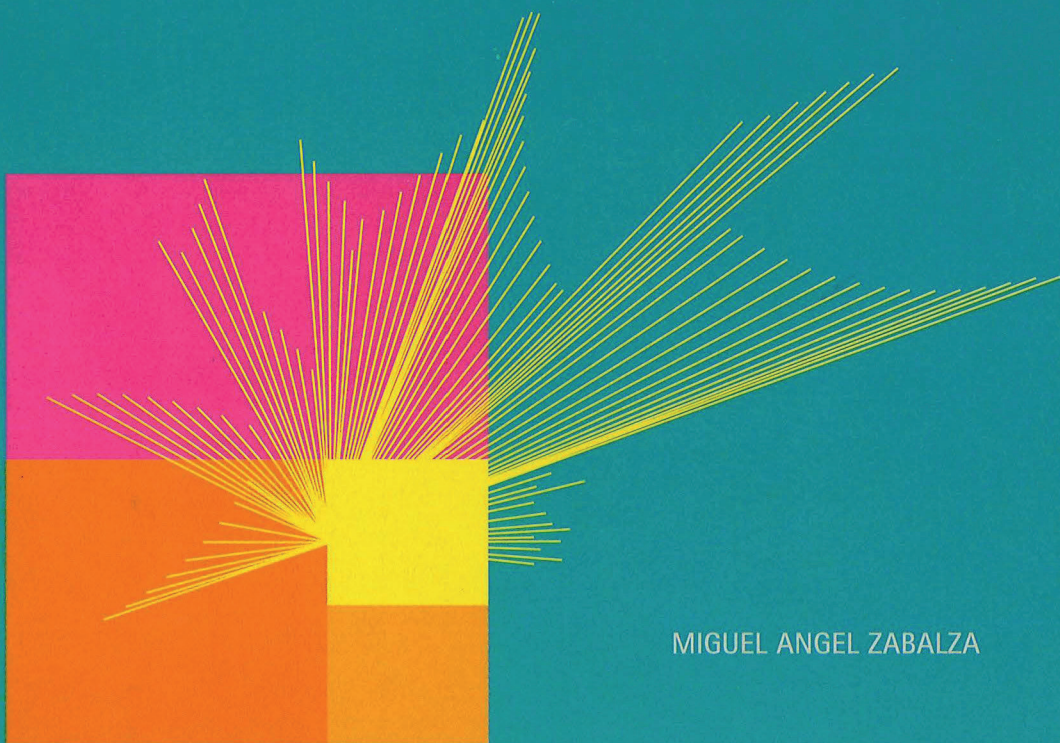


KURRIKULUAREN DISEINU ETA GARAPENA



MIGUEL ANGEL ZABALZA



Euskara Institutuak
argitaraturiko bestelako lanak

Hezkuntzaren etorkizuna.
2000 urterantz
UNESCO

Hezkuntzaren ikerkuntza
M^a Pilar Colás eta Leonor Buendía

Eskolaren arkeologia
Fernando Alvarez-Uría eta Julia
Varela

Hezkuntzaren teoria eta praktika
Joseph D. Novak

Informazioa eta eskariak:
Euskal Herriko Unibertsitatea
Argitalpen Zerbitzua

P.K. 1397 - 48080 BILBO
Tf. (94) 464 77 00 / Luz. 2148
Faxa (94) 480 13 14

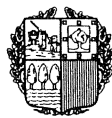
ESKATU GURE KATALOGOA

**KURRIKULUAREN
DISEINU ETA GARAPENA**

MIGUEL ANGEL ZABALZA
Universidad de Santiago de Compostela

KURRIKULUAREN DISEINU ETA GARAPENA

Liburu hau Hezkuntza, Unibertsitate eta ikerketa
Sailaren laguntzaz argitaratu da.



Liburu hau, Gipuzkoako Foru Aldundiko Kultura eta
Turismo sailak emandako diru-laguntzari esker
euskaratu da.



Debekatuta dago liburu hau osorik edo zatika kopiatzea, bai eta berorri tratamendu informatikoa ematea edota liburua ezein modutan transmititzea, dela bide elektronikoz, mekanikoz, fotokopiaz, erregistroz edo beste edozein eratarata, baldin eta *copyrightaren* jabeek ez badute horretarako bai-mena aurretik eta idatziz eman.

Itzultzaileak: UZEI.

Koordinatzailea: Luis M.^a Elizalde.

© Narcea S.A. de Ediciones, Madrid 1991

Miguel A. Zabalza

Diseño y desarrollo curricular

© 1996, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

Kurrikuluaren diseinu eta garapena

I.S.B.N.: 84-7585-782-5

Lege Gordailua: BI-506-96

Fotokonposaketa: Rali, S.A.

Particular de Costa, 8-10 - 48010 Bilbao

Inprimaketa: Itxaropena

Araba kalea 45, 20800 Zarautz, Gipuzkoa

Aurkibidea

LAUGARREN ARGITARALDIAREN HITZAURREA: KURRIKULUA ETA HEZKUNTZAREN ERREFORMA	11
Sarrera	11
Kurrikuluaren kontzeptua, Erreformak oinarritzat hartzen duena	12
Erreformen planteatzen den egitura kurrikularra	15
Idea ardatzak Erreformaren garapen kurrikularrari begira	27
Konklusio modura: kurrikulua eta Erreforma	33
SARRERA	37
1. KURRIKULUA, PROGRAMA ETA PROGRAMAZIOA	41
Programa	43
Ezaugarri formalak.—Funtzioak.	
Programazioa	49
Baldintzak.	
2. MARKO TEORIKO OROKORRA	57
Garapen kurrikularrerako oinarritzko printzipioak	61
Errealitatearen printzipioa.—Razionalitatearen printzipioa.—Sozialtasunaren printzipioa.—Publikotasunaren printzipioa.—Intentzionalitate printzipioa.—Antolakuntza edo sistematikotasunaren printzipioa.—Selektibitate printzipioa.—Erabakiortasunaren printzipioa.—Hipotetikotasunaren, behin-behinekotasunaren, onartutako inperfekzioaren printzipioa.	
Kurrikuluaren ezaugarriak	66
Eskolan zentratua.—Ingurugiroaren baliabideekin konektatuta.—Kontsentsuatu.—Ikasleen esperientzien abaniko osoan zuzeneko edo zeharkako eragina sortzen duena.—Irakasle, guraso, ikasle, etab. entzako «argigarria».	
3. HEZKUNTZAREN ETA OINARRIZKO ESKOLAREN ZENTZUA ETA FUNTZIOAK	69
Eskolaren funtzioa	71
Garapen kurrikularrerako irizpideak	72
Pluralismoa.—Jarraitasuna.—Integrazioa.—Alfabetatze kulturala.—Irekia izatea.	

4. ESKOLA ERAGIKETA DIDAKTIKOEN ESZENATOKI BEZALA HARTUTA. IRAKASLEA PLANIFIKATZAILE MODUAN	81
Eskola tarteko erakunde bezala	81
Eskolaren eta irakaslearen egiteko kurrikularrak	82
Kurrikulua erabaki-espazio bezala	83
Plangintza	84
Plangintza nola egin?—Bitartekariak.—Plangintza planteamendu tek- nologiko-zibernetiko bezala.—Irakasleek planifikatzerakoan kontuan hartzen dituzten alderdiak.—Sintesia.	
5. PREMIEN EBALUAZIOA	97
Premiaren kontzeptua	98
Premia-motak.—Premiaren neurriak.	
Premien ebaluazioa	103
Nola egin premien ebaluazioa?—Suposamendu praktikoa.	
6. EGOERAREN AZTERKETA	109
Baldintzen testuingurua	109
Ikasleak.—Gurasoak.	
Jaso beharreko datuak	113
Eskola.—Ingurugiroa.	
Sintesia	120
7. LEHENTASUNEN EZARPENA	123
Helburuen eta egoeraren arteko ezadostasun maila identifikatu	123
Premiei lehentasun-ematea	124
Estrategiak.	
8. PROZESUAREN HELBURUAK	129
Helburuen funtzio argitzaila	131
Dimentsioak: semantikoa eta praktikoa.	
Helburuak erreferentzi marko bezala	133
Diseinu desberdinak.	
Prozesu bukatuak eta helburu operatiboak	135
Efikazia eta/edo razionalitatearen ideia.—Produktuaren definizioaren ideia.—Prozesuaren diseinuaren ideia.—Ebaluazioaren ideia eta feed- back edo berrelikadura.—Arau, erregela edo aginduaren ideia.— Mager-en eredia . —Gagné-Briggs-en eredia.—Beste enfoke batzuk.	
Prozesu didaktiko bukagabeak eta helburu espresiboak	148
Helburu espresibo edo esperientzialak.—Prozedura-printzipioak.	
Helburuen taxonomiak, prozesuaren integrazio-baliabide bezala	158
9. EDUKIAK	165
Edukien enfokeak eta eredu kurrikularren	165
Diziplina eta ikaskuntza formaletan zentratutakoa.—Haurraren gan zentratua.—Kritikoa.—Teknologiko eta funtzionala.—Sintesiszkoa.	
Edukiak zer diren	173

Edukien hautapena	173
Hautapenaren prestaketa.—Irizpide orokorrak.	
Sekuentziazioa	177
Sekuentzia simple edo linealak.—Sekuentzia konplexuak.	
Egituraketa funtzionala	180
Zein antolamendu-eredu praktiko aukeratu?—Eskolako egitekoak.— Dimentsio pragmatikoa.	
10. IRAKASKUNTZA-ESTRATEGIEN ANTOLAKUNTZA	195
Eskuhartze-espazioak	195
Gagné-ren ereduak.—D'Hainaut-en ereduak.—Gure ereduak.—Vallet-en ereduak.	
Eskuharmen-prozesua: instrukzio-unitateen edo egitekoen egikaritzea ...	201
Faseak.—Testuinguruaren prestaketa eta/edo egoeraren definizioa.— Helburuari buruzko informazioa.—Atentzioa piztu, mantendu eta zen- tratzea.—Informazioaren aurkezpena eta antolakuntza.—Egiteko ins- truktiboen mugaketa.—Baliabide eta material kurrikularren antola- mendua.—Baliabideen funtzioak irakaskuntzan.—Komunikazio- harremanak diseinatu eta aztertzea.	
11. EBALUAZIOA	289
Printzipio orokorrak	290
Ebaluatzea <i>konparatzea</i> da.—Ebaluazioa prozesu eta/edo sistema gisa.—Ebaluazioaren <i>konprehentsibitate</i> izaera.— <i>Ebaluazio kuantitatiboaren</i> zorrotasun-exigentzien eta <i>ebaluazio kualitatiboaren</i> indartze eta penetrazioaren alderako tentsioaren arteko dialektika.	
Ebaluazio-teknikak	302
Ebaluazio-tekniken funtzionalitate kurrikularreko baldintza orokorrak.—Teknika desberdinen ezaugarri espezifikoak.	
Ebaluazio sektorialeko beste zenbait teknika	320
Klaseko giroaren edo klimaren ebaluazioa.—Komunikazio-harremanen ebaluazioa.—Irakaslearen autoebaluazioa.—Irakaskuntzaren ebaluazioa gurasoen aldetik.—Kurrikulu-garapenaren ebaluazioa.	
EPILOGOA: ESKOLA BERRI BAT EGITEKO ERRONKA	355
Razionaltasun profesionala	355
Eskolatik abiatuz egindako lana	356
Ikaskuntzako edukien birbalorazioa	357
Baliabide didaktikoak	358
BIBLIOGRAFIA	361
HIZTEGIA	369
Euskara-Gaztelania	369
Gaztelania-Euskara	378
AUTOREEN AURKIBIDEA	387
GAIEN AURKIBIDEA	391

Laugarren argitaraldiaren hitzaurrea kurrikulua eta hezkuntzaren erreforma

Sarrera

1985eko urte-bukaeran hasi nintzen kurrikuluari buruzko liburu hau prestatzen. «Didaktika» esplikatzeko hainbat kurtso egin ondoren, egokia iruditu zitzaidan klasean ukitzen nituen eduki guzti horiek sistematizatzea. Eta azkenean, etxe-lanetarako helburu hutsez sortutako asmo hark (nire klaseak hobetzea alegia), liburu-itxura hartu eta didaktikako beste irakasle batzuk ere —baita, areago, lanean ari ziren beste hainbat irakasle ere— oso ondo hartzea gertatu zen. Benetako satisfakzio pertsonal eta profesional handia ematen du «klaseko apunte» hasierako haiek orain laugarren argitaraldira iristen ari direla ikusteak.

1985etik hona gauza asko aldatu dira eskola-hezkuntzaren mundu moldabera eta aldagarri honetan. Hala ere, lan honek ukitzen dituen gaien aldetik begiratuta, aldatetarik garrantzitsu eta adierazgarriena zera izango zen, zalantzarik gabe, sintetikoki ERREFORMA deitzen dugun mugimendu hori.

Espanian indarrean zegoen egitura kurrikularren «berreraikuntzako» prozesu bat izan da Erreforma. Urte hauetan zehar indarberritzen joan dira bai doktrina kurrikularra bera eta bai doktrina horren hainbat formalizazio-estrategia ere. Legeria berri bat daukagu, eskola-ekintzaren marko orokorra ezartzen duena. Eta badaude, gainera, marko horren garapen kurrikularrentzako proposamen zehatzak ere: hezkuntza-administrazio zentralak eta autonomikoei argitaratu dituzte irakasleen didaktika-lanak jarraitu beharko dituen kurrikulu-lerroak, bakoitzak beren eskumeneko lurraldeetan.

Ekarpen «ofizial» hauez gainera, urte hauek oparoak izan dira kurrikuluaren inguruko literaturan. Beste herrialde batzuetan gertatu izan den bezala, gure artean ere «kurrikulu» topikoak azkenean monopolizatu egin du eskola-pedagogiari buruzko hitzaldi eta ikastaroetan argitaratzen eta eztabaidatzen den guztia.

Testuinguru berri honetan, nire buruari galdetu izan diot liburu honetan erabiltako hainbat puntu berriro pentsatzen hastea merezi ote lukeen ala ez.

Dokumentu ofizialetan kontzeptu berriak azaldu eta izendapen berri batzuk ere finkatu baitira, horrek ederki justifikatuko luke libururaren idazketa berri bat egin

behar izatea (edo gutxienez bai behintzat Erreformaren berrikuntzek gehien afektatutako kapituluak berridaztea: filosofia kurrikularra, helburuak, edukiak, etab.).

Aldaketa sakonik, ordea, nik ezingo nuke momentu honetan egin, motibazio faltagatik eta denborarik ez izateagatik. Izugarri beharrezkoa ere ez zait iruditzen, bestalde: azken batean, Erreformarekin etorritako aldaketak erabat ados daude liburuan jarraitzen den linearekin (horregatik esplikatzen da, beharbada, orain liburua zenbait zati hobeto ulertzea, adibidez programa/programazioaren arteko dialektika, kurrikuluaren lurralderatzearen gaia, edukiak bete behar izaten duten egiteko garrantzitsua, irakaslearen konpromisu kurrikularrak, etab.).

Bestalde, ezaugarri hauetako liburu bat ez dago «halako eredu kurrikular jakin bat esplikatzeko» pentsatua, «arlo kurrikularra» termino orokorretan esplikatzeko baizik. Horregatik, hain zuzen ere, une jakin batean maila ofizialean hartzen diren aukera zehatzen erreferentzia egiteaz gainera, espazio kurrikularrak, jeneralean, nola egituratzen diren esan beharko da (proposamen kurrikular zehatzen bat helburu kognitiboan inguruan artikulatzen bada edota ebaluazio-tresna jakinen bat kontsagratzen badu ere, horrek ez du esan nahi espazio kurrikular horiek betetzeko beste aukera posible eta legitimorik egongo ez denik; eta komeni da profesionalek aukera horiek ere ezagutzea). Horrez gainera, kontuan izan behar da hartutako aukerak aldatu egiten direla leku batetik bestera (liburua portugesez ere argitaratua dago jadanik, eta italieraz eta frantsesez ere argitaratzekoa da laster), eta, beraz, ez da komeni, behin-berrito arlo kurrikularren ikuspegi murriztuegi bat ematea.

Argitaletxeak eta neuk pentsatu dugu, adostasun osoz, nahikoa izango dela 4. argitarapen honi hitzaurre bat egitea, alegia Erreformak ekarri dituen kontzeptu eta orientabide kurrikular berriak liburuan esplikatzen diren eduki kurrikularren tesuinguruan kokatuko dituen hitzaurre bat egitea. Eta lan horixe heltzen saiatu behar dut, laburki, ondoren.

Jarraian egiten diren kontsiderazioak hiru puntutan egituratuko dira:

1. Kurrikuluaren kontzeptu orokorra, Erreformak oinarritzat hartzen duena.
2. Planteatzen duen egitura kurrikularra.
3. Erreformatik eratorzen diren ideia ardatzak, garapen kurrikularri begira.

Kurrikuluaren kontzeptua, Erreformak oinarritzat hartzen duena

Azken urteotan buelta asko eman zaio kurrikuluaren kontzeptuari. Amaigabeko zerrendak atera dira kurrikuluaren definizioekin. Gai honi buruz egin den lan berri bakoitzak sortu izan du aldi bakoitzean horietako berriren bat, gero guztien sintesi bat egin eta beste definizio berri bat eskaintzeko. Definizioen taxonomiak egin izan dira, eta postura-hartze ideologiko eta kontrajarritako jarrera pertsonalak ikusi nahi izan dira aipatutako autore desberdinen artean. Kurrikuluaren kontzeptua akademikoen arteko eztabaide leku bihurtu izan da, eskolako praktikaren esparruan proiektio eskasa lortuz, aurkezterakoan ematen zitzaion konplexutasun eta indefiniziozko aurarengatik seguruena.

Erreforma garatzen duten dokumentuetan, hala ere, eta oso interesgarria da hori ikustea, *kurrikuluaren* kontzeptuaren bertsio guztiz sinplifikatu bat hartzen da.

Laburtuz, Erreformatik kurrikuluaren aurrean hartu duen jarrera honako hau da:

- a) *Definizioa*. Kurrikulua zera da, «*eskola-hezkuntzaren helburuak erabakitzen dituen proiektua, hau da, kulturaren alderdiak eta eskola kulturara inkorporatzearen alderdiak, eskolak sustatu nahi dituenak eta ekintza-plan egoki batean proposatzen dituenak, helburu horiek lortzeko asmotan*» (OKD, 21.or.).

Ulertzen da eskola-kurrikuluak zehazten duela eskolak eskola-adinean dauden subjektuei eskaintzen dien garapen pertsonala lantzeko eta ikaskuntza berriak bereganatzeko aukera guztien multzoa. Estatuak hezkuntzarekiko duen konpromisua zehazten da bertan, konpromisu hori bi mailatan azalduz, bai galdakizun/asmoen mailan (eskolatutako subjektuek ikasi behar dutena) eta bai hori lortzeko haien esku jartzen dituen baliabideen mailan (irakaslego, erakunde, eskolatze-antolamendu, baliabide material, etab.).

- b) *Funtzioak*. Kurrikulari oinarritzko bi funtzio esleitzen zaizkio Erreformatarako dokumentuetan:

b.1.- Publikotasuna: kurrikuluaren bitartez bilatu nahi da «*hezkuntza-sistemen asmoak esplizitu egitea*».

Gizarte pluralista eta demokratiko batean ezinbestekoa da ezaguera publikoaren aurrera ekartzea (eta, beraz, eztabaidarako eta kritikarako zabaltzea) eskolari esleitzen zaizkion heziketa-helburuak. Bai aginte ahaldunaren santzia («kurrikuluaren determinazioan kompetentzia duten instantziak» esaten da dokumentuan) eta bai horren azalpen publikoa beharrezko baldintzak dira asmo hezitzaileen legitimitaterako.

Beste gauza bat da, jakina, eskolatzeak, bere esperientzia pertsonalen eta elkarren arteko eraginen etengabeko gurutzatze guztiekin, bestelako eragin franko ere baduela aitortzea, alegia dokumentu kurrikularretan asmo desiragarri bezala esplizitatzen direnak baino askoz ere gehiago. Baina publikotasunaren bitartez bakarrik lor daiteke nolabaiteko mobilizazio publikoren bat, bai han azaldu eta kaltegarri direla ikusi diren asmoak aldarazteko, eta bai «ezkutuko kurrikulua» kontrarrestatzeko ere, alegia, desiratu eta aurrakusi gabekoak diren baina eskolatzearen ondorioz benetan gertatzen diren efektuak kontrarrestatzeko.

Kurrikuluarekin konsubstantziala da publikotasuna, gainera, dokumentu preskriptiboa delako, hau da, profesionalek eta Ikastetxeek hezkuntza-iharduna egikaritzeko orduan bete beharra daukaten dokumentu bat.

b.2.- Orientazioa: kurrikuluak «*praktika pedagogikoa orientatzeko gida*» bezala balio du. (OKD. 21. or.).

Ez dira hezkuntzako asmoak bakarrik esplizitatzen, asmo horiek efektibo egiteko pentsatuta dauden baldintzak ere jasotzen ditu kurrikuluak.

Baldintza horiek, emango diren «heziketa-edukiei» buruzkoak izaten dira; «didaktika-metodo» egokiaren gaineko orientazioei buruzkoak; Ikastetxeetako antolakuntza-sistemei buruzkoak; eskolen esku jarriko diren baliabide material eta apoioko zerbitzuak; irakasleen kualifikazioari eta haiengandik espero den lan profesionala betetzeko estiloari buruzkoak, etab. Oinarritzko 4 galderei, alegia zer irakatsi?, noiz irakatsi?, nola irakatsi? eta zer, nola eta noiz ebaluatu? galderei erantzute hutsa ere bada eskola-ihardueraren orientazio horrentzat ekarpen bat.

Honela, kurrikuluan etengabeko dialektika bat sortzen da galdakizunen eta hauek ase ahal izateko orientazioen artean.

OKD dokumentuan (Oinarritzko Kurrikulu-diseinua) aipatutako xedeen batetik eta bestetik, beste asko atera daitezke, Proiektu kurrikular batek irakaskuntzaren prozesuak ordenatu eta hobetzeko orduan izan dezakeen zentzua gehiago argitzen lagunduko digutenak. Kurrikuluaren xedeei buruzko zerrenda osatuagoa aurkituko duzu liburu honen lehenengo kapituluan.

c) Kurrikuluan zehazten diren *oinarritzko osagaiak*: oinarritzko lau galderari erantzun behar die kurrikuluak

c.1.- «*zer irakatsi?*»

Alegia, eskolaren bitartez garapenaren zein dimentsio nahi diren indartu; ikaskuntzaren zein eduki nahi den subjektuek bereganatzea; zein heziketa-esperientzia eskainiko zaizkien eskolatzeko bitartean...

c.2.- «*noiz irakatsi?*»

Alegia, denboraren aldetik nola antolatuko den ikasleak ikaskuntzara iristeko bidea: eskolatzearen etapa bakoitzean zer esperientzia eta zer eduki eskaini/exigituko zaien.

c.3.- «*nola irakatsi?*»

Alegia, zein baldintza metodologiko eta zein baliabide-erabilgarritasunekin egingo den diseinatutako heziketa-ibilbide hori. Baldintza metodologiko horietan berdin sartzeko prozesu guztia eraenduko duten *prozedura-printzipioak* (adibidez: dibertsitateari arreta jartzea, sexu-arrazoiengatik bereizketarik ez egitea, inguruaren aurrean irekia izatea, etab.), nola etapa bakoitzaren eta arlo bakoitzaren garapenean aplikatzeko moduko orientabide didaktikoak ere.

c.4.- «*zer, nola eta noiz ebaluatu?*»

Alegia, zein konprobazio-mekanismo komeni den martxan jartzea hain zuzen ere aurrera eramaten ari garen prozesua, prozesu horri buruz ezarri diren igurikapenekin koherentea dela egiaztatzeko (bai seinalatutako asmoen eta bai hezkuntza-prozesuari markatutako balditzen aldetik begiratuta).

Hau da, laburtuz, Erreformaren dokumentuetan onartzen den kurrikulu-kontzeptua. Nire ikuspegitik begiratuta, lorpen handia da hau bezalako gai-espazio hain konplexu bati buruz egin den sinplifikazioa. Honela definituta, Erreformaren zentzua argitzeko tresna bihurtzen da kurrikulua, eta baita gaur egungo hezkuntzaren praktikan sakoneko aldaketa bat egiteko balioko dutela espero diren baldintzak markatzeko tresna bat ere.

Ikusten denez, adostasun handia dago bai kurrikuluaren definizio honen eta liburuan ematen den ideia-artearen artean (ez baita definizioa), eta baita esleitzen zaizkion funtzioen artean ere, nahiz eta funtzio horiek garatuagoak dauden nire liburuan Erreformako testuetan baino.

Kurrikulua, esaten da liburu honen 1. kapitulan, «abiapuntuko suposamenduen multzoa da, lortu nahi diren helmugen eta horiek lortzeko eman behar diren urratsen multzoa; eskolan lantzeko, urtero-urtero garrantzitsutzat hartzen diren ezagutza, trebetasun, jarrera eta abar guztien multzoa. Eta, noski, aukera horietako bakoitzaren arazoia ere bai».

Deskripzio honetan esaten da, berebat, eskolak subjektuaren garapen pertsonal eta kulturalaren zein dimentsiori buruz eskuhartzeko konpromisua hartzen duen, kurrikuluak identifikatu egiten dituela dimentsio horiek. Horrekin publiko egiten da eskolak hiritarren hezkuntzari buruz hartzen duen konpromisua.

Helmuga horietara iristeko eman nahi diren urratsak ere sartzen dira kurrikuluan. Irakasleen lana orientatu egiten da horrekin.

Horrez gainera, ordea, kurrikulua asmo eta orientabide metodologikoen zerrenda huts bat baino haratago iristen dela azpimarratzea interesatzen zitzaidan. Egindako aukerak justifikatzen dituen argumentazio bat, motiboen azalpen bat (doktrinalak, politikoak, teknikoak, etab.) sartzen da kurrikuluan. Horregatik aipatzen dira «abiapuntuko suposamenduak» (eskolak bete behar duen funtzioaren ikuspegi jakin bat, kulturaren aurrean, haurtzarora zer denaren aurrean eta umeekin eta/edo gazteekin lan egiteak zer suposatzen duenaren aurrean halako jarrera jakin bat). Horregatik aipatzen dira, berebat, hartutako erabakien oinarritzat hartzen diren argumentu teknikoak ere (irakaskuntzaren eredu konstruktibista, «ikasketa esanguratsua», arloetako edukien eta metodoen justifikazioa, etab.).

Erreforma planteatzen den egitura kurrikularra

Dokumentu-multzo batek osatzen du Erreforma, batzuk legalak eta beste batzuk teknikoak, egitura hierarkiko mailaniz baten arabera antolatuta. Dokumentuen segida mailakatu honi «konkrezio-mailak» deitu izan zaio (hau da, maila batzuk zeintzuetan hasieran definitutako asmo orokorrak progresiboki edukiez betetzen eta erabaki praktiko bihurtzen joaten baitira).

LOGSE: Lege Organiko bat da, zeinetan Espainiako Hezkuntza-Sistemaren Antolamendu Orokorra ezartzen baiten. Lege horretan azaltzen dira eskola espainiarrak eman behar duen garapen pertsonal, kultural eta teknikoari dagokionez Estatuaren konpromisua osatzen duten lehen aipatutako *hezkuntza-asmoak* (ikus 1-4 koadroak).

1. KOADROA

LOGSE

1/90 LEGE ORGANIKOA (BOE 90-X-4)

1. Art.

HEZKUNTZAREN HELBURU OROKORRAK

- a) Nortasunaren garapen erabatekoa.
- b) Eskubide eta askatasunenganako errespetuan oinarritutako hezkuntza; eta tolerantzia demokratikoaren ariketan oinarritutakoa.
- c) Aztura intelektualak eta lan-teknikak lortzea; ezagutza zientifikoak, teknikoak, humanistikoak, historikoak, estetikoak, etab.
- d) Iharduera profesionaletarako gaitasuna lortzea.
- e) Aniztasun linguistiko eta kulturalarentzako errespetua.
- f) Bizitza sozial eta kulturean parte aktiboa hartzeko prestakuntza.
- g) Herrien arteko pake, kooperazio eta solidaritatera begirako formazioa.

2. Art.

IHARDUN-PRINTZIPIOAK

- a) Heziketa pertsonalizatua: hezkuntza integrala ezagutza, trebetasun eta balore moraletan; barruan hartuz bizitza pertsonala, familiarra, soziala, profesionala.
- b) Gurasoen eta tutoreen partaidetza.
- c) *Eskubide berdinar sexu, kultura, etab.en artean.*
- d) Sormenaren eta zentzu kritikoaren garapena.
- e) Portaera demokratikoko azturak.
- f) Ikastetxeen autonomia pedagogikoa; irakasleen iharduera ikertzailea.
- g) Atentzio psikopedagogikoa eta orientazio hezitzaile eta profesionala.
- h) Metodologia aktiboa: ikaslearen partaidetza.

2. KOADROA

LOGSE

HAUR-HEZKUNTZA

7 Art.: XEDEA

UMEEN GARAPEN FISIKO, INTELEKTUAL, AFEKTIBO, SOZIAL ETA MORALARI LAGUNTZEA

8. Art.: GARATU BEHARREKO GAITASUNAK

- 1) Norberaren gorputza eta bere ekiteko gaitasunak ezagutzea.
- 2) Besteekin erlazioztatzea espresatzeko eta komunikatzeko forma desberdinen bitartez.
- 3) Norberaren inguru natural, familiar eta soziala ikertu eta behatzea.
- 4) Beren ohizko ihardueretan progresiboki autonomia hartzen joatea.

9.2. Art.: LEHENENGO ZIKLOA (0-3 urte)

- mugimenduaren eta gorputz-kontrolaren garapena
- komunikazioaren eta hizkuntzaren lehenengo azalpenak
- konbibilitatearen eta harreman sozialaren oinarriko jarraibideak
- ondo-ondoko ingurunearen aurkikuntza

9.3. Art.: BIGARREN ZIKLOA (3-6 urte)

- hizkuntza erabiltzea
- inguruneke ezaugarri fisiko eta sozialak deskubritzea
- norberaren irudi positiboa eta orekatua lantzea
- portaeraren oinarriko azturak: autonomia pertsonala

EDUKIAK (9.4. Art.)

- arloka antolatuta
- globalizatuta (interesa eta esanahia errespetatuz)

METODOAK (9.5. Art.)

- esperientzia, iharduera eta jolasetan oinarritutakoak
- afektu eta konfidantza giro batean

3. KOADROA

LOGSE

LEHEN MAILAKO HEZKUNTZA

12. Art.: XEDEA

Haur guztiei hezkuntza komun bat ematea, oinarrizko elementu kulturalak lortzeko modua eskainiko diena

13. Art.: GARATU BEHARREKO GAITASUNAK

- 1) Gaztelera eta Komunitate Autonomoko hizkuntza erabiltzea.
- 2) Atzerriko hizkuntza batean mezu sinpleak ulertu eta azaltzeko gauza izatea.
- 3) Kalkulu eta prozedura logikoetako eragiketa errazak egitea.
- 4) Familian eta gizartearen bere kasa ibiltzeko trebetasunak.
- 5) Bizitza eta giza konbidentzia eraentzen duten oinarrizko baloreak preziatu eta horien arabera jokatzeko ikastea.
- 6) Errepresentazio eta espresio artistikorako hainbat baliabide erabiltzen ikastea.
- 7) Norberaren ingurune fisiko, sozial eta kulturalaren berezgarriak ezagutu eta horietan iharduteko aukerabideak ezagutzea.
- 8) Norbere gorputzaren higieena eta osasuna eta izadiaren kontserbazioa baloratzea.
- 9) Gorputz-heziketa eta kirola erabiltzea garapen pertsonalerako.

14.1. Art.: ZIKLOAK

Hiru ziklo, bina ikasturtekoa bakoitza

14.2. Art.:
EDUKIAK
(ARLOAK)
(izaera global eta integratzailea)

- 1) Ingurune natural, sozial eta kulturalaren ezagueria.
- 2) Heziketa artistikoa.
- 3) Gorputz-heziketa.
- 4) Gaztelera
Komunitate Autonomoko hizkuntza
Literatura.
- 5) Atzerriko hizkuntzak
- 6) Matematikak.

14.3.: METODOLOGIA

- A) ikaslearen garapen orokorrera bideratutakoa (esperientzia + ikaskuntza)
- B) Izaera pertsonala: ume bakoitzaren ikasketa-erritmo desberdinetara egokituz.

4. KOADROA

LOGSE

DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZA

18. Art.: XEDEA

Ikasle guztiei kulturalak elementu oinarrizkoak transmititzea, bere betebeharrak onartzeko eta beren eskubideak egikaritzeko hezitzea, bizitza aktiboan txertatzeko edota erdi-mailako lanbide-heziketara ala batxilergora iristeko prestatzea

19. Art.: GAITASUNAK

- 1) Gaztelera eta Komunitate Autonomoko hizkuntza ulertu eta horietan egokiro espresatzea: testu eta mezu konplexuak; ahoz eta idatziz.
- 2) Atzerriko hizkuntzaren bat ulertu eta hizkuntza horretan espresatzea modu egokian.
- 3) Zentzu kritikoarekin erabiltzea informazio-iturri eta eduki desberdinak, norbere ahaleginarekin ezagutzea berriak lortzea.
- 4) Kooperazio, erantzukizun moral, solidartate eta tolerantziako izpiritua; pertsonen artean diskriminaziorik ez egitea.
- 5) Ondasun artistiko eta kulturalak ezagutu, baloratu eta errespetatzea.
- 6) Egintza sozialetan eragina duten faktore nagusiak aztertu eta izadiaren oinarrizko legeak ezagutzea.
- 7) Gure tradizioaren eta ondare kulturalaren siniskera, jarrera eta oinarrizko baloreak ezagutzea, kritikoki baloratzea; horiek garatzeko egokienak diren aukerabideak hautatzea.
- 8) Aztura sozialak kritikoki baloratzea: osasuna, kontsumoa, ingurugiroa.
- 9) Zein ingurune sozial, natural eta kulturetan ari garen ezagutu eta heziketarako tresna bezala erabiltzea.
- 10) Gorputz-heziketa eta kirola erabiltzea garapen pertsonalerako.

20. Art.: ARLOAK

1.—Natur zientziak; 2.—Gizarte-Zientziak, Geografia eta Historia; 3.—Gorputz-heziketa; 4.—Heziketa Plastikoa eta bisuala; 5.—Gaztelera eta gaztelera-ko literatura eta Komunitate Autonomoko literatura eta hizkuntza; 6.—Atzerriko hizkuntzak; 7.—Matematikak; 8.—Musika; 9.—Teknologia.

...optatibitate progresiboa (kultura klasikoa eta 2. hizkuntza) ...Ikastetxeen autonomia

20.4. Art.: METODOLOGIA

- ikasle bakoitzaren ezaugarriak egokitutakoa;
- bere kabuz ikasteko eta taldean lan egiteko gaitasuna sustatzea;
- metodo zientifikoan sartzeko hasikinak.

OKD (Oinarrizko Kurrikulu-diseinua): dokumentu bat da «*zeinetan oso termino orokorretan formulatzen baita agindu, igurikapen eta orientabide multzo bat eskola-hezkuntzaren intenzionalitateari buruz eta intenzionalitate horretarako ego-kienak diren estrategia pedagogikoei buruz*».

Arauemailea da, eta horrek esan nahi du Ikastetxe eta irakasle guztiek jarraitu behar dituztela OKDak seinalatzen dituen gidalerro guztiak. Horren formulaziorako instantzia eskuduna Hezkuntza eta Zientzietako Ministerioa da, eta bakoitza bere eskumenaren esparruetan, Komunitate Autonomoak ere bai.

OKDak osatzen du lehenengo marko kurrikular nagusi edo lehen konkretzio-maila. Bertan onartzen diren kontzeptu eta erabakien oinarriaren gain antolatzen dira bigarren konkretzio-maila osatuko duten Ikastetxe-Proiektuak (ikus 5. koadroa).

5. KOADROA

IKASTETXE-PROIEKTUAK

(MECaren proposamena)

Definizioa:

...Oinarrizko diseinua eta komunitate Autonomoetako proposamenak zehazteko helburua duten *erabaki artikulatu*en multzoa.

hauei buruzko erabakiak;

ZER IRAKATSI?

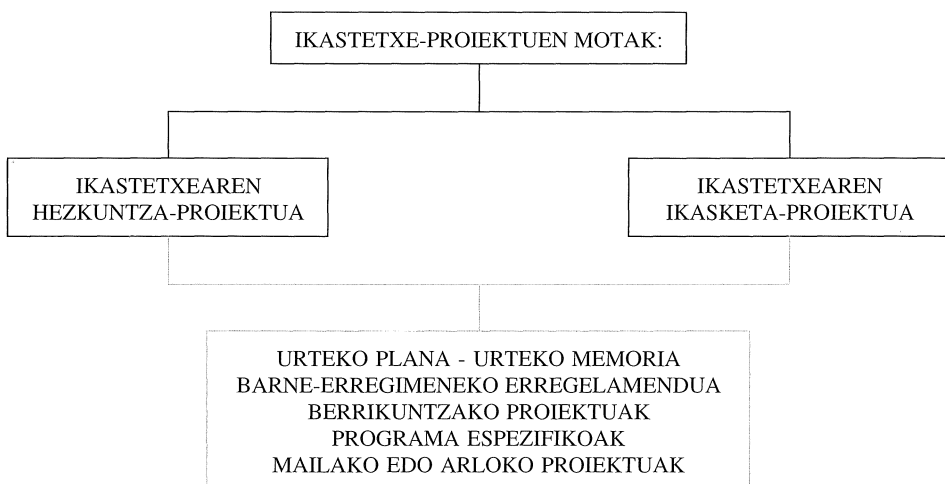
NOLA IRAKATSI?

NOIZ IRAKATSI?

ZER, NOIZ ETA NOLA EBALUATU?

Funtzioa:

...ikasleen garapen egokia lortzeko bidea erraztuko duen ihardun koherente, koordinatu eta progresiboa irakasle-ekipoen aldetik garantzatzea.



IKASTETXEAREN HEZKUNTZA-PROIEKTUA (IHP), LODEn (Hezkuntza-
eskubidearen Lege Organikoan) ezartzen dena. Ikastetxean jarraitu behar den hez-
kuntza-linea markatzea da oinarritzko helburua. Hori erabakitzeko instantzia esku-
duna eskola-Kontseilua izaten da (ikus 6. koadroa).

IKASTETXEAREN IKASKETA-PROIEKTUA (IIP). Hezkuntzaren asmo eta
eduki progresio egoki bat ezartzea da honen funtsezko egitekoa, Ikastetxe bakoit-
zaren egoera eta berezko ezaugarriak hartuz (Hezkuntza-Proiektua era barne dela)
horretarako oinarri bezala (ikus 7. koadroa). Ikastetxeko irakasleen Klaustroa izaten
da dokumentu hau formulatzeko instantzia eskuduna.

6. KOADROA

IKASTETXEAREN HEZKUNTZA-PROIEKTUA

(MECaren proposamena)

Funtzioa:

...eskola-instituzioari *marko orokor* bat ematea, irakasle-ekipoaren iharduketa koordinatu eta efikaza lor-
tzeko bidea emango duena.

Baldintzak

- *Ikastetxe bakoitzaren egoera zehatzean kontestualizatua*
- *bere problematika espezifikoki konponbideak planteatuz*

... *Ikastetxeei koherentzia eta nortasun propioa ezartzea*

JASOTZEN DITUEN EDUKIAK

...*hezkuntzaren oinarritzko alderdiak*
...*Ikastetxearen helburu nagusiak*
...*Ikastetxeko elementu desberdinen*
egitura eta funtzionamendua

7. KOADROA

IKASTETXEAREN IKASKETA-PROIEKTUA

(MECaren proposamena)

Funtzioa:

...hezkuntza-proiektuaren jarraibideak garatu eta zehaztea.

JASOTZEN DITUEN EDUKIAK

- 1) Edukien banaketa eta sekuentziak etapa eta zikloetan zehar.
- 2) Eduki horiek tratatzeko eta antolatzeko irizpideak.
- 3) Alderdi metodologikoak.
- 4) Espazioa eta denbora antolatzeko pautak.
- 5) Erabiliko diren hezkuntza-materialak.
- 6) Ebaluazio-irizpideak.

PROGRAMAZIOAK (ikasgelakoa, ikasmalakoa, ziklokoa, etab.). Irakasleek, banaka edo taldean, beren klaseak emateko egiten duten plangintza jasotzen duten dokumentuekin osatzen da. Programazio horiek aurreko dokumentuetan (OKD, IIP) onartutako erabakiekin koherenteak izan behar dute (haien konprezio-maila progresiboa bat inplikatzen baitute).

Erreformaren aurrikuspenetan kurrikuluaren oinarrizko egitura osatzen duten dokumentu horien ondoan, geratzen dira beste batzuk aurreko antolaketa-eredu espainiarrean ere bazeudenak. Ikastetxe zenbaitetan nahiago dute oraindik horiek beren horretan (alegia dokumentu independente bezala) mantentzen jarraitzea, beste batzuei, aldiz, Hezkuntza-proiektuan edo Ikasketa-proiektuan txertatzea egokiagoa iruditzen zaien bitartean. Honako hauek dira dokumentu horiek:

BARNE-ERREGIMENEN ERREGELAMENDUA. Zenbait kasutan, ikasleen eskubide eta betebeharren zerrenda huts batera murriztuta geratzen zen dokumentu hau, eta jokabide batzuegatik zer zehapen eman behar zen zehazten zen zerrenda horretan. Gaur egun eskubide eta betebeharren kode horrek araudi estandar bat dauka, eta araudi horretara makurtu behar izaten dute Ikastetxeek (sar dezakete, gainera, beste aldaketarik gabe beren Barne-Erregimeneko Erregelamenduan).

Hortik aurrera, Ikastetxe askok beren Barne-Erregimeneko Erregelamendua erabili ohi dute IHP eta IIP delakoen garapena eta beren urteko zehaztapenak errazteko balioko duten antolakuntzako aurrikuspenak xehetzeko: adibidez, nola antolatu behar diren kanporako irteerak, nola erabili behar diren Ikastetxearen baliabideak, nola artikulatuko diren gurasoen partaidetzari buruz hartutako erabakiak aurrera eramateko mekanismoak, ingurunearekiko lotura, etab.

URTEKO PLANA. Ikasturtearen barruan garatu nahi diren IHP eta IIPren alderdi zehatzak zehazten dira plan honetan. Hala IHP nola IIP horiek dokumentu kurrikularrak dira, eta hartutako erabakietan nahitaez izan beharko dute halako egonkortasun eta iraunkortasun bat. Dokumentu horiek ezar dezakete, bestalde, nolabaiteko progresioren bat erabakitako puntu desberdinen garapenean.

Ikasturte baten plangintza jasotzen du Urteko Planak: dokumentu orokorretan markatutako lerroari jarraiki (dela horietan aurrikusita daudelako, dela behin-betirako Proiektuetan sartu baino lehen proban jarri nahi direlako, dela aurrikusi gabeko berrikuntzaren bat sartu nahi delako, etab.) ikasturte horretan aplikatu behar diren alderdi orokorrak.

URTEKO MEMORIA. Ikasturte bakoitzaren bukaeran Ikastetxe bakoitzak bere Urteko Memoria egiten du. Oinarrizko dokumentu bat da hori, eta are oinarrizkoagoa Erreformak planteatzen duen egoera berrian: aldaketa-prozesu orok (eta Erreformak hala beharko luke izan) etengabe zaintzen egotea eskatzen du martxan jarritako prozesuen garapena. Ikuspegi honetatik begiratuta, Memoria ez da egindakoaren kontaketa bat bakarrik, baizik eta baita ikasturte bakoitzean emandako urratsen ebaluazio bat ere (IHP eta IIP mailan hartutako planteamenduekin duten koherentziaren eta lortutako irabazien ebaluazioa) eta igurikapenen plataforma bat, gainera, hurrengo Urteko Plana egituratzeko eta, baita, IHP eta IIP delakoetan egin behar diren doiketak egiteko ere.

Dokumentu hauek egituratzen dute, multzoan hartuta, Ikastetxeetako arkitektura kurrikularra.

Balegoke horiei beste dokumentu sektorialago eta puntualago batzuk gehitzea ere, Ikastetxe bakoitza inplikatur dagoeneko BERRIKUNTZA-PROIEKTUEI eta/edo PROGRAMA BEREZIEI buruzkoak.

Lehenengo kasuan, *Berrikuntza-proiektuen* kasuan, Ikastetxean bertan sortutako berrikuntza-ekimenak izaten dira, bertan sortutako gorabeherekin, ikastetxeak dituen baliabideekin edo ikasleen eta irakasleen interesekin zerikusia izaten dutenak. Berrikuntza asko egin izan da azken urteotan Proiektu berezien bitartez (irakasle bat edo bat baino gehiago inplikatzeko zituztenak; eta, inoiz, baita ikastetxe guztia ere). Proiektu horiek ez dute zertan IHP eta IIPren parte izanik (horrek adostasun eta/edo aitortza instituzional bat beharko bailuke, eta askotan ez da horrelakorik izaten). Hala ere, dokumentu kurrikular aipagarriak izaten dira, eta halakotzat aipatu behar dira, Urteko Planean eta Urteko Memorian erreferentzia bezala ere azalduko diren arren.

Beste batzuetan, maila eskualdetar, nazional edo nazioartekoan garatzen diren *Programa bereziekin* lotzen dira Ikastetxeak: teknologia berriei buruzko programak, adimen-urrituak gela normaletan txertatzeko programak, elkartruke, praktika, ikerketa, hizkuntzetako programak, etab. Kasu hauetan ere, inplikazioa berdina izan daiteke, irakasle bakar batzuen, maila indibidualean hartuta, edota modu instituzionalagoan egingakoa (erakundearen gobernu-organoen akordio formala eskatzen dute programa batzuk). Ikastetxeak programa bati buruz hartzen duen konpromisuaren estatusak baldintzatuko du delako programa horrek IHP edo IIPren parte osatu behar duen ala ez. Baina aurreko puntuan seinalatzen zen bezala, Programa berezi horiek Ikastetxeetako hezkuntza-ihardueraren parte osatzen dute, eta bai Urteko Planean eta bai Urteko Memorian jaso beharrekoak dira.

ERREFORMAREN EGITURA KURRIKULARRARI BURUZKO OHARRAK

Zenbait kontsiderazio egin nahiko nuke, ondoren, Erreformaren marko kurrikular hau gero liburuan azaltzen den teoriaren kontestuan hobeto kokatzeko modua emango didatenak.

Eredu teknikoak eta eredu praktikoak

Onartutako *eredu kurrikularra* mistoa da berari buruzko osagai preskriptiboen elaborazioan parte hartu duten eragile kurrikularrei dagokienez.

*Eredu tekniko*en (zeintzuetan funtsezko erabaki kurrikularren protagonismoa pertsonal teknikoak hartzen baitu, askotan eguneroko benetako ihardunetik oso urrunduta dauden teknikariek, irakasleentzat egiteko subsidiario bat geratuz, espezialistek erabakitako xedapen teknikoaren exekutatzailer hutsen egitekoa alegia) eta *eredu praktiko*en (zeintzuetan irakasleek beste egiteko aipagarriagoa beteko bailukete, xedapen kurrikularrak aldatzeko ere legitimatuta egonik, egoera eta/edo ikasle-

talde bakoitzaren galdakizunen arabera) artean ohiki egin izan den kontraposizio hori hautsi egiten da Espainiako Erreformaren kasuan. Izan dira, jakina, Hezkuntza-Administrazio konpetente desberdinek aukeratutako ekipo teknikoak, baina ekipo horietan ez ziren teknikariak bakarrik sartzen (unibertsitateko irakasleak, gaietako espezialistak, Hezkuntza-Administrazioko pertsonala, etab.), baizik ihardunean zeuden irakasleak ere bai. Honela, horiek praktikatik izaten zuten hurbiltasunari esker, errealismo handiagoa garantizatzen zen erabaketan eta teorizazio-arrisku txikiagoa eta haustura-arrisku gutxiago teoriaren eta praktikaren artean.

Zentrala/Periferikoa

Onartutako *eredu kurrikularra* mistoa da hemen ere, erabakiak hartzeko maila zentrala eta periferikoa, biak, konbinatzen dituelako. Beraz, elkarrekin ematen dira gobernu-mailak (zentral eta/edo autonomikoaren mailan) erabakitako osagai kurrikularrak, obligaziozkoak direnak, eta beste zenbait osagai kurrikular, Ikastetxe bakoitzak edota irakasle indibidual bakoitzak libreki erabakitzeko uzten direnak.

Honek inflexio handi bat suposatu du eredu kurrikular espainiarraren aurreko egituran, maila zentralizatuan hartzen baitziren hango hartan erabaki kurrikular guztiak.

Erabaki-mailen «zentral-periferiko» konbinazio honek dokumentu kurrikularren egitura mailakatu eta hierarkiko bat onartzera behartu gaitu. Eskalaren goiko mailetan, Hezkuntzako Administrazioak egindako dokumentuak aurkitzen dira, obligazioz jarraitu beharrekoak. Ondorengo mailetan, hurrenez hurreneko instantziek (Ikastetxe eta irakasleek) egindako dokumentuak aurkitzen dira, kurrikulu-eraikitzaile bezala legitimatzen direnak (aurreko estatusa gaundituz, beraz, kurrikuluaren exekutatzailerik hutsak besterik ez baitziren lehen).

Idea hauek jasota eta defendatuta zeuden jadanik nire liburuan, eta ez dago horiek denak behindaberritzen ibili beharrik. Pozten nau, benetan, eredu espainiarrak bide horri jarraitu izana. Hala ere horrek ez du esan nahi, hau ere, beste edozein eredu kurrikular bezala, kritikak izateko modukoa izango ez denik.

Zenbaitentzat, une aproposa zen Administrazioaren kortse kurrikular obligaziozkoetatik Erreforma askatzeko eta irakasleei beren profesioa modu autonomoagoan egikaritzen uzteko, irakaskuntza ikasleen premietara eta egoera bakoitzaren baldintzetara egokituz. Beste batzuk, aldiz, egitura kurrikularra gehiegi ireki gabe uztearen alde azaldu dira, horrekin berriz ere tarte handiegiak irekiko zirelako Ikastetxe desberdinen artean (hiri eta herri landatarretakoen artean, goimailako klaseentzat eta talde marjinalentzat antolatutako ikastetxeen artean) eta, azkenean, konfiantza handiegirik ez zegoelako oraingo irakaslegoa kalitatezko erantzun kurrikularrik emateko gai izango zenik sinesteko.

Oinarrizko kurrikulu ofizial eta obligaziozko bat komeni den ala ez denari buruzko eztabaida hori izan da beste herrialde batzuetan ere (batez ere Ingalaterran, non ia guztiz deszentralizaturik izatetik, bizkarrezurra osatzen duten gaietan oinarrizko egitura komun eta obligaziozko bat izatera pasa den eredu kurrikularra: *Na-*

tional Curriculum delakoa). Coll-ek ¹ jasotzen ditu oinarri kurrikular komunak izatearen aldeko eta kontrako zenbait argumentu:

<i>Aldeko argumentuak</i>	<i>Kontrako argumentuak</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Ikasle guztiei, beren eskolatzeko guztira-ko, eduki zabal eta orekatuzko abaniko batera iristeko modua segurtatzea. ● Obligaziozko hezkuntzaren helburu batzuk ezartzea, ikasle denentzat irisgarriak izango direnak, beren gaitasunak edozein direla ere. ● Ikasle guztiei, sexua, jatorri etnikoa, bizilekua eta beste hainbat ezaugarri indibidual eta sozial edozein dituztela ere, funtsean antzekoa izango den kurrikulu bat egiteko modua segurtatzea, garrantzitsua, norberaren esperientziarekin lotutakoa eta bere pertsona larri bizitzarako baliagarri izango zaiona. ● Ikasleek obligaziozko eskolatzearen maila desberdinetan egindako aurrerapena baloratzeko tresna bat izatea, gehiago aurreratu dezaketenei gehiago eskatu eta, gehiago behar dutenei, pedagogi laguntza handiago emateko. ● Obligaziozko hezkuntzan zehar progresioa, koherentzia eta jarraitasuna segurtatzea. ● Nolabait ere segurtatzea ezen Ikastetxe guztietan ematen den kurrikuluak badituela ikasleei ikastetxek aldatzen uzteko adina elementu komun, alferrikako denboragaltzetan ibili behar izan gabe. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ikasleek, beren motibazioa eta interesen arabera, beren ikaskuntzako iharduerak eta edukiak aukeratzeko duten eskubideen kontrakoa da. ● Ikasle guztiek, batere bereizketarik gabe, ikasi behar dutena erabakitzen duen neurrian, oztopoa gertatzen da ikasleentzako gaitasun, interes eta motibazio desberdinetan kontuan izango dituen hezkuntza-erantzun bat emateko. ● Talde sozial nagusien hobespenak eta baloreak jasotzen ditu nahitaez, ezinezkoa baita gizarte guztiaren adostasun batera iristea ikasleek eskolatan ikasi behar dutenari buruz. ● Ez du errespetatzen aniztasun kulturala, eta hori gizarte demokratiko modernoentzako ezaugarri bat da. ● Hezkuntzako erabakien zentralizazio bat eta burokratizazio bat ekarri ohi du, eta, beraz, erabakiok urrundu egiten dira, ezinbestez, ikasleentzako eta eskola-komunitate osoaren benetako premietatik. ● Ezabatu egiten du irakasleentzako ekimen profesionala eta aurretik erabakitako plan baten exekutore huts bezala gertatzen dira irakasleok.

Dokumentuen egitura hierarkizatua

Dokumentu kurrikularren *egitura hierarkizatuak* erraztu egiten du, zalantzarik gabe, eraikin kurrikularren ulermena, mugatu egiten du-eta lerruna (eskalako postua: OKDtik hasi eta irakasle indibidualen programazioetara iritsi arte), indar preskriptiboa (hurrenez hurreneko mailak zein neurritan sentitu behar diren konprome-

¹ COLL, C.: «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, 189 zk. (1989ko martxoa), 8-14. or. Kirk-en seinalatutako argumentuak jasotzen ditu Coll-ek; KIRK, G.: *El currículum Básico*. Paidós, Bartzelona, 1990.

tituta lerrun handiagokoengatik) eta kompetentzi esparruak (zein dauden legitimatuta eta/edo zeini dagokion erabakiak hartzea).

Hala ere, itxuraz hain samurra den planteamendu batek, baditu, nire ustez, arrisku batzuk:

Horietako arrisku bat da dokumentu ezberdinen zentzu hierarkikoa zorrotzegi hartzea, alegia azpiko mailako bakoitza aurreko/gainekoaren operatibizazio hutsa dela pentsatzea (honi helburuen eta proposatutako gaien konkrezio-maila handiagoa ematea). Hortik aterako litzateke, beraz, azpiragoko mailara ezin dela pasa gainera osatu baino lehen).

Planteamendu hau ez da batere errealista: ezin da pentsatu IIP bat eraiki daitekeenik (gorenko maila), aurretik esperientziarik izan gabe irakasleen programazioen garapenean (behereneko maila).

Ezin dira kongruentzia eta jarraitasun tenporal hutsa nahastu. Dokumentuen egitura hierarkikoa eskatzen duena da denak multzo koherente bat eratzea: elkarren arteko akoplamendu eta egokitzapenen prozesu jarraitu bat eskatzen du horrek (adibidez, II-Pan jasotako hezkuntza-lerro matrizek birdoitu daitezela programazio espezifikotan aplikatu izanak ematen duen esperientziaren ondoren); Ikastetxe mailako Proiektu desberdinak progresiboki eraikitzen joateko prozesu bat eskatzen du (adibidez, ez da posible IIP maila eta kurtso guztietarako kolpetik osatu nahi izatea; eta ezta orain arte maila sektorialean egiten ari ziren berrikuntza guztiak IHPan sartu eta Ikastetxeko irakasle guztiak horri atxiki daitezela nahi izatea).

Coll-ek seinatzen duen bezala: «Esperientziak erakusten du eskola-kurrikuluaren hiru elaborazio-maila horiek paraleloki izaten direla, ia beti, azterketa- eta gogoetagai, eta erlazio hertsia izaten dituztela elkarren artean, inolako edo ia inolako antzik izaten ez dutenak prozedura deduktibo batekin, zeinaren arabera IHPtik IIP eratorriko babilizateke zuzenago edo zeharkago, eta bigarren horretatik, berriz, Iharduera eta Eginizunaren plangintza» (1989, 13. or.).

Hori izan da nire esperientzia ere, hainbat Ikastetxeetako irakasle-ekipoekin lan egiterakoan jaso izan dudana: lehenengo ahalegina Erreformaren filosofiarekin eta edukiarekin ohitzeko izaten zen, OKDan azaltzen diren bezala; ondoren, egoera aztertzen lan egiten genuen hezkuntza-lerro maisu batzuk ezarri ahal izateko, eta horiekin eratzten zen IHParen hasierako egitura; une horretatik aurrera, lan-proiektu txikiak egiten hasten ginen, irakasleek proposatzen zituztenak IHPan jasotako hezkuntza-lerro maisuak jarraituz; proiektu horiek diseinatu eta praktikara eramaterakoan lortutako esperientziak, IHParen hezkuntza-lerro maisuak birdoitzeko modua ematen ziguten eta, aldi berean, proiektu horiekin eta pixkanaka sortzen zihozten beste batzuen bitartez IIPri gorputz ematen joateko modua ere bai ².

Beste arrisku bat, erabilitako nomenklaturatik sortzen dena da: maila bakoitzak aurrekoari buruz betetzen duen ekarpena/funtzioa definitzeko, *konkrezio-mailaz* hitz egiteak, nahasketa sor dezake. Kontua ez da aurreko dokumentuaren edukiak *konkretatzea* bakarrik, egoerara *egokitzea* baizik.

² Ikus daiteke gai honi buruzko garapen zabalagoa Zabalzaren liburuan; ZABALZA, M.A.: *Reforma y Proyectos de Centro*. Edit. Narcea (prentsan).

Nahasketa-arriskua gehitu egiten da OKDak egiten duen *Kurrikulu-diseinuaren eta Kurrikulu-Garapenaren* arteko bereizketarekin:

«Kurrikuluan ezartzen diren asmoak eta ekintza-planak praktika pedagogiko jakin batean gauzaten dira, azken batean. Bai proiektua eta bai horren praktikan jartzea hartzen ditu kurrikuluak. Proposamen kurrikular honek bereizi egiten ditu bi faseak, *Kurrikulu-diseinua* terminoa asmoak eta ekintza-plana jasotzen dituen proiektuarentzat gordez, eta *Kurrikulun-garapena* deitua, praktikan jartzeko prozesuarentzat utziz» (21. or.).

Kurrikulu bat «praktikan jartzearen» ideia eta horrek inplikatzeko duen eragiketamota, ez da, nire ustez, batere argi geratzen «kurrikuluaren garapena» terminoa erabiliz.

Nazioarteko literatura kurrikularrean bereizi egiten dira «*curriculum development*» (kurrikuluaren garapena) eta «*curriculum implementation*» (kurrikuluaren praktikan jartzea).

Kurrikulua garatzea, kurrikulua «*konkretatzea*» da, bertan sartzen diren puntuetako bakoitzaren erakuntzan aurrera egitea (seinalatutako helburuak gehiago zehaztea, edukiak osatzea, iharduerak sartzera, ebaluazioko iharduerak zabaltea edo sartzera, etab.). Kurrikulua garatzeak esan nahi du hasierako abiada-puntu den oinarritzko eskematik aurrerantza egiten dela harik eta egitura zabalagoa eta konpletoagoa lortzen den arte, praktikara eramateko egitura bat, alegia. Kurrikulua garatzea bulego batetik edo argitaletxe batetik egin daitekeen lana da: horien garapen kurrikularren destinatarioak irakasleak izaten dira jeneralean.

Testuliburuak, adibidez, garapen kurrikularrak izaten dira. Argitaletxeek lan-eskemak egiten dituzte, OKDak ematen duen hasierako eskematik abiatuz.

Kurrikulua garatzeko ideia hori oso ondo egokitzen da Erreformen erabilitako «konkrezio-mailen» kontzeptu horrekin. Baina, liburu honetan defendatzen dudana ikuspuntutik begiratuta, maila batzuetatik besteetara pasatzeko behar den konkrezioa (OKDtik Ikastetxe mailako Proiektuetara, eta hauetatik irakasleen plangintzetara) ez da «kurrikuluaren garapen» huts batera bakarrik murrizten. Eta puntu honetan sartzen da, bete-betean, PROGRAMAZIOAREN kontzeptua. Nire iritziz, kontzeptu gakoa da hau, «konkrezio-mailak» izendatu nahi izan den horri bere zentzu osoa emateko beharrezkoa. Bai «konkrezioa» eta bai «egoera zehaztetara egokitzea» hartzen dituen garapen kurrikularra ulertzen dut «programazioa» esaten dudanean.

Argi dago ezen terminologiaren gaian, maisu bakoitzak izaten duela bere biblia, eta gutako bakoitzak erabiltzen dituela terminoak bere iritzira. Ez litzateke batere txarra didaktikako termino erabilienez deituei dagokienez oinarritzko akordio bat negoziatzea (ez hainbeste, hitzengatik berengatik, baizik eta horrekin asko argituko lirakekelako hitz desberdinek hartzen dituzten esparru kontzeptual eta operatiboak).

Nolanahi ere, oraindik pentsatzen dut (eta liburuan lehenengo kapitulutik hasita azpimarratzen da hori bera), *progamazioaz* hitz egiten denean, ezinbestez ari garela *egoerara egokitzeaz* hitz egiten.

Erreformako testuek, konkrezio-mailen azken fasera murrizten dute programazioaren ideia:

«Ikastetxearen Ikasketa-proiektuan hartzen diren erabakiak izango dira hirugarren konkrezio-mailarako, *programazioetarako*, erreferentzi markoa».

Programazioa egiteko lan hori nik ulertzen dudan moduan ulertuz gero, irakasleek beren klaseetarako egiten dituzten plangintzak bakarrik ez eta Ikastetxe mailako Proiektuak ere ezin dute izan aurreko mailetan planteatutako suposamenduen *konkrezio* bakarrik, suposamendu horiek aplikatu behar diren tokiko egoeretara moldatzeko benetako *egokitzapenak* baizik.

Erreformaren garapenari begira, asko merezi du puntu hau behin eta berriz azpimarratzea: *programazio* baten funtsezko zentzua ez da osagai kurrikularren *konkrezio progresibo* bat egitea bakarrik (egoeraz kanpoko «garapen kurrikular» bat egiteak suposatzen duen zentzuan hartuta), osagai kurrikular horiek gauzatu behar diren lekuko egoeraren ezaugarri eta baldintzetara moldatzeko *egokitzapen progresibo* bat lortzea baizik.

Adibide-pare batekin hobeto argituko da puntu hau. Lehenengoa hirugarren konkrezio-mailari buruzkoa da. Bigarren adibideak Ikastetxe mailako Hezkuntza-Proiektu baten elaborazioko esperientzia kontatzen du (bigarren konkrezio-maila):

Testuliburuak egiten dituztenak konkrezio kurrikularreko prozesu bat egiten dute, OKDan jasotako osagai preskriptiboetatik hasi eta beren kapituluetan azaltzen diren proposamen zehatzetara doana.

Testuliburuari buruz esan daiteke, «garapen kurrikularrak» osatzen dituztela. Erreformaren marko kurrikularretik abiatuz lantzen direnak, OKDan «konkrezio kurrikularrak» izango dira zalantzarik gabe. *Baina inoiz ez dira programazio kurrikular izango*. Eta izan ere, inoiz ez dira programazio izango, nahiz eta irakasleek testu bat hartu eta bertan proposatzen dena hitzez hitz praktikan jarri ahal izango duten arren. Ez dira programazio, testuliburu batek ezin duelako EGOERA BAKOITZERA egokitutako proposamenik garatu, eta hori ezinbesteko baldintza baita programazioa izateko.

Bigarren adibidea Ikastetxe batean Hezkuntza-Proiektu bat eraikitzerakoan jarraitutako prozesu bati buruzkoa da. Eskola-Kontseiluak batzorde bat izendatu zuen oinarrizko proposamen bat egiteko, eta batzorde horrek hilabete batzuk bazeramatzan gai horrekin lanean. Jarraitutako prozesua izan zen OKD irakurri eta eztabaidatzen hastea. Irakurketa egin ondoren, batzordeak hiru ekintza-ardatz aukeratu zituen, beren asmoz, Ikastetxearen «hezkuntza-marka» izan beharko zutenak: ««ikasleen gaitasun instrumentalen garapena», «ikasleek hezkuntza-lanetan parte hartzea» eta «irtenaldien bitartez inguruarekin harremanetan jartzea». Hautapena egin ondoren, lan-lerro nagusi horiek zehaztu egin behar zirela pentsatu zuten. Asmo horrekin, bibliografia espezializatu bat eskatzea erabaki zuten, hezkuntza-bide horietako bakoitzari buruz gauza gehiago ezagutu eta, azkenean, proposamen zehatzak eta mailakatuak egitera iristeko.

Niri iritiz, hauxe da «konkrezio kurrikular» deskontestualizatuko kasu tipiko bat (hau da, ez-programazioko kasua). Halaxe ikusarazi nien, irakasle haiekin harremanetan jarri nintzenean. Egia da era horretan egin daitekeela IHP bat (eta litekeena da, hurrengo hilabeteetan IHP eta IIPko proposamen «aurrekozinatua» agertzen hastea).

Horrekin, ordea, ez zaio erantzunik ematen OKDaren aurrikuspenak Ikastetxe bakoitzaren zirkunstantzia zehatzetara egokituko duen programazio baten oinarritzko eskariari.

Aipatutako kasuan, programazio bat egiteko orduan ez litzateke nahikoa izango oinarritzko gaitasun instrumentalak zein diren eta horien dimentsio desberdinak nola operatibiza daitezkeen estudiatzea (liburu, aditu, etab.en bidez). Hori egin ondoren, identifikatutako gaitasun horiei buruz gure Ikastetxea nola dagoen aztertu behar da. *Egoeraren azterketa*³ hori egin ondoren bakarrik egongo gara kontsiderazio orokorrak gure egoera zehatzera ekartzeko, helburuak lehenesteko eta erabili beharreko baliabideak razionalizatzeko moduan.

Liburuan planteatzen dudan bereizketa, *Programaren*⁴ (kasu honetan «programa» izango litzateke OKD eta Hezkuntza eta Zientzietako Ministerioak edo Autonomiek jaulkitako haren lerrun bereko dokumentu guztiak) eta *Programazioaren* artean («programa» behin eta berriz egokitzea aplikatu behar diren tokiko esparru desberdinetara), oraindik ere baliagarria iruditzen zait, asko argitzen duelako abiapuntutzat hartzen duen eredu kurrikularraren zentzu egokitzailea.

Laburtuz, puntu honetan azpimarratu nahi nuena, zera da batez ere, onartu den «konkrezio-mailen» deitura hori, hedatu egin behar dela kontzeptualki bere baitan hartzen dituen bi funtzio kurrikularrak ondo azpimarratuta geratzeko moduan:

- aurrikuspen eta suposamendu orokorrak konkretatzea beste maila zehatzago eta espezifikagoetara ekarriz;
- goragoko mailetan (eta batez ere Programa osatzen dutenetan) hartutako aurrikuspenak eta erabakiak egokitzea aplikatu beharreko egoera ezagunetara.

Idea ardatzak Erreformako garapen kurrikularrari begira

Aurreko atal batean esaten nuen halako deitura jakin batzuei buruzko desberdintasun zenbait egon arren, ez zegoela inolako gatazka-punturik liburu honek esaten dituenen eta Erreformari eman zaion garapen kurrikularraren oinarrian dauden planteamenduen artean.

Liburu honek garapen kurrikularrari buruz duen *eskuliburu* izaera (eta horrek sortzen duen esparru kurrikularraren tratamendu sistematiko bat egiteko premia) alde batera utzita, postura-hartze bat ere suposatzen du, eskoletan hezkuntza-lana ulertzeko eta aurrera eramateko moduari buruzkoa. Hara nondik, ordea, nik nire enfoke kurrikularra eraikitzeke oinarri bezala erabili nituen ardatz egituratzaileetako

³ Horregatik, «egoeraren azterketa» egiten jakiteak izan beharko luke, nire iritziz, irakasleen funtsezko kompetenzietako bat (horrek «premia eta baliabideen ebaluazioaren» aldetik suposatzen duen guztiarekin).

⁴ Esan izan zait inoiz, *Programa* deitura nahasgarria dela, gure artean programa hitzak beti «gaitzerrenda» esan nahi izan duelako. Garbi dago Programaren ideiak ez daukala hemen ikuspen murriztaile horrekin zerikusirik. Liburu honen 1. kapituluak ukitzen da zabaltasun osoz kontzeptu hau.

batzuk Erreformaren diseinatzaileentzat ere baliagarriak izan dira beren proposamenaren oinarrian dagoen eredu kurrikularra definitzeko eta garatzeko orduan.

Erreformaren eraikin kurrikularrari eusteko (eta liburu honi ere bai) balio izan duten ardatz horiek, hiru izan dira funtsean ⁵:

1. *Kurrikuluaren* ideia, *formazio-proiektu integratu* bezala hartuta.
2. *Ikastetxearen* ideia, *bere identitate propioa duen formazio-unitate instituzional* bezala hartuta.
3. *Irakaslearen* ideia, *kurrikuluaren profesional* bezala hartuta.

Hau ez da puntu horiei buruz sakontasunetan sartzeko momentua ⁶. Alderdirik azpimarragarrienak nahi nituzke hemen azaldu besterik gabe.

Formazio-proiektu integratu bezala hartutako *kurrikuluaren* ideia ikusten da Erreformaren planteamendu osoaren oinean. Kurrikulu oro saiatzen da subjektuek beren eskolatzean zehar egin behar izaten duten formazio-ibilbideari zentzua eta koherentzia ematen. Bere eskola-esperientzia, besterik gabe elkarren ondoan —eta inoiz elkarren kontra ere bai— jarritako heziketa-une bidez osatua daukan egoera bat gainditzea da kontua. Arlo edo diziplina autonomo desberdinen arteko sekuentzia ahul batean oinarritutako eredu kurrikular baten aurrean, bestelako prozesu bat postulatu da, integrazio-egiturak indartuko dituen prozesu bat (garapen kurrikularreko maila desberdinen arteko kateadura eta jarraitasun bat, konkrezio desberdinetarako amankomunak izango diren iharduketa-printzipio batzuk, arlo desberdinetako irakasleen iharduketak integartzeko gai izango diren proiektu kurrikular batzuk, etab.).

Ikastetxearen formazio-identitatearen ideia da Erreformak aurreko egitura kurrikular espainiarrari egiten dion beste ekarpen berritzaile bat. Eta horixe da, hain zuzen ere, liburu honek defenditzen dituen teoria kurrikularraren ideia gakoetako beste bat (hortik dator *programazioaren* kontzeptuari ematen zaion garrantzi handia). Ikastetxeen formazio-identitateaz hitz egiteak esan nahi du funtzionamendu autonomoko testuinguru batean kokatu behar direla ikastetxeak, LOGSEk (2. art.) jasotzen duenez, Espainiako Hezkuntza-Sistemaren iharduketa-printzipioetako bat bezala. Eta, aldiz, hezkuntza-praktiken ikuspen estandarizatu eta homogenotzailearen kontra jartzen da (alegia denek gauza berdinak eta modu berdinean egin beharreko ikuspenen kontra).

Ikuspegi kurrikular batetik ikusita, Ikastetxeen identitatearen ideia garapen kurrikular situazionalen ideiarekin konbinatzen da (hau da, Ikastetxe bakoitzaren zir-

⁵ Egongo dira, zalantzarik gabe, beste ideia asko Erreformaren proposamen kurrikularraren teorizazioan eta garapenean egiteko aipagarria bete izan dutenak: adibidez, dibertsitatearen tratamenduari, ikaskuntza esanguratsuari, inguruarekiko kontaktuari, etab. i buruzko guztiak. Hemengo murrizketa beste zera batzuetan pentsatuz egin da, alegia, aldi berean, erraz ulertzeko modukoak eta ereduaren gainerakoari —hauek eta Erreformaren oinarritzko kontzeptuen papera betetzen duten beste ideia batzuk ere bertan sartuz— zentzu eman ahal izateko bezain indartsua izango litzatekeen egitura kontzeptual bat sortzeko gai izango diren maila altuko antolatzaileetan pentsatuz.

⁶ Horien azterketa teoriko eta praktikoa egiten dut lehen ere aipatu dudana liburu honen lehenengo partean: *Reforma y Proyectos de Centro*. Edit. Nicea (prentsan).

kunstantzia partikularren ezaugarriak diren premia eta baliabideetan oinarritutakoekin). Horregatik, *egoeraren azterketak*⁷ aparteko garrantzia hartzen du, eredu hauetan, *Programa/Programazioa* dialektika konpontzeko abiapuntu bezala (hau da, maila orokorrean eta Ikastetxetik kanpora hartutako erabakien eta Ikastetxearen egoerari buruz eskura dauden datuetatik abiatuz hartutakoaren artean).

Ikastetxeei formazio-identitate bat emateko premia horri erantzuten diote *Ikastetxe mailako Proiektuek*. Hezkuntza-komunitate bakoitzak, bere maila eta instantzia guztietan hartuta, martxan jartzen duen *formazio-proiektua* jaso eta publiko egiten da.

Espainiaren testuinguruan, ideia honek, zera suposatzen du gainera, Ikastetxeen ikuspen berri bat sartzea, dinamikoagoa eta konstituyenteagoa (instituzionalagoa). Ez dira, besterik gabe, kurrikulu ofiziala ematen deneko tokiak bakarrik, beren kurrikulua sortzen duten erakundeak baizik. Egia da beren kurrikulu hori ez dutela hutsetik sortzen, badagoelako Programa ofizial bat, preskriptiboa dena eta obligazioa jartzen diena. Hori bezain egia da, ordea, Ikastetxeak badirela kurrikuluaren agente eraikitzaile ere, eta legearen aginduz hau ere: kurrikulu ofiziala azkenean formazio-proiektu errealista eta egoeraren premia eta baliabideetara egokitutako proiektu bat izaten bukatu ahal izateko, beharrezkoak diren erabakien multzoa ematen diote kurrikuluari (hau da, izan dadila azkenean hezi behar diren ikasle-taldearen premiei erantzuteko eta ikastetxean bertan eta ingurunean dauden era guztietako baliabideei zukurik handiena ateratzeko gauza izango dena).

Erreformak Ikastetxeei egiten dien eskari hau ez da aurreko inplementazio kurrikularraren ereduari egiten zaion aldaketa bat bakarrik, *kultura instituzionalaren* aldaketa bat baizik. Nire ikuspuntutik ikusita, hauxe da Erreforma guztiaren «kantoiharria». Hori lortutako neurrian bakarrik izango da posible «formazio-proiektu integratuei» buruz hitz egitea. Bide luzea eta kostu handikoa izango da, zalantzarik gabe, seguru asko *ikasketa instituzionaleko* prozesu baten beharra izango duena:

Irakasle-ekipoekin lanean ibilitako urte hauetan Ikastetxe asko aurkitu izan ditut eztabaidan zebiltzanak aldaketaren bilaketa autonomoaren eta, esperientzia faltaz eta zailtasunak gero eta gehiago pilatzen zitzaizkielako, lehenengo urratsetatik aurrera egiteko ezintasunaren artean. Jendeak ez daki Ikastetxe mailako Proiektuak nola egin, lan kolektibo batean sartzeko nagiagoak direnak nola motibatu, *kultura instituzional* berri hori nola sortu, Erreformak berak urteotan sortu duen dezepzioa nola gainditu.

«Angustia instituzional» horren zati handi batek («angustia profesional» indibidualarekin gertatzen den bezala) errezeta praktikoen premia larria sortzen du azkenean: aditu batek diseinatu dezala Ikastetxe mailako Hezkuntza-Proiektua (edo beste Ikastetxeren batean sortutakoa hartzen da bestela); dekretuz behartu ditzatela irakasle guztiak onetsitako proiektuan sartzera; gida bat eman dadila Ikasketa-proiektua konfiguratzeko eman behar diren urratsak azalduz (edo egindako eskema bat bestela), etab.

Edozein errezeta posible, ordea, kontradikzio bat izango da eredu kurrikularraren ondoan: Ikastetxearen autonomia indartu eta programa ofiziala Ikastetxe bakoitzaren

⁷ Garapen kurrikularraren fase honi ematen zaizkio liburuaren 5, 6 eta 7. kapituluak.

premia eta baliabideen neurriira egokitzeko izango den kurrikulu bat eraiki nahi baldin bada, orduan paradójikoa izango da azkenean guk erantzun nahi diogun kontestu horretatik kanpora sortutako proposamenak onartzen bukatzea.

Ezin da bat-bateko aldaketarik egin. Eta erakundeen kasuan, oraindik gutxiago. Horregatik oso garrantzitsua da Erreformaren garapena benetako «*ikasketa instituzional*» bezala planteatzea. Argi dago jendeak ez dakiela Ikastetxe mailako Proiektu bat egiten, orain arte inoiz ez delako egin horrelakorik. Prozesu bat hasi beharra dago, urrats txikiak ematen hasiko dena marko kurrikular berriaren eskakizunei erantzuteko eta, aldi berean, erakundearen multzoa (zuzendaritzako ekipo eta koordinatzaileetatik hasi eta irakasle indibidualetaraino) joan dadin lan egiteko estilo berriarekin ohitzen eta horrek inplikatzan dituen prozeduretan kompetente egiten.

Erreformen kurrikulua oinarritzeko erabiltzen den hirugarren ardatza edo ideia, *irakasleak profesional aktibo bezala kurrikuluaren eraikuntzan* izango duen egiteko berriari buruzkoa da. Printzipio hau ere, behin eta berriz aipatzen eta ukitzen da liburu honen ia kapitulu guztietan.

Komeni da ideia honen inguruan hainbat alderdi azpimarratzea, ez dadin *leitmotiv* progresista baina hutsal batean bakarrik geratu.

IRAKASLEA, KURRIKULUAREN PROFESIONAL GISA

Irakaslea *kurrikuluaren profesional* bezala hartzeak inplikatzan du ohiki ematen zaion adieratik, alegia «irakaskuntzako profesional» adieratik, harantzago joan behar dela hari buruzko aipamena egitean. Norberak bere espezialitatekoak dituen gai edo arloetako lana baino harantzago doan ikuspegi profesionalak garrantzi handia duela azpimarratu nahi dut horrekin. Irakasleak ez du bere gaia irakatsi bakarrik egiten (horrek eduki jakin batzuk eta gela bat izatera bakarrik murriztuko luke bere lana), kurrikulu bat garatu baizik (alegia, bere lana formazio-proiektu baten barruan integratu behar izaten du, bera ere proiektu horretako erantzule izanik irakasle-ekipo eta erakunde bateko kide den aldetik).

Kasu honetan ere *kultura profesionaleko* aldaketa bat egin behar da. Bere gaia ezagutzen duen eta ikasgela isolatueta (bat edo gehiago izan daitezke, baina bere eskuharmenaren objektua «klasea» unitatea izaten da) lan egiten duen (ia beti bakarrik ala, asko jota ere, bere arlo edo maila bereko beste irakasle batzuekin koordinatuta) profesional bezala hartzen duen irakaslearen ikuspegi batetik beste ikuspegi batera pasatzen da, zeinetan irakaslea hezitzaile-ekipo bateko kide bezala hartzen baita, berak ere guztiena den proiektu horretara arlo bateko espezialista bezala dituen konpetentziak eta bai hezitzaile gisa eskura dituen baliabide guztiak ekarriz.

Salto hau, «nire klaseak», «nire gaiak», etab.etik «gure kurrikulua» esatera, hau da, lan kolektibo batera pasatzea, erresistentzi pila ikaragarria sortzen duen prozesu bat izaten da. Horretan ere ez daukagu aurretik egindako inolako esperientziarik, eta horrexegatik, «ikasketa kultureko» urrats txiki askoko prozesu luze bat behar da.

IRAKASLEAREN KONPETENTZIA PROFESIONALAK

Aldaketaren eta lan kolektiboaren aurrean jarrera positibo bat izatea baino harantzago doan konpetentzia profesionalen erreperitorio bat eskatzen du kurrikuluaren profesional bezala hartutako irakaslearen ikuspegi honek.

Garbi dago irakasle on batek ondo ezagutu behar duela berak irakasten duen gaia. Hori ondo asumitua dago irakasleen hasierako eta etengabeko heziketaren gaur egungo ereduetan. Ezagutza diziplinarrak ez dira nahikoa iharduketa profesional egoki bat egiteko. Eta horrek, berriz, teoria kurrikularren mailan bestea bezain garbia iruditu arren eta Erreformaren prognostiko on bat egiteko funtsezko baldintza den arren, zailtasun handiak aurkitzen ditu praktikan jarri ahal izateko.

Laburtuz, hiru konpetentzi esparru handi bereiziko nituzke nik, arloa edo diziplina ondo menderatzearekin osatuz, irakaslearen profil profesionala definituko luke tenak:

1. *Programazioa*. Horrek eskatzen duen guztiarekin kontzeptuak eta teknikak menderatzearen aldetik:
 - 1.a-*Programa ofizialak* sakonetik ezagutzeko.
 - 1.b-*egoeraren analisisa* egiteko*.
 - 1.c-*lehentasunak* ezartzeko*.
 - 1.d-*formazio-proiektu bat* diseinatzeko*.
 - 1.e-norberaren iharduketa diseinatzeko, koherentzia mantenduz Programan ezarritakoarekin (1.a), lan kolektiboan onartutako aurrikuspenekin (1.b; 1.c; 1.d) eta irakaskuntza ulertzeko norbere estilo pertsonalarekin.
2. Ikasleen ikaskuntzaren *orientazioa eta gida*.

Irakaslearen lana «klasea ematea» bezala ulertzea ez da nahikoa, argi dagoenez. Horren oinarritzko lana «ikasleen ikaskuntza gidatzea» da.

Oinarritzko lan horretan parte hartzekoak izango dira: bere «informazioa aurkezteko» gaitasuna, alegia ikasleentzat esanguratsua izateko moduan aurkeztekoa; «dekodifikazioa gainbegiratzeko» gaitasuna, informazio horri buruz egiten dutena eta beren aurreko eskemetan nola txertatzen duten ikustea; planeatutako hezkuntza-asmoen espektro guztia hartuko duten «iharduerak eta esperientziak eskaintzeko» gaitasuna (gutxi edo gehiago gidatutakoak, ikaskuntzaren zein unetan kokatzen diren kontu); «ebaluazio eta autoebaluazioko baliabideak maneiatzeko» gaitasuna, ikasleek non dauden ezagutu ahal izan dezaten; «berreskuraketa-prozesuak ezartzeko» gaitasuna, beharrezkoak direnean, etab.

Nolanahi ere, norberaren asgnaturarekin eta klaseko lanarekin lotuta dagoen kultura profesionalaren zati bat direnez, irakasleen formazio-programetan traeta sistematikoa izan duten konpetentziak izaten dira.

Hala ere, Erreformak behin eta berriz errepikatzen du etengabe erantzun behar zaiola ikasleen aniztasunari, eta irakasleen konpetentzi arlo hori indartzea eskatzen du horrek.

* Eginkizun kolektiboak izaten dira, ez irakasle indibidual bakoitzarenak. Garrantzitsua da hauetan behin eta berriz saiatzea, irakasleen ihardun profesionalan ez-ohizko ezagutzak eta trebetasunak izaten dira eta.

3. *Prozesuen ebaluazioa.*

Ebaluazioari buruzko ezagutzak ikasleen ebaluazioari buruz hitz egiteko izan dira ia beti. Eta hala ere, funtsezkoa gertatzen da ebaluazioaren alderdi hau, iharduketan birdoiketak sartzeko modua eskaintzen baitio lan profesionalari.

Askotan sortzen dira, bai maila indibidualean eta bai maila kolektiboan, heziketa-balio handiko ekimenak, baina oso gutxi sistematizatutakoak eta, batez ere, autorrebisioko mekanismorik izaten ez dutenak. Praktikatik abiatuz «ikasi beharrean» gauden honetan (Ikastetxe mailako Proiektuak martxan jartzeko orduan, norberak bere materialak egiteko orduan, programa berritzaileetan sartzeko orduan, banakako eta testuinguru mailako premiei erantzuteko orduan), berrikuntza, proiektu kurrikular, ikaskuntza-prozesu bat, edo norberak bere burua nola ebaluatu jakitea funtsezkoa izaten da.

Prozesuak ebaluatzeko gaitasunak, gainera, benetan bere lanaren eraikitzaile izateko eta lan horren eta beronen hobekuntzaren protagonista sentitzeko mekanismoak ematen dizkio irakasleari: egiten ari den lana nola ebaluatu jakinez gero, eskuan edukiko ditu bere lan horren puntu sendoak eta ahulak zein diren jakiteko behar diren datuak. Bere erantzukizun profesionalak bultzatuko du lan hori hobetzeko behar diren urratsak ematera.

Irakaslea «*profesional erreflexibo*» bezala hartzen duen gaur egungo literatura guztia zentzu horretan ulertu behar da, nire ustez: kontua ez da norberak egiten duenaz hitz egitea bakarrik, datuak eskuan direla hitz egitea baizik (hau da, norbera inplikatur dagoen prozesuek nola funtzionatzen duten ezagutzeko teknika egokiak menderatzea).

Ezagutza eta konpetentzien zerrenda horri, kurrikulari buruzko halako «kultura orokor» bat gehitu beharko genioke. Ez dut esan nahi kurrikulua jadanik sistematizatutako ezagutzen eremu zientifiko bezala hartuta (teoria eta eredu kurrikularrak, definizioak, autoreak, korronteak, etab.), kurrikuluak eskola-lana razionalizatzeke tresna den aldetik hartuta baizik. Badaude garapen kurrikularraren alderdi batzuk, irakasleak ere inplikatzen dituztenak, eta zentzua emango dien gogoeta baten premian daudenak. Hona, adibidez:

- eskolak gaur egun duen egitekoaren berrikuspen bat (zein eskakizun soziali egin behar dion aurre, subjektuen eta taldeen garapenean bete dezakeen egitekoa, etab.);
- Guk lan egiten dugun Ikastetxean eta/edo guk geuk eramaten dugunetan jarraitzen den hezkuntza-ereduaren analisia. Zehatz esanda, gure lanaren «ezkurtuko kurrikuluaren» eratorpenen analisia;
- Gure Ikastetxea ezaugarritzen duen dinamika instituzionala, bertan nola banatzen diren botere eta erlazioetako mekanismoak, eta batzuek eta besteek nola baldintzatzen duten heziketa-programa integratu baten garapena;
- ingurunearen egoera kulturala eta gure Ikastetxean zer egin dezakegun hura garatzen laguntzeko.

Azken batean, beraz, Erreformatik berea egiten duen enfoke berriaren oinarritzko puntuak dira hiru ardatz horiek. Hirurak daude, halaber, kurrikulari buruzko liburu honetan zabal tratatuta. Zubi kontzeptual bezala erabil daitezke Erreformatiko dokumentuetatik liburura, eta liburutik Erreformataren dokumentuetara salto egiteko.

Nolanahi ere, lan hau osatzen duten kapitulu desberdinak hobeto ulertzeko balioko dutela espero dut, eta baita Erreformak irakaskuntzaren hobekuntzari eman nahi dion orientazioarekiko mantentzen duen koherentzia azpimarratzeko ere.

Konklusio modura: KURRIKULUA ETA ERREFORMA

Erreformaren aurretik idatzi zen liburu hau. Hala ere, bertan esplikatzeko eta defendatzeko dena, terminologiako arazoren bat ezik, guztiz bat dator Erreformaren aldetik eskoletan egiten den hezkuntza-iharduerari eman nahi izan zaion enfokearekin.

Nolanahi ere, espero dut liburu hau erabili ahal izan duten milaka pertsonen transmitituko niela eskolari buruz dakiguna eta bertan egiten dugun lana pixkanaka hobetzen joateko aukadan nire ilusio handia. Espainiako eskola aldatzeko prozesuan parte hartu duten eta orain diharduten guztiei egiten diegan nire ekarpen txikia da hau.

Guztiz sinestuta nago ezen, eskola berri baterako bide horretan, beharrezko eta eraginkortasun osoko tresna izango dela *kurrikulua*. Hezkuntzaren zeru-sabaian termino izar moduan azaldu izana ere ez da txantxetako gauza. Kontua ez da gure «egunera egote» hori justifikatu beharrez 5 minutuero kurrikulua aipatzen ibili behar izatea. Kontua da haren postulatuetan, hark ukitzen duen tematikan eta bere baitan sortzen diren eztabaidetan, etab.etan sartuta egon behar dugula, alegia guzti hori gure esparru profesional bihurtzeko eta, bakoitzak duen espezialitate berezi horretatik landa, irakasleok elkarren artean profesionalki lotzen gaituen beste zerbait hori izatera iristeraino sartuta (horregatik nioen irakasleok garelako *kurrikuluaren profesionalak*).

Orain dela urte batzuk, 1982an, Kurrikulua aztertzeko Elkarte ingelesa biltzen zen Oxford-en. Kurrikuluaren inguruan egindako hogeitun urteko lana berrikuspun bat egitea zen beren asmoa (beren deituraren arabera «mugimendu kurrikular» bezala ezagutzen dena). Bilera hartako lanak Galton eta Moon-ek jaso zituzten lan bereziki interesgarri batean: *Changing schools...changing curriculum*⁸. Lan horretan, hainbat irakasle eta gainbegiralek egindako lanaren balantzea egiten du eta proposamen berriak planteatzen ditu kurrikulu berriek eskola benetan aldarazteko duten moduaren inguruan.

Lan horren azken kapituluan, Stenhouse-k⁹ ibilaldi bat egiten du lan kurrikularrak eskola ingelesen bete dituen hogeitun urteetan zehar: «Mugimendu kurrikularraren legatua». Bi gauza daude, bereziki interesgarriak, Stenhouse-ren lan horretan, asko lagunduko digutenak bai kurrikulua zer den argitzen (hezkuntza-erreformaren mailan planteatuz) eta baita Erreformaren gure kontestu honetan kurrikulutik zer espero daitekeen argitzeko ere.

⁸ GALTON, M.; MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

⁹ STENHOUSE, L.: «El legado del movimiento curricular», in GALTON, M.; MOON, B.: *Ibid.*, 363-372. or.

Abiapuntutzat zeukaten egoeratik abiatuz, mugimendu kurrikularrak zer eman zien haiei? Stenhouse-k 6 puntutan laburtu du arazoa, eta guretzat ere baliagarriak izan daitezke kurrikulu/Erreformaren arteko erlazioari buruzko igurikapenak zentratzen hasteko (puntu horietako bakoitzaren ondoren iruzkin txiki bat egingo dut gure kasurako izan dezakeen aplikazioari buruz).

Eskola ingelesari egindako legatuaren 6 puntuak, Stenhouse-k (1986, 371. or.) mugimendu kurrikularrari egozten dizkionak, hauek dira:

1. *Kurrikuluaren ideia, problematika den zerbait bezala.*

Arazorik nagusia, noski, zera da, *irakasteko funtzioa* azal dadila, irakasleontzat, *zerbait problematiko* bezala, egunero problema praktikoak planteatzen dizkigun zerbait bezala, hitz egitea, eztabaidatzea, etab. merezi duen zerbait.

Batek lehendik «aurikusia» dagoena bakarrik (Programak agintzen duena, testu-liburuan datorrena, egin ohi dena edo besteek egiten dutena, beti egin izan dena...) egiten duenean gertatzen denaren oso bestelako gauza da hau. Puntu honen ardatz eta bizkarrezurra *gogoeta* da. Norberak egiten duenari buruzko gogoeta, bakarka afrontatu ezin ditzakeen problemeei buruzkoa, aurpegi eman beharreko premieei buruzkoa, etab.

Gero problema horiei erantzun egokia ematen asmatuko ez bada ere, inporta dena da irakaskuntzari buruzko arazoak joan daitezela «problema» bezala azaltzen, pentsatzea merezi duten problema bezala.

2. *Problematika hau izan daitekeela eskolatik kanpoko pertsona guztien aurrean irakasleak bermatuko dituen diskurtso kolegal baten muina.*

Irakaskuntza esparru problematiko bezala hartzeko egintza hori, apurka-apurka, identitatea ematen eta irakasleen berezko esparru profesionala zabaltzen joango da.

Orain arte, ia esango genuke ez dugula esparru profesional amankomunik (halako gai, hizkera, iharduteko tresna, kode profesional modukoren bat). Kimikako irakasle batek zerikusi gehiago du enpresa bateko kimikariren batekin bere eskolako gizarte-gaietako irakaslearekin baino: bere kezka profesionalak diziplinaren eta diziplina-arazoan inguruan egongo dira batez ere, eta ez irakaskuntzaren eta irakaskuntza-arazoan inguruan. Ez dago irakaskuntzari eta bertan inplikaturako fenomenoei buruz hitz egiteko terminologia amankomunik (batzuetan, gai pedagogiko orokorrak edo teknika didaktiko espezifikoei buruzkoak planteatzea halako espazio edo ente estrainoei buruz hitz egitea bezala da). Tematika kurrikularrak bete dezake benetan espazio amankomun hori definitzeko eginkizuna, espazio kontzeptual, linguistiko eta praktikoa, irakaskuntzan dihardugun guztion kokalekua izaten dena eta guztiok ezagutzen eta konpartitzen duguna.

3. *Ikasgelan ikertzeko tradizio bat, gelako prozesuaren analisisan oinarritutako kritika bezala hartuta eta irakaskuntzaren logikan zentratutakoa; lehendik ere bazegoen gauza da, baina neurri handi batean mugimendu kurrikularra-ekin indartu zena.*

Edozein hezkuntza-aldaketaren oinarritzko arazoetako beste bat zera da, hain zuzen ere, ez dagoela hori aurrera eramateko errezetarik. Zernahi proposamen egiten dela

ere, ikasgelan bertan egiaztatu beharreko eta ikertu beharreko zerbait izango da. Irakasle bakoitza jasotzen joaten da, hala, bere praktika profesionalaren eta besteenaren ezagutza argitzaile bat. Garatzea merezi duen kurrikuluaren ideia zera izango da, bere iharduketa propioari buruzko protagonismo gero eta handiagoa hartzen joateko parada emango diona. Hau da, «erabaki kurrikularrak» (zer irakatsi, nola irakatsi, zein baliabide erabili, ikasleen lana nola antolatu, nola ebaluatu, etab.) hartzen joan dadila espero da. Ez dugu inoiz izango erabaki zuzena hartu izanaren erabateko segurtasunik, baina gure gain hartu beharko dugu gure erabakiak egiaztatzen joateko erantzukizuna: hori da norbere praktikaren ebaluazioak betetzen duen eginkizuna.

4. *Irakaslearengan zentratutako gerentzialismoaren eta iharduketaren arteko dikotomiaren egituraketa bat, dikotomia hori areagotu egin baita, eta preskripzio kurrikularraren zentralizazio-problemetan eta kurrikulu-eskolan eta irakaskuntzan oinarritutako garapenean bildu baitu bere atentzioa.*

Erreformatik berekin dituen planteamendu kurrikularrak gaintu egiten dute, noski, irakasle bakoitzaren gela indibidualaren esparrua. Ingalaterran bezala, hemen ere azaltzen joango da, zalantzarik gabe, kanpoko erregulazioaren eta barne-autonomiaren arteko dikotomia, eredu kurrikularrean bertan. Osagai kurrikularren gehiegizko arauketa estatal edo autonomiko batek nekez ekarriko du, ondorio bezala, irakasleen profesionalizazio handiagoa, egiten dutenari buruzko gogoeta eta ikerketa handiagoa. Sistema misto bat garatzea (Ikastetxe eta gela bakoitzaren mailan osatu beharko den gutxieneko kurrikularren marko batekin) oso estimulagarria gertatzen da, baina honek ere, seguru asko, izango ditu bere tentsioak kanpoko ezarpenak/barne-erabakiak dialektikaren barruan.

5. *Erantzukizunarekiko presioari eskolan oinarritutako ebaluazioak ematen dion erantzuna.*

Programen ebaluazioari dagokionez, mugimendu kurrikularren eraginak zera ekarri zuen, kanpotik egindako metodoen efikazia eta/edo inbertsioen errentagarritasunari buruzko kontabilizazioan eta kontrolean oinarritutako ereduak nagusitasuna galteaz Ingalaterran. Hezkuntzaren administrazioetik bultzatutako ebaluazioaren bide honen kontra jarri zen, mugimendu kurrikularren eraginez, beste ebaluazio-mota bat, Ikastetxe bakoitzaren ezaugarrietan eta ebaluatu beharreko programaren protagonisten berek egindako txostenetan gehiago zentratzen zena.

Gure artean ez kanpoko ebaluazioak eta ezta barrukoak ere, ez dute tradizio handirik izan. Biek joan beharko dute beren lekua hartzen aire kurrikular berrien babesean, eta guztiok ohitu beharko dugu ikusten ezen ondorio latzak dituen prozesu sozial bat dela irakaskuntza eta, beraz, ebaluatu beharra dela. Ebaluazio horrek ordea, ez du errentagarritasunaren kontrolera eta konparaziora bakarrik bideratua egon behar, ebaluatutako prozesuak hobetzera baizik.

6. *Kurrikuluari buruzko ikerketen tradizio bat hezkuntzako profesionalen prestatuntza akademikoaren barruan.*

Bukatzeko, tematika kurrikularra irakasleen aldetik eskuhartze profesionalizazio espazio propio bezala aitortzeak, irakasleek jasotzen duten formazioaren parte izatea ere

ekarri beharko du berarekin. Ezagutza pedagogikoen irakaskuntzako profesional dezentzen artean daukaten desprestigioa, erlazio estu-estuan dago norberak egiten duen lana «ez problematizatzeko» horrekin («niri ez konturik esan... klasera joan eta tokatzen den gaia esplikatzen diet nik ikasleei. Ez daukat problema gehiago planteatzen hasi beharrik...»). Gure irakaslearen heziketa pedagogiko, psikologiko, soziologikoa, etab., nabarmenki eskasa da. Eta hori bezain eskasak dira gaur egun heziketa hori eskaintzeko dauden mekanismoak ere (bigarren mailako irakasleen gaur egungo heziketa «profesionalizatzailea», C.A.P.aren bitartez egiten dena, paradigmatikoa da honi buruz). Badirudi nazioarteko mailan garbi dagoela, gaur egun, ezin dela planteatu inola ere bere plangintzan irakaslearen formazioari buruzko aurrikuspen argirik ez duen erreformarik.

Badirudi kurrikuluaren ideiak, zer irakasten den eta nola irakasten denari buruz gogoetak egiteak, Ikastetxe eta ikasgela mailan erabakiak hartzeak, norberaren iharduna ikerketaren eta ebaluazioaren menpe jartzeak, etab.ek, alde batetik heziketa kurrikular handiago baten exigentzia nabarmena planteatzen diela irakasleei, eta, beste aldetik, delako heziketa hori egikaritzeko materialik egokiena osatzen duela honek guztiak (hau da, kontua ez dela «halakoren teoria...» jasotzea, baizik eta norberaren eguneroko praktikak planteatzen dizkion problemen bitartez teoriara heltzea).

Garrantzitsua iruditzen zait Stenhouse-ren berrikuspen hori begien aurrean edukitzea hemen, kurrikuluaren gaia Erreformaren kontzeptu dinamizatzaile bezala planteatzeko orduan. Stenhouse-k seinalatzen dituen puntu guzti horiek merezi dute aparteko kontsiderazio bat, alegia gure artean egin beharreko lan kurrikularren erreferentzi marko edo gidalerro bezala hartzea. Orduan, kurrikulari buruzko literaturak irakaskuntza hobetzeko balio izango du. Hala izatea espero dut.

Santiago Konpostelakoan, 1991ko abuztuaren 27an
Miguel A. ZABALZA BERAZA

Sarrera

Liburu erraza eta irakasleentzat erabilgarria izan nahi du honek. Eskola zer den, irakasleak eskolan zer egin behar duen eta hori guztia nola egin daitekeen eta gaur egun horri buruzko eztabaida tekniko-edukatiboan sartzen den arazo zenbait nahi dugu planteatu hemen.

Gogoratu behar da ezen hezkuntzaren gaia gure panorama sozialeko gogoeta, azterketa, erkaketa eta posturak hartzeko eremu bizi eta ibilienetako bat dela gaurko egunean. Badirudi indar politikoez, mugimendu sozialek, erakundeek, banakako hiritarrek berek «botere» bat ikusten dutela hezkuntzan, «besterengan eragiteko ahalmen» bat, bere airera ibiltzen utzi ezin daitekeena, bakoitzak bere funtzio soziala, bere orientabidea zer izatea nahi duen horren arabera kontrolatu eta egokitzea komeni dena.

Hau ez da, noski, hori gertatzen den partaidetza sozial espezializatuzko eremu bakarra izango, baina beharbada besteetan baino indar gehiagorekin gertatuko da hemen. Pentsatzekoa da «funtzio sozial» jakin batzuk erakunde espezializatuetan «erabat delegatzen» ziren garai hura bukatu zela behin betirako, edo bukatzeko bidean dagoela behintzat. Zorionez, esan beharko genuke gainera. Medikuntza, defentsa militarra, ekintza politikoa, hiritarren segurtasuna, etab. beste garai batean sortutako dinamika horren adibideak dira, eta dinamika horren arabera, garapen indibidual eta komunitarioarentzat garrantzi handikoak ziren halako funtzio batzuen egikaritza autonomoa (ia-ia batere kontrolik ez zuena, abiapuntutzat hartzen baitzen beraiek zirela horretaz zekitenak, funtzio hori nola bete beharko litzatekeen zekitenak, eta beraiek asmatuko zutela sortzen ziren arazoak konpontzeko modua) talde edo erakunde espezializatuak gomendatzen zieten (beldur handirik gabe esan liteke beren eskutan «uzten» zituztela ere) gizabanakoek eta talde sozialek.

Pentsatzen dut, edo, hobeto esanda, ikusabartzen dut, funtzio-utzikeria hori aldatzen ari dela benetan. Ez noski, medikuntza natural batera itzultzea, umeak eskoletatik atera eta bizitzan hezitzen, kartzelak apurtu edota armadak desegitea aldarrikatzen zuten halako kontsigna desinstituzionalizatzaile jakin batzuk nagusitzeko bidean daudelako. Esan nahi da oraingo dinamika sozialak, nik ikusten dudana moduan, ez duela inolako aurrerapausorik ematen funtzio horiek «interbentzio

espezializatu» izateko bideari izana ukatzeko. Horrelakorik ez da ukatzen eta, areago, nik uste dut egunetik egunera gehiago zabaltzen ari dela benetan arazo konplexuak direneko hori, arazo gero eta konplexuagoak, kolektibitateak kolektibitate bezala bere gain hartu ezin dituenak eta gero eta hobeto trebatutako eta baliabide gehiagorekin hornitutako espezialista eta teknikoak behar direla horri heltzeko. Alegia, oraindik ere mantentzen dela somatutako premia hori, nola garapen sozialaren funtzio berezituetan pertsonal espezializatuak aritu behar duela, gero eta espezializatuagoak. Eta hau berdin medikuntzan, hezkuntzan, ekintza politikoan, justizia-lean eta baita garapen komunitarioan bertan ere komunitarioa den neurrian.

Hala ere, aldatu egin da espezialistei funtzio diferentziatu horiek egikaritzeko ardura emateko erabiltzen den jarrera. Mediku bat eraman daiteke auzitara inprudentzia edo atentzio-falta egiteagatik; bere egitekoak ondo betetzen ez dituen polizia bat kondenatzea badago eta baita gerra galdu duen militar bat ere. Lehen ez zegoen honelakorik pentsatzerik. Erreklamazioa exekutatzeko tresna legalik ez ego-teaz gain, batez ere espezialistarengan jartzen zen «konfidantza itsu eta abandonuko» jarrera izaten zelako.

Lehen ere esan dut, baina berriz ere esan behar dut ezen hiritarren artean «hiritartasun-agiria» hartzen ari dela norberaren egitekoaren, norberaren eskubideen, norberaren erantzukizunen kontzientzia sozial berri hori. Daukadan pena bakarra da hori ez dela oraindik ere oso maiz gertatzen hezkuntzan. Hor zehar esaten dena, alegia denak garela gure seme-alaben hezkuntzaren partaide eta erantzule; guraso eta hiritar garen aldetik zer esan handia daukagula hezkuntza horren izakerari buruz; «hezkuntza-komunitate» deitutakoaren parte hartzen dugunaren aldetik kalitatezko hezkuntza bat exigitu dezakegula eta behar dugula, etab. hori dena oraindik ere gehiago sartzten da erretorika sozialaren eta plataforma politikoen esparruan kasuen benetako dinamika errealean baino. Guraso asko eta asko dago beren seme-alaben eskolako martxaz irakaslearekin hitz egitera ikastetxetik sekula pasatzen ez dena. Badaude beste batzuk, gutxiago, gauzetaz enteratzera «apal-apal», beldurti, etortzen direnak, entzutera bakarrik. Gutxi batzuk bakarrik izaten dira hezkuntzako enfoke eta/edo irakaskuntza-estiloei buruz erabakiak hartzeko orduan parte hartzea eskatzen dutenak. Bakarren bat bakarrik ausartzen da (eta horregatik salbuespenek atentzioa deitu eta prentsaren orrialdetan hainbeste azaltzen dira) irakaslea inkompetente izan dela eta kontuak eskatzera. Eta kasu horietan ere, «sozialki» grabeago bezala azaltzen da ume bati belarrondokoren bat ematea, sexualitateari edo abortuari buruz hitz egitea, halako edo bestelako ideia erlijioso edo politikoak edukitzea, etab. irakasle bezala «inefikaz» izatea baino, umeak matematikak edo hizkuntza edo beste edozein diziplina gorrota ditzan lortzea, umeari beldurra sartzera edo buruaren iker-tzeko eta irekia izateko gaitasuna kamustea, edo teknika, ikasketa eta ikasteko gaitasunaren aldetik hain urri uzteagatik ondorengo urteetan etengabe oztopoak gainditu ezinik ibiltzera kondenatzea.

Gaur-gaurkoz, Espainian behintzat, irakasleok ez dugu geure lanaren konturik inoren aurrean eman beharrik izaten. Teorian badago Ikuskaritzako Gorputz bat, beste gauza batzuen artean gainbegiratzeko funtzio hori bete beharko lukeena, baina, nik dakidanez, betetzen ez duena. Eta gainera uste dut geuk ere ez genukeela

oso begi onez ikusiko kanpoko «ikuskaritzarentzat» ez baizik eta beste batzuentzat, lankideentzat, gure gelako ateak ireki behar izatea. Klase-emate hori egintza intimo egin zaigu ia. Bakarren batek esana da klasea ematea intimitate eta ezkutatze-mailaz egintza sexualaren parekoa dela. Egintza horretan bezalaxe, hemen ere, bat, irakasle-maitale, ez da inoiz maila emateko seguru aurkitzen, begira dauzkanek espero dutenaren eta inguruabarren alturan egongo ote den jakiten, eta bestalde oso «biluzirik» geratzen da bat beste guztiak begira dituenan eta lotsa pixka bat ematen du horrek, badago pudorearen zentzu bat honelakoetan jokatzen duena. Garbi esan, gehiago gustatzen zaigula klasea lekukorik gabe ematea testiguen aurrean ematea baino, ez gara klaseak emateko dugun erari buruz hitz egin zale, inork beharbada esango liguke-eta ez direla horrela eman behar; eta geu ere ez gara beste lankideren bati klaseak gaizki ematen dituela dakigunean edo horri buruzko zurrumurrua zabaltzen ari dela ezagutzen dugunean ezer esaten ausartzen, izan ere bere klaseak bereak baitira, bereak ditu, eta hari ezer esatea bere «intimitatean» sartzea izango bailitzateke.

Esaten dute irakasle on arloa, irakaskuntza eremu profesional den aldetik hartuta, desoreka psikikoek gehien erasaten dutenetakoa dela. European badaude aseguru-konpainia batzuk irakaskuntzako profesionaletan espezializatutako osasun-etxeak dauzkatenak. Egia da bariabile asko dagoela arazo horretan gurutzatzen direnak, baina horien artean garrantzi gutxienekoa ez da izango, noski, inseguritatea eta gure lanean aritzeko ohiki izaten dugun klandestinitate moduko hori biak batera juntatzea. Pozarren hartu beharko genuke jendeak gu ikustea, klasean lagunduko gaituen jendea izatea, gure zalantzak eta gure segurtasun-ezak lankideekin komentatzea, eta jakin beharko genuke irakastea ere, beste profesio asko bezala —batez ere arte, teknika eta inprobisazioa nahasita izaten dituztenak— etengabe ikasten aritu beharra eskatzen dion iharduna dela irakaslearentzat. Batek ez ditu beti gauzak modurik onenean egiten. Beti joan daiteke taktika eta teknika berriak ikasten. Irakasle guztiak izaten dira «inperfektu» hitz honen zentzurik jatorrean, hau da «bukagabe» eta «perfekzionamendu-prozesuan» egoteko zentzuan.

Eta zertara ote dator guzti hau liburuaren sarreran? Esango dut. Segidan etorriko diren orrietan, irakasle batek klasean egin behar izaten dituen ekintza gehienei buruzko gogoeta bat egiten saiatuko gara azkeneraino jarraitzeko pazientzia duten guztiekin. Ikasgelaren eremuan lan-estilo serio eta fundamentuzko batek gure ustez nolakoa izan beharko lukeen azaldu eta horri buruzko panoramika bat eman nahi dugu.

Oinarri bezala suposamendu bat eman behar dugu ontzat, hasteko, alegia irakaslea zer den eta ikasgelan zer egin behar duen argitu. Zentzu honetan, hezkuntzarekiko eta teknika didaktikoarekiko konpromisu bezala ulertzen dugu irakaslearen figura, irakasle izatea. Bakoitza bere aldetik hartuta, ez bata eta ez besteak ez dute irakasle on baten presentzia garantizatuko. Bi gauzak batera behar izango dira horretarako: zer, zergatik eta zertarako egiten ari garen jakin (hau da, gauzak argi eduki puntu hauen inguruan: hezitzen zer den, eskolak zer zentzu duen eta horren funtzioa zein den gure gizartearen koordinatuetan, subjektu bakoitzari horrek zer ekarriko dion bere garapenerako, etab., irakaslanaren diskurtso pedagogikoa dei de-

zakeguna), baina neurri berean eta berebat baliabide teknikoak, ezagutzak eta trebetasuna ere edukitzea gure lan profesionala modurik eraginkorrenean egin ahal izateko.

Planteamendu honen bi alderdiak joango dira etengabe ateratzen gure lan honetan zehar, elkarrekin nahastuz, elkarri zentzu emanaz, elkar osatuz eta, bien arteko akoplamendua oso solte eta aldi berean zirkunstantziala denez, etengabe zehaztugabeko eremu zabalak utziz horietan irakasle bakoitzak, bere planteamenduen arabera eta egoera zein den ikusi ondoren, berak har ditzan bere erabakiak. Beraz, ez gara ahalegindu «erezeta didaktikoen» liburu bat egiten, batez ere ez dugulako horretan sinesten, eta, ikusiko denez, eskola egiteko estilo erreflexibo bat defendatzen dugulako, ondo funtsatua eta kokatzen den lekuko egoera sozio-ingurune-tarraren oso hurbilekoa eta beronen baldintzapekoa.

Klase bakoitza da mikrounibertso diferentziatu bat. Irakasle bakoitza da tekniko bere klase horren dinamika hezkuntzaren aldetik maneiitzen. Baina tekniko ez, noski, erezeta ikasi eta itsu-itsuan aplikatzeko zentzuan. Oso alderantziz baizik. Horregatik hitz egiten da hainbeste irakaskuntzako eredu «zibernetikoei» buruz. Grekoen *kibernetes* hura barkua gidatzen zuen pilotua izaten zen, hain zuzen, norabidea, abiadura, aurrera egiteko baldintzak itsasoaren, haizearen, barrukoen, etab.en egoeraren arabera egokitzeko lana egin behar izaten zuena. Zibernetikoa zera da, non jo behar duen kontu, bere norabidea blanko horren mugimenduaren arabera egokitzen joaten den misila. Horregatik irakaskuntza oro da zibernetikoa eta ez da ekintzen logaritmo finko bat izaten, segida zurrun baten barruan. Hala ere horrek ez du kentzen, exigitu baizik, prozesua eguneroko martxaren arabera sortzen doazen baldintzetara egokitzeko lana behar bezala egin ahal izateko, ezagutza zabalak behar izatea.

Baina egoera bakoitza bakarra dela esateak ez du esan nahi osagai guztietan hala izan behar duenik eta, beraz, egoera batetik bestera lekualdatzeko moduko teknikak eta taktikak egon ezin daitezkeenik. Zentzu honetan, irakaslea «canteiro» moduko bat da. Harri bakoitzak izaten ditu bere ezaugarriak, bere haria, lodiera, geruzak, bere desberdintasun bereziak. Harri-mota bakoitzak eskatzen du trataera desberdin bat. Hori egia da, zentzu absolutuan hartu gabe ordea. Badago bai, egia, «harria lantzeko estilo orokor bat», egurra, burdina edo buztina lantzeko estiloaren desberdina. Estilo horren barruan harriaren izaera ezagutzea sartzen da, harri-motak, lantzeko teknikak, tresna profesionalen maneiua, jarraitu beharreko prozesuak eta gauza desberdinen arteko segida, etab. ezagutzea. Beraz, harria ondo lantzeko bakoitza bere artisau-tailerra jartzen hasi aurretik Poioko «Escola de Canteiros»etik pasatzea komeni den bezalaxe, irakaskuntza on bat egiteko ere, oso garrantzitsua izango da lan egiteko lerro orokorrak eskuratzea, gero balio dezaten irakaskuntzako egoera konkretu eta idiosinkrasikoei aurre egiteko orduan, gure irakaslanean «didaktika egiteko estilo orokor» hori eta gure ardurapean daukagun ikasturtearen eta eskolaren baldintza espezifikoetara egokitutako ihardun-modu konkretu horiek elkarrekin konbinatuz.

Hau da irakaskuntzaren funtsezko arazoa, horrek ezagutza, trebetasun, jarrera pertsonal eta artetik daukan hori integratzen jakitea.

1

Kurrikulua, programa eta programazioa

Hitz handien garaian bizi gara egia esateko. Beren inguruan erreferentzia kontzeptual eta praktikoen konstelazio oso bat, kontserbadurismo ala progresismoko esleipenak suelto, zientifikoaren kolektibo batzuetara ala beste batzuetara egindako atxikipenak nahi adina, horiek denak biltzeko gai diren *leitmotiv*-hitzen garaian bizi gara. Gaur egungo hezkuntzaren arloan mito mailako hitz horietako bat kurrikulua da. Hori zer den dakienak, bere idazki eta esplikazioetan hori erabiltzen asmatzen duenak, horrek besterik gabe har dezake bere burua modernotzat, eguneratutakotzat; oraindik didaktika, plangintza eta programazioko termino zaharkituetan dabilenari berehala ikustarazten zaio erreziklaje profesional baten premian dagoela.

Oraindik hilabete asko ez dela ikusi ahal izan dugu irakaskuntzako oposizioetan «lehenengo ariketa» mota berri batek sortu duen zalaparta. Oposizioegileek, esaten zen, «proiektu kurrikular» bat egin beharko dute hemen emango zaizkien suposamendu jakin batzuen arabera. «Proiektu zer?» galdegin zuten askok: «hori zer da?, nola egiten da?, helburu operatiboak sartzen al dira ala ez?, justifikazioa noiz egin behar da, hasieran ala bukaeran?, non sartuko ote nituzke metodoak?, globalizatzea ala ez, zer ote da hobe?» Horra mila galdera egonezina azaltzen dutenak, eta beste mila erantzun ia beti arrapastaka emandakoak eta ezer gutxi argitzen zutenak beti ere.

Orain, beste lasaitasun batekin hartuta, horri buruzko nire ikuspuntua azaldu behar dut. Eta dramatizazioak utzi eta saiatu behar dut hitz handi horien artetik benetan irakaskuntzaren kalitate edukatibo eta teknikoaren aldetik eskolaren berritze-ko eta hobetzeko ardatz bat izan daitekeena ateratzen.

Beraz, *kurrikulu, programa eta programazioa* hiru termino gako dira, eta horien inguruan oinarrizko eskola berri bat eraikitzen hasteko modua dago. Hala, egunera egoteko eta jerga berezituaren terminorik nabarmenenak erabiltzeko prurito huts guztien gainetik nik uste dut gaur-gaurkoz ezinbesteko egiten zaigula irakaslegoa «kurrikularizatzea», nahitaez hasi beharko duela bere lana kurrikulu-terminotan egiten eta pentsatzen, horrek azkenean emango dio-eta ikuspegi berri bat, ikasgelan egiten duenari zentzu berri bat.

Orain dela egun batzuk Chestertonen anekdota bat entzun nuen, oso ondo datorriguna. Hizlariak kontatzen zuen nola Chestertonek, bere bidaietako batean, erai-kuntza bat egiten ari zireneko leku bat bisitatu zuen artean hasten ari zirenean. Langile haietakoren batengana hurbildu eta zer egiten ari zen galdetu omen zion. Berak erantzun, harri bat pikatzen ari zela karratuta eta leun-leun uzteko asmoarekin. Gero beste batengana joan eta hari ere gauza bera galdetuz, honek esan omen zion paritari eusteko poste batzuk egiten ari zela. Eta honelaxe, berak galdetu eta bakoitzak bera zer lan egiten ari zen erantzuten omen zion. Beste langile bati ere gauza bera galdetu zionean, honek zer eta katedral bat egiten ari zela erantzun omen zion. Ez dakit Chestertonek ateratako ikasbidea zein izango zen, baina argi dago, noski, nik zer ondorio atera nahi dudan. Azken langile honek pentsamolde «kurrikularra» zeukan (zilegi bekit oraindik hezkuntzaren arlokoa bakarrik den hitz bat beste eremu batera transpolatzea). Esan genezake, sinplifikatzeko arrisku eta guzti, bere lankideek pentsamolde «teknikoa» zeukatela, errutinazko, puntual eta espezifikiko izatetik hurbil egoteko zentzuan hartuta.

Chesterton eskola batera etorri izan balitz, zer gertatuko ote zen? «dikatu bat egiten ari naiz» erantzungo luke irakasle batek, besteak «zaticetak egiten irakasten» esango luke, eta «psikomotrizitate» egiten besteak. Ba ote legoke bakarren bat bere iharduera konkretu hori beste proiektu global baten barruan sartuz definituko lukeenik, multzo baten «atala» besterik ez den bere ekarpen txiki hori?

Hauxe da hemen ispiatzen saiatuko naizen kurrikuluaren ideia. Abiapuntuko suposamenduen, azkenean lortu nahi diren helburuen eta horiek lortzeko ematen diren urratsen multzoa da *kurrikulua*; urtez urte eskolan landu beharrekotzat jotzen diren ezagutza, trebetasun, jarrera, eta abarren multzoa. Eta, jakina, aukera horietako bakoitzaren arrazoia.

Horregatik da hain garrantzitsua kurrikuluaren ideia, alderdi praktikotik begiratuta. Alde handia dago irakasletik irakaslera, klasean gauzak zergatik egiten dituen, egindakoak ikaslearen garapen globalari begira eta gai guztien multzoan egin beharreko aurrerapenari begira zertan laguntzen dien konturatuz lan egiten duen irakaslearen eta, besterik gabe, bere asignatura irakasten duenaren artean.

Ulertuko denez, honek aldatu egiten du irakasleak bere lana aztertzeko izan dezakeen ikuspegia. Orain Ikasketa-Plana diseinatzen zuten Administrazioeko teknikoei bakarrik eskatzen zitzaien ikuspegi orokor hori (esan nahi dut haiek, jakina, nahitaez jakin behar izaten zutela gai batzuk zergatik sartu ikasturte batean eta beste batzuk ez, zergatik gai batzuk ikasturte batean eta besteak beste batean, zergatik gai batzuk asignatura baten barruan eta beste batzuk ez, etab.). Kurrikuluaren ideia ezagutza orokor horren inguruan ulertu izan zen urte askotan, Ikasketa-Plan bat zer zen edo zer izan beharko lukeen ulertzeko mailan. «Kurrikuluan» lan egiten zutenak irakaskuntzaren egitura egiten zuten arkitektoen antzekoak ziren. Irakasleak haien aurrikuspenak gauzatzeko arduradunak ziren, obra horren «peoiak». Bakoitzari bere «atalaren» ardura ematen zitzaion, eta kasurik onenean, espezializazioa ere bai bere hori kalitatez eta eraginkortasunez egin zezan. Eta besterik ez. Epe luzeragoko aurrikuspenak, norberaren asignatura edo ikasturtea baino harantzagoko testuinguruen erreferentzia ez zen irakasle bakoitzari edo, areago, irakasleen taldeari ere gomen-datutako «misioaren» parte izaten.

Wulf eta Schave-k¹ ederki esaten dute irakasleak kurrikuluaren *kontsumitzaile* bezala daukala praktika, baina ez diseinatzaile bezala. Orokorki lehendik landuta dauden materialez (testu, gida, inprimaki, etab.) eta bere iradokizunetaz baliatzen dira, eta normalean ez dira hasten material berria lantzen edota lehendik daudenak beren irakaskuntza garatzerakoan aurkituko duten egoeraren benetako premietara egokitzen. Alegia, gaur-gaurkoz ez daudela diseinu kurrikularrak egiten ohituta, ez daukate oposizioetako deialdietan eskatzen zen bezala «proiektu kurrikularrak» egiteko ohiturarik.

Eta hain zuzen honekintxe sartzen gara aipatutako beste bi terminoak kontsideratzen: *programa eta programazioa*.

Maila jakin batean garatu behar diren eduki, helburu, etab. guztiak seinalatzen dituen maila autonomiko edo nazionalako dokumentu ofiziala da *Programa*. Hor daukagu, adibidez, Programa Berrituak edo komunitate autonomo bakoitzaren mailan administrazio bakoitzak bere lurralderako eman dituen betebeharreko xedapenak. Adibidez, Botere zentralak irakaskuntzari buruz emandako agindu ofizialen multzoa da Programa.

Bestalde, *programazioa* esaten dugunean irakasleek ikasle-talde jakin batentzat egiten duten proiektu edukatibo-didaktikoa adierazi nahi dugu, egoera jakin batean eta diziplina baterako ala askorako egiten dutena.

Programa eta programazioa ez dira elkar bazterrarazten duten kontzeptuak. Irakaskuntzako ihardueraren garapenean bakoitzak berea duen funtzioa bete beharra dauka, eta elkarren artean osatu eta ikasgelan gauzatu beharreko «proiektu kurrikularra» osatzen duenaren zirkulua itxi egiten dute.

Programa

Hasteko, *Programa*-ri buruzko ohar batzuk egiten hasiko gara. Bere lanak zer izan behar duen pentsatzen hasi behar duen edozein irakaslerentzat hasierako erreferentzi puntua izaten da. Irakaskuntzak egokitzeko daukan marko orokor amankomuna ispilatzen du Programak (horregatik esaten da horren ezaugarrietako bat preskripzioa dela, bere aurrikuspenen izaera arauemaile eta obligaziozkoa).

Ez beti eta ez edonon ez da izaten nazio guztirako honelako exigentzia orokorrik. Adibidez, hezkuntzako tradizio anglosaxoniarrak kurrikulu autonomo eta diferentziatuak bultzatu izan ditu batez ere. Aginte zentralak ez du Programa mailan legislatzen. Testuinguru horretan argi dago programazioa nagusitzen dela Programaren gaitetik.

Baina hori ez da Europa mailan ohizkoena. Gurea bezalako herrialdeetan, irakasleen mailan hain tradizio planifikatzaile urria eta hezkuntzako ahalbideen mailan

¹ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Curriculum Design. A handbook for educators*. Scott Foresman, Los Angeles, 1984, 4.or.

hainbeste desberdintasun dauden tokian, nik uste dut ez dela komeni erreferentziako marko orokorretik Programa kentzea. Horri buruz arituko naiz datozen lerroetan.

Une kultural eta sozial bakoitzean herri baten ezagutza, trebetasun, balore eta esperientzia amankomun eta konpartitu bezala definitzen diren guztiak jasotzen ditu Programak. Eta, preskripzio mailako terminotan planteatzen denez, eskola-sistema bateko ume guztiek pasa beharreko ikaskuntza-esperientzien multzoa dela esan dezakegu.

Batzuetan orientazioko termino hutsetan planteatzen dira Programak. Espainian esperientzia hori izan da 1970eko Hezkuntzako Lege Orokorraren ondorioz sortutako orientabideetan. Baina hura ez zen ondo atera, hain zuzen, zenbait analistak esaten duenez, izaera orientatzaile edo hautapenezko horrexegatik.

Beraz, gizarte batentzat gutxienerako amankomunak direnak jasotzen ditu Programak, «kultura baten egitura amankomuna» osatzen duena, eta gizarte horren beraren garapen kultural eta teknikoari eta hezitzekeo premiei buruzko aurrikuspen orokorrak. Reynolds eta Skilbeck-ek² azaldu duten bezala, Programa nazional baten helburu berezia komunitate baten zentzua eraikitzea izaten da, denontzako berdina eta egokituak diren eskola-esperientzien garapena dela bitarteko, baloreen zentzu komun bat desarrolatuz.

Programa horiek egiten dituzten batzordeen osakera zenbat eta zabalagoa eta maila sozialean ordezkartza handiagokoa izan, orduan eta gehiago ispilatuko dute ispilatu behar duten «komunitate» eta «kontsentsuzko» ideia hori. Nolanahi ere, esan genezake bere funtzionalitatea (hezkuntza-dinamika benetan eraginkorra eta hezkuntza-sistema hobetzeko izango dena sortzeko bere ahalmena) baldintza jakin batzuen menpe aurkitzen dela:

1. Antzinakoak eta ezagunak direnak beste berriekin integratzeko gaitasuna behar da. Jeneralean irakasleagoak nekez onartzen du bat-bateko aldaketarik irakaskuntzaren planteamendu eta edukietan. Komeni izaten da proposamen berri bakoitza, alderdi pragmatikotik begiratuta, irakasleak lehendik ezagutzen dituen aurreko formatan ondo finkatuz eta haietatik abiatuz egitea.
2. Kontraste eta diferentziazio didaktikozko dinamika gogorra sortzeko gai izan behar du, hau da, Programak ematen dituen aginduen onarpen pasibo edo menespenezko egoera gailenarazteaz gain eskolak eta irakasleak xedapen minimoenen mailatik ere gora ibiltzeko jarrera bultzatu eta estimulatu behar du. Hau da, gutxienez exigentzia minimoei buruz preskripzio mailan planteatzen den arren, eman dezala irakasleen aldetik programazioari buruzko proposamen eta iradokizunak egiteko behar adina espazio.
3. Gauzak egiteko eta lortutako emaitzak berrikusteko modu batzuk sendotzen joan behar du, irakasleen talde-lana, hezkuntza-komunitateko osatzaile guztiak beronen garapenean inplikatzeko modua, eta hauen antzeko beste alderdi batzuk kontuan hartuz.
4. Behar adinako publikotasuna eman behar zaio, irakasle guztiek ondo ezagutu ditzaten bai xedapenak berak (irakatsi beharrekoa, ordutegiak, alderdi for-

² REYNOLDS, J.; SKILBECK, M.: *Culture and the Classroom*. Open B, Londres, 1976.

malak, etab.) eta bai bere fundamentazio doktrinalaren elementurik garrantzitsuenak ere, gizarte horretarako egokiak diren ala ez, eta Programari zentzu ematen dion helburu nagusia bera ere bai.

EZAUGARRI FORMALAK

Hizkuntzaren mailan

1. Termino argi eta ulergarrietan adierazia egotea, entzulego espezializatu batek bakarrik ez eta jendeak oro har ulertzeko moduan baizik.
2. Argi uztea bere barruan zer den arautzailea, zer gutxienez betetzekoa, zer orientabidezkoa, etab.

Indikazioen mailan

1. Hitzarmen soziologiko eta kulturalaren esparruan egon daitezela lor daitekeen mailarik gorenekoari erreferentzia eginez (hau da, izan daitezela ahalik eta kontsentsuatuenak).
2. Ezagutzen mailan (eduki kultural eta arau profesionalen mailan) eszentialtasunaren irizpidean oinarritu eta horren arabera kontu guztiarekin pentsatutako hautapen bat egon dadila egina.

Destinatarioei dagokienez

1. Irakargarria, deszifragarria eta praktikagarria izan dadila, hau da, klasean egin beharreko zuzeneko lanerako laguntza bat izan dadila, eta ez gainerako konplikazio gehigarri bat.

FUNTZIOAK

Beraz, zer funtzio, zer zentzu dauka Programak egitezko garapen kurrikularrari buruz, hau da, eskola baten barruko eginkizun edukatibo-didaktikoaren eguneroko ekinari buruz? Scuratik³ lan interesgarri batean ondorengo hauek identifikatzen ditu, beren destinatario-onuradunen arabera antolatuz:

Irakasleei buruzko funtzioak

1. *Kontrol*eko funtzioa. Programak lagundu egiten dio irakasleari ikasleak eskolaldiaren bukaeran bereganatu dituen ezagutzek eskatzen diren gutxieneko eskakizunak behintzat betetzen dituzten ala ez jakiten.

³ SCURATI, C.: «Dal Programma alla programmazione: L'ipotesi del curricolo», in FRABBONI, F. (Ed.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florentzia, 1982, 85-123. or.

2. *Konparazioko* funtzioa. Programak lasaitasuna ematen dio irakasleari beste klaseetan emandakoa eta lortutakoa erreferentziatzen hartu eta berak bere klasean eman eta lortu dituenak konparatzeko orduan.
3. *Babesteko* funtzioa. Programak irakasleari garantiak ematen dizkio Programak berak eskatzen duena gainditzea eskatzen duten exigentzien aurrean, edozein maila administratibotatik datozela ere eskakizun hauek.
4. *Kontratu* funtzioa. Programak zehaztu eta gauzatu egiten du irakaslearen laneko konpromisua, ofizialki eskatzen zaiona definituz.
5. *Profesionalizazio* funtzioa. Programak, planteatzen dituen galdakizun tematiko eta metodologikoak direla bitarteko, eragin nabarmena izaten du (edo hala izan beharko luke behintzat) berak gauzatzeko eginkizuna duen irakaslearen formazioari eman behar zaion zentzuaren gain, hala hasierako formazioari dagokionez nola hautapenari eta zerbitzu barruko formazioari (birkonpromisuari) dagokionez ere.

Gurasoei buruzko funtzioak

Pentsa dezagun honi buruz —eta hau izango da liburu honetan defendatuko dugunaren ardatzetako bat—, ona, egokia eta posiblea dela gurasoek eskola-dinamikaren plangintza, gestio eta kontrol demokratikoan parte hartzea. Ikuspegi honetatik begiratura, haientzako ere badu Programak birtualitate-sail garrantzitsu bat. Scuratik honela laburtzen ditu:

1. *Informazio* funtzioa. Oinarrizko dokumentu ofiziala den aldetik, ezinbesteko erreferentzi puntua da norberaren igurikapenak definitzeko eta/edo Administrazioarekin eta irakasleekin kontrastatzeko orduan.
2. *Lankidetzaren errazteko* funtzioa. Programak lagundu egiten du eskolaren zentzu eta funtzioari buruzko gaizki-ulertuak saihesten. Eta bestalde, familiaren eta guraso-kolektiboaren lankidetzaren ia ezinbestekoa izaten duten ikaslearen garapen eta heldutasunerako arloak sortzeko aitzekia izan daiteke (hezkuntza etiko edo erlijiosoa, sexuala, etab.).

Ikasleei buruzko funtzioak

Aurreko orri batean Chestertonen anekdota jasotzen nuen nire ikuspegitik begiratura irakasleek bere gai edo ikasturtekoa baino zabalagoa den ikuspegi bat izatea, eskolan egin beharrekoari buruzko ikuspegi orokor bat izatea zein garrantzitsua den azaltzeko. Gauza bera esango genuke ikasleei buruz ere, eta arrazoi berberak aplikatuz. Hala ere, eta oro har esanda, irakasleek ez dute jakiten beren eskolatik pasa behar horretan zein ikaskuntza-mota egin beharko duten edota arlo batzuk bai eta beste batzuk ez zergatik ematen zaizkien.

Zentzu honetan, honako funtzio hauek bete ditzake Programak horientzat:

1. Eskatzen zaien konpromisua *azaltzeko* funtzioa. Programak irakasleari, bere adin eta heldutasun-mailaren arabera, noski, eskaintzen dion bere eskola-ga-

rapen propioaren mapatik abiatu, eta eskatzen zaion formazio-prozesuaren zentzu eta norabidearen kontzientzia har dezake hark, prozesu hori behar bezala burutzeko bere lankidetzak eskatzen baitzaio izan ere.

Eskolako agintariei buruzko funtzioak

Programak nolabait ere lotu egiten ditu hasierako erabakiak, aurrera eraman ahal izateko eskatzen diren baldintzen mailakoak, eta lortutako emaitzei buruzko azken erabaki baloratzailerak. Horregatik aipa daitezke:

1. *Erabakiak oinarritzeko* funtzioak. Hau da, alternatiba desberdinen onarpena eta erabakiak hartzea oinarritzeko eta justifikatzeko irizpide eta printzipio egonkorren iturri izateko funtzioa.
2. *Kontrolako* funtzioa. Erreferentziako neurri bat izaten da Programa, prozesu didaktikoen martxa eta lortutako emaitzen kalitatea epaitzeko orduan.

Eskola-maila desberdinen harremanei buruzko funtzioak

Scuratik berak seinalatzen du ezen gaur-gaurkoz Programa zentralek oso-osorik betetzen ez duten eragin-mota bat dela honako hau. Irakaskuntza-maila desberdinen arteko «*jarraitasuna*» hezkuntza-sistemaren eraginkortasunari begira bete beharreko baldintzarik garrantzitsuenetako bat den arren, gaur arte hutsune handiak utziz bete den funtzio bat da hau. Eta, Espainian behintzat, problema garrantzitsu bat suposatzen du honek.

Nolanahi ere, hauek bete beharko lituzke Programak:

1. *Hautapenezko* funtzioak. Eskola-maila jakin batetik «irteteko» eta hurrengoan «sartzeko» baldintzak ezartzen dituen neurrian.
2. *Koordinazioko* funtzioak. Eskolarizazio-epearen fase desberdinen arteko lotura eta uztarketa egiteko arauak eta erregelak definitzen ditu Programak. Zentzu honetan, hezkuntza-sistemaren *jarraitasunaren* bermea izan beharko luke honek.

«Programak seinalatutakoen artean benetako jarraitasuna lortzeko —Lodini seinalatzen duenez— eskola bakoitzak iritsi nahi dituen gutxieneko emaitzen indikazio arautzaile, xehetu eta zehaztuetan oinarritu behar da: emaitza horiek, beraz, aurrebaldintza bezala funtzionatuko dute, programa hori jarraitzen duen eskolak bere hezkuntza-ekintza oinarria izango diren bezala»⁴.

⁴ LODINI, E.: «Il Curricolo come Sfondo e come Esito della Programmazione», in FRABRONI, F.; LODINI, E.; MANINI, M.: *La Scuola di Base a Tempo Lungo: modelli, curricolo, contenuti*. Liguori, Naples, 1984, 87. or.

Eskolaren eta hezkuntzaren sistemari buruzko funtzioak

Hemen funtzio dialektiko bikoitza bete dezake Programak:

1. *Berrikuntzako* funtzioa. Programa berri bakoitza berez izaten da, zerbait berria izatearen dinamika hutsez, dinamika berritzaile baten sorburua, eta horren arabera sartzen dira eskolan Programak ezartzen dituen berrikuntzak eta sortutako dinamikak berak posible egiten dituen beste batzuk ere. Hori izan zen gure Programa Berrituen izpiritua, adibidez.
2. *Egonkortasunezko* funtzioa. Aldi berean, ordea, inoiz begi bistatik kendu ezin daitekeen oinarritzko ardatz hori osatzen du Programak. Inork ez du hori nolahi baztertzeko eskubiderik. Egin nahi den edozein berrikuntza edo esperimentazio kontrastatu egin behar da Programarekin, eta pasa egin behar da horren galdakizun minimoen galbahetik.

Ikus daitekeenez, ikasleen multzoarentzako *iter* formatzailea denaren maketa bezala hartuta, pieza garrantzitsua gertatzen da Programa gizarte baten eredu kurrikularrean. Bere galdagarritasuna, ezaugarriak, bere izan-beharra bera eztabaidagarriak dira. Zalantzarik gabe, irakasle eta hezkuntzako espezialista asko hori desagertarazi eta eskola-zentro bakoitzak bere programazioak ezartzeko autonomia osoa izatearen aldeko agertuko litzateke.

Pertsonalki, eta Espainiari dagokionez, konbentzitu nago Programa behar dela erreferentziako egitura zentral bezala, herrialde guztiarentzat komunak izango diren gutxienekoak ezartzeko zentzuan. Aurrerago defendatuko dut, programazioari buruz hitz egiterakoan, nola gutxieneko horietatik abiatuz diseinu kurrikular espezifikoa-goetara iritsi beharra dagoen, egoera bakoitzari eta lurralde bakoitzak dituen premiei hobeto dagozkien diseinuetara. Uste dut beharrezkoa dela Programa, hezitzeko eta ikasteko eskubidearen aurrean neska-mutiko guztiek duten berdintasuna garantizatzeko bide izan daitekeelako eta izan behar duelako. Aitorpen formal politiko eta sozial guztien gainetik, ezagutza, trebetasun, laneko teknika, esperientzia, etab. guztiak enmarkatu, identifikatu eta preskribitzen ditu Programak, beren izaera sozial, kokaera geografiko eta baliabide pertsonalak edozein direla ere, eskubidez ume guztiak izan beharko litzuketenak. Ez dut Programa ezarpen eta botere estatal edo zentralistaren egintza bezala ikusten, herrialde bateko subjektu eta talde sozial guzti eta bakoitzarentzat garantizatutako garatzeko potentzial bat bezala baizik.

Jakina, honela ulertutako Programa, garapen kurrikularren lehen urratsa bazarrik izango da. Bata bestearen jarraiko fasetan eta eskola-sistemaren maila desberdineta zabalduko den *continuum* moduan hartutako garapen kurrikularren ideia da: Administrazio Zentrala, Autonomiak, eskola-mailan, klase konkretuen mailan.

Garapen kurrikularra, plangintza edota diseinu denez hartuta, jarraian jarraiko eratzun zentrokideen sare baten moduan aurreratzen joatea ekarriko du horrek, kanporagoko esparruan kokatuz hemen Programa bezala deskribatu dugun ideia horren hurbileneko erabakirik generikoenak. Zentrotik hurbilen dauden hurrengo eraztunetan (zentroan bertan gizabanako batek egin beharreko ekintza konkretuak koka-

tuko lirateke) testuinguru baten arabera hartzen diren erabakiak azalduko lirateke, eta erabaki horietan txertatuko lirateke egoera bakoitzaren, suposamendu bakoitzaren edo irakasle bakoitzaren borondate eta estrategia edo estilo bakoitzaren baldintza zehatzagoak.

Dena dela, Lawtonek seinalatzen duenez:

«Maila nazionalen behar adinako tinkotasuna duen oinarrizko kurrikulu komun baten gain hartutako hitzarmen posible bat behar izaten da(...); eskolaren mailan komeni izaten da irakasleek kurrikulua eztabaidatzea guraso, ikasle, administrari eta beste indar sozial interesatuekin (...); eta azkenik, klaseko programazioaren mailan bakoitzak bere askatasun-maila izan beharko dute irakasleek, bakoitzak bere laneko planak eta bere ikasgaiak proiektatzeko askatasuna»⁵.

Garapen kurrikularren bigarren alderdi edo zati handi honi deitzen diogu programazioa.

Programazioa

Lodinek honela definitu du programazioa:

«Proiektu orokor bat, adibidez Programa nazionaletan aurkitzen dena eta ezaugarritzat bere dimentsio erakundetar zehatza izaten duena, testuinguru geografiko eta sozial jakin batean kokatua, irakaslego jakin batekin eta ikasle eta egitura partikularrekin aurkitzen den eskola bakoitzaren egoera konkretura pixkanaka jaisten joateko behar den tresna nagusia izaten da (...). Programazioa, beraz, eragiketa-sail bat da, irakasleek dela multzoan edo dela neurri txikiagoko taldetan (sailka haur-eskolan, zikloka lehen mailakoan, edo ikasturteka maila ertaineko eskoletan) egiten dituztenak iharduera didaktikoa maila zehatzean antolatzeko eta horrela ikasleek benetan jarraituko duten kurrikulua osatuko duten ikaskuntzako esperientziak praktikan jartzeko»⁶.

Programazioaren bitartez, beraz, Programaren suposamendu orokorrak lurralderatu egiten dira. Programaren aurrikuspen eta konpromisu *estandarrik* berrinterpretatu egiten dira egoera eta baldintza jakin batzuetako parametroen arabera.

Hau da, noski, eskola berri bat, hezibidea egiteko modu berri bat eraikitzeke aukerari abiapuntu emateko balio izango duen ardatz eta giltzarria. Programak modu mekanikoan, zuzen-zuzenean eta itsu-itsuan aplikatzeak irakaslego pasiboa sortzen du kurrikuluaren mailan, eta eskola-mota estandarizatu, kopiatzailea eta bere testuingurutik isolatutakoa adierazten du. Norberaren programazioa bitarteko dela onartutako Programak bakarrik suposatzen du estilo berri bat, hezkuntza-inguruko komunitatearen (erakunde, irakasle, guraso, udaletxe, etab.) jarrera berri bat irakaskuntzaren eta eskola-funtzioaren aurrean. Erreferentzi marko iraunkor bezala

⁵ LAWTON, D.: «Curricular Reorientation: new critique of content», in KING, E.J. (Ed.): *Reorganizing Education*. Sage, Londres, 1977, 120. or.

⁶ LODINI, E.: *Op. cit.*, 89. or.

mantentzen da Programa, gutxienekoen katalogo bezala eta ikasle bakoitzak duen ikasteko eskubidearen zehaztapenen kode bezala (mantendu ere maiuskularekin mantentzen da, ikusten denez, programazioa, berriz, honela minuskulekin uzten dudan bitartean, ez hain arranditsu, kalekoagoa, gutako bakoitzarentzat eskuragarriago bezala). Programazioak egiten duen gauza bakarra Programa osatzea da, garatu behar duen errealitatera hurbildu, egokitu eta baita aberastea ere, Programak bere orokor izan behar horretan bere aurrikuspenetan jaso gabe utzitako errealitate horren dimentsio berezgarriak sartuz.

Programazioa nola garatu eta burutzea da liburu honen helburua, eta, beraz, urratsez urrats joango gara hurrengo orrialdetan aztertzen. Hala ere zilegi bekit hemen hainbat kontsiderazio orokor egitea, programazioaren eta benetan eraginkor izateko bete beharko dituen baldintzen inguruan.

BALDINTZAK

1. Erabakiak hartzeko prozesu bezala ikusi da, oinarrizko lerroei dagokienez behintzat, Programaren menpe jarritako prozesu bat dela, eta horrek mugatzen dituela aukeran jarritako alternatiben lerruna eta zabalera.
2. Printzipioz, beraz, programatzerakoan halako erabaki jakin batzuk hartzen dira eduki, metodo, lehenetasun, baliabide, etab. i buruz. Alegia, batzuk aukeratu eta beste batzuk baztertu egiten dira. Horrek etengabeko kontsiderazioa egitea eskatzen du hartutako erabakien zergatiari (justifikaziozko testuingurua) eta zertarakoari (razionalitate eta koherentziatzko testuingurua) buruz.
3. Programazioaren aipamena egin dudan bakoitzean halaxe esan dut, irakasle bakoitzaren banakako eginkizuna baino gehiago irakasleen kolektiboaren konpromisu bat izaten dela hori. Hemen erabiltzen ari garen ikuspegitik begiratuta, kurrikularitatearen ideia hezkuntzako une desberdinen *integrazioarekin* (iharduera-dukien eta «zentzuaren» integrazioarekin) dago erlazioatua, *globalitatearekin* (hau da, egin nahi denaren ikuspegi zabal bat edukitzearekin). Orain *kontsentsua* gehitu behar diogu horri. Hartu behar diren erabaki horietako askorentzat ez da izaten justifikazio esplizitu eta beste aukerak baztertuko dituenik. Bestalde, Programa berrinterpretatzeko ahaleginean oinarritzat hartzen den errealitatearen «irakurketa» asko alda daiteke irakasle batetik bestera, edo irakasle eta gurasoen artean, adibidez. Horregatik, ezinbestez iritsi beharra dago heziketa-lanari —diseinu kurrikularrean dibujatu bezala— sintonikoki heltzeko modua emango duen adostasun orokorreko egoera batera. Frankotiratzaileak hezkuntzan izan daitezke, inoiz, zentro bat itzulikatze adinako bixigarri, baina maiz asko eragin eskasa izaten dute horiek eta gerta daiteke kontrako eragina izatea ere. Inork esan izan du, eta ni ados nago, hezkuntzaren arloan hobe izaten dela denak batera aurreratzeagatik gutxiago aurreratzea, azkar bai baina gutxi batzuk bakarrik aurrera egitea baino. Zentzu honetan, zentroko zuzendarien eta guraso-elkarteen partaidetza oso garrantzitsua da. Era horretan erantzukizuna sozializatu eta kurrikulu-prozesuan zuzenean edo zeharka parte hartzen duten guztien inplikazioa hobetu egiten da.

4. Programazioak suposatzen du onartu egin behar dela lan egin nahi den taldeko ikasleen edo eskolaren egoera orokorra, iraunkorra edo koiunturala. Programak proposamen orokor bezala planteatzen duena itzuli egin behar da egoera jakin eta ezaugarri bereziak dituen baterako egokitutako proiektu kurrikular batera. Horrek eskatuko du aurretik egoeren eta ikasleen diagnostiko bat egin behar izatea, eta azkenean egindako diseinuak aplikatu behar den egoeraren aurrean azaltzen duen bidegarritasun eta egokitasunaren mailari etengabeko arreta ematea. Zentzu honetan, Programa programazio bihurtzeko prozesu honetan zeri-kusia izango du, noski, *background* kultural eskaseko zona landatar bateko umeen eskola batean ala batez ere profesionalen seme-alabak dituen eskola batean aplikatu behar dela jakiteak. Emaitzak antzekoak izatea edo gutxienez joes-
ra hori erakustea nahi baldin bada, abiadako egoera desberdin horien galdaki-
zunei behar bezala erantzun ahal izateko bezain desberdinak izango diren
«proiektu kurrikularrak» sortzeko moduko programazio bat egin beharko da.
5. Edo gauza bera dena, *programazioak* esan nahi du lurraldera irekitzea. Bi zentzutan hartuta hori:

- maila nazionaleko exigentziak (Programa) eta interes lokalak eta testuin-guru soziokultural bakoitzaren ezaugarri partikularrak behar bezala uztar-tzen jakin behar da;
- lurralde bakoitzak egikaritzen dituen hezkuntza-funtzioak onartzen jakin behar da, hain zuzen eskolaren eta komunitate sozialaren fusio moduko bat sortzeko modua izan dadin heziketazko proiektu integratu eta komun baten barruan.

Eskola isolatu, *estandar*, deskontestualizatu horrek (beti gauza berdinak egiten dituen eskolak alegia, testu berdinak lantzen dituenak, zona superindustrializatu batean ala herri landatar batean kokatua egon, beti helburu berdinak bilatzen dituenak) programazioaren bitartez tokia utzi behar dio beste lurraldera irekia dagoen eskola-mota bati, lurraldean iharduten duten era desberdinetako agentzia sozial guztiekin etengabeko harremanean egongo den eskola bati.

Prozesu guzti horrek, lehen seinalatutako funtzionaltasun-baldintzekin batera, irakaskuntzan kalitate hobeagoa lortuko dela espero izateko itxaropena ematen digu. Wulf eta Shavek ⁷ esaten dute Programa orokorraren garapen lokal honetarako arrazoi garrantzitsu bat eskoletako efikazia gehitu egiten duela jakitea dela. Bi espezialista hauek egiaztatu dute ezen eskola efikazen ezaugarriak hauek izaten direla:

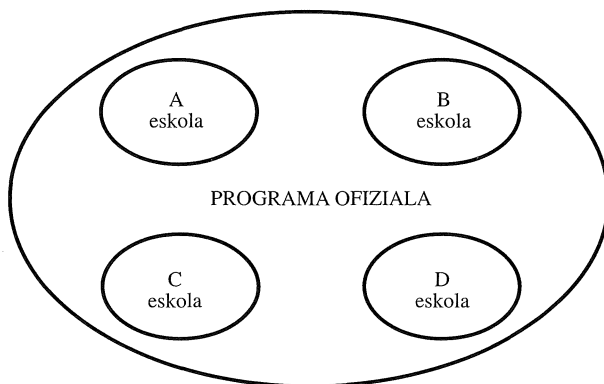
- komunitatearekiko lotura-zentzu bortitzagoa;
- gehiengoak konpartitutako helburuak;
- espektatiba-maila altua ikasle eta zuzendaritzako en egikaritzei buruz;
- administratzaileak eta irakasleak elkarrekin lanean aritzen direla plangintza, diseinu, ebaluazio eta material-prestaketan. Eta maila orokorrangoan, erabaki-hartze kolektiboa.

⁷ WULF, K.M.; SHAVE, B.: *Op. cit.*

Programa eta programazioa, beraz, garapen kurrikularren barruko bi fase dira elkarren jarraikoak eta independenteak. Dena dela, erlazio dinamiko bat daukate elkarren artean, eta erlazio horren mugaketan eta praktikan-jartzean finkatzen da eskola bakoitzaren autonomi maila, kurrikulu zentralizatuari buruz egiten duen «interpretazio» partikular eta garapen didaktikoaren aurrean izango duen autonomi maila.

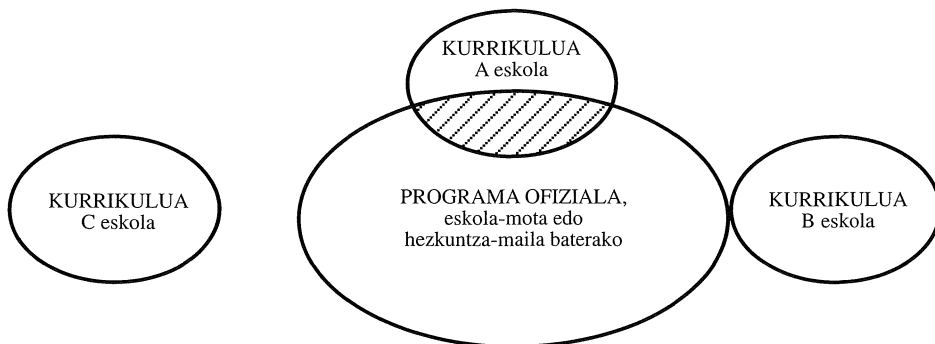
Kasu bakoitzean izango den Programa eta programazioaren arteko erlazioa, baktartasun kurrikular eta irakaskuntzaren lurralderatzearen arteko erlazioa izaten da hezkuntzaren berrikuntzan, kontestualizazioan eta irakaskuntza egiteko modu partikular baten konfigurazioan eskola bakoitzak izaten duen protagonismoan izaten diren korapilo gordianoetako bat.

Bada irakaskuntza egiteko modu tradizional, konbergente, mimetiko bat. Eskola guztiek egiten dute gauza bera, apenas garrantzirik duten ñabardura instrumental txiki batzuk kenduta. Honako eskema honetan irudikatu daiteke:



1. irudia

Lodinik horren beste bi posibilitate desberdin aipatzen ditu, eskola-mailan aberatsagoak direnak:

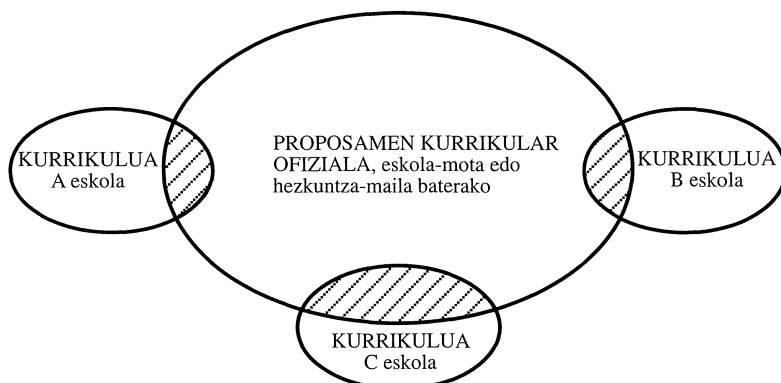


2. irudia

«A eskolak, esaten du Lodinik, kurrikulu bat prestatu du zati bat proposamen orokorrekin batera amankomunean eta beste zati bat espezifikoa eta desberdina daukana; B eskolak kurrikulu zentralari buruz tangenziala bakarrik den laneko plan bat prestatu du; C eskola jokamolde guztiz autonomo eta diferentzialean mugitzen da»⁸.

Honelako batean nahaspilatsua gerta daiteke eskolaren egoera. Eskola-maila berdina oso eredu desberdinak azaltzen ditu (gerta daiteke ereduok kontrajarriak ere izatea planteamendu eta/edo emaitza batzuetan). Herrialdearen Hezkuntza-Sistemak honelako planteamendu bat onartzeko modua ematen badu, egoera honek abantaila handiak ekar ditzake, eta garapen kurrikularraren beraren mugikortasun handi bat ere bai.

Espainian zentraltasun eta preskripzio handiagoko konnotazioak ditu Hezkuntza-Sistemak. Konfigurazio bateratzailea dauka bere alderdi estrukturaletan antolakuntzak hainbat osagairi eta helmuga orokorren definizioari eta erreferentziazko nukleo oinarritzkoen deiturari begiratuta. Abiapuntuko baldintzapen honek beste era honetako Programa/programazio lotura egiteko modua ematen du:



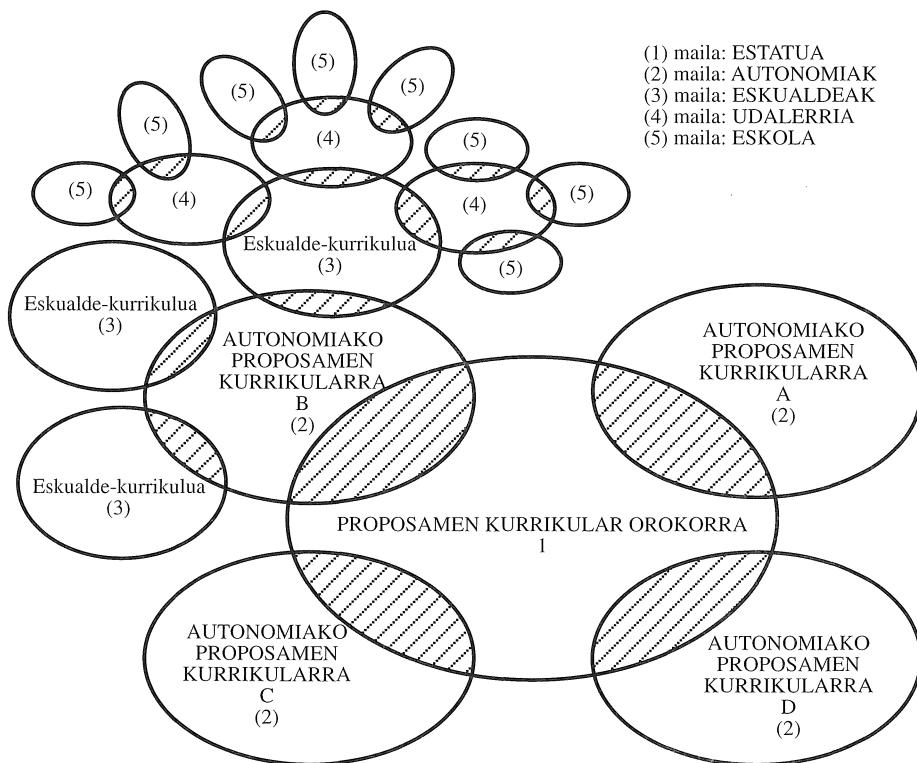
3. irudia

Proposamen orokorra manamendu bihurtzen da, baldintza, helburu eta eduki minimoen manamendu; hain zuzen, herrialde bateko hezkuntza-politikak baztertu ezinuketzat jasotzen dituen eskubideak dira, uste denez, premiaz eta eskubidez denek eduki behar dituztenak eta horregatik bai Estatuak eta bai Hezkuntza-Administrazioek ikasle guztiei lortzeko moduan jarri behar dizkietenak. «Oinarrizko minimo» horren gain eraikitzen dira programazio diferentziatuak.

Hori gertatu da jadanik Espainian nazio guztiarentzat agindutako arautegi ministerial komunari eta hezkuntzako kompetentziak dituzten komunitate autonomoek egin dituzten ondorengo programazio autonomikoei dagokienez; autonomia desberdinek bakoitzak bere programazioa egin du agindu orokorrek ezarritako muga barruan.

⁸ LODINI, E.: *Op. cit.*, 92. or.

Gerta liteke, ordea, Espainiako Hezkuntza-Sistemak irakaskuntza lurralderatzeko bide horretatik aurrera jarraitzea. Hemen proposatzen duguna da prozesu hori erreproduzitu dadila behin eta berriro, eta, beraz, programazio autonomikoa proposamen kurrikular orokor bezala hartuz, hortik aurrera sor daitezela Autonomiak dauzkan eskualde desberdinu adina programazio, eta hirugarren maila honetatik, ondoren, udal-erri adina programazio, eta maila horretatik, eskola-kopuru adina programazio. Eredua izan liteke honelako zerbeit:



4. irudia

Honela, eratorpen progresibo bat ematen da, hasi 1. mailan seinalatutako printzipio, arau eta oinarriko baldintzetatik (maila guztietan mantentzen direnak izaten dira) eta eskolako lanean eskola-egoera jakin bakoitzaren ezaugarriak espezifikoenak integratzera heldu arte. Hortik aurrera, eskola bakoitzak, hezkuntza-komunitate bakoitzak egin beharko du bere hezkuntza-proposamena, horren onuradun izan behar duten talde sozialen premia, ezaugarri eta interesekin bat etorriz.

Beraz, 1. mailan eta Programa definitzeko orduan, Estatua, talde sozialak eta adituak izaten dira Hezkuntza-Sistemaren helburu orokorra, bere antolakuntzazko egitura, aurrekontuaren zenbatekoa, etab. identifikatzen saiatzen direnak. Irakaskuntza-egoera konkretuetara zenbat eta gehiago hurbiltzen garen, orduan eta garrantzi handiagoa hartzen dute egoeraren ezaugarriek, bere posibilitate eta mugek,

lan egiteko izango den talde sozialaren premiek, erabilgarri dauzkagun baliabideen mailak, etab. eta orduan eta protagonismo handiagoa hartzen dute lan horretan betetan inplikaturik daudenek edota lanaren onuradunek.

Edozein irakaslek badaki inon ez dagoela «7 urteko umea» deitzen den hori, benetako umeak ume jakinak izaten direla, arketipo horrekin eduki dezaketen antza kointzidentzia hutsezkoa izan daitekeela. Eta irakasleak badaki, gainera, paperaren gainean halako eta halako egiten dakien «7 urteko umerik» ere ez dagoela. Badaki Programak eta beronen ispilu diren testuak suposamendu horren gainean antolatu direla, eta gerta daitekeela bere klasean abiapuntu horrek huts egitea halako suposamendurik ematen ez delako.

Hitz gutxitan azalduko dut ideia orokorra. Programatik abiatuz bere ikasleen hezkuntzako premiei erantzuteko eta, berebat, eskolaren kokaleku den talde sozial osoaren garapen komunitarioan laguntzeko, eskola bakoitzak egin behar duen bide hori da programazioa. Eskolan zentratutako garapen kurrikular bat nahi dugu defendatu (bereak dituen ezaugarrien bidez definitua eta testuinguru soziokultural espezifiko batean kokatua dagoen eskola singular batean zentratutakoa).

Gure herrialdea, nire irtiziz, ez da gaur-gaurkoz eskola bakoitzaren ekimenez egindako kurrikulu independentezko eredu anglosaxoniarrera egokitzen, baina gaur dagoen eredu sakontzeko eta hobetzeko premian aurkitzen da, ordea, irakaskuntzaren benetako lurralderatze bat eginez. Egoera bakoitzerako programazioak egin beharrean aurkitzen dela, bestela esanda. Ikusi dugunez, guztiz bateragarriak dira egiteko hori eta baldintza minimoak ezarriko dituen Programa Zentral bat egon behar izatea. Stenhousek⁹, zentzu honetan, kurrikuluaren analogia gastronomiko eder bat egiten du, gero ere aurrerago aipatuko dudana, baina orain azaldu nahi dudarekin oso ondo datorrena:

Sukaldeko errezeta batean oinarrizko elementu komun batzuk egon bai, baina gero eskualde bakoitzak, jatetxe bakoitzak sartzen ditu bere ukituak, platera presentatzeko edo atontzeko orduan... Badakigu behar bezala jan behar dela, kaloria kopuru bat hartu beharra dagoela, proteina- eta grasa-minimo bat, bitamina batzuk ere bai, etab. Baina hori egiteko modu asko dago, eta zein tokitan gauden kontu, premia hori era batera ala bestera beteko dugu (kurrikuluaren mailan programazioaren eredurik zabalenaren eta dibergenteenaren pareko izango litzateke hau); baina astean bi aldiz arraina jatea aginduko baligute ere, janari hori desberdina izango litzateke toki bakoitzean, etxe bakoitzean, sukaldari bakoitzaren eskutan.

⁹ STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.

2

Marko teoriko orokorra

Goazen orain kurrikulari buruz koordinatu kontzeptual sail bat ezartzera eta lan honetan garatuko dudan eredia justifikatzera.

Kurrikulu adierari buruz bereizketa bat egin beharra dago aurretik. Beste deitura partzialago eta murriztaileago batzuk aglutinatzeko kontzeptua den aldetik, literatura didaktikoan bi gauza oso desberdin adierazteko erabili izan da, eta, beraz, terminoaren beraren zentzua eta funtzionalitatea baldintzatuta geratu dira. Stenhouse-k¹ kurrikuluaren adiera bikoitz hori aipatzen du: kurrikulua irakaskuntzako eskema edo proiektu bezala hartuta (egin nahi dena edo egin daitekeena adierazteko, alegia) batetik, eta benetan egiten ari garenen edo egindakoaren azterketarako eskema edo marko bezala, bestetik.

Desberdintasun hori arrotz samarra izango da, beharbada, gure esperientzia didaktikotik begiratuta, izan ere kurrikulu terminoaren erabilerarik usuzkoena bere lehenengo adierakoa izan da gehienetan (ikasketa-plana hasieran eta, ondoren, lanerako plana izaten bukatzea). Hala, adibidez, OHOk oposizioetan «proiektu kurrikularra» esaten da etsamina pasatzen duenak planteatzen zaion egoeran egingo lukeenaren eskema adierazteko.

Jakina, ingelesa bezalako hezkuntza-sistema bat, eskola-mailan ikasturteen egitura eta norabidea definitzeko autonomia handia baitauka, egokiagoa gertatzen da bigarren adiera sartzeko orduan, eta halakoetan, kurrikulari buruz hitz egiteak esan nahi izaten du eskola benetan egiten ari denaz ari garela hitz egiten, klaseak benetan funtzionatzen ari diren moduari buruz, eskolako lanaren ondorioz ikasleak benetan lortzen ari diren emaitzei buruz.

Hitz batean esanda, bi planteamendu-modu dira, bata bestea erabat ukatzen ez duena, baina, garbi dagoenez, lan egiteko bi modu desberdin suposatzen dutenak. Lehenengo ereduak, *plangintzakoa* dei genezakeenak, gogoeta bat dauka bere oinarrian, eman beharreko urratsei buruzko gogoeta, ondorioen aurrikuspena eta pro-

¹ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*

zesu guztiaren multzo integratu gisako antolamendu funtzionala. Bigarren eredia, Stenhousek ² *ikerketakoa* deitzen duena, batez ere martxan dagoen hezkuntza-prozesuaren benetako emaitzen *a posteriori* azterketa batean oinarritzen da (aurrikusitako emaitzen zerbait desberdina izango dela pentsatuz seguru aski). Batak bestea ez duela ukatzen esaten nuen, «plangintzako» eredia ezin delako, batetik, ikerketarik gabe edo lortutako emaitzak kontuan hartu gabe modu onargarrian egin, eta ezta «ikerketakoa» ere ezin delako aurrikuspenik egin gabe eta garatu beharreko prozesuaren multzoko ikuspen bat izan gabe aurrera eraman.

Gure kasuan, liburu hau plangintzako ereduaren barruan sartzen da, noski, ez garelako jarraitutako prozesua eta halako edo besteko kurrikulu jakin baten emaitzak kontatzen hasiko, eta gure helburua beste bat delako, hain zuzen, eta gure ustez, proiektu kurrikular baten plangintzaren eta praktikan jartzearen koordinatu orokorrak direnak ezartzea da gure helburua.

Zer ulertzen dugun kurrikulu hitzarekin? Hasteko, gera gaitezen ideia gutxi gorabeherako, orokor eta integratzaile batekin: eskolan «ikasteko aukera» zentzuarekin egiten diren ekintza guztien multzoa da kurrikulua.

Kurrikuluaren ideia hau nahikoa zabala da, eta bere barruan ederki sartzen dira bai eskolak programatutako esperientzia guztien multzoa eta horiek programatzeko jarraitutako prozesua (plangintzako eredia), eta bai ikasleak eskolaren testuinguruan bizitako esperientzia guztien multzoa (ikerketako eredia).

Zenbait autorek zehaztasun batzuk egin izan ditu, hemen jasotzea interesatzen zaizkigunak. Adibidez Scuratik definitzen du kurrikulua «proiektu edukatibo eta didaktiko bat bezala, eskolako egoeran egindakoa profesional mailako portaeren birtarte» ³. Bi alderdi nahi nituzke Scuratiren definizio honetan azpimarratu:

- alderdi didaktikoak eta hezkuntzaren alderdiak zentzu konplementario baina desberdina hartzen dute kurrikuluaren garapenean: alderdi didaktikoak batez ere maila teknikoko erabakiak hartzeko balio izaten du, eta hezkuntzako alderdiak maila axiologikoko erabakiak hartzeko;
- kurrikuluan sartzen diren ekintzen multzoa hain garrantzitsua da ezen irakasleak edo, kasua denean, kurrikulu-teknikariak daukaten alderdi profesionalarekin (alegia espezialista eta hezkuntzaren eta eskolaren edota garapen kurrikularren beraren ezagule ona izatearekin) lotutako lana dela.

Lehenengo puntuari buruz oraindik gehiago esaten jarraituko dut irakaskuntzan inplikaturik dauden kurtso (pedagogiko, didaktiko, tekniko) desberdinen artean. Bigarren puntuari buruz, horren gain oinarritzen da lan honen zentzua bera. Programazio on bat egitea lan konplexua izaten da, irakaslearen aldetik nolabaiteko teknika izatea eta, beraz, prestaketa berezia izatea eskatzen duena. Nire ikuspegitik begiratuta (eta zorionez hauxe da gaur bertan eztabaida-fasean dagoen OHoko irakaslearen hasierako trebakuntzaren erreforma-proiektuen lerro nagusienetako bat) eskola-egoera bakoitzera egokitutako kurrikuluen garapen eta eraikuntzarako pres-

² *Ibid.*

³ SCURATI, C.: *Op. cit.*, 85-123 or.

takuntza horrek izan behar du irakaslegoaren profesionaltasunaren espazio pribilegiatuetako bat, haien heziketan garrantzirik handiena izan beharko lukeen konpetentzietako bat.

Badago beste zehaztasun interesgarri bat, Lodini irakasleak seinalatzen duena Kerr-en aipamena eginez:

«Kurrikulua *eskolatik kanpora nahiz eskolaren barruan* garatutako ikaskuntzen multzo bezala, eskolak berak planifikatu eta gidatutakoak izan baldin badira»⁴.

Idea hori zabaldu egingo nuke nik, eskolaren gidaritasuna gehiegitxo azpimarratzen du eta. Horren arabera ikaskuntzen multzo osoak osatuko luke kurrikulua, eskolatik kanpora nahiz eskolaren barruan lortzen direnak, eskolaren beraren eskuhartze zuzeneko edo zeharkakoaren ondorioz. Honela, beraz, garapen kurrikularren bitartez ekintza edukatibo eta profesionaleko espazio gehiago sartzeko modua dago. Ez da beharrezkoa eskolak ikaskuntza horiek denak planifikatu, gidatu eta bertan presente egotea, behar bada nahikoa izango zaio horiek posible egitea, horiek bultzatu eta sendotzea, ikasleen eskolatik kanpoko esperientziei zentzu ematea, etab.

Bere barruan eragiketa-multzo zabala eta eranitza daukan eta inplikatzeko duen kurrikulu baten ideiarekin ari gara, beraz. Zentzu oso zabalean planteatuz gero, Programa diseinatzeko eta egiteko, eta hortik aterako liratekeen programazio desberdinen segimendua egiteko behar diren eragiketa guztiak sartuko dira hor. Zentzu murriztago eta praktikoago batean planteatuz, berriz, hezkuntzako maila jakin baterako Programa ofizialaren sakoneko *azterketarekin* erlazionatutako eragiketa guztiak sartzen dira, eta gero Programa horrek egoera bakoitzaren ezaugarrietara egokitzerakoan izango duen ondorengo garapena.

Bere barruan hartzen ditu Programaren helburuen sailkapena eta kontestualizazioa bezalako alderdiak, eta berebat ikasleen premien arabera sortzen diren beste alderdi berri batzuen determinazioa ere; kurrikuluaren egituraketa orokorra; lehen-tasunaren ezarpena; teknika didaktikoen hautapena; eskolatik kanpoko eta barruko ihardueren, planifikatutako eta berez sortutako ihardueren integrazioa; edukiak testuinguru soziokulturalaren, ikasleen aurrerapenaren eta eskuarteko baliabideen baldintzetara egokitzea; lehendik dauden materialen eta/edo sortu beharreko beste batzuen erabilera egokia; klasearen antolamenduaren, bere egituraketa espazio-tenporalaren, garatu beharreko iharduera eta/edo ezagutza moduaren inguruko erabakiak, etab.; klaseko dinamika, ikasleen aurrerapena, prozesu horretan sartzen diren osagai kurrikular desberdinen funtzionalitatea eta efikazia etengabe aztertzekeo sistemak, etab.

Hitz batean esanda, eta barkatu zerrenda hain luzea eta hain errepikatzailea emateagatik, kurrikuluak kontzientzia eta argitasun handiagoa ematen digu irakaskuntzak esan nahi duenari buruz: a) planteamendu teorikoen mailan, b) prozedura praktikoen mailan, eta c) prozesuaren kontrol eta aurrikuspenak prozesu horren momentuko ezaugarriei buruz berregokitze mailan. Hitz ez hain abstraktuetan esan-

⁴ LODINI, E.: *Op. cit.*, 86. or.

1. SARRERA: Kurrikulua. Programa. Programazioa.



da, teoria kurrikularren helburuak hauek dira: a) irakasleari jakinaraztea mota baloratibo edo teknikoko zein justifikaziotan oinarrituz hartzen dituen bere aurrikuspenak edo gidatzen duen bere irakaskuntza-egitekoa; b) egin nahi dituen ihar-duketak praktikan jartzeko behar duen trebetasuna ezagutu eta/edo bereganaraztea; c) beti erne egonaraztea klasearen martxa ikusi eta emaitza onak ematen dituen mantendu eta asetzen ez gaituzten akatsak zuzentzeko gauza izan dadin.

Behin puntu honetara etorri ondoren, esan behar da zein den nik proposatzen dudana garapen kurrikularra, beti ere argi utziz behin-behineko eredu bat izango dela, ezer zehatza eta bukatua baino gehiago laneko eskema bat. Ikus daitekeenez, orain arte azaldutako oinarritzko ideia guztiak jasotzen ditu. Bestalde, horri jarraituko diot liburuaren hurrengo ataletan ere, eta eskeman parentesi artean azaltzen diren zenbaki horietako bakoitza liburuaren kapituluari dagokiona da.

Garapen kurrikularrerako oinarritzko printzipioak

Nik jarraituko dudana ereduaren erreferentzi markoa izango den hori ezagutu ondoren, gogoeta labur bat egin nahi dut ideia kurrikularren garapen on batek gidari izan behar dituen printzipioei buruz Scuratiren iruzkin bat eginez. Scuratik zortzi printzipio seinalatzen ditu (Sarreran «programazio» bezala identifikatu dudana horren mailan):

1. ERREALITATEAREN PRINTZIPIOA

«Programazio kurrikularraz hitz egiteak, dio Scuratik, esan nahi du erreferentzia bezala ez dela eskolan gerta litekeenaren sistema hipotetikoa hartu behar, eskolan egitea erabakitzen den benetako ihardueren multzoa baizik. Alegia, eskolako bizitza bere benetako eta egiazko garapenean»⁵.

Hau da, Programa ofizialen esentzia burokratiko, formal, juridizista eta «zientifikoak» tokia utzi behar diela etxean eta etxekeontzat egindako programazioaren ñabardura-aberastasun, hurbiltasun, behin-behinekotasun eta baita akats guztiei ere.

2. RAZIONALITATEAREN PRINTZIPIOA

Programazio kurrikularrak zerbait ekar badezake eta ekarri behar badigu, hain zuzen ere zera da, irakaskuntzaren gestio rutinariotik, gauzak egiteko beste modu kontziente eta autorregulatu batera salto egiteko gaitasuna. Lan egiteko modu isolatu batetik, maila bereko edo beste mailetako lankideekin batera jarraitasunik gabeko egoera batetik beste batera, zentzu bertikal eta horizontalean konpentsatutako

⁵ SCURATI, C.: *Op. cit.*, 86. or.

ekintza batera, salto egiteko gaitasuna. Kurrikuluak irakaskuntza-lanaren eta ikaslearen ihardueraren «argitzailearen» egitekoa betetzen du, batek eta besteak ondo jakin dezaten gauza konkretu bakoitza zertarako egiten duten eta bakoitzaren iharduera isolatu horrek azkenean lortu nahi den emaitza orokorraren barruan zein zentzu duen.

«Kurrikulu bat programatzen duenak, dio Scuratik, ezin du bere burua arau, ohi-tura, agindu eta honelakoan atzean ezkutatu, eta, aldiz, guztiz erabaki mailako esperimentziak esplikatuz, definituz, aukeratu, eta zuzenean horien eraikuntzan saiatzen ahalegindu behar du»⁶.

3. SOZIALITASUNAREN PRINTZIBIOA

Erabaki kurrikular gutxi da —bat ere ez, esango nuke— berez beharrezkoa, beraz ez dago horren izaerari edo premiari buruzko eztabaida posiblerik. Jeneralean ikuspuntu desberdinei buruz, aurkezteko egokitasun, modu eta uneari eta bere heziketa-garrantziari buruzko eztabaidak izaten dira. Jadanik ohituta gaude guraso eta irakasleen arteko, irakasle desberdinen arteko, eta zuzendaritzako arteko betiko eztabaidekin, beti hainbat topiko eta/edo irakaskuntzaren alderdi desberdinen enfoke moduen inguruan.

Hortxe lan egin behar du, hain zuzen, printzipio honek, *kontsentsua* bilatuz, elkarren arteko adostasun-puntuak lortuz eta hauek aurretik jarritik hezkuntza-komunitate bakoitzaren barruan desberdintasunak suposatzen dituzten beste batzuen ondoan.

«Kurrikulu bat programatzea, dio Scuratik, desberdintasuna (jarrera, konpetentzia, interesen desberdintasuna) dagoen tokian bitartekari jarri behar dela esan nahi du, neke guztiarekin baina alderdi formal hutsetan geratu gabe tokian bertan eraiki behar den kontsentsu bat bilatuz»⁷.

Hemen ondo dator Stenhouseren⁸ ekarpen interesgarri bat, zalantzarik gabe bere herrikide ospetsu zenbaitek (Lawton, Rippel, etab.) garatutako kurrikuluaren soziologiako planteamenduen oihartzuna ere jasotzen duena, hain zuzen eskolan eman behar diren ezagutzak *datu-unitate* bezala hartu beharrean *jende-komunitate* bezala hartzeko planteamendua egiten duenean. Horrek muntaketa kurrikular askoz ere dinamiko, dialektiko, tratagarri eta egoera bakoitzera egokigarriagoa ematen du. Horrek esan nahi du garatu beharreko diziplina, iharduera eta planteamenduen izaeraz gain beren jatorria, sortzen dituen dinamika soziala, etab. ere planteatu behar direla. Gure kasuan, programazio bat egiterakoan, nekez defendatu daiteke gauzak diren bezala direnik besterik gabe. Edota horri buruz azken hitza daukana zuzendaria edo

⁶ *Ibid.*, 87. or.

⁷ *Ibid.*, 87. or.

⁸ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*, 36. or.

irakaslea direla eta gainerakoek (guraso, ikasle, etab.ek) ez daukatela zer esanik. Zentzu honetan kurrikulua «trantsakzio-objektu» moduko zerbait bihurtzen da, komunikazio-negoiazio sozialerako espazio. Hezkuntzarako izan ditzakeen birtualitate gehientsuenak hortik eratorriko dira, desberdintasunak guztion gustura konponzetik, hain zuzen ere.

4. PUBLIKOTASUNAREN PRINTZIPIOA

Hain zuzen programazio kurrikularren bitartez egiten da esplizitu asmo guztien markoa, ekintzetarako aurrakusten da bidea, etab. Horren bidez kanpotik ere kontrol bat eraman ahal izango da, hala martxan jarri aurretik nola egiten ari den bitartean.

«Kurrikulu bat, dio Stenhousek, hezkuntzarako proposamen baten funtsezko printzipioak eta ezaugarriak komunikatzeko ahalegin bat izaten da, hain zuzen hura azterketa kritiko bat jasotzeko moduko eta benetan praktikara eramateko modukoa egiteko izaten dena»⁹.

Hezkuntzaren ezaugarriak, beraz, aldatu egiten dira, eta zerbait igarriezin, ezkutu edo pribatua izan beharrean, publiko eta esplizituki aitortutako zerbait bihurtzen da. Horrek egiten du benetan komunikagarri eta kontrolagarria.

5. INTENTZIONALITATEAREN PRINTZIPIOA

Lehen aipatutako bi kurrikulu-adieren arteko bereizketa egin behar da hemen:

- «plangintzako» kurrikuluan sartzen dena izaten da «kontzienteki, erreflexiboki, irizpide esplizituak erabiliz sartzea erabaki dena, eta hura bakarrik»¹⁰;
- «ikerketako» kurrikuluan nahita sartutako elementu horiekin batera, hasieran aurrakusi gabeko beste edozein osagaik sor ditzakeen ondorioak ere hartzen dira kontuan. Hemen jasotzen da, adibidez, eta esplizitu egiten da ezkutuko kurrikulua, hasieran aurrakusi gabeko osagai eta/edo efektu kurrikularren multzoa den neurrian.

Berrelikatze kurrikularreko prozesu honen bitartez, datu horiek ezagutuz goazen neurrian, kontuan hartzen dira eta hartzen dira komeni diren erabakiak, dela intenzioz bilatu nahi ziren asmoen markoan txertatzeko edo dela beren arteko interferentziak kendu eta gertaerei pentsatutako bidea egiten uzteko.

6. ANTOLAKUNTZA EDO SISTEMATIKOTASUNAREN PRINTZIPIOA

Programazio kurrikular orok suposatzen du parte osagarri guztien antolamendu funtzional bat. Operatibitate eta funtzionalitateko irizpideekin lan egiten da: nola

⁹ *Ibid.*, 29. or.

¹⁰ SCURATI, C.: *Op. cit.*, 88. or.

eraman dezakegu guzti hau praktikara, nola erlazionatu behar dira elkarren artean kurrikulu baten osagai desberdinak, osotasun integratu baten moduan funtzionatu dezan elkarren arteko loturarik gabeko ekintza bezala funtzionatu beharrean, etab.

Irakasleek kurrikuluaren teorikoei buruz askotan esaten dute beren diseinutan seinalatutakoa gero ezin izaten dela praktikara eraman, beren laborategiko eredu perfektuek ez dutela gero klase normal batean funtzionatzen. Subjektu bakoitza desberdina delako gertatzen da hori, eta eskola bakoitza eta giro bakoitza ere desberdinak izaten direlako. Horregatik aurrikuspen orokorrek ezin dute funtzionatu eta ez daukate zertan funtzionatu errealtate espezifiko bakoitzean. Horregatik, esan dugu, programazioak jaso ditzake eta jaso beharko ditu erreferentzi marko izango diren egoeraren ezaugarri horiek, hain zuzen eskola bakoitzaren aldetik Programa bideragarri eginaraziko duten funtzionalitate-baldintzak definitzeko izango den markoa; baldintza horietatik abiatuz garatuko da programazioa ondoren, errealtate horretara egokitzeko behar diren aldaketa guztiak sartuz.

Abiadako planteamenduen eta diseinatutako eragiketa praktiken arteko *kongruentzia* eta lortutako emaitzetatik ateratzen den *efikaziaren* azterketa dira funtzionalitatea definitzeko bi irizpide.

7. SELEKTIBILITATEAREN PRINTZIPIOA

Programazio kurrikular ororen arazo nagusia beste galdera honen inguruan kokatzen da, «zer egin?, zer ikaskuntza garatu?». Galdera hori, ordea, ez da eduki eta iharduereen bila antsiar hasteko modu bat bezala hartu behar, era guztietako aukera horretatik hautapen bat egiteko prozesu bezala baizik. Irakasleak egin behar duen esfortzuak ez du identifikaziokoa izan behar, diskriminaziokoa baizik. Hautapen hori, jakina, egoeraren balore, egokiera, kongruentzia eta funtzionalitatezko irizpideei erantzunez egin behar da. Horixe da eskolak bere programazioa egiteko lana onartzen duenean bere gain hartzen duen desafia. Kutxaka eduki, iharduera eta baliabide dago erabilgarri. Kontua da zein aukeratu, zein momentutan eta zein helbururekin jakin behar dela ondo.

Jenkins eta Shipman-ek ¹¹ esaten duten bezala, programazio kurrikularra zera da, eskolak lortu nahi ditzakeen helburu guztien artetik multzo bat bakarrik hautatzeko ahalgina, hain zuzen eskolak berak baloratzen dituen edo eskola une bakoitzean betetzen ari den funtzioaren agindu sozialaren funtsezko parte bat osatzen dutela uste duen helburuen multzoa. Eta gauza bera esan daiteke edukiei, iharduerei, etab. i buruz ere.

8. ERABAKIORTASUNAREN PRINTZIPIOA

Beraz, Fernández Huertak ¹² esaten zuen bezala, didaktika egitea ez da erabakiak hartzea besterik. Abaniko didaktiko guztiak (helburu, eduki, klase-gestio, ebaluazio,

¹¹ JENKINS, D.; SHIPMAN, M.D.: *Curriculum: an introduction*. Open B, Londres, 1976.

¹² FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976.

materialen erabilera eta eraikuntza, etab.) izaten du erabaki-hartzeko prozesu konplexu eta kateatu bat, erabaki instrukzioarrekoak eta instrukzio-mailakoak, eskola-komunitatearen multzo osoak edo irakasleak berak hartu behar dituenak.

Zentzu honetan, ohar gehigarri bat egin behar dut hemen laburtzen ari naizen ideien abiapuntuko printzipio horietako bat esplizitatzeko: guztiok onartutako postulaturik da ezen partaidetza-maila desberdinak eta programazio kurrikularren garapenean inplikatzeko modu desberdinak ohiki desberdinak izan dituzten mugak hautsi beharra dagoela. Gero eta malguagoak eta zirriborrotsuagoak egiten ari dira teknikoaren (kurrikulu-diseinatzailearen) eta irakaslearen (emandako kurrikuluen betetzailearen) artean, agintari zentralen eta munizipalen (kurrikuluaren kogestoreen) artean.

Ez litzateke errealista izango muga horiek desager daitezkeela sinestea, gaur-gaurkoz erabateko autogestio kurrikular osoa egon daitezkeela sinestea. Nahi ere, hobe, nire ustez, horrelakorik ez nahi izatea. Aldiz, erabaki kurrikularrak hartzeko prozesuan inplikaturik dauden guztiak berriz ere protagonismo berri eta benetako bat hartzera bai komeni da. Zenbateraino, zein baldintzatan, eta zein osagarritasun-modurekin izan daitekeen hori posible, hori da, hurrengo kapitulutan argitzen joatea espero dudana.

Zortzi printzipio horiei beste bat gehituko genieke.

9. HIPOTETIKOTASUNAREN, BEHIN-BEHINEKOTASUNAREN, ONARTUTAKO INPERFEKZIOAREN PRINTZIPIOA

Edozein erabaki, planteamendu, proiektu edo analisi didaktikoren oinarrian bere izaera dialektikoa onartu beharra egoten da, erregularitate finkotan ezin izaten dela subsumitu. Gure arrazamenduen estiloa, halako zerbait izango litzateke: «Abiapuntuko baldintzak eta eskura dauzkagun baliabideak ikusirik, pentsa daiteke ezen helbururik egokiena izango dela..., edo ondoen egokitzen den edukia dela..., edo teknikarik efikazena izango dela...». Beraz, ez dugu ezer ziurtatzen, hipotesia egiten dugu. Eta hala, eskola eta irakaslea gertaeren ibilia aldatzeko edo mantentzeko behar diren aldaketa guztiak sartzeko moduan geratzen dira.

Scuratik berak esaten du bere lanaren beste toki batean:

«Azpimarratzekoa da ezen programazio edukatibo-didaktiko bat bere izaeraz gehiago sartzeko dela problematikotasunaren arloan afirmazioaren eremuan baino»¹³.

Eta Klafki-k oso argi ispilatzen du ideia hori:

«Orientazio ireki bezala hartu behar dira kurrikuluak, teoriarik eta praktikan kritikak eta zuzenketak onartzeko irekiak, egoera bakoitzeko espezifiko bezala, konkretizatzaile eta aldakor, irakaskuntza emantzipatzaile baten planifikazio eta egikaritzapenera enfokaturikotakoak eta ikaskuntza helburuetara bideratutakoak»¹⁴.

¹³ SCURATI, C.: *Op. cit.*, 87. or.

¹⁴ Aip. in KUNERT, K.: *Planificación docente: el curriculum*. Oriens, Madrid, 1979, 23. or.

Kurrikuluaren ezaugarriak

Laburtzeko, hemen jarraitutako planteamendu kurrikularren ondorengo ezaugarriak:

ESKOLAN ZENTRATUA

Eskola izaten da programazioaren ardatz bertebratzaile, Programaren aginduak egoeraren premia nabarmenenetara eta baldintza sozial eta kulturaletara egokitzeko ardatza.

Oinarri bezala erabiltzen dudan ideiak aldi berean kurrikulu zentralizatua (Programa) eta eskola bakoitzaren mailako programazio deszentralizatu eta partizipatiboa hartzen ditu. Egia da planteamendu honek gaintitu egiten duela dimentsio didaktiko hutsa eta zentro bakoitzaren funtzionatzeko autonomia erlatibo hori posible egingo duen finantzaketa eta sostengua ere hartzen ditu.

INGURUGIROAREN BALIABIDEEKIN KONEKTATUTA

Aurreko puntuaren ondorio praktikoa da. Eskola jadanik ez da edozein tokitan beti berdin eta itxita jarritako egitura erakundetar bat. Eskolak aldiz, «halako herriko edo auzoko eskola» beharko luke izan. Eskolak bere auzoko baliabide guztiak (pertsonal, laboral, erakundetar, kultural, kiroltakoak, etab.) erabiltzen ditu eta, horregatik, interes handia dauka egunetik egunera hobeak izan daitezen eta presio soziala egiten du hori lortzeko. Eta aldi berean bera ere erabili egiten dute herri, auzo edo toki horretako biztanle eta herritarren organizazioek baliabide kultural eta formatzaile bat gehiago bezala. Hala, eragin desberdinen (eta zenbaitetan gatazka desberdinen) gurutzaketa bat gertatzen da, baina batez ere dinamika sozial eta kultural bat sortzen da, eta eskola hartzen du ez lurraldearen erdian dagoen eraikin bat bezala, lurraldearen eskuera dagoen agentzia kultural bat bezala baizik.

KONTSENTSUATUA

Urte dezente badira hezkuntza-komunitateaz, partaidetzaz, etab.ez hitz egiten ari garela aho bete-betean. Zentro bakoitzaren mailan egindako programazio batean oinarritutako kurrikulu batek hori dena benetan eskolaren dinamikan sartzen joateko aukera ematen digu.

Irakasleen aldetik esfortzu handia eskatzen du horrek, horrekin hautsi egiten baitzaigu eskolako arazoetan «konpetentzia profesional eskusiboa» izateko tradizioa. Beharbada baliteke hasieran partaidetza hori nahi bezain aberatsa ez izatea, ez gurasoek eta ez udaletxeko ordezkariak esperientziarik izango ez dutelako, eta irakasleok ere lankidetzaren mota horretan inolako esperientziarik ez daukagulako. Baina

printzipioa onartzen bada, eskolaren oraingo estankamendua gainditzeko baliabide pribilegiatu bat izan daitekeela sinesten bada, zentro bakoitza joango da bere lankidetzabidea aurkitzen.

IKASLEEN ESPERIENTZIEN ABANIKO OSOAN ZUZENEKO EDO ZEHARKAKO ERAGINA SORTZEN DUENA

Eskola barruko ekintza, inguru jakin batean posible diren «formazio-aukera» guztien multzo osoarekin dago erlazionatuta eta konprometituta. Esango genuke berak ez dituela, noski, horiek guztiak zuzenean gidatzen edo gestionatzen —hori ez bailitzateke ez posible eta ez desiragarria ere izango— baina inondik ere integratu egiten dituela heziketa-proiektu komun batean, alegia eskolakoak eskolaurrekoekin eta eskolaz kanpokoekin, mundu kognitiboa mundu afektiboarekin, dinamika soziala eskolaren beraren dinamika instituzionalarekin lotuko eta bateratuko dituen proiektu batean.

IRAKASLE, GURASO, IKASLE, ETAB.ENTZAKO «ARGIGARRIA»

Ikastetxe bakoitzaren mailan kontsentsuatutako kurrikulua *lanaren aurreko maketa* moduko bat bihurtzen da alde batetik, ikasturte edo proiektu didaktikoa zer izango den esplizituki erakusten eta adierazten duena. Beste alde batetik, elkarren arteko *kontratu* moduko bat da, elkarrekin hartutako konpromisuak zehazten dituen. Hor azaltzen dira bakoitzak bete beharreko eginkizunak: irakasleak zer eta nola irakatsi behar duen, ikasleak zer ikasi behar duen, kolektibitate sozialak zer baliabide, esperientzia eta lankidetzaz ematea espero den.

Hemendik aurrera ezin gertatuko da hezkuntza-gaietan interesatua dagoen inork eskolan zer egiten den edo berari zer eskatzen zaion ez jakitea. Dokumentu publiko bat egongo da, ikasturte bakoitzean (edo nolabaiteko periodizitatearekin) berritutako programazio bat, komunitate horren barruan umeen heziketari buruzko premiak zeintzuk diren eta eskolatik premia horiei nola eta zer lehentasun markatuz erantzutea pentsatzen den zehazten duena.

3

Hezkuntzaren eta oinarrizko eskolaren zentzua eta funtzioak

Lan honetan zehar irakaskuntzaren ikuspegi sistematiko bat eman nahi da kurrikuluaren aldetik begiratuta. Horrek alde batetik eskatzen du aztertutako zikloen barneko alderdiak, osagaiak, ezaugarriak eta barne-baldintzak kontuan hartzea, baina baita ere oinarrizko hezkuntza osotasun bat bezala hartu eta horrek berarekin erlazionatzen den gainegitura sozial guztien multzoarekin ezarrita dauzkan erlazioei buruz gogoeta bat egitea.

Atal honetako galderarik funtsezkoena hau da: «Zer funtzio bete behar du oinarrizko irakaskuntzak gaurko gizartean?». Gaur irakaslearen artean nahikoa zabaldua dagoen ideiararen arabera, diseinu eta garapen kurrikularrean *eskolaren*, bere egiteko sozialaren, *diskurtso orokorretik* abiatu behar da.

Alde batetik horrekin erantzuten zaiolako lehen deskribatutako kurrikuluaren funtzionalitateko irizpide horietako bati: *publikotasunari*. Hain zuzen norberak proposamen kurrikularren erreferentzi marko bezala erabiltzen dituen postuluak esplizitu, komunikagarri eta eztabaidan jartzeko moduko egiteko dagoen beharra. Bigarren tokian erreferentzi marko hori aurretik argitu gabe alfer eta zentzugabeko gertatzen direlako maila espezifikoan planteatu nahi izaten diren proposamen tekniko eta metodologiko horietako asko. Edukiei, ikasgela antolatzeko moduei, iharduerei, ebaluazio-sistemari, etab. i buruz hartzen den edozein erabaki, postura-hartze bat besterik ez da izaten, azken finean, eskolari sozialki eta kulturalki enkargatzen zaizkion hezkuntzako egiteko desberdinen artean zer den garrantzizkoa eta nola eta zergatik hierarkizatu behar den erabakitze postura hartzea. Kunert-ek ¹ esan duen bezala, irakaskuntzaren edozein azterketa eta/edo plangintzak «eskolaren teoria» bat izan behar du abiapuntu, termino orokorretan esanda, agente sozial izateagatik landu behar dituen partaidetza-eremu eta espazioak zentratu eta prozesu horrek bere garapenean zein dinamika orokor erabiltzen duen argituko duen teoria bat.

Hain zuzen, eskolaren teoria hori —garapen kurrikularren ikuspegitik begiratuta—, zientziari eta, oro har, ezagumenari buruz daukagun irudiaren eta eskolari

¹ KUNERT, K.: *Op. cit.*, 9. or.

berari eta bere egiteko sozialari buruz daukagun irudiaren sintesi konbergente bihurtzen da.

Berriz ere etorriko gara irakaslearen aldetik «zentzuzko» lan bat egiteko orduan irakaskuntzaren ikuspegi panoramiko honek zer-nolako garrantzia duen azpimarratzen. Irakasleak, bere zentzua ikasgelak eta ikasleek osatzen duten espazio fisikoa baino harantzago daukan prozesu bat bezala planteatu beharko du bere ihardun profesionala, eta hori garrantzitsua da. Erabaki kurrikularrak hartzeko orduan bere lanak gainetik daukan marko instituzionalaren bereizgarrietara egokitu beharko du, eta baita erreferentzi marko bezala jokatzeko duten ezaugarri sozio-ingurugirotar, kultural edo politikoetara ere, berak nahi badu eta nahi ez badu zuzenean edo zeharka afektatzen baitute bera, bere ikasleak edota eskola guztia inplikaturik dauden hezkuntzako prozesua. Ikasgela bateko ezaugarri kurrikularrak aldatu egiten dira (edo aldatu egin beharko lukete) honako elementu hauek nolakoak diren kontu: ikasleek lehendik duten garapena, zein motatako ikastetxea den, kasu bakoitzean ingurugiroaren arabera jartzea komeni den premia eta lehentasunen hierarkia partikularra, familiak hezkuntzaren eta kulturaren aurrean daukan jarrera, ahalmen ekonomikoa, eta, nola ez, administrazio bakoitzak bere kompetentzi eremuan ezartzen duen hezkuntza-politika.

Edozein mailatako irakasle batentzat, eskolaren betetzekoari buruz gauzak argi edukitzea, bere lanarengatik pertsonal, instituzional eta sozialki zer espero den ondo jakitea zera da, ondoren etorriko den igurikapen horiek praktikan jartzeko eta operatibizatzeke lanean hobeto «maneiaturik» dela, jakingo duelako berak egiten dituen gauzen arazoia zein den, jakingo duelako berak ematen duen hezkuntzako urrats bakoitzak zer esan nahi duen subjektuaren garapen globalean. Hau da, bere hezkuntza-maila berez osoa den zerbaite bezala eta, aldi berean, prozesu globalago batekin lotua eta beraren zati bat osatuz dagoen episodio bat bezala ikusten du. Prozesu hori da, hain zuzen, eskolak gure esparru soziokulturalean garatu behar duen funtzioa.

Arazo honek zerikusirik handia du lehen seinalatutako kurrikuluaren funtzionalitatearen irizpideekin, bereziki *razionalitate* eta *antolakuntzaren* irizpideekin. Ikus dezagun. Irakaskuntzako egintza edo une desberdinak beste prozesu zabalago baten elementuak dira. Beraz, edozein ekintzak, prozesu baten barruko gertaldi den neurrian, prozesu horren bi mailetatik jasotzen du bere *zentzua*, bi mailaok erreferentzi markoaren egitekoak betetzen dituztelarik. Alde batetik *hurbileko testuinguruak* (inguruan dituen bestelako egintza edo alderdiak) *esanahia* ematen dio; beste aldetik, *testuinguru hurrunagoak justifikazioa* ematen dio². Analogiaz konpara dezakegu urmahel batera botatako harri (ekintza isolatua) batekin. Uretan bata bestearen ondoren sortzen diren eraztunak esandako erreferentzi marko horiek izango lirateke: hurbileko eraztunak *esanahiarekin* egongo lirateke erlazionatuta (zentzuaren testuingurua), eta urrutiragokoak *justifikazioarekin* (legitimaziozko testuingurua).

Adibidez, klasean ikasteko gai baten esplikazioa ematen denean, diziplina baten, klase jakin baten, hezkuntza-maila baten testuinguruan egiten da lan hori, ikastetxe batean, ingurune geografiko-kultural jakin batean, sistema politiko-erakunde jakin batean, etab.ean. Ikusten da eraztunak gero eta gehiago zabaltzen doazela.

² SALOMON, G.: *Communication and Education*. Sage, Londres, 1981.

Gure kasuan, egintza isolatu edo ekintza espezifiko bezala hartutako hitz, keinu edo esaldi batek *esanahi* bat hartzen dute (komunikazio-zentzu bat dute, zerbait esan nahi dute) hurbileko testuingurua zein den kontu: honela, esate baterako, hitzak esaldiaren arabera, esaldiak bera kokatzen deneko diskurtsoaren arabera (hitz batek esanahi desberdina izan dezake bere hurbileko testuinguruaren elementuak zeintzuk dituen kontu), keinuak nongo komunikatze-elkarrizketan egiten den kontu, ekintzak aurretik edo atzetik dauzkan ekintzen arabera.

Bestalde, testuinguru zabalagoak (antolakuntza-mota, ezaugarri instituzionalak, hezkuntza-eredua, inguru soziala, etab.) ez du ezer berririk ematen egintza horren esanahiari buruz, baina bai, ordea, bere legitimitateari, bere izateko arrazoiari eta betetzen duen egitekoari buruz. Gizon eta emakume autonomoak egin nahi dituen hezkuntza-testuinguru baten barruan aurkitzen garela jakiteak ez digu asko lagunduko keinu baten edo elkarrizketa baten esanahia zein den jakiteko, baina *elkarrizketa horri zentzu bat* eman dezaioke, bere iritzia libreki azaltzeko aukera oso ondo justifikatuta baitago, eta lortu nahi den xedeari buruz zentzu osoa aurkitzen du.

Beraz, eta honexetara heldu nahi nuen, eskolaren funtzioaren azterketak *legitimaziozko testuinguru* bezala jokutzen du hezkuntzako ekintza desberdinen gain, eta *zentzu-iturri* eta xedeen argigarri bihurtzen da garapen kurrikularrean egiten diren ekintza zehatz guztietarako.

Eskolaren funtzioa

Eskolaren funtzioak irakurketa desberdinak izan ditzake. Egin daiteke horri buruzko *irakurketa orokor* bat («gizarteak» eskolari gomendatu dion eginkizun orokorrari dagokiona, gizartetzat ulertuz egiteko horri buruzko erabakiak hartzeko eta/edo bere gain eragiteko ahalmena duten agente sozial guztien multzoa). Badago beste *irakurketa murriztago* bat, egoera sozial jakin batekin lotuz egiten dena, egoera horri buruz funtzio espezifiko bat bete behar duelarik. Hemen eskola horren kontzeptu, suposamendu eta aurrikuspen orokorren zehaztapen handiagoa egiten da, inguru sozial edo biztanleri mota jakin bati aplikatuz. Egindako bereizketa horrekin jarraituz, eskolako funtzioaren *irakurketa orokorra* lotu daiteke *Programmaren* egi-karitzarekin, eta *irakurketa murriztagoa programazioaren* garapenarekin.

Hemen garrantzitsua iruditzen zait aurretik ohar bat egitea: eskolaren funtzioa azter daiteke momentu historiko eta kultural honetan benetan betetzen ari den funtzioaren ikuspegitik begiratuz. Eskolaren funtzioaz hitz egin daiteke printzipioen proposizio mailan ere, hau da, hezkuntza-erakunde bezala «garatu beharko lukeenari» buruz. Bigarren dimentsio honi helduko diogu guk.

Maila oso orokorrean esan genezake oinarritzko eskola agente sozialetako bat dela, non subjektuek:

- beren nortasuna garatzen baitute;
- beren arteko eta gizartearekiko harremanaren, beren arteko eta kulturarekiko harremanaren oinarriak ezartzen baitituzte;
- testuingurua bera eskolarekin harremanetan jartzeko tokia da, elkarren artean era guztietako eraginak trukatzeko dinamika baten barruan.

Hiru ardatz hauen inguruan (pertsonal, instruktibo eta soziala) mugitzen da gure garaira egokitutako oinarrizko eskola batek bete behar duen funtzioa.

Jeneralean oinarrizko eskolaren inguruko deklarazioetan formulazio zabal eta handinahitsuak egiten dira, eskola-funtzioa eginkizun-abaniko zabal baten terminotan definitzen dutenak:

«Programa Berrituek maximora nahi izaten dituzte ikasleen gaitasunak garatu, portaera autonomo eta erantzukizunezko baterako behar diren tresna eta baliabideak eskaini, problemei malgutasunez eta espiritu berritzailez aurre egiteko gai egin, zailtasunak optimismoarekin, lan eginez eta porrot egiteko edo parregarri gelditze beldurrik gabe gainditzeko baldintzak eman eta pakean bizitzeko behar den prestaketa eman, gizartea norberarengandik hasiz hobetzeko lan kolektiboari ukorik egin gabe»³.

«Hezkuntza baldin bada giza ihardueraren forma guztiei esleitu nahi zaien izena, forma horietan indibiduen arteko harreman kultural asimetrikoek erabakitzen dutenean esperientziak eta kultura batetik bestera, obligaziozko eskolara, eta, bereziki, oinarrizko eskolara tokialdatzea, nik esleitu nahi nizkiekenak bestelako eginkizun batzuk dira, alegia trebetasun kognitibo sozializatuak, prozesu kognitiboetan integratutako ahalmen espresibo, komunikatibo eta operatiboak produzitzea, harreman interpersoneal eta sozialen eta errealitate natural eta sozialaz disfrutatze xedapenen euskari bezala balioko dutenak».⁴.

Ikusten denez, gauza asko dira horiek. Eguneroko eskolaren ihardunean planteamendu orokor hauek izaten duten eragin-indarra behar bada zirriborrotsu samartua gera daiteke hain zuzen ideia-pilaketa horrengatik, berez iradokizun aberatsak izanda ere, oso balioanitz gertatzen baitira multzoan ikusita.

Kurrikuluari heldu nion bezala nahiko nioke alderdi honi ere heldu: nire ikuspegitik begiratuta, oinarrizko eskola *berri* baten bereizgarriak izan beharko lukeenak azalduz.

Berria esan dut eta badakit Espainian badauzkagula oinarrizko eskola «berriak» (egia esan Estatu mailako Programa Berrituek eta tokian tokiko ordenamendu autonomikoen oraindik ez dituzte urte asko). Baina hala ere berri beharra daukagu oraindik, gauzen egoera problematizatzen jarraitu behar dugu, eta gure oinarrizko eskola egunetik egunera razionalagoa, efikazagoa, beti berritzen ari diren hezkuntza-planteamendu batzuekin adostuagoa egotea egingo duten funtzionalitate-irizpideak behin eta berriz ateratzen (eta ez da ahaztu behar gaur egun Europa osoan ari direla bakoitza bere oinarrizko mailako hezkuntza-sistemaren antolakuntza eta zentzuari buruzko barne-eztabaidak egiten).

Garapen kurrikularrerako irizpideak

Beraz, uste dut garapen kurrikularra eskolako ezaugarri orokorretatik abiatuz egin behar dela, ondorengo irizpide hauekin uztartuz:

³ ARRIBAS ALONSO, C.: *El Ciclo Medio en EGB*. Santillana, col. «Aula XXI», Madrid, 1982.

⁴ LAPORTA, R.: «La Scuola Elementare in nuovo Sistema Formativo», in FRABBONI, F.: *Op. cit.*, 78.or.

PLURALISMOA

Hezkuntzaren eta demokraziaren arteko harreman aberats eta benetako baten adierazle den aldetik.

Oinarri bezala hezkuntza-diskurtso plural eta guztientzako ireki baten bidez konpromisua hartuz bakarrik planteatu daitezke gizaki gogoetari, kritiko, arrazoidun eta askatasundun bat egiteko lana.

Oinarrizko eskolak plurala izateko gauza den eredu pedagogiko bat eskaini behar du (edo horretan saiatu behintzat), horregatik uko egin gabe proiektu orokor eta unitario baten exigentzia minimoei. Formazioko eredu horrek planteamendu sozial desberdinenak *elkarrekin bizitzen* jarrarazteko gauza izan behar du, laurogeita hamarreko hamarkadaren hasiera honetan.

Laburtuz, oinarrizko printzipio honetatik ondorengo ohar hauek atera ditzakegu:

1. Adi egon behar da etxeko bertako printzipio, tradizio eta formazio-postulatuak jasotzeko eta baita kanpoko planteamenduak jasotzeko ere, eskolari ikuspegi internazionalago bat emateko moduan. Hortxe daude gizakiaren eskubideen gaineko aitoren nazioartekoak, umeen eskubideak. Hortxe daude, berebat, gure harremanetan aurkituko ditugun beste hainbat jenderen bertute eta problema handiak ere, komeni da, oinarrizko eskolatik hasita, jende hori ezagutu, konprenitu eta berarekin lan egiteko espiritua lantzea. Espero dut demostratu ahal izatea ezen horrek eskolari ez diola inola ere galaraziko bere inguruarekiko gehiago irekitzen, bere berezitasun dituen horietaz hobeto jabetzen eta bere idiosinkrasiaren militante egiten. Horixe da hain zuzen lortu nahi den pluraltasun honen ardatzetako bat, horren bitartez lortu nahi baita norberaren arazoak eta hurbilekoak ez diezagutela besterenak, urrutikoak eta desberdin direnenak sentitzea galarazi, eta, aldiz, izan dadila gauza horiek sakontasun gehiagorekin antzemateko.
2. Formazio-eredu plural batek *sozializazio antiautoritario, partizipatibo eta demokratiko* bat lortu nahi du, eta hori, behin eta berriz seinatu dugun bezala, kontsentsu sozialean eta hezkuntza-lanetan komunitate sozial guztia inplikaraztean oinarritzen da. Hainbestetan, egitura sozial autoritario bat berregiteko izatea eta sozializazioa diziplina eta kontrol bidez bakarrik bultzatu nahi izatea egotzi izan zaion eskola horrek bere barruan bestelako sozializazio-modu irekiak sortzeko gauza izan behar du, partaidetza-gestioko organo kolejiatuetatik hasi eta ikasgela bakoitzeko gertakizun eta eguneroko gauza nimiñoetara irekitzeko formula xehetaraino hartuz.
3. Formazioko eredu plural batek ezin du eman instrukzio «gordailuzain» batean zentratutako garapen kurrikular *zurrun edo dogmatikorik* sortzeko biderik. Aldiz, «ikerketazko» eskola batera eraman beharko luke ezinbestez, lan-metodoa (ikastea soilik ez, baizik eta ikasten ikastea), teknika, erritmo eta prozesuen dibertsifikazioa ikertzeko eskola batera.

JARRAITASUNA

Jarraitasuna razionalitatearen adierazle eta garapen indibidual maximoaren bultzarazle bezala ikaskuntzaren prozesuan.

Laportak esaten duen bezala, eskolari buruz zaharkitua dagoen filosofia eta soziologia bat gainditu beharra dago, hain zuzen:

«funtzioetan eta destinatarioetan eskola desberdinak banantzen zituena: eskolaurrea, familiaren ordezkioak egiteko edo atalka eta opzionalki osatzeko izaten zena; oinarrizko eskola, laster eta lantutan ibili gabe manupeko lanetarako prestatu beharra dagoen “herri” batentzat egindakoa; erdimailako eskola, kultura aurreratuago bat hartzeko irekiagoa eta gizartea zuzentzen duten profesioei zuzendutakoa»⁵.

Gaur nekez defenda daitekeen ziklo edo maila estankotan eratutako bereizketa baten gainetik, jarraitasunezko formazio-idea bat ezarri behar da. Horrek esan nahi du subjektu bakoitzaren formazio-prozesua prozesu unitario (*ez*, *ordea*, *estandarra*, ezta adin desberdinetako ezaugarri psikologikoak kontuan hartzen ez dituen ere) eta jarrai batean integrazteko gauza izango den garapen kurrikular bat izan behar duela.

Hezkuntza-sistemaren egitura bere horretan mantentzen den bitartean, jarraitasun-prozesu hori ezartzea izango da oinarrizko eskolaren funtziorik nagusienetako bat, formazio-sistemaren aurreko denboraldiak (haurtzaindegi, eskolaurrekoak) eta ondorengoak (goimailako zikloa eta irakaskuntza ertainak) elkarrekin lotzea jarraitasun instituzional, pedagogiko eta kurrikularra bilatzeko.

INTEGRAZIOA

Formazio-ereduaren funtsean bertan gertatzen den hezkuntza-munduaren eta instrukzio-munduaren arteko lotura benetakoa suposatzen du, subjektuaren garapen pertsonal-funtzional betea eta benetakoa lortzeko bidean.

Oinarrizko eskola horregatik da oinarrizkoa, ikasleak ikaskuntza gero eta konplexu eta inplikagarriagotan etengabe aurreratzen ibiltzeko behar diren oinarri soziafektibo eta kognitiboak finkatzea duelako bere egitekoa. Osagai sozial, motore, emotibo eta intelektualen integrazio hori oinarrizko baldintza da garapen osoa lortzeko. Ikaslea eskolaren eremura osotasun bat bezala iritsi eta integrazteko modua ematen du horrek. Ez dadila egon Tonuccik salatzen zuen «buruentzako eskola» horren antzekorik.

«Ahalegin, ihardun eta ikasteko uneak interes, fantasia eta jolasaren uneekin daude didaktikoki elkarbaldintzatuak»⁶.

⁵ *Ibid.*, 77. or.

⁶ FRABBONI, F.: *Ibid.*, X. or.

Zentzu honetan, ingurugiroaren eragin oso partzial edo polarizatuen neutralizatzaile-egitekoa ere betetzen du. Ez, noski, ingurugiro horren zentzu hezitzailea ukatzeko edo zalantzan jartzeko (eskolak ezingo luke hori egin nahita ere), berau osatzeko baizik.

«Eraldakuntzen aldetik, eskolaren rola bikoitza da: haien ondorio negatiboekin erreakzionatu egiten du (masifikazioa, erabilera hutsezko motibazioak, gogonahi hedonistak, etab.) eta gazteak gidatu egiten ditu pertsonarengan eta solidaritate funtzionalean sustatutako portaera bat bereganatzeko lanean. Gure garaiko eskolak inguruaren akatsak konpontzeko, eskola intelektualista eta selektibo izatetik formazio-eskola izatera eraldatzeko joera dauka, helburu bezala hartuz gazteei pertsona bezala beren kabuz errealizatzen laguntzea, prestatuta egon daitezen Estatu demokratiko bateko hiritar eta etengabe eraldatzen ari den gizarte bateko langile diren aldetik komunitatearen barruan dituzten erantzukizunak beren gain hartzeko.

Bere egitekoa, beraz, gazteen iharduera antolatzea da, ez modu intelektual, asimilatzaile eta erreproduzitzailen soilik, modu integralean baizik, hau da, ikasle indibidual bakoitza gizakiaren dimensio guztietan garatuz, erakunde demokratikoetan aktiboki itsatsi dadin eta gizartearen produktibitatean lagun dezan; eta ikerketan eta eraikuntzan oinarritutako modu batean, horrek ikasleengan ekimen eta erantzukizuneko dohainak garatzen baititu eta irakasleei kontrolaz gain beren gidari, animatzaile eta orientatzaile izateko ahalmenak ateratzea eskatzen baitie»⁷.

Beste toki batean⁸ hezkuntza-eredu kuartidimentsionala planteatu dugu, eta horren ikuspegitik begiratuta, edozein ikaskuntza asimila daiteke subjektuen esperientzia hartzeko funtsezko lau bideekin: bide sortzaile-espresiboa (maila afektibo-emozionala), bide sozial-harremanetakoa, bide psikomotorea eta bide intelektuala. Umeak banaka ikas dezake lau bide horietako bakoitzetatik, baina ikaskuntza hori ahulagoa izango da eta, zentzu honetan, lau bideetatik batera joanez, bere lanean esperientziaren alderdi guztiak inplikatur egiten dena baino formazioaren aldetik eskasagoa.

Hau izan da eta oraindik izaten jarraitzen du oinarritzko eskolari buruzko eztabaidaren punturik larrietako bat: maila horretako eskolaren orientabideak gora eta behera ibili dira oszilatzen, haurra dena espresibitate, kreatibitate, espontaneitate bezala hartu eta eskola baldintza horietara egokitu zedila eskatuz, edota, aldiz, eskola «ikasketak», ezagutzak eta adimena lantzeko espazio bezala hartuz. Hain zuzen hori da italianoek hain plastikoki deskribatzen duten «fanciullo affettivo» eta «bambino cognitivo» delakoen arteko diatriba.

Zuen baimenarekin ekarriko dut, honi buruz, Frabboniren aipamen luze samar baina oso argi bat:

«Oinarritzko eskola berriak alde batera utzi behar ditu bai hipoteka *puerozentrikoak* (aktibismo faltsu, narriatu bateko eskola) eta bai *adultozentrismoa* (“jakitearen errepika” hutsaren eskola).

⁷ GIUGNI, G.: *Pedagogia della Scuola*. Le Monier, Florentzia, 1937, 27. or.

⁸ ZABALZA, M.A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB». *Enseñanza*, 1, ICE Univ. de Salamanca, Salamanca, 1983, 121-146. or.

Ezetz esan beharko dio erradikalizazio “bambinozentrikoari”, horren sustrai erromantiko-libertarioak formazio-prozesu espontaneista eta abandonistetara eramaten baitu (irakaslea kanpora bota behar da), eta hauek ez baitira *hezuntza-aukera berdinak* segurtatzeko eta ikasleen jatorburuko hutsune kulturalak benetan *moztu-murritzeko* gai.

Era berean *ezetz esan beharko dio* erradikalizazio “adultozentrikoari” ere, kulturaren bururapen dogmatiko-transmititzaile batean oinarritzen baita: hau da, eskola-erakundeak ezarritako eredu kognitibo eta sozialak berriro eman besterik egiten ez duten formazio-esperientzietan, eta eredu horiek garbi-garbi selektiboak eta diskriminatzailerak baitira beraiekin identifikatzen ez diren ikasleekin.

Laburtuz, oinarritzko eskolaren eredu pedagogiko berria (“razional” motakoa, ikerketan eta metodo zientifikoan oinarritzen dena), hala ikasten ari den subjektuaren motibozko arazoien nola ezagutza-gai denaren arazoï kulturalen gainean dago eraikia. Beraz, bai historikoki definitutako ikasle bakoitzaren *premia-jarrera-gogonahiak* eta bai *diziplinen esentziazko egiturak eta funtsezko edukiak* izan behar ditu kontuan»⁹.

Berriz ere itzuliko gara puntu honetara, garapen kurrikularren barruan «edukiak» eta «iharduerak» aztertzeko orduan.

ALFABETATZE KULTURALA

Ikasketa-eremuaren barruan oinarritzko eskolak umeen biztanleria osoaren benetako *alfabetatze kulturala* egiteko lana du eginkizun.

Gure garai historiko honetan badirudi jadanik argi dagoen gauza dela ezen hezkuntza onura sozial bat dela eta herri bateko subjektu guztiek daukatela hori lortzeko eskubidea, eta subjektuaren egoera pertsonalak, bere klase sozialak, kokapen geografikoak edo bestelako edozein arazoïrik ezin duela izan eskubide horren kaltetarako.

Horregatik diogu oinarritzko eskola, komun eta obligaziozko bat dela, bere egitekoa eskubide hori garrantizatzea delako, hiritar bakoitzak duen eskubidea garapen pertsonal eta kulturalerako zirkuitu sozialetan parte hartzeko, bizitza sozialean parte hartzeko, ulertzeko eta irakurtzeko gako guztiak bereganatzeko eskubidea.

Denentzat berdina izan nahi duen gizarte baten funtsezko alderdia da hori, eta eskolak, egitura sozial bat den neurrian, egiteko garrantzitsua betetzen du horren barruan:

- berak ere lagundu egiten duelako eskubide hori mozten, atzerarazten edo txikiagotzen dituzten oztopo guztiak kentzen;
- proposatutako ikasketa-esperientziak eta erabilitako baliabideak dibertsifikatuz;
- benetako protagonismo bat onartzu komunitate osoaren garapen kulturean, eta bere eskuharmenaren benetako emaitzen erantzukizuna ere bai. Azkeneko alderdi honek garrantzi handia du, nahiz eta gaur-gaurkoz ez den kontuan hartzen eta gure oinarritzko eskola burokratizatu eta funtzionariolegi honek ez dion horri heltzen. (Beste puntu batean helduko diot berriz gai honi).

⁹ FRABBONI, F.: *Op. cit.*, XI. or.

Testuinguru honetan, eskolak ondorengo hauen bitartez garatzen du delako alfabetatze kultural edo oinarrizko instrukzio hori:

1. Jadanik eskolaurreko kurrikuluaren esentzia osatzen duten oinarrizko hiru hizkerak erabiliz: gorputzaren, giroaren eta sinbolikoaren lehenengo hiru etapen hizkera (lehendik ere aipatua daukaun jarraitasun kurrikularren ideia).
2. Hizkera horiek zabaldu egiten dira esperientzi ingurune desberdinetara.
3. Eta lehenengo marko kontzeptualak eskuratzen hasten da, eta baita garapen kulturalaren funtsezko 4 eremuetako trebetasun eta ikerketa-teknikak ere (eremu linguistiko-espresiboa; eremu historiko-antropologiko-geografikoa; zientzia matematiko, natural eta teknikoaren eremua; gorputza eta motrizitatea hezitzeko eremua).

Eskola, beraz, «ikaskuntzarako sortutako giro» bat da, eta horrek berarekin ditu aldatzeko, hainbat eratarik maneiatu eta gestionatzeko posibilitateak, iharduera-mota desberdinetarako egokiak diren klimak sortzeko. Oso erabilgarria eta batere zurruna ez den zerbait egiten da. Ikaskuntzaren zerbitzutan dagoen zerbait, eta ez alderantziz.

IREKIA IZATEA

Kanporako *irekitze* bat, eskolaren eta familiaren, eskola eta testuinguru sozio-kulturalaren eta eskola eta komunitate lokalaren artean batabestearenganako elkar-eraginezko zirkuituak sortzeko genesi dinamiko bat era dezan.

Printzipioz, horrek suposatzen du hautsi egiten dela eskola autosufizientearen ideia zaharra, kanpoko birusak (pragmatista, ideologizatu, laizista, sexualizatu, materialista, ezjakin, etab.) sartzen utzi gabe kontuz zaindu behar zen mikrokosmos singular eta aseptikotzat hartutako eskola. Ateak itxi beharrez, erabateko erakunde-ohiturak nagusitu dira eskola askotan, autosufizientzia, korporatibismo, inertzia eta errutinazko izpiritu bat prozesuetan, eta baita paranoia puntu bat ere, zeinaren bitartez agente lokal, guraso eta erakundearen kanpoko agente sozialen partaidetza-ahalegina gogoz kontrako «usarpen» bezala hartzen baitzen, hezkuntza «politizatze» edo «manipulatze», eskolaz «jabetze» asmo bezala.

Zorionez, gauzak aldatzen ari dira jadanik, eta orain aipatzen ari naizen oinarrizko eskola «berri» honek 180°-ko aldaketa eman beharko du zentzu honetan, guztiz kanpoaldera irekiz, eta baimendu bakarrik ez eta arren eskatuz lagun diezaiotela bere baitan garatu behar duen eredu pedagogikoa formulatzen eta praktikan jartzen.

Beraz argi ikusten da eskola, agente sozial bezala, ez dela nahikoa subjektuen aurrerapen osoa lortzeko behar diren hezkuntzako funtzio guztien multzoa garatzeko. Horregatik formaziozko elkarreragina behar du familiarekin, eta ikuspen zabalera elkarreragin kulturala bera kokatzen den tokiko komunitate sozialarekin.

Ondo ulertu behar da irekitze hori ez dela inguruaren eskakizunak eta eraginak pasiboki onartzeko egintza besterik gabe. Oso bestela, estilo dialektikoko kanpora-irekitze bat da hau, elkartrukezkoa. Eskola ez da, horregatik, bere ingurune dinamika sozial eta kulturalaren transmisio-erreproduktzio uhal huts bihurtzen. Hori

bere funtzio hezitzailea kortozirkuitatzea izango litzateke, eta aurreratzen galaraztea. Testuinguru baten barruko agente formatibo eta kulturala den aldetik unitate sozial geraezin, dibergente, testuinguru horren dinamizatzaile eta kritikoa izan behar du beti eskolak (horretarako, jakina, autokritikoa izan beharko luke lehenengo).

Aurrerago ikusiko dugu nola lurraldera irekitze honek ondorio garrantzitsuak dituen garapen kurrikularren une desberdinetan, hain zuzen programazioa egiteko orduan oso kontuan izaten direlako lurraldearen baliabideak (baliabide kultural, instituzional, gizatar, instrumentalak, etab.). Gainera kontestualizatu egiten da garapen kurrikular guztia, eta zentzu historiko bat ematen zaio eskualde horretako osagai kultural, ingurunetar eta sozial desberdinen izaera, eboluzio eta ahalbideen azterketa den neurrian. Ikasleen esperientzien ondare guztiaren etengabeko berrikuspena egiten da, gainera, hainbat diziplinaren argitan.

Frabbonik seinalatu duen bezala, hori lortzeko bidea da:

«arkitektura sozial, kultural eta didaktiko bat, lehen mailako eskola horrek zerbitzen duen komunitateko indar sozialekin partaidetza eta gestioko harreman iraunkor eta zabal bat mantenduz, eskola eta lurraldea hertsiki lotzeko gai izango dena (baita irakas-teko ikasgela deszentralizatu bezala lurraldeko zerbitzu soziokulturalak erabiliz ere). Eta eskola hori transmisio-birrelaborazio-produkzio kultureko benetako bulego bihurtzeko gai izateko moduan egin behar da hori»¹⁰.

Funtzio homeostatikoa eskola eta inguruaren arteko loturan

Eskola eta inguruaren arteko lotura horri buruzko beste ideia garrantzitsu bat, eskolak bera kokatzen den inguru sozialari buruz daukan *funtzio homeostatikoaren* kontzeptuaren bitartez Postmanek¹¹ garatu zuena da.

Ikuspegi zibernetiko batetik begiratuta, Postmanek pentsatzen du eskolaren eta inguruaren artean kontrajarritako tentsioen elkartruke bat ematen dela, eta hala, eskolako hezkuntzak konpentsazio eta kontrargumentazioko egiteko bat betetzen duela beti inguru sozialak eta beste sozializazio-agenteek sortzen dituzten presio homeogenotzaileekiko. Horregatik *kontrabotere* bezala hitz egiten du eskolari buruz:

«Instrukzioa tradizioari eusten saiatzen da giroa berritzailea denean; edo, aldiz, berritzaile azaltzen da gizarte guztia tradizioarekin lotuta agertzen denean. Bere helburua, garaia edozein dela ere, kultura batean nagusi diren joerak nabarmendu eta gero kontraeragitea da eskura egon daitekeen hezkuntzaren edozein filosofia erabiliz»¹².

Postmanek argi uzten du ezen bere planteamendua ez dela ideologikoa *ekologikoa* baizik, eta, areago, ideologikotik ihes egiten duela. Ideologoak mentalitate teleologikoa izaten du, abiapuntutzat hartzen dituen premisekin ados datozen hel-

¹⁰ *Ibid.*, XIV. or.

¹¹ POSTMAN, N.: *Ecologia dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Armando, Erroma, 1981.

¹² *Ibid.*, 21 eta 22. or.

buru jakinak lortzea izaten da bere asmoa; ekologoak, aldiz, ez du aurretik ezarritako helbururik suposatzen duen xederik lortu nahi izaten, eta *homeostasian* oinarritzen du bere lana, *orekan*:

«Ekologoa ez da utopiko, ideologo, dogmatiko eta, noski, teologoa izaten. Batez ere mediku izaten da, marinel eta lemari. Berea erremedioak jartzeko politika izaten da, bere programaren ahalegin bakarra desorekak zuzentzeko lehia izaten da»¹³.

Zentzu honetan, Postmanek bide luzea egin du bere argitalpenetan. 1967an hasi zen eta Weingartnerrekin batera *La enseñanza como actividad subversiva*¹⁴ izeneko liburua idatzi zuen. 1980an orain komentatzen ari garen hau idatzi zuen *La enseñanza como actividad conservadora* (1981eko itzulpen italiarria da nik erabiltzen dudana). Itxuraz kontraesana den hau justifikatzeko, Postmanek esaten du eskola bere egitekoak eta bere funtzioa ia erabat galtzeraino eraman duela azken bi hamarkadetan izan dituen iraulteta sozial garrantzitsuen eraginak. Honela sortu zen berak 1967ko bere lanean bultzatu zuen olatualdi iraultzailea, 68ko maiatzean berretsita eta azken ondorioetaraino eraman zuena, eta baita ordutik aurrera eskolak bete behar duen egiteko iraultzaile, askatzaile eta ideologizatuaren inguruan sortu den planteamenduen ekarrialdi guztia ere. Joera honen eraginez, azkenean eskolaren gain irauli dira gazteen problematika, problematika sozial guztia eta beste inguru sozialetan sortutako diskurtso ideologikoen multzoa, horrekin galaraziz eskolak bere helburu espezifikoei erantzun ahal izatea. Beraz, eskolari bere funtzio propioa itzultzea da hemen kontua, eta hori, Postmanen iritziz, zera izango litzateke, «arrazoiz eta eremu desberdinetako problemei aurre egiten eta konpontzen irakastea», edo, beste era batera esanda:

«Doktrinatu gabe irakasten duen eskola baten bidez gazteei ematea pertsona bezala hezitzeko behar dituzten tresnak».

Postmanen tesia honako hau da:

«Gaur-gaurkoz gure kultura exageratzen ari da aldaketa. “Etorkizun-shock”, “shock kultural”, “shock teknologiko” edo dena delakoaz hitz egiten da: kontua da gehiegizko aldaketa egin dela, azkarregia, iraupen luzeegikoa, eta horren ondorioz erakunde sozialak alferrikako bihurtzen dira, eta betirako moldagabeturik bizi diren gizabanakoak beren kultura propioaren baldintzetan biziz mantentzen dira.

Iritsi garen puntu honetan, konpondu beharreko arazoa ez da, jadanik, kontserbazioaren arazoa, garapenarena baizik. Oso ondo ikasi dugu aldatzen, baina galdu egin dugu kontserbatzeko artea.

Gutxienez jarraitasunaren eta tradizioaren aztarnaren bat eduki gabe, aldaketari begira egoteko non jarririk izan gabe, nagusi dagoen aldaketaren tesiarentzako kontraar-

¹³ *Ibid.*, 22. or.

¹⁴ Titulu horrek izan lezakeen inpaktuari beldur ziotenez, argitaratzaile espainolek beste titulu honen kaleratu zuten: POSTMAN, N.; WEINGARTNER, CH.: *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella, Bartzelona, 1973.

gumentaziorik gabe, erraz buka dezakegu amildegiak irentsita, eta egia esan halaxe ari gara gaur egun ere zulo horretan erortzen»¹⁵.

Planteamendu sugestiboa da, eta oso argigarria izan liteke hasieran egiten genuen galdera hari erantzuten hasteko orduan, Zein da eskolak gure gizartean bete behar duen egitekoa? Aldiz, Postmanek ematen duen erantzun-ondorioa ez da hain egokia, eta gaur-gaurkoz ezin zaio aplikatu gizarte espainiarrari. Guri dagokigunez, eskolaren funtzioak aurrera egiteko planteamendu berriak sortzeko pizgarri izaten jarraitu behar du, bertatik aldarrikatzen den hezkuntza-diskurtsoa eta inguru soziala batez ere estatikoa eta kontserbadorea da-eta. Egitura sozial oso hierarkizatu eta oso mugi-gaitasun gutxirekin, kultura-kota oso bajuekin eta klase sozialen eta espazio geografikoen arabera oso desberdin banatutakoekin, oraindik subjektuen jatorri sozialaren oso menpean dauden eskolako porrot-indize batzuekin, haurraren garapen espresibo eta globala lortu nahi duten hezkuntza-planteamenduekin guztiz adostua ez dagoen dinamika familiar batekin, eta abarrekin, eskolak gure giroan bete behar duen egitekoak nahitaez izan beharko du abangoardiakoa, nahitaez urratu beharko ditu bide berriak haurtzaroarekin hautsi gabe jarraitu nahi duten jarreraren aurrean; jarrera horiek hain zuzen hezkuntzari zentzu murriztaile eta instrumentalizatu bat emanaz lehenbailehen irakurri, idatzi eta kontuak egiten ikastea besterik ez baitute nahi izaten, sozializazio objektiboa bilatu eta kritika ezesten duten pertsonarteko harremanen enfoke guztiz diziplinarioa eginez («Eskolak desegin egiten du gure seme-alabei erakusten dizkiegun errespetua eta heziketa» esaten jarraitzen dute oraindik orain ume txikien guraso askok).

Ondorengo kapituluetan ikusten joango garenez, Postmanen arabera eskolaren egitekoa nagusiki definitzen duten hiru alderdi horietan («zer irakatsi», «eskolak zein problemari egin behar dion frente» eta «zein metodo erabiliz») jarrera murriztaile eta kontserbatzailea nagusitzen da gure gizartean eta eskolako ohizko praktikan. Mass-mediatan, azkenean kontsumoan eta, beharbada, idealizazioan bukatuko duen haurtzaro-idea bat aurkezten da, inola ere ez hazkunde autonomo, indibidual eta kritiko baten aztarnarik. Inguruan kontestazioa, negatibismoa, droga, delinkuentzia, etab. besterik ez duen arazo bat bezala aurkezten da gazteria, eta hortik ateratzen den ondorioa da gizarteak gogortu egin behar dituela bere kontrol-sistemak, eta goiz hasi behar duela ikasleen sozializazio eta bideratze objektiboko ekintzak egiten, etab.

Beraz, Postmanen planteamendua gure gizarteari aplikatuz, gaur egungo eskolaren egiteko sozialak iraultzailea izaten jarraitu behar du gauza askotan. Bere helburuen iparra galdu gabe, bere eskuharmenari azken zentzua ematen dion erreferentzi marko soziala ahaztu gabe, baina bere menpean geratu gabe. Marko alternatibo berriak aurkitzen, haurtzaroaren irudi eraikigarriagoak integratzeko gai izango diren espazioak irekitzen joango direnak, eduki eta metodo mailan subjektuen garapen integrala lantzeak zer esan nahi duen jasoko dutenak. Nola egin hori? Ondorengo orrietan joango gara horri buruzko zenbait ideia ematen.

¹⁵ In GOZZER, G. eta beste: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Erroma, 1981, 128. or.

4

Eskola eragiketa didaktikoen eszenatoki bezala hartuta. Irakaslea planifikatzaile moduan

Aurreko puntuetan OHOk lehenengo zikloetan proiektu kurrikular berritzaile baten garapenaren azpian aurkitzen den eredu pedagogikoa aztertu ondoren, hemendik aurrera gogoeta batzuk planteatu nahiko nituzke irakaskuntzaren «diskurtso didaktikoa» deitu genezakeenari buruz, eta zehazkiago, irakasleari buruz, irakasle hori hartuz goragoko mailetan egindako plangintzen suposamendu eta aginduen benetako agente itzultzaile eta iragazle bezala, eta ikasgelako ihardueraren benetako garapenaren gestore bezala.

Gure ikuspegitik begiratuta, badirudi indar handiagoa duela eskolaren ekimean zentratutako kurrikulu batek irakasle indibidualean zentratutako beste batek baino. *Eskola da erreferentziako unitate sozial, funtzional eta antolatzailea programazioan. Irakaslea da unitate operatiboa.*

Eskola jendez osatutako komunitate batenez, programazio plural eta kontsentsuatuak egiteko modua ematen digu; programazio horiek ikasgelaren marko estua gainditu eta abiapuntuko baldintzen testuinguru zabalago batekin jokatzeko dute; mundu indibiduala gainditzeko dute eta mundu kolektiboaren tarteko mailan geratzen dira, maila horretan, hala ere, subjektu eta taldeen berezitasunak oraindik antzemateko modukoak diren arren. Horrek abantaila ukaezinak ekartzen dizkio subjektuen formazio-prozesuaren razionalizazio eta jarraitasunari, eta, azkenean, hemen eskolaren eta lurraldearen arteko lotura hain aldarrikatu hori hobeto egiteko modua ematen du.

Eskola da, beraz, programazio didaktikoaren garapenari heltzeko espaziorik egokiena (teatro edo palestra, bertan inplikatzeko diren eta «enfrentatzeko» diren interesei joko garbia ematen denez). Eskola da garapen kurrikularren agente bateatzailea.

Eskola tarteko erakunde bezala

Honi buruzko gure egoera aztertzen badugu, ikusiko dugu ezen eskolak bitarteko erakunde bezala hartuta apenas daukala inolako funtziorik. Bere nortasun erakun-

detar, funtzional eta pedagogikoa bera ere ez da existitzen edota urtuta aurkitzen da rutinazko funtzio-sail burokratiko batean. Oso kasu gutxitan esan daiteke halako eskola bat bere hezkuntza-ereduarengatik ezagutzen denik, edo egiten duen irakas-kuntzaren enfokeagatik, edo berak daukan antolakuntza-ereduagatik, edo inguru-nearekiko erlazioari edo inguruarekiko premiei aurre egiteko bere modu berezia-gatik. Garapen kurrikular osoko eta ireki bat egiteko orduan posiblea izateaz gainera beharrezkoa ere baden protagonismo bati bizkarra emanez bizi dira gure eskolak.

Egia da gure hezkuntza-sistema zentralista dela eta eskolek beren hezkuntza-prozesuen konfigurazioan izaten duten autonomi ahalmena oso urria dela. Programak emateko eskola da hori, eta ez hainbeste programazio bat garatzeko eskola. Horrek, hala ere, ez luke hala izan behar eta uste dut gaur bertan ere, eta gaurko legeriaren markoarekin, gauzak beste era batera izateko modua ere izango litzate-keela.

Hori bai, posible izan dadin, gainditu egin beharko da irakasle-ekintzaren zentzu indibidual hori. Programazioa eskola-mailan pentsatu behar da gehiago, eskola-ko-munitate, irakasle-talde, eta honelakoen mailan, eta ez banakako irakasle mailan. Izpiritu kritiko bat mantentzeak, eta egiten ari garena etengabe berrikusten ibiltzeak, material-lanketak, lortu nahi direnak lortzeko ondo datozen eta erakargarriak diren iharduerak bilatzeak, emaitzen azterketak, etab. talde-lana eskatzen dute eta ko-munitate guztia inplikatzeko horren praktikan-jartzean. Bestalde, hezkuntza-plantea-mendu berriak eta horietako bakoitzari dagokien diseinu kurrikularrak kontsolida-tzea ere, azkenean eskola-komunitate guztiaren inplikazio orokorra lortzeko baldintzapean dago neurri handi batean.

Hezkuntzaren berrikuntzan frankotiratzaile moduan aurrera egin nahi duen irakasleak leher eginda bukatuko du pertsonalki azkenean, eta baita deprimututa ere ikusten duenean nola lortutako irabazi hipotetiko guztiak galtzen joango diren ikas-leak beste sistema kontrajarri batzuetatik pasatzen doazen neurrian. Fernández Pé-rezek zentzu komun handi batekin seinalatzen zuenez, irakaskuntzan hobe da as-koren artean gutxi bat aurreratzea, gutxi batzuk asko aurreratzea baino.

Eskolaren eta irakaslearen egiteko kurrikularrak

Eskolaren eta irakaslearen egiteko kurrikularrak, dena den, gurutzatu eta osatu egi-ten dute elkar. Eskola da kurrikulua garatzeko erreferentzi unitate oinarritzkoa. Helburu horrekin diseinatzen ditu Programa testuinguru sozial, instituzional eta pertsonalaren galdakizunetara egokitzeako lerro orokorrak eta definitzen ditu lehentasunak. Baina irakaslea izaten da, azkenean, bere ihardunarekin aurrikuspen horiek praktikara eramango dituen. Eta berak bakarrik izango du jadanik bere ikasturtearekin zerikusia duten era-baki zehatzak hartzeko ahalbidea. Berak egin beharko du maila orokorraren (Progra-maren), egoerazkoaren (eskola-programazioaren) eta hurbilekoaren (ikasgelako tes-tuinguruaren eta eduki espezifiko edo eginkizunen) arteko sintesia.

Planteamendu honetan irakaslearen ideia tradizionalaren birkontsiderazio bat egiten da, ideia horrek, hala ere, oraindik nagusi izaten jarraitzen baitu praktikan:

hezkuntzako administrazio ahaldun desberdinek Programan emandako kontsignak eta aginduak betetzen dituen exekutatuzailea da irakaslea. Nik uste dut, ordea, irakaslea ez dela hartu behar besteek egindako aurrikuspen, agindu edo orientabideen kontsumitzaile huts bezala. Fernández Pérezek deskribatzen zuen *emandako programazio* eta *jarritako programazioaren* arteko diatriba da hori.

«Beraz, irakaskuntzari buruz ikasgelatik kanpora eta ikasgelaren aurretik hartzen diren erabakien katea (“emandako” programazioa) non bukatzen den erabaki beharra dago, eta zein tokitan onartzen den “ikasgela” izatea (hau da, irakaslea, bere ikasleak, etab.) “bere programazioa jartzeko” eginkizuna bere gain hartu behar duena»¹.

Irakasleak apustu gogorra egin behar du ikasgelan egin beharreko bere lanaren kodiseinadore eta gestore bera izatearen alde².

Eta hauxe da lehen aipatzen genuena: irakaslea programazioaren partaide eta gestore bezala, eta ez programazio horren jabe eta *factotum* bezala. Irakasleen kolektiboak eta guraso eta irakaskuntzan inplikaturik dauden komunitate sozialeko beste pertsona edo kolektiboarekin batera diseinatzen dute ikasturte bakoitzaren hasieran zeintzuk izan behar duten beren lanaren lerro nagusiak, nola konpon daitezkeen lehen izandako arazoak eta nola areagotu arrakastaz lortutakoak, hezkuntzaren eta instrukzioaren zein alderdiri eman behar zaion lehentasuna, zergatik eta zein helbururekin, zein baliabide-mota izango den erabiltzeko moduan, etab. Gero irakasleak bere gelan (aurrerakoan ezingo da esan «bere gelaren bakardadean», prozesu kolektibo bat denez ez baitu zertan bakarrik edo isolaturik sentitu behar) praktikan jarriko ditu irizpide kontsentsuatu horiek, berak egindako bere garapen programatikokoaren bitartez bere ikasleen ezaugarrietara eta lortu beharreko ikasketen espezifikotasunera egokituz.

Gogora dezagun, honi buruz, lehen ere aipatu dugun Wulf eta Schave-ren³ ekarpena, zeinaren arabera, eskola efikazen ezaugarrietako bat izaten baita erabakiak modu kolektiboan eta komunitatearekin kontaktuan hartzea, horrekin lortzen baita proposatutako helburuak gehiagoaren aldetik konpartitzea.

Kurrikulua erabaki-espazio bezala

Kontua, azkenean, hori da, kurrikulua *erabaki-espazio* bezala ulertzea, bertatik (Programa) eta bertan (programazioa) eskola-komunitateak, zentro mailan, eta irakasleak berak, gela mailan, bakoitzak bere eskuharmen-markoak artikulatzeko espazio bezala.

¹ FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «Programación», in FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.A.: *Didáctica II: Programación, métodos, evaluación*. UNED, Madrid, 1977, 15. or.

² GIMENO, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983; STENHOUSE, L.: *Op. cit.*

³ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*

Orain dela gutxi egindako mahainguru batean, OHoko irakasleen birziklatzeaz hitz egiterakoan, pertsona batek honako galdera hau planteatu zuen jende artetik: «Zergatik Irakasle-eskoletatik ondo formatuta ateratzen den irakaslego gazteak, irakaskuntza-eredu progresistak dezente ondo ezagutzen eta, bera ere izpirituz berritzaile samarra eta zentzoren batean lehenengo aldiz sartzen denean dena aldatzeko gogoarekin azaltzen delarik, zergatik handik urte gutxi batzuetara besteek egiten duten gauza bera egiten bukatzen ote du eta hain irakaskuntza-estilo konbentzionalak mantentzen?»

Funtsezko galdera bat da hori, eta zuzenean plangintza eta honek irakaskuntzan daukan benetako eragina afektatzen dituena.

Merezi du puntu horretan pixka bat geratzea, gela barruko garapen kurrikularraren urratsak edo faseak planteatzen hasi aurretik. Komeniko litzateke eskola bategi edo irakasle batek bere irakaskuntza planifikatzen duenean zer egiten duen argitzea, zein erabaki-motatan jartzen duen atentzioa, zerk eragiten dien bat ala beste erabakitzeko orduan. Horien bitartez saiaturiko gara jokabide didaktikoa ulertzen eta kurrikuluan bertan edo bertatik sortzen den irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesua irakurtzen utziko diguten oinarritzko zenbait gako.

Plangintza

Zer egiten da planifikatzerakoan? Orokorri esanda, ideia edo asmo bat ekintza-bide egitea da. Escudero⁴ seinalatzen du fenomeno baten ekintza-bide posibleak aurrikustea esan nahi duela horrek, eta gure aurrikuspen, gogonahi, desira eta helmugak nolabait ere plasmatezea proiektu batean, hain zuzen ere, lortu nahi ditugunak zergatik lortu nahi ditugun eta horiek lortzeko plan bat nola burutuko genukeen azaltzeko dauzkagun ideia posibleak jasotzeko gauza izango den proiektu batean.

Clark eta Peterson-ek⁵ irakasleek egiten duten plangintza planteatzeko bi modu desberdin azaltzen dituzte. Planteamendu kognitibo bat, Escudero deskribatutako horren antzekoa, eta zeinaren arabera irakaslearen barruko adimen-iharduera bat baita plangintza: «oinarritzko prozesu psikologikoen multzoa, zeinaren bitartez pertsonak bistaritzen baitu etorkizuna, helburu eta baliabideen kontaketa egiten baitu eta bere egintzetarako gida izango duen erreferentzi marko bat eraikitzen baitu». Eta balegoke beste kanporagoko planteamendu bat ere, irakasleak plangintza garatzen duenean ematen dituen urrats konkretuak kontuan hartzen dituen: «Irakasleek egiten dituzten gauzak planifikatzen ari direla esaten dutenean». Lehenengo kasuan, atentzioaren muina irakaslearen pentsamenduan kokatzen da, informazioa nola prozesatzen duen planifikatzeko: bigarren esanahian, jarraian jarraiko jokabideen segidan jartzen da gakoa, ematen dituen urratsetan. Nolanahi ere, bi alderdi

⁴ ESCUDERO, J.M.: *La planificación de la enseñanza*. Mimeografiatua, Didaktikako Arloa, Univ. de Santiago de Compostela, Santiago Konpostelakoa, 1982.

⁵ CLARK, C.M.; PETERSON, P.L.: «Teachers through Processes». Mimeografiatua (Iragarrita dago hemen sartuko dutela: WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan, prentsan), 17. or.

horiek, pentsamenduak eta jokabideak, plangintza aztertzeke erabiltzen den ereduaren arabera garrantzi gehiago zeri ematen zaion alde batera utzita, biak daudela plangintza didaktikoaren edozein prozesutan.

Prozesu hori pixka bat xehetuz gero, honako hauek dituela aurkituko dugu:

- a) Antolatu beharreko fenomenoari buruzko ezagutza, ideia edo esperientzia multzo bat, erabakitzen denaren *kontzeptuzko eta justifikaziozko apoiatura* moduan jokatu duena.
- b) Lortu beharreko asmo, helburu edo helmuga bat, jarraitu behar den *norabidea* seinalatzen duena.
- c) Jarraitu beharreko prozesuari buruzko aurrikuspen bat, *prozedura-estrategia* batean gauzatu beharko dena, bertan sartuz egin beharreko lanak edo edukiak, ihardueren sekuentzia eta prozesua ixteko edo ebaluatzeko moduren bat.

a) puntuak erabakien azpigeruza eratzten du, bere osagai razionala. b) eta c) puntuak, Mager-ek ⁶ instrukzio-diseinuaren ardatz bezala planteatzen dituen hiru galdera horien pareko dira: nora noa?, nola iritsiko naiz horra?, eta nola jakingo dut iritsi naizela?

PLANGINTZA NOLA EGIN?

Eta irakasleek nola heltzen diote prozesu horri? Plangintzaren nola egite hori *zertarakoarekin* egoten da erlazionatuta, eta zer *baliabide*-mota dagoenaren arabera izaten da.

Clark eta Yinger-ek ⁷ irakasle-mostra bati galdetu zietenean zergatik planifikatzen zuten, hiru kategoria hauetan sailkatzeko moduko erantzunak zeudela atera zuten handik:

1. Beren premia pertsonalak betetzeko planifikatzen zutenak: beren lanak sortzen zien larria eta zalantza gutxitzeko, konfidantza eta segurtasuna emango zien jarraibide bat definitzeko, etab.
2. Plangintza instrukzio-prozesuaren bukaeran lortu beharreko helburuak zehazteko lanarekin lotzen zutenak: zer material ikasi behar zen, zein material prestatu beharko luketen jakiteko, zein iharduera antolatu, zein denbora-banaketa, etab.
3. Plangintza instrukzio garaiaren bitarteko ekintza-estrategiekin lotzen zutenak: nola komeniko litzatekeen ikasleak antolatzea, iharduerak nola hasi, instrukzio eta ebaluazioarako marko moduan erabiltzeko, etab.

⁶ MAGER, R.F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 1974.

⁷ CLARK, C.M.; YINGER, R.J.: «Three Studies of Teacher Planning». *Research Series*, 55. Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1979.

BITARTEKARIAK

Eskura dauden txostenetatik ateratako esperientzia pertsonalaren arabera, esan daiteke *plangintza-bitartekarien* bitartez egiten dela. Hau da, eskolak eta irakasleek irakaskuntza diseinatzeko lan horretan ez dira beren ezagutza teorikoetatik hasten, ezta inprobisatzen ere, baizik eta era askotako material didaktikoek eskaintzen dituzten programazio-bozeto bat erabiliz. Beraz, Programarekin ez dira zuzenean hasten, eta ez dira haren postulatuetatik zuzenean abiatzen, gidari-lanak egiten dituzten bitartekariak erabiliz baizik. Bitartekari horietako ezagunen artean aipa ditzakegu:

- testuliburuak;
- material komertzialak;
- gida kurrikularrak;
- ikastaroak;
- aldizkariak;
- esperientzia bikarioak (besteri entzundako kasuak edo irakurritakoak).

Testuliburuak

Gure hezkuntza-sisteman *testuliburuak* dira, zalantzarik gabe, bitartekaririk pribilegiatuena eta eragin gehien dutena. Argialetxe bakoitzak atera ohi du hezkuntza-maila bakoitzeko Programaren bere «interpretazio» eta garapena. Batzuetan, Programa horren garapen-modu desberdinak ere aurkezten dituzte ikasturte eta diziplina batentzat. Hemen besterik gabe esan nahi dudana da, gaur egun ere *plangintza* egiteko orduan testuliburuak datorren bezala onartzea izaten dela jarrerarik ohizkoena, eta irakaskuntzari buruzko norberak dituen aurikuspenak liburu horretara egokitzea. Izan ere, ikastetxe askotan, erabili beharreko *testuliburuak hautatzera* mugatzen da *plangintza* hori. Hortik aurrera, haren formulazioak jarraitzea izaten da dena.

Beraz, gure herrialdean indar handia izan du testuliburuak irakaskuntzaren praktika eratzeko orduan. Esan daiteke badagoela halako hipertrofia funtzional bat ere: haiek ez dira irakaslearen eta Programa Ofizialaren bitarteko huts izan, baizik eta funtzio hori aise gainditu eta irakaskuntzaren benetako gidari izatera etorri dira, horren barruan zein urrats, nola eta noiz eman behar diren baldintzatuz.

Bestelako material batzuk

Gure artean ez daude hain garatuak bestelako *material komertzial* eta pakete didaktiko horiek, salbu hizkuntza atzeritarrak, laborategiko lana eskatzen duten hainbat diziplina, etab. Badirudi irakaslegoak hobeto ulertzen duela material hauen funtzio instrumentala. Hala ere, bai horiekin eta bai teknologia berriekin badaude oraindik ere arrisku funtzional batzuk *plangintzaren* ikuspegitik begiratuta.

Adibidez, bideoa edukitzeagatik irakaskuntza guztia nahi dugunean bideoa egokitu alderantziz egin beharrean; eta adibide horretan bertan bideoa erabiltzeak esan nahi duenean tresna hori erabiltzen bakarrik ikasten dela, *horretaz baliatuz* Historia, Zientzia Sozialak, Natura edo dena delakoa ikasi beharrean.

Irakaskuntza materialetara egokitzeko antolatu eta planifikatzen denean, ez gara bitartekari kurrikular horiek ondo erabiltzen ari.

Gida kurrikularrak

Inolako zalantzarik gabe, *gida kurrikularrak* dira eginkizun hori ondoen betetzen duten bitartekariak. Argialetxe askok ateratzen ditu beren testuliburuekin batera irakasleen liburuak ere. Dena dela, testuliburuaren eduki eta iharduerak oraindik gehiago zehaztera eta erantzun zuzenak ematera bakarrik mugatzen baldin badira, orduan ezin da esan benetan gida kurrikular direnik. Benetako gida kurrikularren helburua ez da Programa berriro azaltzea edo zehaztea izaten, baizik eta «hura eraldatzeko interpretazio, argitze, justifikazio eta orientabide izatea, beste batzuk egindako plan bat nola exekutatu esateko errezeta-liburu huts izan beharrean»⁸.

Clark eta Elmore-k⁹ esaten dute irakasle bati eskatu ziotenean ozenki pentsatuz esan zezala nola egiten zuen berak bere urteko plangintza, hark esan omen zuen berak erabiltzen zituen baliabiderik nagusienak izaten zirela material kurrikularrak (bereziki irakaslearen gidak), aurreko ikasturteko elkarrekintza inostruktiboaren oroitza (gauzak ikasturtean nola joan ziren alegia) eta ikasturte berrirako egutegi eskolarra. Eta hortik ateratako ondorio orokorra izan zen argitaratutako material kurrikularrek jeneralean eragin bortitza izaten zutela hala irakaskuntzaren edukian nola prozesuetan ere.

Hobekuntza-ikastaroak

Egindako *birziklapen edo hobekuntzako ikastaroak* eta *aldizkariak* edo txostenetarako materialak ere bitartekari garrantzitsuak dira, eta espero dugu egunetik egunera joango direla indar hartzen.

Espanian «ikastaroen» modalitatea da irakasleak gehien onartzen duenetako bat, eta baita Udako eskolak, etab. ere. Baina horien guztien efikazia ez da iritsi espero zen indizeetara. Hainbat arrazoi egon dira tartean:

- hobekuntzaren orientabide indibidualista bat suposatzen dute, irakasle bakoitzaren hobekuntzan zentratzen dena, multzo bezala hartu eta eskola bakoitzean zentratu beharrean;

⁸ ESCUDERO, J.M.; AREA, M.; GONZÁLEZ, M.T.: *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas*. Mimeografiatua, Univ. de Santiago de Compostela, Area de Didáctica, Santiago Konpostelakoa, 1983, 26. or.

⁹ CLARK, C.M.; ELMORE, J.L.: «Transforming curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planning». *Research Series*, 99, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1981.

- batez ere ikastaroen modalitatea, teknikari batek emandako zerbeitetan zentratzen denez, oraindik ere gehiago bultzatzen du irakaslegoaren izaera hartzailea («kontsumitzailea»);
- oraindik ere pragmatika utilitarista bat dago ikastaroeri buruz. Irakaskuntza garatzeko modu berriak eskainiz garapen kurrikularrari buruzko bitartekari-lanak egiteko funtzioa askotan gaudututa egoten da, eta baita deuseztatua ere, ikastaro-egileei diplomak edo ikastarora joate hutsak ematen dien onura administratiboarengatik.

Batez ere beste irakasleekin egindako esperientzi trukaketa eginez eta esperientzia horiek eta berauen arrakasta-maila handiago ala txikiagoa elkarren artean aztertuz esploratzen ditu irakasleak bere hezkuntza-iharduna planifikatzeko eta berbidertzeko modu berriak.

Aldizkariak

Beste hainbeste gertatzen da *aldizkariekin*. Jeneralean irakaslegoak ez du erabiltzen zorroztasun zientifiko handiko aldizkaririk, ezta espekulazio oso abstraktuetan edo profanoarentzat ulertzen zailak diren aparailu estatistikotan oinarritutakorik ere. Eta dena dela, alderdi teorikoan edo oinarritzko ikerketan oinarritzen diren aldizkari horiek ez dira oso erabilgarriak izaten han esaten denaren eta gelan egin beharreko eguneroko praktikaren arteko lotura egiteko.

Badaude beste aldizkari batzuk loturako pasabide horiek ezartzen dituztenak. Gure artean, hala ere, ez dago honelako askorik, zoritxarrez.

Adibidez Italian gutxienez badaude irakaskuntzako maila desberdinetan espezializatutako 50 aldizkaritik gora, zeintzuetan, Programa Ofizialaren iruzkin eta azterketekin, eta fondoko beste artikulu batzuekin batera, hainbat irakasle egindako Programa horren garapenak (beraz, programazioak) aurkezten baitira. Hainbat gai eta materia desberdin azaltzen da horietan, delako irakasle konkretu batek bere ikasgelan planteatuta bezala.

Hauek bai izaten dira bitartekari onak, irakasle bakoitzari modua ematen baitiote bere programazioa beste lankide batzuk egindakoekin konparatuz berrikusteko, pis-tak ematen dituzte, askotan originalak, hainbat topiko jakini aurre egiteko beste modu batzuk azalduz, etab. Hala, bakoitzaren irakaskuntza-esperientzia hobetu egiten da besteen esperientzia horien bitartez, eta bere baliabideen eta prozedura alternatiboen maila igo egiten da Programaren kurrikulu formalari aurre egiteko orduan.

PLANGINTZA PLANTEAMENDU TEKNOLOGIKO-ZIBERNETIKO BEZALA

Beraz, plangintzaren bitartekariak hobeto ala okerrago erabiltzen direla ere, hark irakaskuntzaren *planteamendu teknologiko-zibernetikoa* suposatzen du beti, hain

zuzen bere egitekorik garrantzitsuenetako bat hori delako, ikastetxe eta/edo gela jakin horretan *zer, zergatik eta nola* eman nahi den argitzea, eta prozesuaren martxa orokorra ikusita, aurrikuspenak nola alda daitezkeen esatea. Programazioak osatzen duen erabakiak hartzeko espazio horretan gurutzatzen dira, lehen esan dugun bezala, diskurtso pedagogikoa (zerk merezi duen, lan-alternatiba desberdinek zer heziketa-zentzu duten eta horietatik gure formaziorako egokiena hautatzea, hezkuntza-maila eta instrukzio-maila nola integratuko ditugun, etab.) eta didaktiko-teknikoa (zer ikaskuntza, nola antolatua, zer material, zer egin prozesu guztia integratua, funtzionala eta efikaza izan dadin, etab.).

Testuinguru honetan prozesu teknologiko-zibernetikoaz hitz egiteak esan nahi du irakaslearen nahitaezko gaitasunari egin behar diogula aipamen, egoera espezi-fiko eta ekintza zehatzetan suposamendu orokorrak, bere ikasketa profesionalak, Programa Ofizialaren orientabideak eta/edo aginduak eta erabiltzen dituen bitartekarietako zehaztapenak aplikatzeko behar duen gaitasunari. Teknologiarene hainbat ikuspegi murriztaile eta ezezkorren aurrean, irakasle orok izan behar duen oinarriko eta saihestezineko konpetentzia bezala nahiko nuke nik planteatu hemen, berak ikasgelan egin behar dituenak *antolatzeko eta kontestualizatzeko* (eta hala behar denean *berrantolatzeko*) gaitasun bikoitza jasotzen duen konpetentzia bezala. Alde horretatik errutinaren kontrakoa da, besteren garapen kurrikularrak norberaren ekimenari mekanikoki egokitzearen kontrakoa (testu, ikastaro, errezeta-liburu didaktiko, etab.). Eta ezinbesteko konpetentzia da gainera, irakaskuntza eskola baten testuinguru sozio-kulturalean edo klase baten marko zehatzean irakasten hasteko orduan ez baitago denontzako balioko duen soluzio komunik, ez baitago Programa eskola mailan garatzeko edo maila horretan garatutako programazioa klase konkretu bakoitzaren mailan aplikatzeko metodo bakarrik. Egoera bakoitzaren eta subjektuen ezaugarriak, eta eskola-prozesuan sortzen den dinamikak berak egiten du variable guztien konbinazioa eta horren ondorioak oso desberdinak izatea eskola batetik bestera eta klase batetik bestera.

Beraz, eskolak eta irakasleek eskura daukaten informazioa nola prozesatzen duten aztertu behar da, hezkuntza-ekitaldiari buruzkoa, beren ikasleei buruzkoa, eman beharreko gai eta diziplinei buruzkoa, eskolaren inguruari buruzkoa eta eskola berari buruzkoa; eta ondoren, jadanik prozesatutako informazioaren elementu horietatik irakaskuntzari buruzko erabakiak nola hartzen dituzten. Shavelson eta Stern-ek¹⁰ erabaki-hartzeko prozesu honetan sartzen diren aldagaien sintesi-eredu bat eskaintzen digute:

Erabakia eta informazioa

Autore hauen ikuspegitik begiratuta, hartzen diren erabakiek, eta beraz garapen kurrikularraren modalitate desberdinek zerikusi handia dute ikasleei, eginkizunei eta

¹⁰ SHAVELSON, R.; STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios y conducta», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *Op. cit.*, 392. or.

eskola edo gelako giroari buruz daukaten *informazioarekin*, irakaslearen ezaugarri batez ere *kognitibo eta jarrerazkoekin*, eta bi alderdi horiek, informazioa eta prozesu kognitiboak elkarri eragiteko daukaten moduarekin (alegia informazio hori erabiltzeko moduarekin).

Azken finean, bukaerako erabaki didaktikoak irakasleen iritzietatik ateratzen dira, eta hauek egon daitezke benetako informazioan oinarrituak ala ikasle, gai eta instrukzio-ereduei buruz berak egindako konjuntura sustraituta. Eta hor daude muga instituzionalak ere. Hona honi buruz argi dauden puntu batzuk:

- irakasleak erabakiak hartzeko moduko informazio garrantzitsua daukanean, informazio horretan oinarritzen ditu bere erabakiak. Halako informaziorik ez dagoenean, edo hain garrantzitsua ez denean, *hezkontzari edo irakaskuntzari* buruz daukan *sineskeretan* oinarritzen ditu bere erabakiak ¹¹;
- irakasleak asignaturari buruz daukan ezagutzak (funtsezko eduki, laneko eta ikerketako metodo, etab.) eta haiei buruz daukan iritzia ere (heziketarako garrantzia, kurrikulurako garrantzia) eragina izaten dute plangintza horretan ¹²;
- irakasleen esperientzia didaktikoa hazi ahala, irakasteko metodoren batean gaitasun gehiago hartzen doazen neurrian, metodo horretan orduan eta gehiago zentratzen dira: hau da, irakaste-*eginkizunetan* zentratutako plangintzak egiten dituzte. Irakasle gazteagoek, oraindik bereganatutako eredu didaktikorik ez baitute izaten, irizpide orokorragoetan zentratzen dute beren plangintza: *sineskeretan* zentratutako plangintza ¹³.

Erabakien edukia aldatu egingo da zein erreferentzia hartzen dugun kontu, eskolak multzo bezala hartuta egindako plangintza hartzen badugu, hortik ateratzen den emaitza *helmuga orokor, lehentasun eta prozedurazko printzipioetara* egongo da erreferituta. Irakasle bakoitzak bere ikasgelarako hartutako erabakiak hartzen baiditugu erreferentzia bezala, orduan horren emaitzarik ohizkoena *instrukzio-eginkizunak* izango dira, hau da, hiru elementu hauetaz osatuta ¹⁴ egongo diren instrukzio-unitate espezifikokoak: *helburu* espezifikoko bat edo batzuk, *datu* edo eduki-multzo bat, horren gain eragiketa-motaren bat egiteko, *helburua* lortzeko beharrezkoak diren *eragiketen* multzo bat. Laburbilduz, eginkizun batek helmuga, edukia eta instrukzio-tratamendua izaten ditu.

Instrukzio-eginkizunen zehaztapena

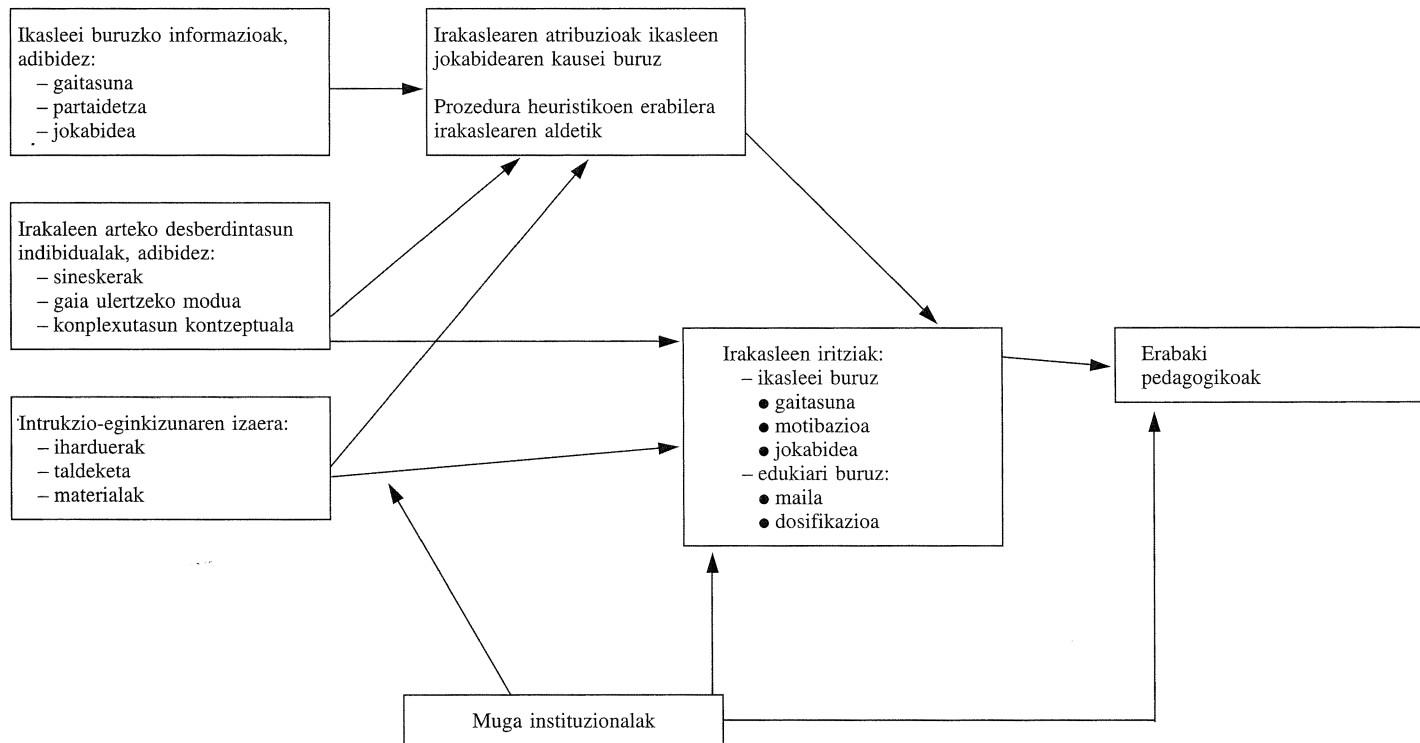
Helmugaren bitartez, irakasleak zer lortu nahi duen esplizitatzen du, jeneralean, ikaskuntza kognitibo, afektibo, sozial edo motorren baten edo horietako bat baino

¹¹ SHAVELSON, R.J.; CADWELL, J.; IZU, J.: «Teachers Sensitivity to the Reability of Information in Making Pedagogical Decisions». *American Educat. Reseach Journal*, 14, 1977, 83-97 or.

¹² SCHRÖDER, H.: *Comunicazione, informazione, istruzione*. Armando, Erroma, 1979.

¹³ BAWDEN, R.; BURKE, S.; DUFFY, G.: *Teacher Conceptions of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan State Univ., 1979.

¹⁴ DOYLE, W.: «Academic Work». *Rev. of Educat. Research*, 53(2), 1983, 159-199 or.



6. irudia. Irakasleen erabaki-hartzean eragina duten aldagaiak

gehiagoren menerapena. *Edukia* eginkizun horren alderdi materiala izaten da. Lehen esan dugu testuliburua izaten dela eduki-iturririk erabiliena. *Iharduera edo instrukzio-tratamendua*, hau da, edukiarekin eta horren gain zer egitea pentsatzen den. Eduki batek berak (artikulua, beheko gorputzadarrak, etab.) oso modu desberdinetan landu daiteke. Iharduera zehazteak esan nahi du beste hainbat alderdi ere mugatu behar dela, adibidez, sekuentziazioa, denbora, erabiliko diren materialak, egingo den ebaluazioa, etab. Dena den, irakasleek zer planifikatzen duten zehazteko orduan ere garrantzi handia izaten du beren esperientzia profesionalak. Sardo-k¹⁵ seinalatu du ezen esperientziarik gutxieneko irakasleek eredu kontsakturaren baten arabera plangintza-diseinu sistematikoak jarraitzeko joera eta klase bakoitzaren plangintza exhaustibo samarra (eguneroko plangintzak) egiteko joera izaten zuten bitartean, irakaskuntzako urte gehiagoren esperientzia zutenek garrantzi gutxiago ematen ziotela berez plangintzari (eskatzen duen denborarengatik) eta, nolahi ere, interesatuagoak azaltzen zirela klasearen martxan eta bere dinamika orokorrean, saio bakoitzaren bukaeran lortu beharreko emaitzetan baino (nik uste dut beren buruarekin seguru aurkitzen direlako izango dela, eta helburuok aurretik gehiegi zehazten ibili beharrik gabe lortzeko gai ikusten dituztelako beren buruak).

IRAKASLEEK PLANIFIKATZERAKOAN KONTUAN HARTZEN DITUZTEN ALDERDIAK

Peterson, Marx eta Clark-ek¹⁶ irakasleek plangintza egiterakoan kontuan hartzen dituzten alderdiei buruz egiten dituzten oharra ere interesgarriak dira. Hauen datuak ohizko eskemarekin, hau da, helburuetatik hasi eta gero edukietara, eta abarrera joateko eskema horrekin kontraesanean daude. Ikertzaile hauek ikusi zutenez:

1. Irakasleek zer eduki irakatsiko den erabakitzen pasatzen omen dute plangintza-denboraren zatirik handiena.
2. Ondoren instrukzio-prozesuak prestatzen biltzen omen dituzte beren ahaleginak, hau da, zein estrategia eta iharduera egin behar dituzten pentsatzen.
3. Azkenean, oso denbora gutxi ematen omen dute helburuetarako.

Aurrerago, garapen kurrikularraren fase desberdinak azaltzerakoan ikusiko ditugu xehekiago alderdi hauek.

SINTESIA

Nik azpimarratu nahi izan dudana ideia hau izan da; garapen kurrikularrak etengabe erabakiak hartzen ibili behar dela suposatzen/eskatzen baldin badu, interes-

¹⁵ SARDO, D.: *Teacher Planning Styles in the Middle School*. Eastern Educational Research Ass., Ellenville, New York, 1982.

¹⁶ PETERSON, M.C.; MARX, R.W.; CLARK, C.M.: «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement». *American Educational Research Journal*, 15, 1978, 417-432 or.

garria izan liteke erabaki horietan eragiten duten eta baldintzatzen dituzten elementu objektibo eta pertsonalei buruz gogoeta bat egitea.

Hasteko esan behar da plangintzak eskolan betetzen duen funtziorik nagusiena izaten dela «kurrikulua eraldatu eta aldatzea irakaskuntzako egoera bakoitzaren ezaugarri berezietara egokitzeko»¹⁷.

Hemen azpimarratu nahi izan dugun ikuspegitik begiratuta, eskola eta ikastetxe bakoitza da, Programa orokorra, zentralista, estandarra, zena egoera zehatzago baten ezaugarrietara egokitzeko baliagarritzat erabiltzen diren erabaki hauen protagonista nagusia. Eskolaren erabakiek eskola-komunitate osoari buruz izango dute zentzu bat. Ondoren, erabaki horiek beste zentzu berri bat hartuko dute ikasgela bakoitzeko eta gai desberdinetako egoera espezifikoetara egokitzeko irakasle bakoitzak hartzen dituen erabakien bitartez.

Erabaki horietan, batzuetan zein besteetan, egiteko garrantzitsua izaten dute hala eskura dagoen informazioak (ikasle, gai eta instrukzio-prozesuei buruzkoak) nola irakasleen ezaugarri pertsonal eta profesionalek, horrek eragin handia izango baitu irakasleok erabaki-hartze horretan informazio hori erabiltzeko duten moduaren gain. Erakundearen muga eta baliabideek eta inguru sozialaren presioek ere eragin handia izango dute hartutako erabaki horiengan.

Zurruntasuna ala zabaltasuna

Bukatzeko, esango dut plangintzari irakaskuntzaren garapen eta hobekuntzan ematen zaion egitekoa asko aldatzen dela planteamendu batzuetatik beste batzuetara. Jeneralean, gaur-gaurkoz, oso gutxik defendatzen dute plangintza-eredu zurrun eta arauemailerik, aurretik dena ondo ikusita eta inprobisaziorako tarterik uzten ez dutela egindako plangintzarik. Esperientzia duten irakasleek esaten dute era horretako plangintza bat ez dela batere erabilgarria izaten, luzarora ikasgelako taldearen plangintza igarriezin hori nagusitzen dela-eta azkenean. Aurretik eta itsu-itsuan ikasturte bakoitza hasterako egiten den plangintzak paper bustian geratzeko arriskua izaten du, irakaslea hori martxan jartzen hasten den momentuan. Eta plangintza hori zenbat eta zurrunagoa eta arauemaileagoa den, orduan eta handiagoa izaten da arrisku hori. Egia esan, askotan gertatzen da irakasleek ikasturte hasieran beren plangintzak egiten dituztela ikuskariei emateko, baina gero beren klaseak ez dutela inolako antzik izaten han jarritakoarekin. Smith eta Sendelbach¹⁸, Peterson¹⁹ eta Shavelson eta Stern²⁰ bezalako autoreek datu asko aurkeztu dituzte ikasgelak ikusten eta aztertzen jasotakoak, eta horietatik ateratzen dena da kontrako eragina ere izan dezakeela plangintza zurrun eta subjektuen ezaugarrietara egokitzeko tarte gu-

¹⁷ CLARK, C.M.; PETERSON, P.L.: *Op. cit.*, 21. or.

¹⁸ SMITH, E.L.; SENDELBACH, N.B.: «Teacher Intentions for Science Instruction and their Antecedents in program materials». *Paper. Annual Meeting of American Educat. Research Ass., San Franzisko, Ca., 1979.*

¹⁹ PETERSON, P.; CLARK, C.M.: *Op. cit.*

²⁰ SHAVELSON, R.; STERN, P.: *Op. cit.*

txi uzten duen batek. Horrentzako erantzun bezala «kurrikulu bukagabea» aipatzen du Link-ek ²¹, plangintza nahi denean berrikusteko moduan egitea (bere planteamenduei kritika egiten zaielako, edo aurrikuspenen eta ikasleen eta/edo prozesuaren martxaren benetako egoeraren artean desajusteak daudela ikusten delako), praktikaren bidez, instrukzioaren estrategiak, eduki-mota, etab. aldatuz, hobetzeko moduan egitea alegia. Beste autore batzuk ere planteatzen dituzte, ikuspegi desberdinetatik begiratuta, irakasleak egindako plangintza-motatik ateratzen diren ondorio praktikoko desberdinak. Batez ere, ordea, aipatzen ari garen zurruntasun-malgutasunaren (edo irekitze-ixtearen) alderdi honi ematen diote garrantzirik handiena. Zahorik-ek ²² esaten du aurretik xehetasun handiarekin planifikatzen duten irakasleak ez direla hain sentikor izaten ikasleen ideia eta ekarpenen aurrean, eta gutxiago erabiltzen dituztela klaseak ematerakoan.

Irakasle batek bere programazioa ñabartzeko, ixteko joera izateak (zer egitea pentsatzen duen urratsez urrats xehetzeko zentzuan hartuta) badirudi irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesuari buruz daukan pentsamoldearekin daukala zerikusi handiagoa. Toomey-ren ²³ lanetik ateratzen denez badirudi irakaslearengan eta gaien edukian zentratutako eredu didaktiko bat duten irakasleak izaten direla, jeneralean, urrats txikitari xehetu eta artikulatutako plangintzak aurkezten dituztenak.

Stenhouse-k ²⁴ berak ematen duen ideia gako horrek ere, garapen kurrikularra «ikerketan», irakaslearen entseiu etengabearen, zentratzekoak, berriz ere malgutasun eta irekidurako pautak horretan jartzen du pisua.

Indibidualismoa

Bestalde, plangintzak, eskuharmen-prozesu baten razionalizazio teknologikoko prozesu bat den neurrian, arrakasta handia izan du enpresa-heziketa edo militarra edo teknikoa bezalako hezkuntza-prozesuen esparruan, baina ez da erabat eta bete-betean sartzen gure oinarritzko eskolan. Oso nekez lortuko da eskola bateko irakasle guztiak etortzeko dagoen ikasturtea planifikatzeko asmotan elkartzea (eta guztiz pentsaezina da gurasoekin eta eskola-komunitateko beste agentzia sozialekin batera elkartzea). Gehienez ere, bakoitzak bere programazioa egingo du ikasturterako, eta kasu askotan ondo baino hobeto jakinez horrekin baldintza burokratiko bat bakarrik ari dela betetzen, eta gero ikasturtearen barruan horrek ezer gutxi baldintzatuko duela berak bere gelan egingo duena. Pentsatzen dut beste kasu askotan ikasturtearen programazio hori bai izango dela irakasleak behar bezala egiten duen prozesu bat, bere ikasleekin egiteko benetako lan-prozesu batean gauzatzeko asmoarekin egiten duena.

²¹ LINK, F.R.: «The Unfinished Curriculum», aip. in STENHOUSE, L.: *Op. cit.*, 173. or.

²² ZAHORIK, J.A.: «The Effects of Planning on teaching». *Elementary School Journal*, 71, 1970, 143-151 or.

²³ TOOMEY, R.: «Teacher's Approaches to Curriculum planning». *Curriculum Inquiry*, 7, 1977, 121-129 or.

²⁴ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*

Plangintza kurrikularren inpaktua eskoletan

Wulf eta Schave-k²⁵ hainbat hipotesi ematen dituzte plangintza kurrikularrak eskoletan daukan inpaktu eta presentzia eskasa esplikatzeko (EE.BB.ei buruz ari dira, baina, dirudienez, antz handia daukate gurearekin ere):

1. Irakasleek gauza segurutzat ematen dute ezen taldean egindako garapen kurrikularra ez dela batere errentagarria: metodo handioso eta kostosoegia eta maila lokaleko egoera txikitan oso gaizki maneiatzen dena dela iruditzen zaie.
2. Diseinatzaile bezala daukaten praktika eskasak ere atzera botatzen ditu. Hau da, berek kontsumitzaile (testu, programa, gida, etab.en kontsumitzaile) bezala daukate batez ere praktika, ez diseinatzaile bezala. Oso gutxi daude presatuta beren kasa modulu kurrikularrak egiten jakiteko.
3. Irakasle dezentek zaputz edo uko egiten diote irakaskuntzako ala ikaskuntzako edozein instrukzio-estrategia zorrotz hartu behar izateari. Argumentu bezala esaten dute jokabide-termino jakinetan helburuak ezartzeak mugatu egiten dituela emaitza humanistikoak (adibidez, espontaneitatea). Horregatik beldur dira hezkuntzan fasez faseko eredu batek ez ote duen kreatibitatea itoko.
4. Beste batzuen beldurra, berriz, zera da, iritzi baten (lortu beharreko helmugen) erreferentziapeko ebaluazio edo konprobazio batek erakutsi dezakeela ikastunek ez dutela edukia behar bezala menderatu eta, orduan, diseinua ondo zegoela suposatzen baita, irakasleak izango lirakeela ikasleen porrotaren erantzule.

²⁵ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 3. or.

5

Premien ebaluazioa

Erabaki preinstruktiboen barruan, Programa bat egiterakoan eman behar den lehen urratsa, Programa horren bitartez lortu nahi den *formazio-produktuaren diseinua* da. Hezkuntzan «produktuaren diseinuaz» hitz egitea aurrerapen handia izan da, batez ere formazioari buruzko erabakiei konpromisu eta zentzu operatibo handiago bat eman eta kritika eta ebaluazio baten menpean nekez jarri daitezkeen planteamendu mugaezinen eta boluntaristetatik aldentzeko orduan. Hala ere, formulazio horren jatorri industria-listak sor ditzakeen errezeloak saihestegatik, testuinguru honen barruan egokiago definitzen saiatuko gara, «premien» diagnostiko eta ebaluazio bezala definituz.

Hezkuntzako Programa baten diseinua planteatzeko orduan, hiru egoera hauetako bat aurki dezakegu:

- a) Arazo horretarako Programa Ofizial bat egotea lehendik ezarria. Adibidez, garatu nahi ditugun gaiak edo iharduerak jadanik Berritutako Programetan edo Autonomietako programazio ofizialetan sartuta daudenean.
- b) Arazo horri dagokion Programan sartu gabe dagoen gai edo alderdi bat denean. Adibidez, herri jakin bateko 9-10 urteko umeentzat (erdiko zikloa) «alfabetatze ekologikoko» Programa zehatz bat planeatu nahi denean. Edo heziketa sexualeko Programa bat, etab.
- c) Eginkizun edo profesio jakin baterako prestatzeko Programa bat egin behar izatea. (Alderdi hau ez zaigu guri interesatzen liburu honen ikuspegiaren barruan).

a) kasuan —Programetan sartuta dagoen gai bat— bi jarrera hauetako bat har genezake guk:

- a.1) Norberaren egoerarako egokitzen onartzea Programa Ofizialean gai horri buruz egiten den planteamendua. Kasu honetan zuzenean pasa gitezke diseinuaren B fasera (*Baldintzen azpiegituraren identifikazioa*).
- a.2) Programaren planteamenduak gure egoeraren baldintzetara hobeto egokitzeko birformulazio bat behar duela pentsatzea. Kasu honetan, sail honetako b) suposamendurako emandako urrats guztiak edo batzuk jarraitu beharko dira.

b) kasuan, hemen azaltzen zaigun lehenengo galdera da: «Nondik hasi?». Eta hain zuzen, hemen sartzen zaigu «premiaren» kontzeptua formazioko prozesu baten diseinuaren abiapuntu bezala. (Ulertzen da a) suposamenduan, hau da, Programa Ofizialetik abiatzen garenean, premien ebaluazioa aditu-talde batek egingo dagoela jadanik, eta hain zuzen ebaluazio horren emaitzen ondorioz iritsi direla Programa Ofizialaren konfiguraziora).

Premiaren kontzeptua

Beraz, zer da premia bat?, zein zentzutan hitz egiten dugu hemen premiaz? Burton eta Merrill-ek ¹ esaten duten bezala, premiaren kontzeptua kontzeptu polimorfo bat da, adiera desberdinak hartzen dituena zeinek erabiltzen duen kontu: hezitzaile, soziologo, ekonomista, langile sozial, etab.

PREMIA-MOTAK

Bradshaw-ek ² *premia*-mota desberdinak bereizten ditu:

1. *Premia normatiboa*, subjektu edo talde batek dauzkan gabeziak jasotzen dituen estandar edo ereduzko patroia jakin bati buruz hartzen baldin bada. Adibidez, behar baino kaloria gutxiago hartzen dituztenak, soldata minimoa edo lanpostu horretarako ezarritako soldata baino diru gutxiago jasotzen dutenak.
2. *Premia sentitua*: beste galdera honi erantzuten diona: «Zer behar duzu?, zer nahiko zenuke izan?».
3. *Premia azaldua edo eskaria*: premiaren azalpen komertziala, objektiboa da. Jendea asko joaten bada zinera, edo ikastaro-motaren batera asko apuntatzen bada, edo halako liburu jakin batzuk asko erosten baditu, gauza horien eskari handia dagoela esango dugu, produktu horien premia daukala jendeak. Eskaria hartzen da premiaren adierazle bezala.
4. *Premia konparaziozkoa*, banaketaren justizian oinarritzen dena. Adibidez, premia bihurtzen dira talde edo sektore jakin batek ez dauzkan onurak eta, bitartean, ezaugarri berdintsuko beste talde edo kolektibo batzuk badauzkanak.
5. *Premia prospektiboa*: probabilitate guztiarekin etorkizunean azalduko direnak.

Ikusten den bezala, *premiaren* kontzeptua zabala da eta adiera posible desberdinak ditu. Bestalde, hezkuntzaren esparruan berehala aplikatzeko modukoa da, nahiz eta interpretazio-problema eta kontraesanak ere badituen.

¹ BURTON, J.K.; MERRILL, P.F.: «Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities», in BRIGSS, L. (Ed.): *Instructional Design*. Educ. Tech. Public., 1977, 21-45 or.

² BRADSHAW, J.: «The Concept of Social Need». *New Society*, martxoa, 1972, 640-643 or.

Politikan, erlijioan eta hezkuntzan jendearen premia larriei erantzuteko direla esaten den jantziakin jazen dira planteamenduak maiz asko: jendeak zer nahi duen, hiritarrek zer behar duten, gazteek zer eskatzen duten...

Eskuharmen sozialeko beste arlo batzuk kanpoan utziz, argi dagoena da instrukzioeko edo garapen funtzionaleko Programa bati gorputz emateko eta justifikatzeko erabiltzen diren premien gaiak funtsezko garrantzia hartzen duela hezkuntzan. Izan ere, oker handirik gabe esan daiteke ezen pedagogiaren historian zehar sortzen joan diren hezkuntzako eredu desberdin guztiak horixe izan direla, une bakoitzean hezkuntzaren bitartez tratatu beharreko premia bezala ulertzen zirenen interpretazio desberdinak besterik ez.

Premia normatiboa

Bradshaw-ek egindako sailkapenera itzuliz, ikusten da interpretazio desberdinak eman daitezkeela hor ere, aipatutako premia-mota horien barruan. Premia *araugilea* da denetan argiena. Hezkuntzan, Programa Ofizialak, obligaziozko minimoen programa diren neurrian, adin jakin bateko ume guztientzat «beharrezkotzat» planteatzen diren heldutasun, ezagutza eta esperientzien maila horien ispilu nagusia izaten dira. *Premia eta exigentzia*, beraz, hezkuntzaren ekintza nahitaez bideratzeko izango den erreferentzia orokorreko marko batean uztartzen dira.

Premia normatibo horien orokortasunean, hain zuzen, bere laborategiko suposamendu horietan aurkitzen da problemarik nagusiena. Programa bat egiten duenarentzat, batzuetan beharrezkoa izaten da programa hori bere herrialdeko eta bere adineko subjektuengan detektatutako ezaugarri guztien sintesia azaltzen duen subjektu generiko baten erreferentzia erabiliz egitea. Egia esan, ez luke balioko Programa egiterakoan halako edo bestelako talde sozial edo subjektu-kolektibo jakinengan bakarrik pentsatzen egotea.

Baina irakasleak praktikan jarri behar duenean, askotan gertatzen zaio subjektu «idealik» ez dagoela konturatzeari. Bere ikasleek, edo ikasleetako zenbaitek edo ez dute Programak suposatzen dituen heldutasun eta/edo ezagutzazko aurrebaldintzak betetzen, edo beren artean eta beren adineko beste subjektuen konparazioan oso interes desberdinak azaltzen dituzte, edo bestela zentroak ez ditu izaten suposamenduz izan beharko lituzkeen baliabideak, etab.

Premia sentitua

Premia *sentituak* beste problematika berezi bat azaltzen du. Desiren maneiaketa sozial eta kulturala hain bortitza da gaur egun, zeren askotan, subjektuek *esango dute* beren ustez lortu dezaketen hori bakarrik desiratzen dutela, edo desiratzea ondo ikusia dagoela uste duten hori, edo esperientziaz berehalako probetxua ekarriko dietela badakiten hori. Hezkuntza, ordea, subjektuengan desira berriak eta premia berriak ernetzeko gauza ez baldin bada, orduan horien gaur egungo egoera birsortzeko mailan geratuko da benetan.

Nolanahi ere, hau izan da beti, eta izaten jarraitzen du gaur ere, hezkuntzaren filosofiaren eta instrukzio-metodoen arloko eztabaidarik gogorrenetako bat. Hobe al da umeari interesatzen zaiona egitea, bere desirei eta berak planteatzen dituen premiei erantzutea? Ala, aldiz, etorkizunari begirako konpromisua hartuz, eskolak gozkoak diren eta ez diren gaiak konbinatuz egindako subjektuen formazioa bilatu beharko ote du gehiago? Subjektuak zer behar ote du, «ustez» behar duena bakarrik ala «nahi duena» bakarrik, gainerako beste guztia inposizioa izanik?

Premia azaldua

Eskariaren problematika dezente lotua dago aurreko sailekoarekin. Nola ezar daiteke lotura zuzen bat eskari objektiboaren eta premia sozialaren artean? Neska-mutikoek ez dutela libururik irakurtzen eta hortik atera al daiteke ez dutela liburu-beharrik? Bestalde, nola eskatuko dituzte halako iharduera-mota edo ezagutzarik, etab. lehendik ez baldin badituzte sakon samar ezagutzen? Ez ote da hemen pasako tonikaren iragarki ezagun hartan gertatzen zen gauza bera, alegia tonika gustatzeko hartu egin behar izaten dela behin eta berriro, saiatu behin eta berriz, nahiz eta hasieran gustatzen ez baldin bada ere? Hau da, «eskaria» bere zentzu komertzial hutsa baino harantzagotik ulertu behar da.

Premia konparaziozkoa

Premia konparaziozkoak funtsezko garrantzia du hezkuntzan. Guk desiratzen duguna bezalako gizarte plural eta demokratiko batean, zeinetan hezkuntzak ezinbesteko *onura sozial* baten zentzua hartzen baitu, subjektu guztiak izan behar dute onura horretan berdin parte hartzeko eskubidea garantizatuta. Berdintasun-baldintzetan (eta ez bakarrik baldintza formal edo politikoetan) eman behar da partaidetza hori, eta funtsezko eskubide hori ezin da inolako subjektuen baldintza sozial, kultural, geografiko, pertsonal, etab.en izenean hondatu edo urratu.

Premia prospektiboa

Premia prospektiboak ere neurri handi batean eragiten dio diseinu kurrikularren antolamenduari. Hezkuntzak, batez ere ikasle gazteentzat egiten denak, biharko egunera begira egon behar du ezinbestez pentsatua, eta subjektuari bere garaiko hiritar izateko modua eskainiko dioten trebetasun, heziketa-baliabide eta ezagutzak hartu behar ditu kontuan. Horregatik, hain zuzen ere, ezagutza, trebetasun eta eskola-esperientzia batzuk desagertzen joaten dira garai-aldaketaren arabera eta «bitzitzeko modu berriak» deitzen diren horien arabera. Egia da, hala ere, eskola nahikoa makala izaten dela eguneratze hori egiteko, eta gehienetan badirudi iraganerako programak egiten ditugula etorkizunerakoak baino gehiago.

PREMIAREN NEURRIAK

Hala, beraz, iritsi gaitzke hezkuntzaren arloan aplikatzeko moduko *premiaren* ideia global bat izatera. Premiaren ideia horretan sartu beharko genituzke:

1. Giza zientzia desberdinek pertsona baten garapenean funtsezko alderditzat ematen dituzten garapen intelektual, afektibo, sozial, psikomotore, etab. etako osagaien multzoa zehaztea. Alderdi horiek gabe esan baitaiteke subjektu edo talde edo kolektibo sozial horrek *defizit* bat pairatzen duela bere garapenean. *Premia preskriptiboak* edo *exigentziak* dira.
2. Garapenaren osagaien edo garapen horren zehaztapenen multzo oso bat, hain zuzen ere, subjektu, talde edo kolektiboek izan nahi edo jakin nahiko luke-tena, edo egin ahal izan nahiko luketena, horretarako bereziki gaituak sentitzen direlako edo, edozein arrazoi dela medio, hori egiteko interesa dutelako. *Premia indibidualizatzaileak*, *idiosinkratikoak* dira hauek.

Volpi-ren³ determinologian lehenengo premia-mota horri erantzuteko eskolak, bere izendatzeko moduan, dimentsio edo momentu *objektibo-instituzionala* erabiltzen du, bigarrenari erantzuteko, dimentsio *subjektibo-berritzailea*. Lehenengoa, sozializazio eta garapen objektiboaren kontzeptuetatik sortzen da, eta bi kontzeptu horiek haur-subjektuaren txertakuntza sozialean zentratzen dira, eta horietatik begiratuta, adin heldurako prestakuntza bezala ikusten da hezkuntza. Eginkizun instituzional hau betetzeko, honako hauek erabiltzen ditu eskolak: irakaslearen irudia instrukzioaren erantzule nagusi bezala hartuta, Programa, subjektuaren oinarritzko kultura osatuko duten ikaskuntzen multzo aurrefinkatu eta exigitu bezala, eta erlazio-moduak, eskolatik kanpora subjektuaren egokitu-beharra markatuko duten osagai etiko-sozialen errefluxu bezala.

Premien bigarren atala (zeinari buruz eskolak oraindik ez baitauka batere argi eta onartua bere funtzioa, eta kontrajarritako presioen espektro zabal baten erdian aurkitzen baita) printzipioz indibidualtasunaren legitimitatea onartzetik sortzen dena da, eta garapen pertsonal autonomoari begira hortik ateratzen diren ondorengo eratorpen praktikoetatik ateratzen dena, *autorrealizazioa* deitu izan dena. Ikuspegi honetatik begiratuta, haurtzaroak bestelako kontsistentzia hartzen du ezaugarri propioak eta, berebat, zentzu propioa ere baduen eboluzio-fase bezala (funtzional hutsa edota adinako larriarekin erlazioatutako zerbait bezala hartu gabe, beraz): ume izatea berez garrantzitsua den zerbait bezala azaltzen da, eta haurtzaroa, disfrutatzen jakin behar den eta bere horretan bete behar den etapa bat bezala. Subjektu edo talde bakoitzaren interes, gogo eta premien garapena bultzatzea da eskolaren funtzioa. Programek esperientzi modu posibleak aurkeztu bakarrik egiten dute, epe, helburu edota eskatzeko moduko erritmorik markatu gabe.

Batak bestea kanpoan uzteko moduan planteatu daitezke, jakina, eta izan ere orientabide jakin baten eta beste baten arteko kontraposiziozko fase asko azaldu

³ VOLPI, C.: «Socializzazione Infantile e Scuola di Base: il Problema delle Regole Educative», in GOZZER, G. eta beste: *Op. cit.*, 76-98 or.

izan dira eskolaren historian, baina, nagusiki, erlazio *dialektiko* batean aurkitzen dira. Bi premia-maila horiek batera eta osagarriki planteatu behar ditu eskolak subjektu bakoitzarentzat. Von Cube-k⁴ hezkuntzako bi planteamendu-maila hauen artean bereizketa garbia egitea planteatu izan du, baita eskola-ordutegian ere, eta konbinatuta ematea momentu automatikoak, kurrikularrak (ikasketako helburu espezifikoetan zentratutako momentuen zentzuan hartuta) eta beste momentu batzuk, irakasleen eta ikasleen arteko komunikazio librean zentratutako helburu horien menpe ez daudenak.

3. Premien beste hirugarren maila bat ere egongo litzateke, nire ustez, irakas-kuntzaren kualifikazio eta aurrerapenaren nozioarekin eta bizi-kalitatea etengabe hobetzearekin eta hezkuntza-sisteman erabilgarri dauden baliabideekin erlazionatuta. Bizitzaren beste edozein arlotan bezala, minimoak betetzea ez da nahikoa, eta aurrerapenarekin egon beharra dago, teknologia berrien mailan. Inguru sozialaren baldintza berriek lehen aipatutako arauzko galdakizunen maila (a. puntukoa) aise gainditzea eskatzen dute nolabait ere. Egia esateko, horixe da bere oinarritzko premiak estalita dauzkan (analfabetismorik gabe, erabateko eskolatze-mailarekin, eta hezkuntza-sistema efikaza baina baliabide urrikoa) herrialde baten eta hezkuntzaren aldetik garatuta dagoen beste herrialde baten arteko aldea. Bi maila horien artean posibilitate-zirrinda zabala dago, herrialde bakoitzak betetzen joan beharko duena.

Urrun geratzen da (nahiz eta «hezkuntza berriarekin» zerikusia duten foko desberdinetan berriro entzuten ari den leloa den) garrantzizkoena (eta nahikoa ere bai) «irakurri, idatzi eta kontuak egiten jakitea» delako kontu hori. Hain zuzen, kultura (oinarritzko ezagutzetatik at joateko alderdi horretatik hartuta), espresio-modu artistiko eta dinamiko berriak, teknologia berrietara egindako lehen hurbilketak, irudiaren gain egindako lana, kirolean trebatzea, etab. hemen gelditzen dira premia bezala ulertzeko moduan eta eskolaren planteamendu kurrikularren barruan tratatuak izateko moduan. *Premia kultural eta teknikoak* izaten dira hauek, eta baita subjektuen *aisia eta denbora libreari* buruzkoak ere.

4. Bukatzeko, aipatu behar da premien beste laugarren maila bat ere, eskola aurkitzen den ingurune *premia sozialei* buruzkoa. Eskolak, bere ingurune hurbileko baldintzetatik guztiz urrundu egoten jarraitu nahi ez badu, atea ireki beharko dizkio, eta beren arteko eraginak eta optimizazioko harremanak trukutzen saiatu elkarrekin. Ingurunearen *baliabide sozial* bat gehiago izatera etorri behar du eskolak. Eta zentzu horretan, ingurune horrentzat garapen sozial eta kulturalako ekimen-iturri izan behar du eskolak, eta asmo horrekin hark erabil dezakeen beste tresna bat gehiago bezala eskaintzen dio bere burua. Aldi berean, dinamika iragankor horren barruan, eskolak ere badaki bere formazio-instrukzioko funtzio horren barruan erabil ditzakeela komunitatearen bestelako baliabideak ere. Eta ikuspegi honetatik begiratuta, ingurunearen

⁴ VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica». *La Educación Hoy*, 3 (2), 1975 otsaila, 43-49 or.

premiei ere (bere gabezia, igurikapen, idiosinkrasiari) erantzun bat ematen die eskolak, edo gutxienez kontuan hartzen ditu hezkuntza-komunitateak eskolak bete beharreko helburuak eta lehentasunen hierarkia definitu behar dituen.

Beraz, desberdintasun horrek markatzen du *premia* zer den, gauzak zer izan *beharko luketen* (exigentziak), zer izan *litezkeen* (garapen-premiak) edo zer izatea *gustatuko litzaigukeen* (premia indibidualizatuak) eta *izatez gauza horiek zer direnen* arteko desberdintasunak. Oraingo egoeraren eta lehen aipatu dugun erreferentzi marko tridimentsional horren arteko desberdintasuna.

Orain arte ikusitako horretatik pentsa dezake irakurleak diseinu kurrikularren fase honi eman nahi diogun zentzua zein den: irakaskuntza goitik (Programaren planifikatzaile, Administrazioarengandik, etab.) ez dadila etorri, hori lortu nahi dugu, edo behintzat horien postulatuek ez daitezela eskluienteak izan, eta egoera bera onar dezatela eskola-ekintzaren baldintzak eta asmo orientatzaileak definitzeko marko bezala.

Taba-k honi buruz idatzi du ezen premien diagnostikoak, hala deitzen baitio berak prozesuari,

«kurrikulua garaiko premien tonura jartzeko modua ematen duela (...) kurrikuluan kontuan hartzeko moduko egintzen determinazio-prozesu bat dela funtsean»⁵.

Eta esaten du «ikasleen hezkuntzako premien, gelako ikaskuntza-baldintzen eta hezkuntzako helburuen egikaritzarik optimoenari afektatzen dioten faktoreen determinazioan»⁶ zentratzen dela.

Premien ebaluazioa

Eta Tyler-entzat⁷, bera baita gai kurrikularretan beste klasiko bat, premiak ebaluatzeak esan nahi du hezkuntzaren helburuak diseinatzerakoan kontuan hartu behar diren gabeziak kontuan hartzea. Premia horiek 3 iturri hauek aztertuz identifikatzen dira garapen kurrikularrean: ikaslea, espezialistak eta gizartea.

Klein-en⁸ arabera, premien ebaluazioari esker:

- programatzaileen atentzioa bildu egiten da problemarik nabarmenenetan: horrek erraztu egingo du bere programazio-eginkizuna, pertsonala, denbora eta baliabideak hobeto erabiltzeko eta lekutzeko modua eskainiz.
- justifikatzeko moduan geratzen da ondorengo programazioa zergatik zentratzen den alderdi batzuetan eta zergatik ez beste batzuetan; justifikazio hori askotan eman beharko baitzaio Administrazioari, eskola-komunitateari, etab.i.
- sarrerako egoerari buruzko informazioa eskaintzen da, eta horrek erraztu egiten du ikasleengan ondoren izaten diren aldaketak ebaluatzeko lana.

⁵ TABA, H.: *Elaboración del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1976, 305. or.

⁶ *Ibid.*, 306. or.

⁷ TYLER, R.: *Principios básicos del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.

⁸ KLEIN, S.P.: «Choosing Needs for Needs Assessment», in *Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium*. Center for Study of Evaluation Report, 69, Los Angeles, 1971.

NOLA EGIN PREMIEN EBALUAZIOA?

Hor goian aipatutako premia-mota horietako bakoitzak eskatzen du prozedura-mota desberdin bat:

Premia normatiboak

- Maila edo ikasturte horretarako dagoen igurikapen-marko orokorra argituz: Programaren azterketa;
- egin behar den programazioaren bitartez benetan zer lortu nahi den aztertuz eta argituz.

Premia indibidualizatuak

- Ikasturte edo esperientzia programatu horretan parte hartuko duten subjektuen desirak konstatatuz;
- ikuspegi desberdinetatik ikusita, subjektuei ondo etorriko litzazkiekeen gauzei buruzko hipotetizazioa egin, eta proposatutako alderdiak beraiekin eztabaidatuz ondoren;
- partaideei eskaini beharreko alternatiba indibidualizatzaileak eta aukerak egiteko markoaren bitartez.

Garapeneko premiak

- Zer gauza egin daitekeen, zer lor daitekeen aurrikusitako minimoen gainetik;
- zein esperientzia kolateralen bidez optimizatu daitekeen hala prozesua (esperientzi aberastasuna) nola lortu beharreko emaitzak (efikazia).

SUPOSAMENDU PRAKTIKOA

1. Suposamendu kurrikularra

Eman dezagun 5. ikasturterako programazio interdiziplinar bat egin nahi dugula hizkuntzaren eta gizarte-zientzien artean eta Programaren gai jakin bat hartuta. Jakin nahi genuke benetan zer moduz funtzionatzen digun irakaskuntzako modu diziplinartekoak. Zer egin premiak ebaluatzeko?

1. Oso argi begiratu beharko genuke gai horri buruz Programa Ofizialak planteatzen dituen galdakizunak eta epigrafe horretarako seinlatu beharko genituzke. Argi dagoenez, maila eta ikasturtearen helburu orokorren ikuspegitik eskatzen dena markatu behar da, eta gai jakin honi buruz eskatzen dena. Orain badakigu zer eskatzen zaigun horri buruz, zein den minimoen markoa.

2. Gerta daiteke hori nahikoa ez izatea. Guk irakaskuntza-mota espezifiko bat (kasu honetan diziplinartekotasuna) eta gai jakin batzuk (hizkuntza eta gizarte-zientziak) sartzen baldin baditugu, zerbaitegatik izango da, zerbait ariko gara horrekin bilatzen. Gerta daiteke zerbait hori Programa Ofizialean jadanik jasoa egotea, baina jeneralean guk gehitu nahi dugun zerbait izango da. Kasu horretan oharra hartzen da (gure asmo hori esplizitu egiten da, gero eztabaidatu, komunikatu eta ondoren ebaluatua izan dadin) eta aurreko puntukoarekin erlazionatzen da.
3. Lan-mota honek ikasleei ekarriko dizkien abantaila posibleak seinalatzen dira, maila guztietarako (horrek ekarriko duelako mentalki hainbat iturritako informazioa integratzea, jakinmina piztuko duelako, talde-lana sortuko duelako, hurbileko elementuekin lan egingo delako eta horrek ikasteko gogoia piztea ekar dezakeelako, ingurunea hobeto ezagutzea, etab.). Beste ikasturteetatik ikasleak ezagutzeko abantaila daukagu, eta horrek berak emango digu asmoak itsu-itsuan ezartzen hasi gabe, subjektuetan oinarrituz eta benetako egoera batera egokituz lan egin ahal izateko aukera. Ondoren hipotesi-mailan planteatutako eskola-komunitatearen iritzi hauek kontrastatu egiten dira sortzen diren aztarna esplizitu (beraiek esaten dutena) ala implizituekin (ikusabartzen uzten dutena). Komentatu egiten dira lortu nahi diren helburuak eta osatu egiten dira ikasleen beraien interesekin eta hobespenekin. Interes, hobespen, desira, hipotesi horiek Programaren beraren asmo bezala formulatzen dira.
4. Programa horretan nola sartu teknologia berriak? Saihetseko beste zein asmo (eduki, metodologia, baliabide tekniko, eta honelakoetan egunera jarriko gaituztenak) planteatu ditzakegu Programa honen bitartez, bitartean, edo aitzakitan?

Suposamendu ez-kurrikularra

Programa Ofizialean azaltzen ez den topikoren bati buruzko diseinu bat egitea planteatzen zaigun kasu edo programazioak aipatu nahi ditut hemen.

Pentsa dezagun herri jakin bateko hasierako eta erdiko zikloetako ikasleentzako alfabetatze ekologikoko Programa bat eskatzen zaigula.

1. Premia normatiboei buruz saihetsetik bakarrik hurbil gintezke Programa Ofizialera. Gure lana bi ziklo horietako beste zein helburu orokorrekin erlazionatu dezakegun jakiteko bakarrik. Hemen, ordea, bai izango dela garrantzitsua ekimen horren bultzatzaileek (pentsa dezagun, adibidez, gure kasu honetan, herriko Udala izan dela) beronekin zer lortu nahi duten ondo argitzea. Asko interesatzen da programazio horrekin zer lortu nahi duten jakitea (aitortzeko moduko helburuak behintzat. Eta, dena dela, behin helburuak esplizitatuz gero, hor geratzen dira akordioaren azalpen publiko bezala, eta hortik aurrera inork ezin izango digu gehiago eskatu, edo beste gauzarik eskatu, ezta gure lana manipulatu ere hasieran aitortutakoen desberdinak diren beste asmo batzuekin).
2. Baina helburu oinarritzko eta komun horiekin batera beti izaten dira beste posible batzuk ere. Elkar gintezke horretan lan egin behar dugun hezitzaile, pedagogo, era desberdinetako teknikari eta abar guztiak, eta ideia-zurrumbilo bat egin dezakegu beste gauza asko ere sor dadin, gauza bideragarriak ala ez, ondo

- datozenak ala egin beharreko lanerako egoki direnak. Batzuk utopiara joko dute, beste batzuk errealistagoetara. Denak balio du, kontua da asmo posibleen zerrenda bat egitea eta pixkana-pixkana erreferentziako proposamen-eremu bat egiten joatea (umeentzako ekologikoa den guztiari buruz desiragarri den guztia).
3. Zalantzarik gabe ondo etorriko zaigu langai ditugun ikasleek zer pentsatzen/nahi/interes duten jakitea. Eta galdesorta simple batekin, edo elkarrizketa batzuekin edo kolegioetan eztabaidaren bat eginez, edo bururatzen zaigun beste edozein iharduera baten bidez, jakin beharko dugula beren kezka ekologiko nagusienak zein diren, ekologiko zein gai interesatzen zaien gehien, beraiek gai hori nola enfokatzen duten, zenbat egongo liritekeen Programan parte hartzeko prest, eta zer motatako partaidetza aurrikusi genezakeen. Oso garrantzitsuak dira gure abiapuntuko suposamenduak errealitatera hurbiltzen joateko. Datu horietatik ateratzen dugu, oraingoz, beraiei Programa honekin egitea/lortzea gustatuko litzaiekeenari buruzko informazioa.
 4. Hurbileko edo urruneko zer gauza gehiago, beste zer helburu tekniko, metodologiko, kultural, beste zer irabazpide sar daiteke gainera? Adibidez, lan praktikoa bezala egin daiteke hiritarrentzako edo beste mailetakoentzako erakusketaren bat, irakaskuntzari buruzkoa, telebista-programaren bat, kutsadura-analisiren bat ahalik eta metodorik sofistikatuena erabiliz, taldeko argitalpenen bat, etab. Horiek ez dira helburu nagusiak izango, baina esperientziaren hobekuntza teknikoak ekarriko dute, XX. mende bukaerako lan baten ukitua ematen diote. Eta umeek ekologia-rekin izango duten esperientzia aberastu egingo da baliabide teknikoekin izango duten harreman paraleloarekin, harreman pertsonal sakonagoak izango dituzte, etab.

Orain arte, ikus daitekeenez, programazio espezifiko bat egiteko helburu, xede edo asmo posibleen zerrenda zabal bat egin ahal izan da.

Argi geratzen da, jakina, premiak helburu bihurtu direla: esaten bazaigu 7 urteko ume batek ondo espresatzeko premia duela, automatikoki egiten dugu aldaketa, eta helburu bezala jartzen dugu: «ondo espresatu».

Baina prozesu berdina erabil daiteke ikasturte oso baten garapen kurrikularra egiteko ere, bai eskola-komunitatearen aldetik eta bai irakaslearen aldetik.

Jasotako helburuak ez dute, oraingoz, egoerarekin zerikusirik. Kantitateak gehiago inporta du, kalitateak, bideragarritasunak, erabilgarritasunak, balore hezitzaileak, eta honelakoek baino.

Zer egin helburu-zerrenda horrekin, nahastuta baitaizka Programa Ofizialak seinatzen dituenak, guri guztioi bat-batean bururatu zaizkigunak, «bezeriaren» desirak ispilatzen dituztenak eta garapeneko helburuak?

Hasteko, zerrenda horren lehen iragazketa bat egiten da: aukera eta sailkapena egiteko iragazketa. Errepikatuta daudenak kendu egiten dira, elkarrekin erlazionatuta daudenak taldekatu egiten dira, anbiguo direnak bereizten dira eta azkenean, *beren garrantzi intrintsekoaren arabera ordenatzen dira helburuak* partaideen iritzia kontuan hartuta. Beti izan beharko da kontuan horietako batzuk oinarritzako helburuak direla, hau da, premia normatiboei erantzuten dietela eta, beraz, hobespenezko traturik eman beharrik ez dagoen arren, komeni da hala dela jakitea eta beti kontuan izatea.

Hasierako ordenazio horrek osatzen du lanerako marko axiologikoa eta *negoziazio* baten emaitza izaten da. Oinarrizko *kontsentsu* bat ispilatzen du. Negoziazio eta kontsentsuaren ideiak dira irakaskuntza-lanaren legitimotasunaren funtsezko ardatza, eta eskola eta lurraldearen arteko lotura oparo bat elikatzeko gai izango den klima bakarra. Beraz, programazioaren bideragarritasun-baldintza bat da.

Ez dago premia garrantzitsuenak zeintzuk diren esateko edo ordenatzeko urrezko legerik. Eta gauzak errepikatzen hasteko arrisku eta guzti, berriro esango dut hezkuntza-komunitateko agente desberdinen arteko elkarrizketa eta etengabeko elkarrekin-tzaren bitartez atera ahal izango direla ondo kontestualizatutako programazio batzuk aurrera. Gerta liteke gurasoek presioa egitea beren ikuspegitik begiratuta garrantzikoagoa delako idazten eta irakurtzen jakitea independente eta espontaneo izatea baino, eta premia hori lehentasuneko premia bezala sailkatzea. Baina guztion artean eztabaidatuz, bakoitzak pixka bat amore emanaz, joango gara ikuspegi batzuk eta besteak aldatzen eta ñabartzen. Hortik aterako zaizkigu agian denontzako programazio kon-terbadore eta pragmatikoagoak, baina urte batzuen buruan guraso horiek berak izango dira kalitatezko irakaskuntza bat eskatuko dutenak, eta hori lortzeagatik irakasleekin batera lan egiteko prest egongo direnak, etab.

1. TAULA
SINTESIA. LEHEN FASEA

<i>Input-a</i>	<i>Premien ebaluazioa Prozesua</i>	<i>Output-a</i>
— Programa ofiziala	<p>— <i>Premien identifikazioa</i></p> <p>— premia preskriptiboak</p> <p>— premia individualizatuak</p> <p>— garapeneko premiak</p>	<p>Premiak helburu bihurtzea</p> <p>— Helburuen zerrenda beren garrantziaren arabera ordenatuta</p>
— Programazio baten eskaera	<p>— <i>Helburuen azterketa</i>: sintesia argitzea sailkapena</p> <p>— <i>Helburuen ordenazioa</i> beren garrantziaren arabera, oinarriztat hartuz irizpideen <i>negoziazioa eta kontsentsua lortzea</i></p>	

6

Egoeraren azterketa

Baldintzen testuingurua

Puntu honetan badaukagu jadanik lortu nahi dugunari buruzko *erreferentzi marko orokor* bat, behin-behinekotasunez antolatuta atal-sail homogeno batean eta premietatik abiatuz sortutako helburuen hasierako balorazio bat eginga.

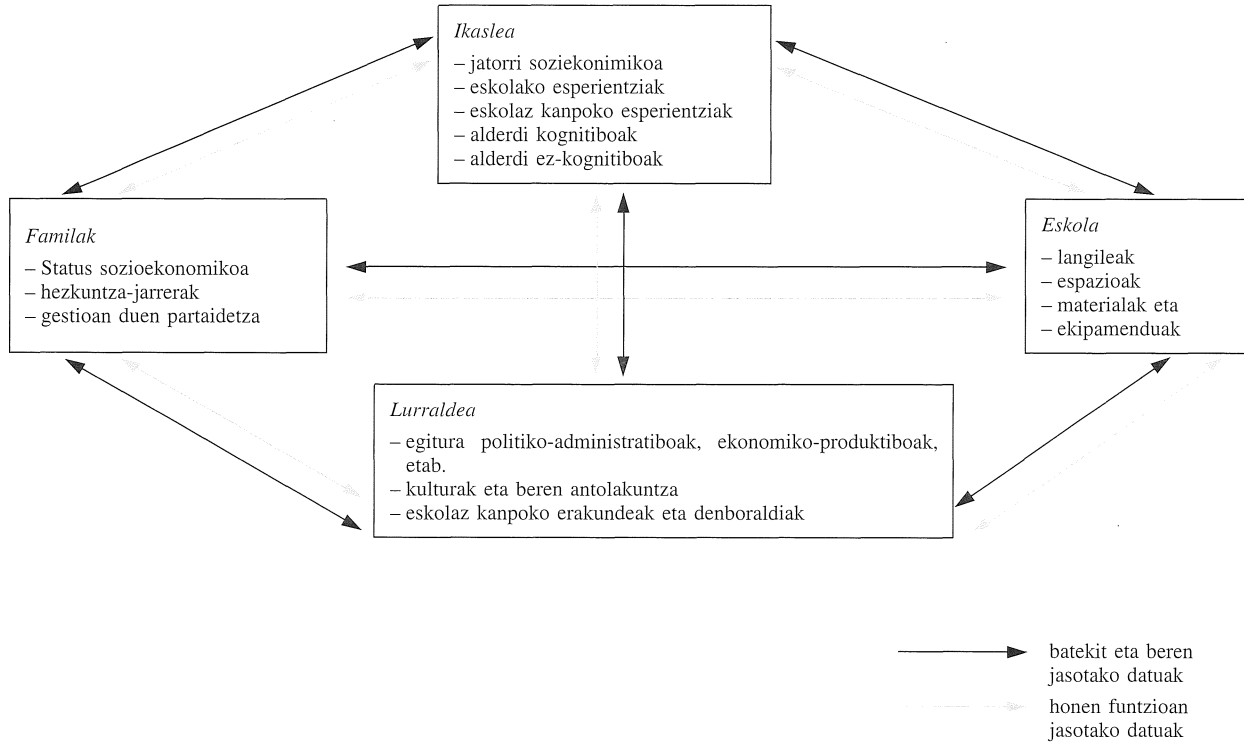
Gogoratu behar da garapen kurrikularri buruzko gure ideiak zera esaten zuela, aplikatu beharreko egoera espezifikora egokituta joan behar zutela aurrikuspen orokor horiek, eta beraz, arrazoizkoa da eman beharreko hurrengo urratsa hain zuzen *egoeraren azterketa* izatea, garatu behar den lanarekin zerikusia duten alderdi guztien aldetik.

Fase honetan, beraz, informazio-bilketa bat egingo da, egikaritu behar den programazioak garatu behar duen *baldintzen testuingurua* ezagutzeko modua emango digun informazioaren bilketa. Informazio hori ondo aztertu eta antolatu ondoren programazio hori zer den eta nolako den ezartzeko moduan izango gara, hemen *ekintzarako lehentasunak* deitzen duguna erabakitzeko moduan.

Bildu behar den informazioa egoeraren osagai desberdinetatik jasotakoa izango da, baina beti ere prozesuaren garapenean garrantzi handia izango dutela pentsatzen den alderdiak izango dira kontuan. Horregatik, orain alderdi horietako batzuk aztertzen baldin badira ere, jakin behar da bai alderdiak berak eta bai horietako bakoitzean jaso behar diren datu edo informazioak alda daitezkeela bete beharreko Programaren asmoak eta izaera nolakoak diren kontu.

Dena dela, badaude egoera didaktikoaren elementu batzuk ezagutzea komeni direnak instrukzio-prozesuaren diseinua garatzen hasi aurretik: *ikasle, familia, eskolaren dinamika eta baliabideak eta lurraldearen baliabideak*.

Boloniako unibertsitateko Didaktikako irakaslea den Lodiniren eskema hau oso ondo egokitzen da hemen garatu nahi ditudan planteamendu kurrikular hauetara. Laburtuta ematen du abiapuntuko ideia orokorra dugun hori, alegia, lerro kurrikular orokorrak egoeraren ezaugarri nagusietara egokitze modu bat izan behar duela batez ere programazioak. Era berean suposamendu bezala onartzen du eskolagururera «irekita» egon behar duela eta, beraz, kurrikularen eskolaren barruan eta eskolatik kanpora gertatzen direnak sartu behar direla esaten du, subjektuen heziketazko garapenarekin zerikusirik baldin badu.



7¹. irudia

¹ LODINI, E.: *Op. cit.*, 114. or.

IKASLEAK

Ikasleei buruz beren ezaugarriak eta esperientziak ezagutzea komeni zaigu, *background* kulturalaren mailan, ikaskuntzen eta orain arte bereganatutako garapenaren mailan dituztenak, beren eskolara egokitzeke forma oinarritzko moduen mailan (ikasketei, lagunei, eskolaren exigentziei, irakaslegoari, etab.i), igurikapenen mailan, etab.

Aurreko kapituluan aipatzen genuen komeni zela helburuen marko orokorra osatzeko, subjektuek sentitzen dituzten premiei buruzko informazio-motaren bat izatea. Teknika haiek berak erabiliz (galdesorta, entrebistak, eztabaidak, klase barruko elkarrizketak, etab.) eta behaketaren bitartez informazio zabala atera dezakegu gure ikasleak nolakoak diren jakiteko. Psikologia ebolutiboko eskuliburu guztien gainera eta adin, eremu geografiko edo klase sozial jakin bateko subjektuen maila sozial-kultural edo pedagogikoaren ezaugarri generiko guztien gainera, aurrean dauzkagun ikasle horiek edo gure programazioaren hartzaile izango den bezeria hori nolakoak diren jakitea interesatzen zaigu.

Ez da behar azterketa exhaustibo eta oso ñabartua, ezta zenbaki asko ematen dituen ere. Onena —gure lan honetan sarritan— onaren eta balio duenaren kontrakoa izaten da. Irakasle orok badaki alde handia izaten dela ikasturte bateko ala besteko ikasleen artean. Eta askotan entzuten dira lankideen artean honako komentario hauek: «Kurtso ikaragarri ona da», «Ikaragarri interesatuak daude», «Asko parte hartzen dute», etab., edota beste aldetik, kurtso «apatikoa» da, «problematizatua», azpitaldeak dituena, eginkizunetan inplikatzeko zaila, etab. Eta kurtsoari buruz hitz egiten den bezala, berdin hitz egin daiteke ikasle indibidual bakoitzari buruz ere, urtea hasi eta egun gutxi batzuetara bai behintzat.

Kontua da informazio/iritzi hau esplizitu egitea, ikasleen egoerari buruzko beste datu batzuekin kontrastatzea, bai zuzenean ikasleengandik jasotako datuekin edo, zeharka, lehendik ezagutzen dituztenengandik jasotakoekin. Eta, ondoren, informazio guzti hori erabiltzen jakitea programazioaren asmo, egitura eta dinamikak harengana egokitzeke.

Jaso beharreko datuak

Zehazki zein datu nahi dugu jaso? Egin nahi dugun programazio-motaren arabera egongo da hori, bere edukiaren eta aurreko fasean jadanik ezarritako asmoen arabera.

Wulf eta Shave-k² esaten dute *errendimenduaren* maila ebaluatu beharko litzatekeela (altua, ertaina, baxua), subjektuek lehenengo fasean hautatutako helburuetako bakoitzean edo, maila orokorragoan, helburu horiek hartzen dituzten arlo horietako bakoitzean lortutako errendimendua. Horretarako nahikoa izango litzateke arlo bakoitzaren barruan aurreko urteetan lortutako errendimenduaren maila azter-

² WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 30. or.

tzea, edo hasierako ebaluazioko galdesorta edo elkarrizketa baten bidez neurtzea. Datu horietan oinarrituz egiten dute gero autore hauek ikasturterako lehentasunen hierarkia.

Baina badirudi errendimendu akademikoa ez dela gauza garrantzitsu bakarra. Areago —eta hasierako eta erdiko zikloez eta zikloetarako hitz egiten ari garenez—, pentsa daiteke hori ez dela kontuan hartu behar den faktorerik funtsezkoena. Badago beste datu-mota bat ikasle bakoitzaren egoera eta eskola-portaera ulertzen asko lagunduko digutenak, bere *aurreko eskola-esperientziak* (ez bakarrik esperientzia horien kantitatea eta maiztasuna, kalitatea ere bai baizik, hau da, hezkuntza-eredua), bere ahalmen linguistikoa, bere familiako eta eskolako hizkuntzaren arteko adostasuna edo desadostasuna, bere estilo eta ohitura kognitiboak (nola hartzen dituen eskolako ezagutzak eta eginkizunak, lan intelektualeko teknikak bereganatu dituen ala ez, bere trebetasun intelektualak nola maneiatzen dituen, etab.) eta beste alderdi batzuk gehiago, eskolan egoteko daukan dinamika pertsonala azaltzen digutenak (taldera egokitzen den ala ez, taldeak onartzen duen ala ez, bere interes- eta esfortzu-maila, jarrera nagusiak, helduekiko harremana, bere soinarekin zer erlazio duen eta nola erabiltzen duen). Oso argigarria izan daiteke, gainera, bere denbora librea nola antolatzen duen eta gehien gustatzen zaizkion afizioak zein diren jakitea.

Ikuspegi honekin ez nuke azkenik gabeko lan bat denik esan nahi, eta ez nuke ideia hori indartu nahi, alegia gehiago programatzen ez baldin bada, ezinezkoa delako dela, eta irakaslegorik kontzientziatuenak ere nekez atera ahal izango duen dedikazio eta ahalegina eskatzen duelako. Alderdi guzti horietatik *informazio global* bat atera daiteke, generikoa baina gure diseinu kurrikularraren oinarriak modu errealean finkatu ahal izateko nahikoa. Izan daiteke indibiduala (ikasle bakoitzari buruzkoa) edo taldekoa. Garrantzitsuagoa, eta aparteko ahalegin izugarriak egin gabe lor daitekeena, taldearen informazioa da, eta diseinuaren egitura eta estrategiak taldearen baldintzetara egokitzea. Jakina, diseinu honek lan indibidualizatu bat eskatuko balu, egoeraren diagnostiko eta abiapuntuko baldintzak lortzeko informazioak ere indibiduala izan beharko luke.

GURASOAK

Gurasoak dira egoeraren beste elementu bat, ikaskuntzan eta, oro har, eskola-prozesuaren dinamika osoan eragin nabarmena duena. Fox-ek³ aurkezten duen ikaskuntza-ereduan, oso garbi postulatzen da «giro soziofamiliarak» ikasketa-prozesuan daukan eragin funtsezkoa («aldagai kritikoetako bat» da bera). Foxen tesia da ikaskuntza *fundamentu egoki* bat dagoen (hau da, aurreko baldintza bezala onartzen denean umeak prozesuan interesa eta partaidetza izatea eta ikaskuntzaren prozesua eta edukiak behar bezala baloratzen duen giro soziofamiliar bat edukitzea) eta es-

³ FOX, D.: «Estudio del proceso de aprendizaje: un modelo para la identificación de las variables críticas». *Rev. de Educación*, 212, MEC, Madrid, 1971, 45-52. or.

kolak hori uzten, errazten edo bizkortzen duen guztietan ematen dela (eta honekin irakaslearen dozentzia-gaitasuna aipatzen da hemen). Hiru aldagai kritikoak (ikasle-familia-irakaslea) batera ematen direnean bakarrik izaten da posible ikaskuntza.

Jaso beharreko datuak

Nik uste, dut 6-11 urte bitarteko neska-mutikoei buruz ari garenez, bi mota haue-tako datuak interesatzen zaizkigula beren familietatik:

- beren ezaugarritzat duten hezkuntzazko eredu;
- beren jarrera eskolako ikaskizunen aurrean eta, oro har, eskolak eta irakas-leek ordezkatzan duten guztiaren aurrean.
- seme-alabaren eskolako lanetan eta eskura dauden eskolako ihardueretan du-ten inplikazio-mota.

Lankide izango ditugun familia guztien arteko hezkuntza-eredu komuna eza-gutzea (hala ezartzeko modurik dagoenean, hau da, eredu orokor bat dagoenean) garrantzitsua da kontraesanetan dauden egoerak ez sortzeko edo, gutxienez, kontrako egoera horiek ikasleen portaeran sortzen duten eragina ulertu ahal izateko.

Lodini-k⁴ dimentsio dikotomikoei buruzko datuak jasotzea proposatzen du, adi-bidez:

- haizukortasun edo permisibitatea / autoritarismoa;
- gestio zentralizatua / gestio partizipatiboa erabakietan;
- finkotasuna / txandaketa roletan eta eginkizunetan.

Eskolari buruz daukaten jarrera jasotzen duten datuak ere egoera familiarrari bu-ruzko datu interesgarri eta baliagarriak izan daitezke. Gogora dezagun honi buruz ezen zerbaiti buruzko jarrera eratzan duten osagaiak hauek direla, zerbait hori ezagutzea (osagai kognoszitiboa), zerbait horrek pizten dizkigun sentimendu eta emozioak (osa-gai sentimentala) eta harenganako mantentzen dugun jokabidea (erreakzio-osagaia)⁵. Gure kasura aplikatuz, horrek esan nahi du jarrera hori identifikatzeak, eta batez ere ulertzeak, zera suposatzen duela, alegia gure gain hartu behar ditugula gurasoek es-kolari buruz duten ideia hori (eta ideia horretan sartzen da, berebat, guraso bezala eskolan duten egitekoari buruz daukaten pentsamoldea ere, nolabait ere berena duten zerbait bezala bizitzen baldin badute ala ez), beren seme-alabek eskolan bizi izandako esperientziek eta lortutako emaitzek beraiengan sortu dituzten sentimenduak (gauza jakina da bakoitzak bere esperientziaren arabera bizi izaten duela festa, eta arrakasta duten umeen gurasoek gustorago egoten direla eta laguntzeko prest, zailtasunak dituzte umeen gurasoak, berriz, laguntza bezala bizi beharrean zailtasun bat gehiago bezala hartzen dituztela gauza horiek, pertsekuzio moduan zenbaitetan) eta baita norberaren jokabide objektiboa ere, alegia gaur egun eskolarekin mantentzen dituzten harremanak.

⁴ LODINI, E.: *Op. cit.*, 104. or.

⁵ KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E.L.: *Psicología social*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1965, 153. or.

Aurreko bi pauta horiekin lotuta, beste hirugarren bat dago, azkenean beste haien ondorio bat besterik ez dena: programazioaren bitartez *eskola eta familiaren arteko lankidetz*a egiteko dauden aukera eta moduak, honela bihurtzen baita erlazio horren bitartekari. Aukera horien funtzioan eta joera bezala beti aukera horiek zabaltzera joateko asmoa hartuz, pentsatuko da programazioa era batera ala bestera: ahal den neurrian gurasoei toki bat emanez hala eskola barruko nola kanpoko ihardueretan parte har dezaten, bai planaren diseinuan eta lanketan eta bai ondorengo garapen eta ebaluazioan, bai aldizkako bilerak eginez eta bai elkarrekin egindako lan-saio eta kanpora egindako irtenaldien bitartez, edota beste edozein lotura-bideren bitartez. Hori bai, errealistak izanez eta kasu bakoitzean edo egoera bakoitzean egin daitekeenean oinarrituz, baina aldi berean beti konprometituta sentituz inguruarekin irekia den eskola bat eta eskolaren eta familiaren arteko lankidetzako giro bat egiteko postulatuekin.

Erlazio horren izaera bilateralala seinatu behar da hemen, eta beraz, horri buruz dagoen gaurko egoeraren jatorri bilateralala. Ez da nahikoa gurasoek beren seme-alaben hezkuntzaz ez direla arduratzen esatea, irakasleekin hitz egitera inoiz ez direla etortzen edo protestatzera bakarrik etortzen direla esatea. Hori, zalantzarik gabe, elkarrengandik urrun pasatako urte askoren ondorioa da, eta eskolak ere zirikusi handia izan du horretan. Gaur oraindik ere askotan nagusitzen da irakasleen artean familien deskalifikazio hori eta aintzakotzat ez hartu edo formulismo hutsean geratu egiten zaie (estatutuen arabera bildu beharra dagoelako bildu, baina beren gestioei eduki guztia kenduz edo benetako eragin-ahalmen didaktikorik gabe utziz). Argi dago, ordea, ez testuinguru tekniko-judiziarioak (irakasleak gurasoen borondatearekin edo galdakizunekin ados ez egotea, hauek arazo horretan teknikariak ez direla edo planteamenduetan kontserbadoreak direla esaten dutelako), eta ezta testuinguru burokratiko-legalistak ere (norberak eskubidezkoa duen horretan bakarrik oinarritutako harreman zurrun batzuen testuingurua) ezer gutxi lagunduko dutela hezkuntzako proiektu bital (bizitzarakoa) eta integratu batean elkarlotura, elkarrenganako apoio eta lankidetzazko sareak ezartzen.

ESKOLA

Egoerak definitzen duen hurrengo dimentsioa *eskola bera* da. Eskola-egoeraren azterketa batek emango liguke beharbada (seguruena bera izango da hori lortzeko bide bakarra edo bakartxoenetako bat) berez eskola barruan dinamika aberats, iradokor, dialektiko eta baita gatazkatsua ere izan beharko lukeenari mugak jartzen dizkion burokratizismo eta funtzionarialismo gero eta handiago hori gainditzeko modua.

Jaso beharreko datuak

Esaten da badagoela laborategiko material bat inork erabiltzen ez duena eta urtetan eta urtetan kajetan sartuta eta hautsa hartzen egoten dena. Ezagutzen dut ikastetxe bat

telebistako zirkuitu itxi bat zeukana gela bakoitzean monitore batekin eta orduak emateko bakarrik erabiltzen zena. Zenbat irakasle ez ote den izango antzerkiari buruz edo perretxikoei buruz hitz egiteko gauza litzatekeena, edo herrialderen bat oso ondo ezagutzen duena, edo bere *hobbie*, bere esperientzia, ezagupen, abilezia tekniko, etab. engatik kurrikulua hobetzeko eta erakargarriagoa egiteko oso baliagarria izango litzatekeena? Hala ere bakoitza bere gelan sartuta egoten dira, beren gaitasun eta trebetasunak ez dira ezagutzen eta, beraz, beren ekarpena funtzionario bezala tokatzen zaien alderdi hori betetzera bakarrik mugatzen da.

Eskolaren *baliabideak*, beren kantitatea eta aniztasuna ezagutzea funtsezko urratsa izaten da kurrikuluaren garapena razionalizatzeko eta bere eraginkortasuna hobetzeko, batez ere «garapeneko» premia bezala izendatu izan ditugun horiei dagokienez.

Badaude alderdi batzuk programazioaren bultzatzaile eta/edo argitzaile izan daitezkeenak berau praktikan jartzeko orduan:

- erabilgarri dagoen irakaslegoa;
- espazioak;
- baliabide material eta teknikoak;
- hezkuntza-eredua;
- bertan dagoen harremanen arteko dinamika;
- egin bidean dauden berrikuntza didaktikoak.

Orain bertan, ikastetxeetan dagoen irakasleen eta pertsonal ez-irakaslearen kopurua ez da maniobra-aukera handia eskaintzen duen alderdi bat. Dena dela, ari dira azaltzen dela gurasoek edo dela bertako entitateek kontratatutako figura batzuk, edo baita Administrazioak berak ikastetxeari adskribatutakoak ere programa bereziak egikaritzeko asmoarekin (ordenadore, integrazio, esperimentazio, berrikuntza, etab. egitekoak). Baliabide osagarri horiek modu marjinalen eta ez oso ondo funtzionatzen gera ez daitezen, programazio on batek kontuan izan behar du bere presentziak zer formazio-aukera berri sortzen dituen eta aukera horiek nola izan daitezkeen bere barruan integratuak.

Sar ditzagun hemen ikastetxearen plantillako parte osatzen duten irakasle zenbaiten trebetasun bereziei buruz esan ditugunak, bai baliabide teknikoen erabileran eta bai materialak egiteko izaten dituztenak (argazki, pelikula, etab.) edo ikastetxeak planteatutako hezkuntza-estrategien barruan oso ondo erabiltzeko modukoak izan daitezkeen beste edozein motatakoak ere.

Espazioak eta baliabide material eta teknikoak hobeto erabiltzeko ikuspegiarekin kontabilizatu eta aztertu behar dira, rutinatik eta esklerosi funtzionaletik saihesteko moduan anizkoiztuz. Horien infraerabilera kentzea lortuko da horrela, eta espazioak eta urtetik urtera aldatuz doazen baliabideak maneiatzeko modu berriak eta berri-tzaileak bilatzera joko da, ikasle eta irakasleengan esperientzia-mota berriak sortzen dituzten eta estrategia didaktiko eta antolamendu-era aberatsagoak ekarriko dituzten moduak bilatzera.

Urte batean klase itxia izandakoa, hurrengoan izan daiteke gela balioanitza edo arlo batean espezializatutako ikasgela ere; klaseko talde zurruna pasa daiteke, egin beha-

rreko eginkizuna zein den kontu, oso modu desberdinean eraturako talde klasearteko izatera; urte batean testuaren bitartez irakatsi zena, hurrengoan bideo bitartez edo azgazkiekin eman daiteke, irtenaldien ordean egin daiteke liburutegian ikerketaren bat, etab.

Proiektu kurrikular bat ez da bideragarria izango erabilgarri dauden baliabide pertsonal eta material guztien benetako maila erabiltzen ez baldin badu, eta, aldiz, baliabide asko izanagatik ere, horiek ez dira didaktikoki funtzionalak izango, garatu beharreko proiektu didaktikoetan erabat integratzen ez baldin badira.

Ikastetxean dagoen *harremani buruzko dinamika* da garapen kurrikularrean kontuan izan beharreko beste berrikuspen-faktore bat. Proiektu diziplinarteko bat erraz gera daiteke intuizio-azalpen huts batean, talde-laneko azpiegiturarik eta esperimentzarik ez baldin badago.

Alferrikakoa da irtenaldiak programatzea, gero zuzendaritzak edo gainerako lagunek irtenaldi horiek erokeria moduan «irakurri» behar baldin badituzte, edo ikastetxeko arauen kontrako edo bere agintaritzaren kontrako eraso bat bezala.

Lehen hezkuntza-eredu familiarra kontuan hartu behar zela esaten genuen bezala, hemen ere gauza bera esan behar dugu.

Benetako gogoeta-ahalegin bat egin behar da ikastetxean nagusi dagoen *hezkuntza-eredua* azalertzeko. Zein helburu dira nagusi, laneko eta harremanetako zein forma bultzatu nahi dira, zein eredu didaktiko, etab. Eta hona ere ekar daitezke lehen eredu familiarri buruz seinالاتu ditugun dikotomia guztiak.

Azkenik, interesgarria izango da ikastetxearen barruan egiten ari diren *berrikuntzak* identifikatzea. Benetan harrigarria da, baina askotan irakasle batek ez du jakiten bere aldameneko lagunak zer eta nola lan egiten duen. Hori aldatzea egongo litzateke ikastetxe bakoitzaren mailan, eta baita zona bakoitzaren mailan ere, ezagutuko balira zein diren funtzionatzen ari diren berrikuntzak eta zein emaitza eman dituzten orain arte. Seguru nago horrekin lortuko litzatekeela beste irakasle batzuk ere berrikuntzaren dinamikan sartzea eta, azkenean, hauek programazio osoa «kutsatzen» bukatuko lukete ikastetxearen mailan. Baina, dena dela, ikasturte baten garapena planifikatzeko edo programazio espezifikoagoak egiteko orduan, ikastetxean berrikuntza-bide jakin batzuk badaudela jakiteak asko laguntzen du Programaren garapenean *de facto* sartu ahal izateko eta programazio orokorraren barruan oraindik ere toki handiagoa emateko, ahal den neurrian. Esan izan da berrikuntzarako otoporik handienetako bat indiferentzia instituzionala izaten dela, horrek azkenean gauza pribatu, hautazko eta irakasle baten jarrerazko zerbait izatera eramaten baitu, eta horrek ekartzen du berrikuntza guztia irakasle horren lanean hasi eta bukatzea, subjektuen garapenerako marjinal hutsa eta anekdotiko soila izango den zerbait bezala geratuz.

Alderdi guzti hauek berrikusi ondoren, ikuspegi nahiko zehatza izango genuke *dinamika instituzionala* nola dagoen jakiteko eta programazioaren garapenean eman

behar diren hurrengo urratsetan nola kontuan izan beharko diren jakiteko; horrekin lortuko da bere premiei erantzun eta eskura dauden baliabideen funtzionamendua eta eraginkortasuna hobetzeko izan daitezten.

Bestalde, azpimarratu behar da, gainera, eskolaren azterketari esker izugarritzko garrantzia duten beste alderdi askoz konturatuko garela:

- azterketa horretatik aterako dira zenbait datu ikastetxearen hezkuntza-eredu bezala publikoki azaltzen denaren atzetik zein kurrikulu ezkutuko, paralelo edo baita kontrasteko ere dagoen jakiteko pistak emango dizkigutenak;
- azterketa horretan inplizituki egoten den arren, komeniko litzateke esplizituki eta aitortuz ere gogoeta bat egitea, eskolaren errealitatea eta gu zer garen, zer daukagun eta nola funtzionatzen dugun gai hartuta. Ikasturte-hasierako auto-kritika eraikitzaileak egiten hasteko une egokia da, gero diferentziak konpontzeko ekintza-plan bihurtzen baitira kritika horiek besterik gabe.

INGURUGIROA

Azkenik eta kurrikulua ingurua onartzeko irekita dagoen zerbait dela pentsatzeak ematen duen ikuspegiarekin, egoeraren azterketak *ingurunearen baliabide eta ahalbideak* hartu behar ditu kontuan.

Kapitulu guztietan aritu gara «irekitze» ideia horri buruz insistitzen, zer-nolako garrantzia duen eskolaren buruera osatzeko orduan, «mikrokosmos-eskola isolatu» bati uko egin eta kokatuta dagoen tokiko garapen sozialaren oinarritzko baliabide bezala hartutako eskola batean zentratzeko.

Jaso beharreko datuak

Garapen kurrikularrari buruz jasotzea inporta den informazioa eskolaren eta lurraldearen arteko lotura posiblei buruz pistak eman ditzakeena izango da, Programan aurrikusitako heziketa-esperientzien garapenari eta/edo proposatutako helburuen espektro zabalari begira jarrita.

Hauen antzeko arazoak:

- zein baliabide erabiltzen du Administrazio lokalak hezkuntza-arloan?
- zein Programa espezifiko mota ari da aurrera eramaten ahalegintzen, eta bi kasuotan ere, gure zentroa edo nire kurtsoa nola aprobetxatuko lirateke horietaz?
- zein erakunde, enpresa, kolektibo, etab.ekin kontaktatu dezakegu gure hezkuntza-prozesuan inplikatzeko? (gu haiengana joanez eta haiek eskolara etorri egindako bisitak programatuz, zentro edo klase mailan ikerketaren bat egiteko laguntza bidez, etab.).

Baina inguruan sartzen dira, berebat, forma *kulturalak* ere. Lodinik hala definitzen du:

«balore, ezagutza, jantzi eta bizitzeko moduen multzo bat. Bere ezaugarri bezala komunikazio-sistema propio bat izaten du, eta zentzu komun propio bat, hau da, eguneroko bizitzan giza jokabidearen gidari izaten den ezagutza-mota hori»⁶.

Inguruaren ezaugarri kulturalak premia bihurtzen dira eskolarentzat, batez ere lurraldearentzat irekia dagoen eskola batentzat. Eskola-mota honek berea duen zer-bait bezala sentitzen du inguruneko kultura, hezkuntza-komunitatearen ondare komun bezala, eta kultura horrekin izan behar duen harremana babeseko eta garapeneko konpromisu bihurtzen da. Horregatik, programazio orok esan nahi du sintesi bat egin behar dela Estatu guztirako aginduta dagoen kultura komun baten oinarriko osagaien eta, berebat jaso beharra dagoen kultura autoktono baten artean.

Garapen kurrikularra bihurtzen da, beraz, eskola eta kultura nazionalaren (Programa) eta eskola eta kultura autoktonoen (programazioaren) arteko bitartekari. Eskolaren konpromisu horren operatibizazioa bertako gauzen irakaskuntzan gauzatzen da, noski, baina bakoitzaren ikasgela eta bakoitzaren lan kurrikularra gainditu eta bestelako lan asko ere garatuz: landa-lanak, berrikuspen bibliografikoak, bisitak, erakusketak, muntaketak, antzerki-lanak, literatura, tokiko elkarte kulturaletikiko harremanak, etab. Pentsatu behar da ezen gureak bezain formalak eta teorikoak ez diren kurrikuluak dituzten herrialdeetan beren eskola-programazioetan sukaldaritzako ikasketak ere sartzen dituztela (herriko plater tipikoak), inguruko problematika errealari buruzko benetako ikerketak eta toki irekian egindakoak, dantza eskualdetarren ikasketa, etab.

Kanpoko espazioak berak ere elementu asko ekar ditzake, bai edukien aldetik eta bai esperientzi aukeren, eskuharmen didaktikoak egiteko aukeren, etab.en aldetik. Lodini-k⁷ «ingurua testuliburu bezala» ere aipatzen du.

Inguruaren eta honek programazioaren garapenarekin daukan erlazioaren zentzuak balio dezake lurraldearen beste osagai batzuetara zabaltzeko moduko erreferentzia orokor bezala ere. Ez da esan nahi ingurua irakaskuntzan erabiltzen ez denik (jeneralean bai, edo behintzat gehitzen ari da irakasleek horri buruz daukaten kontzientzia, nola inguruaren bitartez ikasteak ikasketa horiek erakargarriago, esanguratsuago eta iraunkorragoak egiten dituen). Kontua da inguruaren erabilera hori egon daitekeela ikasturtearen plangintzan integratua ala, bestela, iharduera erdi-jolasezko eta erdi-didaktiko bat soilik izan, noizbehinkakoa eta kurtsoaren testuingurutik kanpora geratzen dena beti ere.

Batzuk opor-egun bat bezala planteatzen dute: «Hara, umeak, bihar ez dugu eskolarik izango museoa ikustera joango garelako, baina gaurko ikasgaia prestatu eta etzi galdetuko dizuet».

⁶ LODINI, E.: *Op. cit.*, 109. or.

⁷ *Ibid.*, 110. or.

Hau da, inguruarekiko harremana halabeharrezko episodio bihurtzen da, parentesi bat kurtsoaren martxa normalaren erdian.

Ingurua kurrikulari erabiltzeak, programazioa dinamika didaktiko ingurugirotar baten barruan diseinatzeak esan nahi du kontu handiz planifikatu behar dela irte-naldi bakoitza eta zentzu instruktibo eta hezitzaile bat bilatu behar zaiola ikastur-tearen lan «normalaren» barruan. Esan nahi du ingurugirotik hartutako edukiak eta erreferentziak erabili behar direla nagusiki. Esan nahi du norberaren ingurua eza-gutu egin behar dela, norberaren inguruari estima eta atxikipena izan behar zaiola, norberaren ingurua garatu behar dela eskolako funtzio lehenetsi bezala (eskludi-tzailea izan gabe, hala ere).

Eskolak eta eskolan erabiltzeko moduko erreferentzia eta baliabideen iturria den inguru horri buruz esan ditugunak berdin aplika litzaietke lurraldearen eta eskola-erakundearen beraren osagai guztiei ere. Kontua ez da irakaskuntzaren garapenean bakarrik erabiltzea, programazioaren garapenean ere funtzionalki integratzea baizik. Kontua ez da osagai horiek modu episodiko eta marjinalen eta ikasturtearen mar-txan eragin aipagarri handirik sortu gabe erabiltzea, baliabide horien erabilera sis-tematiko eta planifikatu bat planteatzea baizik.

Horrek ez du esan nahi, jakina, momentu jakin batean ustegabeko gertakizunen bat sortzen bada (antzerki-lan bat, pelikula, erakusketa, lehiaketa, bisita edo festaren bat, etab.), aurrikusi gabe dagoela eta, horregatik bakarrik, baliabide koiuntural be-zala erabili behar ez denik. Halakoetan bai hautsi daiteke kurtsoaren martxa egoera puntual horrekin kontaktuan jartzeko, baina behin bertan sartuta gaudenean, gertatu bitarteko denboran edo bukatu eta berehala, orduan irakaslearen lehentasunezko egitekoa izango da gertakizun horren eta horrekin bitzitako esperientziaren urak ur-teko kurrikuluaren errotara ekartzea eta formazioaren aldetik denboraldi horretako programazioa enmarkatzen zuten asmo orokor eta/edo berezietara begira ere zentzu bat ematea.

Eskola-orduz kanpoko iharduerak izango dira egunetik egunera garrantzi gehi-ago hartzen joango diren alderdietako bat. Iharduera horiek eskolak kontrolatu behar dituen ala ez esatea, gai problematikoa da, eta ez da erraza horri buruz jarrera bat hartzea. Pertsonalki, eta honera arte ekarritako argumentazioaren bideari jarraituz, nik uste dut ezetz, neska-mutikoen beraien eta komunitateko beste agente sozialen (kolektibo, elkarte, udal, etab.) egitekoa dela hori. Hala ere, garrantzitsua da eta kontuan hartzekoa, berebat, askotan murriztu eta pobretu egiten dela eskaintza be-netan, edota lehendik dagoen eskaintza hori elitista eta urria izaten dela eta, hala-koetan, eskolak parte hartu beharko lukeela eskaintza eranitza eta heziketaren al-detik aberatsa egiten. Ez da nahikoa umeek futboleko aukera izatea, eta inondik ere kezagarria gertatzen da gehien joaten diren tokiak joku-makinetako aretoak izatea. Eskolak asko egin dezake antzerkiko taldeak, lan artistiko edo tek-nikoak (fotografia, zine, ordenadore, bilduma, etab.) bultzatzen eta gazteen elkarte-mugimenduei laguntzen. Eta oraindik gehiago egin dezake —eta guri hemen hau interesatzen zaigu— eskola-orduz kanpoko iharduera horiek eskolako programazio-tik bertatik bultzatu eta nabarmentzeko modurik baldin badauka.

Aurreko kapituluan premia nagusien identifikazioa aipatu dugun bezala, hemen eskolako programazioaren beraren helburu izan daitezkeen premia sozialen beste diagnostiko-iturri garrantzitsu bat daukagu.

Nolanahi ere, hala eskola-orduz kanpoko heziketa-iharduera horien posibilitatea benetakoa baldin bada, nola eskola dagoen tokiko giro sozio-kulturala iharduera horietan defizitariora baldin bada ere, puntu hau garrantzitsua da programazioa egiteko orduan kontuan hartu eta eskola barruko eta eskola-orduz kanpoko ikaskuntzen artean integrazio-lokarriak jarri ahal izateko, horrek «zentzu-batasun» bat emango baitio subjektuen heziketa-prozesuari.

Honi buruz gogoratu behar da ezen gaur egungo gazteari indar formatzaile eta deformatzaile handiko inguru batean tokatu zaiola haztea: estatistiken arabera egunean 4 ordu emanaz batezbeste telebistaren aurrean, gatazka eta desoseguzko giro sozial batean nahitaez murgildu beharrean, drogaren, delinkuentziaren, marjinalitate sozialaren eta honelakoen munduarekin harremanetan jartzeko aukera eta, askotan, premiarekin... Zertarako balio dezake bere eskola-prozesua liburuaren erabileran bakarrik zentratzea gero lortzen ez baldin badugu ikasle bakoitza pertsona bezala erabat eta modu integratuan garatzeko oinarriak finkatzea?

Horregatik funtsezkoa da eskolak bere hezkuntza-iharduera ingurunearen heziketa-baldintzen markoan kokatuz planteatzea, horietara egokitu eta horietan esku-sartzeko modua eginez gainera.

«Inguruak, erakunde politiko-administratibo, kultural, eta abarren bitartez eskolari buruzko hezkuntza-eskari jakin batzuk egiten dituen bezala, eskola honek ere beste hainbeste egin beharko du inguruarekin daukan harremanean, erakundeak bultzatuz hezkuntza-espazio berriak sor ditzaten edo lehendik daudenak modu diferentean erabil ditzaten»⁸.

Sintesia

Egoeraren azterketa honi kontuan eduki beharreko beste estimazio batzuk ere gehitu beharko genizkioke, garatu behar dugun programazioak *funtzionatzeko izango duen moduari buruzko aurrikuspenei* buruzkoa nagusiki.

Nola egin?:

- horri buruz guk geuk egoera ezagutzeagatik egiten ditugun hipotesietan oinarrituz;
- beste toki batzuetan egin izan diren antzeko beste esperientzia batzuetan oinarrituz;
- era honetako programazioei buruzko txostenetan oinarrituz.

Azkenean, egin behar dugun lanari buruz pixka bat egunera jartzea besterik ez da. Irakaskuntzaren arloan irakasleak askotan kexatzen dira beti oztopo berdinetan ari direla tratatzen, beste lankideek egindakoari gutxi begiratzen zaiolako eta az-

⁸ *Ibid.*, 112. or.

tertzen ez delako. Askotan gertatzen zaiela, esaten dute, zaharkituta geratutako prozesuetan sartzeari, edo askotan egiten dituztela okerreko planteamenduak, azkenean inefikazak izango direnak, baina, aurretik egindako esperientziek gomendatutako zuzenketa edo matizazioak garai sartzu izan balira, hain inefikazak izango ez lirakeenak.

Horixe da puntu honi bilatu behar zaion zentzua. Benetako kezka duten medikuak gaixotasunak tratatzeko azken prozeduren berri jakin eta beren esperientziagatik eta beren irakurketetatik halako eta besteko botikak efikazak izan diren ala ez eta dosi egokienak zeintzuk diren, etab. jakin behar duten bezala, irakasleok ez al genuke geure esparru profesionalaren barruan maila bereko kezka eta jakinmina izan behar?

Informazioko eta esperientzien sakabanaketako problemak dauzkagu benetan. Besteek egiten dutenari buruz ezer gutxi dakigu, eta batzuetan, jakinda ere ez da oso praktikoa izaten, informe horiek asmoei buruzkoak bakarrik izaten direlako edota teorikoegiak izaten direlako. Zaila da aurkitu diren problemak zein izan diren esatea, nola aurre egin zaien eta zer emaitza lortu diren azaltzea. Horregatik, askotan, geratzen den bide bakarra izaten da norberaren esperientziatik ikastea probak eta errakuntzak eginez. Ez da hori bide txarra izaten, eta zenbait autorek benetako «ikerketa»⁹ bezala hartzen dute hori.

Ingalaterran, ordea, berak handik idazten baitu, irakaskuntzako txosten horiek, irakasleen ekipo-lana, etab. beti egoten dira. Horregatik «ikerketa» hori ez da frankotiratzaile baten bakarkako lana izaten, talde batena baizik, aurretik egin izan diren anzeko esperientzien berri ere izaten duen talde batena.

Horregatik komeni da beti egunera egotea, antzeko beste lan batzuen berri ematen diguten aldizkariak eskura edukitzea eta, azken batean, gure programazioa erraztu eta bideragarriago egiteko balio dezakeen material guztia kontsultatzea.

2. TAULA SINTESIA. BIGARREN FASEA

<i>Egoeraren azterketa</i> <i>Baldintzen testuingurua</i>		
<i>Input-a</i>	<i>Fase barruko eragiketak</i>	<i>Output-a</i>
<ul style="list-style-type: none"> — helburuen zerrenda garrantziaren arabera ordenatuta (1. fasea). — Egoeraren alderdi desberdinei buruzko datuak eta informazioak. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ikasle, familia, erakunde eta inguruaren egoerari buruzko diagnostikoa. — Proiektuaren bideragarritasun-aurrikuspenei buruzko oharpena. 	<ul style="list-style-type: none"> — Helburuen zerrenda garrantziaren arabera ordenatuta. — Proiektuaren hasierako egoeraren <i>statu quo</i>-aren ezaugarriak. — Normalean proiektuaren bideragarritasuna baldintzatzen duten alderdiak.

⁹ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*

7

Lehentasunen ezarpena

Wulf eta Schave-k seinalatzen duten bezala, «premien ebaluazioaren emaitzek, eraginkorrak izateko, lehentasunak ezartzea ekarri behar dute»¹. Hori da fase honen helburua.

Orain arte egindakoarekin, badaukagu programatu nahi dugun proiektu kurrikularraren helburu edo asmoen zerrenda, eta ezagutzen ditugu, berebat, zeintzuk izango diren aurrera ateratzeko izango dituen baldintzak ere (posibilitate eta muga bezala hartuz baldintza horiek). Orain geratzen zaigu bata bestearekin konektatzea, hartu beharreko *ekintza-lehentasunen testuingurua* ezartzeko. Programa, egoerara egokitzeko maila berri bat da hau, errealismo eta razionalitatezko maila, lehentasunez hartu beharrekoa zer den eta, garrantzitsua izanda ere, egoera halakoa izanik, prozesu didaktikoan eginkizun osagarri edo subsidiarioa beteko duena zer izango den erabakiz osatu beharko dena. Berriz ere, beraz, hautsi egiten dugu Programa Ofizialaren postulatu, exigentzia eta orientabideen aplikazio didaktiko eta automatiko baten dinamika.

Nola egiten da lehentasunen ezarpena?

Helburuen eta egoeraren arteko ezadostasun maila identifikatu

Eman beharreko lehenengo urratsa da lehenengo fasean identifikatutako asmo eta helburuen eta bigarren fasean identifikatutako subjektuen eta egoeraren benetako izaeraren artean dagoen ezadostasun-maila detektatzea:

- errendimenduari buruzko helburuetan: ikasleek lortutako emaitzak erlazionatzen dira helburuetan aurrakusten zen errendimendu-mailarekin;
- beste hainbat egin daiteke proiektu kurrikularraren asmoetan jasotako beste dimentsioekin ere, egoeraren osagaiekin edo identifikatutako premietako edozeinekin konparatuz. Adibidez, eman dezagun asmo bezala gurasoen partai-

¹ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 31. or.

detza sustatzea edo ingurua baliabide didaktiko bezala erabiltzea, etab. Hau da, bigarren fasean deskribatutako egoeraren irakurketa bat egiten da lehenengo fasean seinalatutako ikuspuntuetatik begiratuta.

Batzuetan desadostasuna kuantifikatu ahal izango da (batez ere egoeraren azterketak zenbakizko datuak ematen dizkigunean edo test, eskala, behaketa bidez edo estatistikoki erabiltzeko moduko beste datu bidez egina dagoenean), beste batzuetan, berriz, txosten kualitatibo mailan bakarrik seinalatu ahal izango da.

Premiei lehentasun-ematea

Bigarren urratsa izango da erabakiak hartzea premia batzuei lehentasuna emateko beste batzuen aurretik.

ESTRATEGIAK

Badaude hainbat *lehentasun-estrategia*. Ikus ditzagun batzuk:

Helburuak ordenatzea

Lehenengo fasean jarritako helburuak ordenatuz egiten den lehentasun-ematea. Hau da, ez da kontuan hartzen zein egoeratan lan egingo den, baizik eta ekintzari zuzenean heltzen zaio planteatutako helburuetatik abiatuz.

Argi dago didaktika deskontestualizatuko eredu klasiko bat dela, eta eredu horren barruan sartzeko modukoak dira Programa Ofizialen zuzeneko aplikazioa, tesuliburuak irakaskuntza antolatzeke tresna autosufiziente gisa erabiltzea, etab.

Ez dator bat liburu honetan defendatzen ari garen bidearekin.

Defizitaren tamaina

Helburuen eta benetako egoeraren arteko erlazioan detektatutako defiziten tamainan oinarrituz ezarritako lehentasunak. Honen arabera, garrantzi handiagoa emango litzaieke hemen eta orain desadostasun (defizit) handiagoa azaltzen duten alderdiei.

Hau ere ez da sistema guztiz egokia, gerta baitaiteke desadostasunik handienak garrantzitsuegiak ez diren proiektuaren helburu edo asmoetan ematea.

Sistema mistoa

Egin daiteke sistema misto bat ere, bi alderdiak kontuan hartuko dituen, alde batetik proiektuaren helburuei emandako garrantzia eta bestetik, helburuen eta benetako egoeraren artean dagoen desadostasun-maila.

Helburu garrantzitsuenei buruz dagoen desadostasunaren barruan efektu biderkatzaile bat sartzea izango litzateke kontua, eta hala, helburuaren garrantzia eta, berarekin konparatuz, egoeraren oraingo maila elkarren artean osatzea proiektuaren lehentasunak markatzeko orduan.

Klein-ek ² iradokitzen du lehenengo fasean ezarritako helburuen ordenari balio numeriko bat ematea (zenbat eta garrantzi handiagoa, orduan eta balio numeriko handiagoa), eta helburuen eta hasierako egoeraren artean dagoen desadostasuna ere zenbakitan edo lerrunetan ematea (desadostasuna zenbat eta handiagoa, balio numerikoa ere orduan eta handiagoa). Ondoren nahikoa izango litzateke helburu bakoitzaren balioa berari buruz dagoen desadostasunarekin biderkatzea, eta horrek emango liguke lehentasunari buruz helburu horrek daukan balio ponderatua.

Beste hainbat proposatzen dute Wulf eta Schavek ³ koadrikula-sare bat egin eta horren bidez elkarrekin erlazionatuz helburuari ematen zaion garrantzia eta bide horretatik lortutako errendimendua, edo oraingo egoera helburuarekin konparatuz.

Helburu bakoitza bere laukitxoan jarri behar da, eta emaitzak edota helburu horri buruz oraingo egoera nola dagoen ere bai.

Lehentasunak handienetik txikiagora ezartzen dira, goiko eta ezkerreko aldetik hasi eta beheko eta eskuineko alderaino:

		Emaitzak		
		Bajuak	Ertainak	Altuak
Helburuen garrantzia	Altua	a (1)	b (2)	c (3)
	Ertaina	d (2)	e (3)	f (4)
	Bajua	g (3)	h (4)	i (5)

- (1) lehentasunik handiena
- (2) lehentasunaren bigarren maila
- (3) hirugarren maila
- (4) eta (5) lehentasunik txikiena

Adibidez, helburu orokorren bat (adibidez «oinarrizko dokumentazio-tekniken erabilera egokia») aurkituko bagenu, gure ikasturtean garrantzi handia eman nahi dioguna eta lehenengo fasean helburu nagusien artean kokatu duguna, badakigu a), b) edo c) laukitxoetan egongo dela. Horietako zein laukitan egongo den jakiteko, gure neska-mutikoen egoera helburu horri buruz nola dagoen aztertu behar dugu: lehendik ondo landua dagoen alderdiren bat baldin bada eta maila onean baldin badaude, c) laukian jarriko dugu; orain arte lortutako emaitzak erdi-mailakoak ba-

² KLEIN, S.P.: *Op. cit.*

³ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 31. or.

karrik baldin badira, b) laukian jarriko ditugu; eta, aldiz, helburu hori sartzen den aurreneko aldia dela eta ikasleek alderdi horretan benetan gaizki lan egiten badute, a) laukian jarriko dugu.

Kaufman-en irizpidea

Beste autore batzuk irizpide desberdinak planteatu dituzte lehentasunak ezartzeko orduan.

Kaufman-ek ⁴ esaten du premien lehentasunak jar daitezkeela premiaren konpontetak suposatuko lukeen *kostuaren* (kostu ekonomiko, antolaketazko, denborazko, etab.) eta ez konpontzeak ekarriko lukeen kostuaren (kasu honetan, kostu didaktiko eta hezitzailearen) arteko erlazioan oinarrituz.

Kaufmanen irizpide honen arabera egingo bagenu bi sarrerako beste koadro bat, honako lehentasun-eskema hori aterako genuke hortik:

		Ez konpontzearen kostua		
		Altua	Ertaina	Bajua
Konpontzearen kostua	Altua	(2)	(3)	(6)
	Ertaina	(1)	(3)	(5)
	Bajua	(1)	(2)	(4)

(1) lehentasunik handiena
 (2) eta (3) lehentasun ertaina
 (4), (5) eta (6) eskuragarri dauden baliabide eta ahalbideen araberrako egikaritzapena

Adibidez, laborategi bat muntatzeak daukan kostua handia baldin bada, eta laborategirik ez edukitzeak eta, beraz laborategiko esperientziarik ez izateak, duen kostua ertaina edo beste bide batzuetatik konpontzeko modukoa baldin bada, orduan lehentasun ertaina izango dugu (3).

Beste irizpide batzuk

J.K. Burton eta P.F. Merrill-ek ⁵ beste irizpide posible batzuk ematen dituzte lehentasunak ezartzeko orduan kontuan edukitzeko:

- a) *Premiak iraun duen denbora*, pentsatuz ezen premia edo zailtasun batek denbora luzean iraun baldin badu, hori konpontzea ere ez dela izugarri presazkoa izango. Egia esan, horixe da zerbait berria proiektatzeko orduan askotan egi-

⁴ KAUFMAN, R.A.: *Educational System Planning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972.

⁵ BURTON, J.K.; MERRILL, P.F.: *Op. cit.*

ten den planteamendua. «Umeak, esaten da, orain arte kalera atera gabe egonagatik Zientzia Sozialak berdin ikasten baldin bazituzten, zertarako hasi behar dugu irtenaldiak antolatzen, horrek ekarriko duen endreduarekin?». Hori ez da izaten, edo ez beti behintzat, onartzeko moduko irizpidea. Aldiz, batzuetan komeni izaten da denbora hori lehentasun-irizpide bezala onartzea, eta orain arte gutxien landuta dauden arazo, premia eta helburuei lehenbait lehen heltzeko modua bilatzea.

- b) Premia hori azaltzen duten ikasleen *proportzioa*. Hau bai da irizpide garrantzitsua, nahiz eta honek ere ñabardura batzuk behar dituen, erabiltzen den irakaskuntza-sistema eta egoera nolakoak diren kontu.
- c) Konpontzeko beharko litzatekeen *denbora*. Kaufmanek seinalaratzen zuen *kostuaren* ideiarekin oso lotua dagoena.
- d) Erremedioaren *baliagarritasuna*. Kaufmanek aipatzen zuen ez konpontzearen kostuarekin erlazionatuta dagoena.

3. TAULA HIRUGARREN FASEA

<i>Input-ak</i>	<i>Faseko eragiketak</i>	<i>Output-ak</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Helburuen zerrenda garrantziaren arabera ordenatuta. — Egoeraren azterketa maila orokorrean eta, zehazkiago, aurreko helburuekiko erlazioan. — Proiektuaren bideragarritasunari buruzko oharpenak. 	<ul style="list-style-type: none"> — Helburuen balioaren eta oraingo egoeraren desadostasun-mailaren arteko lotura edo batura ponderatua. 	<ul style="list-style-type: none"> — Proiektuen asmo edo helburuen zerrenda lehentasun-maila desberdinen arabera antolatuta. — Proiektuaren garapena baldintzatuko duten egoeraren ezaugarriak.

8

Prozesuaren helburuak

Fase honetan hasten da jadanik proiektu kurrikularren eraikuntza deitu genezakeen hori.

Gauza bat argitu behar da aurrena hemen. Hemen ez goaz berriz lehenengo fase hartara itzultzera, nahiz eta han ere helburuez hitz egiten zen. Programazio-prozesuaren bitartez ukitu beharreko alderdien marko orokorra konfiguratzeko saiateren ginen han. Horregatik hitz egiten zen premiez eta esaten zen premiaren identifikazioak lagundu egiten duela betetzen saiatu behar dugun gabezia zein den jakiteko. Horrek esan nahi du ezen premiaren eskularruari buelta ematen badiogu hortxe aurkituko dugula *premia* hori asetzeko eta *asmo* hori betetzeko egiten diren proiektuari edo proiektuei zentzu bat emango dien helburu orokorra edo asmoa (hau da, *premia* hori neutralduko duen asmoa).

Puntu honetan, helburuak bestelako mugaketa zehatzagoa izango du, eta eduki, iharduera eta espazio-denborazko marko zehatzagoekin lotu behar da.

Esango genuke lehenengo fasean eta ondorengoetan lerro nagusiak zehazten direla, jarraitu beharreko norabide edo enfokea, eta fase honetan, bitartean, hori egiteko moduarekin sartuko gara, ekintzarako zein proposamen konkreturen bitartez lan egin. Hemen ez gara hasiko zer den baliozkoa, zer egokia eta orain eta hemen ikuspegi orokor baten alderditik zertan saiatzea merezi duen esaten, baizik eta desiragarri bezala zer galdatzen, eskatzen edo seinalatzen zaigun jakin ondoren zehazki zer egin behar den azaltzen.

Bestalde, prozesuaren barruan interes berezia duen puntu bat da hau, aurkitzen delako didaktikako teoriko espezialisten artean eta, berebat, irakasleen artean ere bizi-bizirik eta bukatu gabe dagoen eztabaida baten muin-muinean.

Honen adibide gertatu berri bat aurki daiteke «OHoko irakasleen gorputzean sartzeko probetan», bertako lehen ariketan eskatzen baitzen «proiektu kurrikular» bat egitea Administrazioak berak emanda jartzen ziren suposamendu batzuetatik abiatuz eraiki behar zena. Helburuen izaera, mota, zentzu, funtzio didaktiko, idazkera, proiektuango jarrerahartze, etab.en inguruan sortutako eztabaidak jan zituen oposizioak prestatzeko Akademietan emandako hainbat eztabaida eta laneko ordu, teknikei buruzko gauzak —askotan dibergenteak eta kontrajarriak zirenak— argitzen emandako orduak, etab.

Izan ziren epaimahaietako kide batzuk esan zutenak ezen helburu operatiborik gabe ez zutela programazio bezala kontsideratuko. Beste batzuk, aldiz, jakinarazten zuten ez zutela helburu operatiborik onartuko, gainditutako zerbait zela-eta hori. Aurkeztutako askok galdetzen zuten zer egin, ez baitzekiten beren epaimahaiak nola nahiko zuten programazioa egitea, egitura klasikoaren terminotan: helburu orokor-espezifiko-operatiboak jarritz, ala nahikoa izango ote litzatekeen helburu orokorrak eta iharduerak jartzea, ala behin iharduerak seinalatu ondoren, helburu operatiborik jarri beharko ote litzatekeen ala ez.

Ez zen batere gaizki egongo ezen, ez baitago proiektuak egiteko modu bakarrik (modu bakarrik ez dago ez hezkuntzan eta ez arkitekturan, lan sozialetan, injinerutzan, edo giza eginkizunen edozein arlotan), aurretik denen arteko kontsentsuren bat egin izan balitz onartu beharreko egitura erabakitzeke, edo bestela (eta hau litzateke jokatiborik zuzenena eta zientifikoa) esplizituki esan izan balitz edozein eredu hartzea libre uzten zela ikasleak horren bitartez betetzen baldin bazuen planteatutako egoe-rarako hezkuntza-proiektu bezala proposatzen zuena argi uzteko eginkizuna.

Hau da helburuen ideiak jaso eta erantzun behar duen arazorik funtsezkoena: prozesu bat *argitu* egin behar du, «iluminatu» zer egin nahi den esplizitatuz, zer motatako formazio-egoera sortu nahi den, zer eratako emaitzak iritsi nahi diren. Funtsezkoena da helburuek balio dezatela egin behar dutena egiteko: hezkuntza-prozesua kalitate eta efikazia gehiagorekin garatzeko laguntza bat izatea. Gainerakoak helburu hori lortzeko modalitate edo teknika desberdinei buruzkoak besterik ez dira. Norberak erabiltzen duen teknikak balio badio kargu egiteko, bere proiektua azaltzeko, orduan, zalantzarik gabe, egokia da. Aldiz, ñabardurak sartzen eta helburu-mota bati gainetik beste bat jartzen hasi (helburu orokorrak, bitartekoak, espezifikoak, eginkizunak, jokabide-helmugak, xede operatiboak, etab.) eta azkenean zer egin ez dakigula bukatzen baldin bada, hasierako ideiak helburu-eskema bukatzin horretan hartu duen konkrezio-moduarekin desadostasunean edo nola erabili ez dakigula bukatzen baldin bada, orduan eskema beharbada oso ona izango da, halako edo bestelako autoreren araudira oso ondo egokitutakoa, baina ez du ezertarako balioa, inutila izango da, ez baitu balio hezkuntza-ideia argitzeko eta besteei komunikatzeko.

Ammons-ek ¹ esaten zuen hezkuntza-eskema eta irakasle gehienek helbururik gabe lan egiten dutela. Gure artean ere —hainbat aztarna badaukagu hori suposatzeke— beste horrenbeste gertatzen da. Horren arrazoia neurri handi batean zera da, helburuaren ideari, zer diren eta nola idazten diren, konplexutasun teoriko eta tekniko ikaragarria eman zaiola.

Zentzu horretan asko lagunduko luke planteamendu guztiak beren jatorrizko zentzura ekartzeko eta sinplifikatzeko ahalegin bat egiteak eta Programa orokorrak eskola bakoitzeko baldintzetara egokitzeko eta hezkuntza-proiektuak egiteko erabiltzeak ekar ditzakeen abantailak bilatzen saiatzea.

¹ AMMONS, M.: «An Empirical Study of Progress and Products in Curriculum development». *Jour. of Educat. Research*, 27 (9), 1964, 451-457. or. in EISNER, E.W. aip.: *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. The Falmer Press, Lewess, East Sussex, 1985, 68. or.

Zer eman dezakete helburuek?

1. Egin nahi dena argitzea.
2. Formazio-prozesua antolatzeko erreferentzi marko bat. Horrek inplikatuko du:
 - helburuen arabera prozesu-mota desberdin bat, edota prozesuaren arabera helburu-mota desberdin bat;
 - taxonomiak, prozesua integratzeko baliabide bezala.

Helburuen funtzio argitzailea

Helburuak ezartzeak eskatzen du egin nahi denari buruz *gogoeta, arazketa eta esplizitazioko* lan bat egin behar dela.

Gogoeta eskatzen du, helburuekin lan egitea asmorik gabe egindako lan informal batekin kontrajartzen den zentzuan. Pentsa dezagun, bestalde, edozein hezkuntza eta edozein elkarrekintzak eragin bat izatea suposatzen duela besteen gain. Guk zer eragin izatea lortu nahi dugun eta/edo benetan zein eragin egikaritzen ari garen zehazten ez geratu izanak ez du esan nahi eragin hori egiten ez denik, gure kontsiderazio eta kontroletik (eta baita besteen kontrol eta kritikatik ere, eragina jasaten dutenena ere barne sartuz) ihes egiten duela baizik. Horregatik, helburuen azterketak berekin eraman ohi du inplizituki *arazketa* bat, eta saiatzeko asmo, intentzio eta helmuga bezala mantentzen ase beharreko premien hierarkiarentzat legitimo, bideragarri eta funtzional bezala azaltzen direnak. Eta era honetan, *komunikatu* egiten da, *esplizitu* eta publiko egiten da bai diskurtso edukatiboa eta bai planteatutako proiektuaren oinarrian dagoen diskurtso teknikoa ere. Orduan bakarrik ikusi ahal izango da bere osotasun hezitzailean, bata bestearen jarraiko egoera, eginkizun edo momentu bezala ez baina eragin-unitate bat osatzen duten multzo bat bezala baizik, asmo bat badaukan eta asmo horretara zuzentzen den multzo bezala, asmo hori lehendik aurrikusita ala aurrikusi gabe egon, konduktuala izan ala ez eta era batera ala bestera deitzen dela ere.

HELBURUAK ARGITZEKO FUNTZIO HONEN DIMENTSIOAK

Fernández Pérez-i² jarraituz bi argitze-lan maila ezar ditzakegu («definizio-mailak» izendatzen ditu berak):

Argitze-lan semantikoa

Argitze-lan semantikoa, zer lortu nahi den definitzerakoan zehaztaperen substantibo handiagoa ematen duena.

² FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Op. cit.*, 43-44. or.

Askotan gure asmoak izendatzerakoan erabiltzen ditugun terminoen erreferen-teak ez dira erabat argi egoten, edo kontzeptu zirriborrotsu edo polimorfoak izaten dira interpretazioaren aldetik.

Hezkuntza-eredu batek edo proiektu jakin batek nahi baldin badu umeen «autonomia» hobetu, edo gurasoen «partaidetza», subjektuen «gorputz-espresibitatea», etab. hobetu, oso komenigarria izango da proiektu horren sustatzaileek gehiago argitu dezaten, termino operatibotan argituz gainera, zer ulertzen duten «autonomia», «partaidetza» edo «gorputz-espresibitate» horiekin, ez baitira guztiontzat eta egoera guztietan gauza berdina adierazten duten terminoak.

Argitze horrek suposatzen du zehaztu egin behar dela zein ezaugarri izan behar dituen, gure ikuspegitik begiratuta, kualitate horien jabeak: zerk bereizten dituen (proiektuaren asmoaren zentzutik begiratuta beti ere) «autonomo» direnak eta ez direnak, «parte hartzen» dutenak eta ez dutenak, «gorputzez espresibo» direnak eta ez direnak.

Proiektua diseinatzen duen irakasleak edo eskolak badakite izatez badaudela, edo egon litezkeela, termino horien beste interpretazio batzuk ere, baina beren proiektuko helburuetan azaltzen direnak hartzen dituzte beraiek.

Erabili behar den helburu-modalitatea edo bere espezifikotasun-maila egin nahi den proiektu-motaren arabera izango da, edo enfoke edo eredu didaktiko bereziaren arabera (hurrengo puntuan aztertuko dugu hau); beraz, termino horien (autonomia, partaidetza, etab.) edukia etor daiteke termino *jokabidezkoetan* (autonomo denak edo parte hartzen duenak zer egiten duen diferentea edo berezia) edo termino *jarrerazkoetan* (pertsona-klase honek zer jarrera-mota bereziak izaten dituen) adierazita; termino *oso espezifikoa* (bere iritzia klasean behin baino gehiagotan azalduz, hainbat bileratara joanez) edo *orokorrageoetan* adierazita (gertaerak enfokatzeko estilo propio eta pertsonala azalduz, zentroko edo lagunen problemengatik interesatuz) adierazita, etab.

Argitze-lan praktikoa

Argitze praktikoa honek, «kualitate edo egoera hori lortzeko zer egin behar da?» galderari erantzun behar dio, edo horri buruzko ideiak iradoki, gutxienez. Alegia, zer egin behar den, zer urrats eman behar den edo zer ikaskuntza norbereganatu behar den «autonomo», «partehartzaile» edo «gorputzez espresibo» izatera iristeko.

Helburua semantikoki zehazteko zenbat eta gauzago izan, orduan eta argiago ikusiko da zer lortu nahi den, eta errazagoa izango da, beraz, hori lortzeko zer lan didaktiko mota egitea komeni den jakitea.

Argitze honen bitartez, ikusabartzen da gutxi gorabehera zein izango den bultzatu nahi den irakaskuntza-estiloa. Lehen esaten genuen asmo bakar bati buruz interpretazio desberdinak egin daitezkeela eta komeni dela, horregatik, proiektuan onartzen zena zein zen argitzea; beste hainbeste esan daiteke helburua lortzeko au-

keratu behar den eskuhartze-alderdiari buruz ere. Egia esan, modu asko daude eskolak autonomia, partaidetza eta gorputz-espresibitatea garatzen saitzeko. Horien artetik gure eskola edo gelako egoerarentzat egokiena iruditzen zaiguna aukeratzea da kontua.

Azkenean, proiektuaren helburuak zehaztea zer egin nahi den *aitortzea* da, hartutako erabakiak zein izan diren *deklaratzera*. Urrats honen garrantzia garbi azaltzen da berriz ere heltzen badiogu lehen, bigarren kapituluan, aipatutako kurrikuluaren *publikotasunaren* baldintza horri. Hain zuzen, gure proiektu hori honela jartzen da, onartutako aukerak eta hartutako erabakiak publikoki aitortuz, bere *legitimitate semantikoa* (komunki onartutako erabakiak benetan onartzen al dituen ala gaitzinterpretatu egiten dituen), bere *kongruentzia* (aurretik ezarritako lehenetsunak eta lerro nagusiak —lehenengo, bigarren eta hirugarren fasea— benetan jasotzen al diren eta nola), bere *razionalitate teknikoa* (helburuak lortzen saitzeko modua egokia iruditzen al zaigun ala ez) egiaztatzeko interesatuta dauden guztiek errebisatzeko moduan.

Erraz ikusten da eskola egiteko estilo honek aise baztertuko litzuzkeela oskurantismo didaktikoaren eskutik sortutako suspikazia edo kritika ireki asko, hain zuzen esaten dutenak ikasgela alor ukiezina dela, komunitateko beste kideek ezagutzen ez dutena eta ezertan eskuhartzeko aterik irekitzen ez duena. Hau da, ikasgela «ireki» eta «aitortu» baten guztiz kontrako zerbait (kontuz, aitortu honekin ez dugu aitortzarekin eta konfesional izatearekin, edozein eduki edo militantziapeko konfesionaltasunarekin, zerikusirik daukan ezer adierazi nahi, hain zuzen horren kontura ezarri izan baitira gauzak pentsatzeko eta egiteko sentiera komuna zenetik dezente urrunduta dauden interpretazioak eta prozesuak).

Helburuak erreferentzi marko bezala

Formazio-prozesua antolatzeko erreferentzi marko bat ere osatzen dute helburuek. Hainbat zentzu desberdinetan gainera:

- a) Prozesu-diseinu deberdinak sortzeko aukera emanez.
- b) Formazio-eskuharmeneko eremuen integrazio eta desberdintasuna ahalbidetuz.

DISEINU DESBERDINAK

Mota desberdinetako formazio-prozesuak daude hautatutako helburuak zeintzuk diren kontu. Eta hori bera adieraz daiteke alderantziz ere: prozesu-mota desberdinek helburu-formulazio desberdina eskatzen dute.

Zentzu horretan, hasteko desberdinketa bat ezar daiteke honako bi formazio-prozesu mota hauen artean:

- *bukatutako prozesuak (ended process)*; honen ezaugarriak bai algoritmizazioa eta bai helburu jokabidezkoak izaten dira;
- *prozesu irekiak (non-ended process)*; honen ezaugarriak izaten dira bai helmugun definizio falta, eta bai helburu esperientzial eta espresiboen inguruan antolatuta egotea.

Irakaskuntza-eredu teknologikoan oinarrituagoak daudenak izaten dira *prozesu bukatuak*. Hauetan elkarrekin juntatzen dira aurretik erabakita dagoen *erabat helburu jakin bat lortzera bideratuta* dauden elementu eta fase sail bat.

Garapen kurrikularreko ereduaren barruan eredu razionalak izaten dira prozesuaren une eta iharduera desberdinek azken puntu edo helmugari buruz izaten duten dependentzia funtzionalaren postulatuan oinarritzen direnak: helmuga hori lortzeko antolatzen da guztia. Horregatik diseinuan helburuak lantzen eta erabakitzen dira lehendabizi, eta horien arabera antolatzen dira ondoren gainerako beste elementu guztiak (eduki, iharduera, erlazio-modu, ebaluazio, etab.).

Bukatutako prozesuaren barruan, bi modalitate aurki genitzake helmuga edo xede baterantz bideratze horren egiturak berak hartzen duen zurruntasun-maila (irakaskuntzako eredu algoritmizatuak) eta helmugaren espezifikotasun- eta matizazio-galdakizunak (irakaskuntzako eredu jokabidezkoak) nolakoak diren kontu.

Beren aldetik, *eredu irekiak* irekiak izaten dira bai diseinuan azaltzen direlako helmuga zehaztugabe, holistiko eta globalak (adibidez zenbait ikasketa artistiko, humanistiko, ikerketazko, garapen motorezko, etab.ek berezkoak izaten dituenak) eta bai diseinuan *helburu esperientzialak* aukeratu direlako, hedapenezkoak edo prozesuan zentratutakoak.

Prozesu ireki baten eta prozesu itxi edo bukatu baten arteko desberdintasuna garbi dago eta ez dago hortan insistitu beharrik. Helburuei buruzko eztabaidaren barruan badaude korrante klasiko batzuk (Tyler, Popham, Mager, Briggs) zeintzuen arabera prozesuaren bukaerak exigentzi kategoriatan hartzen baitu. Esaten dute azken helburu eta helburu ondo zehaztutakorik gabe prozesu hori «zentzurik» gabe geratzen dela, desorientatua geratzen dela, irakasleak ez bailuke jakingo nora iritsi eta, beraz, ez bailuke jakingo, ezta ere, azkenean iritsita dagoen ala ez eta nola.

Argumentazioaren beste aldean, prozesu irekien defendatzaileek ³ esaten dute irakaskuntza bariabile anitzeko konglomeratu bat dela, bere garapena funtsean dinamikoa dela, bere aberastasun hezitzaileerik handiena hain zuzen hori dela, bere garapenean bata bestearen atzetik gertatzen diren gertakizun esperientzialen aniztasuna eta aldakortasuna, eta aurrez nora iritsi behar den doi-doi zehazteak ukatu egiten duela beste lorpen batzuk egikaritzeko bidea, prozesu guztia ildo batetik bideratzen duela zurrunki eta, azkenean, pobretu egiten duela.

Planteamendu batzuen eta besteen artean borroka handia eta aurrez aurreko kontraposizioa, jarrera baten ala bestearen aldeko militantzia izan den arren, urak ari dira bere bidera etortzen, ikusten ari gara zer ematen duen modalitate batek eta zer ekartzen duen besteak, zein suposamendutan iza daitekeen hobe prozesua ixtea eta beste zein kasutan izaten den hobe prozesua irekia uztea. Zentzu horretan Eisner, Popham, Sullivan eta Tyler-ek bakoitzak bere planteamenduaren bukaeran ⁴ eramaten ari diren eztabaida lasaiak ederki erakusten du azkenean beren enfokeak kon-

³ GIMENO, J.: *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficacia*. Morata, Madrid, 1982; STENHOUSE, L.: *Op. cit.*; EISNER, E.W.: *Op. cit.*, etab.

⁴ Ikus POPHAM, J. (koord.): *Los objetivos de la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires, 1972, edo beste berriagoa den EISNER, E.W.rena: *Op. cit.*

trajarrita egonagatik ere ez direla eskluditzzaileak, eta biak ere beharrezkoat ikusten direla xedetzat hartutako ikerketa-gaiarekin eta lortu nahi diren helburuen markoarekin gero eta doituagoak dauden proiektu didaktikoak behar bezala garatzeko.

Lan honi dagokionez, irakaslegoarentzat probetxuzkoa izango da bi enfokeak sakonetik ezagutu eta bat ala beste maneiatzea egoera desberdinek hala exigitzen duten neurrian. Sakoneko tratamendu bat eskaintzea liburu honen ahalmenetatik kanpora geratzen denez, horretan interesatuta daudenak merkatuan dauden hainbat obra espezializatu ikus ditzatela gomendatzen diet. Nire aldetik, zentzu praktikoa batekin enfoke horietako bakoitzaren funtsezko elementuak jatorri eta laburki azaltzera bakarrik mugatuko naiz.

Prozesu bukatuak eta helburu operatiboak

Irakaskuntzako prozesu bukatuak *eredu teknologikoetan*⁵ oinarrituz egiten den irakaskuntza horren konfigurazioaren parte osatzen dute.

Teknologikoaren ideia gakoa «zerbaiten gain *esku hartzea*» izaten da. Eredu teknologikoen ez dute zerbaiten esplikazio, deskripzio, ulermena bilatu eta ezagutzaren hobetze huts batean geratu nahi izaten («...ren ereduak» hori egingo bailukete), baizik eta zerbait hori ezagutzen saiatzen dira horren gain efikazkiago esku hartu ahal izateko («...rako ereduak»). Bruner-ek seinalatzen zuen, hezkuntzan, ez zaigula interesatzen subjektuek nola ikasten duten jakitea prozesu hori sakonkiago ezagutzeko (horixe egingo bailukete eredu esplikatibo, kontzeptual, razionalak), ezagutza horretatik abiatuz, baizik, esku hartu ahal izan dezagun horren ikaskuntzan eraginkortasun-garantia handiagoekin (eredu teknologikoak: «...rako ereduak»). Ezagutza teknologikoa *eskuharmenean* bukatu behar duen ezagutza bat da.

Eskuharmen hori ondorengo postulatu hauen gain egiten da:

EFIKAZIA ETA/EDO RAZIONALITATEAREN IDEIA

Prozesu jakin bat garatzeko, hain zuzen ere, iharduera batek (gure kasuan, irakaskuntzak) denbora, esfortzu eta balibideen *errentagarritasunik* handienarekin fun-

⁵ «Ereduaren» kontzeptuak «errepresentazio sinplifikatua» esan nahi du funtsean. «Irakaskuntza-ereduaz» hitz egiterakoan, asmoa ez da imitatzea merezi duen ereduazko irakaskuntza bati buruz hitz egitea, baizik eta *jarrera teoriko jakin batetik begiratuta gero bere inguruan irakaskuntzaren gainerako osagaiak artikulatzeko ardatz nagusi bezala identifikatzen diren dimentsioen eskema sinplifikatu bat* aipatzea. Beraz, desberdinak izaten dira jarrera teoriko desberdinetatik sortzen diren irakaskuntzako ereduak, adibidez, konduktismoak, komunikazio-teorietatik, teoria zibernetikoetatik, humanistikoetatik, ezagutzetan zentratzen direnetatik edo enfoke soziologikoa dutenetatik sortutakoak.

Ez da esan nahi jarrera hauetako bakoitzak gauza desberdinei izen berdinekin deitzen dienik, baizik eta «irakaskuntza» errealitatean identifikatu ditzakegun datu, jokabide, alderdi, etab.en barruan, jarrera teoriko horietako bakoitzak alderdi batzuk gailentzen dituela nabarmenen eta substantiboenen artean, eta bigarren maila subsidiarioagoan uzten dituela beste batzuk. Gero alderdi garrantzitsuen horien inguruan artikulatzen ditu irakaskuntzaren gainerako osagaiak eredu bakoitzaren barruan. Laburtuz, ira-

tzionatzeko eta proposatutako helburu-kopururik ahalik eta handienari erantzun diezaiola lortu ahal izateko beharrezkoa den *efikaziarekin* gidatuz garatzeko dagoen premia hartzen da oinarri bezala.

Beraz, prozesu asistemako eta desantolatu baten edo bere parteak guztiz gurutzelarkatuta ez dauzkan baten kontrako prozesua da.

PRODUKTUAREN DEFINIZIOAREN IDEIA

Helburu eta xede edukatibo-didaktikoek ohiki izaten duten zehazgabetasun eta baporositatearen aurrean eredu teknologikoak eskatzen du argi eta garbi *zehaztea* iritsi nahi den helmuga zein den, eta helmuga hori zein baldintzatan lortu behar den. Hemen hartzen du bere zentzurik osoena helburuen operatibizazio-prozesuak, eta helburu horiek jokabide konkretu eta behagarri egiteraino iristen da.

PROZESUAREN DISEINUAREN IDEIA

Lortu beharreko produktua zein den eta erabili beharreko razionalitate-irizpideak zein diren jakinik, produktu horretara modurik zuzen eta seguruenean eramango gaituzten ekintzen prozesua diseinatzen da. Eman behar diren urratsak eta faseak ez dira nolana eta irten ahala ematen, egitura baten arabera baizik, ordena edo *sekuentzia* bati jarraituz. Horregatik, eredu teknologikoak irakaskuntzaren barruan funtsezko bezala nabarmentzen dituen alderdietako bi dira *faseen identifikazioa* eta *ordenazioa*.

EBALUAZIOAREN IDEIA ETA FEEDBACK EDO BERRELIKADURA

Eredu teknologikoaren gainerako ezein postulatu ez litzateke funtzionala izango ebaluazioa egin eta hortik prozesu guztiarentzat ateratzen diren ondorioak aterako ez balira (*feedback*).

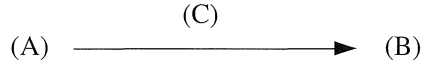
Eredu teknologikoak eskatzen du:

- *prozesua* ebaluatzea: jarraitutako prozesua eta ezarritako errentagarritasun, razionalitate, satisfakzio, sekuentzia, eta abarretako baldintzekin bat datorren ala ez egiaztatzeko.
- *produktua* ebaluatzea: proposatutako helmuga lortu den ala ez eta nola lortu den egiaztatzeko (aurrikusitako produktu edo lorpenaren eta benetako produktu edo lorpenaren arteko berdintasun-desberdintasun maila).

kaskuntza-eredu bakoitza besteen desberdina izaten da honako alderdi hauetan: euskarriztat izaten duen planteamendu teorikoan, irakaskuntza identifikatzen duten osagaien izaeran, osagai horiei ematen dien garrantzian eta beren artean ezartzen duen erlazioen dinamikan.

«Eredu» eta «eredu didaktikoaren» kontzeptua gehiago argitu nahi baldin bada, ikus ESCUDERO, J.M.: *Modelos didácticos*. Oikos-Tau,artzelona, 1981, 9-17. or.

Oso zentzu zabalean hartu behar dira kontzeptu hauek: arau edo erregelak dira eredu «praktiko» baten ezaugarriak diren kontsiderazio, proposamen, orientabide, Horren ideia orokorra, oso zentzu sinplifikatuan, honela eskematizatu dezakegu:



Hau da, (A)n aurkitzen bagara (abiapuntua, sarrerako jokabidea, oraingo egoera, etab.) eta (B)ra iritsi nahi baldin badugu (hezkuntza-helburuak, produktu, helmuga, norberegianatu beharreko ikaskizun, etab.) (C) egin beharko da (metodoa, erabili beharreko baliabide, ihardueren (C) planteamendu orokorra, etab.). Zentzu horretan esaten dugu arau edo agindu teknologiko bat dela (C).
etab. guztiak. Edozein modutara, orientabideak dira errezeta baino gehiago.

Azken helburuen inguruan egituratzen den diseinu kurrikular bukatuaren eredu erabiltzen dira suposamendu guzti hauek. Hori izan zen, gainera, korrante kurrikularrekin lehenengo hasi zirenen jarrera teoriko-operatiboa ere. Hala, Bobbit-en⁶ ideian, bera hartzen baita korrante kurrikularren aita bezala, kurrikulua egiteak esan nahi zuen gizakiak bizitzan modu egokian integratzeko behar dituen trebetasun, aztura, irizpen eta ezagutza-moduak identifikatzea. Dimentsio horiek izango dira kurrikuluaren helburuak. Hau ez da, ikuspegi horretatik begiratuta, ikasleek delako helburu horiek lortzeko egin behar dituzten esperientzia guztiak besterik. Eredu teknologikora itzuliz horrek esan nahi du:

- bizitza kontuz ikertu behar dela trebetasun, aztura, etab. lortuz ase behar diren premiak zeintzuk diren identifikatzeko (produktuaren definizioa);
- trebetasun, aztura, etab. horiek ekintza-unitate espezifikotetan operatibizatzea eta unitate horiek eskola-esperientzia bezala antolatzea (prozesuaren diseinua);
- esperientzia horiek ikasleei pasaraztea edota haiei nola eman behar zaizkien seinalatzea (normatibitatea);
- lortutako emaitzak egiaztatu eta horietatik ondorioak ateratzea (ebaluazioa).

Eman beharreko urratsak sinpleak dira. Gogora dezagun orain arte, aztertutako diseinu kurrikularren fase desberdinetan guk egin duguna izan dela *premiak asmo orokor* (*goal* terminologia ingelesean) bihurtzea. Lehen seinalatu genuen asmo horiek erreferentzi marko orokor izango genituela, eta gero hortik alderdi zehatzago batzuk, helburuak, ateratzeko erabiliko genuela.

Azken helburuen⁷ kasuan helburu horiek zehazten, espezifikatzen eta erabakitzen dute zein izan behar duten emaitzak. Jeneralean hedapen gutxiko emaitza espezifikoa eman ohi dituzte, *irakaskuntza-prozesuaren ondorioz ikaslearengan zer*

⁶ BOBBIT, F.: *The Curriculum*. Houghton Mifflin, Boston, 1918, 42. or.

⁷ Kontuan izan behar da ezen bibliografia didaktikoan erabiltzen diren terminologia eta deiturak ez direla batera uniformeak. Autore bakoitzak sartzen ditu bere aldaketa pertsonalak helburu-mota bakoitzari ematen dizkion izenetan.

jokabide edo trebetasun ikusi beharko den deskribatuz. Zentzu horretan, zein helmugatarari iritsi behar den seinalatzen du helbururak. Ikasleak helmugarako seinalatua dagoen jokabide hori bereganatzen duenean, hori bera izango da helburua lortu denaren seinale: irakaskuntza-prozesua efektiboa izan baldin bada, ikaslearen jokabidea prozesu horren bukaera eta helburu terminala isomorfikoak izango dira. Beraz, eragin formatzaile konbergente bat da, irakasleak egikaritu behar duena proiektuan onartutako zehaztapen kurrikularren bitartez.

Azken helburuen inguruan dagoen literatura zabaletik (erabilitako deiturak asko aldatzen dira, baina beharbada zabalduea helburu *instruktiboak* esatea izango da, helburu esperientzialei kontrajarriz) eta, autoreen artean desadostasun batzuk ere badauden arren, mota honetako helburuek proiektu didaktikoa garatzeko orduan bildu beharko dituzten ezaugarri horietako batzuk labur genitzake honela:

1. Helburu terminalek ikasleak garatu behar duen jokabidea deskribatu behar dute zehazki, ez irakasleek garatu beharrekoa.
2. Ikasleek esperientzia instruktibo jakin bat osatu ondoren (iharduera bat edo gehiago) zer egiteko gai izan behar duten deskribatu behar dute.
3. Helburuak identifikatu behar ditu bai jokabidea edo egin beharreko eragiketa eta bai jokabide horren edukia. Bereizi egin behar dituzte egin beharreko ekintza edo eginkizuna eta ekintza horren emaitza.
4. Iritsi beharreko jokabidea trebetasun (*skill*) zehatzen terminotan deskribatzen da, jeneralean. Oinarrizko ideia da abiapuntutzat «premia» bakoitza hartzea, berau identifikatu eta operatibizatzen joatea (jokabideetan itzultzen joatea) harik eta modu ahalik eta argienean deskribatzen duen arte ikasleak zer egin behar duen bere premia hori aseko duen helmugara iristen denean.
5. Behatzeko moduko jokabideak izan daitezela eskatzen da. Eta hori posible ez denean, deskriba daitezela hori zuzenean ezagutu ahal izateko moduan, gertaera ez-enpirikoak aztertzeke inferentzi prozesuetara jotzen ibili beharrik izan gabe. Horregatik ezesten dira aditz mentalistak, emaitza konplexuak, etab. Eredurik eboluzionatuenean, ikusiko den bezala, ñabardura garrantzitsuak sartzen dituzte puntu honi buruz.
6. Jokabidea zein testu-irizpideren ebaluatuko den seinalatzea ere komeni dela esaten da (ikasleak aurkituko dituen erraztasunak ala mugakizunak hura egiteko orduan). Eredurik zurrunenetan (adibidez Mager-en ereduan) iritsi behar den lorpen-maila zehaztea eskatzen da gainera.

Nolanahi ere, ideia orokorra komuna da: helburuak argitu behar du zein den produktua. Argitze hau eman daiteke orokortasun handienetik zehaztasun handienara doan *continuum* baten barruan. *Continuum* horretako bi muturren artean ezartzen diren urrats edo eskailera-mailak erabiltzailearen gustu-kontua izaten dira.

Urrats gehiago edo gutxiagoren funtzionalitatea edo erabilgarritasuna hartutako diseinu-ereduaren arabera izaten da, horrek kontuan eduki beharko baitu zein proiektu-mota daukagun (ez da berdina izango eskolaurreko ume bat hezten saiatzea eta pilotuen formazioarako programa bat edo irristaketako ikastaro bat diseinatzea), zein subjektu-motarentzako den, etab.

7. Nolanahi ere, helburuan seinalatutako jokabidearen egikaritza bera izaten da ikaskuntza lortu denaren seinale nabarmena. Hori gabe, baliteke ikaskuntza hori beharbada berdin lortu izatea, baina ezin izango da garantizatu.
8. Azkenean helbururik lortzen ez bada, ondorio bat baino gehiago atera daiteke: prozesua berriz errepikatu behar da jokabide hori lortzen den arte, edo helburua aldatzen da, edo jarraitutako estrategiak aldatu behar dira edo, bestela, beste eduki batzuk edo kurrikuluaren beste antolaketa bat bilatu behar dira. Honi esaten zaio *feedback* edo berrelikadura teknologikoa.
9. Jeneralean (hautazko prozesu bidez indibidualizatutako zenbait eredutan salbu) lortu beharreko emaitzak eta helburuak komunak izaten dira subjektu guztientzat, eta homogenoak; ikasleek, hala ere, baliteke helburu horiek lortzeko denbora-epe desberdinak behar izatea eta baita prozesu desberdinak egin behar izatea ere.

Ondoren, azken helburuen bi idazketa-eredu desberdin aztertuko ditugu: bata zurrunagoa eta primitiboagoa, *Mager-en eredu*a, eta bestea irekiagoa eta eboluzio-natuagoa, *Gagné-Briggs-en eredu*a.

MAGER-EN EREDUA (1974) ⁸.

Konduktismo gogor baten ezaugarriak ikusten zaizkio.

Mager-ek helburu on bati eskatzen dizkion baldintzak hauek dira:

- a) identifika dezala ikasleak helburua lortzen duenean egin behar duen *ekintza* (idaztea, hitz egitea, erredaktatzea, identifikatzea, etab.);
- b) deskriba ditzala ikasleak jokabide hori egikaritzeko izan beharko dituen *baldintzarik* garrantzitsuenak (materialarekin ala gabe, zenbat denboran, etab.);
- c) zehaztu dezala zein *kalitate* eskatzen zaion iharduera hori egiterakoan (asmatutako erantzunen kopurua, sartutako informazioen kopurua, etab.).

Ekintza

Mager-en ideia matriza da lortu beharreko produktu eta jokabidearen *behakortasuna* eta ebaluatzaileak hura baloratzeko orduan izan behar duen *objektibitatea* garantizatzea. Horregatik bereizi egiten ditu alde batetik interpretazioetara irekita dauden helburu-deskripzioak eta halako interpretazioetarako lekurik uzten ez duten eta ambigutasuna saihesten duten deskripzio itxiak bestetik. Helburuak mota batekoak ala besteak izatea beren idazkeran erabiltzen den aditzaren arabera izaten da:

⁸ MAGER, R.F.: *Op. cit.*

<i>Interpretazio anitzetara irekitako aditzak</i>	<i>Interpretazio gutxiagotara irekitako aditzak</i>
— ezagutu, zerbait jakin	— egin
— ulertu/entenditu	— idatzi
— bete-betean entenditu	— errezitatu
— preziatu, esanahia hartu	— identifikatu
— gustatu, gozatu	— desberdindu
— baloratzen jakin	— ebatzi
— uste izan	— kontsultatu
— konfidantza izan	— zerrenda egin
— etab.	— konparatu
	— kontrastatu
	— elaboratu

Baldintzak

Hau da, egin nahi den ekintza ikasleak zein modu, baldintza, egoeratan egin behar duen.

Adibidez: «Kandidatuak hezkuntza-proiektu bat egingo du jartzen zaizkion suposamendu kurrikular batzuetatik abiatuz, gehienez ere lau orduko epe baten barruan eta Programa Berrituen dokumentu ofiziala bakarrik erabiliz».

Hemen seinalatzen diren baldintzak dira:

- materialak: Programa Berrituak bakarrik erabil ditzake, eta horietatik edizio ofiziala soilik (Buletina);
- denborazkoak: lau orduko epea gehienez ere;
- erreferentziakoak: suposamendu jakin batzuk kontuan hartuz edo horietatik abiatuz.

Kasu bakoitzean seinalatzen diren baldintzek helburuak subjektuaren heziketa-garapenean bete behar duen asmoaren edo funtzioaren menpe egon beharko dute, edo baita ebaluazioaren bitartez egin nahi denaren menpe ere (baldintzak aldatu egingo dira zer jakin nahi den kontu: zerbait memorizatu den ala ez, eredurik gabe ezer egiten ba al dakiten ala ez; subjektuak dokumentazio-iturriak erabiltzeko gai den ala ez, etab.). Eta helburua bera edo helburu hori lortu dela azaltzeko erabili nahi den egoera ez *artifizialtzeko* izpirituarekin ezarri behar dira baldintza horiek. Beraz, hobe da subjektuak bere eginkizun hori egikaritzeko bizitza errealean izango dituen baldintza naturaletara ahalik eta gehien hurbiltzea.

Lorpen-maila

Ikasleak helburua lortu duela esateko jartzen den mailarik txikiena adierazten du honek.

Lorpen-irizpide desberdinak seinala daitezke: produkzio-kopurua, asmatutako en portaentaia minimoa, lana egiteko denbora-epea, erantzunak bildu behar dituen ezaugarrien zehaztapena, etab.

GAGNE-BRIGGS-EN EREDUA (1974)⁹

Autore hauek Mager-en ereduari kritikatzeko diote ez duela bereizten *ekintzaren* eta ekintza horren *produktuaren* artean, subjektuak egin behar duenaren eta iharduera horren emaitza izango denaren artean. Horregatik hauek honako osagaiak ezartzen dituzte helburu terminal batek izan beharrekoen artean:

Ekintza

Subjektuak egin eta behatzeko modukoa dena (korrika egin, idatzi, izendatu, etab.).

Objektua

Ikastunak produzitu behar duena egindako ekintzaren ondorioz (idatzi...gutun bat; izendatu...7 hiri; eraiki...esaldi bat, egitura bat, etab.).

Egoera

Ikastunak helburuaren lorpena zein inguruabarretan demostratu behar duen. Egi-karritza-baldintzak (etxean, taldean, abiapuntuko zein suposamendutan, etab.).

Tresnak eta bestelako mugakizunak

Nola egin behar da ekintza, zein tresnarekin eta zein mugaren barruan (denbora, kontsulta-material, etab.en aldetik).

⁹ GAGNE, R.; BRIGGS, L.: *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.

Ikasi behar den gaitasuna

Alegia, helburuan agintzen den jokabidearen bitartez zein trebetasun mental lan-du behar den (diskriminazioa, sintesia, balorazioa, etab.).

Eranitzak eta garrantzitsuak dira Gagné eta Briggs-en ereduak Mager-enari egiten dizkion *hobekuntzak*:

Lehenengoa eta denetan garrantzitsuena da helburu bezala ez dela jadanik jokabide bat egikaritzea azaltzen, subjektuaren gaitasun baten garapena baizik, jokabidea jartzen delarik gaitasun horren kanpoko adierazpide bezala soilik. Oinarri honen gainean zentzua izango dute eta gailentasun handia hartuko dute taxonomiek.

Gainditu egiten dute Mager-en konduktismo erradikala, bereizketa egiten baitute ikastuna egiten ari den *ekintza behagarria* identifikatzen duten aditzen eta garatutako *gaitasun edo trebetasuna* —ekintzatik inferitua izan daitekeena— identifikatzen duten aditzen artean.

Guk planteatutako helburua baldin bada ikasleak «gutun bat idatzi diezaiola liburu-hornitzaile bati inoren laguntzarik gabe, egitura komertzial bat erabiliz eta ortografi hutsegiterik gabe», erraz ikusiko dugu ezen ekintza (idaztea), objektua (gutuna), egoera (estilo komertzialeko gutuna), mugak (inoren laguntzarik gabe idaztea), lorpen-maila (egitura komertziala, batere ortografi hutsegiterik gabe) eta gaitasuna ¹⁰ (ez da azaltzen) seinalatuta dauzkan helburu terminal bat dela benetan.

Horregatik kontsideratzen dute autore hauek ezen ekintzazko aditzak berez direla formatiboki zehazgabeak, ez baitute zehazten zein den ikasleak garatu behar duen *ikaskuntzako gaitasuna*. Behin eta berriz esaten dute helburu baten egiteko nagusia irakaslearen instrukzio-asmoa zein den azaltzea dela, eta honek gehiago afektatzen duela garatu beharreko jokabidea egikaritu beharreko jokabide espezi-fikoa baino.

Aurreko adibidean, ikasleak idatz zezakeen bere gutun hori eredu batetik kopiatuz besterik gabe. Horrekin esan liteke formalki lortua dagoela helburua, baina asmoa, ordea, heziketaren aldetik lortu gabe geratu dela esan behar da, asmoa baitzen ikaslea bere kabuz eskabide komertzial bat egiteko gai izateko mailan jartzea (eta problemak konpontzeko eragiketa mental bat eskatzen du horrek, inola ere ez eredu baten erre-produkzio soila).

Beraz, Mager-ek proposatutako ekintzazko aditz-zerrendaren aurrean eragiketak deskribatzen dituzten aditzak proposatzen dituzte.

Gizatarron gaitasunak deskribatzen dituzten aditzak, beren barruan sartzen dituzten esaldien adibideak ekarri:

¹⁰ *Lorpen-mailari* buruz ikusia dugu Mager-ek helburuaren funtsezko osagaitzat jotzen duela berau. Aldiz Gagné eta Briggs-ek desgomendatu egiten dute halakorik seinalatzea.

<i>Gaitasuna/egokimena</i>	<i>Aditza</i>	<i>Adibidea</i>
— bereizteko gaitasun intelektuala	— bereizi — diskriminatu	— hotsetik bereizten ditu G eta J, TZ eta TS
— kontzeptu bat konkretatu	— identifikatu	— identifikatu egiten ditu, izena emanaz, landare ezagunenen sustraiak, hostoak eta zurtoinak
— kontzeptuak definitu	— sailkatu	— sailkatu egiten ditu, definizio bat erabiliz, familia-mota desberdinak
— erregelak	— demostratu	— demostratu egiten du, hitzez konponduz ematen zaizkion adibideak, zenbaki positibo eta negatiboen batura
— maila altuko erregelak (problema-ebazpena)	— sortu — produzitu	— produzitu egiten du, aplikagarri diren erregelak laburtuz, paragrafo bat, pertsonen ekintzak deskribatuz izuzko egoera batean
— estrategia kognitiboak	— produzitu — asmatu — inbentatu — sortu	— ingurugiroaren kutsadurari konponbide bat ematen dio barreiapen gaseosoaren eredia aplikatuz
— informazioa	— esan — azaldu	— ahoz azaltzen ditu 1936ko hauteskundeen emaitzarik garrantzitsuenak
— trebetasun motorea	— egin — joan, ibili	— atzeraka ibiltzen da oztopoak gaindituz eta monitorearen jarraibideak jarraituz
— jarrera	— aukeratu	— jolas bat aukeratzen du aisiako iharduera bezala

Ikus daitekeenez, gaitasunak adierazten dituzten aditzak ekintza hutsak adierazten dituztenak baino abstraktuagoak izaten dira jeneralean, eta anbiguogoak izaten dira protentzialki, horietako bakoitza izan daiteke eta oso ekintza desberdinen bitartez garatua.

Mager-en eta Gagné-Briggs-en ereduaren arteko bigarren diferentzia, hauek ezarritzen duten *ekintzaren* eta *emaitzaren* arteko desberdintasunarekin dago erlazionatua.

Heldu diezaiogun, berriz ere, aurreko adibideari, zeinetan ikasleak «gutun bat idatzi behar baitio umeentzako liburu-hornitzaile bati, inoren laguntzarik gabe, egitura komertzial bat erabiliz eta ortografi hutsegiterik egin gabe».

Kasu honetan ekintza, jakina, idaztea da, eta emaitza, gutuna.

Bereizketa interesgarria da hau, modua ematen baitigu *prozesuaren* eta *emaitzaren* arteko bereizketa ere egiteko, eta horrekin ikaskuntzaren esperientziaren ezaugarriei buruzko gure informazioa hobetzeko. Horri esker ebaluazio formatibo bat egin dezakegu, hau da, emaitzak aurrikusitako helburua ispilatzen duen ala ez jakiteaz gainera emaitza honela zergatik atera den jakiteko aztarnak ere izan ditzakegu.

Kasu honetan, azken emaitza akastuna lortuta ere (akats formalen batzuk, zirri-borroren bat, etab. dituen gutun bat), uler dezakegu prozesu guztia ikusiz, ondo baino hobeto lortuta geratu dela helburuaren asmoa. Eta bestelako kasuan ere, formalki zuzen idatzitako gutun baten aurrean (garbia, hutsegiterik gabea, etab.), saia gintezke elaborazio-prozesua hobetzen, esamoldeen aberastasuna, etab.

Aurreko guzti horrekin ez dugu esan nahi eskola eta irakasle guztiek hain zehatzak eta konketuak izan behar dutenik beren programazioak garatzerakoan. Baina ondo jakin behar dute, ordea, iharduera-modu asistemakoak, iparririk gabekoak edo egunero sortzen direnen behin-behinekotasunean galdutakoak saihestu ahal izateko zentzu handia duela zer lortu nahi dugun ondo zehazteak. Helburuak argitzeko prozesu hori egitea ere oso baliagarria izango zaie planteamendu guztiz teorikoekin (hitz ederrak eta iradokorrak, baina barruan ezer ez daukatenak erabiliz), edo, erosotasunez, aukerak esplizitatu gabe («nora joan nahi dudan esan gabe utziz gero, inork ezin izango dit ez ailegatzegatik konturik eskatu) edo justifikaziorik gabe utziz («lortu nahi ditudan helmuga konketuak esan gabe utziko ditut, hartara ez dut zer justifikaturik izango) egindako amarruekin egindako prozesu didaktikoetan ez erortzeko. Alderantziz, zehaztasun-maila handiago edo txikiagoarekin helburu terminalak zehazteak *koordinazio* bertikal edota horizontal hobe ematen du maila eta irakasle desberdinen artean eta, zalantzarik gabe, ikastetxe guztiaren eta bertako irakasle bakoitzaren ekintza eraentzen duten parametroen *kontrol* errazagoa hezkuntza-komunitatearen aldetik.

Dena dela, panazea didaktikorik ez dagoen arrazoi berberarengatik helburuen operatibizazioaren aldeko jarrera militanteak hartzeak ere ez dauka zentzurik. Helburuen zentzu didaktikoa, beren benetako efikazia eta beste hainbat alderdi ere eztabaidatuak izan dira. Azken helburuek planteatzen dituzten zailtasunak bi mailatakoak dira, teorikoak eta praktikoak.

BESTE ENFOKE BATZUK

Maila teorikoan, arazorik nagusiena subjektuen jokabide eta garapenari buruzko kontzepzio atomistikoa da. Ikaskuntzaren irabaziak trebetasun zehatz, jakin eta, neurri batean, beren artean isolatutako batzuk eskuratzea bezala ulertzen dira. Teoria konduktista eta Thorndike-ren ikaskizunen transferiezintasunaren printzipioa daude planteamendu honen oinarrian. Thorndike eta Woodworth-ek ¹¹ seinatu zuten ezen *transfer*-ak, hau da ikaskizun bat ikasterakoan erabilitakoen desberdinak diren beste eduki edo egoera batzuetara generalizatzea, posible izango litzatekeela baldin eta bigarren egoera horretako elementuak lehenengokoaren berdinak izango balira bakarrik. Ikaskizun-kopuru handi bat identifikatzeko premia ekarri zuen horrek, desberdinak zirenez bakoitza independenteki tratatu behar izaten baitzen, eta hala, irakaskuntzan lortu beharreko helburu-jokabideen zerrenda izugarriak joan dira sortzen.

¹¹ THORNDIKE, E.L.; WOODWORTH, R.S.: «The influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions». *Psychological Review*, 8, 1901, 247-261. or.

Eisner-ek ¹², horren kritikari konbentzituenero batek, bere aldetik 4 kritika-puntu jartzen dizkie azken helburuei:

1. Gainestimatu egiten dute hezkuntza-prozesu baten emaitzak zein mailatan aurrikustea diren posible. Ikasgelan ematen den ikaskuntzaren kantitatea, mota eta kualitatea, bereziki ikasleen arteko elkarrekintza dagoenean, oso neurri txikian bakarrik aurrikus daiteke. Ikaste-prozesuaren dinamikak eta konplexutasunak aurretik, jokabide eta eduki bezala, defini daitezkeenak baino emaitza askoz ere ugariagoak ematen ditu.
2. Irakaskuntza-gai guztiek ez dute lortu beharreko helburuen definizio operatiboak egiteko era berdina eta zabaltasun berdina eskaintzen beti. Matematika, hizkuntza eta zientziak bezalako gai batzuetan doitasun handiz zehaztu daiteke ikasleak irakuskantza-ondoren zein eratako eragiketa berezi edo jokabide egikartzeko gai izan beharko lukeen. Beste arlo batzuetan, bereziki artistikoetan, doitasun hori ezin izaten da lortu askotan, eta halakoetan ere ez da beti desiragarria izaten.
3. Beren helmuga, emaitza eta ebaluazioa identifikatu behar horretan nahasi egiten dituzte emaitza estandar bat proposatzea eta gero emaitza horri buruzko balio-irizpen bat ematea zer diren. Hau oraindik areagotu egiten da maila kualitatiboko emaitzen kasuan. Kasu hauetan, helburua nahi adina operatibizatu arren, emaitza baloratu ahal izateko beti gainditu beharko da helburuaren lorpen-maila azaltzeko ematen zen dimentsio deskriptibo edo kuantitatibo hura. Beti gehitu beharko zaio baloraziozko osagai bat, emaitza horri buruzko balio-irizpen bat ¹³.
4. Helburu terminalak irakaskuntzako eredu razional baten islada izaten dira: lehenengo helburuak markatzen dira eta ondoren prozesua osatzen da, edukiak eta iharduerak seinalatuz. Hori, zalantzarik gabe, sekuentzia logiko bat da, baina zenbaitetan batera etortzen ez dena egintza didaktikoen dinamika psikologikoarekin; askotan irakasleek iharduerak proposatuz edota gaurkotasunezko edo ikasleek beraiek poposatutako edukiak onartuz hasten dute beren lana eta iharduera aurrera doan neurrian bakarrik joaten dira zein helburu lor daitekeen ikusten.

Problematika teorikoaren ondoan arazo praktikoa ere izaten da helburu terminalen inguruan. Horien artean nagusiena izaten da, zalantzarik gabe, irakasleek ez dituztela beren klaseak planifikatzeko eta garatzeko erabiltzen. Nerborig-ek ¹⁴ zuzeneko erlazioa ezartzen du irakasleek egiten duten helburuen erabileraren, beren irakaskuntza-esperientziaren zabaltasunaren eta helburu horiek erabiltzeko gaitasunikastarorik egin ala ez egin izanaren artean. Horrek besterik gabe asko argitzen ditu gauzak eta igurikapen-bide handiak irekitzen ditu irakasleek helburu horiek gehiago

¹² EISNER, E.W.: *Op. cit.*, 32-35 eta 52. or.

¹³ Honi buruz ikus daiteke ebaluazioari buruzko kapitulua.

¹⁴ NERBORIG, M.H.: «Teachers perceptions of the Function of Objectives». *Dissertation Abstracts*, 16 (12), 1956, 2406-2407 or.

erabil ditzaten zer egin beharko den jakiteko. Hala ere, gure artean hori baino gorrigoak dira oraindik ere irakasleek egiten duten helburuen erabilera eskasari buruzko ebidentziak. Zergatik? Era askotako hipotesiak daude, baina, irakasleek berek esaten dutenaren arabera, arrazoirik nagusia izango da oso konplexua dela bete beharreko hainbeste baldintza formalekin klaseak planteatzea. Irakasle askoren esperientzia profesionalean programazioa egitea eta horren ondoriozko operatibizazio-prozesua gehiago izan dira etsamina edo oposizioen bat gainditzeko edo baldintza burokratikoren bat (Ikuskaritzarentzako programazioa) betetzeko nahitaz egin beharreko zerbait, beren ikasgelako lanaren gida praktikoa eta plangintzako mekanismoa baino.

Ammons-ek ¹⁵ helburuen ereduak eskolako praktikan daukan benetako eraginari buruz egindako lan batean ondorio hauek ateratzen ditu:

- irakaskuntzako zenbait sistematan beren hezkuntza-programak gidatzeko helburu operatiborik ez dela planteatu ere egiten;
- bere ikerketan parte hartu zuten eskola-sistemek beren hezkuntza-helburuak garatzeko ez dutela prozesu ortodoxoa jarraitzen, agintariek gomendatzen dutena;
- ikerketan aztertutako irakasleek, dirudienek, beren ikaskuntza-programak gehiago oinarritzen dituztela bakoitzak ohiki egin izan dituen gauzetan helburuen eredu sistemiko batean baino.

Nolanahi ere Eisner-ek puntu batean jarraitzen du arrazoi izaten:

«Hezkuntza-ereduak —esaten du— tresna baliagarriak izango balira benetan, sinistuta nago irakasleek erabiliko lituzketela. Ez baldin badituzte erabiltzen, gerta liteke irakasleengan problemak egoteagatik ez izatea, helburuetan oker dagoen zerbait da goelako baizik» ¹⁶.

Egia dena da ezen zenbat eta helburu bat gehiago espezifikatu, orduan eta helburu gehiago planteatu beharko ditugula gure klaseak garatzeko. Eta oztopo handia da hori; horregatik praktikan iradokor eta bideragarriagoak izaten dira jomuga bat seinalatzen duten helburuak lortu nahi den emaitza zehatz definitzen dutenak baino.

Benetako eraginkortasunari eta helburu terminalen ereduak helbururik gabe egindako lanaren aurrean dituen abantailei buruz, arazoa bukatzeke dago gaur gaurkoz. Badirudi leialki egiaztatu dela ezen zehaztasun-maila handiko helburuek irakaskuntza-prozesuaren eraginkortasuna asko hobetzen dutela ikaskuntza militar eta teknikoa bezalako alorretan ¹⁷. Eskola-ikasketen mailan zailtasun handiagoak daude helburu-erabileraren eta ikaskuntza-hobekuntzaren artean lotura garbirik ezartzeko.

¹⁵ AMMONS, M.: *Op. cit.*, 451-457. or.

¹⁶ EISNER, E.W.: *Op. cit.*, 32 or.

¹⁷ GAGNE, R.: «The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction», in GLASSER, R. (Ed.): *Teaching Machines and Programmed Learning II: Data and Directions*. NEA, Depart. of Audiovisual Instruc. 1965, 32. or.

Kibler, Basset eta Byers-ek¹⁸ helburu terminalen sistemaren efikaziarekin zerikusia duten lan enpiriko ia guztien berrikuspen bat egin dute (artikulu, txosten, tesi, hitzaldi, etab).

Lau galdera garrantzitsu planteatzen zituzten:

1. *Helburu instrukzionalak izateak, ikasleei errazten al die, helburuak erabiltzeagatik, beren ikaskuntza?*

Galdera honekin erlazionatutako hirurogeita hamazazpi lan aztertu zituzten. Horietatik:

- a) Diseinu esperimentaleko hogeita lanetatik (helburuak zituzten eta ez zituzten taldeetako emaitzen arteko konparazioan onarritutakoak), hamarren ondorioetatik ateratzen zen helburuek hobetu egiten dutela nabarmenki ikaskuntza.
- b) Sei lanetan ikusten zen ikaskuntzaren emaitzetan ez dagoela helburuen erabilerari esleitzeko moduko diferentziarik.
- c) Lan batzuetan ondorio nabarmenagoak azaltzen dira:
 - Duell-ek (1974) aurkitu zuen ezen ikasleentzat garrantzi txikikoak diren *item*-etara zuzendutako helburuek hobetu egiten dutela emaitza *item* horien test-ondo eta erretentzioan;
 - Cook-ek (1969) ez zuen helburuekiko eta helbururik gabeko ikasleen arteko diferentziarik aurkitu berehalako test-ondoa, baina ikusi zuen helburuekin lan egiten zutenek helbururik gabekoek baino emaitza askoz ere hobetoak lortzen zituztela bi aste ondoren egindako neurketetan;
 - Miree eta Rayburn (1976) eta Yelon eta Schmidt-ek (1971) aurkitu zuten helbururik gabe lan egindako ikasleek helburuekin lan egindakoek baino ikaskuntza-maila hobea erakutsi zutela.

Laburtuz: berrikusitako ikerketek ez dute modu kontsistentean demostratzen desberdintasun garbirik dagoenik helburuekin ala helbururik gabe lortutako ikaskuntzan, ikasleek helburuak erabiltzeagatik lortzen dela ikusten denik.

2. *Ikasleek instrukzio-helburuak izateak ba al du ikaskuntzaren efizientzian eragirik, hori bereganatzeko behar duten denboraren aldetik begiratuta?*

«Ikasketa-denbora» aldagaia hartzen zuten zazpi lan aztertu zituzten. Horietako hiritan ikusten zen helburuak erabiltzeak nabarmenki murrizten zuela ikasketa-denbora. Beste lauetan ez zen kontuan hartzeko alderik aurkitu.

¹⁸ KIBLER, R.J.; BASSET, R.E.; BYERS, J.P.: *Behavioral Objectives and Communication Instruction; state of the research*. Nazioarteko Komunikazio-Batzarrean aurkeztutako lana, Portland, Oregon, apirila, 1976.

Lan honen datuak eta ondorioak horri buruz egiten duten erreferentzia zabaletik hartu ditugu: KIBLER, R.J.; BASSET, R.E.: «Writing Performance Objectives», in BRIGGS, L.: *Instructional Design*. Educational Tech., Prentice Hall, Englewood Cliffs, 3. ediz., 1981.

Laburtuz: ez da demostratzen helburuak erabiltzearen ondorio bat ikasketa-denbora murriztea denik, ikasleei laguntzen dielako beren ikaskuntza batera galbiderik gabe jokabide espezifikoetara eramaten.

3. *Helburu terminalak definitzeko moduak (adibidez, definizio orokorrak vs. espezifikoak) laguntzen al die ikasleei ikasten?*

Gai honekin erlazionatutako zazpi lan aztertu zituzten, helburuen *idazketa-modua* aldagai ere barne hartzen zutenak. Horieta hirutan ikusten zen jokaera-helburuak zituzten ikasleek abantaila handiak zituztela. Beste lauetan ez zen kontuan hartzeko alderik aurkitu.

Laburtuz: ez da demostratzen helburuak idazteko moduak ondorio esanguratsurik sortzen duenik ikasleen ikaskuntzan.

4. *Azkenik planteatu zuten ea irakasleek instrukzio-helburuak izateak ikaslearen errendimendua hobetzen duen ala ez*

Hiru lanetan planteatzen zen galdera hau eta horietako ezeinetan ez zen ondorio esanguratsurik aurkitu ikasleen errendimenduan, irakasleak helburuak izan ala ez izateagatik sortutakorik.

«Lau galdera horietako ezeinetan, ondorioztatzen dute Kibbler eta Basset-ek, ez zen emaitza erabakiorrik aurkitu. Beraz, esan daiteke orain bertako datu esperimenterik ez dutela ez abantailarik eta ez desabantailarik azaltzen irakaskuntzako helburuen erabileran. Dilema horretan aurkitzen garen arren, guk eskatuko genieke irakaskuntza-proiektuen diseinatzaileei arren konfidatu dezatela sistemen analisisian eta logikan oinarritutako argumentu razionaletan helburuak erabiltzearen efikazia demostratzeko euskarri izateko. Uste dugu ondo oinarritutako logika batek erraztu egiten duela gaur egun helburuak erabiltzea»¹⁹.

Ikusten denez, mito bezala, zientifikofi planteatutako irakaskuntza baten *leitmotiv* moduan, hartutako helburuetatik beste jarrera apalago batera pasatu gara, helburuek bukatutako irakaskuntza-prozesuari ematen dioten razionalitate eta sistematikotasunean zentratutako jarrera batera.

Baina gatozen gu orain prozesu didaktikoaren beste ereduaz aztertzeraz.

Prozesu didaktiko bukagabeak eta helburu espresiboak

Eredu teknologikoaren planteamendu alternatibo bat osatzen dute prozesu irekiek. Bi horien arteko diferentzia analogia arrunt baten bidez azal daiteke.

¹⁹ KIBLER, R.J.; BASSET, R.E.: *Ob. cit.*, 88. or.

Zu, gu bezala, askotan ateratzen zara bidaian. Pentsa ezazu zer alde dagoen jomuga jakin batekin atera ala, besterik gabe, bidaian ateratzearen artean. Lehenengo kasuan bukatutako bidaia bat dela esango genuke, eta halakoetan helmuga-puntu horretara ahalik eta egoerarik onenean iristea izaten da kontua (egoera horren baldintzak aurrez seinalatzen dira zehaztasun-mailarik handieneko eredu teknologikoetan: bidearen irau-pena, egoera fisiko edo animikoa, gastua, sartzeko modua, etab.), eta horrek esan nahi du bidean sortutako egoera ustegabe guztiak azkar gainditu beharko direla ez distraitzeko edota helmugara iristen ez luzatzeko.

Irekitako prozesuak oso bestelako baldintzetan bidaiatzeko modua eskainiko liguke. Irtenaldi hori planteatzeko bi era nagusi izan ditzakegu: Santiago Konpostelakoraino iristea pentsatuta edukitzea, baina erromesak joaten diren bezala ibiliz, eperik jarri gabe (helmugak dituen prozesu irekiko modalitatea), edo batere helbururik jarri gabe txango irteeta. Orduan, bidaiak bidaiatik duen horretan zentratzen da atentzioa, amaierara iristeko tresna izate horri erreparatu gabe. Baldintza didaktikoak ez dira helmugaren edota azken emaitzaren gain ezartzen, bidaia produktibo bat egiteko moduan baizik («gelditu katedral gotiko bat ikusten duzun bakoitzean eta argazkiak atera», «galdetu bertako herritarrei beren bizimoduaz», «herriko plazetan pertsonen arteko harremanak aztertu behar dituzu», etab.). Hala, bideko puntu bakoitza, egoera edo objektu bakoitza, ustegabeko bakoitza, pertsona bakoitza, etab. estimulu-iturri eta ikaskizun potentzial bihurtzen dira, aztertzeko, ikertzeko edo, besterik gabe, bizitzeko gonbite egiten dira.

Beraz, prozesu bukatuetan halako tokitara lehenbailehen iristera baldintzatua dago bidaia, kosturik eta nekerik txikienarekin, etab. Prozesu irekietan, garrantzitsuena bidaia izaten da eta helmuga, bigarren mailako erreferentzi marko bat besterik ez da izaten, nora joan nahi dugun erakusteko bakarrik balio duena.

Argi dagoenez, batek oso modu desberdinean prestatuko lituzke bidaia bukatu bat ala bidaia ireki bat. Gauza bera gertatzen da ikaskuntzarekin ere. Ikusi genuen nola ikaskuntzako eredu teknologiko baten efikaziarik gehiena (suposatutakoa konprobatutakoa baino gehiago), horren gakoa, lortu nahi diren helburuak aurretik eta zehaztasunez definitzean dagoela, eta bitarteko urrats guztien konfigurazio razional bat lortzean, den-dena lortu beharreko emaitza edo helburu horrekin funtzionalki lotuta utziz.

Aldiz, prozesu irekiaren efikaziarik handiena, jarraitutako prozeduren, lortutako elkarrekintzen, bizitako esperientzien hedatasunaren eta ikasleak horiekin daukan inplikazio pertsonalaren aniztasunean eta aberastasunean egongo da.

Bi tresna nagusi erabiltzen dira prozesu irekiak konfiguratzeko:

- helburu espresibo edo esperientzialak;
- prozedura-printzipioak.

HELBURU ESPRESIBO EDO ESPERIENTZIALAK

Helburu espresibo batek, esaten du Eisner-ek:

«*Topaketa* bat deskribatzen du: haurrak zein egoeratan lan egin behar duen identifikatzen du, zein problemari aurre egin beharko dion, zein eginkizunetan inplikatu

beharko duen, baina ez du zehazten zer ikasi beharko duen topaketa, egoera, problema edo eginkizun horretatik abiatuz edo horren ondorioz»²⁰.

Eisner-en definizio horretan ikusten denez, helburu espresiboekin lan egiteak ez du esan nahi programazioa erabili behar ez denik. Helburu terminalen gehiegizko zehaztu beharraren erreakzio bezala sortua izanik, zenbait irakaslek espontaneis-mora itzultzeko panazea aurkitu nahi bide dute helburu horietan, gauzak bere erritmo naturalean ibil daitezzen uzteko aitzakia. Nik ikusten dudanez arazo hau, helburu espresiboen okerreko interpretazio bat da hori. Eskolak eta ikasgelak «ikaskuntzarako giro» bat eratzen jarraitzen dute, sortutako giro bat, prestatutakoa, aldi bakoitzean antolatutakoa ikaskuntza sortzeko. Eta Eisner-ek aipatzen duen *topaketa* hori planifikatu egin behar da egoera, problema eta eginkizuna antolatuz.

Helburu espresiboan adibide izan daitezke:

- ikastetxetik kanpora irtenaldi bat egitea esne-lantegi bat tokian bertan ezagutzera;
- debate bat antolatzea klasean pertsona arteko harremanek nola funtzionatzen duten gai hartuta;
- azken hilabeteko basoetako suteei buruzko prentsa-berriak jaso eta ikuspegi desberdinetatik aztertzea;
- aurreko gauean telebistan emandako pelikula komentatu eta baloratzea;
- testu-iruzkin bat egitea;
- taldean ikus-entzunezkoetarako gidoi bat egitea erromatarrek gure lurraldean izandako presentziari buruz;
- dantza edo melodiaren bat erritmikoki interpretatzea.

Edozein kasutan, prozesu irekiaren eredu, eta horren barruan helburu espresiboak hartzeak, lehen eredu teknologikoarentzat seinalatzen genituenetatik oso ezaugarri desberdinak dituen irakaskuntza-eredu baten altzoan kokatzea dakarren aukera bat egitea suposatzen du. Helburu espresiboek eta hauek ezaugarritzen duten irakaskuntza-ereduari ondorengo bereiztasun hauek ezarriko genizkieke:

Ekifinalitatea

Ekifinalitatearen ideia, irakaskuntzaren eredu komunikazionala oinarritzko printzipioetako bat baita, sintesian esan nahi du baldintza berdinetan hasitako prozesuak irits daitezkeela egoera edo emaitza oso desberdinetara, prozesu horretan zehar bakoitzean sortutako dinamika bereziaren ondorioz.

Hau da, era berean hasten diren hainbat klase, era berean ezkonduetako hainbat senar-emazte, hasieran arrakasta-posibilitate berdinak izan zitzaizketenak, ikasturtea baldintza berdinetan hasten duten hainbat neska-mutikok, etab. bakoitzak bere ikasturtean

²⁰ EISNER, E.W.: *Op. cit.*, 54. or.

edota bere matrimonio-bizitzan sortutako dinamika desberdinaren arabera bukatuko du bere ikasturtea edo harreman-prozezu hori (bakoitzari desberdin joango zaio). *Topaketaren* dinamikak berak baldintzatzen ditu emaitzak, abiapuntuko baldintzak eta asmoak edozein direla ere.

Ikaskuntza-prozesuari aplikatuz, denok badakigu ideia batzuek beste batzuetara eramango gaituztela, informazio batzuek beste batzuetara, iharduera batzuek beste batzuetara, eta honela joaten garela ikaskuntzan aurreratzen, ez aurretik trazatutako zirkuitu batetik, baizik eta asmaezinak eta klase eta/edo subjektu bakoitzarengan desberdinak diren konexio-sare baten bitartez. Eta oraindik areago lan-prozesua taldean egiten bada. Taldeko kide bakoitzak egiten edo esaten duenak, ekartzen duenak, besteei eremu berriak irekitzen dizkio, beste erreferentzia batzuk, norberak planteatutakoetatik desberdinak direnak: bidea «argitzen» joaten da ibiltzen goazen neurrian. (Machadok esaten zueneko hark, «ibiltari biderik ez dago...bidea ibilian egiten da», erabateko zentzu didaktikoa hartzen du hemen).

Dibergentzia

Helburu espresiboak ez du zehazten ikasleak ikaskuntza-saio bat edo gehiago egin ondoren garatu beharreko jokabiderik. Eta ez du halakorik egiten bere abiapuntuko postulatuetatik hasita nahi ez duelako emaitzetan homogenotasunik lortu, ondo lortutako erantzun edo produkturik, justu aniztasuna baizik.

Horregatik planteamendu honek garapen instrukzionalaren, lortutako emaitzen eta horien gain egindako ebaluazioaren ikuspegi *idiosinkrasikoa* suposatzen baitu.

Helburu espresiboen adibide izan daitezke: poema bat interpretatzea, ipuin bat idaztea, pelikularen bat edo nobelaren bat komentatu eta baloratzea, etab.

Hasteko, ez dago asmo horientzako erantzun bakarrik, eta beraz iharduera *dibergenteak* direla esan behar da. Bestalde, benetan interesatzen dena da ikasleak egin dezala, horiei buruz, bere bide pertsonala, ez dadila gera besteen iritziak eta judizioak errepikatze hutsean. Beraz, emaitza *idiosinkrasikoak* lortzea bilatu nahi da. Eta idiosinkrasikoa izan beharko du emaitza horiei buruz egiten den ebaluazioak ere, ez baitago estandard komun batzuetara erreferitu eta horiekin konparatzea (alderdi formaletan salbu, beharbada: hedapena, kaligrafia, zuzenketa gramatikala, etab.). Egia esan, jakin nahi dena da hain zuzen zer ekartzen duten horiek propio, ikuspen pertsonal bezala, zein duten beren singularitatea.

Eisner-ek «kritika literario edo estetiko» bat egiteak suposatzen duenaren antzeko ebaluazio bat egitea aldarrikatzen du. Kritikoak, dio, «produktua baloratu egiten du, bere kalitateak eta zentzua aztertzen ditu, baina ez du artista pintura-mota jakin bat pintatzera bultzatzen»²¹.

²¹ *Ibid.*, 55. or.

Orientazioa

Esandakoaren aurrean argi geratzen da ezen helburu espresiboak ebokaziozkoak direla aginduzkoak baino gehiago. Helburu espresiboekin lan egiteak ez du esan nahi lortu nahi denari buruzko ikuspegi orokorrik edo Eisner-ek aipatzen duen *topaketa* didaktiko horretan gertatu daitekeenari buruzko ikuspegi orokorrik izan behar ez denik. Ideia orokor hori izaten du irakasleak, baina gertatzen dena da ezen, termino espresiboetan planteatuta, horrek ez duela helburu terminalek galdatzen duen zehaztasunik izaten.

Irakasleak herriko fabrika batera irtenaldi didaktiko bat egiteko asmoa azaltzen duenean, ezin da esan aurretik ez duela izango irteera horrek bere programazio didaktikoan daukan zentzuari buruzko ideiarik. Baina badaki ideia hori behin-behinekoa izaten dela, ikasle bakoitzak lortuko dituela emaitza desberdinak eta, beraz, bere ideia horrek bisita *orientatzen* laguntzen dio, berarekin lortu behar duen emaitza *definitzen* baino gehiago. Litekeena da emaitza horiek ikasleentzat bezain berritzaileak eta harigarriak gertatzea beretzat ere.

Hedapen esperientzialeko testuingurua

Esperientzia zein testuingurutan ematen den aurkezten eta deskribatzen da helburu espresiboan: identifikatu egiten du egoera bat, berez eta planteatzeko moduaren eraginez pertsonalki inplikatzeko gonbite bat osatzen duena, hau da, esploratzaera, galderak egitera eta horiei buruzko soluzioak hipotetizatzaera bultzatzen duena. Azken batean, subjektuen esperientzia bitala eta kognitiboa zabaltzeko gai den egoera, eginkizun, problema bat, bertan pertsonalki inplikatzeko aukerak eskaintzeko gai dena eta bertatik bakoitzak bere ikaskuntza ateratzeko modua eskaintzen duena.

Esperientzi biderkatzailearen egitekoa zenbat eta gehiago bete orduan eta hobe izango da helburu espresibo bat.

Helburu espresiboetan oinarritutako garapen kurrikular batean asumitutako planteamenduen panoramika sintetiko bat da hau. Helburu terminalen ereduak hezkuntzan planteatzen dituen urritasun teoriko eta praktikoa asko asetza dator helburu-mota hau. Nolanahi ere, garapen kurrikularreko korrante den aldetik fundamentazio teoriko handiago baten premia dauka eta baita bere ondorio hezitzaileen egiaztapen enpiriko bat ere epe laburrean eta epe luzean.

Oraindik ere helburu terminalen kontraposizioz definitzen dira helburu espresiboak. Eta hori da bere eskasiarik handienetako bat eta, maiz asko, gai honetan helburu-mota baten ala beste baten aldeko defentsa itsua egiten dutenen jarrera dogmatiko eta militanteak nagusituta egotearen arrazoa.

Lan honetan bestela planteatu nahi izan dugu garapen kurrikularra, Programa egoera baten ezaugarri eta premietara hurbilduko duten eskola eta ikasgelako programazioen bitartez hain zuzen ere. Beraz, ikuspegi horretatik ikusita, helburu bata eta bestea banantzen eta kontrabereizten ibili beharrean, nola konplementatu dai-

tezkeen nabarmentzea interesatzen da, zentro bakoitzak nola erabil ditzakeen batak eta besteak elkarrekin edo txandaka eskola-ekintzari ahalik eta probetxurik gehien ateratzeko moduan.

Bi helburu-mota horien arteko konplementagarritasunaren arazoari buruzko proposamen funtzional bat ematekotan, has gintezke ikasle bakoitzak lortu behar dituen trebetasun eta oinarrizko teknikak zehazteko helburu terminalak erabiliz eta, ondoren, edota baita paraleloki ere segun eta zein diziplina edo esparrutan ari garen kontu, esperientzia zabalagoak eta integratzaileagoak (helburu espresiboak) ezarri subjektuek ordurako bereganatuta dituzten trebetasun horiek funtzionamenduan jarrezko, garatzeko eta fintzeko balio dezaten.

Horrekin ez naiz ari, ez nuke halakorik egin nahi ere, aparteko ekarpen berri-zailerik egiten. Eisner-ek berak ere esaten zuen: helburu espresiboek

«gai bezala balio dute, zeinaren inguruan aurretik ikasitako trebetasun eta ezagutzak aplikatuak izan baitaitezke eta, izan ere, halako eran aplikatuak, ezen kontaktu horretatik trebetasun eta ezagutza horiek hedatuagoak, landuagoak eta idiosinkrasi-koagoak aterako baitira»²².

Adibide batzuk kontuan hartuz gero, lotura-premia hori nabarmenago ikusten da

Eisner-ek sarritan aipatzen ditu iharduera artistiko edo humanistikoak helburu terminalentzako iharduera moldakaitzenak bezala eta, bide batez, helburu espresiboak eskatzen dituzten egoerak bezala. Adibidez, koadro bat pintatzea, poema bat komentatzea, melodia bat interpretatzea, etab. Badago, noski, iharduera horiek helburu espresibo bezala planteatzea, baina zoom analitiko moduan hurbiltzen bagatzaizkie, ikusiko dugu ezen batere posibilitate espresiborik ez litzatekeela azalduko baldin eta subjektuek aurrez ez balukete oinarrizko teknika-sail bat menperatuko, alegia, *skill* edo trebetasun espezifikoen zentzutik hurbilago dauden teknikak espresio pertsonala izan daitekeen horretatik baino. Arte-koadro bakoitzaren, dantzaren, eztabaida eta iruzkin bakoitzaren azpian lan neketsua egoten da, batzuetan sofistikaturik, bere egilearen moldaera teknikoaren aldetik; pintoreak ondo jakin behar izaten ditu, hasteko, pintzelak nola hartu, pinturak nahasten, tarteak neurtzen, zehatz dibujatzen, etab. berak erabiltzen duen pintatzeko teknikak eskatzen dituen urrats maiz zurrinak ematen hasi aurretik. Guzti hori ikas daiteke norbera librean arituz, noski, baina jeneralean pintoreek helburu terminalak erabiliz. Beste hainbeste gertatzen da dantzarekin edo igeriketarekin ere, edo baita ikus-entzunezko baten muntaketarekin. Postura bakoitza sofistikaturik xehetu eta ikasi behar izaten da errepika aspergarri eta bukaezinen bitartez, azken helburuarekin ezinbestez eta sekuentzialki kateaturik dauden urrats-sail baten bitartez. Karl Lewis idolo olimpiko handiarengatik kontatzen dute bere markak asko hobetu ahal izan zituela bere korrikaldiak bideoan grabatu eta urratsez urrats xehetzen hasi zenetik aurrera, mugimendu-atomo bat beste mugimendu-atomo baten atzetik, bere karreretako muskulu-ahalegin bakoitza, pieza bakoitza, sekuentzia bakoitza berriro formulatuz honela.

²² *Ibid.*, 65. or.

Arazoa ez da, beraz, batak bestea kanporatzeko moduko planteamenduak egitea. Gero ere izango dugu puntu honetara itzultzeko aukera irakaskuntza-metodo eta edukiei buruz hitz egiterakoan, bere baitan prozesu didaktikoaren osagai guztiak inplikatzan dituen debate bat baita hori.

PROZEDURA-PRINTZIOAK

Helburu espresiboen printzipio operatibo beretik sortzen dira eta horien egitekoa izaten da ikaskuntzak garatzeko behar dituen *baldintza kontestualak eta funtzionalak* argitzea. Zentzu horretan, helburu terminalentzako alternatiba izatera jotzen dute, hau da, aldarrikatzen dute egon daitekeela erantzun positibo bat, produktuaren definiziotik abiatu eta horren ondorioz lortu behar diren helburuak seinalatzetik aparte, subjektuen instrukzioa eta ikaskuntza antolatzeko modurik ba al dagoen ala ez galdetzen duen galderarentzat. Prozesutik abiatu daiteke eta ez produktutik, defendatzen du Petres-ek²³, programazioa bat definitu eta eduki eta ihardueren hautapen bat antolatzeko orduan. Zentzu horretan bereizi egiten ditu prozedurazko printzipioa eta finalitatea. Analogia politiko bat eginez, esaten du «berdintasun sozialaren» finalitatea lortzeko asmotan oinarritzen den iharduera batek urrats-sail bat emango duela, gutxi edo gehiago, berdintasuna lortzeko bidera eramaten dutenak. Finalitatearen ordez berdintasunaren ideia planteatzen baldin bada prozedura-printzipio bezala, orduan zentzurik ez du inora daramaten urratsak ematen ibiltzeak, baizik eta, gauzatzen diren prozesu sozialak edozein direla ere, inor ezin dela bereizirik tratatu eta horretan saiatzek. Kasu honetan berdintasuna ez da finalitate bat, prozedura-printzipio bat baizik. Eta prozedura-printzipio negatibo bat gainera, oso maiz ematen dena, hau da, urratu behar ez diren baldintzak markatzen dituena.

Prozedura-printzipioak prozesuari erreferitutako baldintza diren neurrian, hiru justifikazio-testuinguru desberdinetan sor daitezke.

Testuinguru razionala

Testuinguru razional pedagogiko bat da, prozesu didaktikoaren printzipio orokorrekin eta, beraz, ikaskuntza-espereintzia bakoitzari aplikatzeko modukoak direnekin, lotua dagoena. Horiek osatzen dituzte, Stocker-ek seinalatzen duen bezala, *irakaskuntza on baten apreziazio-kategoria* nagusiak²⁴ Eskolaren aldetik ukaezineko printzipioak dira instrukzio-prozesuen garapenean. Programazio on baten eta desegoki baten arteko kontraposizioa ispatzen dute. Stocker-ek prozedura-printzipioen ondorengo koadro hau aurkezten du²⁵.

²³ PETERS, R.S.: *Authority, responsibility and education*. Allen and Unwin, Londres, 1959.

²⁴ STOCKER, K.: *Principios de didáctica moderna*. Kapelus, Buenos Aires, 1964, 38. or.

²⁵ *Ibid.*, 39. or.

<i>Printzipioak</i>	<i>Zein eskola-formaren kontra dauden</i>	<i>Zein prozedura-inperatibo inplikatzan duten</i>
<i>a) Printzipio unibertsalak</i>		
1. Intuizio, bisualizazio, objektibazioaren printzipioa...	1. «hitzaren» eta/edo «liburuaren» eskola.	1. Ideiak objektiboki irakastea (sentimenterako eskuragarri eginez).
2. Ikaslearen ihardueraren printzipioa.	2. «Ikasketa» eta «azalpenen» eskolaren kontra.	2. Ikaslearen iharduera kontuan izatea.
3. Errealismoaren printzipioa.	3. Eskola «eskolarraren» (egiazko bizitzatik kanpo dagoenaren) kontra.	3. Irakaskuntza errealista. Ez eskolarakoa bizitzarakoa baizik.
4. Arrakastaren sendoketaren printzipioa.	4. Eskola «bibentzialaren» kontra.	4. Emaitza didaktikoak finkatzea. Errendimendua alderdi ere kontuan izatea, alderdi bibentziala bakarrik ez.
5. Umearengana egokitzearen printzipioa.	5. Eskola «hertsatzailearen» kontra.	5. Haurrentzat eta bere mailarako egokitutako irakaskuntza.
<i>b) Printzipio bereziak</i>		
6. Osotasunaren printzipioa.	6. Gaika oso zatitua dagoen eskolaren kontra.	
7. Komunitate-printzipioa.	7. Eskola «indibidualizatzaile», «isolatzailearen» kontra.	
8. Bibentzi printzipioa.	8. Eskola «razionalista», ikasketazkoaren kontra.	
9. Aberriaren printzipioa.	9. Eskola komun, «deserrotuaren» kontra.	
10. Printzipio formal.	10. «Jakite hutsezko» eskolaren kontra.	

Harritu eta suspertu egiten gaitu ikusteak nola testu zahar, zaharritua ez baino klasiko, batek hona arte defendatu ditugun planteamendu horietako asko laburtu eta jasotzen dituen. Nolanahi ere, hau da, lehen azaldu dudana bezala, prozedura-printzipioak ezartzeko modu razional eta deduktibo bat.

Testuinguru epistemologikoa

Testuinguru epistemologiko bat prozedura-printzipioak prozesu didaktikoan egin beharreko ihardueren eta edukien izaerarekin berarekin lotuko dituena.

Peters-ek²⁶, adibidez, justifikatu egiten du balio intrintsekoa duten, berez pena merezi duten ezagutzak hautatu eta transmititzea eta iharduerak egitea. «Halako eduki eta iharduerak eszelentziazko estandar propioak izaten dituzte inplizitu», esaten du Stenhous-ek eta, Peter-en beraren aipamen batekin jarraitzen du:

«Beren baitan inmanente dauzkaten estandarrengatik izan daitezke ebaluatuak, nora bideratzen diren hartarako, horren kausaz baino gehiago. Esan daiteke berez di-rela baliodun, helburu batzuk lortzeko baliabide bezala baino gehiago»²⁷.

Planteamendu honek eskatzen du diziplinen edo egin beharreko lanaren izaeran bertan zentratu behar dela eta, hortik abiatuz, hezkuntza-prozesua diseinatu. Hau, noski, irakasleen ohizko portaera-modu bat izaten da, ematen duten asignaturaren menperatze-maila handiagoa baita izaera orokorragoko beste irakaskuntza-estrategiak edo helburuak definitzeko duten trebezia baino. Hala, historigileak bere diziplinaren funtsezko edukiak eta ohiki espezialistek egiten dituzten iharduerak hartuko ditu abiapuntutzat: dokumentazioa, azterketa kronologikoa, gertaeren arteko denborazko eta kausazko lotura, egoeren interpretazioa, etab.

Stenhousek seinalatzen duen bezala:

«Hau gertatzen da ezagutza-modu bakoitzak daukalako bere egitura eta sartzan dituelako prozedurak, kontzeptuak eta irizpideak. Edukia aukera daiteke prozedurarik garrantzitsuenak, kontzeptu gakoak eta irizpideen aplikaleku diren arlo eta egoerak exenplarizatze»²⁸.

Garapen kurrikularraren lerro osoak, ardatz bezala gaur edukien birbalarazio berraren babesean hain airoso dabilen diziplinen egitura hartzen duenak, parte hartzen du gehiago edo gutxiago planteamendu-modu honetan²⁹.

Edozein modutara, egia da honek problemak sortzen dituela maila praktikoan. Hasteko, instrukzio-diseinuzko eredu «komun eta estandar» batera itzularazten gaituelako, eredu «egoerazko» eta premien lehentasunean, ingurunearen baldintzetarako egokimenduan oinarritutako eredu batetik aldenduz. Berebat beti ez delako diziplina bakoitzaren barruan edukien eta ihardueren sare bat seinalatzen erraza izango, eta arazoa orduan planteatuko zaigulako eduki eta iharduera posible guztien artekin zein eduki eta zein iharduera aukeratu asmatzeko. Eta horrekin berriro hasierako arazora itzultzen gara, alegia zein irizpideren arabera hartu behar den erabaki hori.

Bestalde, eduki eta iharduerak, helburuak lortzeko baliabide bezala baino gehiago, beren horretan balio duteneko ideia hori argi dago maila teoriko eta diziplinarrean. Hala ere, argitasun hori gal dezake oinarritzko eskolaren erreferentzian hartzen badugu, maila horretan zentratzen baita obra hau. Ohizko gaietan eta

²⁶ PETERS, R.S.: *Op. cit.*, 966. or.

²⁷ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*, 128. or.

²⁸ *Ibid.*, 128. or.

²⁹ IKUS KUNERT, K.: *Op. cit.*, 25-28 or.

diziplinetan, «gogorretan», ez da ikusten problemarik sor daitekeenik, beren barne-egitura gotor eta sendo eraikita baitaude. Bestela gertatzen da, ordea, eskola modernoak hartzen dituen haur-garapenaren esparru berrietan. Irakasleak berak zailtasunak izango lituzke zera justifikatzeko, adibidez, umeen jolasezko iharduerak beren horretan eta beraiekin lortu nahi den helburua alde batera utzita. Oraindik ere zailagoa izango litzaioke gurasoen aurrean justifikatzea.

Gauza bera esan daiteke, globaltasunaren ikuspegitik begiratuta, subjektuaren heziketa integrala zer denaz hau erreferentzi marko bezala hartuta, eta zeharka behinik, diziplina bakoitzaren balioaz. Esan nahi dut diziplina baten balio intrintsekoaz hitz egiteak izan dezakeela zentzua irakaskuntzaren goreneko mailatan edo eremu zientifikoen azterketa deskontestualizatutik begiratuta. Eta pentsatzeko da ezen espezialista bakoitzak usteko duela bere gaia dela garrantzitsuena, subjektuaren heziketa guztia bere diziplina horren ikuspegitik ulertuko duelako, eta ez alderantziz, bere diziplina subjektuentzat nahi den heziketa horretatik edo tratatu behar diren premietatik begiratuta.

Testuinguru didaktikoa

Testuinguru didaktikoa, prozesu didaktikoaren antolakuntzaren ardatzak, prozesu horri, eta ez prozesuaren emaitzei, dagozkion jomuga batzuen gainean pibotatzen duelako zentzuan hartuta.

Honen adibide on bat Ameriketako 10-12 urteko neska-mutikoentzako Zientzia Sozialen Proiektu didaktikoan daukagu, MAN deitzen den horretan: *A course of Study*, P. Dow eta J. Bruner-ek zuzentzen dutena³⁰. Prozesua nola garatu bilatzen duten prozedura-printzipioetan zentratutako planteamendu bat egiten da. Ondorengo printzipio hauek seinatzen dira:

1. Haurrengan galderak planteatzeko prozesu bat hasi eta garatzea (indagazio-metodoa).
2. Ikerketa-metodologia bat irakatsi, horren bidez haurrek informazioa aurkitzeko modua izan dezaten planteatu dituzten galderei erantzuteko eta ikasturtean garatutako egitura erabiltzeko (adibidez, bizitza-zikloaren kontzeptua) eta arlo berrietara aplikatzeko.
3. Haurrei laguntzea, hipotesiak egiteko eta ondorioak ateratzeko abiapuntu bezala lehen eskuko iturrietatik ateratako datuak erabiltzeko gaitasuna landu dezaten.
4. Ikasgelan eztabaidak sortzea, ikasleek ikas dezaten bai besteei entzuten eta bai beren ikuspuntuak azaltzen.
5. Bilaketa legitimatzea; hau da, hainbat arazo azken erantzunik aurkitu gabe uzten dituzten horietako eztabaida irekiak onestea eta bultzatzea.
6. Haurrak animatzea beren esperientziei buruz gogoetak egin ditzaten.
7. Irakasleari egiteko berri bat ematea, agintari baino gehiago baliabide bat gehiago izaten ikas dezan³¹.

³⁰ Ikus STENHOUSE, L.: *Op. cit.*, 136. or.

³¹ Hanley, Whitla, Moo eta Walter, 1970, aip. in *Ibid.*, 136. or.

Era honetan, prozedura-printzipioek *funtzionamendu kurrikularren iradokizun* bezala jokatzeko dute. Helburu bai terminalen eta bai espresiboen aldean abantaila bat dute, alegia horiek lortu beharreko produktua edo egin beharreko iharduna seinatu bai baina nola egikaritu daitezkeen esaten ez duten bitartean, prozedura-printzipioek nolako hori argitzen dutela, lerro orokorrean dagokienez behintzat.

Eta horrexegatik berriz ere esan behar dugu ezen prozedura-printzipioek ere ez dutela beste helburudun ereduaren presentziarik baztertzeko. Funtzio osagarriak bete ditzakete: *helburu terminalak* lortu beharreko oinarriko ikaskizun eta trebetasunak zehazteko, *helburu espresiboak* esperientzia zabal eta holistikoak proposatzeko, subjektuek ikaskizun haiek ihardunera eramateko balioko dutenak, eta *prozedura-printzipioak* bi helburu-mota horien garapen didaktikoaren prozesua argitzeko. Denak kabitzen dira, elkarrekin edo txandaka, diseinu kurrikularren fase honetan, ulertzen baldin bada beren funtzio orokorra ez dela prozesu didaktikoaren *argitze* nabarmena ekartzen duten erreferentzien multzo guzti horrentzat (era bateko ala besteko helburu, printzipio, etab.) gauzabide izatea besterik.

Helburuen taxonomiak, prozesuaren integrazio-baliabide bezala

Ez dago Didaktikako libururik taxonomien gaia modu zabal eta dokumentatua ukitzen ez duenik. Beraz, ez gara asko geratuko atal honetan.

Taxonomietaraino iritsi da, halabeharrez, helburuen zentzu eta balioaren inguruan planteatutako debate guztia. Jakina, helburuei aplikatzeko modukoak diren eskaintza guztiak, zein teorikoak eta zein praktikoak, tokatzen zaizkien taxonomiei ere aplikatzeko modukoak direla. Hala ere, eta hona arte jarraitutako arrazoiaren ondorioz, praktikoaren bidetik, pertsonalki ulertzen dut taxonomiek garrantzi handia dutela irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko ekinean. Funtsezko hainbat ekarpen egin dituzte taxonomiek zentzu honetan:

1. Irakaskuntzaren ikuspegi bat planteatzen dute, jokabide formalak sartzen dituen nabarmentasun berezia emanez. Informazio puntual edo iharduera gutxi edo gehiago konexionatu guztietatik at, eskola-heziketaren benetako asmoa subjektuen ulermena eta operatibitate mentala hobetzea da. Lehengo irakaskuntza-sistema zaharren nozionismo material hutsaren aurkakoa den garapen mental eta operatibo horren bitartez, subjektuak aukera izango du bizitzaren benetako egoerei aurre egiteko. Ikaskizun formalak izaten dira irauten dutenak, eta egoera batetik bestera lekualdatzeko modukoak izaten dira.
2. Formazio-prozesu horren maila eta dimentsio desberdinen egitura-mapa bat eskaintzen dute. Batzuek hierarkikoki egiten dute lan hori, beste batzuek ez, baina, edozein kasutan, horien bitartez irakasleak eskura dauzkan helmuga eta aukera guztien mostrario sistematizatu bat izango du aurrean, prozesu didaktiko bat proiektatzeko orduan.
3. Garatu beharreko prozesu didaktikoaren integritatearen garrantzia bezala jokatzeko dute. Irakaslea konturatzen da honela noiz dagoen ikaskuntzaren maila edo dimentsio batean edo batzuetan gehiegi zentratuta eta beste batzuk utzita.

Askotan kexatu izan gara eskola eta irakaskuntza memoristiko batengatik, eta egotzi izan diogu erreproduzio mekaniko hutsezko eginkizunetan zentratzen zela ia erabat, ahalmen kognitibo eskaseko eginkizunetan eta subjektuen garapenaren premia eta posibilitateen espektro osoaren oso zati txikia hartzen zuten ihardueratan. Taxonomiek eskaintzen dituzten ikasleen portaera intelektual, jarrerazko, etab. posibleen marko orokorrarekin, osatu eta antolatua erekin, irakasleari errazago egiten zaio ikaskuntzaren maila edo dimentsio guztien espektro osoa besarkatzea, bakar bat ere ahaztu gabe. Hau da, beharbada, taxonomiek egiten duten ekarpenik nagusiena: gure ikasleei eskaintzen dizkiegun ikaskuntza-aukerak kategorizatzeo tresna bat ematea, eta, hala, prozesu didaktikoa antolatu ahal izatea kategoriaz guztiak edo gehienak betetzeko edo guk lehenetsigarritzat jotzen ditugunetan zentratzeo modua eskainiz, etab.

Taxonomia bat ondo erabiliz, irakaskuntzak ezin du inoiz memoristikoa izan, horrek esan nahiko bailuke ikaskuntzaren mailarik beherenekoan geratu garela (Bloom-en «zerbaiti buruz jakite» horretan) eta taxonomiak berak seinalatzen ditu bete beharreko beste maila asko.

Horrek ez du esan nahi erabiltzen dugun taxonomian markatutako maila desberdinak urratsez urrats jarraitu behar direnik (antolamendu taxonomikoak jeneralean irizpide logikoak jarraitzen ditu eta gu egon gintezke irakaskuntza beste era bateko irizpideen arabera antolatzen interesatuak), baina bai erreferentzi puntu bezala eduki beharko dugula, hain zuzen, berau ez ezagutzeagatik edo deskuidoz ez gaitzen gera ikasleei ikaskuntza-mota jakinen bateko aukerarik eskaini gabe (konparazioa, analisisa, balorazioa, etab.).

Zein taxonomia erabili? Badaude sinpleagoak eta konplexuagoak, ikaskuntza-helburuetan ala edukietan zentratzen direnak, logikoak eta psikologikoak, etab. Irakasle bakoitzak esperimendu beharko du horietakoren batzuekin eta azkenean erosoagoa egiten zaionarekin geratu, bere proiektu kurrikularrak antolatzeko lana gehien errazten dionarekin edo.

Oso sinplea eta erabiltzen erraza, Gagné-ren «ikaskuntza-eremuena» da. Baina aurreragoko kapitulu batean aipatuko dut hori, ikaskuntza-estrategien antolakuntzaz hitz egiterakoan.

Hemen Frabboni-ren³² ekarpen interesgarri bat aipatu nahi nuke, Bloom, Guilford, Gagné, Sullivan, Merrill eta De Block-en eskala taxonometrikoen integrazio-saio bat da eta. Egia da oraindik gehiago landu behar dela, eta bere 20 kategoriekin konplexua gerta daitekeela, baina abiapuntu bezala behinik, proposamen integratzaile gisa, merezi du kontuan izatea.

Frabbonik aurkezten duen eskala taxonometrikoak hiru maila ditu. Bata *jakitean* zentratzen diren *oinarrizko ikaskuntzei* buruzkoa (gogoratzen jakin, ezagutzen jakin, etab.) zeinetan iraupen laburreko ezagutzak jasotzen baitira, batez ere erreproduktioz baitaratutakoak. Bigarrena, *ulertzean* zentratutako *bitarteko ikaskuntzei* buruzkoa (ezagutza esanguratsuak, aplikatzen jakitea, etab.), Azkenik, hirugarren maila *deskonposatze eta integratzean* oinarritutako *goimailako ikaskuntzak*. Koadro osoa honako hau da:

³² FRABBONI, F.: *La scuola de base a tempo lungo*. Liguori, Napoles, 1984, 65-67 or.

I
Oinarrizko ikaskuntzak
JAKITEA
(zerbait jakitea)

Ikaskuntza, kanpotik datozen «informazioen» finkapen-erreproduktzio bezala hartuta. Ikasleak eduki bat (termino, egintza, kontzeptu) gogoratzen, ezagutzen eta errepikatzen daki, eta azaldu zaizkionaren antzeko moduan.

1. Terminoak	a) <i>Isolatuak</i> : hiztegia, datak, gertakizunak, pertsonak, fenomenoak, konbentzionalismoak (letrak, ikurrak, laburdurak). 01
	b) <i>Katean</i> : sailkapenak, segidak, kateak, hizkera «espezifikoa» (gramatika-sintaxiko arauak). 02
2. Informazioak	a) Ezagutza isolatuak gehitzekoak (terminoen kokapen espazio-tenporal eta logiko-espaziala). 03
	b) Kateko ezagutzen informazio gehigarria. Faseak, estadioak, zikloak. Kate bateko datuen forma, kokapen espazio-tenporal eta logiko-kategoria. 04
3. Kontzeptuak	a) <i>Konkretuak</i> : termino eta egintza konkretuak («kualitate konkretuak») generalizatzeak. 05
	b) <i>Abstraktuak</i> : termino eta egintza abstraktuak (kualitate «formalak») generalizatzeak. 06
4. Printzipio teorikoak	a) <i>Lehen maila</i> : kontzeptu konkretu eta/edo abstraktuen arteko erlazioak: irizpideak. 07
	b) <i>Bigarren maila</i> : lehen mailako printzipioen arteko erlazioak: arauak. 08

II
Bitarteko ikaskuntzak
ULERTZEA
(zerbaiti buruz jakitea)

Ikaskuntza, baitaratutako «informazioaren» lehen elaborazio bezala hartuta. Ikasleak jakingo du bereganatutako ezagutzak erabiltzen eta «hizkera» desberdinetara egokitzen, eta «eredu interpretatibo» eta «aplikatibo» arabera. Historiari, matematikari, zientziari, geografikari, etab.en jakite-modua da hau.

1. Deskripzioa	a) <i>Itzulpena</i> : kodearena (forma aldatzen da baina edukia berdin mantenduz). Datu konkretu bakoitzarentzat egokiena den «hizkera» aukeratzeko gaitasuna. 09
	b) <i>Interpretazioa</i> : parafraseatzeko gaitasuna (terminoak adibidetu, egintzak deskribatu, kontzeptuak, printzipioak eta eduki diziplinar bat ilustratu hizkera arrunt baten). 10
	c) <i>Estrapolazioa</i> : prozesu baten barneko faseak justifikatzeko gaitasuna, bere premisak esplizitatzeko, emandako eduki baten inplikazio, ondorio eta efektu posibleak seinaltatzeko. 11
2. Aplikazioa	1) <i>Egikaritzea</i> : diziplina bakoitzeko teknika, formula, irizpide, metodo eta teoriak erabiltzeko gaitasuna. 12
	2) <i>Ebazpena</i> : planteatutako galdegai kognitibo bati erantzuteko gaitasuna, ebazpen-tresna desberdinak erabiliz. 13

* Bloom, Guilford, Gagné, Sullivan, Merrill eta De Block-en «ereduetan» oinarritutakoa.

III
Goimailako ikaskuntza
konbergenteak
DESKONPOSATZEA
INTEGRATZEA

Deskonposizio / sistematizazio / berre-
raikuntza mental eta operatiboko prozesua,
emandako ezagutza-unitate baten «edu-
kien» barruan.
Analisi eta sintesia denbora-epaldi za-
baletan.

- | | |
|-------------|---|
| 1. Analisia | a) <i>Deskonposatzea</i> : edukiak (egin-
tza, kontzeptu, printzipioak), kualitate
formalak, hizkerak, egitura logikoak. 14 |
| | b) <i>Hautatzea</i> : egintza, kontzeptu, printzi-
pio, metodoen arteko erlazioak, beren
ezaugarri ez-agerikoak atzitzuz. Proble-
men indibidualizazio eta hipotesia. 15 |
| 2. Sintesia | a) <i>Prozedimenduak martxan jartzea</i> : eman-
dako problemak planteatzeko eta soluzio-
natzeko gaitasuna (<i>problem solving</i>), eza-
gutzen ez dituen soluzio-eskemak
erabiltzeko ere gai azalduz. 16 |
| | b) <i>Proiektatzea</i> : antolamendu-planak, inte-
grazio-eskema eta ideia posibleak, sintesi
kontzeptual edo tridimentsional bat erai-
kitzeko behar diren prozesu mental eta
operatibo baitaratuak seinatzeko gaita-
suna. Pentsatzen jakitea eta juzgatzen ja-
kilea. 17 |
-

IV
Goimailako ikaskuntza
dibergenteak
DESKUBRITZEA
PROIEKTATZEA

Alderdi kognitibo azaldugabeak desku-
britzeko prozesua, problema bakar batentzat
soluzio desberdinak asmatzea.

- | | |
|-------------|--|
| 1. Analisia | a) <i>Intuitzea</i> : Barneko antolamendu espon-
taneo bat edo multzoaren errepresentazio
azaldugabe bat ispilatzen duen bat-bate-
ko iluminazioa. 18 |
| | b) <i>Asmatzea</i> : konposizio literarioak egiteko
eta proba, esperimentu, problema,
etab.en soluzio «originalak» asmatzeko
gaitasuna. 19 |
| | c) <i>Sormen artistikoa</i> : sekuentzia eta egitura
grafiko-piktoriko, musikal, mimiko, plas-
tiko, etab. libreki lantzeko gaitasuna. 20 |
-

Puntu honekin amaitzen dugu helburuei buruzko eta proiektu kurrikular baten garapenean helburu horiek betetzeko moduari buruzko gogoeta.

Oso urrun gabiltza jadanik, planteamendu didaktiko modernoetan, helburu horiek harmaila, zati, gradu eta nomenklatura kontaezinezko bilbe bezala hartzetik, horiek zirela medio helburuen planteamendu eta maneia helduezina gertatzen baitzen irakaslearentzat. Ikusi dugu berebat nola eztabaidatzen den horien zentzua eta erabilgarritasuna bera ere irakaskuntzaren hobekuntzan.

Hala eta guztiz ere, kasu bakoitzean altxatu nahi den eraikuntza didaktikoaren pieza gako izaten jarraitzen dute helburuek. Modu batera ala bestera planteatu ahal izango dira, zehaztasun-maila bat ala besterekin, produktuan ala prozesuan zentra-

tuz, baina erabili nahi den usaera-izaera eta -modalitatea edozein dela ere, gure programazioaren kategoria pedagogiko eta teknikoaren adierazle izango dira.

Helburu-mota bakoitzak eredu pedagogiko bat darama inplizitu. Horregatik ez da berdin izaten helburu-mota bat ala beste erabiltzea. Eisner-ek³³ insistitu nahi izaten duen bezala, berak egindako aukera bultzatuz:

«Hezkuntza-helburuak nola ezarri edo erabili behar diren erabakitzeko problema ez da arazo tekniko bakarrik, balore-arazo bat baizik. Hezkuntza-helburuen izaera eta erabilerari buruz autore desberdinen artean dauden diferentziak hezkuntzari buruz dauzkaten kontzepzio desberdinetatik sortutakoak izaten dira; teknikaren geruza azpian gizakiaren ideia bat izaten da»³⁴.

Ez gaude ados Eisner-ek bere azalpenean erabiltzen duen tonu dramatiko horrekin (azkenean, edozein erabaki didaktikotan egoten dira elkarrekin gurutzatuta eta baldintzatuta diskurtso pedagogiko bat eta diskurtso tekniko bat), baina argi dago zer-nolako garrantzia izaten duten bi dimentsio horiek garapen kurrikularraren fase honetan. Eredu teknologikoaren zentzu gidatzaile eta konbergenteari eredu espresiboaren irekitasuna eta naturaltasuna kontrajartzen zaio. Jokabide intelektual eta operatiboa jokabide-helburuen oinarrian dagoen trebetasun eta eragiketa bakunen sail baten multzoa delako ideia hori kontrajarria dago helburu espresiboen beste ideia holistiko eta gestaltikoagoarekin. Beraz, eskolak eta irakasleak beren programazioaren lerro nagusiak egituratzeko orduan kontuan izan behar dituzten alderdi-multzo bat da, kasu bakoitzean martxan jarri nahi den horretarako helburu-motarik egokiena erabiltzeko moduan egon nahi baldin badute.

Eskolarentzat edo irakaslearentzat arazo hori honela planteatzen da beren programazioa egiteko orduan:

- egokiro eta beren inplikazio guztiekin antzematen jakin behar dute Programa ofizialean planteatzen diren orientazio axiologiko eta asmo orokorrak: maila, ikasturte edo diziplina horretarako seinalatuta dauden xede horietako bakoitzaren atzean zer dagoen asmatzen saiatu;
- Programaren xedeen «irakurketa» bat egin behar dute, alegia, haien zentzua hurbilagotu egin beharko dute beren egitekoa garatzeko aurkituko duten egoeraren premia eta ezaugarrietara: alderdi zenbait ñabartuz, dimentsioak osatuz, zehaztasun ofizial desberdinei lehenetasunak markatuz;
- guzti hori beren programazioan txertatu behar dute, zeinetan sartuko baitituzte, helburu-mailan, egin eta/edo lortu nahi dutena argitzeko eta publiko egiteko balioko duten alderdi edo datu guztiak.

³³ EISNER, E.W.: *Op. cit.*, 46, 56, 64, 70. or.

³⁴ *Ibid.*, 46-47 or.

4. TAULA
LAUGARREN FASEA

<i>Input-ak</i>	<i>Faseko eragiketak</i>	<i>Output-ak</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Proiektuaren helburu edo asmo orokorren zerranda lehentasunak seinalatuz. — Prozesuaren garapena baldintzatuko duten egoeraren ezaugarriak nabarmenenak. 	<ul style="list-style-type: none"> — Egin nahi duguna semantikoki eta operatiboki argitzea: helburu orokorren «irakurketa» hezkuntza-proiektutik bertatik, programaren hartzaile izan behar duen eskola edo kurtsoaren ikuspegi erreal eta gaurkotutik begiratuta. — Prozesu-egituraren (analizatua ala gabe) eta bere helburuen (terminal, esperientzial, etab.) zehaztapena. Lehentasunak markatzea. — Proiektuak subjektuen garapen kognitiboaren dimentsio guztiak jasotzen dituela egiaztatzea (gure helburu-maparen kontrastea taxonomia egoki baten bidez). 	<ul style="list-style-type: none"> — Helburu orokorren mapa, helburu interpretatu eta lehenetsiekin. — Prozesuaren ezaugarriak eta ekin beharreko helburuak, helburu sistematizatu eta lehenetsiak. — Egoeraren ezaugarri nabarmenenak.

9

Edukiak

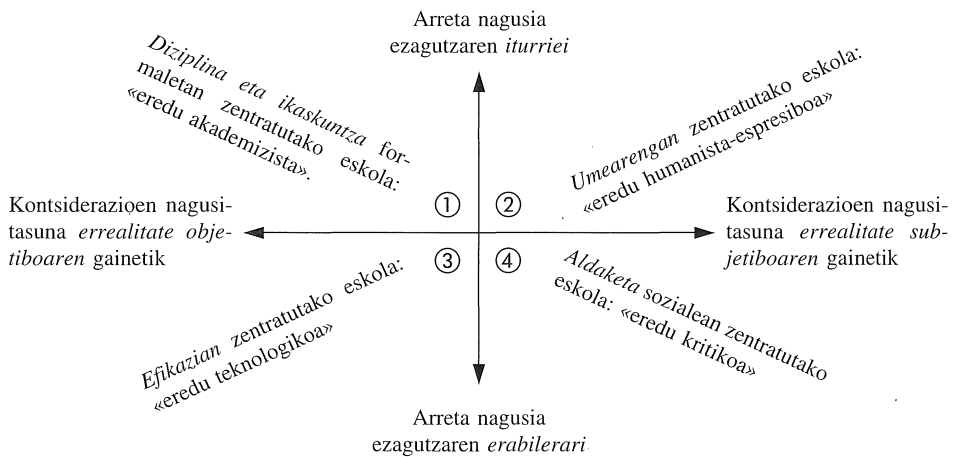
Irakaskuntzaren edukien gaia da beste arlo bat, zeinari buruz eskola eta kurrikulua etengabeko debatean aurkitzen baitira. Edukiei buruz hitz egitea ez da, hori gutxi bailitzan, *zer irakatsiren* kontua, erabakitzeko plataforma batean kokatzea baizik, zeina, helburuekin gertatzen zen bezala, aurretiazko jarrera-sail baten baldintzapean baitago, alegia: eskola zer eta zertarako den, diziplina bakoitzak zer pisu hartu behar duen, zein jarrerarekin hurbildu behar dugun ezagutzetara, diziplina singularrak ala interdiziplinarrak behar ote diren, etab.

Hau da, kontua ez dela Programa Ofiziala hartu eta gai bakoitzean zer eskatzen den ikustea. Oso eroso eta kontsumista izango litzateke hori. Norberaren planifikatzaile-erantzukizuna argialetxei uztea eta testuliburuak dakarren guztia ontzat ematea, hori ere ez da kontua. Gauza da irakasle bakoitza, aurreko beste faseetan bezalaxe, hornitu egin behar dela erabaki fundamentuzkoak eta lan egin behar duen testuinguruarekin egokitutako erabakiak hartzeko modua emango dioten baliabide kontzeptual eta operatiboekin.

Edukiei buruz ere helburuei buruz ematen den eta aztertua dugun gurutzaldi dialektiko berdina ematen da: programazioan landu beharreko edukiei buruzko jarrera desberdinek (hau da, zer irakatsi eta/edo gelako eta gelaz kanpoko iharduerak zertan zentratzeari buruzko tematika guztia) eskola-ekintzaren modalitate eta kontzeptualizazio desberdinak sortzen dituzte, eskolari buruzko teoria desberdinek edukiei buruzko jarrera-hartze eta erabaki-hartze desberdinak sortzen dituzten bezala.

Edukien eta eredu kurrikularren enfokeak

M. Schiro-k sakon aztertu du alderdi hau. Bi dimentsio bipolar identifikatzen ditu, erreferentzi marko bezala balio dezaketenak edukien eta irakaskuntzaren lau enfoke desberdin bereizteko. Enfoke horien funtzioan sortzen dira beste hainbat eskola-eredu:



8. irudia. Eskola-ereduen eta edukien kontzepzioa¹

Lehenengo dimentsio bipolarra gaiari edo diziplinari eta, oro har, ikaskuntzaren edukiei ematen zaion enfokeari buruzkoa da. Bigarren dimentsioa, ikaslearen exigentzia pertsonal eta subjektiboetatik hasi eta, premia horiek denak bazterrerara utziz, gauzen errealitatea bakarrik eta huts-hutsean kontsideratzeraino doan *continuum* horretan gu non kokatzen garen puntuari buruzkoa. Eta mutur desberdinen arteko gurutzetatik 4 eskola-eredu desberdin ateratzen dira. Esaten du hezkuntza-proiektua desberdina izango dela segun eta zer egiten den kontu, edukiak garapen kurrikularrean sartze hori nukleatu egiten den ala, bestela, garrantzi handiagoa ematen zaion dela, ezagutzen izaerari berari (gaiak, diziplinak, ikaskizunak beren horretan) edo, aldiz, dela prozesuan bete behar duten egitekoari.

Klasikoki edukien «endoestruturara» eta «exoestrukturari» egiten zitzairen erreferentzia hura isplitatzen da lehen dimentsio honetan, hau da, edukiak diseinatze-rakoan diziplina bakoitzaren barne-egituratik abiatuz (bere kontzeptu gako, bere sekuentziazio bereizgarria, etab., hau da, gai bakoitzari espezialistek heltzen dioten bezala helduz) diseinatzen al ditugun ala, aldiz, arreta bereziagoa ematen al diogun ikaslearen garapeneko une jakin batean edota gure diseinua aplikatuko den eskola-egoera jakinaren halako premia bereizgarri jakin batzuen aurrean eduki eta ezagutza edo gai horiek bete dezaketen erabilera, manei u eta funtzioari.

Bigarren dimentsioak gure diseinuan errealitate objektiboak subjektiboaren aurrean hartzen duen nagusitasuna afektatzen du. Hori, azkenean, jarraitu beharreko prozesuan ikasleari ematen zaion intzidentzi motaren aipamena egitea besterik ez da. Muturretako batean, subjektiboan, ezaugarri, premia, erritmo propioak dituen subjektu indibidual den aldetik, ikaslea da edukiak antolatzeko kontuan izaten den osagairik nagusia. Dimentsioaren beste muturrean alderdi indibidual, subjektibo eta idiosinkrasiko hori desagertu egiten da ikaskizunen, emaitzen, preskripzioen eta

¹ Oinarrিতua in SCHIRO, M.: *Curriculum for Better Schools*. Educat. Tech., 1978.

prozesua egin behar deneko baldintza zehatzen errealitate objektiboaren mesedetarako.

Bi dimentsio horiek diseinu edo programazio bakoitzean ezartzeko erabiltzen den modutik sortuko dira lau estilo kurrikular edo irakaskuntza-eredu desberdin.

DIZIPLINA ETA IKASKUNTZA FORMALETAN ZENTRATUTAKOIA

Diziplina eta ikaskuntza formaletan zentratutako eskola-mota eta eredu kurrikular bat, *planteamendu akademiko* bezala har litekeena, Programaren exigentzietan zentratutakoa. Gogor insistitzen da baitaratu beharreko ezagutzetan. Ezagutza horien arabera antolatzen dira espazio, denbora eta iharduerak. Emaitzak bilatzen dira, ukitzeko modukoak, zuzenean instrukzio-produktu bezala egiaztatzeko modukoak.

Programazio-irizpide estandarrak erabiltzen dira (eman beharreko arloen arabera) eta emaitza objektiboetan oinarritutako ebaluazio-teknikak (irizpide-normotipoak)².

M. Pellerrey-k³ edukiari buruzko bi planteamendu bereizten ditu garapen kurrikularreko eredu hau bultzatzen dutenen artean:

- *«perennialistak»*, datu iraunkor bezala, hemen-orainetik eta zirkunstantzia konkretuetatik haratago finkatutako balore bezala azaltzen diren alderdi guzti horiek eduki kultural gisa ezinbestez transmititu behar direla azpimarratzen dutenak; bagaje kultural komun horren kontserbazioaren garantia eta tresna bezala azaltzen da eskola;
- *«esentzialistak»*, transmititu beharreko edukien edo landu beharreko arloen «garantzia» eta «gaurkotasuna» bezalako baldintzekin lotuago dagoena; laneko gaiak eta arloak dituzte irakaskuntzaren ardatz egituratzaile, baina horietatik funtsezkoa bakarrik lantzen da, oinarritzko muina osatzen duena edota gaurkotasun handiagoa duena; Bruner, adibidez, «esentzialista» porrokatua da: berretzat diziplina baten kurrikuluak determinatua egon behar du diziplina hori zeharkatzen duten oinarritzko printzipioen ulermen ahalik eta esentzialenarekin.

Erraz ikus daiteke hori dela, gaur egun, gure artean ohizkoena den kurrikulu-mota edo enfokea irakaskuntzaren edozein mailatan.

HAURRARENGAN ZENTRATUA

Humanista ere deitu genezake, espontaneista, «naturala». 68ko izpirituaren ondotik izan zuen gailentasun handiena, hark eskolari 180^o-ko bira emanarazi baitzion

² Esan nahi du ebaluazioa saiaturiko dela helburuetan aurrikusitako ikaskuntza-mota edo errendimendua lortu den ala ez egiaztatzen. Helburuak/helburuek irizpide bezala jokatzen dute, zeinaren funtzioan baloratzen baitira ikasleak lortutako emaitzak. Normotipo kontzeptuaren eta bere barrietateen gain hitz egitera bueltatuko gara ebaluazioari buruzko kapituluan.

³ PELLERREY, M.: «Cultura ed Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione», in GOZZER, G.: *Op. cit.*, 98-125 or.

lehenengo kurrikulu tradizionalak erreformatzeko saioekin hasiz eta, ondoren, haiek zeharo hausten eta eskola-egintzaren garapen libre eta sortzailea egiten ahaleginduz, aurretik finkatutako eduki eta programarik gabe.

Oinarritzko ideia da eskolan garatu beharreko ezagutza eta iharduerak mugatzeko lehentasunezko irizpide bezala «haurraren den bezalaxe zentratzea» hartzea. Diziplina konbentzionalek iraun egiten dute, baina haurraren interesak, bere motibazioak, bere desirak, pertsonarekiko eta ingurunearekiko harremanak dira edukien egitekoaren egituraketa-ardatz bezala jokatzeko dutenak. «Gaiak» klasean espontaneoki sortu ahala joaten dira lantzen.

Plataforma honetatik hartuta, hezkuntza-ekintzaren *leitmotiv* izaten dira «auto-rrerealizazioa», «iharduera», «espontaneitatea», «autogestioa», «autonomia» bezalako espresioak. Horietan nahasi egiten dira, ikusten denez, postulatu ideologiko, politiko, organizatibo, existentzialak, etab. Hori dena hezkuntza-erromantizismo gogor batekin eta *a priori* fede-egintza batekin ongarrirua eta batera baldintzarik jarri gabe umearen birtualitate autohedatzaileetan. Horren arazorik handiena da zailtasunak izaten dituela guraso, Administrazio eta irakasleen beraien aurrean bide onetik goazela eta emaitza sendo eta iraunkorrak lortzen ari garela garantizatuko duen artikulazio tekniko minimorik emateko.

Enfoke honen eskastasunak, bestalde eta, batez ere irakaskuntzaren oinarritzko mailetan, indar berritzaile ikaragarria duen arren, nabarmen azaldu dituzte Snyders⁴ eta Bennet⁵, Titone⁶, Bruner⁷, etab. bezalako autoreek.

Esan liteke ia erabat bazterreratutako planteamendu bat dela gaur egun, baita Italia bezalako herrialdeetan ere, nahiz eta han kontsolidazio sendoagoa izan duen, Programa Ofizialaren izpiritua eratzeraz iristeko punturaino⁸. 1985eko urte horretan bertan Ermini Programa horiek utzi egin ziren behin-betirako, eta beren ordean Falcucci Programak jarri ziren, berriro ere diziplinen egitekoa eta eskola inguruarekin lotu beharra dagoela azpimarratzera itzuli direnak.

Bennet-ek⁹ zuzentzen duen Lancasterko espezialisten taldeak egindako ikerketaren emaitzak izan ziren edukien planteamendu «progresista» honen berrikusketari buruzko abisu-hots lehenengoa eta gogorrena. Bennet-en obraren bi argitalpen daude, italianoa eta espainola, eta bakoitzak dauka hitzaurre bat irakaskuntzako espezialista sonatu batek egindakoa, Bruner-ek italianoa eta Entwistle-k espainolezkoa.

Bruner-ek¹⁰ seinalatzen du:

«Progresisten hutsegitea izan da helmugara bitartekaritarik egin gabe iritsi daitekeela sinestu eta onartu izatea, hasieratik bertatik, eta ez ondorengo fase batetik, momentu justura autobideratuz. Autobideratze hori kaltegarria da nora joan behar den

⁴ SNYDERS, G.: *Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas*. Planeta, Bartzelona, 1976.

⁵ BENNET, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid, 1980.

⁶ TITONE, R.: «La Scuola delli Apprendimenti fondamentali: prospettive psicopedagogiche», in GOZZER, G.: *Op. cit.*, 55-76 or.

⁷ BRUNER, J.: *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha, Mexiko, 1969.

⁸ 1985eko Ermini Programak.

⁹ BENNET, N.: *Op. cit.*

¹⁰ BRUNER, J.: Bertsio italianoarentzako sarrera in *Ibid.*

eta zergatik joan behar den ez dakigunean. Baina, jakina, berriz atzera itzultzeak, irakaskuntza autoritarioko eredu prusiano batera, demostratuko luke pendulua berriz ere ibilbide historikoki errepikakor itsu batean dabilela joan-etorrian.»

Entwistle Friendlander-engan bermatzen da («aurrez espero daiteke ezen anbiguo-tasanari eta zalantzari buruz jasankortasun gutxikoak diren haurrek gela irekia, beste zenbait umerentzat arrakastaz funtzionatuko lukeen hori, izugarri mehatxagarria aurkituko dutela eta haientzat egonezin-iturri izango litzatekeela») ondorengo galdera hau egiteko:

«Zein ote dira oinarrizko gaien prozesua esleitzeko moduan dauden ikasgela formaletan dauden alderdi konkretuak eta nola txerta ote daitezke horiek marko liberal batzuen barruan?, nola antolatuko ote genuke irakaskuntza lehen mailako eskoletan, egonezinentzat ere balioko duen egitura izango duena eta argientzat beharrezkoa den presio, konpetibitate eta estimulua emateko modukoa izango dena, ikaslerik eskasenei haien orde beharko duten bultzada eta laguntza emateko balioko duena, ikas-tea guztiontzat esperientzia dibertitua eta baliotsua izan dadin lortuz? ¹¹.

KRITIKOA

Errealitate subjektibo eta ezagutzaren erabileraren arteko bidegurutzean beste eskola-mota bat sortzen da soziologiatik «kritikoa» deitu izan dena: oharzarazpen indibidual eta grupalaren modalitate bat da aldaketa sozialari buruzkoa, eskolan garatu beharreko eduki kultural eta instrukzio-eginkizunen funtzio soziala («iraultzailea» edo «kontserbadorea» mugimendu historiko sozialaren arabera eta dialektika homeostatiko baten barruan) nabarmentzea, Postmann-ek ¹² seinalatu duen bezala.

Egoeratik bertatik, hurbileko ingurutik ateratako eduki kulturalak postulatu dira, eta horiei buruz lan formal orokor bat egiten da eta, aldi berean, azterketa kritiko bat. Edukiei zentzu instrumentala ematen zaie eta, aldi berean, substantiboa; hitzak irakurtzen ikasteko balio du, baina, aldi berean, subjektuen egoera isladatzeko; ikasitako datu edo gertakizunek ikaslearen heziketa funtzionala lortzen laguntzen dute bakoitzak berari dagokion arloan, baina aldi berean benetako *kontzientzia sozial* bat garatzen saiatzen dira edo, bederen, bertako inguruaren ezagutza ñabartuagoa bideratzen.

Eduki, eginkizun eta problemak zeraren funtzioan bilatzen dira, ez hainbeste ume indibidualaren funtzioan nola bere egoerak ispilatzen duen egoera sozialaren funtzioan baizik. Freire, Makarenko bezalako autoreak, Barbiana-koa bezalako esperientziak, etab., izan dira irakaskuntza-estilo hau garbien eta gogorrenen planteatu dutenak.

Diseinuaren konfigurazioak, ikuspuntu honetatik hartuta, nahitaez bilatu behar ditu inguruarekiko erlazio batzuk, menpekotasunezkoak ez baina kontrastezkoak; eta edukiei buruz, ezagutzenganako hurbilketa dogmatiko edo akademizista bat ez bai-

¹¹ ENTWISTLE, H.: Bertsio espainolarentzako sarrera in *Ibid.*, 18. or.

¹² POSTMAN, N.: *Op. cit.*

na egoerari aplikatzeko bilaketazkoa. Hurbileko errealitatea ikasgelan lan egiteko materialak bilatzeko lehentasunezko iturri gisa hartzen da.

TEKNOLOGIKO ETA FUNTZIONALA

Azkenik, Schiro-ren ereduak aitzakia ematen digu hezkuntzaren *planteamendu teknologiko eta funtzional* bati buruz hitz egiteko. Batez ere hezkuntza efikaz bat bilatzen da, hau da, exigitzen zaiona egiteko eta lortzeko gai izango dena.

Planteamendu hau tinko sustraitua dago gaur egun, bai egitura administratiboetan eta bai hezkuntzaren profesionalengan. Hezkuntza-kalitate handiagoa eskatzen da, jeneralean «zientifikotasun» handiagoagatik itzultzeko moduan, hau da, irakasleen kompetentzia handiagoa eskatzen da egiten dutena zergatik egiten duten esplikatzeko jakin dezaten, gertatzen dena zergatik gertatzen den irakaskuntzaren barruan.

Eskolaren edo irakaslearen kezkarik nagusia edukien gaiari heltzeko orduan ez da izaten zeri buruzko kontua soilik, nolakoari buruzkoa baizik (zein baliabide-mota, aurkezpen-modu, planteamendu, antolaketa, etab. izango den funtzional eta produktiboena).

SINTESIZKOA

Liburu honetan planteatzen dugun programazio-ereduari dagokionez, azkeneko aipatu ditugun bi modalitate horien, situazional eta funtzionalaren, sintesi batek oso ondo gauzatuko luke. Nolanahi ere, zenbat eta gehiago aztertu, orduan eta gehiago konturatzen da bat irakaskuntzako praktika ezinbestez izaten dela irakaskuntzari eta bere muntaketa kurrikularri buruzko hainbat logika, planteamendu eta iguriketa desberdinen bateratze-puntua. Eta zenbat eta gehiago alboratzen den bat, polo baterantz mugitu bat edo enfoke bat egiten baldin bada, orduan eta arrisku gehiago izango da multzoa distortsionatzeko, heziketa-dinamikaren oreka hausteko. Hala, irakasleak edo eskolak egitaritu beharreko irakaskuntza planifikatzen dutenean, eta baita, areago, *de facto* garatzen dutenean ere, ikuspegi *sintetizatzaile* moduko egiten dira. Beti izaten dira polo baten ala bestearen aldeko kasu muturrekoak eta borrokalariak, baina jeneralean gaur gehiago ematen da bestelako profesional-mota hura, alegia aipatutako lau eredu horietako bakoitzaren oinarrizko puntuak gogo onez onartu eta elkarrekin integratzen saiatzen dena.

Edukiei buruzko azterketa-mota honetatik abiatzeko ideia hau eduki-determinazioaren ikuspegi operatibo eta kasuistiko hutsa gainditzeko saio bat da. Ez da nahikoa, berriz diot, testuliburura jotzea edo bereizgabean, eduki bat ala besteri heltzea, modu batera ala bestera. Titone-k seinlatu duen bezala:

«Gainerakoan gauza jakina da ezen gaur egun lehen mailako eskolaren edukiei buruzko eztabaida bat ezin dela jadanik berriz ere Programaren kontzeptzio gaitu baten markoan jarri, baitaratu beharreko ezagutza-multzo baten trazatu bateragarri eta estatiko bezala hartuz alegia, baizik eta kurrikuluaren ikuspegi dinamikoan inte-

gratu behar dela, berau ulertuz baliabideak eta xedek lotzen dituen eta ikerketaren eta ebaluazioaren bitartez xede horien lorpena bilatzen duen ibilbide heziketazko baten gisa»¹³.

Edukiak osagai didaktikoa den aldetik funtsezko eginkizuna du, ikusi dugunez, eta irakasle baten hezkuntza-estiloa edota, areago, eskola baten eredu oso bat ere guztiz bestela konfiguratzera irits daiteke. Irakasleak eta eskolak kontuan izan behar duten zerbait da hori, azkenean hartzen duten planteamendua edozein dela ere.

Planteamenduetatik eragiketetara etorriz, ikusten da eskolak edo irakasleak, edukiei dagokienez, eduki hauek prozesu didaktikoan ohiki izan duten disfuntzionalitateak markatzen duen problematika bati egin behar izaten diotela aurre, eta hiru erabaki-motaren bitartez erantzun behar izaten diotela problematika horri: edukiaren *hautapenaren*, *sekuentziazioaren* eta *antolamendu funtzionalaren* inguruan hartu beharreko erabakien bitartez.

Eduki-gaietan gure eskolan dagoen disfuntzionalitatearen problematikari dagokionez arazo horren alderdi desberdinak aipa daitezke:

Edukien hipertrofia materiala

Ikasle guztiek ezagutzea mereziko lukeen eduki kulturalen biderkaketa geldiezina gertatu da.

Zielinski-k egiten duen hazkunde horren zenbatespen kuantitatiboa aipatzen du Fernández Pérez-ek¹⁴. Autore horren arabera, gizateriak 1800. urterarte metatutako ezagutzen kopurua N izendatuko bagenu, honako hau izango omen genuke:

- 1800 arte = N;
- 1800-1900 bitartean = 2N;
- 1900-1950 bitartean = 4N;
- 1950-1960 bitartean = 8N;
- 1960-1966 bitartean = 16N.

Hau da, hazkunde gero eta handiagoa ematen da gero eta denbora-epe txikiagoan.

Diziplina bakoitza ari da bere gai-arloak ekarpen berriekin garatzen, eta, paraleluki, sortzen diren beste berri batzuk ere integratzen zientzia desberdinen ahalmen esplikatibo edo teknologikoa handiagoa egiten ari den neurrian.

Bestalde, eskolari esleitutako funtzio berriek (garapen demokratiko, nazioarteko eremuarekiko lotura, teknologia berrietarako prestaketa, etab.) egiten dute egunetik egunera argiago azaltzea kurrikuluak aldatzeko premia, eskola-lanerako eremu berriak irekitzeko premia (hezkuntza zibikoa, laborategiak, atzerriko hizkuntzak, prentsa, irratia, ingurune hurbila, ikerkuntza, etab.). Baina irekitze hau gauzak berriak

¹³ TITONE, R.: *Op. cit.*, 57. or.

¹⁴ FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Op. cit.*, 54. or.

zaharren gain metatuz bakarrik egiten baldin bada, ateratzen dena lan-arloen metaketa bat eta subjektuen inplikazio didaktikoaren sakabanatze bat besterik ez da. Horregatik behar da hemen *edukien hautapen* bat.

Hipertrofia funtzionala

Beti seinlatu izan da eskola tradizional bati egin beharreko kritikarik nagusienetakoa bat edukietan zentratutako eskola bat izatea izaten zela, zeinetan edukiek (Programak) egitekorik gailenena betetzen baitzuten. Eduki horien *mitifikazio* prozesu bat zen, eta hala da orain ere.

Egoera horri buruzko kritika nagusia kurrikuluaren eredu sistematiko-erradikal eta teknologikoetatik sortu zen, jakina; horiek hala egiten baitute, prozesu didaktikoaren osagai guztiak helburuen eta/edo prozesu-emaitzaren inguruan pibotarazi. Ikuspegi horretatik begiratuta, edukiek egiteko instrumental bat betetzen dute, helburuen funtzioan eta zerbitzuan daude. Eta horiek lortzen diren bitartean, berdin da eduki bat ala beste erabiltzea (edukien *indiferentzia*).

Gaur gauzak ez daude hain argi. Eredu razionalak logikaren mailako irizpideekin justifikatzen ditu bere postulatuak: nora joan jakin behar da, bertara ailegatzeko prozedurarik egokiena zein izango den erabaki aurretik. Ordea, eredu esperientzialetatik seinalatzen da ezen zer egiten den dela inporta dena, eta ez nora iristen den. Ikuspegi esperientzialista honetatik ikusita, batek bere burua inplika dezake egin-kizun batean eginkizunaren beraren zentzuari begiratu, kontuan hartu gabe nora iritsi behar den edota haren bitartez zer lortu behar duen. Baina jadanik ikusi dugu hori helburuen kapituluan. Eisner-ek honi buruz berretsi egiten du ezaguna zaigun bere jarrera hori:

«Nik uste dut ez dela beharrezkoa hezkuntzako helburuak edukien hautapenaren eta antolamenduaren aurretik jartzea. Bai asmaketa zientifikoak eta bai sorketa artistikoak gertatu ahal izateko izaten diren baliabideak bezain irekiak dira kurrikulu imajinaziodun bat eraikitzeke dauden baliabideak ere»¹⁵.

Wulf eta Schave-rentzat¹⁶ helburuen aurretikoak izan behar dute edukiek. «Edukien oinarritzko antolamendutik abiatuz aukeratzen dira helburuak». Jakina, ulertu behar da helburu oso espezifikoek ari dela hitz egiten, hain zuzen eduki horien ikas-kuntza jokabide jakinetara itzuli besterik egiten ez dutenetaz.

Dena den, hemen aipatzen ari naizen problematika funtzionala irakasle askok Programari buruz erakusten duen esklabotasun hori da: «Hori ezin dugu landu ez delako Programan azaltzen». «Hain puntu interesgarri honi ezin diogu denbora gehiagorik eskaini bestela ezin izango dugulako Programa osorik eman». Zurruntasun horrek la-

¹⁵ EISNER, E.W.: *Op. cit.*, 36. or.

¹⁶ WULF, K.M.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 24. or.

rriki pobretzen du klasearen dinamikak berez eman dezakeen guztia eta, ezinezko egiten ez baldin badu ere, gutxienez, konprometitu egiten du irakaskuntza ingurunera hurbiltzeko edozein ahalegin.

Edukien *sekuentziazio funtzionaleko* lan kurrikular bat egitea eskatzen du horrek.

Edukiak zer diren

Azken batean, zer dira edukiak? Zein egiteko betetzen dute garapen kurrikularran? Edukia, diote Wulf eta Schave-k¹⁷, oinarria da zeinaren bitartez dauden ikas-kuntza-iharduerak bat eginda.

Eginkizun didaktiko orok dauka eduki bat, lan egiteko zerbait hori, eta alderdi formal bat, eduki horrekin edo horren gainean egiten den lana edo eragiketa.

Dena dela hemen gehien interesatzen zaidan puntua ez da edukien izaera edo definizioari buruzkoa, garapen kurrikularran *erabakiak hartzeko espazio* bezala hartzea baizik. Eskolatik diseinadore moduan lan egiten dutenek hainbat erabaki garrantzitsu hartu beharko dituzte beren programazioko edukien inguruan. Erabakiak edukien hautapenaren, sekuentziazioaren eta antolamendu funtzionalaren inguruan.

Edukien hautapena

Proiektuaren edukiak zein izango diren erabakitzea proiektua bera nolakoa denaren araberakoa izaten da eta beraren gainean dauden esperientzia ofizialen markoaren araberakoa.

Zentzu honetan oso desberdina izango da edukiak ikasturte jakin baten epealdirako planteatzea edota «umeak bertako musika folkloreaken aurrean sentsibilizatze» programa bat planteatzea.

Lehenengo kasuan Programa Ofizial bat dago ezarritako eduki minimoak zein diren esaten duena, eta horrek izan beharko du garatu beharreko ikasturterako edukiak hautatzeko erabiliko den erreferentzi markoa. Horrek esan nahi du ez dagoela tokirik eduki batzuk Programak seinalatzen dituen horietako beste batzuen gainetik nabarmentzeko. Diseinuaren aurreko fase batean helburuen priorizazio bat egin genuen bezala, hemen ere planteatu daiteke, hark jarritako oinarriaren gainean, edukien lehenespen bat egitea. Aurrerago zehaztuko ditugun hautapen-irizpide orokorrak bali dezakete priorizazio hori egiteko.

Bestelako egoera desberdina gertatzen da Programaren bat egin behar denean berez helburu kurrikular hertsia ez den helburu batekin (lehen aipatutako horrekin) edota kurrikuluaren barruan dagoen baina Programak arautu gabe dagoen batekin (batek sartzen dituen, adibidez, Programa Ofizialean identifikatuen ondoan des-

¹⁷ *Ibid.*, 24. or.

berdinak eta berriak diren edukiak). Bigarren egoera honek urrats-sail gehigarri bat darama berarekin, programazioan sartzeko edukiaren hautapena egiten hasi aurretik. Gerta daiteke gai berriak izatea. Sujestiboak eta interes handikoak izatea, gainera, abagune honetan, ume-mota honetarako, egoera honetan eta premia berezi hauetarako, baina berria.

HAUTAPENAREN PRESTAKETA

Zein alderdi landuko den erabaki aurretik komeni da edukien hautapeneko fase hau prestatzea. Bide desberdinak daude hori egiteko.

Literatura espezializatuaren berrikuspena

Edota gai horri heltzen dioten argitalpen edo tratatu orokorrena, nahiz arazo horrekin zerikusia duten ikerketa eta txostenena.

Batez ere lehendik landua dagoen gai bat denean, zentzurik ez du ezer egin izan ez balitz bezala hasteak (nahiz eta praktikan hala jokatzeko dugun eta hori izaten da irakaskuntzan sortzen joaten diren berrikuntza kurrikularren iraupen laburraren arrazoietako bat).

Dokumentazio ahalegin bat eskatzen du horrek, eta horren bitartez bilatzen dena da ukitu nahi den eduki-eremuak diren *oinarrizko kontzeptu-sail* bat antolatzea (*marko kontzeptual* bat), antzeko programetan erabili izan diren alderdien *gaien indize* bat, eta eremuaren *egitura* orokor bat (*marko sintaktiko* bat).

Eremu horretako eduki axial edo korapiloen identifikazioa

Aditu baten presentzia behar izaten du. Horren laguntzarekin zerbait gehixeago argituko dugu aurreko fase horretan ukitutako arlo horren ezagutza eta lehenengo urratsak ematen hasiko gara edukien priorizazioa egiteko.

Adituak ikuspegi zabala eta gai-arlo osoa hartzen duena emango digu, bere enoegitura, eta funtsezkoen eta axalekoen artean bereizten lagunduko digu, eta puntu gako desberdinen artean dauden erlazioak ikusten.

Adituaren ikuspegia ez da, printzipioz, didaktikoa izango. Berak diziplinatik begiratura aztertuko du bere diziplina hori. Horregatik kontua ez da programazioa berak egitea, bere ikuspegiari, izan ere, haurren eta Programa garatzeko erabiliko den eskolaren baldintzak gehitu behar zaizkio, lortu nahi den funtzioa, etab.

Ekologiaren egitura berdina izaten da beti, bere korapilo kontzeptualak berdinak izango dira beti, eta baita bere funtsezko edukiak ere. Baina ez da berdina jende guztiarentzat irekitako ekologi sentsibilizazioko Programa bat prestatzea eta lehen zikloko haurrentzako eta eskolan garatzeko programa bat, edo adoslenzenteentzako beste bat prestatzea.

Horregatik gertatzen da askotan adituarekin izandako kontaktu horrek defraudatu egiten duela talde diseinatzailea. Gauzak argitzen baditu, haren ekarpenak betetzen du bere egitekoa. Aditua, gainera, irakaslea ere baldin bada, gerta daiteke arloa argitzeaz gainera egiten ari den programazioan integratzeko antolatu ere egitea.

Prozesu esperientziala

Aukera daiteke, berebat, murgilpen inductibozko eredu baten bitartez *prozesu esperientzial* bat egitea ere, aurrez egindako eskemarik gabe (beharbada orientazio-lerro edo hipotesi oso orokorrak bai erabiliz):

«Antzerki-gaitasun artistikoa lantzeko Programa bat garatuko dugu antzerkia egiten hasiz, besterik gabe, eta joango gara premiei azaldu ahala erantzuten», edota lehen esaten genuen beste Programa hori «folklore-alfabetatzekoa dantzan eta kantuan eginez, eta gauza bera laborategiko Programetan ere, trebetasun teknikoko Programetan, etab.

Eremua ezagutzea, bere funtsezko gai eta kontzeptuak zein diren jakitea ez da nahikoa. Ezagutzen polo objektiboa bakarrik osatzen du horrek. Gero ezagutza horiek lotu eta iragazi egin behar dira egoera jakin bakoitzera egokitzeko markoa osatzen duten beste bariabile eta baldintza guztiekin, aurreko faseetan aztertuta dauzkagun horiekin (gogoratu premien zerrenda lehentasun-emailea, baldintzen testuingurua, programaren helburuak, etab.).

IRIZPIDE OROKORRAK

Alderdi hauetaz gainera, esan daiteke hemen ezen teoria didaktikoa printzipio edo *irizpide orokor* sail bat sortzen joan dela edukien hautapenak eta horren ondoriozko murrizketa-premiak sortzen duten problematikari erantzuteko.

Errepresentagarritasun-irizpidea

Baldintza berdinetan, multzoaren barruan gai nabarmenki premiazkorik ez dagoenean, laginketa-prozedurak jarraituz lan egin beharko dugu, azkenean, egindako hautapenak bete dezan hautatutako elementuak multzoaren islada egokia izateko baldintza. Zentzu horretan «kasu errepresentagarriei» esku erantsi beharko diegu, gurutzapuntu baitira horiek, zeinetatik abiatuz edukiei buruzko lana hedatzen joaten den elementuen artean sakontasuneko eta koordinazioko aurrera-lan progresibo bategan.

Exenplaritate-irizpidea

Fernández Pérez-ek ¹⁸ «ereduzko didaktikaz» hitz egiten du arlo tematiko bakoitzeko alderdi tipiko, errepresentagarri, funtsezko eta elementalen, eta hun pribilegiatuen irakaskuntza aipatzeko. Broudy, Smith eta Burnett-ek ¹⁹, alde honetatik, zera aipatzen dute, ezagutza-eremu desberdinen barruan alkantzu logiko handiko zenbait ideiak izaten duen garrantzi estrategiko handia edukien antolaketa-ardatz bezala erabiltzeko kontua. Era honetan oinarrizko kontzeptuek (aurrera egiteko eta ezagutza berriak baitartzeko modua ematen dutenek) gailentasun handia hartzen dute:

- beren zentzu instrumentalagatik: subjektuak bere garapen kognitiborako erabili ahal izango ditu;
- beren zentzu logikoagatik: arlo horretako nozio desberdinak haien inguruan egituratzeko.

Esanahi epistemologikoa

Hautapenaren funtsezko baldintzetako bat zientzia edo diziplina bakoitzaren egitura propioa errespetatzea izaten da. Kontua da horietan aurkitu behar direla (horretarako daude eskuliburuak, adituak, etab.) Bruner-ek «korapilo» estrukturalak deitzen dituenak, hau da, egitura tematikoaren lotura-sistema bezala jokatzaren kontzeptu gakoak aurkitzea. Diziplina bakoitzaren «egitura substantiboa» errespetatzea.

Transferigarritasuna

Instrukzio-transferentziako ahalmen gehien duten alderdiak pribilegiatzea da, hau da, ondo meneratuz gero gai honetarako bakarrik ez eta beste gaietarako ere onuragarriak izango diren datu, kontzeptu edo trebetasunak: ikaskuntza generalizagarriak, ikasten izandako egoeraren desberdinak diren beste egoera batzuetara aplikatzeko modukoak, etab.

Iraungarritasuna

Hau da, gehien iraungo duten alderdietan zentratu behar dela. Orain asko hitz egiten da didakta amerikarren artean *back to basis* delakoaz, funtsera itzultzeaz, beti beharrezko izan zen eta izango den horretara (lehen mailako eskolan berriz entzuten ere hasi da delako «irakurri, idatzi eta numeroak egin» esaten duen printzipio zahar hura).

¹⁸ FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Op. cit.*, 41-55 or.

¹⁹ BROUDY, H.G.; SMITH, B.O.; BURNETT, J.R.: *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Rand McNally, New York, 1964, 7 eta 8. kapit.

Konbentzionaltasuna eta kontsentsua

Hau da, garrantzi eta balio kontutan eskola-komunitatean adostasunez onartzen diren alderdiak jasotzea. Beti ere ez da zentzuzkoa izaten, elkarbizitza hausten duen neurrian, eduki batzuk ala besteak inposatzea (heziketa sexual, erlijioso, testuiguruaren azterketakoak, etab.), hautatutako edukiekin konfrontazio-plataforma bat egitea.

Espezifikotasuna

Ahal den neurrian ez da hautapenetik kanpora utzi behar beste diziplina edota arlo tematikoetatik heltzen zaila den alderdirik. Wheeler-ek²⁰ ikaskuntza orokorki determinatuak aipatzen ditu (ikaskuntzako esperientzia edo gai desberdinen bidez lortzen direnak) ikaskuntza espezifikoki determinatuen aurrean (gai espezifikoki jakinekin oso lotuta daudenak). Azken hauen kasuan, hautapenetik kanpora uzte horrek ekar dezake berriz inoiz tratatu gabe geratzea. Kontuan hartu behar da hori.

Programa Ofizialak identifikatutako eduki minimoei dagokienez, ez da inolako aukerarik geratzen eta nahitaez hautatu beharrekoak izaten dira horiek. Dena den, eduki minimoen kontzeptu horren erabilera murriztailea defendatzea ere balegoke, izan ere gu gauden eduki erabilgarrien hipertrofia eta ugalketa bortitzeko prozesu honen barruan erraz gerta baitaiteke den-dena «eduki minimoekin» bete eta eskola eta irakasleentzat eduki propio, hurbileko edo koianturalen, hautapena egiteko aukerarik ez geratzea.

Sekuentziak

Behin edukiak hautatu ondoren, ordenatu egin behar dira. Demostratu ahal izan da²¹ edukiak azaltzeko erabiltzen den ordenak eragina izaten duela ikaskuntzaren emaitzetan. Maila kuantitatiboa (lortutako ikaskuntza-kopurua) afektatzeaz gainera, maila kualitatiboa ere eragin diezaioke (ikaskuntza-motari: izaera esanguratsu handiago edo txikiagokoa, barneko egituraketa-maila desberdinekoa, etab.).

Sekuentziak beren egiturazko edo ordenazko zentzu hutsean hartuta izan daitezke konplexuak ala bakunak. Sekuentzian bi alderdi bereizten dira: edukiaren elementu bakoitzari (gai bakoitza, unitate bakoitza, egiteko bakoitza, etab. izan daitekeenari) ematen zaion garrantzia eta sekuentzia horren garapenean beteko duen espazio-iraupena.

Adibidez, honako sekuentzi mota hauek antola ditzakegu, beste batzuen artean:

²⁰ WHEELER, D.K.: *El desarrollo del curriculum*. Santillana, Madrid, 1976, 201. or.

²¹ ESCUDERO, J.M.: *Tecnología educativa. Cuadernos de Didáctica*. Univ. Valencia, Valentzia, 1979.

SEKUENTZIA SINPLE EDO LINEALAK

a) *Sekuentzia homogenoa*

Eduki edo unitate guztiei ematen zaie garrantzi berdina

b) *Sekuentzia heterogenoa*

Diferentziak daudenean edukiei emandako garrantziari buruz.

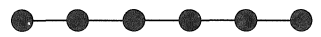
c) *Sekuentzia distantzikidea*

Eduki guztiei ematen zaienean espazio-iraupen berdina (adibidez, gai bana klaseko).

d) *Sekuentzia ez-distantzikidea*


Diferentziak ezartzen direnean elementu bakoitzarentzat emandako edo aurrikusitako denborari buruz.

Sekuentzia guzti hauek, jakina, elkargurutzatu egiten dira garrantzia/iraupena kategorien arabera:

a + c --- sekuentzia homogeno-distantzikidea 
gai guztiei garrantzi berdina eta denbora berdina ematen zaienean.

b + c --- sekuentzia heterogeno-distantzikidea 

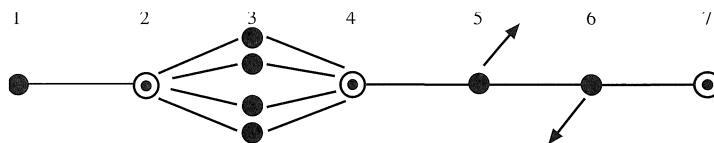
edukiak desberdinak direnean ematen zaien garrantziaren aldetik, baina berdinak denboraren aldetik. Hemen garrantziak ez du esan nahi eduki garrantzitsuenei denbora gehiago ematen zaienik, baliabide gehiago erabiltzen direla baizik, gero beste gai batzuetan jasoko diren oinarrizko kontzeptuak hartzen direla haietatik, etab.

b + d --- heterogenoa eta ez-distantzikidea 
konbinatu egiten dira garrantzi handiago eta gutxiagoko eta iraupen desberdineko gaiak, dela garrantzi horren arabera edo dela irakasleari egoki iruditzen zaizkion beste irizpide batzuen arabera: abagunea, errepassoa, etab.

SEKUENTZIA KONPLEXUAK

Aurreko aldagai horiei beste berri batzuek gehitzen zaizkie, adibidez alternatibak eskaintzea, prozesuan zehar sarrerak eta irteerak jartzea, etab. Aldaketak ezar daitezke distantzikidetasun eta homogenotasunari buruz.

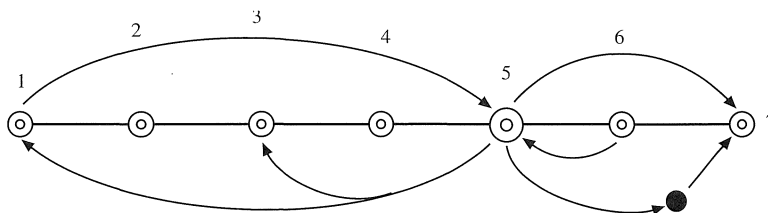
a) *Sekuentzia konplexuak aukerekin*



2. gaitik 4.era pasatzeko ez dago bide bakar bat, lau aukera posible baizik, irakasleak aukeran utzi ditzakeenak ikasleen esku, ala taldeka banatu, etab. Irtenaldiak egiten dira sekuentziatik kanpora ere (beste diziplina, beste kurtso, etab.etara).

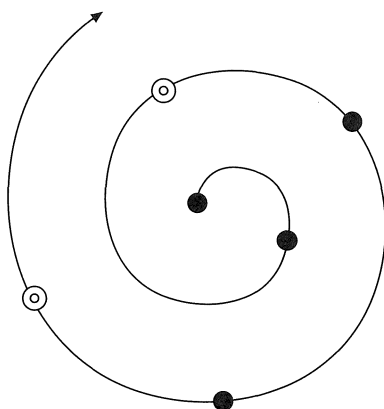
Adibidez, 2. gaian ugaztunen oinarrizko ezaugarriak ikasten badira eta 4.a ugaztunen bizi-sistemei buruzkoa izango balitz, 3.a izan zitezkeen ugaztun-mota desberdinen ikasketa egiteko, bai taldeka, bai norberak aukeratuz, etab.

b) *Sekuentzia konplexu atzeraeraginarekikoa*



Aurrera eta atzera salto eginez pentsatua dagoen ordenazio bat da hau, batez ere kontzeptu berriak zertarako balio duten argitzen joateko egiten dena (zer aplikazio izan dezaketen 1.an sartutako alderdiek gero 5.ean planteatutako galdera funtsezkoak ulertzeko). Aldi berean atzera-itzuliak finkoagotu eta tinkotu egiten dituzte lorpen berriak. Badago sekuentziatik kanpoko gaietara irtenaldiak egitea planteatzea (beste diziplinetara, dokumentazio-iturrietara, etab.), mesede egingo baitiote dela adierari, dela aplikazioari nahiz dela ulermenari ere.

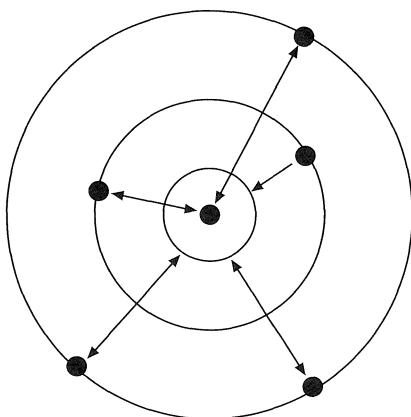
c) *Kiribil-sekuentzia*



Eduki desberdinak.

Adibidez, historiaren faseak, edo literaturako autoreak, prozedura berdinarekin aztertuz joaten dira.

d) Sekuentzia konbergentea



Eduki berdina ikuspuntu desberdinetatik hartuta lantzen denean, edo analisi-plano desberdinetatik bestela. Ikuspuntu edo plano-maila bakoitzak eskatzen du konzeptu berriak sartzea eta horregatik bihurtzen da bera ere gai.

Egituraketa funtzionala

Orain arte bi erabaki-mota aipatu ditugu edukien tratamendu kurrikularren barruan. Beste hirugarren alderdi bat aztertuko dugu edukien trabaketa orokorrari buruzkoa, prozesu didaktikoaren egituran nola txertatuari buruzkoa. Hautatutako edukiek, kurrikuluan sartzen direnean, proiektu kurrikularren multzo osoari funtzionala izango zaion antolamendu bat eskatzen dute. Elkarrekin kateatutako erabaki-sail batek osatzen du diseinu kurrikularra, eta, beraz, aurreko puntuetan hartutako aukerek baldintzatu egiten dute neurri handi batean hurrengo hartu beharreko guztiak. Adibidez, demagun kiribil-sekuentzia konbergente bat aukeratu dugula, horrek egituraketaren aldetik formula diziplinartekoren bat aplikatzeko modua emango digu, baina, aldiz, hori ez litzateke posible izango sekuentzia lineal zurrun bat hartu izan bagenu.

Nolanahi ere, diseinu kurrikularra ez da elkarren segidan datozen fase-sail bat eta derrigorrez aurrera-ibili behar bat bakarrik, baizik eta, multzo integratu bat den neurrian, atzera itzultzeko modua ematen eta eskatzen du berriz ere «zentzuari» heltzeko (momentu horretan hartzen ari diren erabakiak edo soluzioak zentzurik baduten egiaztatzeko, lehendik hartutakoekin kongruenteak diren, hezkuntza-proiektuaren perspektiba orokorrak ondo interpretatzen dituzten ikusteko) edo hasierako

aurrikuspen haiek berrikusi eta, behar izanez gero, ñabartu edo aldatzeko. Proiektuaren konfigurazioan zehar izpiritu ireki eta sistemiko bat izan behar da, eta multzoaren piezak etengabe moldatzen joateko dinamika zibernetiko bat.

Edukietara bueltatuz, hainbat dira apartatu honetan begiratu beharreko arazoak:

- Edukien zein antolamendu-eredu praktiko aukeratu?
- Nola ezarri edukien eta ihardueren arteko erlazioa?: eskolako eginkizunak;
- Edukien eskolako pragmatika: diziplinak presio sozial eta profesionalen probaleku gisa.

ZEIN ANTOLAMENDU-EREDU PRAKTIKO AUKERATU?

Honi buruz argitu behar den arazoa da ea edukien tratamendu diziplinartekorik edo diziplinarrrik planteatu behar dugun ala, arlo tematikoen antzeko tarteko formularen bat aukeratu, bestela.

Planteamenduak printzipioz halako kutsu progresista batekin onartzeko gure ohizko ekimenak eta jarrerak egin du askorentzat arazo hau jadanik konponduta egotea diziplinartekotasunaren alde ²².

Dena dela, eta gertatzen den bezala, benetako praktika ez da beti erabaki ofizialekin bat etortzen. Irakasleek, jeneralean, oztopo handiak eta esperientzia gutxi aurkitzen dituzte instrukzio-unitate diziplinartekoak eraikitzeke orduan.

Testuliburu-mailan ere, ezohizkoa izaten da era horretako planteamenduekin topo egitea. Guzti horregatik, planteamenduen erretorikatik haratago, errealitate praktikoak egitura diziplinar bat mantentzen jarraitzen du, askotan asignatura bakoitzak eratzen duen konpartimentu estankoka zatitutakoa, horiei ematen zaien garrantziaren aldetik diferentzia nabarmenak dituen (asignatura garrantzitsuak eta «mariak», edota goizeko eta arratsaldeko asignaturak, etab.)

Esan dezagun, bestalde, diziplinartekotasunaren eta bere forma didaktiko konkretuen gaia maila teorikoan ere ez dela gai itxia.

Edukiak birbaloratzeko gaurko prozesu honetan, kontzientzia diziplinarraren itzulera gertatu da horrekin batera, diferentziazioaren zentzu positiboarena. Dekretuz erabakita zegoen joera diziplinarraren iraungiketa, baina badirudi egintzen indarrak berriro haren berrezarpena eskatzen duela. Irakaskuntza tradizionalak oinarritzat zuen diziplinen mistifikazioak (irakaskuntzaren xedea gai bakoitzaren eta testuliburu bakoitzaren informaziozko edukia ikastea izaten zen) diziplinen haustura epistemologikoarekin erantzun zitzaion (garrantzizkoak ez direla edukiak, horiekin lan egiteko erabiltzen den prozesua baizik, formazio-hobekuntzak irabazi informatibo eta funtzionalak baino; edukien edukia bigarren mailako eta ia garrantzirik gabekoa izatera pasa zen, eta beren «indiferentzia funtzionalaren» ideia argitik hartzen zen abiapuntua; beraz, edozein edukiek balio zezakeen esperientzia aberasgarriak eragiten zituen bitartean).

²² Diziplinartekotasunaren zentzu kurrikularrean sakontzeko, kontsultatu: ALVAREZ, J.M.: «La interdisciplinaridad como principio organizador del currículo». *Educación y Sociedad*, 3, 1985, 53-78 or.

Eta gaur berriro edukiak pribilegiatzera itzuli gara, pentsatuz «informazioaren» deskontsiderazioarekin ez bakarrik ez dela «formazioan» irabazi, baizik eta, aldiz, prozesu didaktiko guztia galdu egin dela instrukzio-estepa espresiorik gabeko batean, eta horrek ahalmen kognitibo eskasa du eta, luzarora, kaltegarria da garapen intelektualerako eta pentsamendu «diziplinatu» eta konpetente baten formaziorako. Atzera-urrats bat al da hori ibilbide kurrikularrean? Erabateko erantzun kategorikorik eman gabe, uste dugu garrantzitsua dela bi planteamenduok aztertzea.

Jarrera diziplinarrak justifikazio garbia du diziplina bakoitzaren espezifikotasun kontzeptual eta metodologikoan oinarritzen dena.

Wheeler-ek Taba-ren²³ jarrera jasoz, eskola-gaien garrantzia seinalatzen du, ezen

«parerik gabeko ekarpenak egiten dituzte ikaskuntzarako, ez bakarrik egintzen informazioari dagokionez, baizik eta baita erabiltzen duten pentsatzeko modu espezifikoa ere, hizkera logiko berezi bat erabiltzeagatik, abstrakzio-mailagatik eta horren ondoriozko inpaktu mentalagatik. Asignatura bakoitza desberdina izaten da ikasleari eskatzen dizkion exigentzia logikoetan, eta, beraz, prozesu logiko guztiak ezin izaten dira modu on berdinean irakatsi gai guztietan. Desberdintasuna ez da egintzei buruzkoa bakarrik izaten, baizik eta baita egintzak eta ideiak tratatzeko moduari buruzkoa ere, dedukzio eta indukzioaren arteko orekari buruzkoa eta generalizazioek izaten duten fidagarritasun- eta unibertsaltasun-neurriari buruzkoak. Pentsamendu-prozesu logikoak ez du zehazki esanahi berdina izaten testuinguru guztietan. Hori guztia dela eta, gerta daiteke diziplina bakoitzak angelu desberdin batetik laguntzea munduaren orientazioa ematen»²⁴.

Neurri batean, diziplina bakoitza errealitatearen «irakurketa» diferentziatu bat bezala ulertzen da, berak bere baitan izaten dituena balio informatibo bat eta balio kognositibo bat propioak, bestela beste ezein diziplinaren bitartez alternatiboki lortu ahal izango ez lirakeenak.

Jarrera diziplinartekoa oinarri teoriko desberdinetatik abiatzen da. Funtzionalismo teknologikoaren ideia orokorretik bezala irakaskuntzaren planteamendu psikozentriko eta espresiboetatik ere sortzen da, eta baita pragmatika interaktiboaren konstelazioetatik ere komunikazio didaktikoaren analisisian. Argumentuak desberdinak izaten dira abiapuntuko postulatu teorikoak zeintzuk diren kontu, baina denak toki berean biltzen dira ateratzen dituzten ondorioen aldetik.

Jokatzea tokatzen zaien funtzio teknologikoaren partetik, helburuak lortzeko tresna huts izaten dira edukiak. Rodríguez Diéguez-ek²⁵ edukien hautapeneko irizpide berriez hitz egiterakoan, horiek bildu behar duten balio bertikal eta horizontaleko baldintza planteatzen du.

«Edukiak kongruentea izan beharko luke aurretik erabakitako helburu generikoekin orokortasunik handieneko espezifikazio-mailetan, eta edukiekin zikloaren edo kurtsuaren mailan»²⁶.

²³ TABA, H.: *Op. cit.*, 179, 181-184 or.

²⁴ WHEELER, D.K.: *Op. cit.*, 196-197. or.

²⁵ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Didáctica general*. Kapelusz, Madrid, 1980, 133. or.

²⁶ *Ibid.*, 134. or.

Fernández Pérezek ²⁷ ere edukien «indiferentzia» eta beren izaera «instrumental hutsa» aipatzen ditu. Indargetu egiten da edukien funtzioa hauek helburu egiten direnean, helburu horiek lortzeko tresna huts izatera murriztu beharrean. Autore honentzat ez dago ez «beharrezko edukirik» eta ezta «eduki finkorik» ere ikaskuntza-eremu oso jakin batzuetan salbu:

«Egintzek eta zentzu komunak demostratzen dute abstrakzio-mailarik behereneko eduki espezifikoak (algebrako problema hau soluzionatu, halako autore hau irakurri, halako herrialdetako ekonomia ezagutu, ikerketako tresna hau erabili, halako gertakizun historiko horren arrazoiak eman, konposizio hori pianoan jotzen jakin, etab.) ia beti indiferente izaten direla proposatutako helburuen aurrean (helburu fuerteak eginkizun-helburuen gainera) (...) Hau da, helburu hau indiferentea da gure asmatoko hezkuntza-helburuak lortzeko instrumentazio teknikoarentzat. Indiferentea ez dena, beharbada, edukia izaten da, orokorrean hartuta, edo baita halako eduki-mota jakin bat ere» ²⁸.

Planteamendu psikozenetrikokoak enfasi bereziarekin azpimarratzen du gauza bat direla diziplinak testuinguru zientifiko batean eta beste bat, oso desberdina, ikaskuntzako testuinguru batean. Aurrenekoan bere ordena logiko propioak agintzen du, eta sistema kognitibo organikoak izaten dira, arrazoi kognitiboetara baina baita arrazoi historikoetara ere lotuta dagoen barne-sistematizazio bat dutenak. Irakaskuntzan gaiak galdu egiten dute identitate epistemologiko eta faktual horren parte bat beste motibazio, interes eta umeen eskema kognitiboak bezalako beste aldagai batzuen mesedetan.

Historian adibidez, «denbora kronologiko eta objektiboaren» kontzeptuak laga egiten dio bere zentzu egituratzailearen parte bat denborari buruzko umearen nozio eta pertzepzioaren aurrean, etab.

Manipulatu egiten dira diziplinak beren ulermena errazteko, beren erakarpena indartzeko, beren erabilgaitasuna hurbiltzeko ikasleek eguneroko bizitzara. Gaiak berezko izaerak ez du justifikatzen haien erabilera didaktikoa, baizik eta areago, erabilera hau izaten da delako gai horren antolakuntza didaktikoa baldintzatzen duena. Gimeno esaten du asignaturen eredia kritikagarria dela zeren eta

«ezagutza partzelatu egiten baitu, errealitatearen ulermen globalik ez baitu ematen, ezagutzaren aplikazioei irteerarik ez baitie ematen, guztiz bereizi gabeko arlo zientifikoaren artean muga arbitrarioak ezartzen baititu, ezagutza zientifikoa diziplinarteko mugetan hazi egiten baita eta, ikaskuntza esanguratsua erraztu nahian, edukia ikaslearen interesekin konektatzen zailagoa gertatzen baita» ²⁹.

Azkenik, ezkutuko kurrikuluaren azterketaren eta pragmatika komunikazionalaren ildotik diziplinek berriz ere difuminatu egiten dute beren zentzu kanpoko eta

²⁷ FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Op. cit.*, 42. or.

²⁸ *Ibid.*, 44. or.

²⁹ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981, 179. or.

formala, horiek irakaskuntzan izango duten erabileraren arabera aurrakusten diren efektuen ikuspuntutik (baina aurrakusi gabeko eta/edo nahi gabekoen ikuspuntutik ere bai) aztertuak izateko. Postman eta Weingartner-ek hala seinatzen dute gordin asko:

«Kontua ez da batek jendeari zer esan, batek zer egiten dien baizik. (...) Klaseek zer-nolako portaera-mota sustatzen duten ulertzeko, ohitu beharra dago ikasleen klase horietan benetan zer egiten duten ikusten»³⁰.

Eta gai ei buruz ari direla, esaten dute:

«Gai bat zera da, irentsi beharreko zerbait, behin irentsi ondoren pasata dagoena eta, behin pasata dagoenean, immunizazioa ematen duenez, berriz irentsi beharrik ez dagoen zerbait (Hezkuntzaren Txertoari buruzko Teoria bat ote?)»³¹.

Ikusten denez, edukien zentzu didaktikoei buruz, oso elkarren aurka dauden jarrerak dira horiek. Kapitulu honen hasieran azaltzen den Schioren eskemak balio dezake orain ere eztabaida honen ikuspegi orokor bat emateko. Baina gehienetan aurkitzen dugu ezen pedagogo eta psikologoek edukien egiteko instrumentalean zentratzen dugula gure enfokea eta, beraz, haren zentzu subsidiarioan eduki horien edukitza hutsaren desberdinak diren heziketa-asmoei buruz. Beste argumentazio-lerroaren aldetik zientifikoak jartzen dira, gai bakoitzeko espezialistak. Behin eta berriz esaten dute gai horren ikaskuntza dela berek planteatu beharreko helburua, eta ez ikaskuntza, bera bakarrik, hori ez dela-eta existitzen.

Oso garrantzi handiko debatea da hau hezkuntza urte batzuetatik hona geldi geratuta dagoen *impasse* horretatik ateratzeko. Pedagogistek nagusitu diren neurrian lausotzen joan dira gaietako edukiak era desberdinetako formulatan, baina denak sortu dira diziplina bakoitzaren espezifikotasun kontzeptual eta/edo metodologikoa murriztuz, dela nahasketa, dela justaposizio edo dela maila-jaiste hutsez ere. Arloetako espezialistak nagusitu diren neurrian eta tokian, arlo horiek irteerarik gabeko kale itsuan estankatu dira era berean, non aurrera egiteko ahalegin guztiek ikasleen hutsuneekin topo egiten baitute, beren interes-faltarekin edo zailtasun tekniko hutsekin bestela (denbora gutxi, baliabide-ekasiasia, etab.).

Bi planteamenduok dira neurri handi batean justuak. Jarrera kontrajarri bezala baino gehiago exigentzia bezala baloratu beharko liriateke, pedagogo eta gaietako espezialistek diseinu kurrikularrean elkarrekin lan eginez, kooperatiboki, eta batzuek eta besteek hezkuntzaren esparruan dituzten berezko espazioetatik haratago lan eginez erantzun beharreko exigentziak.

Uzten baldin bazait Italiako kasua aipatzen, hori baita hurbilagoetik ezagutzen dudana, baina gauza bera gertatzen ari da Frantzian eta Herbeheretan, konponbide garbi oparoan dagoen eztabaida hau. Ikusi ahal izan dudanez, hango bai pedagogoei eta bai

³⁰ POSTMAN, N.; WEINGARTNER, Ch.: *Op. cit.*, 36. or.

³¹ *Ibid.*, 37. or.

espezialistek bat etorri esaten dute «lehen mailako eskola berria», zeinaren oinarri legalak eta administratiboak oraintxe ari baitira aurrefinkatzen, «diziplinen izaera benetakoa berreskuratzea» galdatzen duela. Esaldi exageratu baina esplizitu batean esaten zuen Pitocco-k, Programa Berriak egiteko Batzorde Ministerialaren kideak, ezen lehen mailako eskolatik hasita sartu behar dela diziplinen ikasketa «espezialistek ikasten dituzten bezala», hurbildu egin behar dela kultura herritarra, umearen kultura kultura zientifikora, behingoz alde batera utziz kultura bulgarizatu, infantiloide eta edukien «indiferentziaren» magalean sortutako zentzu komuneko hori.

Zientzia, zientifikotasuna, berriz ere eskolaren oinarriko helburu egiten da. Eta horrek ez du esan nahi umearen izaera ahazten denik. Psikologo, pedagogo eta arlo bakoitzeko espezialisten arteko integrazio-ahalegin handi bat eskatu du horrek (3 urtean zehar lan handia egin du 60 adituko batzorde batek; hasieran psikologia eta hezkuntzako 20 espezialistek osatzen zuten batzordeak berak eskatu zuen batzorde hori zabaldu eta gai desberdinetako espezialistak ere sar zitezela bertan). Eta emaitza garbi dago. Behin-betirako utzi da edukien indiferentziaren ideia eta gaien eskolara itzuli dira berriro.

Hau da, eskola berriak XX. mendeko erronkei erantzun behar baldin badie, aldatu egin beharko du bere heziketa-estrategia eta formatiboaren eta instrukturiboaren, espresiboaren eta kognitiboaren arteko sintesi bat ezarri beharko du.

Erantzuna izan daiteke, Europar egiten ari diren bezala, berriro ere «logozentris-mora» itzultzea, baina beronen formulazioa ere eginez: logozentris-moa hizkeren/hizkeraren birbalorazioaren zentzurik sakonenean. Diziplina bakoitza azaltzen da kodifikazio eta komunikazio zientifikoko forma berezi bezala. Läng-ek, Erromako unibertsitateko pedagogi katedradun eta batzordeko lehendakariordeak seinatu bezala, «lehen mailako eskola hizkeraren eskola da, zeinetan umeak pasa behar izaten baitu esperientziaren unibertsoetik diskurtsoaren unibertsoa».

Oinarriko eskola konprometitua dago haurra diziplina kementsuenen kode zientifiko desberdinen edukitza progresibora eramateko, haur horrek bere esperientzia propioa sistematiza dezan eboluzio-une bakoitzaren baldintza eta posibilitateen arabera. Gai bakoitza da adieren aldetik norbera errealtate bezala bere baitan eta berebat bere testuinguruaren errealtatean ere «sartzeko» era espezializatu bat. Eta irakurketa hori hizkera propio batekin egiten du. Planteamendurik erradikalenak moderatuz, italiarrek *prediziplinaritatearen* nozioarekin lan egin dute irakaskuntzaren oinarriko maila horiei buruz aritzeko. Ez ordea, horretatik abiatuz «globaltasun» berri bat postulatzeko, bestela baizik, neska-mutikoei «pixkanaka diziplinen ikasketa sistematiko eta organiko baterako tresna kontzeptualak eta ikerketa-teknikak baitaratzeko» modua emango dien diziplinen benetako izaerarekin lehenengo kontaktu bezala ulertuz ³².

Atal honen hasieran esaten genuen edukien *antolamendu funtzionalak* esan nahi duela modu egokian integratu behar direla guk garatu nahi dugun hezkuntza-proiektuan. Diziplinak edo arloak Programa Ofizialetan jadanik aurredefinituta daudenez, kontua da horien zentzua aurkitzea, zer ekartzen duten bagaje kontzeptual, metodologiko eta ikerkuntzazkoaren aldetik guk lan egin behar dugun kurtso eta hezkuntza-mailarentzat. Erabat diseinatu beharreko Programa berri baten kasuan ere, arazoa antzekoa da: zer dakarte hautatutako edukiek, zein da argitzen duten errealtate-tartea eta zein tresna kontzeptual edo metodologikoren bitartez.

³² DI RIENZO: 1985, 21-31 or.

Gazteentzako «alfabetatze ekologikoko» Programa bat egin nahi baldin badut, ekosistemaren beraren txori-motetan bakarrik zentratzea gerta daiteke murriztegiatik nahikoa ez izatea, ezagutzen laguntzen digun errealitatea Programak hartu nahiko lukeena baino murriztagoa baita izan ere.

Baina errealitate motz hori ezagutzeko ere ez da nahikoa izango «zerbaiti buruz iriztea», «dibujatzea», «inprobisatzea», baizik eta, kontzeptual eta metodologikoki, bestelako lan xehetua beharko da, diziplina espezializatu mota jakin batetik egingakoa.

Diziplina bakoitzak bere ezaugarriak izaten ditu, beraz:

- ukitzen duen errealitatearen problema-mota;
- horiek dekodifikatzeko erabiltzen dituen prozedura kontzeptual eta operati-
boak;
- planteatzen dituen soluzioak;
- sortzen dituen eredu teoriko eta kontzeptualizazioak.

Beraz, kurrikulu mailan, diziplina bat menderatzeko asmoa ez da bere datu edo erreferentzia guztiak ezagutu edo buruz ikaste hutsarekin bakarrik asetzen, baizik eta bere «izpiritua» baitaratzea eskatzen du, hau da, errealitateari heltzeko bere modu berezia baitaratzea. Horregatik egitura espezializatuak izaten dira diziplinak, baina ez estankoak, beren artean banandutakoak. Eta, hori bai, diziplinak proiektu kurrikular baten barruan sartzeko abiapuntua ez da gai bakoitzaren zentzu eskusibo eta eskcluditzailea izaten hain zuzen ere, bere zentzu osagarria baizik.

Irakasleak, baita arlo bakoitzeko espezialistak ere, berak jakiten du ondoen gauza bat dela errealitatea bera, eta beste bat, desberdina, berak bere diziplinaren birtatez ezagutzen duen errealitatea. Diziplina bakoitzak modu selektibo eta partzialan lan egiten du errealitatearen gain. Horregatik esaten dugu errealitate horren «irakurketa» bat egiten duela. Irakurketa nahitaez partziala. Errealitate berdinari buruzko irakurketa-multzo konbergente batek hobetu egingo du, zalantzarik gabe, gure hari buruzko ezagutza baldin eta, jakina, irakurketa-tresna desberdinak metatzeko ahalegin hori ez bada izaten horietako bakarren bat bere potentzialitate guztiarekin ez erabiltzeko edota bere izaerak uzten eta eskatzen duen kontu eta zorrotasun guztiarekin ez erabiltzeko;

asko gertatzen da hori medikuntzan: analisi asko baina axalekoak egiteak ez du diagnostikoaren kalitatea ezer hobetzen, eta askotan hobe izaten da bat bakarra baina sakona egitea.

Sarri asko hori bera izaten da ohiki erabiltzen den diziplinartekotasunari egiten zaion kritika ere: ukitutako gaien axaleko azterketa-prozesuen multzo bat besterik ez dela hori, diziplina desberdinak beren artean konektatzeko ahaleginak diziplina bakoitzaren ekarpen indibiduala ez hobetzeaz gainera, sakrifikatu egiten duela konexio horren beraren onetan.

Lehen elkarren kontrako azaltzen ziren alderdi esperientziala eta diziplinarra konplementatzera ere eraman behar gaitu ikuspegi integratzaile honek. Bertoli-

ni-k³³ bereziki azpimarratu izan du alderdi hau, esanez ezen diziplinen eskolako erabileraren benetako balio funtzionalak zera izan behar duela, ikaslea bere esperientzia kodifikatzen eta bere ezagutzak dekodifikatzen ohitzea. Autore honentzat, diziplinetako kontzeptu eta ezagutzek etengabe praktikari buruzko erreferentzia egiteak hau ekarriko omen luke berarekin:

- nozio sistematizatu multzo bat;
- diziplinen eta erabiltzen dituzten sistema kontzeptualen izaera konbentzional eta instrumentalaren kontzientzia;
- asignatura bakoitzaren kode espezifikoez baliatzeko gaitasuna eta, horren ondoan, horietatik irten eta haien mugak gainditzeko gaitasuna errealtatearen ikuspegi bateratu bat ez galtzeko;
- ezagutzaren zentzu pertsonala garatzea norberak bere neurrira erabili ahal izateko, haren mugak gainditu eta bere erabileraren arazoak, helburuak eta ondorioak baloratzeko.

ESKOLAKO EGITEKOAK

Edukien antolamendu funtzionalak edukien alderdi estruktural eta operatiboa behar bezala artikulatzea ere eskatzen du, ikasleak daukan ezagutza-kantitatearen gain bakarrik ez ezik bere egitura kognitiboaren garapen eta perfektionamenduaren gain ere ihardun dezan.

Aurreko puntuan iradokizun moduan azaltzen genuen jadanik alderdi hau: diziplinak ez direla nozioen bilketa huts, errealtatea ezagutzeko tresna bat baizik; ez dutela errealtatea beren baitan edukitzen, errealtatean sartzeko baliabide kontzeptual eta operatiboak izaten direla baizik. Beraz, beren testuinguru didaktikoan, diziplinetako edukiak ez dira ezagutu bakarrik egiten, erabili ere bai baizik. Bertolini-k³⁴ seinalatu duen bezala, irakaslearen funtzioa diziplinen edukiari buruz ikaslea hauen «izpirituan» sartzeta da, instrukzio-egitekoen bitartez markorik egokiena diseinatzea ikasle bakoitza izpiritu horretaz blaitu dadin. Diziplina bakoitzak halaxe emango dio errealtatearen alderdi desberdinak eta pentsamenduaren koherentzia ahalik eta gehien segurtatuko duten eredu teoriko eta operatiboaren multzo batean oinarrituz errealtatea atzitzeko gaitasuna eta ahalmena (horixe da diziplina).

Eduki bakoitzaren dimentsio semantikoarekin batera, bere hezkuntza-proiektua artikulatzen saiatzen den irakasleak ezin du eduki bakoitzak berekin izaten duen subjektuen garapen mentalean izango duen eragina bazter utzi. Guilford-ek³⁵ lau eduki-mota bereizi ditu adimenak bere langai moduan erabiltzen dituen artean: figuratiboak, estrukturalak, semantikoak eta jokabidezkoak. Eta eduki-mota desberdin horietako bakoitzak ikaskuntza-mota desberdin bat ematen du.

Hori da dimentsio epistemologikoaren (diziplina bere baitatik hartuta) eta dimentsio didaktikoaren (diziplina «irakatsia») arteko gurutzagune gakoa. Didakta

³³ BERTOLINI, P.: *Metodologia e Didattica*. Mondadori, Milan, 1979, 191. or.

³⁴ *Ibid.*, 190. or.

³⁵ GUILFORD, J.P.: «The Structure of Intellect». *Psychological Bulletin*, 53, uztaila, 1956, 267-292 or.

moduan gure buruari planteatu behar dioguna da ea zer den gai bakoitzak subjektuaren garapen intelektualari ekartzen diona. Zein da bere bereizgarri kultural (bere doktrina-gorputza) eta, are, formatzailea?

Gimenok esaten du:

«Irakaskuntzari begira, hauek (diziplinek) eduki-mota desberdinak planteatzen dituzte: datu, egitateen analisi, sinbolizazio propio, lege, teoria, metodo zientifiko eta markoak edo paradigmak, zeintzuen barruan diziplina hori garatzen baita. Argi dago ezen irakaskuntza-maila desberdinen bitartez oso modu desberdinean atenditu daitezkeela osagai horiek, baina neurriren batean har daitezke hasieratik bertatik aberatsenak izango bailiran. Eta jarrera hori erabakiorra da ezarri nahi den estrategia didaktikorako»³⁶.

Beraz, edukiek eginkizun bikoitza betetzen dute diseinu kurrikularrean, irakasleok beti kontuan izaten ez dutena: ekartzen dituzten datuak, informazioak, erreferentziak alde batetik, eta errealitatean murgiltzeko moduen bitartez (ikerketametodo, martxan jartzen dituzten prozesu mental, datuak antolatzeko eta aztertzeko modu, problemen enfoketarako) bultzatzen dituzten errealitate horrekiko harremanen estiloa beste aldetik. Honek suposatzen du kontrolatu egin behar dela diziplina bakoitzak eskolan sartzen denean jasaten duen hondamen akademizista; kontua ez da testuliburukoak, ikasgaiak, jakitea, baizik eta horiekin eta horien gain «operatzen» jakitea. Eta hori ezin izaten da lortu datuzko diziplina batzuekin, datu-estruturazioko, pentsamendu-ereduzko datu batzuekin baizik. Adibidez, Belth-ek³⁷ planteatzen duen bezala eredu mitiko, zientifiko, historiko eta ideologikoei buruz. Gaien bitartez ikasleen ezagutzen korpua eraikitzen aritzeaz gainera, beren garapen intelektualaren oinarriak ere ari gara finkatzen Gagné-k seinalatutako alderdi bikoitz horretatik, alegia «trebetasun intelektual» eta «estrategia kognitiboaren» aldetik.

Ideia honek edukien antolamendu didaktikoaren printzipio-sail jadanik klasikoa ernarazi du didaktikan.

Konkretuaren eta abstraktuaren arteko dialektika edo esanahiaren printzipioa

Ziklo ertaina, baina batez ere hasierako zikloa, aurkitzen direneko eboluzio-fasean, puntu kruziala da hau.

Gaien tratamenduak saturazio desberdina eskatzen du maila hauetan, alde batetik osagai figuratibo, pertzeptibo eta operatiboan, eta bestetik osagai abstraktu eta formalen nondik-norakoa nolakoa den kontu. Eta beti ere konkrezio-maila batetik beste generalizazio-maila batera jauziak eta trukaketak egiteko posibilitatea mantenduz, teoriako maila batetik praktikako beste batera, intuitiotik erreflexiora, kode espresibo-analogikotik beste sinboliko batera.

³⁶ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit., 172. or.

³⁷ BELTH, M.: *La educación como disciplina científica*. El Ateneo, Buenos Aires, 1975, 55 eta 125. or.

Beti iharduera operatibo bakunetan edota hurbileko egoeren erreferentziapen nahiz kode bakar bat (iharduera edo irudiak) maneiatzen aritzeak diziplinen pobretze funtzionalak sortzen ditu eta zurruntasun operatiboa ekar dezake (rutinizazioa) edo pentsamendu-modu ingenuoak. Espezializazioaren eta formalismoaren maila neurritz gain altxatzeak ekar dezake berarekin erreferente (hitzak) eta erreferituaren (errealitateen) arteko lotura galtzea eta, ondorioz, pentsamendu-estilo magiko eta akritikoa.

Interesatzen dena da eskolak eta maisuak jakin dezatela osagai edo iharduera bakoitza diziplina baten barruan eta bi direkzioko zentzuan tratatzea, alegia alde batetik generalizazioaren bitartez lotuz diziplinaren beraren eta baita ere diziplina hori den arloko eremu zientifikoaren egitura zabalagoekin, eta bestalde, aplikazioaren bitartez jaitsiz osagai edo iharduketa hori trebetasun praktikoko bihurtzen deneko egoeraren alderdi zehatzetara.

Bruner-ek oso garbi jaso du zentzu dialektiko hori:

«Gai baten kurrikuluak determinatuta egon behar du egitura ematen dioten oinarritzko printzipioen atzipen erradikalarengatik. Ezagutza-arlo baten funtsezko egitura zabalagoaren barruan duen kontestualizazioa argi utzi gabe gai edota trebetasun jakinak irakasten ibiltzea antiekonomikoa izaten da zentzu anitz eta garrantzitsuetan. Hasteko, irakaskuntza horrek egiten du ikaslearentzat oso zaila izatea ikasi dituenetik aurrerago aurkituko dituen horietarako generalizazioa egitea. Bigarren, zenbait printzipio orokor sartu gabe egiten den irakaskuntza batek ez du esker onik izaten estimulu intelektualei dagokienez. Gai bati buruz interesa sortzeko modurik onena da gai hori ezagutzeak merezi duela ikusaraztea, eta horrek esan nahiko du baitaratutako ezagutzak ikaskuntza-egoeratik kanpora ere erabiltzeko modukoa izan beharko duela. Hirugarren, ondo finkatuta uzteko moduko azpiegiturarik izan gabe lortzen den ezagutza erraz ahazten da. Loturarik gabeko egintza-multzo batek oso bizitza laburra izaten du, tamalez, oroimenean. Oinarrian printzipio eta ideiak ezarri eta gero, horien arabera, bertatik inferitzeko moduko egintzak antolatzea da ezagutzen den giza oroimenaren galera-tasa bizkorrak murrizteko modu bakarra»³⁸.

Hala, esanahiaren printzipioak ikuspegi hirukoitza hartzen du:

1. Epistemologia bat, diziplina baten barne-egituraren maila desberdinak konektatzeko premiaren zentzuan hartuta: egintzak kateekin, horiek legeekin, horiek teoriekin, horiek ereduak, etab., beti ere etengabeko zentzu-trukaketa sortuz orokorraren eta espezifikokoaren artean, induktiboaren eta deduktiboaren, teoriaren eta praktikaren artean. Rodríguez Diéguez-ek zientifikotasunaren ideiarekin lotzen du ikuspegi hau:

«Komunikatu nahi dena sistematikoa, egiazkoa eta errealitatearen arlo batean zentratutakoa izanez gero, beteta egongo litzateke esanahi zientifikoaren baldintza (...) Hala, zientifikotasunaren ezaugarriari, zeinak sistematizazioa, egiazkotasuna eta objektuaren mugaketa suposatzen baititu, ezinbestez gehitu behar zaio edukien gaurko-

³⁸ BRUNER, J.: *El proceso de la educación*. Uteha, Mexiko, 1972, 31-32 or.

tasuna ere. Bi bereiztasun horiek izango lirateke esanahiaren lerroa markatuko luke-
tenak bere alderdi zientifikoan»³⁹.

2. Psikologia bat, edukiei zentzu bat emango diena diziplinen parametroetatik begiratuta bakarrik ez eta subjektuaren ezaugarrietatik begiratuta ere bai bai-
zik; balioko duena ezagutzak izan daitezen ikasleari errealtatearekin (eta ze-
hazkiago bere errealtatearekin, bere bizi-ingurua osatzen duen errealtatea-
rekin) erlazio pertsonal eta efikazago bat izaten utziko dion baliabide
kognitibo berri bat. Ezagutzak esanguratsu izateak esan nahi du ikasleari be-
gira izan behar dutela esanguratsu:

- bere eboluzio-momentuari buruzko esanahia;
- marko esperientzialari buruzko esanahia: edukiaren elementu formal eta objek-
tiboen lotura subjektuaren bagaje esperientzialarekin;
- konexio eta konkordantzia kodeei dagokienez eta ikasleek duten kode horien
erabilera-esperientziaren mailan (kodeen komunitatea);
- lotura benetako bizitzarekin.

3. Didaktika bat. Erlazio garbia dago ikasi beharreko material edo edukiaren eta
irakaslearen aldetik hori aurkezteko moduaren eta ikaskuntza horrek bere-
ganatuko duen esanahi horren artean. Edukiak izan behar du «ez-arbitrarioa»
eta «substantziala» Ausubel-en⁴⁰ terminologian. Ez-arbitrariotasunak esan
nahi du oinarri razional bat egon behar duela subjektuak lehendik ezagutzen
duenaren eta material berriaren arteko erlazio bat ezartzeko (beraz, material
ez-arbitrarioa zentzurik gabeko silaba, izen-zerrenda, gauza-zerrenda, infor-
mazio-elementu guztiz berrizale, jerga, etab. kontrakoa da). Substantzialita-
teak eskatzen du material baten esanahi potentziala ez dela erabilitako ter-
mino edo espresioen araberakoa izango: kontzeptu batek berak hitz
sinonimoekin azalduta esanahi berdina izan behar du. Maila praktikoa hori-
ek denak baldintza bihurtzen dira, irakasleak kontuan eduki behar dituenak
bere eskuhartzeari «argitasun» gehiago emateko. Ghiglione-k⁴¹ honako pun-
tu hauetan laburbiltzen du Ausubelen pentsamendua:

- terminoen erabilera zehatza, egokia, ez-anbigua egin;
- termino berrien definizioa azaldu erabiltzen hasi aurretik;
- hizkera sinplea, erraza erabili;
- laguntza enpirikoak eta erreferentzia konkretatzaileak eta ondo datozen analo-
giak erabili;
- ikasleak ihardun-metodo aktibo eta kritiko bat erabiltzera bultzatu;
- diziplina bakoitzak ezaugarri duen logika eta filosofiara egokitu esplizituki;
- materiala sistematikoki antolatu.

³⁹ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 137. or.

⁴⁰ AUSUBEL, D.P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, Mexiko, 1976.

⁴¹ GHIGLIONE, G.: «I concetti organizzatori anticipati». *Orientamenti pedagogici*, 18, 1983, azaroa-
abendua, 1036. or.

Sakonketa eta zehazketarako hurbilketa, edo gradualtasunaren printzipioa

Gradualtasunaren printzipioa Piageten asimilazio-egokimenduaren didaktikarekin lotua dago. Errealitatearen egitura gero eta konplexuetera iristeko modua eman-go dioten egitura gero eta garatuagoka maneiatur subjektua intelektualki aurreratzen joatea, hori izan liteke asignatura indibidualetara eta ikasturte bateko ezagutzen multzora iristeko modua ere enfokatzeko bide egoki bat.

Horrek eskatuko luke:

- nozio bakunenetatik konplexuenera joatea; etapa berri bakoitzaren *aurrebaldintzak* kontuan izateko premia;
- subjektuak lehendik bereganatuta dituen eskema mentaletatik abiatzea eduki desberdinetan sartzeko; lehendik dakizkienei buruzko ezagutza estimulatzea; subjektuei ideia gakoak ematea eduki berriak egituratzeko balioko dietenak (antolatzaileen erabilera);
- lanetan sakonketa kontzeptual eta konplexitate metodologikoaren hurrenez hurreneko mailak ezartzea diziplinetatik eta diziplinei buruz;
- ikasketa gidatutako estrategien (testua, irakaslearen esplikazioak, etab. erabiliz) eta deskubrimenduko estrategien konbinazioa bilatzea, ziurtasun berrien ulerpena eta benetako finkaketa eta, ondorengo egitekoetan ere, hauek erabiltzeko aukera emango dutenak;
- emandako urratsen eta/edo lortutako ezagutzen hurrenez hurreneko kontraste-prozesuei garrantzi berezia ematea; ezagutzak eta trebetasunak berrikusi, aztertu eta kontrastatzeko prozesu horiek ikasleei beren kontzientziazioa hobetzeko, beren izangaitasunak eta mugak argitzeko eta intelektualki errealista egiteko aukera emango diete;
- eta maila metodologikoan, edukien tratamenduan beharbada komeniko da hurrenez hurreneko hurbilketak eginez jokatzeko, horietako bakoitzean gehiago sakontzea eta ukitutako errealitatearen ezagutzan zorrotzagoa izatea bilatuz (jadanik taxonomietan seinalatutako zentzuan, alegia «zerbaiti buruz jakitetik» «zera jakitera» pasatzea, «fundamentuzko irizpideak izatera», «eskuhartzeko gai izatera», etab.).

Hala, beraz, Bertolini-k seinalatu bezala:

«Ezagutza berri bakoitza, generikoa eta hurbilketazkoa izateagatik, ikasten duenarentzat da batez ere garrantzitsua, eztabaidan jartzen duelako bere oraingo jakitea, aldrebestu egiten diolako bere interesen eta bere aukera kognoszitiboaren lerroa, hutsarteak irekitzen dizkiolako bere pentsamendu-sisteman, berriro oreka bat bilatzera behartuz (edo, hobe, oreka dinamiko aurreratuagoak), eta ondorengo deskubrimenduen hasikinak aurkitzera behartuz»⁴².

⁴² BERTOLINI, P.: *Op. cit.*, 190. or.

Zurruntasun edo ezarpen edo homogenotasunetik aukera-ahalmen edo ikasle-autonomiaren printzipiora

Arazo honetan, lehen atzerago eskolaren funtzionamendu onarentzako baldintza gisa seinalatzen genituen printzipiorik orokorrenak afektatzen dute edukien dimentsioa: zein subjektu-mota nahi dugu eskolan hezi? Eta orduan jadanik seinalatuta utzi genuen erantzuna zen eskolak konpromisua zeukala subjektu guztientzat oinarri orokor eta komunak lortzekoa, eta gutxienerako eduki horiek beste dimentsio batzuekin osatuko zirela subjektuen ezaugarrien eta egoeraren arabera.

Ez dago, beraz, aukera-ahalmenik gutxienerako edukiei buruz. Horrek aukera politikoa egin behar izatea eskatzen du zenbaitetan, eta kasu horretan konbentzionala eta negoziagarria izango da, baina askoz ere gehiagotan exigentzia epistemologiko bat izaten da, oinarrizkotzat emandako eta ondorengo edozein ikaskuntza egiteko beharrezkoak izaten diren ezagutzen izaeraren indarrez berez inposatzen dena.

Gainerako edukietan aukeramena baldintza kualitatiboki beharrezkoa izaten da, eskola ireki eta ez-uniformatzaile baten ikuspegitik.

Gimeno-k⁴³ bi aukeramen-mota bereizten ditu, bata premetodologikoa edo *materiartekoa*, aukerako asignaturen abaniko batetik aukera egiteko modua ematen duena, eta bestea barnekoa edo *materibarnekoa* (edukien sekuentzializazioari buruzko sailean aipatuta dagoena), diziplina bakoitzean gaiak, lan-moduak, etab. aukeratzeko uzten duena.

Bigarren aukera-mota hori izaten da eskolari eta irakasle bakoitzari garbiago planteatzen zaiona, eta programazioaren bitartez erraz lortzeko modukoa da; nahikoa da posibilitate desberdinak planteatzea, bai eman beharreko informazio-motei buruzkoak edota bai informazio horren azterketa-modu, aplikazio, lan-antolamendu, eta abarri buruzkoak.

Aukeramenak, diseinu kurrikularren mailan zera eskatzen du, aniztasunari arreta berezia ematea (eduki, enfoke, lan-metodo, egiteko, etab.en aniztasunari), dibergentzia bultzatzea, hau da, planteamendu eta/edo soluzio desberdinak uztea, ikuspegi desberdinak onartu eta eztabaidarako oin emango duten balore-inplikazio aberatseko edukiak aurkitzea, ikasleen esperientzia desberdinarekin erlazionatuta daudenak, etab.

Aukera-ahalmena ez da ikasleari buruzkoa bakarrik izango. Irakasleak eta eskolak berak ere izan behar dute diziplinak antolatzeke modu desberdinak aukeratzeko modua, eta horrek, bere aldetik, maniobra-toki gehiago emango die eta ikasleei alternatiba desberdinak eskaintzeko posibilitateak hobetzeko izango da. Adibidez, irakasleak antola ditzake diziplinak proiektu, konplexu, ohizko unitate didaktiko, interesgune, etab. gisa⁴⁴.

⁴³ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit.

⁴⁴ Modalitate horietako bakoitzaren ezaugarriak ikus daitezke liburu hauetan: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 142 or. eta hur.; GIMENO, J.: «Métodos», in FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.A.: *Op. cit.* eta *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit., 180. or.; BENEDICTO, V.: *Sistematización del proceso didáctico*. Gráficas Signo, Esplugues de Llobregat (Bartzelona), 1982.

DIMENTSIO PRAGMATIKOA

Edukien azterketako beste hirugarren plataforma bat eskola-dinamikaren barruan betetzen duten dimentsio pragmatikoa da.

Dimentsio pragmatikoa edukiei buruz egiten den erabilerari dagokiona da:

- garapen kurrikularrean eduki bat ala beste sartuz adierazten diren interesen jokoak.
- edukien erabilera didaktikoen mota desberdinetatik heziketa-mailan eratorritzen diren ondorio desberdinak.

Aurreneko puntuari dagokionez esan behar da ezen gaur egun irakaskuntza espazio mimatu bihurtu dela profesional-espektro zabal batentzat, horretan ikusten baitute gutxienez enplegu-eskariaren erorketa leuntzeko aukera. Kazetari, informatikako teknikari, hainbat adar humanistikotako eta zuzenbide, soziologia, injinerutza-adar desberdinetako espezialistak, etab. bakoitza bere espezialitatearentzat toki bana eskatzen ari dira eskola-kurrikuluan sartzeko. Eta aldi berean, jadanik klasiko diren espezialitatetako irakasleak beren egon-beharra justifikatzen saiatzen dira eta/edo bere garrantzi-mailatan eta denbora lektiboetan atzera ez egiten. Alde honetatik argia da Stenhouse⁴⁵ ezagutzaren arloak aztertzen dituenean jende espezialistaren komunitate bezala (beren interes, eragin-ahalmen, barne-dinamika eta kanpo-harreman, etab. guztiekin) datu neutro eta erabilera sozialerako erabilgarrien komunitate bezala baino gehiago.

Jakina, diziplina bakoitzak —lehenagokoek eta berriek— izaten du ikaslearen formaziorako zer-ekarria. Hautaketa egitera behartzen gaitu horrek (lehen ikusi dugun gaia da), baina gainera, influentzia eta interes sozialak ebazteko palestraren erdi-erdian jartzen du irakaslea. Egunero-egunero egiten da oinarrizko kurrikulutan heziketa-eremu berriak sartzeko premiaren aipamen publikoa: heziketa zibikoa, etikoa, irudiari buruzkoa, modakoa eta artekoa, osasunaren heziketa, hizkuntza atzerriarrak, ekonomia, musika, sexualitatea, drogak, etab. Argumentazioak argi disdiratsuak dira, eta erreferentziak oso eguneratuak. Irakasleari planteatzen zaion arazoa da hori nola egin arlo horietako artikulazio kurrikularrean esperientziarik izan gabe, kontrajarritako interesak leundu eta edukien eta programazioen lerro nagusiak mugatuko dituen aurretiazko adostasunik gabe, etab. Beharbada irakasle batzuk, oldarkorrenak, igoal hasiko dira berrikuntzetan, eduki berrien indar hezitzaileak liluratuta, baina laster trabatuko dira, dela gurasoen salaketarengatik (sexualitatea, etika, drogak, etab.), dela Administrazioaren beraren salaketagatik (erretizentzia extrakurrikular guztien eta legez onartua ez dagoen guztiaren aurrean), edo dela baliabide-eskasiagatik (irudiarentzako heziketa, irtenaldiak, atzerriko hizkuntzak, etab.).

Eskola eta irakaslea halabeharrez gertatzen dira interes anitz eta kontrajarrien begira-puntuan, interes ekonomikoak (ikasgeletan kosta ahala kosta ordenadore eta baliabide sofistikatuak sartu «beharra», sektore horretako multinazionalak eragiten

⁴⁵ STENHOUSE, L.: *Op. cit.*, 36. or.

dutena, testuliburuen hautaketa, etab.), ideologikoak (etika eta erlijioaren arteko eztabaida, hizkuntza autoktonoaren eta estatalaren artekoa, enfoke sozialetako kontserbadurismoaren edo progresismoaren artekoa), profesionalak (gai batzuk ala besteak sartzea, nahiz eta hasierako eta erdi-mailako zikloan honek eragin txikiagoa duen). Itzuri ezina da hori. Baina garapen kurrikular kontziente batek bai balio dezake norberaren aukerak argitzeko eta justifikatzeko: ekipoa lan egitea (proposatzen dugun programazio-unitatea eskola da), adostasuna bilatzea, benetako premietatik abiatzen garela jakitea, lan egiteko daukagun talde sozial guztia afektatzen duten premiak direla, ez talde gutxiengotar baina nagusiak bakarrik afektatzen dituztenak.

Dimentsio pragmatiko honen bigarren alderdia lehendik ere aipatua daukagun arazo bati buruzkoa da: Stenhouse-ren⁴⁶ «kurrikulu erreala».

Postman eta Weingartner-ek ere beren hizkera grafiko eta zorrotzarekin aipatzen dute arazo hori:

«Klaseek zein portaera-mota bultzatzen duten ulertzeko, ikasleek klase horretan zer egiten duten, benetan, ikusten ohitu behar dute»⁴⁷.

Kasu honetan, diziplinen erabilpenak eta horrek benetako kurrikuluan dituen ondorioek zuzeneko eragina izango dute irakasleak ikasgelan izango duen ihardunean eta irakasle-diziplina-ikasle triangeluan ezarriko den erlazio espezifikoa. Autore horien aipamenarekin jarraituz, hala diote:

«... Ikasgelan egindako ikaskuntza bakarra ikasgelaren egiturak berak transmititzen duena izaten da. Zein izaten dira ikaskuntza horiek? Zein mezu izaten dira horiek? Ikus ditzagun gutxi batzuk, irakasleak bere asmotan hartutako helburu-zerrendatan ofizialki inoiz sartzen ez diren beste asko horien artean: ideiak pasiboki onartzea kritika positiboa baino hobea da; ikerkuntza ikasleen alkantzutik kanpora dago eta, nolana ere, ez da haren kontua izaten; oroimena da garaipen intelektualaren modurik gaile- nena, eta elkarren artean inolako loturarik ez duten egintza-bilduma bat gogoratzea da hezkuntzaren helburua, konfidatu eta gehiago baloratu behar da agintearen ahotsa norberaren irizpidea baino; norberaren eta gelako lagunen ideiak inkongruenteak izaten dira; sentimenduak ez dira hezkuntzan sartzen; edozein galderak dauka beti Erantzun Zuzen, simple eta argi bat»⁴⁸.

Irakasleak oso argi izan behar du edukien eskolako erabileran izan daitekeen distortsio posible honen berri. Hori ez da erraz gertatuko orain arte hemen aipatu- tako irizpideak kontuan hartzen baldin badira; horregatik, lehen aipatzen genuen dinamika erreflexibo, kritikoa, zibernetikoa hori osagai garrantzitsua da garapen ku- rrikular on baten barruan.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ POSTMAN, N.; WEINGARTNER, Ch.: *Op. cit.*, 36. or.

⁴⁸ *Ibid.*, 37. or.

10

Irakaskuntza-estrategien antolakuntza

Bi ikuspegi elkarren osagarrietatik helduko diogu garapen kurrikularren atal berri honi: eskuhartzeko objektuaren egitura edo espazioak eta eskuharmenaren dinamika operatiboa bera.

Pentsa dezagun garapen kurrikularren puntu honetan, dagoeneko gure programazioaren helburuak eta edukiak zein diren ezagutzen ditugula, planteatuko duguna da horietatik abiatuz nola antolatuko ditugun gure ikasgelako iharduerak.

Fase honek bi plano kontsideratzea eskatzen du: bata horizontala gure asmotako eskuharmen horren osagaiak, egiturak eta esparruak azaltzen dituen (nolabait ere gure ikaskuntza-eredua den hori ispiatuko du, eskolak subjektuaren zein alderdi edo dimentsiotan esku hartu behar edo ahal duen gure ustez); beste plano prozesuala da (zein urrats-mota ematen den eskuharmenaren garapenean eta zein baldintza izan behar dugun kontuan urrats horietan).

Eskuhartze-espazioak

Jakina, hau ez da prozesuaren puntu honetan argituko den arazo bat, hertsiki lotua dago-eta bakoitzak duen eskola-ideiarekin, planteatutako helburuekin, etab.ekin. Baina arazo hau, hala ere, garbi utzi beharra dago garapen kurrikularren une honetan, lehendik argitu ez baldin bada behintzat: *subjektuen zein dimentsio garatu behar ditugu ikasgelan egindako lanaren bitartez?* Aurreko beste edozein puntutan bezala, erantzuna baldintzatuta egongo da egoeraren ezaugarri eta ezarritako lehentasunen eskemarekin. Hala eta guztiz ere, ordea, irakasleari komeni zaio beretik ateratako edo autoreren bati hartutako ereduaren bat izatea ekintza didaktikoan ukitu beharreko alderdiei buruz.

GAGNE-REN EREDUA

Honi buruz, Gagné-ren bost ikaskuntza-arloena da eredurik klasikoena eta ezagunena ¹. Autore horren ikuspegitik, eskola-lanaren bitartez subjektuaren bost dimentsiotan eragin omen daiteke hezkuntzaren aldetik.

Informazioa

Ikaslearen ezagutzen esparruan, hau da, ezagutzen dituen gauzetan, bere kulturaren. *Informazioaren* esparrua da.

Trebetasun intelektualak

Subjektuaren *trebetasun intelektual* edo gaitasunen esparruan. Subjektuen egitura kontzeptual eta operatibo mentalak izaten dira hauek, ulertu, aztertu, diskriminatu, sintetizatu, baloratu, etab. egiteko gaitasuna ematen dietenak.

«Oinarrizko Programaren funtsezko gaitasunak osatzen dituzten diskriminazio, kontzeptu eta erregelak dira, eta materia aurreratuagoen bitartez egiten diren horien elaborazio guztiak. Badirudi bereziki garrantzitsua dela hitzeko informazio eta ezagutzetatik bereiztea. Adibidez dezente desberdinak dira definizio hau (trebetasun intelektualarena) gogoratu eta hitzez finkatzea eta definizio hori nola aplikatu daitekeen irakastea. Azkeneko hori da trebetasun intelektualarekin ulertzen dena, aurrenekoa ez ordea» ².

Taxonomia kognitibo gehienek helburu-espektro zabal bat ezartzen dute trebetasun intelektualei buruz.

Estrategia kognitiboak

Trebetasunekin hertsiki lotuak, subjektuek dituzten trebetasun horiek erabiltzeko izaten duten modua dira *estrategia kognitiboak*. Oso erlazionatuta daude ohiki lan-teknika bezala, pentsamendu bezala (zientifiko, kritiko, fantastiko, induktibo-deduktiboa) ulertzen dugunarekin. Azken batean ez dela nahikoa izaten delako trebetasun horiek edukitzea, baizik eta konpondu nahi diren egoera edo problemen izazera egokitutako moduan maneiatzeko gai izan behar dela.

¹ GAGNE, R.; BRIGGS, L.: *La planificación de la enseñanza*. Trillas, Mexiko, 1976. Hemen sintesian bakarrik jasoko dugu «eremu» bakoitzaren zentzua. Gai horretan gehiago sakontzeko jatorrizkoa ikus daiteke, edota RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 59-61. or. Programazio didaktikoa egiteko eremuen aplikazio praktikoa bat aurkituko da in RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.; BELTRÁN DE TENA, R.: *La programación del curso escolar*. Escuela Española, Madrid, 1983.

² In RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 59-60. or.

Eskola-mailan, horrek eskatzen du etengabe praktikatu behar direla problemak soluzionatzeko, informazioa aztertzeko moduekin, etab.ekin. Estrategia kognitibo egokiak finkatzeko giro egoki bat sortu behar dugu irakasleok:

- ikaslearen aldetik estrategien menperatze hori finkatzean dago irakaskuntza indibidualizatu ororen, lan pertsonalaren eta autoikaskuntzaren oinarria;
- giro egoki horren ezaugarri nagusietako bat *dibergentzia* izango da, alegia estrategiak eraniztu eta esklerotizatzen ez utzi egin behar direla, rutina bihurtuz edota subjektuak kognitiboki ondo bereganatu gabeko prozeduren aplikazio mekaniko bihurtuz;
- horregatik, gero interbentzio-prozesuaz hitz egiterakoan, irakasleak kontuan izan beharreko alderdirik funtsezkoenetako bat «prozesuaren gida» izango da, eta egoera estimulatzaileak eta horiei aurre egiteko adina baliabide eskaintzeko exigentzia;
- hortik ateratzen da, berebat, prozesuak emaitzaren aurrean hartzen duen garrantzia kognitiboa eta, ondorioz, ebaluazioak eta heziketako *feedback*-ak hartzen duten garrantzia.

Jarrerak

Laugarren esparrua *jarrerei* buruzkoa da. Zalantzarik gabe eskola eta didaktikalana konprometituta daude subjektuen jarreraren marko bat konfiguratzeko, hain zuzen heldutasun pertsonalaren, hobekuntza intelektualaren eta egokitzapen sozialaren bidean subjektuen garapena ahalbidetu eta/edo erraztuko duen markoa.

Askotan eztabaidagai izaten da eskola edo irakaslea legitimatuta ote dauden ala ez ikasleen jarreraren aurrean ezer egiteko. Arazo erretoriko eta alferra da hori. Dela sendotzeko edo dela aldatzeko, jarreraren gain zuzenean ala zeharka esku hartu gabe ez dago irakasterik (ikasten ari garen materiaganako jarrera, ikasketa beraganakoa, ikaslekideenganakoa, tratatutako gaien aitzakiatan sortzen diren arazo sozialenganakoa, ikaslea berarenganakoa).

Inondik ere kontuan eduki behar dena da jarrera batek hiru osagai izaten dituela³:

- osagai *kognitiboa* (subjektuak jarreraren objektuari buruz dakiena edo uste duena; ezagutza horiek judizio-balioez ukituta joaten dira beti);
- osagai *emotiboa* (jarreraren objektuak gudan esnarazten dituen sentimenduak eta emozioak esan nahi da, izan daitezke atseginak ala ez, segurtasun-faltakoak, zapuzte, erakarpenekoak, etab.);
- osagai *erreaktibo edo konduktuala* (zeinetan sartzen baita jarreraren objektua denari buruz modu jakin batean jokatzeko joera oro).

Hiru alderdi horiei buruz aktuatu beharko da jarreraren bat sortu, sendotu edo aldatu egin nahi baldin bada; hau da, ez dela nahikoa hitzezko erreferentziak egitea

³ KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E.L.: *Op. cit.*, 153. or.

(demandak, eskaerak, etab.) edo jarreraren gain zuzenean aktuatzeko beste edozein ahalegin egitea.

«Umeak, ez zait gustatzen zuen ijitoenganako jarrera, eta haiekin bihozberagoak izatea nahiko nuke». Bestela behar du izan, jarrera horren gain lan egiteko ijitoen mundua hobeto ezagutu beharko da, beren marjinazioa zergatik ematen den jakin, eta gure haienganako jarrera zergatik, gure sentimenduak eta jokabide normalak aztertu, etab.

Honela bakarrik joango gara jarreratan sartzen eta jarrerok «ikasten» edo «berrikasten».

Trebetasun psikomotoreak

Azkeneko ikaskuntza-arloa *trebetasun psikomotoreei* buruzkoa da, hau da, trebetasunen eta jokabideen eremua beren alderdi motorean.

Alderdi honi buruz, berebat, edozein jokabideren osagai bikoitza izan behar da kontuan:

- *nola egiten den jakin*, osagai mentala, jokabidearen teoriak;
- *egiten jakin*, hau da, ariketaren egikaritzea bera;

Saskibaloiko jokalariek arbelean «estudiatu» egiten dituzte beren entrenatzaileekin zelaian «egin» beharreko jokaldiak. Egia da jokaldiak zein diren eta nola egiten diren jakiteak ez duela esan nahi egiterakoan ondo aterako zaizkienik. Baina egia era bada, berebat, beren jokoa ezer gutxi hobetuko luketela den-dena inprobisazioaren esku, ateratzen dena ateratzen dela eta praktikarekin hobetzekotan utziko balute.

Batzuetan hezkuntzan egin izan dugu hutsegite hori: «Nire umea motrizitate-mailan oso ondo dago, egun osoa ematen du jolasean», «Ume honek oraindik gaizki idazten du, baina ikasiko du; orduak sartzea, hori da kontua».

Kontua da jokabide motorearen bi mailen gain aktuatu behar dela, hori hobetzea eta ondo ikastea nahi baldin badugu. Egia da denek izaten dituztela oinarrizko rutina batzuk, baina hori bezain egia da horiek denak eskatzen dutela trebetasunaren osagai motore bakoitzaren integrazio intelektualeko lan bat.

Iharduera instruktiboa kontuan hartzeak zer ematen du ikaskuntza-eremuen aldetik? Funtsean *integralitate* exigentzia bat seinatzen du. Lehen beste atal batean esaten genuen taxonomien funtzio bat zela hori, eta orain, era berean, esan dezakegu ezen aurretik eskuharmen-esparruen sailkapen bat daukagularik, eskuharmenak ezin duela esparru horietako ezein kontuan hartu gabe utzi. Hala lortu beharko da erretorikaren mailan bakarrik ez (eskolak «subjektuen garapen integrala bultzatu behar duela» edo «beren potentzialitateen garapenik handiena ahalbidetu behar duela» esaten duten deklarazio zoragarri horiek) baizik eta eguneroko ihardunean ere bai ikasgelan. Irakasle-taldeak badaki zentrorako programazioa egiterakoan eta irakasle bakoitzak ere bai bere gela edo materiarako zehazterakoan, bere lana ez dela ikas-

leei ezagutza berriak ematera murrizten, eta horretan bakarrik geratzen baldin bada, irakaskuntza «ez-oso» ematen duela. Arreta zehatz eta espezifikoa jarri behar du Gagné-k seinalatutako bost esparru horietan, eta ikasgelan ukitzen dituen gai edo eduki guztietan jarri ere. Egia da, bai, esparru batzuetan alderdi batzuk beste batzuk baino gehiago lantzeko aukera izango duela (badaude gai edo eginkizun batzuk estrategia kognitiboak eta trebetasun motoreak informazioaren eta jarreraren gaintik nabarmentzeko aukera gehiago ematen dutenak, eta beste batzuk informazioa eta trebetasunak besteen gaintik nagusitzen dituztenak, etab.) baina multzo osoa hartzen baldin bada kontuan, esparru guztiak egongo dira afektatuta, asmoz behintzat. Ezarritako lehenetsuen arabera aukeratu beharko da, edota eduki edo ihardueren izaeraren arabera, alderdi batzuetan beste batzuetan baino gehiago saiatzea, baina gainerakoak ere inoiz utzi gabe bazterrean.

Gagné-ren ereduak erabil daitezkeenetako bat besterik ez da. Beste faseetako edozeinetan bezala, garapen kurrikularrarentzako oinarri eta euskarri izango den eredu teoriko bat izatea da garrantzitsua. Ekipo edo irakasle bakoitzak aukera dezake berari gehien komeni zaiona eta/edo gehien konbentzitzen duena.

D'HAINAUT-EN EREDUA

D'Hainaut-ek ⁴ lau dominio identifikatzen ditu bere ereduaren hezkuntzaren edukiei dedikatutako atalean:

- dominio *kognitiboa*, subjektuen iharduera mentalari buruzko guztiak hartzen dituenak, eskola-egiteko desberdinetan martxan jartzen diren eragiketa intelektualei buruzkoak;
- dominio *sentikorra*, sentiberatasunari buruzko guztiak hartzen dituenak, sentimen desberdinen aldetik estimuluak jalkitzeko eta hartzeko-diskriminatuzko gaitasunaren garapenari buruzkoak;
- dominio *afektiboa*, sentimendu eta emozioekin, jarrera eta baloreekin erlaxionatua dagoen guztiari buruzkoak hartzen dituenak;
- dominio *motorea*, garunaren iharduerari buruzkoak hartzen dituenak bere maila edo segmentu desberdinetan.

GURE EREDUA

Aurreko lan batean ⁵ eta eskolaurreari eta hasierako zikloari buruz ari ginela, eskola-ikaskuntzako eredu integral bat aurkeztu genuen lau mailatan egituratuta:

1. Maila *orektiko-espresiboa*: zeinetan espresatzen, lantzen (terminoaren zentzu psikodinamikoan) eta kontziente egiten baitira subjektuaren premia, aurrikuspen eta osagai pertsonal sakonak.

⁴ D'HAINAUT, L.: *des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor, Brussela, 1977.

⁵ ZABALZA, M.A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB». *Enseñanzas*, 1, 1983, 121-146. or.

2. Maila *sentsorial-psikomotorea*: trebetasun, egitura eta kalitate motore eta sentsorialen lorpen eta garapenari buruz ulertuta.
3. Maila *sozial-harremanetazkoa*: zeinetan ukitzen baita pattern erlazional, ego-kitzaille eta jokabidearen maneia ketazkoak medioan bertan eskuratzea.
4. Maila *intelektual-kognitiboa*: ezagutza, gaitasun eta trebetasun kognitiboak lortze-kontua ukitzen duena, hasi informazioa hartetik eta taxonomia kognitiboek seinalatzen dituzten eragiketa mentalen mota desberdinekin problemak soluzionatzera ino joan daitezkeenak.

VALLET-EN EREDUA

Vallet-ek ⁶ sei kategoria seinalatzen ditu (zailtasunak dituzten subjektuen ikas-kuntzari buruzko bere lanean) eskolako lana aglutinatzen dutenak:

- garapen motoriko orokorra;
- integrazio sentsorio-motorea;
- gaitasun pertzeptibo motoreak;
- hizkeraren garapena;
- trebetasun kontzeptualak;
- trebetasun sozialak.

Ikus daitekeenez, autore desberdinen arteko diferentziak ez dira izugarriak. Horregatik nahikoa da hautatutako eredia instrukzio-prozesuaren gure planteamendu orokorrarekin kongruentea izatea. Garrantzizkoa dena da eskola-lanaren integraltasunaren filosofia berreskuratzea. Asmo-aitorpenen erretorikatik haratago, eskolek buru ilustratuentzako fabrika izaten jarraitzen dute, espazio oso intelektualizatuak eta maila kognitiboko ihardueretan bakarrik zentratuak ia erabat. Baina eskolan, hori bai, modu desberdinean eta subjektuen adin eta ezaugarrien arabera teknika desberdinak erabiliz, giza garapenaren beste dimentsioak ere tratatu behar dira, hala nola sentsoriala, motorea eta baita ikasleen pulstio eta emozioen alderdi pertsonalagoa ere.

Hori dena egingarria da teknikoki, eta hezkuntzaren aldetik galdagarria. Horretarako baldintza gauzak duintasunez egitea da. Ez du balio psikomotrizitatea txikiengana bazterreraz uztea, edo edozein adierazpen emozional edo fantastiko kontestuz kanpo bezalakotzat gaitzestea, denbora-galera eta zorrotasun-faltakotzat hartzea. Gauza harrigarriak daude honi buruz, eta maila, alderdi edo dominio hauen zentzua argitzeko balio dezaketenak:

Badaukagu, adibidez, Programa Ofizialaren «nork bere burua ezagutu» edukia. Ikasgelako ihardueretara ekarriz badirudi (ikus testuliburuak) norberari buruzko datuen ezagutza-baitaratze mentala dela posibilitate bakarra (gorputz-atal desberdinen izenak, sentimena, organoen funtzionamenduari buruzko informazioak, etab.). Baina, hala

⁶ VALLET, R.E.: *Programming Learning Disabilities*. Fearon, Palo Alto, Cal., 1969.

ere, guttiz egingarria izango litzateke gai horri buruzko eskola-esperientzia beste maila anitz desberdinetara ere zabaltzea (autopertzeptzioari buruzko lana, norberaren eta norbere gorputzaren autoestima, norbere gorputzari buruzko fantasiak: maila afektibo-espresiboa; sentimen desberdinekiko esperientzia praktikoak: maila sentsoriala; antzekotasun eta desberdintasunen identifikazioa, ukimenarekin beste umeak ezagutzea edo helburuak antzematea: harremanen maila, etab.).

Termino operatibotan honek esan nahi du hautatutako edukietako bakoitzean egin beharreko lana programatzera goazenean gai hori nola landu kontsideratu behar dela aukeratutako eskola-ikaskuntzako ereduaren dominio, maila edo esparruaren ikuspegitik. Hala, gai bakoitzetik egiteko edo esperientzia multzo bat aterako da, edo maila desberdinetakoak izango direnak (maila desberdinak hartzen dituzten esperientzia edo egiteko zabalak), edo bakoitza bereizirik hartzen dituztenak (dimentsio bakoitzarekin erlazionatutako esperientzia edo egiteko espezifikokoak).

<i>Ikaskuntza- ren arloak</i>	<i>1. arloa</i>	<i>2. arloa</i>	<i>3. arloa</i>	<i>4. arloa</i>	<i>5. arloa</i>
A gaia	Esperientziak egitekoak	Esperientziak egitekoak	Esperientziak egitekoak	Esperientziak egitekoak	Esperientziak egitekoak

Eskuharmen-prozesua: instrukzio-unitateen edo egitekoen egikaritzea

Kapitulu honen bigarren zati hau ihardueren garapenean zentratuko da gehiago; zein izan behar duten irakasleak kontuan izan beharrekoak instrukzio-ihardueraren fase desberdinetan.

FASEAK

Gagné-k ⁷ 9 faseko eredu bat proposatu du berak «gertakizun instruktiboa» deitzen duen horren garapenean; fase edo momentuok hauek dira:

1. Atentzioa erakarri.
2. Ikasleari helburuaren berri eman.
3. Aurretik eskatzen diren ikaskuntzen oroimena estimulatu.
4. Estimulu-materiala aurkeztu.
5. Ikasteko gidak eman.
6. Emaitzak eman.
7. *Feedback* aukera ematea egindakoa zuzen dagoen ala ez jakiteko (*performance*).
8. Errendimendua edo emaitza baloratzea.
9. Erretentzioa eta *transfert*-a areagotzea.

⁷ GAGNE, R.: *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.

Eskuharmen didaktikoaren prozesua artikulatzeko ideia didaktika bera bezain zaharra da. Gogora ditzagun 4 urrats formal herbartianoak:

- *argitasuna* (harmenarentzat ireki eta estimuluak diskriminatzea suposatzen duena);
- *asoziazioa* (gauza berriak ikasleak lehendik dituen ezagutza edo trebeziekin konektatzea eskatzen duena);
- *sistematizazioa* (ezagutza berriak beste goragoko mailako edo konplexuago batzuk hartzeko erabiltzea suposatzen duena);
- *metodoa* (ezagutza berriak beste goragoko mailako edo konplexuago batzuk hartzeko erabiltzea suposatzen duena).

Herbart-en jarraitzaileek gradu formal horiek irakaskuntzako momentuetara ekarri zituzten:

- testuingurua eta ikaslea *prestatzea* informazio berriak hartzeko edo eginkizunak egiteko;
- informazioa edo edukiak ikaskuntzarako *aurkeztea*;
- *konparazioa eta abstrakzioa*, hau da, informazioak kontzeptu berritan antolatzea konparazio-kontrasteko (diskriminazio) eta abstrakzioko prozesu baten bitartez;
- *generalizazioa*, datu zehatz eta kontzeptuetatik printzipio, erregela eta teoriara jauzi egitea suposatzen du;
- baitaratu berrien *aplikazioa* ikaskuntza finkatuko duten eta/edo bere zentzua zabalduko duten beste egoera edo problema batzuetara.

Asko eztabaidatu da instrukzioa gidatzeko sistema orokorrik ba ote dagoen ala, bestela, eduki bakoitzak eta iharduera-mota bakoitzak azaltzen ote duen bere garapenean fase edo urrats desberdinak ezarrarazteko moduko bereizgarririk. Badirudi bigarren aukera hori dela justifikatuena: Historiako edo Sozialetako gai bat garatzeko modua, zalantzarik gabe, musika, gimnasia edo laborategiko iharduera batean erabili beharko litzatekeenaren desberdina izango da.

Stöcker-ek, zentzu honetan, posibilitate praktikoen abaniko bat aurkezten du egin beharreko eginkizunen aniztasunaren arabera. Hark berak seinalatzen du ezen:

«lan-fase aldakor bezala ulertu behar direla, maisu hasiberriarentzako laguntza eta iradokizun izateko asmatutakotzat. Inola ere ez dira eskema zurrun bezala hartu behar»⁸.

Asmo horrekin sartzen ditut hemen, argi baitago gelako iharduerak antolatzeko erreferentzi marko gisa erabil ditzakegula eta:

⁸ STÖCKER, K.: *Op. cit.*, 241. or.

- I. Aritmetika, geometriarako eta askotan fisika, historia eta soziologiarako ere bai:
- a) Fase *problematikoa*: problemaren planteamendua, aurkeztea.
 - b) *Soluzioen* fasea:
 - 1. Gainbegiradaz.
 - 2. Arrazonamendu zehatzez (aritmetikan kalkulu zehatzez, fisikan esperimenez, historian iturriak aztertuz, etab.).
 - c) *Emaitzen* fasea: arau, lege, ulermen orokorra.
 - d) *Aplikazio* fasea: arau aplikatu eta praktikatzea, ezagutza horren aplikazioa beste kasu batzuetara.
- II. *Gauzen ikasgai* askotarako (geografia, historia naturala, historia):
- a) *Gaira hurbiltzea*: erlazio bat ezarri, problema bat planteatzea.
 - b) *Elaborazioa*:
 - 1. Elkarrizketa didaktiko edo murriztailez.
 - 2. Laburpen partzialez (emaitzak finkatzea apunte eta zirriborroekin).
 - c) *Sakonketa* (gogoeta) gaiari buruz:
 - 1. Objektiboa (erlazio kausal eta finalak, antzeko fenomenoekin konparatzea).
 - 2. Etikoa (iritzia eta balorazioa).
 - 3. Psikologia (motiboak eta erlazio psikikoak).
 - d) *Aplikazioa*:
 - 1. Gaiaren barruan: apunteak, zirriborroak.
 - 2. Beste asignatura batzuetarako aplikazioa (hizkuntza, marrazketa, tailerra).
- III. *Irakurketarako* (zati epikoak):
- a) *Sarrera* eta hurbilketa.
 - b) *Azalpena* edo elaborazioa:
 - 1. Kontzeptzio orokor bidez.
 - 2. Edukiaren eta iritzi orokorraren erreproduzio laburtu bidez.
 - 3. Ikasleen irakurketa bidez, paragrafotan zatitua, ahotsen eta gauzen esplikazioekin.
 - 4. Ideia nagusien lanketa bidez.
 - c) *Irakurketa sakona* gaiaren eta irakurketa-zatiaren arabera:
 - 1. Alderdi materiala.
 - 2. Alderdi psikologikoa.
 - 3. Alderdi etikoa.
 - 4. Hizkuntzaren alderdia.
 - d) *Aplikazioa* (ariketa):
 - 1. Irakurketa-ariketa: irakurketa espresiboa.
 - 2. Beste asignatura batzuetarako aplikazioa (marrazketa, hizkuntza, dramatizazioa).
- IV. *Poesiako* klaseetarako:
- 1. Klima eta hurbilketa sortzea: egoera psikiko-emozionalean sartzea, bide batez beharrezko esplikazio objektibo eta linguistikoak ere aurreratuz.
 - 2. Maisuak errezitatzea: gogoeta-tarte eta iritzi orokorrarekin.
 - 3. Irakurketa sakondua eta meditatua: deskripzio eta azpizatiketarekin.
 - 4. Kontsiderazio orokorra: ideia gidarien eta izaera emotiboaren elaborazioa, eta beharbada hedapena eta konparazioa.
 - 5. Irakurketa espresiboa eta deklamazioaren lanketa.

⁹ *Ibid.*, 241-243. or.

V. *Hizkuntza eta ortografiarako:*

1. Begiratu: arazo linguistikoa, testua hutsegite eta hutsuneekin.
2. Arrazoitu: kasua exenplifikatuta kontsideratuz, eta baita arau-ateratzearen kontraposizioz ere.
3. Aplikazioa: arau, lege, ezagutzarena, beste kasu batzuetara.

VI. *Adierazpen idatzirako (konposizioa):*

1. Gaiaren planteamendua:
 - a) Gaia laburtzea, ideiak eta ikuspuntuak azalduz.
 - b) Hizkuntza-adierazpenaren posibilitateak azaldu, hitzen eta esaeren sinonimiak seinalatuz.
 2. Elaborazioa:
 - a) Zirriborro moduan.
 - b) Aldi berean edo lehenago, deliberazio posible bat egitea edo eredu egoki bat lortzea.
 3. Behin-betiko kopia garbian.
 4. Errezentsioa egin behar diren zuzenketak egin ondoren.
-

Edozein materia, gai, eduki edo egitekok balio dezake autore hauen seinalatu-takoaren antzeko egintza didaktikoaren antolaketa bat ala beste bat, oso desberdina. Planteatuko dugun galdera, beraz, ez da izango zein prozesu-mota den egokiena (ereduak izan baitaitezke oso desberdinak), eredu gehientsuenetan azaltzen diren faseek zein baldintza bildu behar dituzten baizik. Oraindik zehatzago, honako puntu hauek aipatuko ditugu:

- a) Testuinguruaren prestaketa eta/edo egoeraren definizioa.
- b) Helburuari buruzko informazioa.
- c) Atentzioa piztu, mantendu eta enfokatzeta.
- d) Informazioaren aurkezpena eta antolamendua.
- e) Egiteko instruktiboen mugaketa.
- f) Baliabide eta material kurrikularren antolamendua.
- g) Komunikazio-harremanak diseinatu eta aztertzea.

TESTUINGURUAREN PRESTAKETA ETA/EDO EGOERAREN DEFINIZIOA

Gela barruan egiteko (eta gelatik kanpora egitekoak ere bai) ihardueren diseinua egoera-marko egoki bat ezarriz hasi behar da. Baldintza denak definitu beharko ditu marko horrek, bai espazio fisikoarenak eta bai egin beharreko lanaren kontestu antolatzailearenak ere.

Atentzioa deitzekoa da klaseko *itxura fisikoa* zein gutxi hartzen dugun kontuan. Badirudi ezen irakaskuntzaren beheereneko mailetan salbu, irakasleak ez duela aintzakotzat hartzen bere ikasgelaren alderdi espaziala, edota antolaketaren aldetik aldaezinezkotzat hartzen duela bestela, edo goragoko instantzia administratiboei bakarrik alda dezaketen gauza bezala. Antza, akuraturako pisu batean bizi balitz bezala eta, beraz, alderdi fisikoetan aldaketarik sartu ezinik egongo balitz bezala, halabeharrez.

Hala ere, egunetik egunera ebidentzia berriak ateratzen ari dira, alegia testuinguru fisikoak eta klasearen antolamendu espazial eta tenporalak zenbateraino eragin diezaioketeen irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesuari. Spirack-ek ¹⁰ hitz egin izan du *testuinguru pobretzaille (setting de-privation)* batetaz ere, giro fisikoak bertan lan egin behar dutenen iharduerak eta premiak apoiatzeko gauza ez denean gertatzen diren egoerak aipatzeko, nola, ikaskuntzaren kasuan, une horretako programazioaren eta/edo ihardueraren asmoen eta gelako baldintza fisikoen arteko deskonpentsazioak sortzen dituzten. Era berean hitz egingo genuke testuinguru *aberasgarriez* ere.

Izan ere edozein irakaslek dauka giroaren ez-nahikotasun mota horren esperientzia eta ezagutzen ditu horrek norberak klasetan izan nahi lukeen funtzionamenduari ekar- tzen dizkion mugak: pupitre finko eta lerrokatuak taldean lan egitea galarazten duten- nak, pertsianarik gabeko leihoak proiektiorik egiten uzten ez dutenak, klaseko zonak irakasleari bertaraino iristen uzten ez diotenak, etab.

Kontua zera da, beraz, irakaslea nola egin daitekeen bere ikasgelako espazio- antolakuntzaren protagonista. Badaude, noski, espazio horren osagai estruktural edo funtzional batzuk irakasleak alda ezin ditzakeenak. Baina baliteke beste batzuk al- datzeko moduan egotea. Horiei buruz arituko gara laburki apartatu honetan.

Abiapuntuak

Bi aldetarako erlazioak izaten dira jendearen eta giroaren artean. Barker-ek ¹¹ seinalatu duen bezala, jokaeraren testuinguruak edo giroak bere egitura propioak izaten ditu (mugak, atributu fisikoak eta denborazkoak) subjektuen jokaera muga- tzen edo ordenatzen dutenak.

Hipotesi mailan esan genezake ezen giro desberdinek, errazte-mugatzeko joko dinamiko baten bitartez, subjektuen jokaera desberdinak sortuko dituztela. Hau da, giroak aktuatu egiten duela, eragina izaten duela ikasleengan. Proshansky eta Wol- fe-k ¹² bi eragin-mota aipatzen dituzte:

- *zuzenekoak* (irakaslearengandik urruti egoteak ikasleak hark esaten dituenak entzuteko zailtasunak izatea);
- *sinbolikoak* (urruntasunaren arazo hori bera ikasleak aldentze bezala bizi- ztea, irakaslearen desinteres edo errefusa bezala alegia).

1. Giroak, irakaskuntzaren esparruan, baditu *dimentsio fisiko* bat (objektuen neurri, kopuru, posizioa, argitasuna, gela-mota, etab.) eta beste *dimentsio fun- tzional* bat, beharbada garrantzitsuagoa instrukzioaren ikuspuntutik begira- tuta (giroa, norberak hartu bezala, erabili bezala, zuzenean edo sinbolikoki berarekin erlazionatzeko modua).

¹⁰ SPIRACK, M.: «Archetypal Place». *Rev. Architectural Forum*, 140, 1973, 44-49. or.

¹¹ BARKER, R.G.: *Ecological Psychology*. Stanford Univ. Press, 1968.

¹² PROSHANSKY, E.; WOLFE, M.: «The Physical Setting and Open Education». *School Review*, 82, 1974, 557-574. or.

2. Giroa *aukera-egitura* bezala azaltzen da irakaskuntzan, eta irakasleak ere hala hartu beharko du bere iharduera diseinatu edo egikaritzeko. Kanpotik datorren baldintza bat da, instrukzio-eginkizunen garapena erraztu edo oztopatu egingo duena egin beharreko lanen helburuei buruz edo erabiltzea pentsatzen den metodoei buruz daukan kongruentzi mailaren arabera. Horregatik garrantzitsua da klaseko giro fisiko eta funtzionala bere eragiketa-eskemaren barruko elementu bat gehiago bezala integratzea, bere gain iharduteko dimentsio bezala, eduki, iharduera, baliabide, etab.ekin egiten duen moduan.
3. Espazioaren osagaiak irakaslearen esku dauden neurrian, irakasleak osagai horiek erabiltzeko daukan moduak *mezu kurrrikular* bat osatzen du berez, era hori, bera bakarrik, esanguratsua izaten da ikasleentzat eta irakasleentzat berarentzat. Espazioa eta bere zona eta elementuetako bakoitza antolatzeko daukan moduak zer balio eta/edo funtzio ematen dien ispiatzen du eta asko esaten du, gainera, bere ikasleengandik espero duen portaera inuktibo eta komunikazionalari buruz.

Tikunoff-ek ¹³ planteamendu zabalagoa egiten du giroa zer den esateko, eta aldagai kontestualen tipologia zabal bat sartzen du:

- aldagai *situazionalak*: zeintzuetan helmugak kokatzen baitira, lekua, iharduerak, rolak;
- aldagai *esperientzialak*: zeintzuetan sartzen baitira partaideak eta hauek instrukzio-gertakariari buruz daukaten pertzepzioa eta bertan gertatzen diren esanahi-trukaketak (negoziazioa);
- aldagai *komunikazionalak*: hezkuntzaren egintzan hala pertsonabarruko nola pertsonarteko mailan sortzen den dinamika konnotatiboa jasotzen dutenak.

Tikunoff-en ikuspegiak, oso zabala, gainditu egiten du guk hemen giroari eman nahi diogun zentzua, gurea zentratuago baitago horren osagai fisiko eta lan-antolamenduaren alderdian. Alderdi esperientzialak eta komunikazionalak atzeragoko beste puntu batean tratatuko ditugu.

Espazioa antolatzeko ereduak

Weinstein-ek esaten du:

«ikasgelako giroa diseinatzeko orduan irakasleak hartu behar duen lehenengo erabakietako bat izaten da gela nola antolatuko duen, lurralde pertsonalen terminotan edota funtzioen terminotan» ¹⁴.

¹³ TIKUNOFF, W.J.: «Context Variables of a Teaching-Learning Event», in BENNET, N.; MAC-NAMARA, J.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, New York, 1972.

¹⁴ WEINSTEIN, C.S.: «Classroom Design as an External Condition for Learning». *Educat. Technol.*, abuztua, 1981, 13. or.

Hauek izango lirateke klasea antolatzeke bi eredu funtsezkoenak, hemen kontuan hartzen ditugun mailei dagokienez. Goragoko mailako kurtsoetarako, gai bakoitzarentzat hainbat irakasle izaten dituzten horientzat, badago beste modalitate batzuk ere planteatzea.

Adibidez: bakoitza arlo batean espezializatutako geletatik txandan pasaraztea: zientzietako gela, hizkuntzako gela, plastikako gela, etab.; edo bestela, funtzional bezala ez baina erosotasunez gehienetan egiten den bezala, kurtso bakoitza gela batean utzi eta irakasleak txandan pasaraztea.

Gela *funtzio* terminotan antolatzeak esan nahi du lan-arlo desberdinen arabera zatitu behar dela espazioa. Sistema honetan ikasle-taldeak egon daitezke alderdi desberdinetan aldi berean lan egiten. Gela *lurralde pertsonal* terminotan antolatzeak esan nahi du ikasle bakoitzak izango duela bere pupitrea eta, lan-mailan, klase guztiak egin beharko duela iharduera-mota berdina.

Espazioaren alderdi objektiboa: giro eskolarraren osagai finko eta aldakorrak

Irakasleari eskaintzen zaion posibilitate nagusia bi osagai-motak konbinatzea da egin beharreko lanarentzat egokiagoa izango den moduan.

Hall-ek ¹⁵ *espazio finko* terminoa erabili zuen iharduerak antolatzeke orduan irakasleak haietara egokitzeko nahitaez kontuan hartu beharko dituen espazio fisikoa-
ren osagaiak izendatzeko. Obra honetan *baldintzen testuinguruari* ematen genion zentzuan jokatzeko du beraz. Espazio finkoak modu iraunkorrean baldintzatzen ditu egin beharreko iharduerak, izan ere pertsonen espazio horren barruko portaera afektatzen du (gelaren neurriak, pupitreen forma, argien kokaera, bizigaitasun baldintzak, etab.) eta pertsonen elkarren arteko komunikatze modua.

Bestalde, espazioaren elementu erdi-mugikorrek (pupitre, fitxategi, bionbo, aulki, mahai, etab.) giroa hobetzeko aldaketak sartzen uzten dute. Hennings-ek esan bezala:

«Nolabaiteko intimitatea lor daiteke fitxategiak, apalak eta pianoa paretarekin perpendikulara jarritz paretaren kontra jarri beharrean. Zona batzuk diseinatu daitezke kolore desberdinetako txokoak eratzeko moduan, txoko horietan bestelako iharduerak antolatuz, gelako gainerako tokietan egiten direnen desberdinak. Irakasleak txokora bildu daitezke isileko irakurketak egitera edo proiektu indibidualak lantzerara. Badago alfonbra txikiak erabiltzea ere lehen mailako gela batean arloak bereizteko...» ¹⁶.

Drew-ek hala esaten du horri buruz:

«Nola argi-iluntasunen arteko kontrasteak hala kolore-ñabardura desberdinak ere erabil daitezke espazioaren zatiketa egiteko. Gela barruko iharduerak erraztu egin dai-

¹⁵ HALL, E.T.: *The Hidden Dimension*. Double Day, Garden City, 1960, 97. or.

¹⁶ HENNINGS, D.G.: *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya, Madrid, 1978, 184. or.

tezke kolore desberdin bat erabiliz arlo-motaren edota egin beharreko lanaren arabera. Iharduerarik astunenak eta lan indibiduala egiteko espazioa laranja-kolorez jarri eta lanak arindu egin daitezke beharbada, eta ikasleen partaidetza txikiagoa eskatzen duten iharduerak egiteko, berriz, gomendagarriagoa izan daiteke kolore urdin edo berde iluna»¹⁷.

Seinalatu izan da *estetika* ere gelan kontuan izan beharreko alderdien artean. «Ikasketa errazteko» elementu bezala jokatzeko du edertasunak: kolore erakargarri, landare, poster, eserleku eroso, argi-sistema konplexuak, etab. Ikasgela eder batek bere eragina izaten du arreta mantentzeko orduan, ikasleen partaidetzan, taldearen kohesioan eta informalitatean¹⁸.

Ikasleek arazo hau nola ikusten duten aztertu izan du zenbait autorek. Gure artean ez dut ezagutzen horri buruzko ikerketarik, baina interesgarria izan daiteke Sommer-ek jasotako datuak (1969) kontuan edukitzea:

Ikasleek hitz egiteko nahiago omen zuten mahai errektangeluarretan eta aurrez aurre jartzea ilaratan jartzea baino; guztion lankidetzak eskatzen zuten egitekotan parte hartzeko nahiago omen zuten ilaratan jartzea diagonalean edo aurrez aurre jartzea baino; ume txikiek ez omen zuten aurrez aurre jarri nahi mahaiaren zabalera banandurarteko handiegia egiten zitzaielako; handiek nahiago omen zuten aurrez aurre egon ilaratan egon baino; neskek, aldiz, mutilek baino nahiago izaten omen zuten ilaratan jarri. Sommer-en ondorioa da ilaratan jartzea jarrerarik desagokienetako bat izango dela, lan kolektiboak egiteko ez bada.

Oro har esan daiteke ilara zuzenak egokiak direla informazioa aurkezteko ikusentzunezkoak erabili behar direnean, edota irakaslearengan zentratutako ikasgai bat ematen denean. Aldiz, lanak eztabaida, debatea edo elkarrekin egiteko iharduerak eskatzen duenean, espazioa banatzeko beste modu bat asmatu beharko da.

Espazioaren alderdi subjektiboa: zonen eragina

Ikerlari didaktiko batek baino gehiagok seinalatu izan du zonek nolako eragina izaten duten ikasleen portaeran.

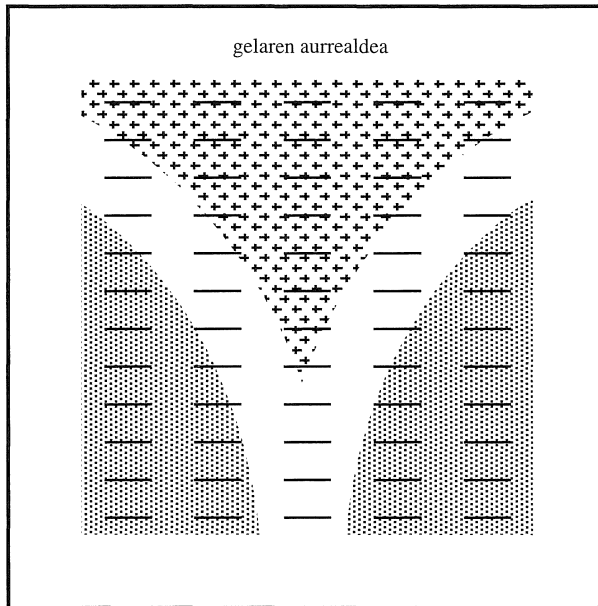
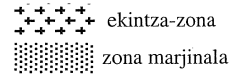
Egiaztapen komuna da ezen hitzaldi edo ihardunaldiren batean interesatuta gaudenean, ahalik eta aurreraena eta erdiraena jartzen garela, eta aldiz, interes eskasa daukagunean edo aldegitako amorratzen ari garenean izkinan eta atzealdera jartzen garela seguruago.

Eta halaber, gelan ere horixe gertatzen dela dirudi. Eginkizunetan gehien inplikatzeko diren ikasleak irakaslearengandik hurbil jartzen dira, aurreko edo erdiko zo-

¹⁷ DREW, C.: «Psychological Behavioral Effects of the Physical Environment». *Rev. of Educ. Research*, 41 (5), 1971, 447-465. or.

¹⁸ HOROWITZ, P.; OTTO, D.: «The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility», in *ERIC Docum. 83242*, Albertako Unibertsitatea, Alberta, 1973.

nan («ekintza-zonan»), prozesuan gutxien sartzen diren ikasleak, berriz, aldamentan eta atzealdera jartzen diren bitartean («zona marjinalen»).



9. irudia

Walberg-ek ¹⁹ gauza hori bera seinatu du ikaslerik nagusieneri buruz ere:

Aurrean eseri nahi izaten zutenek balio handiagoa ematen zioten (egindako probetan) ikaskuntzari; lagunen ondoan eseri nahi izaten zutenek afiliazio-premia gehiago eta kritikarentzako sentikortasun gehiago erakusten zuten; klasearen atzealdean edo leihoen ondoan esertzen zirenek jarrera negatiboa izaten zuten ikaskuntzaren aurrean eta gutxiago konfidatzen zuten ikaskuntzan arrakasta izateko beren gaitasunean.

Emaitza berdintsuetara iritsi ziren Adams eta Biddle ²⁰ ume txikiei buruz ere (lehen eta bigarren mailakoei buruz):

Hitz-trukaketak jaso zituzten gizarte-zientzia eta matematikako 32 klasetan. Trukaketa horiek gelaren aurreko erdialdean eta erdiko lerroan zeuden denak bilduta.

¹⁹ WALBERG, H.: «Psychical and psychological Distance in the Classroom». *School Review*, 77 (1), 1969, 64-70. or.

²⁰ ADAMS, R.S.; BIDDLE, B.J.: *Realities of Teaching: exploration with video-tape*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970, 50. or.

Galdera planteatzen zen, jakina, ea interesik gehien zeukaten ikasleek zona horretan kokatzea gertatzen zen, ala zona bera ote zen nahita ala kasualitatez bertan eseritako ikasleak eskola-lanetan gehien «sartzen» zirenak izatea; erantzunak era askotarikoak dira, baina gehiago nagusitzen dira hemen eragina daukana tokia dela eta ez aldagai psikologikoak esaten dutenak. Wulf²¹ da justifikazio psikologikoaren alde argudiatzen duenetako bat.

Bere ikerketan, beren tokia aukeratu eta ekintza-akzioan jarri ahal izan ziren ikasleak bakarrik azaltzen dira, partaidetzan soilik, besteen aurretik. Hori ez zen hala gertatzen ez beste dimentsiotan eta ezta ikasleak tokatu bezala jarri zirenean ere.

Koneya-k²² defendatzen du bi aldagaiek daukatela eragina, situazionalak eta psikologikoak.

Berak egindako ikerketan, «hiztun handiagoa edo txikiagoa izan» aldagaia, kokapen-tokiarekin konbinatzen zen. Hiztunen artean, ekintza-tokian ausaz kokatutakoek askoz ere gehiago parte hartu zuten zona marjinaletan kokatutakoek baino. Hiztun txikien artean ausaz tokatu zitzairen tokiak ez zuten ondorengo produkzioan eraginik izan. Koneya-k esaten du ekintza-zonak ez zuela izan lehendik parte hartzeko prest ez zeudenengan eragiteko adina indarrik (hiztun txikiengan).

Beste datu batzuetan nolabait kontraesankorrek diren nabaritasunak azaltzen dira. Hala, Schwebel eta Charlin-ek²³ aurkitu zuten ezen aurreko ilaretan tokia eman zitzairen umeak lanetan gehiago inplikatzeko zirela (intentsitatean eta denboran), eta datu horrek berdin jarraitu zuela umeak tokiz aldatu zirenean, tokatu bezala jartzeko:

Aurreko eserlekuetan jartzea tokatu zitzaizenak izan ziren beren lan-inplikazioan gehiago aurreratu zutenak.

Ondorio berdinak atera zituen Stires-ek²⁴ ere.

Egiaztatu zuen bai ikasleak bakoitzak nahi zuen tokian eseritako gela batean eta bai ikasleak ordena alfabetikoz banatuta jarritako beste paralelo batean, bietan nota hobeak atera zituztela ekintza-zonan kokatuta zeudenak.

²¹ WULF, K.: «Relationships of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables». *Paper, American Educational Research Meeting*, apirila, 1976.

²² KONEYA, M.: «Location and Interaction in Row and Column Seating Arrangements». *Environmental and Behavior*, 8 (2), 1976, 265-282. or.

²³ SCHWEBEL, D.I.; CHARLIN, D.L.: «Physical and Social Distancing in Teacher-Pupil Relationships». *Journal of Educat. Psychology*, 62, 1972, 543-550. or.

²⁴ STIRES, L.: «The Effect of Classroom Seating Location on Student Grades and Attitudes: Environment or Self-Selection». *Environment & Behavior*, 12 (2), 1980, 241-254. or.

Beraz, horren arrazoi zehatza zein izan daitekeen oraindik aurkitu gabe dagoen arren, daturik maizenetan azaltzen da:

«Aurreko-erdiko eserlekuek gehitu egiten dutela errendimendua, jarrera positiboak eta partaidetza, hitz egiteko prest daudenengan behintzat»²⁵.

Laneko mahai eta pupitreen ipinkerak ikasleen inplikazio-mota bakarrik ez eta beste hauek ere baldintzatzen ditu: irakaslearen jokaera posiblea, egin beharreko desplazamendu-motak, bai ikasle eta bai irakasleek egin beharrekoak, eta interakzioaren intimitatea.

Datu hauek ikusita, Weinstein-ek²⁶ honako gomendio hauek iradokitzen ditu irakaslearentzat.

1. Klasean zehar mugitzea ahalik eta gehiena.
2. Atzealdean eta alboetan («bazter-zonan») eserita dauden ikasleei nahita gauzak esatea.
3. Ikasleak noizbehinka tokiz aldatzea.
4. Ohiki atzealdean esertzen diren ikasleei aurrera etortzera animatzea.
5. Talde txiki bati irakasten ari bagara alfer-alferrik ez sakabanatzea gela handi zabal batean.
6. Ikasleek egiten duten toki-aukeraketa adierazle bezala erabiltzea, beren autoestimaren eta eskolaren aldeko estimaren pista bezala.

Talde-lana

Aurkitu da talde-lanak eta honek komunikazioaren patroieta sortzen dituzten erlazio espazialek badutela eragina taldekideen estatusen eta beren afiliazio-sentimenduetan.

Sommer-ek²⁷ aurkitu zuen jeneralean parte hartzeko joera handiagoa izaten zutela irakaslearen kontrako aldean aurkitzen zirenek, bere alboetan aurkitzen zirenak baino.

Orientazioak ere (bakoitza nora begira dagoen, zein tokitan dagoen kontu) badu eraginik elkarrekintzen kopuruan. Meharabian eta Diamond-en²⁸ arabera orientazioak inpaktu esanguratsua omen dauka afiliazio-jokabidean, egindako hizketa-kantitatean eta jarrera interpersonal positiboak adierazten dituzten «pisten» kopuruan:

Bata bestearen ondoan jartzeak bata bestearen aurrean jartzeak baino afiliazio-jokabide gehiago sortu zituen. Kontaktuan dauden bikoteetako batek behintzat filiaziorako gogo duen guztietan gertatzen da hori; ez bata eta ez besteak harreman sozialerako joerarik ez daukanean tokiak ez du kontaktu-eskastasuna hobetzen.

²⁵ WEINSTEIN, C.S.: *Op. cit.*, 14. or.

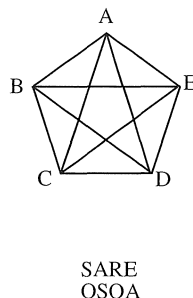
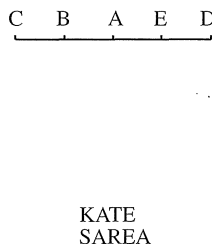
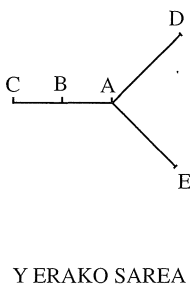
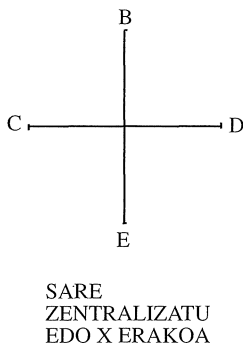
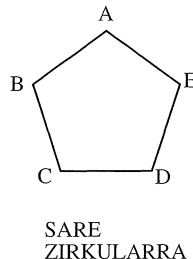
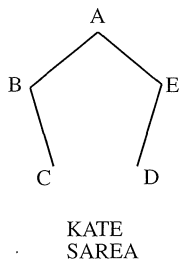
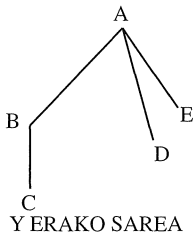
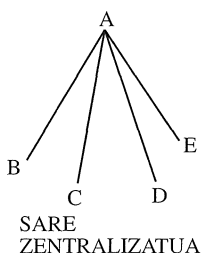
²⁶ *Ibid.*, 14. or.

²⁷ SOMMER, R.: «Classroom Ecology». *Journ. of Applied Behavioral Science*, 3, 1977, 189-503. or.

²⁸ MEHARABIAN; DIAMOND: 1971, 18-30. or.

Komunikazio-sareei buruzko azterketak ere aipa daitezke hemen, nola eragiten dioten talde-lanari: sare bat sistema bat da, zeinaren arabera egiten baitira talde bako kideen arteko komunikazioak (A-B-C-D-E...: ikasleak, «A» izan daiteke irakaslea).

KOMUNIKAZIO-SAREEN MOTA DESBERDINAK



Lanak egiterakoan sareek *efikaziaren* gainean daukaten eragina aztertu da batez ere (trukaturako mezuen kopurua, ikaskuntzaren emaitzak) eta kideek egindako lanarengatik izan duten satisfakzioa (lanarengatik eta taldekoak izateagatik).

Leavitt-en ²⁹ lan jadanik klasikoek azaldu zuten zenbat eta erdirago egon orduan eta handiago izaten dela efikazia, eta taldeko kideen satisfakzio-maila zuzeneko erlazioan zegoela taldearen barruan gordetzen zuen tokiaren erdiratze-mailarekin (zenbat eta erdirago orduan eta satisfakzio handiago). Handik urte gutxitara Shaw-

²⁹ LEAVITT, H.: «Some effects of Certain Communication Performances». *Journ. of Abnormal psychology*, 46, 1951.

ek ³⁰ matizatu egin zituen Leavitt-en ondorioak esanez ezen, Shaw-en arabera, egitekoaren zailtasunak baldintzatu egiten duela kate mota bat ala beste zein izan litekeen eraginkorra. Shaw-entzat sarearen zentralismoa zenbat eta txikiagoa, orduan eta azkarrago egingo dira lanak, hauek zailak direnean, eta hutsegite gutxiagorekin gainera; izan ere taldekide bakoitzak taldeari ekartzen dion informazio-trukaketan toki zentralik ez egoteak taldeen iharduera handiagoa izaten omen da, eta beren egitekoa denbora gutxiagoan betetzen omen dute. Gainera, talde ez-zentralizatuek independentzi maila handiagoa izaten dute, eta horrek ere eragina izaten du satisfakzio-mailan eta, zeharka, lan-inplikazioaren kalitate-kantitatean. Ondorio berdintsuetara iristen da Flament ³¹ ere. Honentzat komunikazio-sare baten izangaitasuna ez dago sarean bertan, Programarekin edo garatu beharreko iharduera-motarekin daukan adostasun-mailan baizik (isomorfismoa). Badaude programa isomorfikoak sare zentralizatuekin egindakoak eta baita sare zirkularrekin egindakoak ere. Flament-ek honako ondorio hauek atera zituen:

- taldeen emaitzak hobetu egiten dira praktikarekin, baina jaitsi egiten dira erabilitako sarea Programarekin ez egokitzearekin (heteromorfismoarekin);
- emaitzak hobetu egiten dira sare eta Programen arteko erlazioen kontzientzi hartzearekin, alegia esperientziaren bi faseren artean egiten diren talde-lanaren antolamenduari buruzko eztabaidekin.

Honi buruz kontuan izan behar da erlazio handia dagoela pupitreak jartzeko moduaren eta komunikazio-sareen artean. Gure geletako banaketa konbentzionalarekin, pupitre denak lerroan eta aurrera begira jarrita, oso sare zentralizatuak sortzen dira eta beti irakasleak hartzen du erdiko tokia. Beste batzuetan, talde-egituraren eta egitekoaren izaeraren arteko isomorfismo-heteromorfismo posiblea kontuan ez duen sistema batekin egituratzen da talde-lanaren antolamendua.

Dena dela, kontuan izan behar da honi buruz hartzen ditugun erabakiak eragina izango dutela subjektuen laneko *inplikazioan*, taldeko kideen arteko *komunikazioaren eta elkartrukeen fluxuan*, *efikazian eta satisfakzioan*.

Ikasgelaren banakera funtzionamendu-arloen arabera

Gaur egun gure artean, batez ere beheko ikasmailatan asko erabiltzen den espazio antolatzeko aukera bat da hau. Dena den eta era berean, usuzkoa izaten da irakasleak gela bere gustora ezin antolatu izatea ere, betirako eta ezin aldatu izateko moduan itxuratuta dagoelako.

Nolanahi ere, garapen kurrikularren mailan benetan garrantzitsua dena ez da berritasuna bera, funtzionalki antolatutako gela batek ematen duen irudi eder hori bera. Irakaslea ikasgelaren giroa *maneiatzeko* gai izatea, hori da garrantzitsua.

³⁰ SHAW, M.E.: «Some Effects on Problem Complexity upon Solution Efficiency in Different Communication Nets». *Journ. of Experimental Psychology*, 48, 1954.

³¹ FLAMENT, C.: *Réseaux de communication et structure de groupe*. Dunod, Paris, 1965.

Ipinkera funtzional bat luzarora izan daiteke pupitre-ilara konbentzionalak bezain errutinazkoa eta zurruna bera ere. Eta irakasleak ezin baldin badu hasierako zonakako ipinkera hori aldatu, beretzat, antolaketa oso progresista izanagatik ere, kanpotik jarritako baldintza bat izango da beti, bere proiektua horretara egokitzen ibili beharreko muga bat. Hitz batean, baliabide didaktiko bezala erabili ahal izateko tresna bat gehiago izango du hori, programazioa bere ikasleen premietara eta prozesuaren dinamikara hobeto egokitzeko baliabide bat.

Areakako ipinkeraren zentzuaren adibide on bat ematen du Weinstein-ek ³² egindako esperientziak:

Ikertzaile hau harremanetan jarri zen kezkatua zegoen irakasle batekin, kezkatua zegoela bere klasean (zonaka antolatuta zegoen klasean) sortzen zitzaizkion bi gauzarekin, ez zegoela-eta horiekin konforme. Umeak zona horietako batzuetan pilatzen omen ziren, besteak hutsik utziz, eta oso gutxi erabiltzen omen ziren manipulazio-materialak, nahiz eta berak eskulanak lehenetsi nahi izan. Klasea behatzen bi aste eman ziren gelako espazioen antolamenduan aldaketak egiten hasi aurretik. Ondoren aldaketak egin ziren hiru asmo hartuz kontuan: lehenago gutxi erabiliak ziren zonen erabilera indartzea, zona bakoitzaren posibilitateak gehitzea bakoitzak balio zezan iharduera anitzagoak eskaintzeko, eta eskulanetarako materialak errazago erabiltzen uztea. Aldaketak egin ondoren berriro obserbatu zen ihardueren martxa eta, halaxe, gauzak asko hobetu zirela ikusi zen esandako hiru alderdietan.

Dena den, berdin izango zen emaitzak hain positiboak izan ez balira ere, berriz ere gauza bera egiten saiatzea izango litzateke orduan kontua. Hemen nabarmendu nahi dudana espazio fisikoak izaten duen tresna-izaera hori da, irakasleak baliabide moduan erabil dezakeena, gauzak nola doazen baloratu ondoren berriz ere funtzionamendu-baldintzak bere onera ekartzeko. Steele-k ³³ «giroa maneiatzeko konpetentzia» (*environmental competence*) deitu izan dio giro fisikoaren eta bere inpaktuaren kontzientzia izate horretarako eta giro hori norberaren premien arabera aldatzeko trebetasun horri. Hori, zalantzarik gabe, behar-beharrezko konpetentzia da irakasleak bere lana egokiro egin ahal izateko.

Ondorengo lan batean, Weinsteinek berak ³⁴ printzipio praktikoa zenbait seinalatzen du gela zona funtzionala antolatu edo zona horiek aldatzeko orduan kontuan izatekoak:

1. Interes-zona desberdinek ondo zedarriztatuta egon behar dute.
2. Zonak bertan egin beharreko ihardueren exigentzien arabera jarri behar dira, lasaitasun, babes, baliabide berezi (ura, argia, argi-indarra, etab.) eta hone-lakoen aldetik.
3. Iharduera elkarren artean konponezinak, adibidez eraikuntza-lanak eta irakurketa, ondo bananduta egon behar dute.

³² WEINSTEIN, C.S.: «Modifying Student Behavior in an open Classroom Through Changes in the Physical Design». *Amer. Educat. Research Journ.*, 14 (3), 1977, 249-262. or.

³³ STEELE, F.J.: *Physical Settings and Organizational Development*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1973.

³⁴ WEINSTEIN, C.S.: «Classroom Design as an External Condition for Learning», *op. cit.*, 16. or.

4. Zona guztiek izan behar dute ikasleentzat begiz antzemateko modukoak.
5. Pasiloek argiak izan behar dute, eta ez dute laneko zonarik zeharkatu behar.
6. Ahal dela espazio libre zabalik ez da utzi behar, borrokak edota ihardun zoroak sustatzeko besterik ez dira-eta izaten.
7. Irakaslearen mahaiak izkina edo angelu batean jarri behar da, salan barrena libre mugitzen uzteko moduan.
8. Materialak erraz eskuratzeko moduan egon behar dute, eta bakoitza bere lan-esparrutik hurbil.
9. Geletan, nahi denean bakarrik egoteko aukera ematen duten espazioak jarri behar dira, talde txikitik edo talde zabaletan egotekoak, mahai indibidualak eta talde-mahaiak jartzekoak, toki moketatuak, etab.

HELBURUARI BURUZKO INFORMAZIOA

Edozein lan-planen garapenean, komeni da helburua zein den beti argi edukitzea, irakaslearen aldetik bai, noski, baina baita ikasleei dagokionez ere.

Egia da batzuetan interesgarriagoa izan daitekeela, eta guretzat ere hala har dezakegu, halako zalantza-maila bat sortzea, entropia-moduko bat, ikasleak eginkizunak *egin* beharraren aurrean bakarrik ez eta eginkizun horiek *antolat* eta helburu propioz *hornitu* beharraren aurrean jarriko dituen. Batez ere helburu espresiboekin lan egiten dugunean hori izan daiteke teknikariek egokiena.

Nola komunikatu helburua?

- hizkera argi batean, gure ikasle guztiek ulertzeko modukoan. Sinpletasuna meritu handia da; eta, jakina, ikasleak zenbat eta txikiagoak izan orduan eta informazio-maila zehatzagoa, eta baita plastikoagoa ere, beharko dute;
- hala beharko balitz, eginkizun horrekin zer lortu nahi den seinalatzeaz gain, nola egin daitekeen ere adieraziz;
- helburua kontestualizatuz, hau da, lehendik egindako beste eginkizun batzuekin lotuz, iharduera bera ere gaingituko duen zentzu bat emanez; helburua bai bere horretan eta baita asmo orokorrago baten parte bezala ere aztertuz;
- batzuetan erredundantziatzeko formulak erabili beharko dira, egin nahi den helburua edo esperientzi mota erabat esplizitatuko dutenak formulazio paralelo bidez, adibide bidez, etab.;
- lana konplexua bada, kurtso bereko beste batzuek lehendik egindako lanak erakutsi dakizkieke ikasleei; eta onenak bakarrik ez, gainera, kalitate desberdinekoak baizik, haien akatsak eta alde onak aztertu ahal izateko.

Absurdu samarra dirudi ikasleei helburua ezkatzen ibiltzea. Alderdi horrek indartu egiten du irakaslearen ekintzaren prebentzio-zentzua. Gure lanaren garrantzitsuena izaten da zer lortu nahi den argitzea eta ikasleek hori lor dezaten orientatzea. Hori, inondik ere, lortutako azken emaitza baloratzea edo santzionatzea.

Briggs-ek ³⁵, nolahi ere, esaten du ikerketa enpirikoak ez duela demostratzen ikasleen emaitzetan azpimarratzeko moduko diferentziarik dagoenik helburuen berri eman ala ez emateagatik. Baina autore horrek berak ondoren seinatzen duen bezala, garrantzitsua da informazio hori ematea, ikuspegi humanitariotik begiratuta eta baita beharrik gabeko egonezin eta larritasunik ez sortzeagatik ere, eta irakasle eta ikasleen artean zintzotasun eta egiazkotasunezko harremanak sustatzeagatik.

ATENTZIOA PIZTU, MANTENDU ETA ZENTRATZEA

Irakasle diseinatzaileak instrukzioaren garapenari buruz planteatu beharreko beste elementu bat izaten da zer egin jakitea ikasleek atentzioa jarri dezaten egiten ari diren horretan, inplikatu daitezen horretan, eta inplikazio hori mantendu dadin bidean inondik ere sortuko diren estimulu sakabanatzaile eta komunikazio-zarata ugari gaineratik.

Bai pertzepzioaren teoriak eta bai motibazioarenak inplikaturik daude irakasleak hartu behar duen erabaki honen zentzuan; hala ere hemen ezin izango diegu bi alderdi gizatar horiei azterketa luzerik eskaini. Hezkuntzaren psikologiako edozein liburutan aurkitu ahal izango du irakurle interesatuak horri buruzko argitze kontzeptualak. Zenbait kontsiderazio praktikoa bakarrik egingo dut hemen.

Hasteko, kontuan izan behar dugu hiru faktore-mota direla atentzioan eragiten dutenak ³⁶.

Faktore objektibo-kanpokoak

Subjektuak atentzioa non jartzea nahi dugun gauza, eduki eta egoeren ezaugarriak sartzen dira hemen, material guzti hori zein baldintza kontestualetan (argitasuna, laneko sistemak, etab.) aurkezten den ere barne sartuz. Hauxe da, beraz, irakasleak ikasleen atentzioa hobetzeko kontuan izan behar duen lehenengo alderdia: argazki politikak dituen testuliburu bat argazkirik gabeko beste bat baino erakargarriagoa izango da, irakasleak informazioa imintzio eta gestikulazio handiak eginez ematen badu, modu monokorde zozoan eta/edo kode bakar bat erabiliz bakarrik ematen badu baino deigarriagoa izango da mezua.

Faktore subjektibo-barnekoak

Tomlison-ek bi kategoriatan banatzen ditu: «ekipamenduan oinarritutako faktoreak» eta «esperientzian oinarritutako faktoreak». Eduki edo egitekoa ahalik eta

³⁵ BRIGGS, L.: «The Teacher as a Designer», in BRIGGS, L.: *Instructional Desig. Educat. Tech. Public*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 201. or.

³⁶ TOMLISON, R.: *Psicología educativa*. Pirámide, Madrid, 1984, 90. or.

modurik erakargarrienean azalduagatik ere, atentzioa lortuko bada, prest egon behar du ikasleak egiteko horretan inplikatzeko.

Ekipamendu-faktoreak subjektuak gure estimuluekin edo proposatutako lanekin konektatzeko eta benetan kontaktuan jartzeko daukan egiazko gaitasunari buruzkoak izaten dira: ba ote daukan entzumen-ikusmeneko edo atentzioa mantentzeko arazorik; beretzat ulerkaitza den modu batean aurkezten ote zaion gaia (hizkuntza-hutsuneengatik, aurretik ikasitakoen hutsuneengatik, etab.). Esperientzi faktoreak subjektuek informazio- edo lan-mota horrekin daukaten ohiturari buruzkoak izaten dira, eta horiei aurre egiteko lortu duten trebetasunari buruzkoak.

Faktore objektibo eta subjektiboen arteko konjuntzioa

Hirugarren faktore-mota hainbat faktore objektibo eta subjektiboren arteko *konjuntzio* edo ekintza gurutzatuari buruzkoa izaten da, gurutzamendu horrek aldatu egiten baitu bakoitzak bere aldetik izan zezakeen eragina. Aldaketa hori izan daiteke efektuak biderkatzekoa, eragin guztiak zentzu berean biltzen direnean, edota baita neutralizaziokoa ere, efektuak elkarren kontrakoak direnean.

Gaizki ikusten duen ume bat gelaren atzeko aldean esertzen baldin badugu, faktore subjektibo eta objektiboen konbergentzia negatibotik sortutakoa izango da haren atentzioari buruzko efektua; aldiz, aurrera ekarri eta estimulu biziak aurkezten baldin badizkiogu, bere ekipamendu subjektiboaren gabeziatzeko efektua kontrarrestatua egongo da praktikan jarritako faktore objektibo horiekin.

Guzti horrek esan nahi du ikasleen lanerako atentzioa eta inplikazioa iratzarri eta behar bezala zentratua mantentzeko, oinarrizko arazo batzuk izan behar direla kontuan (*time on task mastery learning*-ekoa).

Adina

Zer esanik ez dago adina izaten dela funtsezko abiapuntu bat: adinarekin aldatu egiten da ikasleen esperientzia eta ekipamendua. Tomlison-ek esaten duen bezala:

«Irakaskuntzan komeni da ezen ikasleen asimilazio-gaitasunak zenbat eta txikiagoak izan, orduan eta seguruagoa izango dela pertzepzioaren eta ulermenaren alderdirik samur antzekoak ere zentzu komunez irudituko litzaigukeena baino nekezago ulertzea, bereziki irakasleak esperientzia gehien duen eta ikasleak trebetugabeen diren gaitan. Gerta daiteke irakaslearentzat gai erraza dela iruditzea, baina ikaslearentzat behar bada harrigarri samarra gertatzea»³⁷.

³⁷ *Ibid.*, 91. or.

Lan-mota

Egin beharreko *lan-mota* eta erabili behar den modalitate didaktikoak ere (banakako lana edo talde txikikakoa, edo gela osokoa) bere eragina izaten dute.

Atentzioak osagai *kognitibo* bat eta osagai *afektibo* bat izaten ditu. Lehenengoak esanahi logikoko baldintza jakin batzuk galdatzen ditu (jakitea zer den, zertarako den, aurreko beste ikasketa batzuekin zer erlazio duen, alderdi nagusiak zein diren, etab.). Alderdi afektiboak subjektuen premia-asetasunarekin dauka zerikusia (proposatutako iharduera lotu dadila alderdi atsegingarriekin, izan dadila etekinak emateko modukoa, iharduera bera edo estimuluak izan daitezela gogobetegarriak, etab.). Bi alderdi horiek laburbiltzen ziren oratoriako tratatuetan *captatio benevolentiae* deitzen zuten harekin.

Atentzioak modu selektiboan jokutzen du, «iragazki» gisa Broadbent-ek³⁸ seinalatu duen bezala; bere teoriaren arabera estimuluak masiboki hartzen dira sentimen-hartzaileen bitartez, baina nerbio-sistemak ba omen ditu garrantzizkoak ez diren mezuak blokeatzen dituzten mekanismo selektiboak (iragazkia). Hori bera da Neisser-ek (1967an), bere aldetik, «prozesamendu atentzioaurreko» bezala izendatu duena sentimen-sistemaren bitartez hartzen dugun informazioaren prozesamenduko lehen fasea adierazteko: subjektuak atributu orokor bezala jasotako mezuak aztertu egiten ditu, eta bere bilaketaren objektuarekin erlazionatutakoetan bakarrik zentratuko da (atentzio fokala), gainerako guztiak garrantzizgabekotzat utziz. Prozesu hori ez da beti kontzientea izaten.

Adibidez, kotxean gidatzen gentozenean azkeneko bost minutuetan zer egin dugun galdetuz gero: gure sentimenez denbora horretan jasotako datu ugarietatik, oso gutxi batzuk bakarrik izango ziren gure nerbio-sistemarentzako garrantzitsuak eta gordetze-ko modukoak.

«Iragazkiaren teoriak», atentzioari dagokionez, irakasleak zer-nolako ahalegina egin behar duen erakusten digu, informazio aurkezterakoan edota eginkizunaren muntaketa egiterakoan lortu behar baitu, hain zuzen ere, estimulu nagusiak iragazkitik erraz pasatzeko modukoak izan daitezela, alegia garrantzizgabeak direlakoan ez daitezela baztertuta geratu hain garrantzitsuak ez diren baina, kontziente edo inkontzienteki, ikasleak halakotzat hautatzen dituen beste batzuen mesedetan. Itzuliko gara berriro ere puntu honetara informazioaren aurkezpenari buruz hitz egiterakoan.

Umorea

Umorea erabiltzea, dela ziri moduan, edo dela diskurtsoaren halanahitako haus-tura hipermetriko moduan (neurritz kanpoko keinu, ohi ez bezalako ahots, normala baino mugimendu azkarrago edo geldiagoak, etab.), kalkulaturako hutsegite, edo

³⁸ BROADBENT, D.E.: *Perception and Communication*. Pergamon Press, Oxford, 1985.

benetan egindakoen umorez hartze, adibide xeble, etab. bezala, hori da irakasleak bere eskutan daukan baliabiderik nagusienetakoa bat atentzioa piztu, bildu eta mantentzeko.

Esperientzia umoretsua benetan estimagarria izaten da, atsedean hartzeko eta bere onera etortzeko gune bat ematen dio adimenari eta hobetu egiten du afiliazio-giroa lan-testuinguruaren barruan.

Berritasuna

Berritasuna eta berri-giroa izaten da atentzioa bideratzeko beste baliabidetako bat. Adinaren arabera, berritasun hori izan daiteke:

- *gutziz plastikoa eta intuitiboa*, kolore bizi, irudi atentzio-deigarri, eta hone-lakoen bidez lortutakoa;
- *entropikoa*, galdera sortzen duten eta absurduak ere izan daitezkeen egoerak planteatzen direnean konpontzeko; adimena martxan jartzea eskatzen du horrek, baina baita irudimena ere, intuizioa, norberaren trebetasunak, etab.
- *ezagutzazkoa*, problema berriak edo lehendik emandako informaziotik sortutakoak planteatzen direnean: datu kontraesankorrak, informazio osagarriak, integratu beharreko datu solteak, egoera zehatz batean aplikatu beharreko printzipioak, etab.; azken batean, Festinger-ek «ezagutza-disonantzia» deitu zuena;
- *operatiboa*, hau da, iharduera, medioa (zentzu teknologikoan) edo lekua aldatzeko ematen duena.

Erreferentzia pertsonalak

Erreferentzia pertsonalak izaten dira beste alderdi garrantzitsu bat. Guztion praktika komunak erakusten digu ikaslearen atentzioa erakartzeko gauzarik onena bere izenez deitzea izaten dela, edo adibideren bat jartzea, bertan klasekoren batek edota izen berdinekoren batek parte hartzen duela. Diskurtso edo testuliburuaren osagai pertsonala irakaskuntzako faktore garrantzitsu bezala nabarmendu izan du Fernández Huertak³⁹. Honi buruz interesgarria da Anne Triesman-en⁴⁰ ekarpena:

Bere esperimentu-subjektuei bi mezu desberdin entzunarazi zien belarri bakoitzetik bana. Jakina, haiek bati bakarrik ematen zioten atentzioa. Atentziorik ematen ez zioten mezuan ahotsa aldatzen baldin bazen gizon batena edo emakume batena jarritz, edota hizkuntza aldatzen baldin bazen ere, subjektuak ez ziren konturatzen. Baina mezu «iragazi» eta ez-atentiduan subjektuaren izena sartzen zuenean, hark berehala erantzuten zuen. Beste hainbat gertatzen zen atentziorik jarri gabeko mezuan hitz garran-

³⁹ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976.

⁴⁰ TRIESMAN, A.: «Selective Attention in man». *British Medical Journal*, 20, 1964, 12-16. or.

tzitsuak sartzen zirenean ere (zuzenean subjektuari egindako erreferentziak, gai intergarriak, atenditzen ari zen mezuarekin zerikusia zuten gauzak, etab.): subjektuak ederki hartzen zituen horiek denak, ulertu egiten zituen. Horrek esan nahi du, inondik ere, atentzioren bat ematen zitzaiola bigarren mezuari ere.

Alde honetatik, bai pertsoneri egindako erreferentziak, nahiz egoera ezagun, subjektuen ohizko esperientziaren alderdi aipagarriari egindakoa *esangura bitaleko* iturri garrantzitsu izaten dira, gauzatzen ari garen informazio eta/edo ihardueraren fluxuan modu osoagoan sartzeko aukera ematen dutenak.

Baliabide desberdinak

Seguru asko irakasleak bereizi egin beharko ditu prozesu desberdinetan erabili beharreko baliabide desberdinak: atentzioa pizteko prozesukoak (iharduerak ekar ditzakeen onurak aipatuz, edo horrekin erlazonatutako esperientzia atsegingarriak, edo gaiarekin lotutako galderen bitartez, edo asko esaten duten marrazki eta deskripzioak erabiliz, etab.), atentzioa *mantentzeko* prozesukoak (fase desberdinen arteko tartetan atsedena sartuz, iharduera-aldaketak, ihardueren eta denboren ordenazioa ihardueraren eta nekearen kurba ergonomiko normalak kontuan edukiz, baliabide teknikoan laguntza sartuz, etab.) edo atentzioa *enfokatzeko* prozesukoak, hau da benetan garrantzitsuak diren gauzetan zentratzekoak (erreferentzi mailen aldaketa, alderdi orokorretan ala alderdi zehatzetan fijasak txandaka eta komeni denaren arabera; ideia orokor edo nagusiari eta iharduera horren zentzu orokorrari erreferentziak eginez sarri, alderdi garrantzitsuetan behin eta berriz arituz: errepikapenak, kodeen solapamenduak, ikus-entzunezko baliabideen erabilera, etab.).

INFORMAZIOAREN AURKEZPENA ETA ANTOLAKUNTZA

Informazioa aurkezteko modua izaten da didaktika-lana gelan gauzatzeko behar izaten den funtsezko beste alderdietako bat. Informazioaren aurkezpen horretan sartzen da bai edukien informazio-espikazioa eta bai egin beharreko eginkizunen deskripzioa eta, oro har, ikasle eta irakaslearen artean klase denboran izaten duten hitz-trukaketa guztien multzoa. Liburu honi dagokionez, bi puntutan tratatuko dugu: bata hau, batez ere irakasleak informazioa nola aurkez dezakeen kontuan hartzen duena, eta beste bat aurrerago, pertsonarteko komunikazioaren prozesuei buruz ari-tuko dena.

Egin dezagun zure ikasleek ezagutzea edo lanean erabiltzea nahi duzun informazioa bilduta daukazula (datu, eduki, material, etab.). Zer egin dezakegu informazio hori ahalik eta baldintzarik onenetan irits dakien, ondorengo ikaskuntza erraztuko duen testuinguru esanguratsu baten barruan?

Hau da guk hemen planteatzen dugun galdera.

Informazioaren antolakuntza: antolagailuak

Informazioaren aurkezpen-moduari buruz badago konpondu beharreko arazo garrantzitsu bat, alegia nola antolatu ikasleei emateko orduan. Testuliburuari jarraitzea izan daiteke modu bat, edo norberari espontaneoki ateratzen zaion bezala jokatzeko beste bat (datuak eta edukiak burura datozkion bezala aurkezten joatea adibidez). Baina bestela jokatu nahi badu, modu autonomoagoan eta bere egoerara hobeto egokituz, antolamendu-eskema bat planteatu beharko du: nondik hasi? Zenbat ataletan zatitu datu erabilgarrien masa guztia? Nola nabarmendu garrantzizkoenak?

Kontuan eduki beharreko lehenengo puntu bat *sekuentzia* da, informazio-datuaren ordena. Lehendik apartatu bat eman diogu puntu honi edukien gaian. Kontua da *sekuentzia esanguratsu* bat lortzea.

Pentsa dezagun telefono-zenbakiak irakatsi nahi ditugula, edo izen-zerrendak, edo formulak, datak, etab. (hau da, zero *ahalmen transferentziala* daukaten informazio-unitateak: horiek ikasteak ez dit abantaila handirik ekarriko ondorengo ikaskizunetarako). Kasu horietan berdin izango da informazio-unitate batetik ala bestetik hastea.

Baina, normalean, eman nahi ditugun edo lantzea nahi ditugun edukien artean izaten dira datu batzuk besteen konparazioan azpimarragarriak izaten direnak, beren barnean hartzen dituztenak edo menpetasun logikoren baten bidez baldintzatzen dituztenak (aurretik nahitaez ikasi edo ezagutu beharrekoak izateagatik, diziplina horren garapenean kontzeptu bakun edo primitibo edo oinarrizkoagoa izateagatik, etab.).

Beraz, bilatzen dena da aurkeztu behar ditugun datuetatik oinarrizkoenak zein diren antzematea, edo zein komeni zaigun lehenengo aurkeztea gero horien gain beste gainerakoak elkarlotzeko. Kontua da ikasleek *informazio antolatu* bat hartzea, ordena logiko batez eta *testuinguru esanguratsu* batez hornitutakoa.

Prozesu honetan egiteko handi bat betetzen dute *antolagailuek*.

«Printzipio bakar batean bildu beharko banu hezkuntzaren psikologia guztia —idatzi du Ausubel-ek—⁴¹, esango nuke ikaskuntzaren gain daukan eraginari dagokionez faktorerik garrantzitsuena ikasleak lehendik dituen ezagutzak izaten direla. Zein diren ondo egiaztatu eta joka ezazue horren arabera zuen irakaskuntzan».

Honela definitzen ditu: «ikaskuntza-materialaren aurretik sartutako kontzeptuak, ikasleari jadanik ezagunak zaizkion terminotan formulatuta, eta abstrakzio, generalitate eta ulermeneko maila altuan aurkeztuta aldi berean»⁴².

«Ikasleari ematen zaizkio, esaten du West-Fensham-ek, kontzeptu asimilagarri egokirik ez duenean, edota horiek ez daudenean ikaskuntza berrian beren funtzioa betetzeko nahikoa garatuta edo mugimenduan jarrita»⁴³.

⁴¹ AUSUBEL, D.P., aip. in GHIGLIONE, G.: *Op. cit.*, 1.031. or.

⁴² AUSUBEL, D.P.: «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning». *Journ. Teach. Educat.*, 14, 1963, 220. or.

⁴³ WEST, L.H.; FENSHAM, P.J.: «Prior Knowledge and the learning of Science. A review of Ausubel's Theory of this process». *Rev. Studies in Science Educ.*, 1, 1974, 63. or.

Oinarrian dagoen ideia zera da, informazio-materiala ez zaiola ikasleari pasiboki har dezan aurkezten (ikusi, entzun, irakur dezan, etab.) eta ezta bere buruan tokatzen den sailean almagatzeko ere (nahiz eta askotan gertatzen den hori), baizik eta, bestela, bere modura «prozesatu» eta «antolatu» dezan lehendik duen bere *egitura kognitibo* propioa erabiliz. Prozesu hori errazteko *antolagailuak* erabiltzen dira: esanahiaren aldetik dekodifikatzeko erabil daitezkeen tresna moduan mezuan bertan eskaintzen diren antolaketa-pistak.

«Antolagailua, esaten du Escudero, prozedura moduko bat da, ezagutza bat subjektuak lehendik dituen esanguren multzoarekin erlazioz sartzeko balio duena, edo esangura horiek azalpena ulergarria egiteko moduan antolatzeke, bestela, subjektuak lehendik dauzkan edukiarekin erlazioz sartzeko moduko ez izan arren»⁴⁴.

Ausubel-ek honela deskribatzen du horien funtzioa:

«Antolagailu baten funtzioa izaten da ideiak antolatzeke armazoi bat ematea ikas-kuntzaren pasadizoan azaltzen den materialik xehetu eta desberdinduena baitaratu eta modu egonkorrean erretentitzeko, eta berebat material honen eta egitura kognoszitiboaren ideia antzekoen edo nabarmenki kontraesankorren arteko diskriminazioa gehitzea»⁴⁵.

Ausubel-en ideian ezagutza esanguratsu bat sekula ez da guztiz berri-usainekoa izaten. Horregatik, benetan esanguratsu egiteke, inportanteena izaten da ezagutza hori aurreke ezagutzekin erlazioz sartzeko eta, aldi berean, desberdintzea. Informazio berria hain zuzen ikaskuntza berri bakoitza aurreke ikaskuntzaren batean oinarritzeke moduan antolatzea da kontua. Briggs hau esatera ere iristen da:

«Litekeena da ikasle azkar baten eta beste mantso baten arteko aldea eskola-gai jakin baten barruan egon daitekeela aurreke ikaskizunak gogoratzeko moduan eta ikasleak gogoratutako ikaskizun horietatik orain bertako premiei aplikatzeko moduko zein parte den erabakitzeke daukan moduan»⁴⁶.

Bi funtzio bete behar izaten dituzte, ikasteko materialaren arabera:

- material guztiz edo ia guztiz berriak direnen aurrean, antolagailuak/antolagailuek euskarri eta finkapen-puntu intelektual bat eman behar dute, non koku eta sartzeko egitura mental bat (*ideational scaffolding*);
- lehendik ezagututako eta subjektuen egitura kognitiboan iraunkorki ezarritako (finkatutako) kontzeptuen espezifikazio bat besterik ez diren materialen aurrean, antolagailuek indartu egin behar dute ezagutza berriaren diskriminagarritasuna, hau da, «argi, zehatz eta esplizituki definitu behar dute material berriaren eta egitura kognitiboan lehendik dauden antzekotasun eta desberdintasun nagusiak»⁴⁷.

⁴⁴ ESCUDERO, J.M.: *Tecnología educativa*, op. cit., 89. or.

⁴⁵ AUSUBEL, D.P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, op. cit., 179. or.

⁴⁶ BRIGGS, L.: *Op. cit.*, 205. or.

⁴⁷ MEYER, R.E.: «Advanced Organizers that Compensate for the Organization of text». *Journ. Educ. Psychology*, 71, 1978, 880. or.

Ausubel-en planteamenduan antolagailu-mota desberdinak aurkezten dira: *proaktiboak* mezuaren aurrean doazenean, eta *erretroaktiboak* edo postantolatuak mezuaren atzetik doazenean; *konparatzaileak* lehendik menderatutako eredu kognitiboak edo horien hurbilekoak erabiltzen direnean kontzeptu abstraktu edo egoera urrutiratuak esplikatzeko (Ausubel-ek berak seinalatzen du budismoa esplikatzeko ikasleek kristautasunari buruz ezagutzen zutena erabiltzen zuela antolagailu konparatzaile bezala) eta *azalpenezkoak*, lehenengo definizio orokor bat erabiltzen denean ondoren exenplarizatzen joateko. Bere ideia, ordea, *hobetzeko antolagailuetan*⁴⁸ jasotzen da ondoen; hauek aurreko aurkezpen batetik abiatuz sartzen dute material berria beti ikasle gehienek ulertzeko moduko terminotan. Gai berriaren hasierako azalpen hauek gero «hobetzen» joaten dira, ñabardura, xehetasun, kontzeptualizazioko azpiprozesu, etab.ekin osatzen. Horrekin lortzen dena da ikasleak egiten duen informazioaren prozesamendua beti prozesu esanguratsu bat izatea berarentzat; sartutako xehetasun berri bakoitzak aurrekoetan euskarritzen du bere zentzua. Ikasleak, hala, beti izaten du non dagoen eta nora doan jakiteko ideia orokor eta argi bat.

Alderdi praktikotik begiratuta, irakasleentzat ondorengo antolagailu-mota hauek erabiltzeko aukera seinalatuko diegu, gure esperientzian oso erabilgarriak izan zaizkigulako klaseak garatzeko:

1. *Antolagailu estrukturalak.*

Gogoratzen baldin baduzu hizlaria, besterik gabe hitz egiten hasi zeneko hitzaldiren batera joan izana, gogoan izango duzu, aldi berean, zein neketsua zen hari jarraitzea. Hizlariak bere paperak edo bere eskema jarraituko zuen, noski, halakorik baldin bazuen behintzat, baina entzuten ari zirenentzat, eskema hori ezagutzen ez zutenez, gurutze bat zen puntu batetik bestera noiz aldatzen zen jakitea, atal berriren bat bukatzen edo hasten ari zen jakitea, etab. Beste hizlari askok edo beren eskema idatziz ematen du edota, besterik gabe, hasieran esaten dute bere hitzaldiaren eskema zein izango den; entzuleak, hala, bere eskema mentala eginda izan dezake datu bakoitza bere apalean jartzen joateko, ez da galtzen eta «ondo jarraitzen du diskursoa».

Beste hainbat gerta daiteke irakaskuntzan ere. Aurretik argituz gero zertaz ari-tuko garen, informazioak edo egin beharreko lanak zein parte izango dituen, parte horiek beren artean nola erlazionatzen diren, etab., orduan ikasleei antolagailu estrukturalak ematen ari gatzazkie, lana mentalki eta operatiboki errazago antola dezaten eta, hori modu iraunkorrean eginez gero, modu sistematizatuan pentsatzen eta aktuatzen ohituko ditugu gainera, egiten duten orori egitura eta osoko zentzua emango dioten eskema mentalak erabiltzen (edozeinek balora dezake hau zein garrantzitsua den, ikusten baldin badu behintzat askotan nola egiten eta nola aurkezten diren lanak, txostenak, etab.).

⁴⁸ AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 2. ediz., 1978.

2. Antolagailu semantiko-kontzeptualak.

Mezuaren alderdi informatzaileari buruzkoak izaten dira eta ikasleen atentzioa eta ulermena fokalizatuta edukitzen laguntzen dute. Antolagailu hauek erabiltzeak suposatzen du hasieratik bertatik seinالاتu behar dela zein den ideia nagusia, zein diren tratatu behar ditugun kontzeptu gakoak eta, berebat, termino garrantzitsuak zein zentzutan erabiltzen ditugun aurretik garbi uztea ere. Informazio-diseinatzailearentzat bi lan dira: informazioaren *funtssezko nukleoak* identifikatu eta ematen zaien *esangura aitortzea*. Aurreko hitzaldiaren analogia horrekin jarraituz, zenbat aldiz ez ote den gertatzen norbera konturatzea guretzat ez duten beste zentzu batean ari dela hizlaria hainbat termino erabiltzen. Ume txikien kasuan, terminoen arazoa izugarri garrantzizkoa da, oraindik ere apenas egoten baita irakasle eta ikaslearen artean «errepertorio-komunitate» hasi berri bat besterik. Irakasleak etengabe argitu behar izaten du erabiltzen dituen zeinuen zentzua zein den, behin eta berriz gauzak errepikatuz ikasleak mezuak zuzen dekodifikatzen ikas dezan.

3. Zentzu-antolagailuak.

Hemen, igorleak mezuan sartzen dituen pistak jasotzen dira, hain zuzen har-tzaileari informazio berri horrek «zertarako» balioko dion, «zerekin» erlazionatzen den, etab. argitzeko sartzen direnak; mezuei erreferentzi marko bat ematea da gauza: «hau oso baliagarria izango zaizue...halakotarako», «...delako hartaz hitz egi-terakoan halako eta halako ezaugarri aipatzen genituen bezala, orain, era berean, beste hau aipatu nahi dugu...». Antolagailu-mota honek betetzen duen beste egiteko garrantzitsu bat izaten da zein ikuspegitatik hitz egiten ari garen argitzea, edo informazioari zentzua zein aldetatik aurkitu behar zaion esatea; honela itzuri egiten dira nahastea, behar gabeko dogmatismoak; iritzia dena iritzi bezala eman behar da, datu enpirikoa dena egiaztatutako datu bezala, eta hala denetan. Irakasleak askotan guraso bezala hitz egiten du, beste batzuetan ideia erlijioso edo politiko batekin konprometituta azalduz, beste zenbaitetan aditu bezala, etab. Umeak, eta helduek ere bai, mezuaren jabetza hobeto hartzen dugu dimentsio hori ezagutzen baldin badugu; hobeto dekodifikatu dezakegu eta, hezkuntza-mailan, marko-bereizketa horrek mezu eder bat osatzen du, ikasleen heldutasun eta irekitze demokratikoarentzat onura onak ateratzeko modua ematen diguna.

4. Antolagailu pertsonalak.

Lehen seinالاتu dudak bezala, hemen pertsona osotasun bat bezala sartu nahi da komunikazio-prozesuan. Ikasleen alderdi pertsonalari egindako dei hau bi mailatan egon daiteke zentratua:

- maila *kognitiboan*: aurreko ezagutzak, lehendik ikasitako beste gai batzuk, etab. gogoratuz; gogoratze horren garrantzia badirudi demonstratuago dagoela trebetasun intelektualen kasuan, batez ere eskalaren goreneko mailakoen kasuan, horietan delako trebetasun konplexu horiek beste sinpleago batzuetatik abiatuz garatu behar izaten dira-eta; baina berdin aplikatuko litzaioke beste ikaskuntza-

-mota bati ere, eta orduan ere heziketa-balio handiko tresna izaten da zalantzarik gabe; irakasleak baldin badu antolagailu kognitibo pertsonalak sistematikoki erabiltzeko ohitura, ikasleak halako estilo mental bat (mental set) hartuko du aktuatzeko, problema berri bakoitzaren aurrean galdera hau eginaraztera eramango duena: «zer ikasi dut azkenaldi honetan arazo hau konpontzen lagunduko didana?⁴⁹»;

— *esangura pertsonal* mailan: talde osoaren edo subjektu baten aurreko esperientziak gogoratuz, edo klasekoak ez diren baina beren iharduketekin ikasleen antzeko beste batzuk gogorarazi ditzaketen subjektuen esperientzia pertsonalak hartuz.

Beraz, laburtuz eta antolagailuen ikuspegitik begiraturaz, informazioaren egituraketa honako hauen arabera egin beharko da;

- ikasleak aurretik daukan informazioaren arabera, egoera edo gai berriarekin erlazionatzeko prest dagoenean;
- gure asmoz ikasleak informazio berriari eman beharko liokeen antolamendu pertsonalaren arabera, beretzat informazio horren esanguratasun guztia lortzeko beharko duena eta, ondorio kognitibo nagusi bezala, gauzak hobeto gogoratzeko eta ondorengo ikaskizunetan erabiltzeko ere balioko diona.

Mezuen galera informatiboa neutraldu

Batzuetan, irakaslea harrিতuta eta beldurtuta geratzen da ikustean berak transmititu nahi zuenetik zein desberdin interpretatu duten ikasleek irakaskuntza-mezua. Batere hutsik gabe mezuak anderatu egiten dira transmisioan. Luccio-k⁵⁰ bereizi egiten ditu, horregatik, «bidalitako mezua» (igorleak bidaltzen duena), «transmititutako mezua» (zeinu bihurtuta dagoena eta transmisio-kanalaren bitartez bideratua: hitzak, irudiak, hotsak, ekintzak, etab.) eta «hartutako mezua» (hartzailearengana iristen dena). Prozesu guzti horretan mezuak araztasuna galtzen du eta zentzua ere bai askotan, bere informazio-edukietako batzuk galdu edo distortsionatu egiten dira eta hasieran ez zeuzkan beste batzuk gehitu egiten zaizkio.

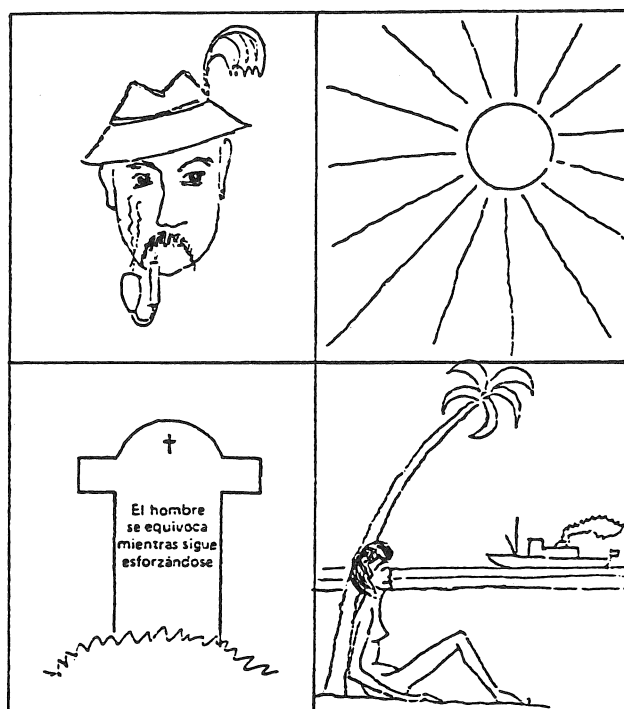
Transmisio-katearen zenbat eta fase gehiago ematen den irakaskuntzan, orduan eta arrisku gehiago egongo da mezuaren informazioa galtzeko. Irakaskuntzan erabili beharreko fase horien kopurua bakoitzak iturria non kokatzen duenaren arabera izango da: irakaslearengan ala bere aurreko instantzietan. Jeneralean irakasleak ez du edukirik sortzen, baizik eta beste iturri batzuetatik hartzen ditu; horregatik bera izaten da, hasteko, galera horren lehenengo puntu edo fase bat (nahita ala nahi gabe, jatorrizko mezuaren datu, ñabardura edo osagaiak galdu eta beste batzuk sartzen dira). Irakasleak material hori esplikatu, aurkeztu edo azaltzen duenean, mezuaren beste alterazio-fase bat gertatzen da (ez ditu bere ideia guztiak kodetzen, mezua egoeraren arabera egokitzen joaten da, etab.; berriz ere gauza batzuk galdu eta beste

⁴⁹ BRIGGS, L.: *Op. cit.*, 204. or.

⁵⁰ LUCCIO, R.: *La comunicazione educativa*. Le Monier, Florentzia, 1977.

batzuk irabazi egiten dira). Ikaslea jeneralean, ez da irakasleak esandako guztietaz enteratzen (ez ditu hark igorritako zeinu guztiak jasotzen) eta jasotzen duen horri bere itzulpen edo zentzu propioa ematen dio. Ikasleak berriro material hori azaldu behar duenean (iharduera batera aplikatu, galdera bati erantzun, etsaminaren bat egin edo lanen bat egiteko) berriz ere aldaketa hori gertatuko da (ez du dakien guztia esango, esaten duenak zerikusi handia izango du egoerarekin, lanari nolako fluidotasun koiunturalarekin heltzen dion, etab.ekin). Beraz, irakasleak transmititu nahi izan zuen jatorrizko informazio haren eta ikasleak planteatutako problema soluzionatzeko erabiltzen ari den edo etsaminaren erantzunean eman duen informazio horren artean hasierako mezuaren edukiaren etengabeko transformazio-sail bat egin da, bata bestearen jarraian eta gainean.

Badago ariketa bat «zurrumurru-klinika» deitzen dena, guzti hau azaltzeko oso argigarria dena.



10. irudia. Mezuaren informazio-galera egiaztatzeko lamina⁵¹

Zerorrek egin dezakezu klasean. Har ezazu hemen erakusten dizugun irudia. Atera itzazu sei ume gelatik kanpora. Kanpoan daudenean, deitu bati eta erakutsi iezaiozu lamina, eskatuz arretaz begiratu dezala dena ondo, gero hurrengo umeari kontatu be-

⁵¹ BIRKENBIHL, M.-tik hartua: *Aprender a dirigir*. Paraninfo, Madrid, 1979, 60. or.

harko diola eta. Begiratu duela esaten duenean, insistitu errepara diezaion ondo, eta bukatzen duenean jaso lamina. Bigarren umea sartarazi eta lehenengoak esplikatu diezaiola zer azaltzen zen laminan. Azalpenaren ondoren, bigarren umeak nahi adina galdera egin beharko dizkio laminan zer azaltzen zen ondo ulertu arte. Bigarren umea listo dagoela uste duenean eta egiteko beste galderarik ez daukanean, lehenengo umea bere tokian eseri eta hirugarren umea sartuko da. Bigarrenak den-dena kontatuko dio xehetasun guztiarekin, hirugarrenak ere dena argi ikusten duen arte. Bigarrena bere tokian eseri eta laugarren umea sartuko da, eta hala sei umeak pasa arte. Seigarren umeari eska iezaiozu dibujatu dezala arbelean lamina, berari nolakoa izango den iruditzen zaion bezala. Ondoren, berdintasunak eta desberdintasunak aztertu behar dituzu (zer galdu, aldatu, antzaldatu den), jatorrizko laminaren eta seigarren umeak dibujatutakoaren artean daudenak.

Zer gertatzen da? Ikusiko duzunez, normalean mantendu egiten dira *elementu es-trukturalak* («lau marrazki dira, bi goian eta bi behean», etab.), elementurik *bakunenak* (marrazki bakar bat daukaten koadroak) edo *ohizkoenak* (eguzkia, itsasuntzia, etab.), *gai orokorrak* (edo gai baten inguruko ideia orokorra: «gizon bat da», «hondartzako eszena bat», «eguzki bat», etab.), gairik *konnotatuenak* (adinarean arabera interesik handiena pizten dutenak izango dira: heriotza, neska biluzirik, etab.).

Aldiz, desagertu egingo dira edo zirriborrotsu eta araztasunik gabe azalduko dira datu *gainjarriak* (pipa *aurpegian*, luma *sonbrailuan*, esaldia *hilarrian*, etab.), *konplexuenak* (elementu asko izateagatik: *aurpegian*, edo itsasuntziaren eszenan; edo datuaren beraren konplexutasun kontzeptualagatik: esaldia *hilarrian*), *konnotatuenak* (hauei buruz, berdin gerta daiteke beren presentzia areagotzea ala, sortzen dituzten emozioak neutralteagatik, ezabatzea: «korte» neska larrugorritan deskribatzerakoan, «larritana» heriotzari buruz hitz egiterakoan, etab.).

Beraz, hemen planteatzen zaigun galdera da informazioaren zein aurkezpen-motak balio izan dezakeen mezuaren «osotasuna» gehiago iraurarazteko. Ariketatik atera daiteke hainbat ondorio: mezu bakunak bilatu behar dira, informazio-unitate ondo zedarrituak dauzkatenak eta subjektuen ohizko gai. egoera edo objektuei etengabeko erreferentziak egiten dituztenak. Ariketa honen ohizko emaitzen arabera, azpimarra daiteke lehen deskribatutako *antolagailu* horien garrantzia ere. Elementu estrukturalak antolagailu moduan jokatzen dute eta horien iraupenak halako garrantzia bat ematen du mezuaren integritateari buruz.

Aipatutako adibidean, jarraian jarraikiko trukaketetan mantendu egiten da ideia orokorra, alegia lau koadro direla, bi goian eta beste bi behean, eta ordenan deskribatzen dira; xehetasunak galtzen diren arren, ideia mantendu egiten da. Informazio hori galtzen den bezain azkar («marrazki batzuk dira zeintzuetan azaltzen baita...»), mezuaren hondamena arrapaladan gertatzen da, eta orduan bai, ziurtasun guztiarekin, arbeleko azken marrazkiak ez du jatorrizko laminarekin zerikusirik izango.

Transmitutako mezuaren ulergarritasuna indartu

Aurreko atalarekin estu-estu lotuta, ulergarritasunaren gaia aurkitzen da. Ez da arraroa izaten ikasleei entzutea «ez dutela ulertzen» irakasleak esplikatzeko duena.

Alderdi honen garrantzia didaktikoa aipagarria da. Komunikazio didaktikoaren edukien ulertze pobre batek ondorio negatiboak ekarri ohi ditu beti ikasleentzat. Eragin negatibo honen ondorioak bildu eta biderkatu egiten dira ikasteko zailtasunak dituzten edo jatorri sozialaren faktoreengatik desabantailan dauden subjektuengan. Sarritan gerta daiteke ondorio negatibo horiek azkenean ikasleei zera sinestartztea, irakasleak esplikatuz, esan edo ikasteko agintzen dizkienak ondo ulertzen ez baditu, beren ezgaitasunagatik izango dela. Ondorioz, norbere estimaren hondamenak estudiantzeko motibazioaren gainbehera ekarriko luke, parte hartzeko interes-falta eta ikaslearen distrakzio-denbora (*out-of-task*) gehitzea⁵².

Irakaslearen ikuspegitik zer egin bere irakaskuntza-mezuen ulergarritasuna gehitzeko?

Ezer baino lehen kontuan izan behar da ezen mezu orok izaten dituela (publizitatekoak bezala informazio orokorrekoak edota, kasu honetan bezala, didaktikoak ere bai) *zeinu* bat eta *esanahi* bat, eta mezuaren komunikaziozko esentzia «zeinua» izanda ere, komunikatzaileek (hemen irakasleak eta ikasleak) elkarren artean trukatzen dutena zeinuak edo seinaleak izaten direla, baina ez esanahiak.

Esanahia ez da mezuaren berezko atributu bat, komunikatzaileek mezuan jartzen duten zerbait baizik: zeinu berdinek izan ditzakete esanahi desberdinak, eta esanahi batekin igorritako zeinuak izan daitezke beste esanahi batekin hartuak edo itzuliak. Hori gure eguneroko esperientzian ikusten dugu, ez bakarrik klaseko esperientzian profesionalen.

«Hortik ateratzen da komunikatzaileen artean badagoela zeinu eta esanahi komun errepertorio baten premia (oinarrian behintzat komunak izango direnak), hau da, komunikazio-trukean erabiltzen dituzten zeinuei esanahi berdina edo gutxienez antzekoa eman diezaietela. Hortik, berebat, igorlearentzat ere exigentzia bat ateratzen da (batez ere irakaslearentzat, ikasleari instrukzioaren mezua ulertzeko lana errazteko funtzio espezifiko duen aldetik), mezuarekin batera *testuinguru esanguratsu* edo *paramezuak* (alegia erreduantziak) sor ditzan, hartzailea orientatu-presionatu dezaten trukatutako zeinuei esanahi zehatzak ematera.

Horregatik, batez ere mezu didaktikoak, gainezkatu egin behar du nahitako informazio-kantitatea transmititzeko bere funtzio substantiboa. Laguntza operazional bat behar du hartzaileari begira, dekodifikazio-prozesua zuzenduko duena eta igorlearekin konkordantea den esanahi-esparru batean kokatuko duena. Lehen esan dudan bezala, erreduantziaren bitartez lortzen da hori, kodeen konbergentziarekin, antolaketa-eskemak eta egitura sintaktiko argitzaileak eta, oro har, hartzaileari mezuaren dekodifikazioa behar bezala bideratzen utziko dion edozein formula erabiliz. Irakaskuntzaren mailan, non irakasleen eta ikasleen arteko errepertorioen desberdintasuna funtsezko ezaugarri bat baita beren komunikazio-egoeran, oso garrantzitsua izaten da alderdi hori kontuan edukitzea irakaskuntzako mezuaren lanketan eta transmisioan»⁵³.

⁵² TAUSCH, R.; TAUSCH, A.: *Psicología Social de la Educación*. Herder, Bartzelona, 1981, eta SHÖDER, H.: *Op. cit.*

⁵³ ZABALZA, M.A.; ALVAREZ, Q.: *Introducción a la comunicación didáctica*. Tórculo, Santiago Konpostelakoa, 1985.

Rodríguez Diéguez-ek ⁵⁴ ere behin eta berriz aipatzen ditu erredundantziak eta kodeen gainezarpenak mezu didaktikoaren transmisio efikazean.

Autore honek lanean ari ziren irakasleei egindako inkesta bat aipatzen du, zeinetan ateratako ondorio bat izan zen «matxaka» metodoaren erabileran funtzioan egoten dela arrakasta profesionala. Baieztapen horri kentzen baldin badiogu txokante egiten dela irakaskuntza-metodo zaharkituei buruz aritzeagatik, ikusiko dugu bertan erredundantziaren ⁵⁵ egitekoa nabarmentzen dela, instrukzio efikaz batean zein garrantzitsua den.

Rodríguez Diéguez-entzat instrukzio-mezen dekodifikazio zuzena erabilitako kodearen ezagutza egoki baten bitartez garantizatzen da, erredundantzi maila egoki batekin (erredundantzia gehiegiak asperra ekartzen du, gauza bera behindaberri-tzearen berritzez) eta informazio labur eta progresibo batekin, eta ikuspuntu praktikotik begiratuta, zentratu egiten du ulergarritasunaren hobekuntza *kodeen gainezarpenean* eta *hizkera itxi* baten erabileran.

Kodeen gainezarpenak esan nahi du mezu berean integratzen ditugula hitza eta ikonoa (hibridazio berbo-ikonikoa), eta horrek erredundantzia onargarri eta efikaza eragiten du. Bestalde, hizkeren irekidura eta/edo itxiduraren ideia, bakoitzak ezaugarri duen unibokotasun (itxidura) edo polisemiarekin (irekidurarekin) dago erlazionatuta. Hau da, interpretazio bakar bat ala anitzak, zer ematen dituen. Bai hitzezko hizkerak eta bai ikono bidezkoa, modu irekian (+) ala itxian (—) erabil daitezke, eta beren arteko konbinazioak oinarritzko lau hizkera-modu emango dizkigu:

hitzezkoa	ikonozkoa	
+	+	1
+	—	2
—	+	3
—	—	4

Honela, eta Rodríguez Diéguez-en irekidura-itxidura ereduaren ikuspegitik begiratuta, egokitu dezakegu lotura berbo-ikonikoa aurre egitea tokatzen zaigun instrukzio-premietara.

1. modalitatean, bai hitzezko hizkera eta bai ikonozkoa irekiak dira eta horren bitartez bidea irekitzen dugu subjektuak esanahi librea eman diezaion instrukzio-mezuari; hori oso interesgarria izan daiteke, adibidez poesian, arte plastikoetan edo dra-

⁵⁴ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 37-38. or.

⁵⁵ Mezuetan informazio ez-berria ekartzeari deitzen diogu erredundantzia; mezua errepikatzen denean gertatzen da, gauza bera beste modu batean esaten denean, mezu berdina ematen denean bi kode desberdinen bitartez (adibidez, hitzez eta irudiz), etab.

matikoetan, hainbat motatako lan sozialetan, baloraziora begira egindako ariketetan, etab. Esanahi uniforme handiagoa behar izanenean, 4. hibridazio-mota erabili beharko dugu, zeinetan bai hitzezko eta bai ikonozko hizkera itxiak baitira, interpretazio bakarra egiten uzten dute, bai ñabardura espezifikatzaileak sartu direlako edo bai irudia oso argigarria delako. Kasu honetan ulergarritasuna oso indartua geratzen da eta baita esanahien komunitatea ere. 2. eta 3. ereduetan kontrasteko formak azaltzen zaizkigu, hizkera bat irekia eta bestea itxia aurkeztuz; hau ere oso interesgarria da maila didaktikoan dibergentzia kontrolatzeko baina ikasleen originaltasuna eta autonomia sor ditzake.

Schultz von Thun-ek⁵⁶ esaten du mezuen ulergarritasunari dagokionez, hartzai-leen zailtasunik gehienak mezuen beraien berezko bariabile zenbaitekin daudela erlazonatuta; horien artetik berak lau identifikatzen ditu: *sinpletasuna, ordena, laburtasuna-pregnantzia eta estimulazio gehigarria*.

1. *Sinpletasuna* erabilitako hiztegiari eta esaldien egitura sintaktikoari buruz ari-tzen da, hau da, mezua *linguistikoki* formulatu izan den moduari buruz.
2. *Ordenaren* dimentsioak informazioen artikulazioa eta ordenazio-modua hartzen du. Era berean kontuan hartzen du hartzai-leak mezua globaltasun egituratu bat bezala hartzen al duen ala ez. Artikulazio horren barruan bi alderdi garrantzitsu eta elkarrekin lotutako daude:
 - «barneko ordena», zeinaren funtzioan erlazionatzen baitira informazioak er-lazio logiko argi baten arabera;
 - «kanpoko artikulazioa», mezuaren pista desberdinak identifikatzen utziko duena, beharrezko oharpenak sartzten dituen bai hasieran eta bai komuni-kazioan zehar, gauza garrantzitsuen eta axalekoen artean bereizteko pistak emango dituen (zeinu azpimarragarriak, laburpenak, etab.).
3. *Laburtasuna-pregnantzia* dimentsioan hitz-zarrastelkeria sartzten da, hau da, in-formazioaren helmugara iristeko beharrezkoak ez diren hitz alferrak erabiltzea. Bariabile honen polo positiboan mezu zehatzak aurkitzen dira, beharrezko hi-tzekin bakarrik ematen direnak. Alde negatiboan komunikatzeko modu luze eta bukaezinak aurkitzen dira, hitzen premiarik gabeko alferrik galtze bat ekartzen dutena, dela behar ez diren berezitasun, informazio edo esplikazioak sartzten direlako, edo dela mezua ulertzeko beharrezkoak ez diren egintzen aipamena egiten delako; horiek denak luzarora indargetu egiten dute mezua sakabana-ketaz, bai alferrikako kodeak erabiltzen direlako hitzak eta kontzeptuak pasibaz eta aktibaz errepikatuz, eta terminoak oso modu xehe eta berezitu egian espli-katzen direlako edota hitz sinonimo edo errepikakor asko erabiltzen direlako.
4. *Estimulazio gehigarriaren* dimentsioan hitz edo esaldi akzesorio baina hartzai-leengan interesa, partaidetza eta plazerra sortzen dutenak sartzten dira: beraiei buruzko erreferentzia zuzenak, beren atentzioa eskatzen duten galderak, egu-neroko bizitzatik oso hurbil dauden egoerei buruzko adibideak edo aipamenak, estimuluko hitzak, adiskide-gestoak, etab.

Eredu honetatik abiatuz, Rouco, Franta eta Spagnuolo-k⁵⁷ irakasle italianoen bi mostra hartu (bata zona landatarretakoa eta hirikoa bestea) eta horien komunikazio

⁵⁶ SCHULTZ VON THUN, F.: «Informieren». *Psychologie Heute*, 5, 1975, 43-51. or.

⁵⁷ ROUCO, R.; FRANTA, F.; SPAGNUOLO, M.: «La Comprensibilità della comunicazione degli inseg-nanti». *Orientamenti pedagogici*, 152, martxoa, 1979, 231-258. or.

didaktikoaren ulergarritasun-maila estudiatu zuten, ikasleen instrukzio-portaeran zeukan eragina aztertuz. Horien konklusioak, elkarrekin bilduta, honako hauek izan ziren⁵⁸:

- batezbesteko maila orokorrean, irakasleen komunikazioaren ulergarritasuna ona da: sinpletasun- eta ordena-maila egokiak ditu, bi puntuotan hobetzeko mailan hala ere; pregnantziaren eta ikasleen interes pertsonala sortzeko gaitasunaren aldetik (estimulazioa) ikertutako irakasleen maila ezin hobea da;
- lortutako datuen arabera, hiriko irakasleek, zeintzuen ulergarritasun-profila gorago agertzen baita beti, landako irakasleek baino modu nabarmenki ordenatutagoan eta baita estimulagarriagoan irakasten dute;
- *ordenaren* dimentsioa «irakaste-lekua» (hiria/landa) eta «esperientzia didaktikoa» (profesio-urteak) barietateen interakzioaren eraginpean azaltzen da.
- komunikazio ulergarriak ikasleengan interes eta partaidetza aktiboa sortzen dueneko hipotesia partzialki berretsi egiten da, ikasleen eskuharmen espontaneoan eta beren irakasleen komunikazioaren sinpletasun eta estimulazioaren dimentsioen artean korrelazio positiboa aurkitzen denez;
- aldiz mostraren multzo osoan ez da korrelaziorik azaltzen bere ezaugarritzat isiltasuna eta nahasketa dituen atmosfera interaktibo baten eta irakasleen komunikazioaren ulergarritasunaren artean, batez ere ordena dimentsioari dagokionez. Honek adierazten du dependentziarik ez dagoela ikasleen desinteres eta aurkako erreakzioen eta irakasleen komunikazioaren ulergarritasunaren artean.

«Gure estudioaren emaitzei esker —ondoriotzen dute autore hauek— azpimarratu dezakegu ikasleentzat ulergarria izango den komunikazio didaktiko bat behar dela transmititutako mezuenganako sentimendu positiboak, interesa eta partaidetza sortzeko haiengan, eta garrantzi handia dutela komunikazio-prozesuan parte hartzen duten barietate kontestualek. Gure lanetik atera daitezkeen hezkuntza-iradokizunak irakaslearen aldetik auto-ebaluazio bat egiteko posibilitatetik hasi eta bere aldetik iharduera teoriko-praktiko bat egiteraino iristen dira, entrenamendu espezifikoak eginez hezkuntza-jarreraren aldatetan oro har eta komunikazioko jarreretan bereziki»⁵⁹.

Laburtuz, komeni da informazioaren antolamendu eta aurkezpenari buruz honako hauek kontuan izatea:

- ikasleen instrukzio-eginkizunak gaitzat erabiliko duen informazio-materiala aurkezteko modu asko dagoela: hitzezko materiala, idatzia, grafikoa, grabazioak, diapositibak, ekintzak, etab.;
- horren esanahia hobetu egingo dugula informazioaren aurretik antolagailuak jartzen baldin baditugu ikasleari informazio berriaren kategorizazioa eta azterketa errazteko eta aurretik ikasitakoekin lotzen laguntzeko;
- aurkezpena luzea edo materiala zabalegia eta zaila baldin bada, eduki-galerak edo esanahiaren hondamena itzuri egingo dela aurreko ereduaren erreferen-

⁵⁸ *Ibid.*, 255. or.

Kontuan izan behar da datu eta konklusio hauek Italiari buruzkoak direla. Gauzek ez dute hemen zertan desberdinak izan, badirudi, hala ere, ez dagoela honelako desberdintasunik irakasle landatarren eta hiritarren artean. Ez ote da inor animatuko hori egiaztatzeraz?

⁵⁹ ROUCO, R.; FRANTA, F.; SPAGNUOLO, M.: *Op. cit.*, 256. or.

- tziak eta bertara itzultzeak egiten badira aldika, atentzioa gaiaren nukleo substantiboetan zentratuko duten berrikuspenak edo laburpenak. Galderak planteatzeko, *feedback* egiteko edo, besterik gabe, atsedean hartzeko pausaldiak ere garrantzitsuak izaten dira;
- nolana ere, egituraketa, sinpletasun, ekonomia eta erreferentzia pertsonalizatuko printzipioek ere irabazi handiak ekartzen dituztela komunikazioaren efikazian eta ikasleen interesean eta partaidetzan;
 - exenplu positibo eta negatiboek antolagailu moduan jokatzen dutela eta mezuari zentzu ematen laguntzen dutela; hobetu egiten dutela ulermena eta bereizmena eta, horregatik, funtsezkoak izaten direla kontzeptuak ikasteko; hasierako eta erdimailako zikloetako umeekin kontzeptu, erregela, aplikazioak, etab. hobeto sortuko dira adibideen bitartez definizioen bitartez baino ⁶⁰;
 - materiala berria den neurrian, gerta daitekeela ikasleek denbora gehiago eta azalpen luzeagoak behar izatea. Alde honetatik, erredundantzia eta gainezarpena, kontrolatuak, jakina (isometrikoak kasu bakoitzaren exigentziekin), oso onuragarriak izaten dira, eta aspertasuna nekezago sortuko da informazio azaltzeko modu alternatiboak erabiltzen badira;
 - mezu osoaren edo bere ezaugarri edo osagai espezifikoaren gain atentzioa erakartzeak asko hobetzen duela mezuen informazio-kalitatea eta hondamenaren kontrako erresistentzia; adibidez Fraisse eta Elkin-ek ⁶¹ seinatu dute material bisualarekin, dibujo eskematiko sinplifikatuekin, karikaturekin edo deskonposizio formalaren bitartez, beste edozein dibujo «natural» edo argazkirekin baino hobeto antzematen direla dibujatutako objektuak; seguru aski dibujo-mota honek estimulua ordenatu eta atentzioa zentratzen duelako, gure harrera eta mezuaren prozesamendu mentala distraitu ditzaketean hainbat ezaugarri ez-substantibo baztertuz;
 - informazioa tratatzeko modu kolektiboak sartzeak, adibidez *eztabaida*, *debate*, *iritzi-aurkezpenak*, ikasle-taldeek beraiek egindako *txostenak* azaltzeak, potentzialitate handiko baliabide garrantzitsu bat osatzen duela heziketa-ebaluazioaren mailan; irakasleak berdin aztertu ahal izango ditu bai aurkeztutako informazioaren aberastasuna eta egokitasuna eta bai jarraitutako elaborazio-prozesua eta egindako baieztapenen justifikazio-sistema logiko, zientifiko edo afektiboak ere.

EGITEKO INSTRUKTIBOEN MUGAKETA

Iharduerak hautatzeko irizpideak

Garapen kurrikularren funtsezko fase batean sartzeko gara orain, fase honetan enmarkatzen eta aipatzen baitira irakaslearen estrategia operatibo desberdinak. Irakaskuntza ororen nukleoa osatzen dute iharduerak zera dira:

⁶⁰ BRIGGS, L.: *Op. cit.*, 206. or.

⁶¹ FRAISSE, P.; ELKIN, E.H.: «Etude Génétique de l'influence des modes de presentation sur le seuil de reconnaissance d'objets familiars». *L'Anée Psychologique*, 63, 1963, 1-12. or.

«Programazio eta ekintzako unitate estruktural oinarrizkoak ikasgelaren barruan. Gelako ia ekintza eta interakzio guztiak iharduera baten marko operatiboaren eta mugen barruan egoten dira, eta horrez gainerako denbora prestaketa edo ihardueren arteko igarotza egiteko erabilia izaten da»⁶².

Iharduera didaktikoen ezaugarriak nagusiena, jokabide diren aldetik hartuta, horixe da, hain zuzen *kontestu kontrolatu* batean ematen diren jokabide izatea, «egoe-ra-jokabideak» izatea. Yinger iristen da seinalatzeraz ezean irakasleak ez duela iharduerarik benetan planifikatzen, kontestua baizik, iharduera horrek gauzatzeko izan beharko duen markoa. Izan ere, ikusiko dugunez, joera gehiago dago markoa deskribatzeko edo arautzeko, ihardueraren baldintzak eta/edo mugak, egin beharreko iharduera bera baino. Hala, Kounin-ek⁶³ seinalatzen du iharduera didaktikoei lau ezaugarri garbi izaten dituztela:

1. Denbora eta espaziozko muga definituak.
2. Medio fisiko bat eta erabili beharreko baliabide zenbait (liburu, lapitz, etab.).
3. Egikaritu beharreko jokabidearen eredu edo patroia aurredefinitu bat.
4. Interakzio bat testuinguruaren osagai fisikoaren eta ezarritako jokabide-patroien artean.

Yinger-ek⁶⁴ terrenoan bertan irakasle baten jokabidea aztertuz, ondorengo osagai hauek bereizi zituen ihardun didaktiko baten barruan, irakasleak planifikatzerakoan erabaki beharreko osagaiak alegia.

1. *Kokapena*: iharduna non egin behar den lekuko toki fisikoa esan nahi da (batez ere zona funtzioaletan banatu baldin badugu gela).
2. *Egitura eta sekuentzia*: aktibitatean egiten diren ekintza partikularren fase eta osagaiak buruzkoak sartzen dira hemen. Adibidez aktibitate batek eska dezake umeak beren eserlekuetatik *mugiaraztea* lurbira-globoraino hurbiltzeko (prestaketa), han bertan zerbait *esplikatzeko* eta *oharrak hartzeko* (ikasgaia) eta berriro beren tokietara itzultzea (jasotzea).
3. *Iraupena*: ihardun bati ematen zaion denbora-kopurua.
4. *Partaideak*: nork hartuko duen parte eta nola (taldeak, zein tamainatakoak, etab.).
5. *Subjektuen jokabide onargarriak*: edo ordena, iharduketan, etab. etako baldintzak, irakasleak onargarri eta/edo egokitzat seinalatzen dituen aktibitatearen aurrera eramanez ahal izateko (nahi den bezala mugitzeko askatasuna, ahots-maila, etab.).
6. *Instrukzio-ekintzak*: irakasleak iharduera aurrera eramateko ematen dituen urrats edo etapa guztien multzoa. Adibidez jarraibideak —lana aurkeztea— informazioa ematea —egiteko pistak ematea— *feedback* ematea, etab.
7. *Edukiak eta materialak*: iharduera zertaz den (edukia) eta hori garatzeko erabilgarriko baliabideak. Eduki eta materialei buruzko erabakiak izan ziren Yinger-ek ikertutako irakasleak gehien hartu zituenak.

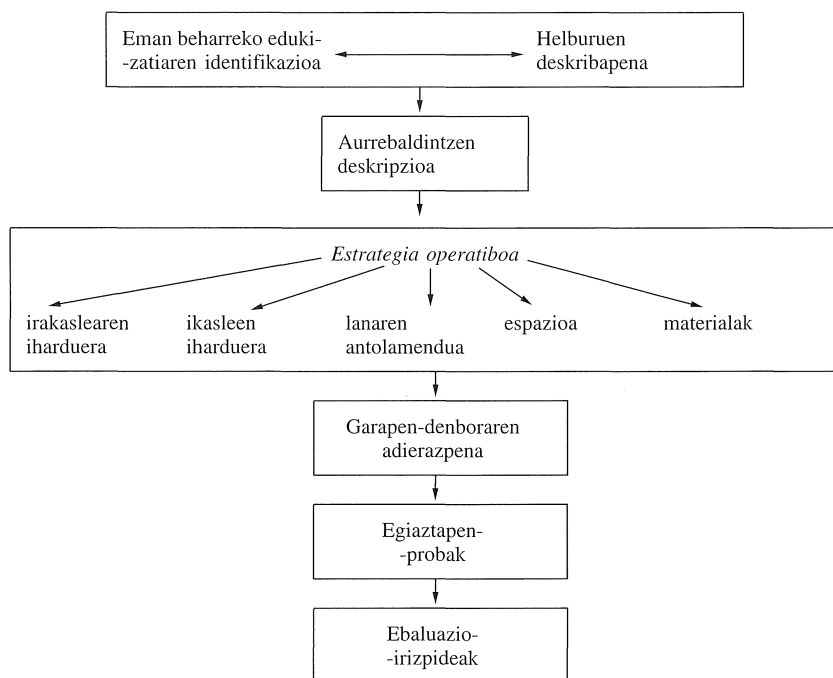
⁶² YINGER, R.: «Routines in teacher Planning». *Theory into Practice*, 18 (3), 1979, 164. or.

⁶³ KOUNIN, J.: «Environmental Issues in the Teaching of Mathematics in the Elementary School Grades: some preliminary notes and speculations», in *Proceedings of Research on Teaching Mathematics Conference*. Conference Series, 3, Institute of the Research on Teaching, Michigan State Univ., 1980.

⁶⁴ YINGER, R.: *Op. cit.*, 165. or.

Lodini-k⁶⁵, *estrategia operatibo*en kontzeptua erabiltzen baitu, hauek sartzen ditu horietan: garatutako *iharduera-mota* (ikasgaiak, irakurketak, elkarrizketa, materialen baten egikaritzea, arazoren bat, etab.) bai irakasleak eta bai ikasleek bete behar dutena (bakoitzak zer egin behar duen bereiziz), lana *antolatze*ko moduak (banaka, talde txikitan, gelako denak, edo gela desberdinen artean, etab.), *espazioak* (gela barruan, kanpoan, eskolatik kanpora), *materialak* eta beharrezko *baliabideak*.

Lodini irakasleak honako koadro hau aurkezten du irakasleak unitate didaktiko bat (alegia iharduera bat izango litzatekeena, hemen termino horri ematen ari gatzazkion zentzu holistiko eta ez-molekularrean) nola programatu dezakeen azaltzeko.



11. irudia. Unitate didaktiko baten programazioa⁶⁶

Nolabait ere ihardueretan laburbiltzen dira garapen kurrikularren aurreko faseetatik sortutako orientabide eta planteamendu orokorrak. Horietan, hain zuzen ere, antzematen da benetan organizatuta eta koherentziarik ba ote dagoen ala ez postulatu teoriko eta praktikoen artean, asmo-helburuen eta lortzeko bideen artean. Izatez edozein iharduera izan liteke bere *baliotasunaren* ikuspegitik (helburuei buruzko kongruentzia, berarekin lortzen al den lortu nahi litzatekeena), *esanehitik* (iharduera bera benetan garrantzitsua ote den, merezi ote duen hartan esaten dena egitea) eta *funtzionalitatearen* ikuspegitik aztertuta (egingarria ote den egoeraren edo egikari-

⁶⁵ LODINI, E.: *Op. cit.*, 120. or.

⁶⁶ *Ibid.*, 123. or.

tzeko izango dituen baldintzen ikuspegitik begiratuta eta bateragarria ote den prozesu didaktikoaren gainerako osagaiekin).

Ihardueren plangintzan eragin handia izaten du, berebat, irakasleak bere egitekoa betetzeko erabiltzen duen irakaspen-ereduak. Oso desberdina da planteamendu «holodinamiko»⁶⁷, «esperientzial» batetik ala, bestela, eredu «teknologiko» batetik abiatuz lan egitea. Esango genuke iharduera edo lanak zentzu desberdina hartzen duela eredu horietako bakoitzaren arabera eta horrek galdatzen du bakoitzaren planteamendua ere modu desberdinean egitea.

Eredu teknologikoarentzat funtsezkoa izaten da ihardueren plangintza egiten hasi aurretik lanen analisi bat egitea (Gagné 1985). Analisi horren bitartez identifikatuko dira lanaren osagai desberdinen aurrebaldintza logiko eta operatiboak lan guztia oso-osorik sartu (iritsi) arte. Lana burutzeko beharrezkoak diren azpitrebetasunetan deskonposatzen da iharduera. Ikaslea ez baldin bada ihardueraren fase horietakoren bat egiteko gai, gerta liteke aurretiko azpitrebetasunik ez daukalako izatea, edo egoera honetara modu egokian integratzeko edo aplikatzeko gai ez izatea. Halakotan, ikasleari aurrebaldintza horiek irakasten saiatu beharko luke irakasleak, eta hutsune horiek betetzera. Hori lortzeko, behar den guztia jaitsi beharko du ikasketen hierarkian oinarritzkoenetara iritsi arte hala behar izanez gero (marrazketa teknikoko iharduera batean behatzetan lapitza behar bezala hartzen erakustera adibidez).

Ez da horrelakorik gertatzen Ausubel-en deskubrimendu edo ikaskuntza esanguratsuen ereduak, horren ikuspegitik begiratuta ikasleari problema edo egoeraren bat ematen baitzaio berak bere kabuz eta eskura daukan materialaren laguntzarekin soluzionatu edo aztertu dezan:

«... ikasi beharrekoaren eduki nagusirik ez da ematen, baizik eta ikasleak deskubritu behar izaten du egindako lanaren alderdirik esanguratsuen bere egitura kognitiboan txertatu aurretik. Bestela esanda, aurretik egin beharreko bereizketa-lana zerbat deskubritzea izaten da»⁶⁸.

Eta era berean jarraitu ahal izango genuke beste eredu batzuetatik, adibidez kognitibistengandik (Piaget, D'Hainaut, etab.), fenomenologiko-humanistengandik (Rogers, Maslow, etab.) eratorritako iharduera didaktikoekin ere.

Baina itzul gaitezen Yinger-enera, alegia iharduera didaktikoa «kontrolatutako testuinguru bateango jokabidea» dela esaten duen horretara. Irakaslearen erabakiak, beraz, egikaritu behar diren jokabideak edo ekintzak seinaltzera eta egikaritze horren testuingurua erabakitzera bideratu behar dute. Errezeta finkorik ez dago, ez eginkizun baterako eta ez besterako, egin daitezkeen iharduera posibleak mugaezinak direlako eta hain zuzen hainbat eratako marko kontestualei erantzun beharra izango dutelako. Programa Ofizialetan eta diziplina edo arlo konkretuetan espezializatutako hainbat liburutan iradokitzen da hainbat iharduera. Hori, ordea, gure ka-

⁶⁷ TITONE, R.: *Op. cit.*, 46. or.

⁶⁸ AUSUBEL, D.P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, op. cit., 38. or.

sua ez denez, nire aldetik *irizpide* zenbait ematera mugatuko naiz, irakasleak gidari izan ditzan bere gelako iharduera didaktikoen hautaketa eta definizio kontestuala egiterakoan.

Honi buruz egin izan diren ekarpenak oso ugariak dira. Horien artean ondorengo hauek dira azpimarratzea merezi dutenak:

Wheeler-ek ⁶⁹ iharduerak aukeratzeko orduan kontuan eduki beharreko irizpideak seinalatzen ditu. Laburki komentatuko dut Wheeler-en irizpide jadanik klasiko horietako bakoitza:

- a) *Baliozkotasuna*: ihardueraren eta desiratutako jokabidearen arteko erlazioa afektatzen duena. Ihardueraren aurrean irakasleak bere buruari galdetu behar dio: nahitako bidetik sortzen al ditu ikaskuntzan aldaketak? Aktibitate batek balio izaten du benetan subjektuaren jokabide-aldaketa edo hobetze pertsonal bat egiteko modua eragiten duenean helburu batek markatutako bide beretik. Bestela, izan liteke balio handiko aktibitatea, interesgarria edo entretenigarria, baina ez litzake «baliozkoa» izango.
- b) *Besarkamena*: hau ere helburuei dagokiena. Alegia helburuak beren zabalera guztian besarkatzea, bai helburu bakoitzaren mailan eta bai helburu guztien multzoaren mailan. Irizpide hau nekez aplikatuko zaio iharduera edo esperientzia singular bakoitzari, baina funtsezkoa izaten da guzti horien multzoarentzat. Bultzatu nahi den garapen-arlo adina esperientzi mota eman behar zaie ikasleei (informazioa, trebetasun intelektualak, trebetasun sozialak, trebetasun motoreak, sineskerak, jarrerak, baloreak, etab.) eta, ahal bada, baita egikaritzea-kontestuaren planteamendu desberdinak sortzen dituzten esperientziak ere: banakakoak/taldekoak, eskola barrukoak/kanpokoak, era desberdinetako materialekikoak, etab.
- c) *Aniztasuna*: besarkamenaren argumentu horietako asko aniztasunari aplikatzeko modukoak dira. Aniztasuna beharrezkoa da, ikaskuntza-motak ere hainbat direlako, ikaskuntza hainbat eratara eman daitekeelako eduki-arloen edo esperientzia didaktikoaren mota desberdinen arabera, eta edozein egoeraren aurrean bakoitzak izaten dituen erreakzioak desberdinak izaten direlako ezinbestez.
- d) *Komenentzia* edo subjektuen garapen-fase eta heldutasun-maila desberdinetara egokitzea. Hala, bai ekintzaren ezaugarrietan beretan eta bai egikaritzea-marckoaren baldintzetan oso kontuan hartu behar dira hartzaila izango diren ikasleen garapen-faseko ezaugarri nagusiak, alegia ikasleok egon daitezela:
 - fisikoki, psikikoki, jarreraren aldetik, etab., horiek aurrera eramateko presatuta;
 - horien konplexutasun eta zailtasun-mailari erantzuteko gai. Ihardueren «mailakatzea».
- e) *Egitura*, hau da, iharduerak egon daitezela organizatuta, sistemizatuta. Horrek zera eskatuko ditu, baldintza sinkronikoak (*orekatuak* izatea, alegia ez dezatela alderdi garrantzitsurik tratatu gabe utzi edo, beharrik gabe, ez ditzatela batzuk besteen gainetik pribilegiatu) eta diakronikoak (*jarraitasun* logiko, zientifiko eta praktikoa izan dezatela, egin daitezela esperientziek beren efektuak elkarren artean neutraldu ez baina *metatzeko* moduan, eman dadila ikaskuntzak finkatzeko

⁶⁹ WHEELER, D.K.: *Op. cit.*, 161. or. eta hur.

moduko *errepikapen* egoki bat, eta aukera daitezela iharduera anitzak, hau da, bultza dezatela helburu-kopururik gehiena lortzeko modua).

- f) *Bizitzarako garrantzia*, eta hori iharduerak izan dezakeen transferentzi ahalbidarekin eta bere esanguratasun-maila eta umeen oraingo eta etorkizuneko bizitzan izango duen erabilgarritasunarekin dauka zerikusia.
- g) *Ikaslearen partaidetza plangintzan*, alegia ihardueretan sar dadin bere «asmo» indibidualentzako erantzuna ere, beti ez baitira ikaslearen asmoekin bat etortzen.

Ikusten denez, Wheeler-en eskemak ederki ispilatzen ditu eta beraietara ezin hobeto egokitzen da garapen kurrikularra dibujatzeko orain arte erabili ditugun planteamendu orokorrak eta prozesuaren beste faseetan erabakiak hartzeko seinalatutako printzipioak. Wheeler eredu teknologiko batetik abiatzen da, eta hortik datorkio helburuei eta funtzionalitate, efikazia eta honelako printzipioei ematen dien egiteko handia beren egikaritze-kontestuko iharduerak erabakitzen.

Eredu esperientzial eta irekiago batekin lan egin nahi izango bagenu, Raths-ek⁷⁰ proposatzen dituen irizpideak har ditzakegu kontuan:

1. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da umeei ematen baldin badie iharduera egikaritzeko hautapen informatuak egiteko eta beren aukeren ondorioei buruz gogoeta egiteko modua.
2. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da ikasleei eginkizun aktiboak eta ez pasiboak ematen baldin badizkie ikaskuntza-egoeratan.
3. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da ikasleei eskatzen badie prozesu intelektualen edo eguneroko arazoan, bai sozialen eta pertsonalen, aplikazio eta ideiei buruz iker dezaten.
4. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da umeek objektu, material eta benetako tresnekin lan egiteko modua bultzatzen baldin badu.
5. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da izatez trebetasun-maila desberdinetan dauden umeak ondo egiteko modukoa baldin bada.
6. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da eskatzen baldin badu ikasleek azter dezatela «testuinguru berri baten barruan» ideia bat, prozesu intelektual baten aplikazio bat edo «aurretik estudiatua izan den» gaur egungo problemaren bat.
7. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da eskatzen baldin badu ikasleek azter ditzatela gure gizarteko hiritarrek normalean aztertzen ez dituzten —eta jeneralean nazioko komunikabide nagusiek ere aztergabe uzten dituzten— gaiak edo arazoak.
8. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da baldin eta bidea ematen badu ikasleak eta irakasleak arriskuan ibilarazteko, ez hil ala biziko arriskuan, baina bai arrakasta ala porroteko arriskuan.
9. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da eskatzen baldin badu ikasleek berridatzi, erreparatu eta hobetu ditzaten beren hasierako saioak.
10. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da ikasleak estimulatzen baldin baditu arau, estandar edo diziplina esanguratsuak aplikatzen eta menderatzen saiatzera.

⁷⁰ RAHTS, J.D.: «Teaching without Specific Objectives». *Educational Leadership*, 1971, apirila, 716. or.

11. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da ikasleei ematen baldin badie proiektu baten plangintza, bere egikaritzza edota iharduera baten emaitzak beste batzuekin batera konpartitzeko aukera.
12. Iharduera bat beste edozein baino atsegingarriagoa izango da garrantzitsua baldin bada ikasleen asmo espresuekin konparatuta.

Beste autore batek, McNeil-ek ⁷¹, ikuspegi osoagoa eta zabalgarriagoa eskaintzen du iharduera didaktikoen hautapen eta justifikazioan aplikatzeko irizpideei buruz. Bere irizpideak bost mailatan antolatzen dira: filosofiko, psikologiko, teknologiko, politiko eta praktikoa. McNeil-en ideiak gainditu egiten du, zentzu batean, hemen iharduerari buruz egiten ari garen planteamendua. Berak bere eremuan iharduerak berak sartzen ditu multzo bezala, eta aldi berean iharduera horietako helburu zehatzak, bertan erabiltzen diren materialak, etab.

1. *Irizpide filosofikoak*: irakasleak dituen balore-hierarkia izaten dute abiapuntu, eta zera dute erreferentziaz, irakasle horrek egin beharreko iharduerak hautatzerakoan iritzi bat ala beste aukeratu beharko duela ondorengo dilema hauen artean:
 - berez eta momentu honetan atseginak diren iharduerak, eta hain atseginak ez direnak baina etorkizunean desiragarri izateko moduko esperientzietara eramango gaituztenak;
 - iharduera idealak (bizitzaren alderdi justua, ederra, ohoragarria azaltzen dutenak) eta bizitza den bezalaxe aurkezten dizkigutenak, korrupzioa, biolentzia eta hain garbiak ez diren beste alderdi batzuk ere sartuz; nolana ere erabilitako material eta enfokeak bizitzari buruz ematen duten ikuspegiak irakaslearen baloreak eta sineskerak isplatu dituzte;
 - nagusiki ikaslea den taldeko pentsamendu-modu, sentimendu edo jokabideak maneiatzen dituzten iharduerak, eta beste taldetako pentsamendu, sentimendu eta jokabideez aritzen direnak (*multicultural education*);
 - emaitza homogenoak lortzera zuzendutako iharduerak, ala gizabanakoen arteko emaitza desberdinak lortzen laguntzen dutenak; luzarora honek jarrera bat sortu ohi du, bai gelako talde osoa unitate bezala tratatzearen aldekoa ala bai subjektu bakoitza indibidualki tratatzekoa;
 - azkenean ikasleentzat emaitza komun bat lortzeko moduko lankidetzaren indartzen duten aktibitateak ala, aldiz, lehia eta konpetentzia indartzen dutenak, alegia ikasle bakoitza azkenean berak indibidualki lor ditzakeen emaitzarik ahalik eta bikainenekin agerrarazten saiatzen direnak;
 - ikasleak gai moraletan edota arazo eztabaidagarrietan bakoitzak bere jarrerak autonomoki argitzera eramango dituzten iharduerak, ala, aldiz, ikasleak zuzentasun morala edo intelektual bezala ulertzen den horretako baloreetan trebatuko dituzten iharduerak.
2. *Irizpide psikologikoak*: irakasleak ikaskuntzari buruz dituen sineskerak psikologikoen ere baldintzatzen egiten duten berak aurkeztuko duen aktibitate-mota, bere egikaritzza-markoa. McNeil-ek bi irakasle-mota bereizten ditu irizpide psikologikoen aldetik. Bi mota horietako bakoitza modu desberdinean portatzen da ihardueren aurrean:

⁷¹ McNEIL, J.: *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston, 1981.

<p>1. Ikaskuntzari buruz <i>ikuspuntu itxia</i> daukan irakaslea. Honentzat hauek izango dira aktibitateak:</p>	<p>2. Ikaskuntzari buruz <i>ikuspuntu irekia</i> daukan irakaslea. Honentzat hauek izango dira aktibitateak:</p>
<ul style="list-style-type: none"> — irakaslearen zuzeneko eraginpean egonaztea; — ikaslearentzat atseginak eta erosoak; — gauza bat irakatsi aldiko, baina erabat menperatu arte irakatsi; egikariztatuingurua sinplifikatu eta behar adina adibide eman ikasleari ikasitakoa abstraitzen eta generalizatzen laguntzeko; — ikaslea eraman oinarriko osagaiak bereganatu ditzan ikaskuntza-maila goragokoetan sartzen utzi aurretik; — ikaslea eraman hizkuntza, sentimendu eta ekintzetako eredu garrantzitsuak ezagutu eta imitatzeraz; — praktikak eta errepikapenak eskaini oraindik menperatzen ez diren trebetasunetarako. 	<ul style="list-style-type: none"> — irakaslearen zuzeneko eraginpetik aldeginaztea, ikaslea autoaktualizazioaren bidetik eramateko moduan, esanahiaren bilaketa pertsonala bultzatuz irakaslea baliabide pertsonal bat besterik izango ez den egoera bazueta; — larritasun eta zalantzazko faseak sartu eta kontuan izango ditu, ikaskuntza esanguratsua eragiteko moduan; — emaitza desberdinak eragin aldi berean, ikasleei lagunduz interesak eta jarrerak eta baita gaitasun intelektuallak garatzen; — ikaslea eraman multzoaren esanahia eta antolamendua ulertzeraz zati bakoitza ikasten hasi aurretik; — ikaslea eraman hitz egin, sentitu eta ekiteko modu berriak eta desberdinak sortu eta praktikatzera; — praktika berria eta erantzak eskaini oraindik menperatzen ez diren trebetasunetarako.

McNeil-ek berak esaten duen bezala, irakasleen jarrerak sekula ez dira mutur-muturreko posturan azaltzen, hemen azaldu den itxiera-irekierako *continuum* horretan. Baina honela planteatuta, ederki balio du bakoitzak planteatu dezan egin beharreko ihardueren aurrean gure erabaki-hartzeak zein orientabide nagusiri jarraitu behar dion.

3. *Irizpide teknologikoak*: Bloom-en eta irakaskuntzaren ildo teknologikoko beste hainbat autoreren helburu-ereduen postulatuetatik hartzen ditu McNeil-ek:

- ihardueraren helburuak planteatu jokabide-terminotan;
- egitekoaren azterketa bat egin, aurretik, hala jokabide konplexuaren osagai bakunak identifikatuta egon daitezzen eta lanen eta helburu formalen arteko erlazioak garbi-garbi espezifikatuta gera daitezzen;
- ikaskuntzako aktibitateak zuzenean erlazionatuta egon behar dute helburu espezifikoen edukiekin eta jokabidearekin;
- ebaluazio-prozedurek berehalako *feedback*-a eman behar dute ikasleen erantzunen helburuenganako egokitzapenari buruz; proba behin-betikoak azaldu behar dira subjektuek aktibitatean izan behar duten errendimendua neurtzeko irizpideei buruz; ebaluazioak berdina hartu behar ditu bai ikaslearen ikasteko prozesua eta bai produktua bera edota benetan ikasten duena;
- produktuak edo aktibitateak kontuz-kontuz egiaztatu behar dira.

4. *Irizpide politikoak*: konbentzio sozialen sail bat adierazten dutenak, alderdi sozialari, sexuen arteko berdintasunari, eta talde kulturelei buruz; McNeil-ek instrukzioeko ihardueren garapenean erabiliko diren materialek bete behar dituzten baldintzak sartzen ditu hemen:
 - irakaskuntzako materialetan berdin-berdin azaldu behar dira bai gizonak eta bai emakumeak beren dohain eta ekimen, okupazio edo etxeko roletarako gaitasun guztiarekin, sexu-arrazoiengatik inor degradatu, estereotipatu edota babeskeriazko tratua ematen ibili gabe;
 - materialetan inolako baztertze esanguratsurik gabe azaldu behar da edozein talde razial, etniko edo kultureko kideen rol historikoa, bizitzako arlo guztietan egin dituzten lorpen eta ekarpenak ere sartuz;
 - materialetan talde kulturetako kideak azaldu behar dira batere erreferentzia degradatzaile, estereotipatu edo partenalarik egin gabe, bere ondare kultural, ezaugarri edo bizimoduari buruz.
5. *Irizpide praktikokoak*: ikaskuntzako ihardueren bideragarritasunari buruzkoak izaten dira, bereziki ekonomiaren alderdikoa. McNeil-ek dioenez, ikaskuntzako esperientzi mota jakin batzuk eskaintzeak zer kostu ekarriko lukeen neurtu behar dute irakasleek eta taldeek. Programa berri bakoitza aztertu egin behar da kontuan hartuz materialen kostu totalaren ondoan izango duen kostua, mantentzea, beharko diren akzesorio eta osagarriak eta erabili ahal izateko beharko duen entrenamendua.

Gida eman iharduerak garatzeko

Irakaskuntza definituko bagenu ikasleei «lana jartzea» bezala, hutsegite kontzeptual larria egingo genuke seguruen. Irakaskuntza definitzeko seguru aski askoz ere gehiago balioko du «ikaskuntza gidatzea» esateak.

Beharbada horixe izan daiteke, ikaskuntza gidatzeko gaitasun hori, konpetentzia didaktikorik didaktikoena, irakasle onaren kalitate profesionalik bikainena. Batek ikaragarri jakin dezake bere gaiaz, baina profesional ona izateko, ikaslearen instrukzio-esperientzia ezagutza-arlo horretan behar bezala eta efikazki orientatzeko trebetasuna beharko du horrez gainera.

Zein eratako gidak? Nola eman behar dira? Zein momentutan?

Galdera hauek erantzuten zailak dira edozein egoeratarako balio izateko moduko termino orokorretan. Iharduera bakoitzaren alderdi zehatzen mailan, Programa Ofizialetan ere etorri ohi dira iradokita eta, zenbaitetan, nahiko esplizitatuta ere bai; nolana ere, kontua ez da ikasleen «iharduera gidatzea» urratsez urrats (hori ere, jakina irakaskuntzaren oinarritzko alderdi bat den arren), baizik eta «bere ikaskuntza gidatzea» orientazio-ikuspegi orokorrago eta holistikoa batekin.

Orain arte ere jadanik aipatu izan ditugu etorri-ahala halako irakaslearen hainbat erabaki ikasleen ikaskuntzarako gida moduan jokatzen dutenak: helburua seinaltzea eta bere operatibizazioa, atentzioaren fokalizazioa, ikasketa berrien eta zaharren arteko lotura-egiturak (antolagailuak), prozedura-printzipioak, etab.

Behin lortu beharreko helburuak, landu beharreko edukiak eta iharduera horietan martxan jarri beharreko trebetasunak seinatu ondoren, ikaskuntza gidatzeak batez ere esan nahi du «estrategia kognitibo» batzuk eta besteak sendotzen joatea.

Hala, Briggs-ek⁷², ikaskuntzako giden ikuspegitik begiratzuz, irakasle *deduktiboak* eta irakasle *induktiboak* bereizten ditu. Deduktiboak izango dira ikasleen ikaskuntza arau, definizio edo kontzeptu orokor batetik abiatuz orientatzen dutenak, hortik aurrera, eskaintako datuen ulermen eta aplikazio praktikora joateko bidea irekiko duten adibide positiboak edo negatiboak aurkeztuz. Induktiboak, aldiz, adibideetatik hasten dira, eta gero, diskriminazio-prozesu baten bidez, ikasleei bidea jartzen edo errazten die printzipio orokorretara irits daitezten.

Oso antzeko zentzuan bereizten ditu Einsiedler-ek⁷³ ere irakaskuntzako hiru estrategi mota:

- *discovery* estrategia (deskubrimendua), eta honek modu induktiboan jokatzen du: hasierako problema bat jartzen da abiapuntuan eta hortik aurrera laneko hipotesi bat egiten da, gero ikaslea bera saio pertsonalen bitartez eta emandako informazioaren, oharren, laguntza gehigarrien, etab.en bitartez egiaztatzen joango dena; honela iristen da generalizazioak egitera eta beste kontestuetara aplikatzeko posibilitateak ikustera (transferentzia);
- *advanced-organized* estrategia (goimailako antolamendua), eta honek modu deduktiboan jokatzen du: abiapuntuan «eredu orokor» bat jartzen da, enumerazio, azterketazko edo problema espezifikoak soluzionatzeko eredu bat;
- *basic concept* estrategia (oinarrizko kontzeptua), eta honek nahastu egiten ditu modu deduktiboa eta induktiboa: problemak paraleloki besarkatzen dira ikuspegi bikoitzetik begiratzuz ekintza-hipotesien eta eredu orokor, funtsezko ideia edo kategoria ereduazkoen ikuspegitik.

Beste galdera garrantzitsu bat, bai kantitatearen eta bai gida-motaren arabera (zuzenekoa, zeharkakoa, etab.) ikasleari eman behar zaion laguntzaren *mailari* buruzkoa izaten da.

Horren erantzuna ikaskuntza-prozesuan sortu nahi dugun dinamika-motarekin dago zuzen-zuzenean erlazionatua. Irakaskuntza teknologikorik zurrunenak, zeinetan bai lortu beharreko emaitza eta bai jarraitu beharreko prozesua oso mugatuta egoten baitira aurrez, zuzeneko laguntza-mota eskatzen du eta kantitate txikian (gogoratzen ez den hitzen bat, nola eman ez dakigun prozesuko urratsen bat, etab.). Zuzentzaile baino iradokitzaileago diren metodoetan, zeharkako laguntzak eman behar dira (ikasleari posibilitate alternatiboak azaltzea, berak bere iharduera egiterakoan kontuan hartu ez edo behar adina arreta eman gabe utzitakoak. Laguntza eskaintzea gainbeherako edo frustrazioko uneetan, edo bitarteko erantzunak eskaintzen jarraitzea, etab.).

Nolanahi ere, delako printzipio hori: «zenbat eta laguntza gutxiago, hobe, baina inoiz ez behar baino gutxiago», garrantzitsua da eta beti kontuan eduki behar da.

⁷² BRIGGS, L.: *Op. cit.*, 209. or.

⁷³ Aip. in KUNERT, K.: *Op. cit.*, 30. or.

Irakaslearen presentziak eta bere laguntza-eskaintzak beti prest egoteko osagai garrantzitsu bat dute bere aldetik, eta ikasleak horrekin mezu bikoitza jasotzen du: «hau da zure lanean aurrera egiteko daukazuna edo egin dezakezuna» eta «beno, ikusten duzu zure peskizan naukazula eta zure esanetara nagoela». Alegia, *irakaslearen laguntza orok dimentsio tekniko-objektibo bat eta dimentsio jarrerazko-afektibo bat inplikatzeko dituela?*

Laguntza eta pentsamendua edo eragiketa mentala ere elkarren arteko harreman estuan egoten dira eskolan. Gehiegizko laguntza batek (babes larregia maila afektiboan eta gidaritza maila teknikoan) subjektuak prozesuak «erreproduzitzeko» joera sortzen du. Laguntza airean uztea baliabide handia izan daiteke ikaslea «bizimodua ateratzera» eta bere estrategia kognitiboetan bide berriak irekitzera behartzeko (problema planteatu eta soluzionatzeko moduan). Horrek prozesu dibergenteak sortuko ditu. Eta, seguruenak, baita halako saio-hutsegite dinamika bat ere, bere hutsegiteak ere izango dituena, baina, irakaslearen aldetik ebaluazio hezitzaile baten zentzuan erabiliz gero, geroko ikaskuntzarako iradokizun eta gida bezala oso elementu aberatsa izan daitekeena. Laguntza-eza efikaza izateko, ordea, subjektua egoera hori jasateko gai izatea behar izaten da, ez bakarrik desorientazio teknikoaren mailan, baizik eta baita autonomia funtzional eta desanparo afektiboaren mailan ere (eta horrek esan nahi du aurretik landuta egon beharko dutela hori posible egiten duten jarrera-mota eta estrategia kognitibo eta aktuaziozko guztiak).

Galderak izaten dira irakasleak ikasleen ikasketa bideratzeko bere esku izaten duen beste gida-mota horietako bat. Izan ere, zenbait didaktika-ikertzailek irakasleen (hau izaki batez ere galderak egiten dituenak) eta ikasleen (erantzun-emailea nagusiki) arteko galdera eta erantzunen sekuentzia bezala definitu izan ditu klaseak edo ikasgaiak ⁷⁴.

Galderen bitartez irakasleak aurredefinitu egiten du ikaslearengan sortu nahi duen eragiketa mental mota. Oso desberdina da «nor?» edo «zer?» galdetzea, horiekin oroimenak piztu nahi izaten baitira, eta «nola?» edo «noiz?» galdetzea, hauek deskripzioak edo informeak ematen baitituzte, ala «zergatik?» galdetzea, honek arrazonamenduak sortzen baititu.

Dena den, ikaskuntza «gidatzeko» ideia gakoa da lanen egikaritze-prozesua azalazteko subjektuari zer egin behar duen jakinarazteko moduan. Beraz, eginkizun «argitzailea» da egin behar dena, ikasleei zer egin behar duten argi jakiteko modua eman, eta nola egin behar duten jakiteko ere gutxienez pistak eman.

Emaitzaren elizitazio eta balorazio hezitzailea

Tarteko prozesu bat da hori, instrukzio-ihardueraren martxa egiaztatze eta kontrastatzeko izaten dena.

Bai helburu terminalekin eta bai helburu esperientzialekin lan egiten bada, subjektuak egiaztatu egin behar du bide onetik dabilen ala ez. Horregatik tarteko emaitza-sail bat seinalatzeak benetako laguntza suposatzen du: ikasleari jarraitu beharreko bidean kilometro-harri edo seinale moduko batzuk jartzea bezala da.

⁷⁴ DUNKIN, M.; BIDDLE, B.: *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1974.

Alderdi honetan ere, ikaskuntzako giden arazoan esaten genuen bezala, osagai kognitiboa oso lotua dago afektiboarekin. Irakaskuntza-lanak egiteko premia kognitibo funtsezkoena izaten da zer emaitza lortu nahi den jakitea, batek bere arreta zeri jarri behar dion jakitea. Eta ume txikiei buruz ari garenez, helmugaranzko tentsio hau (edo *arousal* hau motibazio-terminotan esanda), batez ere lana konplexua edo denbora luzerakoa baldin bada, urrats gutxiero sendotu egin behar izaten da tarteko emaitzak edo prozesu barruko helmugak jarritz, horien lorpena izan dadin umearentzat indartze moduko bat egindako ahaleginaren ondoren (ziklistentzako «meta volante» delakoak izango lirakekeenaren antzeko zer bait). Umeak, hala, behar bezala indartu eta elikatutako «gauza-izateko»⁷⁵ sentimendu batekin egingo du aurrera, ikusten duelako gai dela lanen bitarteko urrats desberdin horiek egokiro soluzionatzen.

Zentzu honetan, ihardueraren egikaritzaren balorazio hezitzailearekin ere lotua dago. Umeak, gehienetan egiteko plazer hutsez egiten dituzte gauzak, baina baita ere, gainera, iharduera horretan eman behar diren urrats horietako bakoitza menderatzen duela demostratzeko satisfakzio horregatik ere. Hau ez da izaten zentzu konbentzionaleko ebaluazioa, alegia lortutako maila egiaztatu eta nota batekin kuantifikatzea. Balorazio hezitzaile bat izango da hau, eta bere funtziorik nagusiena, bai irakaslearentzat eta bai ikaslearentzat, ikaskuntza nola egin den ziurtatzea izango da, emandako urratsak zergatik eman diren esplikatzeko eta lortutako emaitza justifikatzeko. Gauza-izate edo konpetentzi sentimendu hori positiboa baldin bada, norbera gai deneko sentimendua indartu egingo da. Negatiboa baldin bada, hipotetizatu egin ahal izango da eta beharrezko apoio-irakasketa instrumentatu.

Pourtois-en lan garrantzitsuak⁷⁶ ederki seinatzen du ikasle ditugun umeentzat hemen aipatzen ditugun bi funtzio hauek duten garrantzia: bitarteko eta bukaerako egikaritzaren estandarrek eman behar zaizkiela inperatiboa eta zuzentzailea baino gehiago, irekia eta erreflexiboa izango den kontrol edo erregulazioko sistema batekin.

Hizkuntza, umeek egiten zuten, egiten ari ziren edo eginda zeukatenari buruz esplikazioak eman eta/edo eskatzeko modua ematen zuten zuzentzaile bezala ulertutako hizkuntza gehien erabiltzen zuten umeek emaitza hobekien ateratzen zituzten eta beren egikaritzaren prozesuak eragarkariak izaten ziren.

Hizkuntzaren bitartez, baina baita begiratuen, keinuen, etab.en bitartez lan egiteko moduen trukaketa-sistema honekin, behatu eta gertaeren eta beren ekintzen artean erlazio berriak aurkitzeko modua izaten dute instruktoreek eta ikasleek.

Prozesuaren azpiarlo desberdinen ebaluazio hezitzaile honek emandako erantzunari justifikazio eta/edo esplikazio bat exigitzeko eta/edo emateko modua eskain-

⁷⁵ «Gauza-izate» WHITE, B.ren terminotan hartuta: *El Yo y la realidad en la teoría psicoanalista*. Paidós, Buenos Aires, 1973, 37. or. eta hurr., zinetan ingurunearekin modu eragarkari interaktuetarako gaitasuna begiztatzen baitu. «Sortzezko gaitasunak esku hartzen dute, dio White-k, baina gizatarren kasuan, ikaskuntzaren ondorioa izaten da konpetentzia, neurri handi batean», hau da, gauza-izate sentimenduak zera isladatzen duela emozional eta kognitiboki, subjektu bakoitzak bere jokabideen eragarkari egiten duen irakurketa subjektiboa.

⁷⁶ POURTOIS, J.P.: *Comment les mères enseignent à leurs enfants*. PUF, Paris, 1979, 219. or.

tzen du, eta aldi berean, ikaslearenganako konfidantzazko jarrera bat azaltzeko modua ere bai, hala erantzuna zuzena izan baldin bada nola okerra izan baldin bada ere. Horrek *feedback* bat bezala jokaten du, jarraitutako prozesuari buruz atzera itzultzeko informazio bezala. Eta hori berriro errepikatu behar izaten den kasuetan ere, alegia ondo atera ez delako, edota erretentzioari laguntzeko behin baino gehiagotan errepikatzea eskatzen delako, horrek balio dezake aktuaizioa gero eta gehiago arazten eta hobetzen joateko, eman beharreko urrats, erabili beharreko material, etab.i buruzko kontuetan.

BALIABIDE ETA MATERIAL KURRIKULARREN ANTOLAMENDUA

Eskolako esperientzia hezitzailea, izatez esperientzia batez ere bikarioa da, eta, nolahi ere, esperientzia gidatua izaten da, arautua, bitartekaritua; hori du bere diferentziarik nabarmenena hezkuntza «natural» edo informalarren ondoan. Bruner-ek seinalatzen duenez, eskolak *out of context* esperientziak eskaintzen ditu, ikasi nahi den errealitateak kanpokoak; oso gutxitan ematen du umearen eta ikasi beharreko errealitatearen arteko esperientzia zuzenik. Maizena, usuzkoena, hala ere, ume eta edukiaren arteko erlazio hori bestelako irakaskuntzako bide edo baliabideren baten bitartez gertatzea izaten da, umearen eta errealitate horren arteko aurkezpen, hurbilketa, sarrerabidea, etab. egiteko izaten dena.

Itsasoa ikustera joateko irteerak egin ditzakegu umeek zuzenean ezagutu dezaten, edo bestela gelara ekarri animaliairean bat ugaztunak ikasten ditugun egunerako, baina hori ez da beti posible izaten (astroak estudiatzen ari garenean, giza gorputzaren barnealdea, kontzeptu abstraktuekin, etab. ari garenean). Kasu horietan bestelako baliabideren bat izan behar da (irudi, hitzezko deskripzio, eredu analogikoren bat edo) kontaktuan sartu eta ezagutu nahi dugun errealitatea ispilatu eta errepresentatzen duena.

Hori da *bitartekaritza* didaktikoaren ideia, irakaskuntzako baliabide edo bideen funtzioa osatzen duena.

Zertaz arituko gara irakaskuntzako bide edo baliabideez hitz egiterakoan?

Didaktiken artean ez dago erabateko adostasunik *baliabideei* buruz hitz egiterakoan zertaz ari garen ulertzeko. Ñabardura zenbait bitarteko, baliabideen ideia zerarekin lotu izan da, «material didaktikoarekin»⁷⁷, «baliabide didaktikoekin»⁷⁸, «euskarri teknologikoarekin»⁷⁹, «hainbat teknikarekin»⁸⁰, «informazioa transmititzeko dispositiboekin»⁸¹, «operadore didaktikoekin»⁸².

⁷⁷ NERICI, E.G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, eta COMBETTA, O.C.: *Práctica de la enseñanza*. Losada, Buenos Aires, 1973.

⁷⁸ FERNÁNDEZ HUERTA, J.O.: *Op. cit.* eta GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit.

⁷⁹ ESCUDERO, J.M.: *Tecnología educativa*, op. cit.

⁸⁰ BRIGGS, L.: *Op. cit.*

⁸¹ ROSSI-LANDI, F.: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Avila, Caracas, 1970.

⁸² VON CUBE, F.: *La educación*. CEAC, Bartzelona, 1981.

Baliabideei buruzko erreferentziak, beraz, bi polotan banatzen dira:

1. Kontzeptuaren *murrizpen maximoko* poloa, irakaskuntzako tresna edo materialen alderdi materialarekin lotzen duena. Abantaila bat du, baliabideen ideia eta funtzioa objektibotu eta operatibo egiten duela, eta irakaskuntzako prozesuetan diseinura hurbiltzeko, erabiltzeko eta baloratzeko garbiagoa dela.
2. Bestalde, *hedapen maximoko* poloa, baliabide bezala jartzen duena edozein prozesu artikulatu edo teknika, irakaskuntzan erabiltzen direnako edozein tresna pedagogiko, eta baita erabilitako materialak ere (edukien antolamendua, mezuak, ikasgaiak, metodoak, materialak berak, ebaluazioak, etab., horiek denak izango lirateke baliabide, modu sistematizatuan maneiaturaz emaitza batzuk lortzeko erabiltzen diren baliabide).

Hemen, berriz, arrazoi praktiko hutsengatik, baliabideen ideia murriztaile bat hartuko dugu, alde batetik, material didaktikoetatik oso hurbil dagoena; baina baita zentzu zabalagoko beste baliabide-mota bat ere, komunitateak izaten dituen baliabideak adibidez (biblioteka, antzoki, fabrika, arrazoiaren batengatik interes bereziko zona direnak, etab.). Baliabideei beren esanahiaren kontzeptzio zabalago batetik esleitze moduko beste dimentsioak ikusita dauzkagu beste kapituluetan.

Nola sartu baliabideak garapen kurrikularren prozesuan?

Gero eta ugariagoak dira merkatuak eskura jartzen dizkigun baliabide materialak eta ekipo teknikoak. Askotan merkatu horrek berak presioa egiten du irakaskuntzan sar ditzagun. Ikusi besterik ez dago gaur egun sektore bakoitzeko multinazionalak nola jokatzen ari diren eskoletan ordenadoreak, bideoak, ekipo gero eta sofistikatuagoak sartzeko (beren interesa horixe bakarrik izaten da, gainera, tresnak sartzea). Horregatik oso garrantzitsua izaten da irakaskuntzan erabiliko diren baliabideak kurrikularri *kontestualizatzea*.

Baliabideak hitzen eta errealitatearen lotura «egin» behar baldin badu⁸³, alegia «ikaskuntzaren korrontean jartzen dugun edo prestatzen dugun eustarri, pasabide edo ibi-harri bat, ikasle bakoitzak bere ikasketa-sabaien goia jo dezan edo ahalik eta gehien hurbil dadin jartzen dena»⁸⁴, «ikasleari ikasgai bakoitzean lortu beharreko helburuak lortzen laguntzeko material egokiak»⁸⁵, horiek erreferentzi marko egokiak izaten dira programazioan nola sartu behar diren planteatzeko.

Arazoa da gaur egun jarrera testimonial, borrokazale asko dagoela irakaskuntzako baliabideei buruz.

Berdin gertatzen da irakasle-talde bat aparte geratzea esanez beren klaseetan ez dutela testulibururik nahi, edota Administrazio publiko batek bere eskaintza politikoaren *leitmotiv* bezala zera esatea, ikastetxe guztietan ordenadoreak, bideoak eta te-

⁸³ NERICI, E.G.: *Op. cit.*

⁸⁴ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Op. cit.*

⁸⁵ WULF, K.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 86. or.

lebistako zirkuitu itxiak jarri behar dituztela (gero, ordea, litekeena da, baita ere, ikastetxe horietan bibliotekak hornitzeko edo eguneroko materialak erosteko edota pupitre higikorrek ekartzeko problemekin ibiltzea). Horrek esan nahi du asko izaten dela fatxada, esnobismoa, materialei eta baliabide teknikoari irakaskuntzan ematen diegun egitekoan eta maneian galduta ibiltzea.

Ezagutzen dut ikastetxe bat telebista-zirkuitu itxi bat erabiltzen zuena ordua emateko, beste bat ordenadore izugarri bat erosi zuena eta, bi ateak irekita ere sartzen ez zitzaizela aparte utzita (eta hori anekdota dela badakigu, baina, hala ere, ia urtebetean egon behar izan zuen sotoan tabike bat ireki arte zain), inork ez omen zekien nola eta zertarako erabili. Jakina, ikastetxe pribatu bat zen eta merkatuko ordenadorerik onena zeukatela sartu zuten berehala propagandan.

Beraz, kontua ez da gelan baliabide asko eta sofistikuak sartzea, *kurrikuluan sartzeta* baizik. Baliabide berriak sartzea eta lehendik daudenak erabiltzea, hori, garapen kurrikularren gainerako dimentsioak bezala, eskolan afrontatu behar ditugun benetako *premia* murriztaileetatik sortu eta zentzu bat hartu behar duen gauza da.

Premiei buruz hitz egiterakoan ere, ordea, kontuz ibili behar da kurrikularrak izan daitezen.

Adibidez, ume hauei nola azaldu, ahalik eta errealismorik handienarekin, odolaren funtzionatzeko moduari buruzko organigrama bizi bat?», «zein baliabidek emango lidake irudia eta soinua konbinatzeko modua eta horiek aztertze gida didaktikorik?».

Eta ez koiunturalak bakarrik.

«Haiek badaukate eta guk ez», «zer egin genezake aurten sobratu zaizkigun 300.000 pezeta hauekin?», «zergatik ez eskatu Administrazioak eskaintzen dituen ordenadore horietako bat? gero ikusiko da berarekin zer egin».

Dena dela, uler bedi ondo, gu ez gaude baliabideen kontra, eta ezta baliabide nabarmenki sofistikatuen kontra ere. Guk esaten dugun bakarra da birdimentsionatu egin behar dela horien zentzua kontestu kurrikular baten barruan (baliabideak ez leukake berez zentzurik espazio kurrikularren barruan ematen zaion tokiarengatik ez balitz; hau da, premia, lehentasun, helburu, eduki, iharduera, etab.ekin erlazioan egongo ez balitz). Zalantzarik gabe irakaskuntza efikaz batek baliabide teknikoak behar ditu, eta hauek, ondo erabiliz gero, irakaskuntzaren kalitatea eta ikaslearen errendimendua eta satisfakzio pertsonala hobetu egin dezakete. Hori argi dago. Herrialde garatu batean bizi gara eta gure irakaskuntzak eskatzen digu gaurko garaien alturan egongo diren baliabide didaktikoak erabiltzea. Egia da, berebat, baina ñabardura zenbaitekin hala ere, erabilitako baliabideen kalitatea izan daitekeela eskolan ematen den irakaskuntzaren kalitatearen adierazle bat. Hala ere, benetan kalitatezko irakaskuntza bat baldin badago, baliabideak ondo aukeratu direlako izango da, eta eskola horren premietarako benetan funtzionalak direlako. Bestela balitz, baliabide asko eta oso modernoak sartzeak ez du, besterik gabe, irakaskuntzaren hobetze bat ekarriko. Eta, jakina, baliabideak eduki eta baliabideak ondo erabiltzearen arteko bereizketa funtsezko hau irakasleari berari interesatzen zaio gehien.

Baliabideen funtzioak irakaskuntzan

Erabiliko ditugun eskolako eta komunitateko baliabideak eta ekipo teknikoak, egoera zehatz bakoitzean «zentzu» emango dien testuinguru kurrikular batean sartze horrek zera eskatzen du, irakasleak edo plangintzako ekipo eskolarrak oso garbi izan beharko dituela baliabideek irakaskuntzan izan ditzaketen funtzioak eta dis-funtzio posibleak zein diren. Funtzio horien artean honako hauek seinala ditzakegu:

1. Funtzio *berritzaile* bat:

Askotan identifikatu nahi izaten dira «baliabide berrien presentzia» eta eskola edo gela horretan berrikuntzak egin izana. Egia da baliabide-mota berri bakoitzak subjektu-ikaskuntzaren arteko elkarreagin-mota berri bat planteatzen duela eta horrek oin ematen duela irakaskuntza-prozesu guztia aldatzeko (testuliburua kenduz gero, irakaskuntzako gainerako elementu guztiak aldatu egingo zaizkigu, eta bideoa sartzen baldin badugu ere berdin). Zentzu horretan baliabide berriek, edo zaharrek beste era batera erabilia, aldaketa handiak sortzen dituzte irakaskuntzan.

Baina Kunert-ek ⁸⁶ ongi asko seinalatzen duen bezala, baliabide oro izan daiteke ezagutza-tresna, baina baita menperatze-tresna ere. Eta gu guztien esperientzian bizitu izan dugu nola, askotan, baliabide tekniko berri batek ez duen aldaketa-eragile bezala jokatzeko, lehendik zegoen egoeraren sendotzaile bezala baizik (Watzlawick-ek ⁸⁷ «bat aldaketa» deitzen duena, hau da, axal hutseko aldaketa bat, azken batean dena berdin uzten duena). Chadwick-ek ⁸⁸ ere behin eta berriz esaten du irakaskuntzaren eredu klasikoan sartutako laguntza ikus-entzunezkoek ez dutela eredurik aldatzen, baizik eta irakasleak egiten duen informazioaren aurkezpena hobetzeko bakarrik izaten direla, eta, beraz, benetako efektua zera izaten dela irakaslearengan zentratutako irakaskuntza indartzea.

2. Funtzio *motibatzaile* bat:

Printzipioz edozein berrikuntza hala izaten da. Baina kontua ez da hori, baizik eta baliabideak, bere izaeraz, hurbildu egiten duela irakaskuntza bizitzara, eta bidea ematen duela, Platonengandik hasita hezkuntzan behin eta berriz esan izan den bezala, berbalismoaren bidea gainditzeko edo, gutxienez, eranitzeko.

3. Baliabideek, berebat, *errealitatearen egituratzaile* funtzioa ere egiten dute.

Baliabideak *bitartekari* izaten dira ikasleak errealitatearekin topo egiteko urrats horretan. Jakina, baliabideak ez dira errealitate, baizik eta errealitate hori erre-presentatu egiten dute, itzuli egiten dute: aurkeztu, kodetu, antolatu egiten dituzte errealitatearen eta ezagueraren datuak, afektiboki konnotatu egiten dute, kualifikatu egiten dute. Ez dute errealitate osoa ematen, bere datuen hautaketa bat baizik.

⁸⁶ KUNERT, K.: *Op. cit.*

⁸⁷ WATZLAWICK, P. eta beste: *Cambio*. Herder, Bartzelona, 1976.

⁸⁸ CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para docentes*. Paidós, Buenos Aires, 1979, 52. or. eta hur.

Gaur egun komunikabideen mailan oso zabaldua dagoen eztabaida bat da, alegia arlo horretako profesionalek distortsionatzen duten ala ez errealiterik (manifestazio bat, herriko jaiak, telebistan emandako antzerki-lan bat, etab.). Pentsa daiteke ezen distortsionatu, mezua egiten duenak distortsionatzen duela, ez komunikabideak berak. Eta hori egia da. Baina hori bezain egia da ezen medio bakoitzak izaten duela bere semantika propioa (horregatik da hain diferentea nobela bat irakurtzea eta eduki hori bera zinean ikustea) eta, beraz, medio bakoitzak errealitatea modu desberdinean azaltzen digunez, errealitate hori modu desberdinean ezagutzera eramaten gaituela.

Oker ez banago, gogoratzen dut nola telebistan jostailuzko soldadutxoen iragarki bat debekatu behar izan zuten, sekuentzia animatuetan aurkezten zirenez bazirudielako berez mugitzen zirela, eta, umeek ere hala ulertzen baitzuten, gero eskutan hartzen zituztenean estafatuta sentitzen omen zirelako berek hala zela uste zuten hura publizitatearen itxura ikus-entzunezko bat besterik ez zela ikusten zutenean.

Halako edo bestelako datu-mota batera hurbiltzeko baliabide bat ala beste aukeratzeak errealitate bakoitzaren aurkezpen-mota batekin ala besterekin jarrazizko gaituzte kontaktuan. Salinas-ek ⁸⁹ estudiatu izan du efektu hori komiki baten eta hitzezko kontakizun baten bidez baitaratutako informazioaren arteko konparazioa eginez.

4. Baliabideek ikasleak lortu beharreko ezagutzekin izaten duen *erlazio-mota* ere konfiguratzen dute:

Gai honi buruz autore desberdinen artean erabateko adostasunik ez dagoen arren, badirudi delako ideia hori ari dela indar gehiago hartzen, alegia erabiltzen den baliabide-motak baldintzatuko duela subjektuak baliabidearen erabileran eta baliabideak transmititzen duen informazioaren prozesamenduan garatuko duen eragiketa mental mota. Escudero-k ⁹⁰ baliabideen ikaskuntza-prozesu espezifikoaren gaineko inpaktu psikologikoa deitu izan duena da.

Hau da baliabideak hautatzeko eta espazio kurrikularrean sartzeko orduan kontuan izan beharreko alderdi garrantzitsuetako bat: zein iharduera mental mota, zein pentsamendu-mota mobilizatzen du nagusiki hautatutako baliabide horrek?, zein solizitazio-mota egiten du subjektuak?, zein ikaskuntza-mota desberdinak sortzen ditu? Arazo honek tradizio luzea du didaktika praktikoan. Gogoratu dezagun, adibidez, Freinetek «baliabide sofistikatuei» egiten zien kritika, garbi-garbi bereiziz harrera eskatzen duten baliabideen eta beren gain lan egiteko, manipulatzeko eta gero bereganatzen dituzten edo aurkezten dituzten mezuen elaborazioan parte hartzeko aukera uzten duten eta exigitzen dutenen artean. Mayer eta Greeno-k ⁹¹ eus-

⁸⁹ SALINAS, B.: «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico». *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, Salamanka, 175-182. or.

⁹⁰ ESCUDERO, J.M.: «La investigación sobre los medios de enseñanza». *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, Salamanka, 100. or.

⁹¹ MAYER, R.E.; GREENO, J.G.: «Structural Differences between Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods». *Journ. Educ. Psych.*, 63, 1972, 165-173. or.

karri esperimentalari jarri diote honi, demostratuz ezen, benetan, baliabideek inpaktu diferentzial bat eragiten dutela ikaskuntzaren gainean, eta, hala, konkomitantzia garbiak daudela baliabideak aurkezten dituen informazioaren egitura semantikoen eta ikaskuntzaren emaitzen artean.

5. Funtzio *solizitatzaile* edo operatiboa:

Baliabideek, Von Cube-k⁹², Decaigny-k⁹³, etab.ek garatutako analisiaren ildotik, ikaskuntza-ekintzak errazteko eta antolatzeke funtzioa betetzen dute. Horregatik da hain inportantea ikaskuntzako eredu teknologikoetan izaten duen egitekoa. Baliabideen bitartez antolatzen dira subjektuen esperientziak: baliabideek ikasleen ikaskuntza-esperientziak antolatzeke gida metodologiko bezala jokaten dute (eta esperientzia horietan sartzen dira baliabideen bitartez edo baliabide horietan aurkeztutako edukiez gainera baliabidearekin berarekin izandako kontaktua ere: nola maneiatu behar den jakin, nola erabili behar diren bere datuak eta nola erantzun behar zaien bere eskakizunei, etab.).

Maria Garcia-k⁹⁴ Santiago Compostelako Unibertsitateko didaktika-arloan orain berriro egindako ikerketa batean ikusten da OHOk Erdiko Zikloaren hainbat testuliburu hartu eta, batezbeste, bertako elementuen % 49 eta % 66ren artean (gai edo argitaletxe desberdinen arabera) iharduera-solizitazioak direla, hau da ikasleak ikasteko egin beharko dituen iharduereen iradokizunak⁹⁵. % 13,38 bakarrik izaten dira informazioko elementuak eta % 20,15, laguntzeko osagaiak (irudiak, adibideak, etab.).

6. Eta aipa genezake, berebat, *funtzio hezitzaile global* bat ere, baliabideak berak transmititzen laguntzen duen hezkuntzako baloreen munduarekin (jarre-rak, indargarriak, etab.) lotua dagoena:

Zentzu honetan baliabidea ez da errealitatearekin izango duen erlazio logikoarekin agortzen. Bere pragmatikak eta erabileraren kontestuak gainezkatu egiten du diskurtso tekniko hori (baliabideak baliabide bezala eta eskola-erabileratik aparte hartuta), eta baita diskurtso didaktikoa ere (baliabideak prozesu kurrikular baten osatzaile diren neurrian), eta bera ere diskurtso pedagogiko orokor batean kokatzen da (baliabideak irrikak espresatzeko eta emozio edo balore desberdinez jantzitako espazioak sortzeko laguntzaile bezala, erlazio-modu desberdinen transmisore bezala: «objektu transakzionalak» Lapiere eta Aucoutourier-en⁹⁶ esateko moduan:

Adibide zenbait seinaltatzeagatik irakasleak erabil dezake (ahalmena baduela esan nahi da, ez egitea komeni zaionik) testuliburu bat, bai horren bidez edukiak lantzeko

⁹² VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica». *La Educación Hoy*, 3 (2), 1975, otsaila, 43-49. or.

⁹³ DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

⁹⁴ GARCÍA, M.: *Evaluación del libro de texto en cuanto proyecto de actividades didácticas en el aula*. Lizentziaturako gaia, Univ. de Santiago Compostela, Santiago Kompostelakoa, 1985eko urria.

⁹⁵ *Ibid.*, 256. or.

⁹⁶ LAPIERRE, A.; AUCOUTOURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Bartzelona, 1980.

eta bai gaizki portatu den ume bat zigortzeko ere liburuan azaltzen diren iharduerak egin ditzan edota besoak gurutzean jarri eta liburua eustera derrigortzeko; diapositibak sar ditzake klasean, bai dendan erositakoak ala bai berak ikasleekin egindakoak, eta halakoetan ere, diapositiba horietan azalaraziz, taldetik marjinatuta dauden zenbait ikasleren estima edo taldeko integrazioa bultzatzen saiatuz, etab. Baliabideek era askotako erabilera egiten uzten dute kooperazio-maila, inplikazio emozional, galdutako ahaleginaren intentsitate, etab.en aldetik.

Baliabideen funtzionalitate kurrikularren baldintzak edo eskolan ondo funtzionatzeko irizpideak

Badaude alderdi batzuk kontuan eduki behar direnak irakaskuntzan erabili beharreko baliabideei buruz erabakiak hartzeko orduan, edo erabiltzen ari garen baliabide horiek guk hautatutako asmoak betetzeko benetan egokiak ote diren berrikusteko orduan.

1. Abiapuntutzat hartutako *eredu didaktikoaren*, erabilitako *baliabide-motaren* eta esleitzen zaizkion *funtzioaren* arteko kongruentzia:

Heidt-ek⁹⁷ seinalatu duen bezala, baliabideei edo hauen justifikazioari buruz esaten den edozer gauza baliabide-mota hori zein irakaskuntza-ikaskuntza eredu-rekin lotua dagoenaren arabera ulertu beharko da, bai doktrinalki eta bai *de facto*.

Liburu honetan ikusi izan ditugun bi eredu-en barruan —eredu teknologikoa eta eredu esperientziala—, baliabideen egitekoak eta funtzionalitateak zentzu desberdina hartzen dute.

Eredu teknologikoarentzat, eta horren barruan «ikaskuntza-prozesuan efikaziaz esku hartzeko posibilitateen teoria» bezala planteatzen baita didaktika⁹⁸, eta prozesuaren kontrol maximoa bilatzen baita, baliabideek nahitaez jarraitu behar dute oso egituratuak izateko bide hori, lortutako efikaziaren aldetik eragiketa mental eta erraz kontrastatzeko jokabideen mota bati zuzendutako bide hori.

Eredu esperientzial⁹⁹, edo heziketan oinarritutako eredu¹⁰⁰ edo eredu humanistikoetarako¹⁰¹, baliabideek izan behar duten garrantzizkoena da errealitate totalarekin erlazio-modu erantza izateko modua eman dezatela eta subjektuen dimentsio guztiak mobiliza ditzatela (adimena, motrizitatea, erlazionabilitatea, afektibitatea, etab.).

⁹⁷ HEIDT, E.V.: «Differences between Media and Differences between Learners: can we relate them?». *Instruc. Science*, 9, 1980, 365-391 or.

⁹⁸ BLANKERTZ, H.: «Didáctica», in SPECK, J.; WEHLW, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, 1981, eta VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», *op. cit.*

⁹⁹ EISNER, E.W.: *Op. cit.*

¹⁰⁰ KLAKFI, W.: *Das Pädagogische problem das elementaren und die Theorie der Kategorialen*. Weinheim, 1963, eta HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid, 1981.

¹⁰¹ ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976, eta CASTIELLO, J.: *Una psicología umana dell'Educazione*. SEI, Turin, 1955.

Erreferentzi marko bezala balio duen eredia kontuan hartzen ez baldin bada, baliabidea kontestutik atera egiten da eta galdu egiten da horren zentzua.

Honen adibide garbi bat erakusten digu Briggs-ek¹⁰², produkzio-sistema baten ikaskuntzan bi baliabide desberdinekin lortutako efikazia konparatzen dituenean: irakasleak gelan emandako esplikazioa eta ikasleek errealtate bat bisitatu eta *in situ* ezagutzeko egiten duten irtenaldi bat. Briggs-en konklusioa da efikazago izan zela irakasleak klasean emandako esplikazioa. Kontua da datu zehatzen ezagutzei buruzko proba objektibo baten arabera ebaluatu zela ikaskuntza. Baina, noski, irtenaldiak eredu esperientzialaren ikuspegitik ekartzen zituen beste zenbait irabazpide ere ez ziren kontuan hartu: esperientzi aberastasuna, bizitutako ezagutza, ezagututako errealtateak izaten duen konnotazioa, alegia errealtate horren datu edo alderdi zehatzak baino gailenagoa izaten dela bera.

2. Baliabidearen *testuinguru kurrikularrekiko* egokigarritasuna:

Askotan gertatzen da ikastetxe batean ondo funtzionatzen duen baliabide batek beste batean emaitza onik ez ematea, edo ikastetxe beraren barruan ere baliabide baten efikaziaren aldetik diferentzia handiak egotea ikasgela edo kurtso desberdinen artean. Eta edozein baliabide-motarekin gerta dakiguke hori. Izan ere analisi-plano desberdinak bereizten baitira baliabidetan eta horregatik gertatzen da hori, horien guztien multzoaren gorabehera izaten baita egoera bakoitzean ondo ala gaizki funtzionatzea. Baliabide bakoitza justifikatzen dutenak ala ez dutenak izaten dira:

- *bere kalitate teknikoa bera*: izaten dira aparatu onak eta txarrak, testu onak eta txarrak, material onak eta txarrak; on ala txar, beren ezaugarrien arabera neurtuta; hori jakiteko txosten teknikoak eska ditzakegu, baliabide horren ezaugarri eta prestazio desberdinak baloratzen dituztenak.
- *baliabidea xertatzen deneko erabilera-kontestua*: egia da baliabide on bat erabil daitekeela gaizki eta irakasle on eta trebe batek probetxu handia atera dezakeela erdipurdiko baliabide batetik ere;
- *funtzionalitate kurrikularra*: hau da, egoera eta marko kurrikularrean egokitu dadila ondo; gerta liteke testuliburu on bat egotea, ezin hobeto diseinatu eta egindakoa, eta hala ere ikastetxe jakin baterako ez balio izatea honen kurrikuluan seinalatutako premia eta lehentasunei erantzuten ez dielako edota ikastetxe horrek ez daukalako liburu horrek gaiak garatzeko eskatuko lukeen ekipo osagarririk, edo baita bere hiztegiak gainpasa egiten duelako ere gure umeen hiztegia, edota oso zaila delarik ondo erabiltzeko gai ez garelako, etab.; halako kasuetan esan ohi dugu baliabide hori, berez ona izanik ere, ez dela ez egokia eta ez funtzionala gure ikastetxeak mugitzeko duen testuinguru kurrikularren barruan.

Beraz, gerta daiteke kasu jakin bakoitzean elkarrekin bateragarriak izatea ala ez izatea aztertzen ari garen baliabidearen baldintza teknikoak eta egoera horretan fun-

¹⁰² BRIGGS, L.: *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

tzionatzeko izan beharko lituzkeen baldintza didaktikoak. Baliabide batek ondo funtzionatzeko, ezinbestez beharko du azaldutako hiru plano horiek bateragarriak izatea eta hiruetan baliabidearen presentzia efikaza izateko behar diren baldintza positiboak ematea (baliabide ona izatea, modu egokian erabiltzea eta egoeraren baldintza didaktikoetara ondo egokitzea).

3. Baliabidea ikastea edo baliabidearen *bitartez* ikastea:

Arazo honi askotan ez diogu behar adinako arretarik ematen eta, hala ere, ikuspegi kurrikularren aldetik arazo handiak sortzen dizkigu.

Baliabide bakoitzak izaten du bere izaera tekniko berezia eta exigentzia espezifikoa jakinak eskatzen ditu bere maneirako. Batzuk samurragoak izaten dira (arbel, franelograma, liburu, etab.), beste batzuk bihurriagoak izaten dira, baina klasean nahiko orokorki erabiltzeko modukoak izaten dira umeen beraien aldetik ere (kasete, diapositiba, gardenki-proiektore, fotografia, ikus-entzunezko muntaketa, etab.) eta, azkenean, beste batzuk gaitasun tekniko handia eskatzen dute erabili ahal izateko, eta horiek ikasketa eta trebakuntzako denboraldi luzeak behar izaten dituzte (zine, bideo, ordenadore, etab.).

Bestalde, behin eta berriz errepikatu izan dugu ezen baliabideen dimentsio eta zentzu didaktikoak zera begiztatzan duela hain zuzen ere, baliabide bakoitzak errealtatearen antolatzaile eta ikaskuntzaren erraztaile den aldetik ematen duen hori. Alegia, bitarteko tresna lagungarri bihurtzen den neurrian, prozesuaren helburuetara, dela helburu terminal edo dela helburu esperientzialetara baldintza hobetan iristera laguntzen digun tresna.

Batzuetan, hala ere, gertatzen da erabilitako baliabideak alde batera uzten duela bere funtzio instrumentala («zerbaitetarako balio izate» hori) eta bera bihurtzen dela ikaskuntzaren eduki eta helburu («delako baliabide hori ikasi»). Batez ere baliabiderik konplexuenekin gertatzen da hori; urte osoa emanenezake bideoak nola funtzionatzen duen ikasten, bideoaren laguntzarekin zientzia sozialak ikasten ibili beharrean, edota zinea egiten ikasten, etab. Argi dago hori bera ere izan daitekeela eskola batean lortu nahi den oinarritzko ikaskuntza, eta hori kontuan hartzea oso garrantzitsua da baliabide bakoitzaren tokia benetan egokitzeko guk garatu nahi dugun proiektu kurrikularren barruan.

4. «Baliabiderik onenaren» arazoa, edo baliabide didaktikoen *efikazia*:

Bideo-saltzaileei entzunez gero, badirudi horrek izan behar duela, zalantzarik gabe, gaurko gure garai honek eskatzen duenaren mailako irakaskuntza baten panazea. Beste hainbat gertatuko zaigu, noski, haren atzetik «diapositiba-ekipoen» ordezkaria edo «laborategietakoa» azaltzen bazaizkigu. Egia esateko, bakoitzak ditu bere birtualitate didaktikoak, baina bakoitzak dauzka, berebat, bere mugak ere.

Ezagutu nuen irakasle bat nire iritiz oso klase dinamikoak eta biziak ematen zituena. Baina horrekintxe kezkatu zen, hain zuzen ere, ez zitzaioela ondo iruditzen bere klaseak honela «ezer gabe» ematea, eta bazela garaia, bere ustez, klasean baliabide teknikoren bat sartzeko ere. Gardenki-proiektorea ekarri zuen. Gardenki batzuk ere prestatu zituen, baina ez zitzaion oso ondo atera, oraindik oso trebea ez zelako eta

funtsean hitzeko informazioa bakarrik azaltzen zelako haietan. Proiektorea zeukan bere estratuko mahaitik mugitu ezinik geratu zen, eta klase guztia oso tonu monokorde hotzean joan zen, irakaslea bera aparatuari lotuagoa geratuz ikasleen inplikazioari baino. Hark jeneralean egiten zuen klase dinamiko eta bizi-bizi haren ordeztelako klase bat eman zuen, «baliabidekikoa» baina askoz ere tradizionalagoa eta aspergarriagoa.

Beraz, ez dugu uste jadanik inork planteatu dezakeenik baliabideek berez irakasleak hobetzeko izan daitezkeenik. Eta irakasleok badakigu, era berean, metodo hoberik izaten ez den bezala, baliabide hoberik ere ez dela izaten. Escudero-k seinlatu duen bezala¹⁰³, baliabide baten egitura eta funtzio intrintsekoa oinarritzeko balio izaten duten eredu teorikoei buruzko kontsiderazioaz gain, egitura kurrikularren gainerako elementuekin mantentzen duen erlaziotik etorriko da baliabide horren balorazioa: baliabidea \times subjektua \times testuingurua \times erabilera-moduak. Bariantzia-multzoko guzti horien azterketa gurutzatuak bakarrik emango digu (diseinu multibariatuen bitartez) baliabide jakin baten *efikaziari* buruz aritzeko modua.

Askotan planteatzen zaigu baliabideen ebaluazioa egin behar izatea. Jeneralean ebaluazio horrekin jakin nahi izaten da zein den aztertutako baliabideen artean efikazena. Atal honetan azpimarratu nahi izan duguna da ez duela balio «bulegoko» edo «laborategiko» azterketa bat egitea. Gehienez ere halako txosten batek balio dezake baliabide horren diskurtso teknikoari buruz (baliabide berez zer den, funtzionatu behar duen espazio kurrikularren testuingurutik kanpora utzita), horren birtualitate teknikoari buruz aritzeko, baina ez ordea bere efikazia didaktikoari buruz hitz egiteko. Baliabide baten ahalbide didaktikoei buruz hitz egiteko honako hauek izan behar dira kontuan:

- zein baliabide den;
- zein subjektuari buruz;
- zein emaitza-motatarako;
- zein baldintzatan.

Laburtuz, edozein baliabide tekniko baloratzen hasteko orduan (dela erostea komeni den erabakitzeke, dela gure diseinu kurrikularrean izango duen benetako efikazia kontrolatzeko) honako alderdi hauek ematen duten ikuspegi plurala izan behar da kontuan:

- baliabide bezala dituen birtualitate teknikoak (saltzaileek berek ala prospektuek azaldu ohi dituzte honelakoak, nahiz eta gero praktikak asko jaitsi behar izaten diren baieztapen horiek);
- lan egin nahi den subjektuekin egokitzea;
- egin dugun edo egin behar dugun programazioan garatzea nahi den funtzioarekin egokitzea;

¹⁰³ ESCUDERO, J.M.: «La investigación sobre medios de enseñanza», *op. cit.*

- baliabidearen kanpokoak diren baina bere dimentsio pragmatikoa osatzen duten bariabileekin egokitzea: nola planteatuko den berarekin egin beharreko lana, erabileraren aldetik izango dituen espazio, ordu edo erakundeetatiko mugakizunak, irakasle-ikasle edo ikasle-ikasleen arteko erlazioan izango duen inplikazioa, etab.;
- bere kabuz ikaskuntza integratu bat bereganatzeko eta ahalbidetzeko modua, edo subjektuen garapenaren integralitatea bermatuko duen baliabide-bateria batean integratzeko gaitasuna (baliabidearen diskurtso pedagogikoa);
- era administratibo, ekonomiko, eta abarreko irizpideak (kostua, errentagarritasuna, etab.).

Gimenoaren eskemari jarraituz ¹⁰⁴, egin dezakegu baliabideen analisi-koadro bat, alderdi egiturala eta funtzionala konbinatzen dituena, guk lehen seinlatu bezala. Kontuan hartzen diren arazoak hauek dira:

1. Betetzen dituen funtzio pedagogikoak:

Lehen ere aipatu dugu alderdi hau aurreko beste puntu batzuetan.

2. *Mezuen* sinbolizazio-maila:

Bi alderdi sar daitezke atal honetan:

- a) Baliabide bakoitzak zein erlazio edo *konexio*-mota ezartzen du *ekintza-errepresentazio mental-pentsamendu* eta, berriro ere, *ekintzaren* artean? Nolabait ere, aurreko puntuetan aipatu bezala, baliabidearen semantika desberdinak baliabidearen bitartez subjektuengan elizitatzen den eragiketa-mota afektatzen du (Piaget, Bruner eta Wallon, etab.). Pelikula bat ikusteak eskatzen duen kontenplazio pasiboaren eta puzzle batek eskatzen duen lanaren artean, diferentzia handia dago instrukzioaren eta baliabideen funtzioaren mailan.

Hala, Wheeler-i ¹⁰⁵ jarraituz baliabidearen bitartez transmititutako edukien lau kategoria ezar daitezke, gero ikaskuntzan mentaleko lau mota desberdin emango dituztenak:

- eduki figuratiboak (errealitatea aurkeztu egiten dute): *pentsamendu intuitiboa* aterarazi egiten dute (horregatik dira garrantzitsuak irakaskuntzaren lehen mailan);
- eduki estrukturalak (eskema, sintesi, etab.; errealitatea antolatu egiten dute): *pentsamendu teknikoa* sorrarazten dute;
- eduki semantikoak (errealitatea izendatu egiten dute): *pentsamendu hitzeko* sorrarazten dute;
- eduki konduktualak (errealitatearen alderdi gizatarra jasotzen dute): *pentsamendu soziala* sorrarazten dute.

¹⁰⁴ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit., 197. or. eta hur.

¹⁰⁵ WHEELER, D.K.: *Op. cit.*

b) Zein hurbiltasun-urruntasun maila ematen da subjektuaren eta errealitate konkretuaren artean?

Dale ¹⁰⁶ da esperientzi konoaren egile ospetsua, zeinetan hamaika mailako *continuum* bat azaltzen baita, irakaskuntzan erabilitako baliabide edo materialen errealismoari buruz

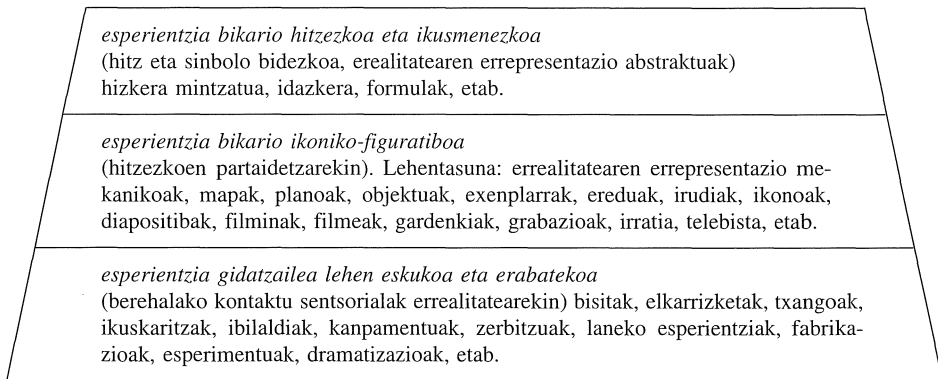
sinbolismo eta abstrakzio-rik handieneko poloa



errealismo eta ekintzarik handieneko poloa



Fernández Huerta-k ¹⁰⁷ esperientzi piramide sintetikoagoa aurkezten du hiru maila dituen eta Bruner-en hiru kode-motetan oinarritzen dena (enaktiboa, ikonikoa eta sinbolikoa).



¹⁰⁶ DALE, E.: *Metodos de enseñanza audiovisual*. Reverté, Mexiko, 1964, 44. or. eta hur.

¹⁰⁷ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1983, 486. or.

Eta Tisher-ek¹⁰⁸ maila deskriptiboagoan zehaztu izan ditu:

- zuzeneko ikaskuntza esperientzia praktiko eta errealen bitartez;
- maila ikus-entzunezkoa;
- ikaskuntza bikarioa hitzen eta sinboloen bitartez.

Arazo honek ezinbesteko garrantzia izaten du OHOk hasierako eta erdiko zikloan, izan ere, subjektuen egoera ebolutiboaren arabera, oraindik ondo garatu gabe izaten baitute objektuen ordez sinboloak maneiatzeko gaitasuna. Eskola Berri guztiaren zuzeneko esperientziak errebindikatzeak zentzu osoa hartzen du ikuspegi honetatik ikusita. Baina, era berean, maila hauetako umeen garapen kognitiboan ere pentsamendu-maila abstraktuagoak eskatzen dituzten baliabideak erabiltzea ere beharrezkoa izaten da.

3. Hartzaileen partaidetza:

Postulatu teknikoa ez baizik eta funtzionala da, saturatua dagoena ikasleek, norbera bere formazioaren protagonista denez, baliabideetan izan behar duten partaidetza eta inplikazio pertsonalari buruzko posizionamendu pedagogiko batez. Zentzu honetan baliabideek «erlazioa definitu»¹⁰⁹ egiten dute: baliabideaz egiten den erabileraren eta horri esleitzen zaion funtzio erlazionalaren bitartez, irakasleak definitu egiten du berak eta ikasleak prozesuan izan behar duten egitekoa eta elkarren artean eta biok estudio-gaiarekin izango duten erlazio-mota.

Ikuspegi honekin begiratuta, ikasleek ezin erabili ahal izateko bezain sofistikatuak diren baliabideak oso ahaltuak izango dira iharduera kodetzeko eta antolatzeak duten gaitasun teknikoaren aldetik begiratuta, baina ez diote baldintza pedagogiko honi behar bezala erantzuten. Hitz batean esanda, indartu egiten dute subjektuaren egiteko subsidiario eta menpekoea bere heziketa propioaren prozesuan. Eskola medioaren aurrean irekitzeko orientazioak, liburu honen sustraian dagoenak, eragiten du partaidetza hori irakaskuntza-prozesuan inplikatuta dauden komunitateko kide guztiengana ireki behar izatea. Eta horren bitartez baliabideak eta materialak trukatzeko aukera izaten da, baliabideen bitartez komunitateko bizitza jasotzeko modurik onena eztabaidatzeko aukera, etab. «Sozializatu» egiten da baliabideen ideia eta zentzua.

Maila desberdinetan eman daiteke partaidetza: baliabidearen edo horrek eskatzen dituen materialen *produkzioan, kontrolean, bere maneiu operatiboan, bere funtzio didaktikoaren eta erabilera-baldintzen* ezarpenean. Freinet-ek bere instrukzio-planteamenduaren bandera egin du arazo honekin.

4. Definizio metodologikoaren ahalmena:

Instrukzio-prozesuan hartu behar duten garrantzia eta hura zein neurritan determinatuko duten ere aztertzea da kontua: sartutako baliabidea prozesuaren barruan zenbateraino izango den gertakizun osagarria edo, aldiz, ez ote den protagonista bihurtuko beste gainerako osagai guztien jokabidea bere menpe jarritz.

¹⁰⁸ TISHER, R.P.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, New York, 1972, 111. or.

¹⁰⁹ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Bartzelona, 1980.

Baliabidearen edo baliabide-bateriaren aldetik instrukzio-eraginaren zenbat eta monopolio handiagoa egon, orduan eta ondo ez funtzionatzeko arrisku gehiago izango du hark baliabideak ondo funtzionatzen ez duenean eta heziketa-emaitzak orduan eta determinatua egongo dira erabilitako baliabidearen birtualitate eta mugakizunen menpe:

Pentsa dezagun, adibidez, heziketa-telebistan, prozesu guztia bere inguruan antolatzen denean, edota testuliburuarekin zer gertatzen den, eskola-iharduera guztia hain monopolizatua daukanean non, azkenean, dena bere inguruan antolatzen baitu, horrek berarekin izaten duen berbalismo, rutina, uniformitate eta eragin polobakarra sortzeko arriskuarekin.

Aldiz, baliabideak espazio mugatu bat bakarrik betetzen baldin badu irakaskuntzaren prozesuan, prozesua bera haren instrukzio-birtualitateekin onuratzearaz gainera, prozesuaren dinamikak berak eta erabilitako beste baliabideekin sortutako beste eragin gurutzatuek neutralaraziko dituzte haren efektu desegoki posibleak.

Zentzu honetantxe kontsideratu behar da baliabideak irakasleari ematen dion egitekoa ere. Irakaslearen baliabidearen osagarria den funtzio deuseztatzeak, irakaskuntza egoera konkretu horretara egokitzeak ere deuseztatzea ekarri ohi du jeneralean.

5. Baliabidearen beraren barne-ezaugarriak:

Beste zenbait sailetan ere aipatu izan dugu puntu hau: baliabidearen diskurtso teknikoak. Nolanahi ere, baliabideak ikonizitate- (aurkezten duen errealitatearekiko erlazio zuzenekoa, analogikoa) -abstrakzio (errealitate hori zeinu konbentzionaletara itzultzea) *continuum* horretan hartzen duen tokia begitatzten du:

- mezuek izaten duten monosemia-polisemia (gogoratu hizkeren itxiera-irekidurari buruz esandakoa);
- mezuaren estatismo-dinamismoa (aukerak oso desberdinak izango dira irudi finkoak bakarrik erabili ala muntaketa ikus-entzunezkoak edo zinea bera ere sartzen badira; aurkeztu beharreko eduki-mota bakoitzak eska dezake bat ala beste hobestea edo bideragarriagoa izatea);
- mezua aurkezteko erabilitako euskarria: irudiak, hitzak, hibridazio hitzezko-ikonozkoak, gainezarpen ikoniko-entzumenezkoak, etab.;
- baliabideek lehenesten dituzten pertzepzio-kanalak: betidanik esan izan da eskolak gehiegi pribilegiatzen duela kanal hitz-entzumenezkoa, baina arrisku berdintsua izango genuke den-dena iruditan edo ekintzetan emango balitz ere.

6. Baliabideez kanpoko alderdiak:

Kostua, errentagarritasun didaktikoa, mantenimendu beharra, beharrezko ekipamendu osagarriak, etab.

Ezaugarri-koadro hau aurretik daukagula ideia bat behintzat egin dezakegu gure proiektu kurrikularrean sartu beharreko instrukzio-baliabideak erlazionatzeko eta/edo baloratzeko orduan erabili behar diren irizpideei buruz.

Atal hau bukatu aurretik kontsiderazio batzuk egin nahi nituzke baliabide eta errekurtsio didaktikoek liburu honen erreferentzi markoa osatzen duten bi irakas-kuntza-mailetan (hasierako eta erdikoan) duten zentzu kurrikular eta jarreraren in-guruan.

1. Baliabide eta errekurtsio didaktikoak marko psikodidaktiko bati erreferentzia eginez egon behar dute, horren barruan konfiguraturata gera daitezten diskurtso bai pedagogiko eta bai didaktikoaren une edo ekintza bezala, eta estrategia globalizatu eta balioaniztetan kokaturata. Baliabideak subjektu osoarentzat zu-zenduta egoten dira, eta ume bakoitzaren zenbat eta eremu edo dimentsio gehiago mugimenduan jarri, orduan eta aberatsagoak izango dira.
2. Hobesgarriagoak izaten dira balio-judizio eta iritzi gutxiago dituzten baliabideak (funtzio horiek landu nahi ditugunean salbu), eta, aldiz, egitura kognitiboan hedadura-moduan deskripzio asko eta kode-aniztasun zabala izaten dituztenak (Piaget).
3. Fantasia eta sinbolismo ez-logikoak ahalbidetzen dituzten baliabide eta errekurtsioak, subjektuak errealtatea bai modu kognitiboan eta bai modu logiko, jolasezko edo irudimenezkoan hartzeko bidea jartzen dutenak (Lapierre eta Aucoutourier ¹¹⁰; Michelet ¹¹¹).
4. Berez orientatzaile izango diren baliabideak, edo beren erabilera-eremuko testuingurua hala izan dadila behintzat. Hau da, ez dadila datu edo egintza objektiboa bere horretan planteatzera bakarrik mugatu, baizik eta azal dezala ekiteko, aztertzeko eta kontrolatzeko era, ikasleen estrategia kognitiboan fun-damentazio egoki baten oinarria jarritz.
5. Bitarteko ireki eta hedatzaileen (helburu esperientzialak) eta bitarteko itxi eta konbergenteen (helburu terminalak) arteko konbinazio egoki bat bilatuz. Michelet-ek ¹¹² behindaberritu egiten du ezen material (baliabide) didaktikoen balioa beren ahalmen denotatibotik eta beren errepresentaturiko objektu edo fenomenoarekiko erlazio logikotik harago iristen dela, eta adin honetako umearentzat oso erraza izaten dela edozein objektu intuizioarekin, ametsa-rekin, fantasia edo poesiarekin lotzea, eta fabrikatzaile guztien aurikuspenak ere erraz gaintzen dituztela (nork ez du umeren bat irudi geometrikoekin izugarritzeko sormenarekin jolasean ikusi: piramide bat oso ondo izango da fuerte bateko jagolari-dorrea, elurtutako mendia edo, berdin-berdin, eztei-tarta handi bat. Horra objektu izugarri konbergente eta abstraktu bat irudimen handiz eta eduki afektiboz erabilia). Honi buruzko adibideak eta orientabide didaktikoak ikus daitezke De Prado eta Zabalza-renean ¹¹³.

¹¹⁰ LAPIERRE, A.; AUCOUTOURIER, B.: *Op. cit.*

¹¹¹ MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Bartzelona, 1977.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ DE PRADO, D.: *La imaginación creadora*. Lubricán, Santiago Konpostelakoa, 1980, eta ZABALZA, M.A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», *op. cit.*

KOMUNIKAZIO-HARREMANAK DISEINATU ETA AZTERTZEA

Komunikazioaren ikuspuntutik begiratuta, topaketa izatea da irakaskuntzaren funtsezko alderdia. «Komunikazio» hitzaren etimologiak berak garamatza elkartu eta kontaktuan jartzeko ideia horretara. Komunikatzerakoan, norbaitekin «komunitate bat eratzten saiatzen gara: informazio, ideia edo jarreraren bat konpartitzen saiatzen gara»¹¹⁴.

Irakastea irakaslearen aldetik ikasleari «ezagutzak transmititzea» omen zelako ideia zahar hura ez da ailegatzen, garbi-garbi, ikasgelaren barruan izaten diren trukaketen aberastasuna eta aniztasuna behar bezala isladatzera. Irakaskuntza nozioa komunikatze hutsa baino zerbait gehiago da. Honi dagokionez bat nator Bradford-en¹¹⁵ oinarritzko bi hipotesiekin:

1. Irakaste-ikaste prozesua giza trantsakzio bat da, maisua, ikaslea eta taldea indibiduo baten bizi-proiektuan sartzen den aldaketa bezala ulertutako ikaskuntza baterako marko izango den elkarrerlazio-multzo dinamiko batean elkartzen dituen.
2. Hezkuntzaren oinarritzko helburua indibiduoaren aldaketa eta hazkundea edo heldutasuna izaten da; hau da, hazkunde intelektual hutsa baino beste helmuga sakon eta konplexuagoa.

Bradford-en ideari eskola-komunitatea gehitu behar zaio elkartrukerako beste partaide bat gehiago bezala, eta horrekin eskema oraindik osoagoa izango genuke irakaskuntza komunikazio-mailan zer denari buruz.

Beno, eta nola aplikatu eta sartuko ditugu, bada, komunikazio-postulatu hauek garapen kurrikularrean? Ikasgela barruko harreman pertsonartekoak antolatu eta kualitatiboki hobetzeko orduan kontuan izan behar diren hainbat alderdi garrantzitsu ikusten hasiko gara.

Ikasgela, topaketa-espazio berezi gisa

Bai ikasgelak eta bai bertan izaten diren truke, kontaktu eta elkarren arteko eragin-motak oso ezaugarri bereziak izaten dituzte.

Irakasle hasi berriek (praktikakoek) klaseak ematen zituzten ikasgela bat hiru urtean behatuz egindako ikerketa batean, Doyle-k¹¹⁶ seinalatzen du beren erabaki didaktikoak hartzeko orduan irakasle gazte haiek afrontatu behar izan zituzten klaseetako ezaugarri nagusienak hauek izan zirela:

- dimentsioaniztasuna;
- aldiberekotasuna;
- auresanezintasuna;

¹¹⁴ SCHRAMM, W.: «How Communication Works», in DE VITO (Ed.): *Communication: concepts and processes?* Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981.

¹¹⁵ BRADFORD, L.P.: «La transacción enseñar-aprender». *La Educación Hoy*, 1 (1), 1973, urtarrila, 21-27. or.

¹¹⁶ DOYLE, W.: «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis». *Journ. of Teacher Educ.*, 28 (6), 1977, 51-55. or.

Klaseak *dimentsioanitzak* izaten dira, alegia beraietan egiten denak asmo-sare zabal eta bariatu batentzat balio izaten duelako eta gai- eta prozesu-gama zabala izaten duelako. Horrez gainera esan behar da horiek denak ez direla elkarrekin erlasionatuta egoten eta bateraezinak ere ez direla, batzuetan, izaten.

Klasean subjektu oso desberdinak izaten dira, bakoitzak bere bizimodua, bere gaitasun desberdinak, bere egiteko modua eta ikaskuntzaren dinamikan integratzeko era, etab. izaten dituztenak. Hortxe izaten dira, gainera, familiaren, giro sozialaren, erakundearen beraren eragina ere. Hortxe Programa Ofizialak ere, irakaslea bera, etab. Irakasleak oso egiteko desberdinak hartu behar izaten ditu gainera bere gain: informazioa eman eta esplikatzea, ikasle bakoitzaren lana atenditu, beren iharduna juzgatu eta *feedback*-a eman, taldea talde bezala atenditu eta klaseko gertakizun edo pertsonen egoera desberdinekin emozional eta afektiboki sintonizatu, material eta baliabideak banatu eta beraiekin lan egin, etab. Eta berak hartu beharreko erabaki bakoitzak kongruentea izan behar du gauzen egoera orokor honekin (hasierako erabaki bakoitzak, gainera, ondoren hartu beharreko alternatiben eremua murriztu egingo baitio: behin lan-mota baten aldeko erabakia hartzen duenean, bide horretatik jarraitu beharko du...).

Dimentsioaniztasunaz gainera *aldiberekotasuna* azaltzen da. Kontua ez da gauza asko gertatzen direla bakarrik, denak batera gertatzen direla baizik. Irakaslearen ekintzetako asko subjektu, edo motibo edo martxan dauden egiteko desberdinei begira egindakoa izan behar izaten dute. Erne ibili behar izaten du zein ikaslek lan egiten duen eta zeinek ez, adi prozesuen eta emaitzen aurrean, edukien eta erlazio-moduen aurrean.

Horregatik, gertaeren aniztasunak eta aldi berean gertatzeak hirugarren ezaugarri bat ere izaten dute: *aurresanezintasuna*, alegia aurrez ezin esan izatea gertaerak klasean nola etorriko diren. Egia da irakasleek, esperientziaren poderioz, ikasten dutela gauzak nola izango diren asmatzen eta ustekabeei haririk galdu gabe erantzuten.

Klase bateko iharduerak eta harremanak antolatzeko gai izateak esan nahi du, beraz, irakasleak gai izan beharko duela eskoletako klaseetan azaltzen diren exigentzi marko hirukoitz horri erantzuteko. Bestela esanda, klasea ondo eramateko gai izateak eskatzen du egoerari *konplexutasuna murrizteko* gai izan beharko duela irakasleak.

Doyle-ren ikerketan bost trebetasun identifikatu ziren, irakasleak lortu beharko lituzkeenak afrontatu beharko duen egoeraren konplexutasunari behar bezala erantzun ahal izateko:

1. *Taldekatzeko (chunking)* trebetasuna, hau da, gertaera bakarkakoak kategoriazabalagotan hartzeko gaitasuna, klaseko eskabide eta/edo unitate komunikazional bakoitzari eman beharreko erantzun-mota eta zentzua sinplifikatzeko izaten dena.
2. *Bereizteko* trebetasuna, aurrekoaren osagarri izaten dena eta gertaera desberdinak beren berehalako eta epe luzerako esanahiaren arabera bereizteko behar izaten dena.

3. Iharduerak elkar solapatzeko trebetasuna, hau da alderdi edo egoera bi edo gehiago batera maneiatzeko edo afrontatzeko gai izatea, hau da, atentzioa une bakoitzean klasean egiten ari garen ihardueraren alderdi desberdinetara edo egoera didaktiko bakoitzean elkarrekin aktuatzan duten dimentsio desberdinetara aldi berean bideratzea.
4. *Denbora banatzeko* trebetasuna, edo eginkizunen iraupena ezartzeko eta kontrolatzeko gai izatea.
5. *Azkar juzgatzeko* trebetasuna, edo gertakizunak ahalik eta luzapen txikienarekin interpretatzeko gai izatea.

Ikusten denez, puntu garrantzitsuak ari zaizkigu azaltzen ikasgela barruko lanaren barne-antolamendua eta erlazioen dinamika planifikatzeko orduan kontuan eduki behar direnak. Bestalde, garrantzitsua da irakasleen formazioan trebetasun horiei zer arreta gutxi ematen zaien seinalatzea ere.

Klasean kontuan izatea komeni den beste funtsezko ezaugarrietako bat bertan izaten den pertsona arteko erlazioaren mota berezia izaten da, beste topaketa-espazio partikularretatik bereizten baititu horrek. Eskola izaten da:

- a) *Harreman instituzionalerako* espazioa: eta kasu honetan, horrek behartutako erlazio bat suposatzen du, *arauen* menpe jarritakoa eta *eginkizunetan* zentratutakoa. Pertsona arteko erlazioaren hiru azpidimentsio hauen multzoak eta beren artean izaten diren interferentzia edo baldintzen gurutzamendua izaten da ikasgelako erlazio-gatazken iturririk ohizkoena. Gerta daiteke, diziplina bat lantzeko hasierako estima eta gogoia negatiboki afektatua gertatzea obligazioz edo ezarritako arauen indarrez inposatzen denean. Eskolara joateko obligazioa, irakasle baten klaseetara nahitaez joan beharra, ikasleak berak alda ezin dezakeen marko bat izaten dira, berdin gustatzen bazaio eta ez bazaio (egia esan arazo hau aurreragoko adinetan hasten da arazo izaten, baina, hala ere, hasierako eta erdiko zikloko neska-mutilak sentibera izaten dira obligaziozkotasun horren aurrean, eta erosoago sentitzen dira irakasle zenbaitekin beste zenbaitekin baino). Dena dela, Hargreaves-ek¹¹⁷ esaten duen bezala, ikasleak ezin izango die seinalatutako baldintza instituzionalei esplizituki uko egin, baina bai, ordea, inplizituki, ezespeneren, desmotibazioaren, ausentzia psikologikoaren bitartez eta klaseko ihardueretan partaidetza eskasa hartuz.
- b) *Roletan* zentratutako espazio erlazionala: Erlazioa egon badago eta interaktuatzailerek betetzen dituzten rol desberdinetan oinarritzen da: irakaslea eta ikasleak. Rol diferentzia, kasu honetan, *botere-diferentzia* ere bada. Ikasleak rol subsidiario bat jokatzan du (baita irakasleak protagonismo handiagoa ematen dionean ere). Irakasleak definitzen du erlazioa eta berak orientatzen du. Badago, noski, bi zentzutarako truke bat, eta irakaslea eta ikasleak ere elkarri eragiten diote, baina eraginaren zentzu erlazionalak desberdinak izaten dira batentzat eta besteentzat. Irakasle-rolaren funtsezko ezaugarria hori

¹¹⁷ HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977, 132. or.

da, «agintea» duela (irakasle, adineko eta egoeraren arduradun legal-instituzional izatetik, bere ezagutzetatik, etab.etik datorkiona). Ez dugu esan nahi, inola ere, hori txarra denik, baina bai, ordea, kontuan eduki beharrekoa izaten dela asimetria horrek erlazioa zenbateraino baldintzatzen duen arakatu ahal izateko, eta kasu bakoitzean egiten den asimetria horren erabilerak ikasleen heziketa-emaizari nola eragiten dion ikusteko. Hori da, hain zuzen ere, «ikaskuntza-estiloak» eta «klaseko giroa» deitzen diren horiek ematen dituen. Ondoren ikusiko dugu.

Ikasgela, harreman-espazio arautu gisa

Aipatu berri dugun izaera instituzionalak berarekin ekarri ohi du klasea interakzio-kontestu arautu bihurtzea. Klase barruan erlazioa ez da erlazioagatik beragatik egiten (ez da toki bat propio jendea lagunekin biltzeko izaten dena: halakoetan bai erlazioaren helburua erlazioa bera izango litzateke), hezkuntzako helburu batzuk lortzeko asmoarekin baizik. Hemen, gainera, erlazioa «zerbaitetarako» baliabide izaten da, eta exigitzen zaio gara dadila helburu hori benetan lortu ahal izateko bezain funtzionala eta efikaza izateko moduan.

Eskola-erakundeak eta irakasleek irakasle eta ikasleen arteko harreman hauek arautzeko printzipio hori interpretatzeko eta aplikatzeko izaten duten modua da guk «irakaskuntza-estilo» eta «klaseko giroa» deitzen duguna. Kontzeptu lainotsuak eta zehazgabe samarrak ditugu hauek, baina klase barruan harremanen diseinua planteatzeko modu desberdinen artean bereizteko balio dute, eta hori da hemen kontua. Garrantzitsuena da garbi ikusi dela ezen irakaslearen jokabidea eta bere irakaskuntza-estiloa eratzeko modua nolakoak diren kontu, asko aldatuko direla bai talde osoaren jokabidea, multzo bezala hartuta, eta bai kide bakoitzaren jokabideak eta bibentziak.

Geroztik matizazioak egin diren arren, «estiloei» buruzko ekarpenik ezagunena Lewin, Lippitt eta White-k¹¹⁸ egin zutena da, eta hauek bereizi egiten dituzte estilo *autoritarioa* (liderrak, gure kasuan irakasleak, egitekoak eta egiteko modua seinatzen ditu, pertsonalki egiten ditu kritikak eta goraipamenak, berak agintzen du kasu bakoitzean helburua lortzeko egin behar dena, eta berak banatzen ditu bakoitzak egin beharrekoak); estilo *demokratikoa* (ikasleek parte hartzen dute proiektugintzan eta iharduera desberdinetan hartu beharreko erabakietan. Bakoitzak egin beharrekoak guztian arteko adostasunarekin banatzen dira. Liderrak bat gehiago bezala parte hartzen du ihardueretan, eta kritika eta goraipamen pertsonalak egin beharrean jarraibide teknikoak ematen ditu edo egindako lana errekonozitzen du); eta *laissez-faire* estiloa (irakaslearen jokabidea pasiboa izaten da, taldekideek hala eskatzen diotenean bakarrik erreakzionatzen du).

¹¹⁸ LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R.K.: «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates». *Journ. of Social Psychology*, 10, 1939, 271-299. or.

Antzeko kontzeptualizazio eta deiturretara iritsi dira beste autore batzuk ere. Hala Tausch-ek ¹¹⁹ horren eredu paralelo bat erabiltzen du, hiru irakasle-tipologia dituen: *jokabide autokratikoduna, jokabide integratzaile-sozial aktiboduna eta jokabide integratzaile-sozial pasiboduna (laissez-faire estiloa)*.

Bere eredia aplikatuz maila desberdinetako 44 irakasle alemanen mostratik ateratako behaketa eta erregistroen analisiari, eta epaile-sistemaz egindako jokabide behatutakoen balorazioa eginez, ikusi zen erregistroen % 97a estiloz autokratikoak zirela (eta % 17 bat zorrozki autokratikoak), irakasleen % 2a bakarrik hartu izan zen integratzaile-sozial aktibo bezala, eta % 1 integratzaile sozial-pasibo bezala. (Nolanahi ere, emaitza horien alderdirik atentzio-emangarrienak matizatu egin behar dira lan hori 1958an egin zela pentsatuz).

Anderson eta Brewer-ek ¹²⁰, bereizi egiten dituzte irakasle-mota dominatzaile bat (bere ihardunaren oinarri bezala berak gehiago jakitea erabiltzen duena, iharduerak kontrolatzen dituena agindu, ezarpen, mehatxu edo agiraka bidez. Ez zaizkio eztabaidak gustatzen eta obedienciazko giro bat exigitu ohi du) eta irakasle-mota *integratzailea* (agindu baino gehiago erregutu egiten duena, ihardueren erantzukizuna eta kontrola ikasleekin konpartitzen dituena, haien lankidetzaz bialatuz etengabe. Gustatu egiten zaio ikasleek beren problemak planteatu eta ekimenak azaltzea).

Ondoren Woolfolk eta McCune-k ¹²¹ egindako taula bat aurkezten da irakas-kuntzan lidergo-estilo desberdinek izaten dituzten abantaila eta mugei buruz.

Ez dut oso seguru ikusten inork aurretik planteatzen dezakeen bere gelan ezarriko duen lidergo-mota. Hau da, ez dakit zenbateraino aukera dezakeen inork demokratiko, autoritario edo haizukor izan behar duela eta hala erabakitzea. Aurreko kapitulu batean argi utzi genuen nola irakaslearen erabakietan eta batez ere ekintzetan, bere aurreko esperientziak eta ingurunearen presioek bere eragin handiagoa izaten zutela bere ezagutza teorikoek baino. Dena dela, argi dagoena da arazo hori ez dela batere hutsala, eta benetan eragin handia izaten duela gure klasean gauzak bideratzeko orduan, lan-mailan, egitekoetan hartzen den inplikazioan eta ikasleen satisfakzioan. Hitz batean esanda, azken emaitzetan.

Egia da, hala ere, ondorio guzti horiek (satisfakzioa, inplikazioa, errendimendua) ez direla hutsetik sortzen, eta horiek lortzeko irakaskuntza-estilo jakin bat aukeratzea hutsa baino zertxobait gehiago eskatzen duela. Alegia, kasu honetan ere ez dagoela «onena» den estilorik. McDermott-ek justifikatu eta demostratzen duen bezala, izaten dira komunikazio-modu autoritarioak klasean, arrakasta izaten dutenak, eta beste batzuk izaten ez dutenak. Modu ez-autoritario batzuk arrakastatsuenak diren bezala, beste batzuk arrakastarik lortzen ez duten bitartean.

¹¹⁹ Aip. in NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Bartzelona, 1981, 24. or.

¹²⁰ ANDERSON, H.H.; BREWER, H.M.: «Studies of Teachers Classroom personalities», in *Applied Psychology monograph*, Stanford Univ. Press, 1945.

¹²¹ WOOLFOLK, E.; MCCUNE, L.: *Psicología de la educación para profesores*. Narcea, Madrid, 2. ediz., 1984, 419. or.

Ez dago estilo pedagogikorik berez eta intrintsekoki beste bat baino hobe izango denik. Ikasle eta irakasleak gauza izango balira estilo hori behar adinean ulertzeko eta horrekin beren lan-asmoak eta konfidantzazko erlazio bat eraikitzeko, orduan horrek funtzionatu egingo luke ¹²².

Lidergo-estiloaren efektuak desberdinak izaten dira, jakina, ikasleen adinaren arabera.

Hasierako eta erdiko zikloetako ikasleei dagokienez, badago datu enpirikoen sail handi bat, abisu ematen diguna erne ibil gaitezen estilo baten edo bestearen aldeko atxikipen inputsiiboak egiteko kontutan oso axaleko jarrerarik ez dezagun har. Rosenshine-k ¹²³ beste hiru autorek ¹²⁴ egindakoa aztertzen eta laburtzen duen lan batean, hala esaten du:

Oinarrizko eskolaren mailan eta maila sozioekonomiko apal eta ertinetatik etorritako umeekin, ikasleei erabaki-hartzeko prozesuan parte hartzeko aukera ematea (iharduerean hautaketan inplikarazten ziren, talde-lanean, pupitre-hautaketan, eta klase-plangintzaren erantzukizuna ematen zitzairen) garbi-garbi lotzen zen errendimendu akademiko txikia-goarekin eta klaseko lanetan inplikazio-denbora gutxiago ematearekin.

6. TAULA LIDERGO-ESTILO DESBERDINEN ABANTAILAK ETA MUGAK

<i>Estiloa</i>	<i>Abantailak</i>	<i>Mugak</i>	<i>Potentzialki efikazia egoera hauetan</i>
Irakasleak ezarritako lidergoa. («Gaur honako hau ikasiko dugu...»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lorpenen eta dedikazio denboren gehikuntzarekin asoziatua lehen mailako irakaskuntza geltan. 2. Denbora-galtzeak itzurtzen ditu eta ikasleen zalantzak erabakiak hartzeko orduan. 3. Irakasleari indibiduoentzako iharduera egokiak hautatzeko modua ematen dio. 4. Antsietatea duten ikasleak hobeto portatzen dira egitura eta orientazio-maila nabari batekin. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikasleei ez die praktikarik ematen erabaki-hartze eta autosufizientzi lorpenetan. 2. Irakaslea justua eta bidezkoa ez bada eta lagun bezala azaltzen ez bada, behintzat, ikasleen matxinada sor dezake. 3. Apatia eta irakaslearen ganako menpekotasuna sor ditzake. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oinarrizko trebeziak ikasketa oinarrizko hezikuntza-mailetan. 2. Jeneralean klase handietan, non <i>laissez-faire</i> estiloko zuzendaritza guztiz demokratikoak noraezean utziko bailuke klasea. 3. Hasiera irakaslearen zuzendaritzapean egin, ikasleak horretara ohituta daudenean, nahiz eta plangintzan sartuta egon gero beste metodo batzuetara pasatzea. 4. Irakaskuntza antsia edo beldurra duten ikasleei irakasteko.

¹²² MCDERMOTT, R.P.: «Social Relations as a Context for Learning». *Harvard Educational Rev.*, 47 (2), 1977, maiatza, 207. or., 4. oharra.

¹²³ ROSENSHINE, B.: «Primary Grades Instruction and Student Achievement». *Paper. Annual Meeting of the American Educational Research*, New York, 1977.

¹²⁴ SOAR, 1973; STALINGS; KASKOWITZ, 1975 eta SALOMON; KENDALL, 1976.

<i>Estiloa</i>	<i>Abantailak</i>	<i>Mugak</i>	<i>Potentzialki efikaza egoera hauetan</i>
Lidergo demokratikoa edo ikaslearen partaidetzakoa («Elkarrekin erabakiko dugu zer egin...»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguruena altxa egingo da morala. 2. Ikasleek gehiago ikasiko dute autosufiziente izaten eta irakaslearen ez hain menpe egoten. 3. Ikasleak motibatuago edo konprometituago senti daitezke klaseko ihardueretan, berak ere gai izan baitziren haien plangintzan parte hartzeko. 4. Ikasleei lagundu egiten die negoziazioaren bultzako trebetasunak praktikatzeko eta erabakiak taldean hartzen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikasleek ez dute irakasleak adina jakiten. Posible da haien ideiak egokienak ez izatea gaia ikasteko. 2. Baliteke erabaki kolektiboak hartzen orduak ematea, denbora hori ikaskuntzan eman beharrez. 3. Ume batzuegan behintzat gauza gutxi lortuko da. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klase txikiagoak. 2. Helburu orokorrak dituzten eta era desberdinetan lortzeko modukoak diren gaien irakaskuntza. 3. Gaitasun handia eta antsietaterik izaten ez duten ikasleentzako irakaskuntza. 4. Seguruena egokiagoa izango da ume handiagoentzat.
<i>Laissez-faire</i> lidergoa («Zuri dagokizu denbora hau erabiltzea zuk nahi duzuna ikasteko»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikasle zenbaiti aukera ematen die nabarmendu eta sormen-erreserba berriak deskubritzeko. 2. Ikasleak behartu egiten ditu ikaskuntzaren erantzukizuna bereganatzera. Klasean arrakasta baldin badute, baliteke klasetik kanpora ere irakaskuntzaren erantzukizun hori hartzen jarraitzea. 3. Ikasleak ezagutzeko arlo bat eskaintzen du: Nor aterako ote da lider? Nola portatuko ote da bakoitza noraezaren eta gatazkaren aurrean? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lorpenak, beharbada, oso apalak izango dira. 2. Baliteke ikasle, guraso eta zuzendaritzakoak gogoase ez geratzea. 3. Ikasle batzuk guztiz zorbatuta eta galduta aurkituko dira. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oso ikasle gutxi eta gaitasun eta sormen handikoekin. 2. Norberaren sormenak lehen mailako interesa sortzen duen klasetan. 3. Oso klase txikietan. 4. Klaseko esperientzia bezala prozesuak taldearen barruan estudiantzeko: komunikazioa, lidergoa, erabaki-hartzea edo anarkia.

Salomon eta Kendall-en lanean azaltzen zen, gainera, ume txiki eta maila apalekoekin, orientazio demokratikoko klasetan ezer ez zela irabazten sormenean, autostimian, ikerketarako espirituan edota idazteko trebetasunean.

Antzeko beste konklusio batera iritsi ziren Stebbins eta beste batzuk ere ¹²⁵, Estatu Batuetako Hezkuntzako Bulegoak enkargatutako eta desabantailan zeuden umeentzat konpentsazio-hezkuntzako hainbat metodoren efektuak aztertzeko egin zuten lau urteko ikerketa batean (*Follow Through* Programa).

Hamahiru metodo desberdinen efektuak konparatu ziren, horietako bakoitzak umeengan jarrera eta trebetasun barietate zabal bat garatzea zuten helburu. Hamahiru

¹²⁵ STEBBINS, L.B. eta beste: *Education as Experimentation: a planned variation model*. Abt Associates Inc. Cambridge, Mass., 1977.

metodo horiek hiru talde nagusitan sailka daitezke: oinarrizko trebetasunetan zentratutako metodoak (*Basic Skills Models*), alegia hiztegia, matematiketako kontuak, le-treiaaketa, hizkera eta honelako trebetasunak lortzera bideratutakoak; beste metodo-talde bat ulermenean eta garapen kognitiboan zentratutakoa (*Cognitive Conceptual Skills Models*), enfasi berezia jartzen zutenak «ikasten ikastea» bezalako alderdietan eta problemak soluzionatzeko prozeduretan; azkenik, beste hirugarren talde bat eredu afektibo tankerakoena (*Affective-Cognitive Models*), batez ere autokontzeptuaren hobekuntzan eta ikaskuntzarekiko jarrera positiboaren garapenean zentratzen zena, eta bigarren mailan bakarrik tipo kognitiboko trebetasun kontzeptualetan. «Estiloei» dagokienez, erabateko konparaziorik egiterik ez dagoen arren, bai esan genezake ezen *Basic Skills Models* taldekoak izan zirela gidatzaileak (zuzeneko instrukzioko metodoekin, metodo konduktualekin, etab.), kognitiboak tarteko maila batean egongo lirake (metodo individualizatuak, «interes-zentroak», etab. sartuz) eta, noski, afektiboak izango lirake irekienak (lagunen bitarteko hezkuntza, laguntzan oinarritutako hezkuntza, etab.).

Hala, estudio garrantzitsu eta interesgarri honen emaitzetan argi uzten da benetan aldaketa handiak egoten direla metodo-talde batetik bestera:

- oinarrizko trebetasunak azpimarratzen dituzten metodoak beste guztiak baino efikazagoak izaten dira umeei oinarrizko trebetasun horiek lortzen laguntzeko;
- beren enfasia batez ere oinarrizko trebetasun horietatik kanpoko beste edozein alderditan jartzen zuten metodoen kasuan, metodo horiekin atendituta egon ziren umeei oinarrizko trebetasunetako probetan bajuago puntuatzeko joera erakutsi zuten *Follow Through* Programa jarraitu gabe lortuko zituzten emaitzekin konparatuz gero;
- ezin metodo ez zen beste guztiak baino nabarmenki hobea izan trebetasun kognitibo-kontzeptualetan puntuazio hobekuntza lortzeko kontutan;
- oinarrizko trebetasunetan zentratzen ziren metodoek besteek baino emaitza hobekuntza eman zituzten umeen autokontzeptua hobetzeko kontutan, baita beren helburu nagusiztat hobetze hori hartzen zuten metodoak baino hobea ere;
- *Follow Through* metodoa jarraitutako umeei matematiketan egindako aurrerapenak Programa hori jarraitzen ez zuten umeenak baino handiagoak izan ziren, baina lehenengo bi urteetan bakarrik; handik aurrera ez zen diferentziarik izan, «zuzeneko instrukzioa» metodoaren kasuan ezik, horrekin lau urtekoa izan baitzen diferentzia;
- *Follow Through* Programa aplikatutako umeen artean desabantaila zenbat eta handiagoak izan orduan eta efikazagoa gertatu zen metodoa.

Oso inportantea da munduko desabantaila eta kritika guztiak metodo gidatzaile eta irakasleak zuzentzen dizkien, eta birtualitate positibo guztiak, berriz, estilo demokratikoei egotzen dizkien «irakaskuntza-estiloari» buruzko kontsiderazio sinplista batetik hain urrun dauden datu hauek kontuan hartzea. Batez ere ume txikiekin eta problemak dituzten umeekin ondo ikusten da gauzak ez daudela hain garbi.

Gure erlazio-estiloaren diseinu-mailan, inondik ere, kontuan eduki beharrekoa izaten da ume txikiekin lan egiterakoan, askotan eskaintzen zaizkien posibilitate eta

aukerak nahasketa eta distrakzioa sor dezaketela. Eta erabakiak hartzeko aukera hori uztea erabakitzen denean ere, eskaintzen diren aukerak argiak eta ondo egituraturakoak izan behar dute.

Bestalde, aukeratzen eta erabakitzen ere ikasi egiten da, eta horregatik askotan komeni izaten da hasieran «hautapen gidatuzko» prozesuak martxan jartzea. Dena dela, hautatzeko aukerak eta alternatibak eskaintzea ala ez, kontsonantzian egon beharko luke iharduera bakoitzean lortu nahi diren helburuekin. Lortu nahi dena oinarrizko trebetasun bat baitaratu edo beharrezkoa den zerbait ikastea baldin bada, orduan ez dago aukerarik; aldiz beste ikaskuntza-mota bat egin behar denean (irakurketa, jolasak, ikerketako iharduerak, etab.) aukeratasun hori oso egokia izan daiteke eta baita beharrezkoa ere. Horrek esan nahi du kontua ez dela beti gidatzaile eta beti demokratiko edo haizukor izatea; egoera, ikasle-mota, ikaskuntza-gai, etab. bakoitzaren arabera izan daiteke egoki estiloz aldatzea.

Adibidez, irakaskuntza gidatzaile bat erabiltzea irakurketa, idazketa eta oinarrizko beste trebetasun batzuetarako eta eredu partehartuzkoa Gizarte-zientzietan.

Bere ikaskuntza planifikatu behar duen irakasle batentzat oinarrizko arazoa izango da ikasleen gidaritzza eta partaidetza behar bezalako proportzioan konbinatuko dituen inflexio-punturik egokiena aurkitzea. Orain arte dakigunaren arabera, erlazioen arteko eta laneko «klima» egokiena bi dimentsio horiek integratzen dituen izaten da. Moos-ek ¹²⁶ gelako klimei buruzko bere azterketan ateratzen dituen ondorioen artean, bi daude arazo hau ukitzen dutenak:

- batean ateratzen da ezen satisfakziorik handiena azaldu zuten ikasleak ezaugarri hauek zituzten ikasgeletakoak zirela: ikasleen implikazio altu bat, ikasleen eta irakasleen arteko erlazio pertsonala (pertsonek mailakoa, ez rolen mailakoa), irakaskuntzako metodo berritzaileak garatzea eta garbi definitutako erregelak izatea.
- bestean ikusten da ikasleek ikaskuntzagatik satisfakzio-proportziorik gehiena azaltzen zuten klaseetan elkarrekin konbinatzen zirela estudiantenganako interes afektibo bat pertsona bezala hartuta (erlazioaren dimentsioa), ikasleek sari akademikoak lortzeagatik egindako lan gogor bati enfasi ematea (lehiaketa) eta testuinguru koherente eta antolatutako bat.

Beharbada indar pixka bat kendu beharko zaio «lehiaketaren» ideari, oinarrizko mailetan desiragarria den instrukzio-dinamika bezala ulertuz (Moos-en lanak irakaskuntza-maila desberdinak hartzen baititu, izan ere), baina bere erreferentziaren gainerako guztiak ondo zentratzen du gure artean darabilkigun haizukor eta gidatzaile izan behar horien arteko sintesiaren ideia. Moos-ek garbi asko esplikatzen du hori beste puntu batean:

«Ondoriorik garbiena, gaur-gaurkoz, zera da, giza harreman gogobetegarri batek garapen pertsonala errazteko joera erakusten duela edozein giro sozialetan. Hala ere,

¹²⁶ MOOS, R.H.: «Educational Climates», in WALBERG, H.J. (Ed.): *Educational Climates and Effects*. McCutchan, Berkeley, 1979, 79-100. or.

erlazioen dimentsioei buruzko enfasia beharrezkoa bai, baina nahikoa ez da izaten. Badirudi jokabide-helburuak eta errendimenduak konbinazio baten menpe egoten direla, alegia erlazio bero eta laguntzazko baten, garapen pertsonaleko halako norabide espezifikoen enfasiaren eta ingurune behar bezain argi, ordenatu eta ondo egituratutako baten konbinazioaren menpe»¹²⁷.

Diseinuari begira eta alderdi praktikotik ikusita, irakasleak gauza hauek hartu beharko ditu kontuan, erne ibiliz:

1. Ikasleen aldeko *kontaktu-moduak* aurrikusi eta/edo bilatzea pertsona bezala haienganako duen interesa erakutsiko dutenak (ikasleek ondo konturatzeko moduan azalduz). Kontaktu horri *berotasuna* eta afektibitatea ematea (ez erlazio formal hutsik, «zukako» traturik, etab.). Irakasleak erakusten dituen bere gorputzaren azalderak, espresibitate orokorrak, ahots-tonuak, klasean zehar mugitzeko moduak, etab., egiteko garrantzitsua beteko dute honi buruz (Pujade-Renaud, 1977).
2. *Egitekoari orientazio* garbi bat ematea, eta horrek zenbaitetan suposatuko du zer eta nola egin behar den garbi-garbi esatea, eta beste batzuetan aukerabideen abaniko bat irekitzea eskainiko du ikasleek banaka edo taldean beren erabakiak har ditzaten. Nolanahi ere, bigarren aukera honek ez luke egiteko horren inolako garrantzi-galerarik ekarri beharko ez objektiboki eta ez ikasleen ikuspegi subjektiboaren mailan ere, eta ezta iritsi beharreko lorpenen mailari buruzko exigentzietan ere.
3. Klasearen *funtzionamendu-arau* orokorrak, garbiak eta kontrolatuak (guztien bete beharraren aldetik), eta ongi egituratutako langiro bat (nahasketarik eta denbora-galerarik sortuko ez duen edo eginkizunetik ateratzeko modurik emango ez duena).

Funtzionamendu-erregelen alderdiak zerikusitatu handia izaten du *diziplinarekin*. Alde honetatik oso baliagarria izan daiteke Kounin-en¹²⁸ lanak kontuan izatea, zeinaren konklusioetan ateratzen baita klasearen gidaritzaren efikaz bat irakaslearen ondorengo trebetasun hauekin dagoela erlazionatua:

- *konspikuitatearekin (withitness)*: hau da, ikasleei argi uzteko trebetasuna ezen gelan gertatzen den guztiaren berri baduela berak eta konturatzen dela han gertatzen ari den guztiaz; norbera ikasle partikular edo talderen batekin asko inplikaturik gero, klasearen gainerakoak ihes egiten dio; horrek eskatzen du itzuri egin behar direla Kouninek denbora-erroreak (*timing errors*: denbora gehiegi zain egotea esku hartu aurretik) edo lokalizazio-erroreak (target errors: atentzioa deituz edota errua egotziz errurik izan ez duen ikasleren bati) deitzen dituenak;
- *iharduerak solapatzearekin*: iharduera bat baino gehiago denbora berean gainbegiratzeko edo horiei pista jarraitzeko trebetasuna izaten da hori;

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in Classroom*. Krieger, New York, 1970.

- *taldean zentratzearekin*: klaseko eginkizunetan inplikaturak ahalik eta ikasle gehien mantentzeko trebetasuna, ikasle batengan edo birengan bakarrik ez zentratzen saiatuz;
- *mugimenduaren maneiuarekin*: ikasgaia eta taldea atenditzeko trebetasuna, mugituz eta norabidez edo erritmoz aldatuz, edo hala behar denean bat baino gehiago erabiliz.

Dena dela, klasean giro on bat mantentzea diziplina eraginkor bat lortzea baino askoz ere gehiago da. Inportanteena ikasgela arau bidez eraendutako testuinguru bezala eratzea izaten da, hori bai, baina testuinguru dinamiko eta bizi bezala mantenduz (kontestu hori ez du ordenak bakarrik definitzen, baizik eta ordenaren gaitetik lana egoteak oinarrizkoago dimentsio gisa, eta ordena horren azpitik jarri beharrekoa izatea).

Honi buruz, irakasleak egikaritu beharreko kontrolaren ideia landuxe bat jasotzen dutenez (argi geratzen da irakasleok gainditu egin behar dugula zigor edo indargarri negatibo hutsetan oinarritutako klaseen erregulazio bat) interesgarriak dira Redl eta Wineman-ek ¹²⁹ proposatzen dituzten kontrol-neurriak (hauena ume agresiboen hezkuntza-tratamenduari buruzko lan bat da, baina klase «normalera» ere ondo lekualdatzeko moduko ideiak dituena):

1. *Seinaleak tarteratzea*: (begiratu, tonu, intsinuatze, etab.). Irakasleak arau-haustea hasten den bezain pronto aktuatzen du, edo hari aurrea hartuz bestela. Hala, arau-hausle posiblearen atentzioa erakarri eta bere abisua helarazten dio. Askotan, ikasleak «bere mezua jaso eta ondo interpretatzen baldin badu», itzuri egingo da orduan hasten ari zen desegokitasun posible hori. Teknika hau zuzeneko erlazioan dago Kouninek aipatzen zuen *withitness* trebetasunarekin.
2. *Interesa piztea*: arretarik gabe edo eginkizunetan sartu gabe geratzen diren ikasleei etengabe agiraka ibili beharra itzurtzeko teknika bat da. Erreferentzia pertsonalek, faktore berrizale edo atentzio-deigarrien aipamenek (pelikula, liburua, ateraldiren batek, etab.) bete dezakete egiteko hori.
3. *Egoeraren berregituraketa*: bat-bateko aldaketak izaten dira, lan-aldaketak, hitz egiten ari garen edukiarenak, lanerako erabiltzen ari garen liburuarena, lan-modua bera, iharduera, etab. Oso baliagarria izaten da norbera konturatzeko denean atentzioa galtzen ari dela, edota klasea badoakiola eskutatik, edo ikasle gehientsuenek beren aurreko iharduera bukatu eta zain jarrita eta deskontzentratzeko arriskuan daudela.
4. *Umorea erabiltzea*: distentsio bat, lasaialdi bat sortuz; egoera tinko baten ondotik deskontaminazio bat eta itxigune bat (broma, txiste, hanka-sartzeak). Inoren kontura isekarik egin gabe, ordea, inor hori senti baitaiteke ridikulizatuta, eta baita bere indiziplina-jokabidean sendotuta ere.

¹²⁹ REDL, F.; WINEMAN, D.: *Bambini che odianno*. II. Bol.: *Technique di trattamento*. Boringhieri, Turin, 1975, 83. or. eta hur.

5. *Desterru ez-zigortzailea* («antiseptikoa» deitzen diote autoreek): era berean zainduz ez dadila interesatuarentzat zehapen edo pribilegio bezala azaldu. Irteera estrategiko baten posibilitatea ematen zaio ikasleari, berez konplikatzan ari zitzaien eta zigorra ekar zekiokkeen egoera batetik ateratzeko (desafio, borroka, irain, parretxo, etab.). Horren formulazioa eta ematen zaion zentzua izango dira klasetiko irazitze batetik bereiziko dutenak: («Juan, atera zaitez momentu batean zure pupitretik eta jarri leihotik begira; lasaitzen zarenean itzuli berriz lanera»; «Luisa, joan zaitez mesedez landareentzako ur bila, zuen bion artean ez ditut aurpegi luze horiek gehiago ikusi nahi», etab.
6. *Hurbiltasunarekin eta kontaktuarekin jokatzea*: batez ere oinarrizko maila hauetako ikasleekin ikusten da ezen beren lanarengandik interesa azalduz umeengana hurbildu eta laguntzeko kontaktu-modu fisikoren bat egite hutsarekin (ferekaren bat, «jolasezko ukabilkazoren bat», laguntzeko keinuren bat, etab.), galtzeko zorian zegoen rapport bat berriro ezartzen dela. Horrek ez dauka zerikusirik, jakina, zoritxarrez ume askok hain ezagunak izaten dituzten hurbiltasun eta kontaktu agresibo horiekin. Askotan ikusten da ume bati hurbiltzen gatzaizkionean laguntzeko asmoarekin, nola hark berehala eskuak burura eramaten dituen gainera datorkiola uste duen horretatik babesteko asmoarekin. Kondizionamendu erreflexu bat izaten da hori, lehen urrats bezala desmontatu behar izango dena inondik ere.

Gure liburua irakaskuntzako estrategien plangintzan zentratua dagoenez, badago arazo bat, klaseko arauen ezarpenaren alderdi honi buruzkoa, itxuraz anekdotikoa dirudien arren literatura espezializatuan halako garrantzi bat hartzen joan dena: irakasleak ikasleekin egiten duen kontaktuaren *lehenengo egunak* planteatzeko moduak ikaragarritzko garrantzia izaten duela alegia. Lehenengo egun edo aste horietan itxuratzen da *setting*-a, hau da, funtzionamenduaren lerro orokorrak. Orduan probatzen dute ikasleek noraino iritsi daitezkeen, eta irakasleak ere orduan ematen du «jasotakotzat» talde-dinamikaren berri, eta ezartzen ditu jokarauak zuzenean edo zeharka.

Hargreaves-ek «egoeraren definizioa» deitzen dio prozesu honi eta hala esaten du horri buruz:

«Irakasleak, klaseko egoera definitzerakoan, ikasleen aurrean argitu egiten du bere rolari, bere funtzioei eta bere jokatzeko modu edo estilo espezifikoiari buruz daukan kontzeptua. Irakasleak bere rolari buruz egiten duen definizioan ikaslearen rola defintzioa ere egoten da implizituki»¹³⁰.

Lehenengo fase honek laneko eta interakzioko arauen konfigurazioan izango duen eragina ez da beren behin-betiko izatetik eratortzen (izan ere irakasleak eta ikasleak aldatu edo gutxienez matizatu egiten dituzte hasierako jarrera eta aurrikuspen horiek), baizik eta hasierako planteamendu horietatik abiatuz hasten delako jadanik harreman-prozesua baita irakaslearen ekimenetik harantzago ere eramango

¹³⁰ HARGREAVES, D.: *Op. cit.*, 146. or.

duen estimulu-erreakzio sekuentzia bat ezartzen. Aurrerago ikusiko dugu hori komunikazio-tipifikaziozko prozesuei buruz hitz egiterakoan.

Dreikus, Grunwald eta Pepper-ek¹³¹ behin eta berriz aipatzen dute zein garrantzitsua den oinarrizko eskolako irakasleak klaseko lehenengo egunerako iharduera-mota desberdinak prestatuta edukitzea, hain zuzen ere ume bakoitzak klasearen eta irakaslearen inpresio ona atera dezan eta ez dadin aspertu iharduera luze batekin edo pare batekin bakarrik. Beste hainbat gertatzen omen da, hark esatera, umeen izenak suelto erabiltzearekin eta bakoitzari buruzko informazio xeheturen bat jakitearekin ere. Eguneroko ihardun-arauei buruz, komeni dela esaten dute lehenengo egunetik bertatik aurkeztea, garbi eta klima lasai batean. Eta, egoeraren definizioaren parte osatuz, sar daitezela printza optimistak eta klasearekiko sendogarri izango direnak, adibidez: «ikusten ari naiz lanerako tokatu izan zaizkidan klaserik onenetako bat izango dudala hau», «asko ikasi behar dugu elkarrekin», etab.

Baliagarria izan dakiguke, halaber, Emmer, Evertson eta Anderson-ek¹³² egindako ikerketa ere kontuan hartzea, hain zuzen gero ikasturtean zehar beren klaseen gidari efikaz bezala azaldu ziren irakasleek beren klaseko hiru lehenengo asteetan zer egin zuten ikusteko, eta gero ikasturtean klaseak maneiatzeko gaitasunik gabe azaldu ziren irakasleek egin zutenarekin konparatzeko. Hauek izan ziren emaitzak:

Irakaslerik efikazenen klaseetan honako ezaugarri hauek antzeman ziren:

1. Arauak eta prozedurak sistema praktikoetan integratzen ziren (arazo praktikoei erreferituz) eta zuzenean esplikatzeko zitzaizkien ikasleei.
2. Lehenengo eguna oso ondo egon zen antolatuta: txartel batzuk zeuzkaten lehendik prestatuta ume bakoitzaren izenarekin; berehala banatu zitzaizkien iharduera interesgarriak, banaka egiteko modukoak.
3. Irakasleak ikasleekin geratu ziren denbora gutxian.
4. Ikasle guztiak bildu zirenean irakasleak erregela eta prozedurarik beharrezkoenak hasi ziren klaseari esplikatzeko, gauzak argi esplikatzeko eta adibideak eta arrazoiak emanez gauza bakoitzerako.

Irakasle ez hain efikazenen klaseetan honako ezaugarri hauek antzeman ziren:

1. Iharduteko arau eta erak ez ziren modu praktikoan planteatu edota oso lausoak ziren. Irakasleak ideia garbirik gabe aurkitzen ziren, ondo jakin gabe zer egin behar zuten beren lapitzei punta ateratzeko edo bainura joateko, etab.
2. Portaera-modurik ez zuen inork, ez irakatsi, ez praktikatu eta ezta sendoki indartu ere.
3. Irakasleek maiz aldegitzen zuten gelatik. Eta beste batzuetan lanak zuzentzen edota ikasle bat bakarrik atenditzen kontzentratzen ziren.
4. Irakasleak beren artean aritu behar izan zuten bata besteari galdetzen zer egin behar zen, edo besterik gabe berriketan hasten ziren ez zeukatelako bestelako zereginik.

¹³¹ DREIKUS, R.; GRUNWALD, B.B.; PEPPER, F.C.: *Maintaining Sanity in the Classroom: illustrated teaching techniques*. Harper & Row, Londres, 1971.

¹³² EMMER, E.; EVERTSON, C.M.; ANDERSON, L.M.: «Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year». *Elementary School Journal*, 1980.

Irakaslerik efikazenen klaseetan honako ezaugarri hauek antzeman ziren:

Irakasle ez hain efikazenen klaseetan honako ezaugarri hauek antzeman ziren:

- | | |
|---|---|
| <p>5. Aurreneko asteetan irakasle efikazak denbora dezente eman zuten arauak esplikatzen, eta zenbaitek iharduera gidatuak erabili zituen prozedurak irakasteko. Beste batzuk saria erabili zuten jokabide onargarriak konfiguratzeko. Gehienek ikasleei zuzenean irakatsi zieten halako seinale zenbaiti, adibidez tinbreari, erantzuteko modua.</p> <p>6. Irakasleek taldea osotasun bezala hartuta lan egin zuten hasieran, eskola-iharduera atseginak egiten. Ez zuten presarik hartu ikasleak taldetan banatzeko eta irakurketa bitartean zorrotz behatzen hasteko. Klase guztiarekin egindako lan honi esker, irakasleek jarraitu ahal izan zuten ikasleei funtzionamendu-erregelak irakasten.</p> <p>7. Jokabide ez-ohizkoak berehala moztu ziren, zorrotz hartu gabe, baina bai irmoki.</p> | <p>5. Irakasleak ez ziren oso lider efikazak izan, eta ikasleek ordeztu behar izan zuten haien lidergo falta.</p> <p>6. Jokabide on batetik edo txar batetik sortuko liratekeen ondorioak ez ziren batere argi egon ikasleentzat, eta aplikatu ere ez zitzaizkien modu kontsekuentean aplikatu.</p> |
|---|---|
-

Beraz, gure irakaskuntza eta laneko estilo berezi hori argitzen emandako denbora guztia oso garrantzitsua izaten da klaseak gero funtzionamendu efikaza izan dezan. Kontuan hartuz, gainera, hemen argitzeak ez duela deklaratzeko edo esatea bakarrik esan nahi. Entrenamenduko iharduerak antolatu behar dira, espezifikoki balioko dutenak ikasleak klaseko funtzionamendu-arau oinarritzkoak eta erabili beharreko lan-teknikak *ikas* ditzaten. Eta gero errefortzuko sistemak erabili behar dira horiek mantentzeko. Klaseko diziplina problema eta irakasle askorentzat ia obsesio bihurtu den honetan, hemen esandakoak bezain gauza sinpleak kontuan edukitzea ikaragarri praktikoa eta erabilgarria izan daiteke askotan.

Klasea, igurikapenen negoziazio-foru gisa

Giza harremanak beti eta edozein testuingurutan baldintzatuta egoten dira harremanetan jartzen diren subjektuek beren artean izaten dituzten elkarrenganako igurikapenengatik. Baina eragin hori oraindik handiagoa izaten da eskolan, harremanaren orain bertako dinamikari afektatzeaz gainera, subjektuen garapenaren multzoa ere ukituko baitu (formazio pertsonala eta ikaskuntzak), hori du eta bere helburua.

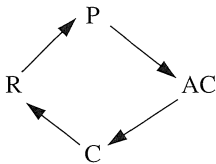
Irakasleak gure esku uzten dizkiguten ume horien orainaren eta etorkizunaren gain egikaritzen den eragin berezi horregatik izaten duen sentiberatasuna eta kezka asko hobetu da azken bi edo hiru hamarkadetan. Rosenthal eta Jacobson-en¹³³ lanak eragin duen inpaktuak lan handia egin du azken urte hauetan irakasle askorengan

¹³³ ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.: *Pigmalion en la escuela*. Marova, Madrid, 1980.

kontzientzia igurikatzaile bat sortzen. Espezialistek alderdi metodologikoak kritikatatu izan dituzte ikerketan, baina «Pygmalionen mitoa» «kontzientzia» profesional moduko bat da, etengabe gogorarazten diguna ezen gure ikasleetako bakoitza luzarora izango dena ez dagoela bere gaitasunen eta ahaleginen esku bakarrik, baizik eta guk haiei buruz ditugun igurikapenen esku ere bai. Pygmalionen mitoaren tesia zera da, hitz sinpletan esanda, alegia, irakasle batek ikasle bat zer izatera iritsiko denari buruz espero duena, horixe izaten dela gero beteko den profetia eta asmapena. Bere irakasleak aurretik esleitu dion lorpen-mailara iritsiko da ikaslea ¹³⁴.

Arazo hau 6-11 urteko umeei begira jarrita, oraindik ere garrantzitsuagoa da, behar bada. Adin horretan umeak beren nortasuna, beren *autokontzeptua*, konfiguratzeko dira. Eta neurri handi batean, beren buruarentzat sentituko dutena, beren buruaren gain jakingo dutena, beren buruari esleituko dizkien ezaugarri eta gaitasunak, beren familian, eskolan eta adinkideekin izango duten harreman-dinamikan esplizituki eta inplizituki jasotzen diren mezuen bitartez konfiguratu dira.

Kinch-ek ¹³⁵ autokontzeptuaren genesisia isplatu du ondorengo eskeman:



- AC = autokontzeptua
- C = jokabidea
- R = besteen erantzuna berarenganako
- P = gizabanakoak besteen berarenganako erantzunei buruz daukan pertzepzioa

Prozesuaren funtsezko osagaiak, beraz, biak izaten dira, subjektuen jokabidea, eta besteek jokabide horri ematen dioten erantzunaren aurrean gizabanakoak izaten duen hori hartzeko modua. Besteek gure jokabideentzat eta guretzat daukaten erantzuna norberak nola hartzen duen kontu, horren arabera eratu ohi du bakoitzak bere autokontzeptua; eta horrek, bere aldetik, erabaki ohi du neurri handi batean bakoit-

¹³⁴ Rosenthal eta Jacobson-en lana ondorengo esperientzia honetan oinarritu zen: eskolako psikologoek kurtso hasieran azaldu zieten irakasleei zeintzuk ziren urte horretan lanerako izango zituzten subjektuen ezaugarriak. Gauzak pixka bat sinplifikatzeagatik hiru taldetan banatu zituzten: goimailako talde bat, ikasteko gaitasun gehiago zuena eta zailtasun handirik gabe emaitza onak lortzeko egokia zena; tarteko talde bat, emaitza normalak lortzeko egokia baina zailtasun batzuk eman zitzaizkion; eta, azkenik, beste ikasle-talde bat, hainbestearainoko gaitasunik ez zeukana, eta haiekin emaitza onik ateratzea oso gauza segurua ez eta, gainera, izugarri kostosoak izango litzatekeena. Aurretik premisa hauek jarritu eta irakasleak horiek denak jakin ondoren, egin zuten kurtsoa.

Kontua, ordea, zera zen, irakasleek ezer jakin gabe, psikologoek ausaz banatu zituztela ikasleak hiru talde horietan; hau da, «onenen» taldean ere seguru aski, denetik izango zela, ikasle onak, tartekoak eta erdipurdikoak, eta beste hainbat gertatuko zela beste taldeetan ere, talde batean edo bestean egotea kasualitatez gertatuko gauza izan zen eta.

Kurtso-bukaeran ikasleekin hiru talde egin ziren emaitzen arabera: onak, tartekoak, txarrak. Ikasleek talde horietan benetan nola banatuta geratu ziren ikusi eta gertatu zen ia erabat gelditu zirela psikologoek irakasleei hasieran emandako banaketa harekin bat (izan ziren, noski salbuespen batzuk, baina emaitza hauen zentzua inola ere bihurtzen ez dutenak); hau da, abiapuntuko hipotesi hura errealitate egin zen; bete egin zen profetia; irakasleek espero izandako errendimenduaren mailara iritsi ziren ikasleak.

Horra profetia autorrealizatua: bete egingo dela sinesteak betearazi egiten ditu gauzak.

¹³⁵ KINCH, J.W.: «A formalized Theory of the Self-Concept». *American Journal of Sociology*, 68, 1963, 481-486 or.

tzaren jokabidea, horrekin itxiz zirkuitua eta eragin iraunkorreko zirkulu dinamiko bihurtuz.

Kinch-ek zazpi proposizio ateratzen ditu bere eredutik:

1. Besteek berari ematen dioten erantzuna norberak nola hartzen duen izaten da indibiduoaren autokontzeptuaren oinarria.
2. Autokontzeptu horrek zuzentzen du indibiduoaren jokabidea.
3. Subjektuak besteek ematen dioten erantzuna hartzeko izaten duen modu horrek ispilatzen du, nolabait ere, beste horiek berarentzat izango dituzten benetako erantzunak.
4. Besteek norberarentzat izandako erreakzioak hartzeko moduak autokontzeptua baldintzatzen baldin badu eta honek jokabidea baldintzatzen duelarik, orduan bakoitzak besteen erantzunak hartzeko izaten duen modu horrek bere jokabidean eragina izango du.
5. Besteek subjektuari ematen dizkieten erantzunek baldintzatzen dute norberak bere burua hartzeko modua.
6. Besteek indibiduoarentzat ematen dituzten erantzunak afektatu egiten diote bere jokabidean.
7. Indibiduoak erakusten duen jokabideak eragina izaten du besteek berarentzat izaten dituzten erantzunean.

Eta hala, autokontzeptua egiten eta barnesartzen doan neurrian, bera jarri ohi da guk balio dugunaren, besteentzat garenaren, egiteko gauza garenaren eta, azkenean, gu zer garenaren txantilo kontziente edo inkontziente. Beraz, subjektu bak inguruneak berari buruz egin dituen igurikapenen arabera portatzera iritsiko da. Besteek (eta batez ere «beste esanguratsuek», adibidez, irakasleak) nola ikusten duten eta zertarako gai ikusten duten eta horri buruz ematen dizkieten pistetatik abiatuz ateratzen da norberak bere buruari buruz pentsatzen duena.

Norberari buruzko irudi positiboaren beharra funtsezkoa izaten da pertsonalitatearen ekonomian eta, hala ere, hori osatzea eta bere balentzia positibo edo negatiboa, zer pertsonarteko erlazio-mota izatea tokatzen zaionaren menpe egoten da: besteek errekonozitutako arrakasta, beste horiek gure jokabidea onartzea, guk egindakoak estimatzea, etab., guzti horrek hobetu egingo du gure autokontzeptu indibiduala eta gehitu egingo du gerora ere arrakasta berriak izateko posibilitatea. Kontrakoa gertatzen da porrotarekin eta besteen ezespeneekin (esplizitu zein implizituekin), negatiboki eragiten baitiote gure autoestimari; arrakasta berriak lortzeko gure ahalmena jaitsi egiten da horrekin. Eta komeni da Gimenoarekin batera ¹³⁶ azpimarratzea ezen prozesu hau oraindik ere erabakiorragoa izango dela autonomoki eta berez garatzen ez diren eta, aldiz, ezartzen zaien ariketaren menpe egoten diren gaitasunen kasuan, edota baita iritsitako lorpenen batura besterik izaten ez diren gaitasunen kasuan ere, adibidez soziabilitatearekin edo ikasteko gaitasunarekin, eta honelakoekin gertatzen den bezala.

¹³⁶ GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, op. cit., 137. or.

Honi buruz atentziora deitu izan dit beti nola eskolak gehiago erreparatzen dien ikasleak akatsei beren asmakizunei baino. Gorriz azpimarratzen ditugu beren koardeno eta lanetan ondo ez daudenak, baina pasatzen uzten ditugu, ordea, ondo daudenak. Egin zitezkeen alderantziz ere, eta horren efektua, seguru aski, oso desberdina izango litzateke umeak bere buruari buruzko irudiaren aldetik eta bere ikasketei heltzeko moduaren aldetik.

Ume bat hitz egiten, bere lehenengo hitzak *atta-atta* esaten hasten denean bere etxean dena festa izaten da haren inguruan. Ahoskadura oso txarra izanagatik saria ematen zaio askatzen hasten delako besterik gabe. Esaten duen gauza bakoitza positiboki indartzen zaio, bere kalitatea edozein dela ere. Idaztean, berriz, guztiz kontrakoa gertatzen da. Idaztea eskolan ikasten baita, eta hemen serioagoak izaten gara. Gaizki egindako bakoitzean atentziora ematen diegu. Ez ote da horregatik izango hitz egiteko problemak dituen hain ume gutxi egotea, aldiz idazteko problemak dituztenak hainbeste dauden bitartean?

Demagun, beraz, irakasleak umearen ideia bat egiten duela bere buruan, irudi hori esplizituki edo inplizituki transmititzen duela klase guztietan, eta irakaslearen mezu horrek ikaslearen autokontzeptuan eragiteaz gain beren eskolako errendimenduan ere eragiten duela.

Liburu honen helburuari begira eta igurikapen-trukaketa hori ahal den neurrian kontrolatzeko, galdera hau egin beharko diogu gure buruari: *nola elaboratzen du irakasleak bere ikaslearen irudi hori? nondik ateratzen ditu gero haiei buruzko bere irudia egiteko erabiltzen dituen datu horiek?*

Hasteko esan dezakegu jadanik, irakasleak ikaslearentzat daukan portaera baldintzatuta egoten dela irakasle horrek daukan ikaslearen pertzepzioagatik eta honi buruz egiten duen ebaluazioagatik (formala eta intzidentala, hau da, bere ezaugarriak eta klasean aktuatzeko bere ohizko modua hartzen dituenagatik).

Irakasleak hori egiteko oinarritzat hartzen dituen elementu zehatzen artean, beraz, Hargreaves-ek¹³⁷ honako hauek aipatzen ditu:

1. Diziplina eta instrukzioa aurrikuspenekin konformitatea. Badirudi hori izaten dela ikasle bakoitza ikasle «onen» ala «txarren» kategorian sartzeko faktorerik nagusia.
2. Ikaslea irakaslearekin nola etortzen den. Hallworth-en¹³⁸ terminologia erabiliz, *konszientzia eta konfidantzazko* faktorea deitzen dio. Egonkortasun emozionala, izaera fidagarria, pertseberantzia, kooperazioa eta heldutasuna bezalako ezaugarriak sartuko lirake hemen.
3. Ikaslea gainerako lagunekin nola etortzen den. Faktore honetan alaitasuna, umore-sena, espontaneitatea, lagunartekotasuna eta honelakoak sartzen dira. *Estrabertsioa* deitzen dio berak.
4. Ikaslearen klase sozialeko aurrekariak. Hargreaves-ek bere liburuan aipatzen dituen hainbat ikerketetan ikusi zen aztertutako irakasleek «fidagarria», «koope-

¹³⁷ HARGREAVES, D.: *Op. cit.*, 151. or. eta hur.

¹³⁸ HALLWORTH: 1962.

ratzailea», «adeitsua» eta honelako kalifikatzaileak jartzen zizkietela erdimailako klaseko ikasleei, eta garrantzi gutxi ematen zietela adimenari. Horiek denak, ikusten denez, oso kualitate adjektiboak eskola baterako. Aldiz behe-mailako umeek beren «aktuazioaren» eta beren «egikaritzapen akademikoen» arabera baloratzen zituzten, eta bi alderdi horiek askoz ere nagusiagoak dira, noski, eskolaren testuinguruan. Jeneralean, ikerketa horiek bat etorri dira beste puntu batean ere, hain zuzen ere nola klase ertaineko eta altuko ikasleak hobeto egokitzen diren Programa Ofizialetako erritmo eta instrukzio-aurrikuspenetara (egia esan egokitzapen hori bata-bestearenganako izaten da, Programak ere gehiago egokitzen baitira haien premia eta ezaugarrietara). Arazo honetan ez da sartzen irakaslearen aldetik klase apaletako umeak diskriminatzeko asmo kontzienterik. Ez da izaten kontziente eta sistematikoki egiten den zerbait, baina litekeena da, ordea, klase ertaineko eta klase langileko ikasleen artean izaten diren diferentziak, adibidez afiliatzeko eta taldeetara egokitzeko estilo, hizkera, balio-sistema, jatzeko eta jendaurrean egoteko modu, jarrera, jokabide, eta honelako alderdietan izaten direnak —zeintzuk, Hargreaves-ek seinalatzen duen bezala, azkar baino lehenago nabarmentzen baitira klasean— irakasleak, zeharka behintzat, erabili izatea ikasle horien adimena, gaitasuna, interesa eta lorpen-maila potentziala zenbatesteko.

5. Badirudi irakasle gazteek gehiago jotzen dutela portaeretan zentratutako alderdiak azpimarratzera (lanetan inplikatzeta, partaidetza, diziplina, etab.), irakasle beteranoagoek, aldiz, benetan iritsitako lorpenei garrantzi handiagoa ematen dieten bitartean.

Honi buruzko garrantzitsuena, beraz, zera da, irakasleak sar dezala kontrol-moduren bat bere ikasleei buruzko aurrikuspenetan oro har eta bakoitzarengan partikularrean. Bakoitzak hartu behar du bere ikasleei buruzko estimazio pesimistaegiak onartzera ukatzeko asmoa, baita bere usteak frogatzeko adinako datuak badauzkala iruditzen zaionean ere. Halako etsipen bat sortzen du nola zenbait irakaslek batzuetan edozein itxaropen galdutakotzat ematen duten ikusteak. Edota zein erraz eskatzen duten umeren bat zentro berezi batera eramatea. Zer esanik ez desestimazio objektiboko iritzia publikoki ematen hasten direnean («astoa halakoa!», «nola da posible hau bezalako gauza erraz bat egiten ez jakitea?», «ez dut ulertzen honaino nola heldu zaren», etab.).

Horien tankerako mezuak inplizituki edo esplizituki botatzen dira askotan. Eta irakaslea erraz sar daiteke era horretako tipifikazio baten dinamikan bera konturatu gabe, eta baita modurik egokienean jokatzeko ari direla pentsatuz ere.

Denbora asko ez dela OHOKo bigarren mailako klase bat ezagutu nuen; andereñoak bera egoten zen lekutik hurbileneko mahaian jarrita zeuzkan zailtasun gehien izaten zituzten umeak, hain zuen ere haiei arreta berezi bat emateagatik eta pentsatuz honela aurreratzen lagunduko zela beharbada. Eta zer gertatuko, berehala hasi zitzazkion mahai hari «tontoen mahaia» esaten, eta harantz joan behar izatea izaten zen ikasleentzat gerta zitekeen gauzarik txarrena. Eta hori guztia, andereñoa ezertaz konturatu gabe, jakina.

Ikasleen berezko sentikortasunak eramaten ditu horrelako mezu-mota hori berehala jasotzera. Horregatik irakaslerik idealena zein izango litzatekeen jakiteko

egindako ikerketetan, ikerketa ugarietan, ezaugarririk positiboenen artean beti azaltzen da ezen ikasleak onartu eta animatuko dituen pertsona beharko duela izan, sendogari positiboen oinarriko rola beteko duena.

Jesus Garanto-k¹³⁹ OHOkO zazpigarren mailako ikasleek emandako erantzunen emaitzak azaltzen ditu, galdera izan zelarik «nola gustatuko litzaizuke zure irakasleak izatea eta jokatzea?»:

<i>Ezaugarriak</i>	<i>Aipamen-kop.</i>
1. Adiskidea	52
2. Alaia, umore-sena duena	47
3. Buruargia eta kompetentea	42
4. Ikasleak estimulatu dituen	40
5. Ulertzen dakiena (ez kopetabeltza)	39
6. Ulerterraza esplikazioetan	36
7. Atsegin (ez aspergarria eta rolloa)	35
8. Ikasleengatik interesa duena	32
9. Inpartziala, objektiboa	30
10. Koherentea eta kontsekuentea esaten duenarekin	29

Eta autoreak berak seinalatzen du emaitza hauek bat datozela bibliografia berezitan aurkitutakoarekin, zeinetan pertsonarteko erlazioen konfigurazioan erreferentzi marko orokor bezala azaltzen baitira;

«goraipamena, ardurati azaltzea, etengabeko estimulua, umore-sena, ilunak zaizkion kontzeptuak behin eta berriz argitzea, estima, onarpena, saria, hizkera zuzenekoa eta maitagarria (afektibitate positiboa), eta aldi berean ironiarik, kapritxozko errietarik, mehatxurik, demandarik, zigorrik, zehaztasun-ezik, zinismorik, desonespenik, etab.ik ez izatea (afektibitate negatiboa)»¹⁴⁰.

Irakaskuntza, bi mailatako komunikazio-prozesu gisa

Bi maila edo gehiago, zenbat matizatu nahi den kontu. Baina batez ere bi: trukearen kanpoko maila, axalekoa, esplizitua (irakasle eta ikasleen artean eta ikasleek beren artean trukatzeko dutena: hitz, mugimendu, objektu, etab.) eta mezuen maila implizitua (asmoak, jarrerak, elkarren balorazioak, etab.).

Komunikazio-mezuetan oso garbi bereizten dira *eduki informatzailea eta eduki erlazonala* (azken hau modu desberdinetara deitzen dutena autore desberdinek:

¹³⁹ GARANTO, J.: *Op. cit.*, 416. or.

¹⁴⁰ *Ibid.*, 417. or.

«metamezua» Ruesch eta Bateson-ek ¹⁴¹; «erlazioaren definizioa» Watzlawick-ek ¹⁴²; «agindua» Penman-ek ¹⁴³, etab.).

Hau da, gure artean zerbait komunikatzen dugunean, gure mezuak bi gauza eramaten ditu, eduki informatzaile bat (datua, informazioa, gure hizketa-lagunari iritsarazi nahi diogun erreferentzia) eta indikazio-sail bat harekin eduki nahi den erlazio-moduari buruz. Bigarren alderdi hau oso erlazionatua dago aurreko puntuan aipatzen genituen trukearen dimentsio subjektiboarekin eta elkarrenganako igurikapenekin.

Mezu bat bera (adibidez, «eseri!») tonu desberdinetan eta modu sintaktiko diferenteetan eman daiteke («eseri, mesedez», «eseritzeko esan dut!», edo «ez al zarete behingoz eseriko?»), eta bakoitzak erakusten ditu esaten duenaren aldetik oso jarrera desberdinak.

Bigarren dimentsio hau da mezuaren *erlazio-dimentsioa* deitu ohi duguna. Transmittzen den informazioa berdina da kasu guztietan, aldiz erlazioaren definizio, agindu edo metamezua oso desberdina da horietako kasu guztietan.

Jeneralean, eduki informatzailea digitalki transmititzen da (hau da, hizkera minztatu edo idatziaren bitartez), eta osagai erlazionala, bitartean, bai parahizkera bidez (tonu, gestu, erritmo, gorputz-adierazpen, etab. bidez) eta bai zuzeneko hizkeraren bidez espresuki (agindu edo kontsiderazio esplizitu, transmititzen denari eta/edo bere erabilerari buruzko informazio, kontroleko mezu, orientazio metodologikoko mezu, sendotze positibo edo negatibokoak, etab.en bidez).

Honi buruz, irakaskuntza ikuspuntu erlazionalaren ikuspuntutik egokiro diseinatu ahal izateko, oso garrantzitsua da oinarritzko alderdi batzuk kontuan edukitzea giza komunikazioaren prozesuei buruz. Hau dela eta, Watzlawick, Bearin eta Jackson-ek ¹⁴⁴ *komunikazioaren* bost axioma aurkezten dituzte. Axiomak komunikazio-prozesu osoa arautzen duten oinarritzko egiturak dira, prozesuaren kontzeptualizazio argiagoa egiten utziko digutenak:

1. «Ezin da ez-komunikatu».

Nolabait ere, diote, komunikazio-kontestu batean emititutako jokabide oro mezu bat izaten da berez, komunikaziozko jokabide bat izaten da. Eta subjektuak nolabait ere portatu gabe ezin duenez egon, komunikatzeari ere ezin izaten dio inola utzi.

Komunikatu, ez da hitz egiten duena bakarrik komunikatzen, baizik eta entzuten duena ere bai entzuten duelako, eta entzuten ez duena ere bai bestearen mezuari arretarik ez egiteagatik, hori ere ez zaiola interesatzen komunikatzeko modu bat baita, edo beste zerbaitetan ari dela esateko modu bat, etab. Hitzak, isiltasuna, jokabide normala edo desordenatua, horiek denak izaten dira, berez, irakasleak jasotzen dituen mezuak.

¹⁴¹ RUESCH, J.; BATESON, G.: *Communication: the social matrix of Psychiatry*. W.W. Norton, New York, 1951.

¹⁴² WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, op. cit.

¹⁴³ PENMAN, R.: *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, Londres, 1980.

¹⁴⁴ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., 52. or. eta hur.

Horrekin esaten zaigu komunikazioa berdin izan daitekeela kontzientea ala inkontzientea. Irakasleak eta ikasleak maila askotako mezuak bidaltzen dituztela eta oso kanal desberdinetatik. Eta batzuetan gerta daitekeela batzuk eta besteak sintoniaman ez egotea.

Adibidez, irakasleak ikaslearengana zuzendutako hitz interesgarriak esaten ditueanean baina, aldi berean, bere espresioa eta gorputz guztia esaten ari direnean berak lehenbailehen nahi duela bukatu eta egoera hori gogaikarria ari zaiola egiten.

Ahopenan hitz egite hori, gauzak esan gabe esatea, askotan mila hitzek baino gehiago balio duen gorputzaren espresibitate hori, horiek denak zerbait esaten ari zaizkigun mezuak izaten dira, eta guk geuk horien bitartez gure jarrera transmititzeko bideak, gainera. Horregatik askotan hain argigarria izaten da grabazioaren batean norberak bere burua ikustea edo entzutea, komunikazioaren maila bikoitz horretaz konturatzeko.

Klase mailan, horrek esan nahi du kontuan eduki behar dela ezen hitz-trukaketa huts bat baino zerbait gehiago dela komunikazioa.

«Ikuspegi honetatik begiratuta unibertso pan-komunikatzaile bezala har genitzake eskolako gelak, zeinetan, bere pertsonarteko kontestu izatea dela medio, mezu-jario etengabeko bat ematen baita, eta non, irakasle eta ikasle, etengabeko eta elkarrenganako eragin eta komunikazio-truke batean inplikatuak aurkitzen diren»¹⁴⁵.

2. «Komunikazio orok izaten du eduki-alderdi bat eta beste erlazio-alderdia; bigarrenak lehenengoa baldintzatzen du eta, beraz, metakomunikazio bat da»¹⁴⁶.

Lehen ere aipatu dugu alderdi hori.

Metakomunikazio kontzeptuari dagokionez, subjektuak beren komunikatzeko moduari buruz komunikatzen diren komunikazio-prozesuak adierazteko erabiltzen da. Esaten bada ematen duen informazio guztiarekin batera mezu orok izaten dituela bidaltzaileak trukaketa nola egitea nahiko lukeenari buruzko indikazioak (umore, exigentzia, afektu, bereizitako rol, eta abarretakoen kontestu batean), datu horiek komunikazioari buruzko informazioa izango dira, eta zentzu horretan metakomunikazio izango dira.

Irakaskuntzan eta hezkuntza guztian, oro har, funtsezko puntu bat izaten da hau. Beharbada beste edozein komunikazio-testuingurutan baino ziurtasun gehiagorekin, familiakoa aparte utzita, esan daiteke harremanaren estiloak sakonki baldintzatuko duela bai trukaketen komunikatzeko efikazia (trukaturako eduki informatzaileen transmititze-hartze ona) eta baita, batez ere, bere efikazia hezitzailea ere (subjektuen garapen pertsonalari nola eragiten dioten). Irakaslearen eta ikaslearen artean harre-

¹⁴⁵ ALVAREZ, Q.: «Comunicación e Processo de Ensino», in ZABALZA, M.A.; ALVAREZ, Q.: *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Tórculo, Santiago Konpostelakoa, 1985.

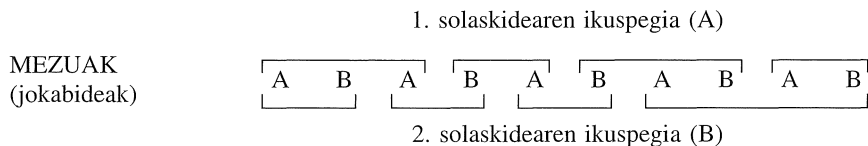
¹⁴⁶ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., 56. or.

man on bat ezartzea beharrezko eta aurretiazko baldintza izaten da ikaskuntza ona lortzeko. Aspy eta Roebuck-ek ¹⁴⁷ halaxe adierazten dute bere liburuaren tituluari: *Umeak ez du ikasten maite ez duen jendearengandik*.

3. «Erlazio baten izaera baldintzapetuta egoten da komunikatzaileen aldetik egiten den komunikazio-sekuentzien puntuazioagatik» ¹⁴⁸.

Axioma honek komunikatzaile bakoitzak prozesuari buruz, komunikazio-sekuentziari buruz, egiten duen konfigurazio bereziari egiten dio erreferentzia. Hau da, komunikatzaile bakoitzak besteen erlazioan antolatzen dituela bere ekarpen desberdinak, estimulu-erantzun eskema baten arabera: nik egiten dudana —pentsatu ohi du bakoitzak— besteak egiten edo esaten duenari erantzutea da, nik egiten dudana zuk oraintxe egin duzun horrekin dago baldintzatuta, eta honela jarraian eta bien aldetik.

Askotan ezagutzen puntuazio-prozesuak ez dira bat etortzen. Ondorengo eske-mak ondo ispilatu dezake egoera hori:



Hau da, komunikatzaile batek esaten duen bitartean bere jokabidea beste solaskideari emandako erantzuna dela, honek, berriz, esaten du bera dela erantzuten ari dena, eta ez alderantziz.

Adibideak ugariak izaten dira klaseetako eguneroko bizitzan: zera esaten duen umea adibidez, irakasleak gutxi baloratzen duelako gutxi parte hartzen duela klasean; eta irakasleak, berriz, esaten du alderantziz dela, berak gutxi baloratzen duela hain zuzen gutxi parte hartzen duelako; edota noten kateamendu tipikoa, nota bajuak —inplikazio bajuak— diziplina-problema —nota okerragoak— beherakada handiagoa motibazioan eta inplikazioan.

Behatzaile batek klaseetan erraz antzemateko moduko sorgin-gurpila da hori. Irakaslearentzat, jakina, ez da erraza izaten prozesu horretaz konturatzea, bera ere barruan sartuta egoten da eta.

4. «Giza komunikazioak modalitate digital eta analogikoak erabiltzen ditu. Komunikazio digitalek sintaxi logiko, konplexu eta polifazetikoa izaten dute, baina behar baino txikiagoko semantikak harremanen arloan. Komunikazio analogikoek, aldiz, gaitasun semantiko hori izaten dute, komunikazio unibokoak egiteko behar adinako sintaxi logikorik ez ordea» ¹⁴⁹.

¹⁴⁷ ASPY, D.; ROEBUCK, F.: *Kids don't Learn from People they don't Like*. Human Resources Development Press, Amherst, Mass., 1977.

¹⁴⁸ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., 60. or.

¹⁴⁹ *Ibid.*, 68. or.

Axioma hau ere bigarrean esandakoarekin dator bat, alegia bi dimentsio izaten direla mezu orotan, edukia eta erlazioa. Baina gehiago esaten du honek: bi komunikazio-mota izaten dela, hitzezko eta sinbolikoa, eta ez-hitzezko edo analogikoa. Bakoitzak izaten ditu bere izaera eta gaitasun semantikora hobeto egokitzen diren birtualitate eta edukiak. Hizkuntzarekin erraza izaten da gauzak komunikatzea; zailagoa, ordea, sentimenduak, afektuak eta emozioak komunikatzea. Bide analogikotik (keinu, begiratu, mugimendu, etab.) zailagoa izaten da informazioa komunikatzea, baina errazago izaten da laguntza, interes, onarpeneko mezuak helaraztea. Hizkera-modu bakoitza espezializatu ohi da, nolabait esateko, funtzio horietako batean.

Kapitulu honetan behin eta berriz azaldu dugu zein garrantzitsuak izaten diren ikaslearentzako laguntza-keinu hauek, irakasteko estilo ireki bat eta harreman-giro bero baten definitzaile diren mezu hauek. Horrek irakaslearen aldetik begiratura, esan nahi du ez duela bere helbururik lortuko hitzarekin bakarrik jokatzeko baldin badu. Hitzek, askotan, faltsukeri usaina izaten dute, tresna txarra izaten dira afektuak edo harreman-mezuak bideratzeko. Horregatik izaten da garrantzitsua hizkera ez-hitzezkoa (tonu lasaiak, txera-azalpenak, laguntza-asmoak eta subjektuenganako estima pertsonala, hurbilketa eta kontaktua, gorputzaren hizkera eta espresibitatea, oro har), hain zuzen ere ikaskuntzak hainbeste baldintzatzen duen harremanetarako marko hori antolatzeko eskuartean daukagun tresna bezala. Ume txikiekin arazo hau askoz ere handiagoa izango da, jakina.

5. «Gizaki arteko komunikazio-prozesuak simetrikoak ala osagarriak izango dira, partehartzaileen arteko erlazioa berdintasunean ala diferentzian, non aurkitzen den kontu.»

Irakaskuntza (ama-ume, mediku-gaixo, etab.en arteko erlazioa bezala) bere izaeraz erlazio osagarri bat da, zeinetan solaskideetako baten (hemen ikaslearen) akatsak gainkonpentsatu egiten baitira bestearen (irakaslearen) aktuazioarekin.

Gauzak hala diren arren, hala ere kontuan izan behar da irakaskuntzaren asmoa hain zuzen ere zera dela, diferentziak txikitzea edo neutralitzea ahal dela, inoiz ez handitzea, indartzea edota harremana horietan oinarritzea. Irakasleak betetzen duen rol nagusia inola ere ezin da hondatu eta beste horretara ekarrarazi, alegia ikaslearen asmoa irakaslea laketzea izatera, haren igurikapenetara mekanikoki egokitzea.

Irakaskuntza egikartzeko testuinguru egiazkoa eta funtzionala kontestu osagarri bat izanik ere, horrek ez du esan nahi irakasleak beti, heziketarako erreferentzi marko bezala, testuinguru simetriko bat izan behar ez duenik, ikaslearen autonomia eta forma partehartzaileen ikaskuntza bultzatzen saiatuz, ikasle eta irakasle, erabakiak bien artean hartzeko moduko erabaki-espazioez hornituz.

Bost hauek, beraz, garrantzi bereziko puntuak dira komunikazio-prozesuaren dinamika hobeto ulertzeko eta, ulertze horretatik abiatuz, bere garapen didaktikoa hobeto antolatzeko eta bertan egokiago parte hartzeko. Orduak eta orduak eman ohi ditugu umeekin klaseetan. Denbora guzti horretan beraiekin aritzen gara etengabeko komunikazio-trukaketan. Arrazoizkoa dirudi trukaketa horrek nola funtzionatzen duen hobeto ezagutzeagatik egin dezakegun edozer gauza egitea baliagarri izango

dela gauzak hobetzeagatik gure esku dagoen guztia egiteko eta guk izan behar dugun partaidetza trukaketa erraztuko duten irizpide-mota batera egokitzeko, bai informazio-mezuen mailan eta bai kualitate erlazionalen mailan.

Axiomen azterketa horren haritik esan dugu komunikazioa hitzekoa eta hitzik gabekoa izan daitekeela gelan. Hala ere, komunikazio horren azterketetan ikertzailerik hitzeko komunikazioan bakarrik zentratu ohi dira. Azterketa horretatik kanpora geratu ohi dira hezkuntzako komunikazioan hain garrantzitsuak diren komunikazioaren beste alderdi eta jokabide horiek guztiak. Baita, arrazoi metodologikoak direla bitarteko, komunikazioaren alderdi antzemangarrietara bakarrik mugatu nahi izanda ere, horiek aise gainditzen dute hitzeko trukaketa hutsa. Hala ikusten da Argyle-ren¹⁵⁰ komunikazio-jokabideen koadro honetan:

1. Gorputz-kontaktuak. 2. Espazioan hurbil egotea. 3. Gorputz jarrera. 4. Kanpotik azaltzeko modua. 5. Mimika eta gestoa 6. Nora begiratzea.	Ukimen eta ikusmenezko estimuluak	Hizketaren alderdiak	Ez-hitzezko komunikazioa
7. Hizketaren sinkronia tenporala. 8. Tonu emozionala. 9. Hizkuntzaren efektuak eta ahoskera, tonua, azentua.			
10. Azalpen-moduak. 11. Azalpenen egitura linguistikoa.	Hitzezkoa		Hitzezko komunikazioa

Argyle-ren eskemak argi uzten du hitzeko komunikazioa, irakaskuntzaren alderdirik funtsezkoena den arren, ez dela bakarra, eta kontuan hartuz gero gainerako kategoriari erabiliko direla, batez ere, erlazioen giroa eta metakomunikazioa konfiguraturakoan, eta lehen ere esan genuenez horrek asko baldintzatzen duela hitzeko komunikazioa, erraz ikusiko da irakaskuntzaren antolamendu eta garapenari ere arreta ematea zein garrantzizkoa den.

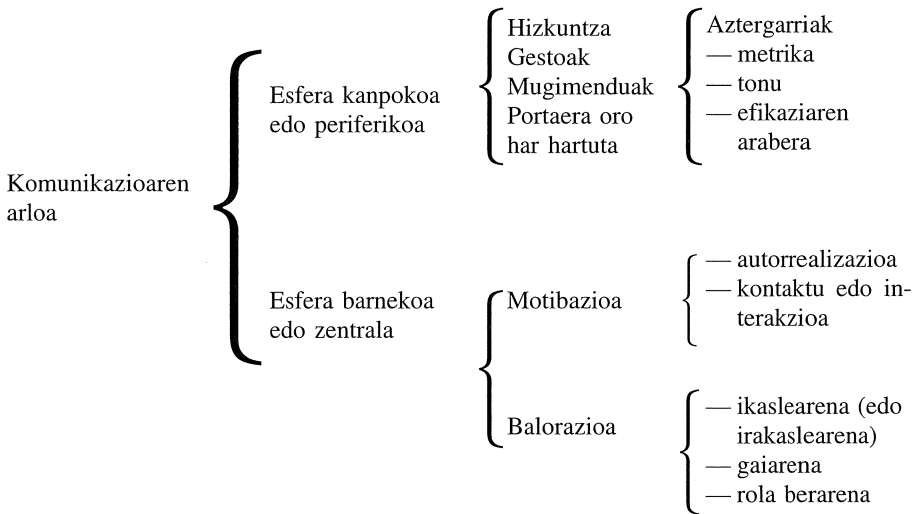
Orain arte, badirudi gehitxo ari garela komunikazioa irakaslearen egitekoan eta portaeran zentratzen. Baina argi utzi behar da hori ez litzatekeela ikasgelako komunikazio-prozesuaren irakurketa zuzena izango. Komunikazioa prozesu *iragankor eta itzulgarria* da; bakoitzak, bai irakasleak eta bai ikasleak, bere portaerak ekartzen ditu komunikazioaren prozesura eta elkarri baldintzatzen dio bertan izan behar duen partaidetza. Jakina, egiten ari garen irakaskuntza-modua zenbat eta ez-gidatzailea den, orduan eta iragankor eta itzulgarriagoa izango da prozesua, orduan eta gehiago gertatuko da rol-trukaketa. Baina baita irakaskuntza-sistema gidatzaile ba-

¹⁵⁰ ARGYLE, M.: *Análisis de la interacción*. Amorrortu, Buenos Aires, 1977.

tean ere, ikasleari hitz egiteko edo kanpotik parte hartzeko aukera gutxi emango dizkion sistema izan arren, esan dugun bezala «jokabide oro komunikazioa denez» eta «ezin denez ez-komunikatu», haiek ere komunikatzen egongo lirateke eta guri mezuak bidaliz bere satisfakzio, interes, inplikazio, etab.i buruzkoak.

Alderdi guzti horiek nola operatibizatu diseinu kurrikularrean kontuan hartzeko moduan?

Schröder-ek ¹⁵¹ beste hezkuntza-komunikazioko eredu bat aurkezten du bi osagai-mota bereizten dituen: batzuk kanpokoak edo periferikoak eta hautemangarriak (*portaera komunikatzaileak*) eta beste batzuk subjektiboak eta barrukoak edo zentralak (*jarrera komunikatzaileak*). Bere eredu hori honela emango genuke eskema batean:



Schröder-entzat «indar-arlo» bezala aktuatzen duen komunikazio-arlo batean ematen da hezkuntza-komunikazioa, eta arlo horretan dinamikoki interaktuatzen dute irakaslearengandik eta ikaslearengandik eratorritako faktoreek eta baita arloa kokatua dagoen egoera edo kontestuaren berezkoak diren beste faktore edo «indar operatzaileak» ere.

Komunikazioaren *esfera periferikoa* osatzen, komunikazioaren prozesuan kanpotik, periferikoki, aktuatzen duten egitura eta sektoreen multzoa dago: hizkera, gesto, mimika, mugimendu, etab. Alderdi guzti horiek azter daitezke beren *metrikaren* (delako portaeraren hedapen eta zabalduraren), *tonuaren* (portaera horren in-

¹⁵¹ SCHRÖDER, H.: *Op. cit.*

tentsitate, tentsio, indarra) *edo efikaziaren* (delako portaeraren ahalmen estimulazai, indartzaile edo informatzailearen) aldetik.

Komunikazio-portaeraren bai «metrika» eta bai «tonia» gertatzen den egoerako komunikazio-arlo espezifikoa arabera baloratzen dira. Gerta daitezke kontestu horrekin egokitutako moduan (isometria, isotonia) ala modu desegokitutakoan, bai gehiegiagatik (hipertoniko, hipermetrikoak) ala bai gutxiegiagatik (hipotonikoak, hipometrikoak). Adibidez, tonu handinahitsuak klase txiki batean hipertoniko gertatuko dira, eta arbel batean atzetik nekez ikusiko den letra txikia egitea hipometrikoa izango da; umeez haria galtzeko moduko paragrafo luzeak hipermetrikoak izango dira, eta esplikazio monokorde eta aspergarri bat hipotonikoa izango da. Portaeraren efikazia neurtzeko solaskideengan eraginik sortzen duten ala ez ikusi behar da, eta zein eratako eragina sortzen duten. *Estimulazio* mailan eragina izan daiteke probokaziozkoa, inhibiziozkoa edo erantzun berrien blokeozkoa. *Indargarri* mailan izan daitezke indargarri positibo ala negatibo, eta efektu *informatzaile* mailan, efektu horiek egon daitezke ezagutza berriak lortzera edo egoera ulertzera, etab. bideratuak.

Schröder-en proposamenaren problemarik nagusia da irakaslearen komunikazio-portaeraren dimentsio horiek baloratzeak (nahiz eta berdin-berdin baloratu daitezkeen ikasleek) inferentzi eta subjektibitate-maila handia izaten duela ebaluazioa egiten duenaren aldetik, edo irakaslearen beraren aldetik autoebaluazioa egiten duenean. Hala ere pista onak izaten dira gure klaseko usadio komunikazionalen ezaugarriak nabarmenenak behintzat birplanteatzeko, eta horien azterketatik atera daitezke, nik uste, iradokizun garrantzitsuak hurrengo kurtso berriak planifikatzeko edota gure komunikazio-ohituretan disfunczionalak diren alderdiak zuzentzeko. Ebaluazioaren atalean beste eredu landuago bat aurkeztuko dut klaseko komunikazioaren analisia egiteko.

Schröder-en ereduko *esfera barneko edo zentralak* ekarpen handi bat suposatzen du autore honen aldetik ikasgeletako komunikazio didaktikoaren prozesua ulertzeko. Esfera zentralak honako hauek hartzen ditu kontuan «komunikazioan egikaritzen den kontaktu-hartzea prestatzen duten eta komunikazio horren edukia eta garapen-modua erabakitzen duten barne-egitura guztien multzoa»¹⁵². Hau da, subjektuak komunikazio-prozesuari aurre egiteko izaten duen barne-egoerari buruzkoak hartzen ditu (*atteggiamento, Einstellung, approach, actitud-postura* dira, hainbat hizkuntzatan, egoera hori izendatzeko izen desberdinak). Barne-egoera horrek asko baldintzatzen gaitu komunikatzeko orduan. Batez ere edukiari, erabilitako formei, komunikazio horren zentzuari (dimentsio pragmatikoa) eragingo dio.

Schröder-en ereduaren barne-esfera oinarritzko bi dimentsio osatzen dute: *motibazioak eta balorazioak*.

Motibazioak zera esan nahi du, martxan dagoen komunikazio-prozesuarentzat daukagun motibazioaren mota edo intentsitatea nolakoa den kontu, halakoa izango dela egintza horren komunikazioa ere. Irakaslea inplikatzera eta instrukzio-iharduerak egikaritzera bultzatzen duten arrazoi, asmo, motibo, pizgarri, etab. guztien mul-

¹⁵² *Ibid.*, 12. or.

tzoak eta berebat ikaslea horietan parte hartzera bultzatzen dutenak ere, asko baldintzatuko dute izan beharreko erlazioen izan-modua eta interakzio instruktiboan azalduko diren benetako jokabide edo portaera komunikazional guztiak ere. Zehazki, Schröder-ek Nuttin-en¹⁵³ lanei jarraipen emanez bi motibazio-mota nagusi bereizten ditu: *autorrealizazio-premian* zentratutakoa (motibazio autorreferitua; lorpenak izatea, garapen pertsonala, etab.) eta *kontaktu eta interakzio exigentzian* zentratutakoa (afiliazio-premian eta erlazioen kalitatean zentratutakoa). Oraindik osatu gabeko eskema da, noski, eta zehazgabe samarra irakaskuntzan aplikatzeko; komeniko litzateke gehiago operatibizatzea komunikazioaren antolakuntzarako printzipio praktikoak ateratzeko moduan.

Balorazioa da beste portaera-mobilizazioaren iturri bat komunikazioan. Schröder-ek hiru alderdi nabarmentzen ditu beren balorazioarekin klaseko pertsonarteko komunikazioaren zer eta nolakoan eragiten dutenen artean:

1. Komunikatzaile bakoitzak bere *partners* guztiengatik egiten duen balorazioa komunikazioan. Alegia, *irakasleak nola baloratzen dituen bere ikasleak* (esleitzen dien gaitasuna, interesa, etab.). Balorazio honek ezeste-zapuzte ala sinpatia-afektuzko harremanak izatera eramango du irakaslea (poloak bakarririk erakusteagatik), edota indiferentzia/urruntasuneko zona neutro bat mantentzera. Eta baita ere, bestalde, *ikasleak nola baloratzen duen bere irakaslea* (horrek irakasle, pertsona, adineko, etab. bezala eragiten dion inpresio globala ala sektoriala). Hasierako zikloko ume txikiak ez dira maila intelektualean balorazio bereizlerik egiteko gauza izaten, baina bai ordea, sentsazio globalen mailan (oso ona da, oso gustora nago berarekin, asko maite gaitu, etab.) Erdiko zikloko mailan, bai, hobeto ezartzen da irakaslea nolakoa den eta nolako nahi litzatekeenaren arteko konkordantzia edo dibergentzia. Balorazio-moduak oso antzekoak izango dira irakaslearentzako seinalatutakoe-kin. Zenbatespen-joera bat ala beste nagusitzeak ekarriko du erlazioa bide batetik ala bestetik joatea klasean, bai pertsonen arteko harremanen maila eta estiloa eta bai irakaskuntza-mailako errendimendu objektiboa baldintzatuz.
2. Lanerako darabilgun *estudio-materialari* edo egiten ari garen *lan* espezifikoari buruz egiten den balorazioa. Hau da, ikasturte horretako kurrikuluaren barruan lantzen ari den gaiari irakasleak ematen dion garrantzia izaten da: funtsezkotzat jotzen duen ala garrantzīgabekotzat (delako «maria» ospetsuak), berari ere interesatzen ote zaion halako gaitzat ala ez, etab. Irakasleei dagokienez, asignatura edo lan bati ematen dioten *balio, interes edo garrantzia* ere begiesten du balorazio honek. Ikasleen kasuan, ordea, ez da bere iritzi propioa izaten balio-iritzi horretarako oinarri bezala erabiltzen dena, eta jeneralean kanpoko irizpideak izaten dira nagusi.

Ikasle batek, batez ere handiskoenetako batek, pentsa dezake X gaia funtsezko gaia dela bizitzarako (balio-idea) baina berari, pertsonalki, gutxi interesatzen zaiola (in-

¹⁵³ NUTTIN, J.: «La motivación» in FRAISSE, P.; PIAGET, J.: *Historia y método de la psicología experimental*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

teres-idea); hala ere denbora asko eman beharko diola bere irakasleak edo eskolak esaten dutelako funtsezkoa dela kurtsoa aprobatzeko (garrantzi-idea).

Schröder-ek berak aipatzen duen Seeling-en ¹⁵⁴ lanen arabera, ikasleek asig-natura desberdinei buruz egiten duten balorazioa hiru balorazio-iturriengatik egoten da afektatuta: ikasleen adina, lehendik gai horretan bertan edo arlo bereko besteren batean lortutako emaitzak (faktore honek izaten omen du eraginik gehien, Seeling-en datuen arabera) eta gaietako irakasleekin izandako harremana (irakasle bat positiboki baloratzeak hark emandako gaiak ere baloratzea ekartzen zuen ondorio gisa).

3. Irakasle eta ikasleek *bakoitzak bere rolari buruz* egiten duen balorazioa (irakasle izatea, ikasle izatea): autokontzeptua-autoestima. Irakasleak bere burua nola ikusten duen eta nola baloratzen duen bera egiten ari den iharduera profesionala. Ikasle bakoitzak eta ikasleen taldeak nola baloratzen duen bere egoera pertsonala. Gustora al dauden talde horretako ikasle-taldekoak izateagatik, ikasteko duten gaitasunagatik, eskola-lagunekin daukaten harremanagatik, etab.

Komunikazio-portaeretan «barrutik» eragiten duten faktoreak zein diren jakin ondoren (beti ere jakinik, ordea, hori analisi-eredu «bat» bakarrik dela eta gai hori planteatzeko beste modu asko daudela) jadanik badauzkagu irakaskuntzako datu eta alderdi batzuk ikasgelako gure komunikazio-prozesuak egokiagotzeko landu ditza-kegunak. Aurretik azaldutako kontzeptu-sail zabala zehaztu egin da bakoitza bere osagaiekin emandako komunikazio-esfera bikoitz honetan, eta, beraz, jadanik posible izango da alderdi horiek indartzeko estrategia operatiboak diseinatzea, alderdiok bideratuz okertzen hasita baldin badaude, etab.

Grant Hennings-en ¹⁵⁵ ekarpenak ere ildo operatibo honetatik doaz. Autore honentzat hauek daude komunikazio efikaz baten lorpenean inplikaturak:

1. *Distantzien kontrola*: distantziak badu balio erreal-objektibo bat eta balio simboliko bat (hurbil egotea, urruntzea), eta horrek ere baldintzatu egiten du erlazio-mota eta kontaktu pertsonalen posibilitatea (kontaktuak, zentzu zaballean hartuta, kontaktuan «jarri», «egon», ez ukitzea bakarrik).
2. *Ahotsaren eta gorputzaren kontrola*: Grant-entzat baliabide linguistikoa bezain emozionala da ahotsa, bere esanahi propioak dituen (tonu altua = haserrea; tonu bajua = distrakzioa, kuttuntasuna, inseguritatea; ahots-tonuaren aldaketak = esanahi-ñabardurak; hitzen bizkortasuna = interesa, etab.) eta beste hainbat gertatzen da gorputzarekin eta gure erlazioan erakusten dugun espresibitate-mailarekin ere.
3. *Hitzen kontrola*: hitza da bai esanahi kognitiboak eta bai emozionalak transmititzeko tresnarik ohizkoena (dena dela, ikusi genuen Watzlawick-ek matizazioak egiten zituela honi buruz). Hitzei dagokienez, irakasleak erne ibili

¹⁵⁴ SEELING: 1968, in SCHRÖDER, H.: *Op. cit.*

¹⁵⁵ HENNINGS, D.G.: *Op. cit.*

behar du berak emango dien konnotazio positibo ala negatiboarekin, *esanahi implizituekin eta hitzen argitasun eta estiloarekin* (erabilitako hiztegi, erabilera eta egitura gramatikalen kontrola).

4. *Egoeraren* kontrola: lehendik ere aipatu dugu hori, baina esan nahi dena da materialen *mota* eta horien *erabilera mezu situazional* egiten direla, zeinaren bitartez irakasleak azaltzen baitu nola nahi duen gauzak egitea, lanei buruz zer igurikapen dituen.

Komunikazio efikaza

Irizpide desberdinak eman izan dira komunikazio efikaz edo efektiboarekin zer ulertzen den definitzeko. Eta hezkuntzaren mailan oraindik gehiago konplikatzen da hori dena. Fisher-ek ¹⁵⁶, zehazki, efektibitate/efikazia komunikazionalaren lau planteamendu deskribatzen ditu:

1. Efektibitatea, emaitza onen arabera ulertuta, hau da, *emaitzen gehikuntza*.
2. Efektibitatea, komunikazioko *teknika egokien erabilera zuzenaren* arabera ulertuta.
3. Efektibitatea, komunikatzen ari garen *beste pertsona guztiengana egokitze* moduan ulertuta.
4. Efektibitatea, komunikazio-sistema *osoaren funtzionalitatearen* arabera ulertuta, eta ez banakako osagai bakar baten edo batzuen arabera ulertuta.

Lehenengo irizpidea murriztailea da eta gehiegizko pragmatismoa ikusten zaio. Benetako emaitzak lortzea interesgarria da, baina hainbat arrazoi egon daiteke horren atzetik. Eta, dena dela, azken emaitzetan efikazak izateak ez du argitzen efikaz izate horren arrazoirik. Bigarrena sinplistaegia da. Ez da nahikoa zer egin behar den eta zer egin behar ez den jakitea: prozesuaren elementu garrantzitsu bat izaten da teknika, baina, horren erabilera zuzena eta perfekzioa baino garrantzizkoagoa izaten da bere markoa duen sistema komunikazionalaren barruan egokia eta funtzionala izan dadin, eta, gainera, kongruentea izan dadila hezkuntza-komunikazioaren asmoekin.

Gure ikuspuntutik begiratuta, efikaziaren hirugarren azepzioak bai erantzuten die behar bezala komunikazio didaktikoaren baldintza partikularrei. Komunikazio didaktikoaren erronka nagusia zera izaten da, elkarren artean oso desberdinak diren subjektuen artean erlazio pertsonartekoak eta instrukzio-trukaketak lortzea. Horrek ahalegin handia egitea eskatzen du zeinu-errepertorioak, kodeak eta, oro har, horietan erabilitako komunikazio-baliabideak egokitzen. Fisher-ek berak esaten duen bezala, kontua hau da:

«Beste pertsonen iragazki kontzeptualak identifikatzea, beren balentzia eta intentsitate erlatiboen bidez, eta mezua egokitzea gainerako pertsonen barneratzeekin kongruentea izan dadin» ¹⁵⁷.

¹⁵⁶ FISHER, B.A.: *Perspectives on Human Communication*. McMillan, New York, 1978.

¹⁵⁷ *Ibid.*, 319. or.

Edo Richaudeau-ren hitz samurragoetan esanda:

«Zuk pentsatutako esanahien eta besteek hautemandako esanahien arteko diferentziak ahalik eta gehien murrizteko antzea»¹⁵⁸.

Komunikazio-jokabideak solaskideen ezaugarrietara egokitzeko baldintza honetan egiteko handia betetzen du *feedback*-ak, hau da, emisoreak (eta kasu honetan irakasleak nagusiki) jarraian jarraiko bere mezuak nola egokitzen dituen bueltan datorkion itzuliko informazioarekin, alegia ikasleek bere aurreko mezuak nola jasotzen eta interpretatzen ari zaizkionaren informazioarekin.

Komunikazio-efikaziaren laugarren planteamendua ere garrantzitsua da irakaskuntzaren arloan. Izatez, hirugarrenaren osagarria da. Ikuspegi honetatik begiratura, efikazia ez da solaskideetara bakarrik mugatzen, baizik eta zabaldu egiten da komunikazioaren arlo guztira. Irakasle batek ikasle batekin bakarka edo klaseko talde batekin izango duen komunikazioaren efektibitatea ez du bi alderdiok erabilitako komunikazio-baliabideen artean dagoen benetako egokitzapenak bakarrik baldintzatuko, baizik eta baita egitura situazional eta instituzional bereziak, etab.ek harrengan izango duen eraginak ere, hau da, irakaskuntzan inplikaturako elementu guztien artean egokitzapen orokorragoa izateak: familien intzidentzia, testuinguru sozial batean indarrean dauden erlazio-pauten intzidentzia, etab.

Nolanahi ere, lau irizpide horiek ez dira bata bestearen eskluditzaeleak, eta, segurua aski, elkarrekin ematen ez badira zaila izango da komunikazioaren benetako efikaziaz hitz egitea. Eta inola ere zentzurik ez luke *komunikazio efikazaz* hitz egiteak horrek ez balu emaitza onik emango, eta halako efikaziarik ezin izango da lortu solaskideek ez baldin badauzkate teknika on batzuk aktuzio dibertsifikatu baten-tzako, elkarren artean egokitzeko eta komunikazio-kontestu desberdinetara moldatzeko aukera emateko modukorik.

Beraz, zero-muga seinatzen eta zehazten diguten alderdiak dira, eta hortik abiatuz beti izango dugu aukera irakaskuntza egikaritzen ari garen egoera erreale-tatik hurbilago dauden eta komunikazio didaktikoaren prozesuaren baldintzak opti-mizatzekeo pautak diseinatzen utziko diguten irizpideen abaniko bat lantzen joa-teko.

¹⁵⁸ RICHAUDEAU, F.: *La comunicación eficaz*. Mensajero, Bilbo, 128. or.

11

Ebaluazioa

Garapen kurrikularren funtsezko fase bati heldu behar diogu orain: prozesuaren eta lortutako emaitzen ebaluazioa.

Irakaskuntzako ereduaren barruan, benetako konfrontazio-plaza bai ideologiko eta bai tekniko bihurtu da ebaluazioa. Ebaluazioan biltzen dira zenbaitentzat, hezkuntzaren «deabru» guztiak: errepresiboa omen da, botere-tresna bat, ikaslea alienatu egiten omen du, memoristikoa omen da, irakasteko estilo kontserbadore eta autoritarioa ispilatzen omen du, oso ondorio negatiboak eragiten omen ditu umearen nortasun eta garapen intelektualean, etab. Etsaminen kontra borroka egitea izan zen 68ko ikasleen iraultzaren *leitmotiv*-a.

«Tamalez etengabe jasan behar izaten ditugu etsamina horiek. Alfer izateko ez denborarik eta ez aukerarik ez daukaten gure gazteak hondatu egiten dituzte; zentzu onean hartutako alfertasunaz ari naiz. Nik sinesten baitut alfertasun inteligentean, horrek denbora ematen baitio gizakiari bere buruarentzat irakurtzeko. Norberak orriz orri, justu-justu etsamina bat jasan izateko, irakurri behar duenari ezin izango diogu ikasketa deitu»¹.

Beste batzuentzat irakaskuntza-sistemaren «pieza gakoa» da ebaluazioa. Hori gabe irakasleek ezingo omen lukete klasean ordenarik gorde, ezta ikaskuntza-prozesuen emaitzarik baloratu ere, edo ikaslerik kalifikatu, etab. Eskolari eskatzen zaion exigentzia sozial bat da gainera. Hotyat-ek² bere obraren hasieran ere aipatzen du joan deneko mendeetan jadanik zer-nolako garrantzia eman zitzaizen etsaminei ikaskuntzako prozesuetan:

«Etsamina arau ofiziala izaten da herrialde guztietan, ezinbestekoa helmuga marrazteko eta gaztedia helmuga hori lor dezan ahalegin kementsuagoa eta jarraigoa egitera behartzeko. Ikasle-irakasleak etsamina baten ikuspegiaren aurrean jartzen dire-

¹ FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 100. or.

² HOTYAT, F.: *Los exámenes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

nean, gauzak aldatu egiten zaizkie eta jadanik ezin dute familian baleude bezala egoten jarraitu, hau da, bigunki eta irregularki, asmo onak, temperamentuak, makalaldi pasakorrak, urte-sasoia ren gordintasunak, etab. kontuan hartuz; bakoitzak saiatu behar du konpasean ibiltzen eta lerroan mantentzeko ahalegintzen; bakarren batzuek beti izaten dute aplikazio ona; beste batzuentzat zorrotzagoa eta zehatzagoa izango da irakaskuntza: iritsi egin behar da»³.

Badirudi gauzak asko hondatu direla, bai kontzeptuaren aldetik eta bai ebaluazioak garapen kurrikularrean bete behar duen funtzioari buruz ere. Onartezina da ebaluazioa etsamina edo nota batera bakarrik mugatzen duen murrizkeria kontzeptual bat, edota ebaluazioaren prozesua elikatzeko funtzioa eta bere zentzu administratiboa nahasten dituen. Guztioi komeni zaigu, irakasle, guraso eta ikasleoi, berriz ere ebaluazioaren diskurtso benetan didaktiko eta edukatiboari heltzea.

Zenbait ingurunetan orokor samarra den iritziari aurre eginez, alegia ebaluatu egiten duen irakaslea kontserbadore, atzerakoi, autoritario eta irakasteko forma jadanik gaudituetan sustraituta dagoen irakaslea dela esaten duen iritziari aurre eginez, nik hemen defenditu nahi nuke ezen gure garai honen mailan dagoen irakaslea izateko, eskolak planteatzen dizkion premiei behar bezala erantzuteko gai eta maila profesionalean kezka duen irakaslea izateko, ebaluazio onak egiteko gai izan behar duela eta horretarako teknika-sorta zabal bat izan behar duela. Eztabaida beharrezkoa da, noski, eta gaia berez halakoa izateagatik betirako konpondu gabe geratuko da gainera, baina eztabaidagaia ez da ebaluazioa bai ala ebaluazioa ez planteatu behar, egoera didaktiko jakin bakoitzari zein ebaluazio-mota komeni zaion baizik, zein teknika-mota, nola erantzun behar zaien diseinu kurrikular desberdinek ebaluazioari planteatzen dizkieten maila tekniko eta pedagogikoko baldintza guztiei, etab. Ebaluazioaren birkontzeptualizazio bat egitera eta horrek irakaskuntzan duen egitekoaren definizio funtzional berri bat egitera behartuta gaude alegia.

Printzipio orokorrak

Badago printzipio-sail bat etengabeko erreferentzi marko bezala jokatu behar duenak ebaluazioan.

EBALUATZEA KONPARATZEA DA

Ebaluatzerakoan, bai *neurketa* bat (oso zentzu zabalean ulertuta, informazio-bilketak bezala) eta baita *balorazio* bat ere egiten ari gara. Dimentsio bi horietako bakoitzak funtzio desberdinak betetzen ditu ebaluazioaren prozesu osoan. Neurketaren bitartez, ebaluatu nahi dugun objektuaren edo egoeraren oraingo egoera konstatazen da. Balorazioaren bitartez konparazio bat egiten da, alde batetik ebaluatu beharreko alderdia «nolakoa den» ispilatzen duten neurketako datuak hartuz, eta bes-

³ BUISSON, F.: *Dictionnaire de Pédagogie*.

tetik alderdi hori «nolakoa zen» edo «nolakoa izan beharko lukeen» ispilatzen duten erreferentzi parametro batzuk hartuz. Bata zein bestea, bi alderdi horiek beharrezkoak izaten dira ebaluazio ondo egiteko. Baloraziorik gabe, neurketa «deskontestualizatu» batera bakarrik mugatuko litzateke ebaluazioa. Horren balioa ez da datuen eta jasotako informazioen berezko alderdi «kuantitatibotik» ateratzen, kontestu kurrikular baten barruan duten egokitzapen, kongruentzia eta funtzionalitatetik baizik. Askotan bestelako inpresioa jasotzen da irakasle zenbaiten jokabidea ikusita, hamarrenei ere garrantzia ematen baitiete beren ebaluazioetan (4,08 eta honelako puntuazioak, edota «asmatutako erantzunak, 19», badirudi neurketa soilak direla horiek).

Neurketarik gabe, balorazio hutsak «iritzi» subjektibo bat bakarrik ematen du, ebaluaziorik ez. Pertzepzio hutsa, irakaslearen ustea ez dira ebaluazio zuzena egiteko adina berme, horren baldintzetako bat ondo sustraitua egotea baita, euskarritu dadila datu objektibo ala subjektibo, baina ondo kontrastatutako datuetan behintzat. Eta hori da «neurketak» ematen duena.

Ikus dezagun adibide batekin. Gutako bakarren batek mahai bat erosi nahi duenean, aurreneko gauza denda batera joan eta saltzen ikusten dituen mahaiak aztertu egiten ditu, berari interesatzen zaionik ba ote dagoen ikusteko. Alegia, aztertu egiten dugu lehenengo (hau da «neurtu» egiten dugu lehen neurtzeari ematen genion zentzu zabal horretan), mahai bakoitza zer kostatzen den, zer neurri dituen, zer egur-mota, zein forma, etab.; erosteko ala ez erosteko erabakia hartzeko behar dugun informazio guztia eskatzen dugu. Datu horiek guztiak hartu bitartean, oraindik ez gara ezer baloratzen ari, neurtzen ari gara bakarrik, informazioa eskatzen. Jasotako informazio guzti horren aurrean mahai horietakoren bat guretzat egokia den ala ez erabakitzerakoan egingo dugu benetako balorazioa; hau da, mahaiei buruzko datuak konparatzen ditugunean gure premiekin, mahaia jarri behar dugun tokiko espazioarekin, gure aukera ekonomikoekin, etab.ekin. Horren arabera, beharbada irudituko zaigu garestiegia edo handiegia dela, edo maneiatzen zaila, etab., eta horren arabera erabaki ahal izango dugu mahaia erosi ala ez; datuak konparatu ondoren guk geneukan ideiarekin, geure premia eta aukerekin, ebaluazio negatibo bat egiten dugu. Erosketa horretan gu Administrazioaren ordezkari izango bagina, arazoa oraindik ere errazagoa izango litzateke, orduan nahikoa izango bailitzateke mahaien ezaugarri-datuak ondo egokitzen diren ala ez ikustea Administrazioak honelako eragiketak egiteko erabakita dauzkan baldintza eta eskakizun-pleguekin.

Dena den, gauzak ez dira beti hain errazak izaten.

Adibidez, pelikula bat ikustera joan ondoren eskatuko baligute pelikularen balorazioa egiteko, ez genuke konparazioa egiteko erreferentzi marko hain garbirik izango. Kasu horretan ere «neurtu» egin beharko da pelikula (hau da, pelikula ikusi, bere ezaugarriak hauteman, alderdirik nabarmengarrienak identifikatu: historia, egitura filmikoa, erabilitako baliabideak, etab.) eta datu horiek zerbaitekin konparatzeko orduan, ez dagoenez pelikula onen patroio orokorrik edo zeri egokitu beharreko baldintzarik, guk geuk pelikula on bati buruz daukagun ideiarekin konparatu beharko dugu azkenean (eta gure ideia izango da orduan konparazio-markoa) edo autore beraren edo gai bera erabili duten beste autore batzuen pelikulekin konparatu beharko dugu bestela, etab.

Normotipoa deitzen diogu «neurketan» jasotako datuak konparatzeko erabiltzen dugun erreferentzi puntuari ⁴.

Oinarrizko hiru normotipo-mota daude, nahiz eta horietako bakoitzari erantsitako ñabardurak direla medio, azkenean normotipo-zerrenda asko luzatuko litzatekeen. Hauek dira oinarrizko hiru konparazio-marko horiek:

- a) *Normotipo estatistikoa*: erreferentzi talde bati buruz egiten da hemen konparazioa, talde horretan «normala» denari buruz. Hauxe izaten da, adibidez, ume baten hazkunde fisikoaren maila, garapen intelektuala, etab. ebaluatzeko erabiltzen den sistema: bere adineko beste haurrekin konparatzen da (horixe izaten dira baremazioak, pertzentilak, etab.). Oposizioetan ere erabiltzen da: hautagaien artetik onena aukeratzea izaten da kontua, hau da, bakoitza konparatzea gainerako beste guztiekin. Beste hainbat gertatzen da ebaluazio didaktikoan ere, irakasleak aurretik erabakita daukanean klase horretan % 25ak oso ongi-bikain atera behar duela, % 75ak aprobatu egingo duela eta beste % 25ak suspenditu egingo duela; edo klasearen batezbesteko maila hartzen duenean ikasle bakoitzaren errendimendua ebaluatzeko orduan. Ebaluatu beharreko egintza edo emaitzari ematen zaion balioa ez da datuaren beraren arabera izaten, konparagai dituen gainerako beste egintza edo emaitzekiko duen kokapen erlatiboaren arabera baizik. Horregatik izaten da inoiz ikasleen artean batak bestearekin egotzen dietena, «maila altxatu» egiten dutela, alegia.
- b) *Irizpidezko normotipoa*: ebaluatutako objektuak positiboki baloratua izateko bildu behar dituen ezaugarriak zehazten dituen eredu orokor bati edo kanpoko erreferentzi marko bati buruz egiten da hemen konparazioa. Kanpoko marko hori izaten da «irizpidea». Mahaiaren adibidean, nik behar eta nahi nuenari buruz aurretik neukan ideia hori izango litzateke irizpidea, mahaiaren ezaugarriak eta «neurriak» (hemen ere «neurriak» neurtzearen zentzu generiko horretan hartuta) baloratzeko balio zidana. Halaber irizpidea izango litzateke ebaluatu beharreko produktua egokia zen ala ez erabakitzeko neukan baldintza-plegu ofiziala ere. Jakina, helburuak izaten dira ebaluazio didaktikoan erabili beharreko irizpiderik nagusia: helburuak zehazteak konfiguratu duen lortu nahi den produktua. Ebaluazioan egiten dena, irizpide-normotipoa erabiltzen denean, lortutako emaitzak aurrikusitako helburuekin (irizpidearekin) konparatzea izaten da.
- c) *Normotipo indibidualizatua*: kasu honetan emaitza, egoera, produktu, etab. bateko «neurketaren» datuak, beren protagonista edo egile diren subjektuen eboluzioaren ikuspegitik begiratuta baloratzen dira. Hau da, irakaskuntzan normotipo indibidualizatua erabiltzen ariko naiz ume baten emaitzak konparatzen ditudanean datu horien kurtso hasierako pareko emaitzekin, adibidez. Datuon kalitatea hobekuntzaren arabera baloratzen denean, ikasle horrek ebaluazioak hartzen duen denbora-tarte horretan erakutsi izan dituen irabazi edo galeren arabera.

⁴ Ikus RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 195. or. eta hur.

Ikusten denez, normotipo-mota bakoitzak izaten ditu bere birtualitateak eta bere arriskuak. Irakaslearen trebetasun «kurrikularrak» aginduko du bere garaian normotipo baten ala bestearen alde erabakitzeke orduan, ebaluazioa egiteko zirkunstantzien arabera. Honela, adibidez, irizpidezko normotipoa erabiliko dugu erreferentzi marko garbi eta kontsentsuatu bat dagoenean irizpide bezala erabiltzeko. Hori, ordea, ez da posible izaten garbi ez daukagunean nora iritsi nahi dugun (gogora ditzagun prozesu irekiak eta helburu esperientzialak), edo desiragarritasun-marko estandarizatu bat egituratzea ez denean erraza gertatzen (ez denean eskalako punturik gailenena ezagutzen edota ez dagoenean zero punturik: halaxe gertatzen da osasuna, oreka psikikoa, adimena, soziabilitatea bezalako gaitan eta sormena, originalitatea, autonomia, eta honelako dimentsio kognitibo jakinetan). Halako kasuetan badirudi egokiagoa izango dela normotipo estatistikoak erabiltzea. Eta gauza bera gertatzen da, irizpide-marko horiek egon arren (Programa Ofizialetan egoten baitira seinalatuta), gure ikasleen egoera jakina bat ez datorrenean adinaren eta eskola-garapenaren arteko korrespondentziari buruzko presuntzio ofizialekin (zona atzeratuetako klaseak, talde marjinalak, etab.). Kasu hauetan, lortutako emaitzak irizpide ofizialekin konparatuz gero, suspenditu egin beharko genituzke denak, eta hori beti izaten da injustua eta kaltegarria.

Normotipo indibidualizatua egokiagoa izaten da hezkuntza bereziko kasuetan, ikaskuntzako egoera anomaloetan eta, oro har, lortutako emaitzen errealitate objektiboa baino gehiago ikasleak egindako aurrerapena, lanean jartzen duen gogoia, baloratzen direnean.

EBALUAZIOA PROZESU ETA/EDO SISTEMA GISA

Ebaluazioan kontuan izan behar den bigarren printzipioa bere izaera prozesual eta sistemikoa da. Sintesi moduan esan genezake ebaluazioa prozesu bat dela eta prozesu batean *dagoela*, sistema bat dela eta sistema batean *dagoela*.

Esan nahi duguna da ebaluazioari buruz hitz egiterakoan ez gairela gertaera puntual edo ekintza singular batez hitz egiten aritzen, elkarren baldintzatzaile diren urrats-multzo bati buruz baizik. Fase-multzo hori sekuentzialki ordenatzen da (prozesu bat dira) eta integraturik jokatzen du (sistema bat dira). Aldi berean, ebaluazioa ez da (ez luke izan beharko) irakaskuntza-ikaskuntza prozesutik banandutako zerbait, ez da prozesu horretan independente dagoen apendiz bat (prozesu horretan dago) eta eginkizun espezifiko bat jokatzen du irakaskuntza osotasun bat bezala integratzen duten osagaien multzoari buruz (sistema batean dago).

Pentsa dezagun irakasle batek esango balu berak oso ebaluazio onak egiten dituela, eta bere gustora egote horren arrazoi bezala esango balu erabat konprobatutako teknikekin egiten dituela bere ebaluazioak beti. Horrek esan nahiko lukeena zera izango litzateke, bere ebaluazio-teknikak onak baldin badira, ebaluazioak ere derrigorrez izan beharko lukeela ona. Beste irakurle batek berdin esango luke bere ebaluazioa ere ona dela, beti oso modu objektibo eta xehetuan egiten dituelako zuzenketak. Bi kasuotan identifikatzen da ebaluazioa alderdi puntual batekin: teknikarekin eta zuzenketarekin.

Hala ere, esaten genuen, bata bestearen ondoren eman beharreko urrats edo ekin-tzen multzo bat da ebaluazioa. Edozein ebaluaziok izaten ditu:

1. *Asmoa*: ebaluazio bakoitza izaten da asmo bati edo gehiagori erantzutekoa (ikasleak nola doazen jakiteko, kurtso berri bat antolatzeko, ikasleak zigortzeko, nota igotzeko, zer moduzko harreman-giroa dagoen ikusteko, etab.). Asmoaren barruan elkartzen dira nik ebaluatu nahi dudan alderdia eta eba-luatu nahi izatearen zertarakoa.
2. *Teknika*: asmoaren arabera aukeratzen da teknika.
3. *Planteatutako galderak*: teknika-mota aukeratu ondoren, proban sartu behar diren galdera, problema edo alderdiak idatzi behar dira.
4. *Aplikazioa*: protokoloa prestatu ondoren aplikatu egiten da; informazioa jasotzen da. Aplikazioak egoera-mota jasotzen du, proba edo informazio-bil-keta egiteko dauden baldintzak: lana taldetan ala banaka, klima, materiala erabiliz ala gabe, egiteko denbora, etab.
5. *Ikasleen erantzuna edo jokabidea*: ikasleek, teknika, galdera eta egoeraren eraginez gutxi edo gehiago ukituta, beren erantzunak eman edo eskatzen zaiena egiten dute.
6. *Zuzenketa*: irakasle edo ebaluatzaileak «neurtu» egiten ditu erantzunak.
7. *Kalifikazioa*: irakasle edo ebaluatzaileak «baloratu» egiten ditu emaitzak.
8. *Ebaluaziotik eratorritako ondorioak*: pertsonalak, administratiboak (aproba-tu/promozionatu, suspenditu, errepikatu), familiarrak (sariak edo zigorrak etxean), didaktikoa, (irakaskuntzaren prozesuari buruzko *feedback*, etab.).

Eman beharreko urratsak hainbat dira, horregatik diogu prozesu bat dela. Baina, gainera, urrats horiek ez dira elkarren artean independenteak izaten, izan ere erabat konektatuta daude eta bata bestea baldintzatzen duela egon ohi dira. Horregatik diogu, era berean, sistema bat bezala ere jokatzeko duela ebaluazioak.

Ikasleen satisfakzio-mailari buruzko informazioa jaso nahi baldin badut, ezin izango ditut, noski, teknika bezala proba objektiboak erabili, horiek ez baitira asmo horretara ondo egokitzen, ez dira funtzionalak; teknika bezala proba objektiboen aldeko aukera egiten baldin badut, ondoren ezin izango dut, jeneralean, ikasleak elkarren-gandik oso hurbil jarri etsaminan, hortik ateratzen den informazioak, bestela, «kopia-ka» ibiltzeak aldatuta egoteko arriskua izango baitu. Eta honela kontuak.

Horregatik ezin izango dira ebaluazioa eta nota edo erabilitako teknika nahastu. Eta ebaluazioa zer moduz egiten dugun jakin nahi izanez gero, prozesuaren urrats bakoitza zer moduz ari garen ematen aztertu beharko dugu, beti ere kontuan edukiz baldintzarik nagusia zera dela, prozesuaren osagai desberdinek *kongruenteak* izan behar dutela elkarren artean, akoplatu egin behar dutela elkarrekin. Ondo dator he-men erromatarren esaera hura, zeinaren arabera prozesu batek ona izateko bere urrats guztiak onak izatea behar baitu, txarra izateko nahikoa izanik urrats bakar bat txarra izatea.

Bigarren arazoa da ebaluazioa prozesu batean dagoela egon, irakaskuntza-ikas-kuntzaren prozesuan. Elkarrekin oso erlazionatuta dauden bi kontsiderazio-mota sortzen ditu honek.

Kontsiderazio estrukturala

Irakaskuntza-ikaskuntzako prozesua aldagai edo osagai multzo batekin dago eratu. Guretzat hartzen dugun irakaskuntzaren «eredua» zein den kontu, osagai horietako bat ala beste azalduko zaizkigu garrantzitsuago bezala. Osagai horietako bakoitzak betetzen du funtzio bat guzti horien multzoari buruz. Zein ote da ebaluazioaren funtzioa irakaskuntza-ikaskuntzaren sistema-prozesu horri buruz? Bat batez ere: informazioa-balorazioa ematea sistema horren osagai bakoitza eta guztien multzoa osotasun sistemiko bezala nola funtzionatzen ari diren jakiteko.

Alegia, ulertuz gero irakaskuntzaren prozesuan elementu gailen bezala azaltzen direla helburu, eduki, baliabide, komunikazio-harreman, antolamendu eta ebaluazioak⁵, orduan ikusten da horietako bakoitzaren funtzionamenduari buruzko datuak bilatu eta analizatzeko egitekoa betetzen duela ebaluazioak sistema horren barruan⁶. Eta irakaskuntzako sistema osoa dagoenez ikasleak halako ikasketa jakin batzuk baitaratu ditzan lortzera bideratua, ikasketa horiek baloratzerakoan, irakaskuntza-prozesuak sistema total bezala duen funtzionalitatea eta efikazia ere baloratuko ditugu bide batez.

Zer esan nahi du guzti horrek? Praktikan pixkanaka murrizten joan dela ebaluazioaren zentzu funtzionala irakaskuntzaren barruan. Ebaluatze-lana ikaslearen ebaluatze-lan bihurtu da, eta ikaslearengandik ikaskuntza-motaren bat bakarrik ebaluatze-lana gainera, ez bere garapen global eta multidimentsionala. Aldiz ia inori ez zaio bururatzen hark erabiltzen dituen baliabideak ebaluatzea, edo klasean egiten diren lanak, edo gelan izaten diren komunikazio-harremanak, edo edukiak, edota baita egin beharreko ebaluazioa bera ere.

Kontsiderazio diakronikoa

Ebaluazioa irakaskuntza-prozesuaren barruan aurkitzen da, bai aurreko puntuan ikusitako sistema estruktural bezala kontsideratuz eta bai prozesuaren kontsiderazio diakroniko bezala hartuta ere, denbora-epe jakin batzuetan (ikasturte, ziklo, etab.) garatzen diren aktuzio didaktikoen sekuentzia bezala.

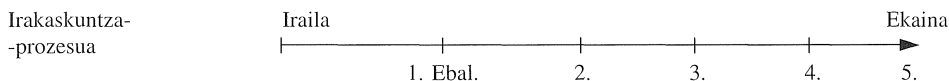
Ebaluazioa egon daiteke dinamiko eta efektiboki sartua prozesu horretan edota, bestela, elementu marjinal eta enkistatu baten moduan, prozesu beraren dinamika-rekin inola ere lotu gabe.

Argiago esango dut: demagun azaltzen naizela ni egun batean klasean eta ikasleei esaten diedala bihar edo etzi «ez dugula klaserik emango» ebaluazioa egin behar dugulako, hurrengo egunean «jarraituko dugula» berriz ere klase normalarekin; hitz horiekin argi eta garbi adierazten ari natzaie nire ebaluazio hori klaseko martxa normala eteten duen ekintza bat dela, eta prozesu didaktikoari berari dagokionez, ebaluazioak ez duela prozesu horretan zuzeneko eraginik izango (alegia etzidamuko eta hurrengo egunetako klaseak, ebaluazioaren ondorengoak ez direla, printzipioz, ebaluazioaren aurrekoetatik desberdinak izango, edota hala baldin badira, ez direla behintzat ebaluazio horretako emaitzen ondorioz aldatu izanagatik izango).

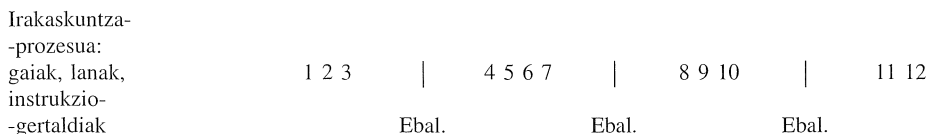
⁵ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, op. cit., 123. or.

⁶ ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea, Madrid, 2. ediz., 1984.

Grafikoki adieraziz, honelako zer bait izango litzateke:

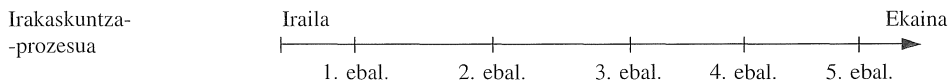


edo bestela:

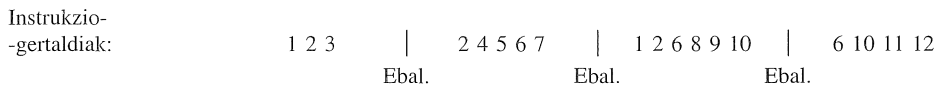


Hau da, ez dela ezer aldatzen ebaluazioaren aurrekoaren eta ondokoaren artean. Ebaluazioa gertaera isolatu bat izaten da, estankoa, prozesuaren garapenetik independentea dena. Irakasle bezala, norberak jasotzen ditu emaitzak, jarraiko ebaluazio bakoitzaren fitxan gorde eta jarraitu egiten du klaseekin, aurreko planteamendu, erritmo eta formulazio berberarekin. Beste hainbat gertatzen da, eta ohizko praktika izaten da gure eskoletan, pedagogoa edo psikologoa klasetik pasa eta umeei test batzuk aplikatu ondoren, akabo, gehiago ez denean ezer jakiten ikasleen ebaluazio psiko-pedagogiko horri buruz, salbu gurasoek beren etxeetan jasotzen duten ordenadorez egindako txostena (eta minuta ere bai, noski). Baina ez aplikatutako test horiek izaten dute ikasleen edo instrukzio-prozesuaren egoera espezifikoarekin zerikusirik (alegia aplikatu beharreko bateriaren aukera ez dela psikopedagogoa irakasleekin eta gurasoekin bildu eta zein informazio ateratzea komeniko litzatekeen erabaki ondoren egiten), eta ezta emaitzek ere ezer ematen dute eskola horrek diseinatu behar duen programazio kurrikularrari begira.

Hori, ordea, modu desberdinean egin daiteke eta hala egin beharko litzateke, ebaluazioa irakaskuntza-prozesuan integratuz benetan. Prozesu hori emaitzetara eta ebaluazioak eskaintzen digun informaziora berregokituz, hautemandako hutsuneak berreskuratuz, erritmoa eta irakaskuntzaren estrategiak edo ebaluazioa egiteko modua bera ere behar bezala egokituz:



edo bestela:



Hau da, ebaluazioa irakaskuntza-prozesuaren barruan, diskurtsoan gertatzeak gainera, afektatu ere egiten duela. Irakaslea zain egoten da ebaluazioak eskaintzen dion egoeraren diagnostikoa zein izango, eta horrek ematen dizkion datuak zehazki hartu eta prozesuaren hurrengo fasean integratzen ditu. Horrek eska dezake behar bada oraindik asimilatutako ikasketa zenbaiti berriro heldu behar izatea, edo laneko beste estrategia batzuk bilatu behar izatea ikusten baldin bada aurrekoek fruitu ego-

kiak eman dituztela jadanik (irakaskuntza tradizional batetik beste taldekako batera pasatzea, ala alderantziz), etab.

Dena dela, ebaluazioa aurrera eramaten ari garen irakaskuntzaren garapen kualitatiboa eta benetako hobekuntza egiteko baliabide garrantzitsu bezala hartzea da kontua.

EBALUAZIOAREN KONPREHENSIBITATE IZAERA

Ebaluazioak badu irakaskuntzaren martxari buruzko informazioa eman beharreko konpromisu bat. Baina oinarritzko funtzio horren gainetik beste konpromisu kualitatibo bat jarri behar zaio, alegia informaziorik ahalik eta aberatsena eskaintzeko konpromisua. Informazio aberatsa sakontasunaren, zabaltasunaren eta informazio hori lortzeko erabiltzen den aniztasun metodologiko eta teknikoaren aldetik.

Zentzu horretan, irakaskuntzan izaten diren osagarri eta alderdi guztien aniztasuna hartu beharra dauka ebaluazioak:

-
1. *Subjektuen garapenerako arloak;*
 - arlo *kognitiboa*: ezagutza eta trebetasun mentalak, errendimendu akademikoak;
 - arlo *erlazional-soziala*: egokitzapen-maila, pertsonen arteko harremanak, etab.
 - arlo *afektibo-emozionala*: satisfakzioa, interesak, egokitzapen pertsonala, etab.
 2. *Informazioa zein egoeratan jasotzen den:*
 - *egoera* kontrolatuak: paper eta lapitzarekin egiteko planteatzen diren egoera artifizial tipikoak, ahozko etsaminak, elkarrizketak, ariketa praktikoak, etab.;
 - *egoera* naturalak: klase bateko, errekreoko eta honelako dinamika normalean sortzen direnak.
 3. *Ebaluazio-teknikak:*
 - *ahozko etsaminak eta idatzizkoak;*
 - *proba objektiboak eta testak;*
 - *behaketa;*
 - *elkarrizketak;*
 - *soziogramak;*
 - ... (teknika-mota bakoitza espezializatzen da informazio-mota batean. Beraz, teknika bakar batera murrizteak esan nahi du uko egiten diogula hark eman ezin digun eta beste teknika-mota batek emango ligukeen informazio guztiari).
 4. *Edukiak; Lanak; Eragiketa mentalak:*
 - *errepresentagarritasuna*: jaso dezala landutako eduki/egitekoen eta jokoan jarritako eragiketa mentalen erakusteko moduko sorta bat;
 - *esanahia*: alderdirik nagusienak edo lehentasunez definitu direnak jasoz.
 5. *Ebaluazio-modalitateak:*
 - ebaluazio *sumatiboa eta formatiboa;*
 - *produktuaren eta prozesuaren* ebaluazioa;
 - *autoebaluazioa, heteroebaluazioa eta mistoa edo triangelaziokoa;*
 - *banakako edo taldeko ebaluazioa;*
 - ebaluazio *kuantitatiboa eta kualitatiboa.*
-

Hau da, komeni dela ebaluazioak bere esku dituen posibilitate guztien abanikoa erabiltzea informazio-aberastasunik handiena lortu eta hortik abiatuz irakaskuntzaren martxaren gain ahalik eta eraginik handiena izateko. Ebaluazioa arlo bakar baten

konsideraziora (errendimendura) eta teknika bakar batera (etsaminak), egoera bakarrera (kontrolatutakora) eta modalitate bakarrera (sumatibora) murriztea ebaluazioaren beraren pobretze bat besterik ez da, eta diskurtso didaktikoaren barruan duen zentzu guztia alferrik galtzea.

EBALUAZIO KUANTITATIBOAREN ZORROZTASUN-EXIGENTZIEN ETA EBALUAZIO KUALITATIBOAREN INDARTZE ETA PENETRAZIOAREN ALDERAKO TENTSIOAREN ARTEKO DIALEKTIKA

Azken urte hauetan ikerketako eredu eta teknikei buruz hezkuntzan egon den polemika eta eztabaida guztia azkenean iragazi eta, ezinbestez, ebaluazioa ikerketaren ahizpa txikia baita, hezkuntzari buruzko planteamendu eta enfoke didaktikoen planteamendutan geratu da.

Atal honen izenburuan dagoen epigrafean planteatzen den bezala, bere hezurdura tekniko guztia zeharkatzen duten kutsu desberdineko tentsioen menpe aurkitzen da ebaluazioa.

Alde batetik, ebaluazioak eta bere emaitzek pertsonengan eta hezkuntza-komunitateen gain izaten duten eraginak, bere barneko kontrolei arreta berezia eman-go dion eta razionaltasun, sistematikotasun, aldagaien kontrol eta emaitzen kontrasteari buruzko exigentziei ahalik eta egokien erantzungo dien prozesu bat izan beharko du. Azken batean, ebaluazioaren aldetik ere didaktika gero eta *zientifikoagoa* egiteko igurikapenari erantzuna ematea da kontua.

Horregatik ez da lan sinple eta teknikoki kaltegabekoa. Kontrol zientifikoaren mailarik gailenenek askotan zurruntasun eta artifizialtasun mailarik handiena ekartzen dute (interferentziarik egon ez dadin, bariabileak gehien kontrolatzen diren lekua laborategia izaten da, baina horrek, jakina, klaseko egoera batek eta ikasleen ohizko jokabide batek berez izaten duten naturaltasuna haustea ekarri ohi du askotan).

Hitz sinpleekin esanda, irakasle bezala zer interesatzen zaigu gehiago, ebaluazioa *zehatza* izatea ala *aberatsa* izatea? Hori esan nahi du zurruntasunaren (zehaztasunaren) eta indarraren (aberastasun, penetrazio informatzailearen) arteko dialektikak. Zurruntasun/zehaztasunaren alderako tentsioak objektibitate, egoeren kontrol eta zuzenketaren automatizazioari behin eta berriko ekitea ekarri zuen, ebaluazioa jokabide hautemangarri eta kuantifikagarrietara murriztea, garrantzi gehiago ematea lortutako datuen kontrasteko faseari (fidagarritasuna), etab. Honela sortu ziren proba objektiboak, instrukzioko test estandarizatuak, kategoría operatibizatuetakoa sistemen bitartez egindako behaketa, etab.

Ebaluazioaren arloan, horri zurruntasun tekniko handiagoa emateko egin den ahalegina izugarria izan da, eta hezkuntzako profesionalengan handitzen joan da barruan gehiago elaboratutako *tresnak*, kontsistentzia eta funtzionaltasun gehiagorekin landutakoak, eta datuak jasotzeko eta analizatzeko bestelako metodoak erabiltzeko kezka, ebaluatutako portaera eta egoeren benetako balioari buruz distortsio subjektibo edo koiunturalen arriskuak minimo onargarrietara murrizteko gai izango diren metodoak. Eskola, subjektuek lortutako emaitza kognitiboetan zentratzen zela zirudien neurrian, era horretako ebaluazio batek egokiro erantzun izan dio eskatzen

zitziaon zehaztasun informatibo eta justifikazio tekniko nahiaren exigentziari, eremu murriztu horren barruan erraz lortzeko modukoa baitzen.

Problemak, ordea, eskolako funtzioaren planteamendu zabaltzaile berriak egiten hasi direnean sortu dira. Orain ebaluatu nahi dena, ikasleen produktu kognitiboak bakarrik ez baina beste barietate asko baldin badira (produktu horien egikaritzapen-prozesua, subjektuen egokitzapena, klasearen dinamika, afektibitatearen eta espresio pertsonalaren eremuak, subjektuen portaera idiosinkrasikoak, etab.), beren funtsezko edukien parte bat galdu gabe operatibizatzen zailak izango direnak, horrek beste problema bat planteatzen dio ebaluaziorari. Hau da, saia gintezkeela ikasleen «autonomia» «neurtzen» (hori izan baitaiteke gure ikasturtearen helburuetako bat) bakoitzak bere ekimenez zenbat aldiz parte hartzen duen edota bere ideiak zenbat aldiz azaltzen dituen kontatuz. Edo saia gintezke «ikasleen eginkizunetako inplikazio-maila» jasotzen, egiten dituzten ariketen edo planteatzen dituzten galderen arabera. Bi kasuotan adierazle horiek objektiboak eta kontrastagarriak dira maila zientifikoan, baina ez digute inolako eraginik sortzen badakigulako «autonomia» hori baino askoz ere gehiago dela, eta baita «inplikazioa» ere. Irakasleak, subjektibitate-arrisku guztien gaineratik, ia seguru esan dezake aldagai horiei buruz beste bide batzuen bitartez (behaketa irekia, umeari buruzko norberaren ezagutza, etab.en bitartez) eman daitekeen informazioa askoz ere aberatsagoa, erantzagoa eta sakonagoa izango dela neurketaren zurruntasun zientifikoaren zurruntza izan beharrez murrizturik utzi ditugun beste axaleko jokabide horiek guztiek baino.

Honela sortu da, hutsune horiek bete eta ebaluazioko eredu zurrunt horiek (behagarritasun, kuantifikazio, kontrolean oinarritutakoek) utzitako asegabetasun horietako batzuk saihesteko asmoarekin, beste kutsu kualitatiboko metodo-talde bat (ebaluazioa ebaluatu beharreko objektuan egindako penetrazio moduan ulertua, hau da, bere ezagarrimen ulermen sakon eta argiztapen bezala ulertua neurketa eta kontrol bezala baino gehiago). Ikuspegi honetatik begiratuta, honela ulertzen da ebaluazioa:

«Ikasgelako bizitzaren funtzionamendu eta eboluzioari buruzko ebidentziak jaso eta biltzeko prozesua da, zinetan oinarrituz erabakiak hartzen baitira kurrikularen posibilitate, efektibitate eta hezkuntza-balioari buruz»⁷.

Eskola helburu berrietara, lan egiteko era desberdinetara, subjektuen garapeneko dimentsio berrietara irekia dagoen entitate bat bezala hartzen duen buruera berriak nahitaez saiatu beharko du informazioa lortzeko eta datuen analisia egiteko ere bere mekanismo berriak irekitzen. Pérez Gómez-en⁸ ideiarekin jarraituz berrirekidura honek zera suposatzen du:

— «irekitze kontzeptual bat ebaluazioaren barruan tokia emateko aurrakusi gabeko emaitza eta gertaera aurrakustezinei» (alegia, helburuak baino harata-goko ebaluazioa);

⁷ PÉREZ GÓMEZ, A.: «Modelos contemporáneos de evaluación», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, 431. or.

⁸ *Ibid.*

- «enfokearen irekitzea bai prozesuei eta bai produktuei buruzko datuak jaso ahal izateko» (hau da, ebaluazio formatiboa eta sumatiboa);
- «irekitze metodologikoa; estrategia formal hasierakoa eta zurruna aldatu egi- ten da prozedura informalak sartzeko; monismotik pluralismo metodologi- kora» (hau da, metodo esperimental, enpiriko eta kualitatiboak aldi berean kontuan hartzea);
- «irekitze etiko-politikoa; ebaluazioak informazioa ematen die partaide guztiei eta hezkuntza-proiektu batean inplikaturako interes-talde guztien iritzia eta interpretazioak jasotzen ditu; ebaluazio burokratikotik ebaluazio demokrati- kora» (hau da, bere diskurtso pedagogikoa eta bere diskurtso teknikoa inte- graturako dituen ebaluazioa, bere funtzionaltasun kurrikularra indartzearen al- detik).

Ebaluazioaren garapen kurrikularra baldintzatuko dutenak, beraz, zerak izango dira, teknika egokiak erabiltzea eta galderak behar bezala adierazita egotea eta erre- presentagarriak izatea (zorrotasun-exigentziak), baina, horrez gainera, ebaluazioak gelan gertatzen denari buruz ematen digun irudia izan dadila irudi egia eta osoa, benetan gelako dinamikaren zirrikitu guztietan sartuko dena.

Eisner-ek ⁹, orain dela bi hamarkadetatik hona ebaluazioaren planteamendu he- datzaile horren defendatzaile konbentzitua izan baita, bere argumentazioaren oina- rrian zera-jartzen du, alegia arrazoizkoa dirudiela irakaskuntzaren produktu bezala irakasleek bereganatutako emaitzak onartzea edukien erabilerari buruzko irabazitan neurtuta, baina, horiez gain, baita beste alderdi asko ere, egoera didaktiko bakoit- zaren, irakasle bakoitzaren eta ikaslearen beraren ezaugarri idiosinkrasikoen ara- bera sortzen diren hainbat eragin espezifiko eta desberdinetatik erarortzen direnak.

Eisner-en irakaskuntzako emaitzei buruzko ideia ondorengo eskema honetan is- pilatzen da: irakaskuntzaren egoerak hiru oinarri edo erreferentzi area ditu, eta ho- rietako bakoitzetik eragin bat erarortzen da eta emaitza jakin batzuk molda- tzen/eragiten dira ¹⁰:



⁹ EISNER, E.W.: *Op. cit.*

¹⁰ *Ibid.*, 80. or.

Eisner-en eredu hau ez da berria (honek ere azkenean, ekintza didaktikoaren aspaldiko —eta gainditutako— buruera triangeluar zaharra zertzen du: irakasle-ikasle-edukia), baina oso aberatsa eta iradokiorra da ebaluazioari dagokionez. Edukien lorpenaren arloaren barruan lortutako emaitzak aztertzerak bakarrik mugatzen baldin bada ebaluazioa, alde batera uzten dira hezkuntza-prozesuaren beste efektu garrantzitsu batzuk, hain zuzen ere irakasle konkretu bakoitzak edukietatik eta subjektu bakoitzak bere eskola-esperientzia berekiaren arabera lortutako hobekuntza indibidualetatik aparteko alderdietan izaten duen eraginarekin zerikusia daukatenak.

Eisner-en ereduari bi erreferentzi arlo gehiago faltako litzazkioke: irakaskuntzako egoera edo kontestu espezifikoak eta erabilitako baliabide didaktiko espezifikoak. Bi alderdiok ere efektu garbiak sortu ohi dituzte subjektuen garapen globalan.

Baina garbi dago bere ideia eta oso emankorra gertatzen da gure ikasgela barruko lanerako. Ebaluazio-prozesua planteatu eta diseinatzeko orduan datuak biltzen saiatu behar dugu, ez bakarrik subjektuek dakizkiten gauzei buruzkoak, haien eza-gutzen esparruan lortutako irabaziei buruzkoak, baizik eta baita haien gain izandako eragin-efektu guztien multzoari buruzkoak ere. Errendimendu akademiko oso garrantzitsua da, baina deskonektatu eta murriztu gabe. Ez da hutsetik ateratzen den zerbait, ez da besterik gabe ikasten den zerbait, elkarren artean gurutzatutako eraginaren multzo baten emaitza bezala azaltzen den zerbait baizik: egoera, nire jokaera irakasle bezala, jarraitutako metodo didaktikoa, ikaslearen beraren nahiak eta jarre-rak (ikasle bakoitzak, dio Eisner-ek, «gara ditzake bereak dituen asmo batzuk»¹¹. Ikasle bakoitzak izaten du historia bat aurretik, interes batzuk, prozesu didaktikoa ikusteko eta bertan inplikatu sentitzeko modu bat, orain bertan garatzen ari diren gaitasun mental jakin batzuk, etab. Horregatik argi dago ezen, klase guztiarentzat planteatutako helburuak betetzen baditu ala ez baditu ere, berak ikasturtean zehar, eta ikasturtearen ondorioz, bereak eta berekiak dituen ideiak eta moduak garatuko dituela. Zentzu horretan hitz egiten da «ikaslearen emaitza espezifikoek» buruz), berak izan ahal edo nahi izan dituen baliabide didaktikoak, egindako ebaluazioa bera, etab.

Alderdi multzo guzti hori ez da, jakina, ebaluazio-teknika ohizko eta klasi-koen bitartez tratatzeko modukoa (etsamina, proba objektiboa, testa, etab.). Eta, hain zuzen ere, hortxe azaltzen zaizkigu enfoke eta eredu berriak, beren barne-elaborazioari dagokionez hain zurrinak ez direnak, baina gaitasun handiagoa dutenak ekintza didaktikoaren dimentsioaniztasun, dinamismo eta auresanezintasunari erantzuteko: irakaslearen egunkaria, klaseen behaketa etnografikoa, dramatizazio-teknikak, metakomunikazioko elkarrizketa irekiak (klase guztiarekin planteatzea zer moduz doazen gauzak eta beren arteko edota, irakasle garen aldetik, gurekiko duten erlazioa), kritika artistikoa (Eisner-ek ematen dion adiera didaktiko interesgarria)¹².

¹¹ *Ibid.*, 80. or.

¹² Ikus in PÉREZ GÓMEZ, A.: *Op. cit.*, 438-442. or., ebaluazioko eredu kualitatibo zenbaiten analisia. Ikus berebai TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea, Madrid, 1986; irakaskuntzaren analisi kualitatiboko hainbat eredu eskaintzen dira bertan.

Beraz, irakaskuntzan gertatzen dena bere globaltasun osoan eta bere ñabardura- aberastasun guztiarekin hauteman nahi baldin bada, eta, irakaskuntza gertakizun dinamikoa eta dimentsioanitza den aldetik izugarri konplexua den arren, lortutako informazioa eta bere tratamendua bermatuko baldin badira baliabide tekniko eta metodologikorik ahalik eta araztuenen gainean, teknika kuantitatiboek eta kualitatiboek osatu egin beharko dute elkarren artean.

Ebaluazio-teknikak

Ebaluazio-teknika da prozesuaren martxari buruz informazioa lortzeko erabiltzen den edozein tresna, egoera, baliabide edo prozedura. Lehen ere esan dugu ebaluazioaren eta ikasleari aldiro egiten zaion etsaminaren arteko isomorfismo faltsu hori hausten biltzen dela, alderdi honetatik ikusita, didaktaren ahaleginik nagusiena. Hura ere bada ebaluazioa, baina ez ebaluazio guztia. Halaber ebaluazioa izaten da irakasleak ikasturtearen martxa ikuskatzera biltzeko ekintza, edo helburu berdinarekin irakasleak eta gurasoak elkartzea, edota ikasleak bere ekimenez edo irakasleak hala eskatuta eztabaidatzen hasten direnean ikasturtea nola doan, zerekin dauden ados ala zerekin desados, zer egiten zaien interesgarri eta zer ez. Eta era berean, ebaluazioa izango litzateke, baita ere, orientatzailea gertaldi paraeskolar huts batean geratu beharrean hark ere diagnostikoren bat egingo balu (nahiz eta, erosotasunez, eskolan egiten diren halakoak).

Banaka aztertuko ditugu klasean ohiki erabiltzen diren ebaluazio-teknika horietako bakarren batzuk. Dena den, gu teknika konbentzionalak aipatzen hasteak ez du inola ere esan nahi besterik ez dagoenik; hala ere, bai liburu espezializatupei eta bai irakasleen klaseko benetako ihardunari erreparatzen bazaio, badirudi hori hala dela. Horregatik garrantzitsua da puntu honetan azpimarratzea ezen gaur egun teknika berri eta sortzaileen benetako premian dagoela arazo hori, guk hemen aztertuko ditugun teknika horietako bakoitzean oraindik ere irauten duten oztopo eta eragozpen gogorrei ohiki baino hobeto eta egokiago erantzungo dieten teknikak.

Orokorki esanda, teknika bakoitzean puntu hauek aztertuko ditugu: *bere funtzio kurrikularra* (alegia zein informazio-motak jaso ote dezakeen teknika hori hobeto), zein diren bere *exigentzia teknikoak* (alegia zein ezaugarri izan beharko dituen bere balioa eta fidagarritasuna garantizatzeko) eta zein diren, oro har, bakoitzak dituen *abantailak eta eragozpenak*. Kontuan izan behar da, gainera, teknika-mota bakoitzari buruz unitate moduan hitz egiten dugun arren, horrek ez duela esan nahi horietako bakoitzaren barruan modalitate desberdinik egon ez daitekeenik ere. Teknika-mota bakoitzak proba-mota desberdinak eman ditzake honako elementu hauen arabera:

- zein *egituraketa*-maila duen: izan liteke, adibidez, ahozko etsamina ireki bat, edo aurretik ondo pentsatutako galderekin egindako etsamina bat. Behaketa etnografiko bat edo kategoriakako behaketa bat, etab.;
- erantzuna ematerakoan eskatzen den *inprobisazio*-maila: jar daitezke, adibidez, momentuan bertan soluzionatzeko problemak edo ikasleak etxean egitekoak;

- erantzunaren edo produktuaren elaborazioan inplikatu nahi diren *jarrera-motak*: egin liteke oroimenezko etsamina bat edo arrazonamendukoa; analisi eta sintesizko *item*-ez betetako proba objektibo bat edo beste bat ezagutzazko *item*-ez betetakoa, etab.;
- erantzuna egiteko *onartzen* diren baliabideak: materiala erabiliz egiteko etsaminak, eta materialik gabe egitekoak, etab.;
- erantzunaren *determinazioa*: egin liteke erantzun laburreko etsamina bat edo testu-iruzkin bat; erantzuna determinatzeak ikasleari ematen zaion askatasun-maila begiesten du, askatasuna ematen zaio berak enfoka dezan arazoa nahi duen bezala eta hitz egin dezala nahi duen bezala (erantzun libre) ala, aldiz, nahitaez zentratu dadila alderdi edo enfoke jakin batzuetan (erantzun determinatua);
- *denbora edo espazioaren* mugaketa: alegia bateko eta/edo besteko zein muga erabiltzen uzten den.

Beraz, teknika bakoitzari buruz hitz egiterakoan, analisia teknika-mota guzti horien multzoarentzat osorik egiten baldin bada ere, jakintzat ematen da ezen mota zehatz horren barruan aldagarri asko daudela: aurreko irizpide horietako bakoitzarekin egin den erabilera desberdin adina bai behintzat. Teknika bakoitzak izan ditzake egikaritze-modu desberdinak, aurkezpena nolakoa den kontu: oso egituratua, gutxi egituratua ala batere egituratu gabea, inprobisazio-galdakizun handia, txikia eta batere gabekoa; oroimenezkoa, ulermenezkoa edo aplikatzailea, eta hala arestian aipatutako alderdi horietako bakoitzarekin.

EBALUAZIO-TEKNIKEN FUNTZIONALITATE KURRIKULARREKO BALDINTZA OROKORRAK

Aurreko ataletako batean esaten zen fase edo une desberdinak bereizten direla ebaluazioan (asmoa, teknika, galderak, aplikazioa, zuzenketa, kalifikazioa, kalifikazioaren ondorioak), eta horiek denak ondo funtzionatu beharko dutela ebaluazio funtzionalki edo kurrikularki egokiaz hitz egin ahal izateko.

Egin dezagun ebaluazioaren aipatu fase edo une horiei buruzko zenbait kontsiderazio garrantzitsuren errepaso txiki bat.

Asmoa

Irakasleak ebaluazioa egiterakoan kasu bakoitzean izan ditzakeen «zertarako» generiko guztien gaineratik, teknika bakoitzak izaten du asmoei erantzuteko modu partikular bat. Ez da berdin izaten ebaluazio-teknika bat ala beste aplikatzea. Esanenezake teknika bakoitza espezializatu egiten dela informazio-mota jakin bat lortzen, eta bere ezaugarri tekniko propioen eraginez izaten dela bestelako informazio-mota bat lortzeko desegokia.

Honi dagokionez, gauza bitxiak gertatzen dira irakaskuntzan, adibidez gorputz-
hezkuntzari buruz etsamina idatziak egitea, edota ahozko etsaminak egitea matema-
tikako problemei buruz. Ez du zentzu handirik, itxuraz behintzat, halako teknika-mota
horiek aukeratzea ikaskuntza-eremu horietarako.

Kontua da, puntu honi dagokionez, irakasleak behin ebaluazioaren bitartez zer ja-
kin nahi duen edo zer lortu nahi duen argitu ondoren, eskari horri erantzuteko tek-
nikarik egokiena aukeratu beharko duela. Eta teknika egokia izango da ebaluazioan
sartu nahi den ikaskuntza-arlo jakin horri heltzeko behar adinako esplorazio-ahalmena
duen teknika: ikasleak klaseko taldean ondo txertatu diren jakin nahiko banu, behaketa
edo soziograma erabili beharko nuke; lortutako ezagutza-mailaren eta trebetasun kog-
nitiboen panoramika orokor bat lortu nahiko banu, orduan proba objektibo bat erabil
dezaket; informazioa nola antolatzen duten jakiteko, alegia enfoke pertsonalik ematen
al duten eta originalak al diren, etab. orduan saiakera motako etsamina konbentzional
bat erabili beharko dut; edukietan zentratutako hizketaldi bat nola berbalizatzen
eta/edo egiten duten jakiteko, ahozko etsamina erabil daiteke, etab. (Aurrerago azal-
duko ditugu teknika bakoitzaren espezializazio-arloak).

Teknikak

Aurreko argumentazioarekin jarraituz, ez da nahikoa teknika-mota bat ala beste
bat erabiltzea erabakitzea, baizik eta teknika-mota bakoitzaren barruan ere ikusi
egin beharko da modalitate horietako zein egokitzen den hobeto ebaluazioak bete
behar duen funtzio orokor eta espezifikoa betetzeko. Aukeratu daiteke, bestalde,
teknika bateria bat ere, beharrezkoa denean elkarren osagarri izango direnak, dela
ebaluaratu beharreko dimentsioaren konplexutasunagatik dela informazioa matizatzeari
edo zabaltzeari edota alderdi kuantitatiboak eta kualitatiboak lotzea komeni dela iru-
ditzen zaigulako.

Aztergaiak

Aztergaiak dira bai galderak eta bai ebaluazioaren edukia zehazten duten pro-
blema, kategoria, jokabide, *item*, ariketa, adierazle, eta abar guztiak ere. Aztergaiak
buruz honako irizpide hauek izan behar dira kontuan:

1. *Errepresentagarritasuna*: kontuan hartzen diren alderdiek ebaluaratu nahi den
asignatura edo arloaren eduki orokorren ispilu izan behar dute, alde batetik.
Horregatik badirudi ez dutela balio (neurtu beharrezkoa ez dutela «neurtzen»)
galdera edo alderdi espezifiko batera edo pare batera bakarrik mugatzen diren
ebaluazioek, kurtsoan beste asko gehiago landu direnean edo ebaluaratu be-
harrezko dimentsioan kontuan hartu gabeko beste alderdi asko ere sartzen di-
renean. Ahal den neurrian, ikasleak gai horiei buruz benetan dakizkienak
edota bere ohizko jokabideek azaldu beharko dute etsaminaren emaitzan, eta
kontua ez da egindako galderetan edo aztertutako alderdietan zortea izatea.

Bestalde, ebaluatutako epealdian egindako lanaren islada ere izan beharko du; alegia, egindako kurtsoak merezi dituen emaitzak beharko dutela izan. Errepresentagarritasuna, beraz, jarraitutako Programa formalari buruz eta, batez ere, klasean benetan egindako lanari buruz, denbora-epe horretan egin diren eskola-esperientziei buruz.

2. *Esanahia*: garai batean irakasleek izaten zuten etsaminan txatxukeriak galdetzeko ohitura txarra, letra txikian zetorrena, ikasitako testuliburuan zeharka bakarrik aipatzen zena. Esanahiaren irizpideak guztiz kontrako ohitura azaldu nahi du, guri benetan jakitea interesatzen zaiguna da ea ikasleak benetan funtsezkoak, garrantzizkoak, anekdotiko ez direnak menperatzen dituen ala ez. Eta zalantzarik gabe *lehentasunen testuinguruak* ispilu leiala izan behar du ebaluazioan planteatzen diren dimentsio, arazo edo problemen motan.
3. *Bereizketa kognitiboa*. Azkenean beste errepresentazio-modu bat besterik ez da, kasu honetan funtzionamenduaren aldetik aztertu nahi ditugun eragiketa mental edo jokabideei buruzko errepresentazioa, edota, gauza bera dena, lortu nahi izandako helburuei buruzko errerepresentagarritasuna. Abiapuntuko ideia da, galderak era batera ala bestera formulatzen diren kontu, subjektuak gaitasun bat edo beste jarri beharko duela martxan erantzuna emateko. Sanders-ek¹³ galdera-taxonomia bat planteatzen du Bloom-en helburu-taxonomiari jarraituz. Sanders-en arabera galderak izan daitezke:

- *oroimenezkoak edo ezagutzekoak*: datuak, definizioak, autoreak, etab. galdetzen direnean;
- *itzulpen, interpretazio, ulermenezkoak*: halako zenbait daturen analisi mentala eskatzen denean hasierako deskonposizio eta ondorengo elaborazio pertsonaleko prozesu batean. Adibidez: Zure hitzekin esan...; zer esan nahi du honako atsotitz honek...; zer ulertzen da halako zera hau esaten denean...;
- *aplikaziokoak*: zeintzuetan eskatzen baita egoera praktikoei printzipio orokor bat aplikatzea; adibidez, egin soneto bat, jarri entxufe bat, jarri adibideak;
- *analisiszkoak*: elementu, kontzeptu, egoeraren bat deskonposatu parteetan, edo identifikatu horren ezaugarriak, markatu antzekotasunak, desberdintasunak, etab.;
- *sintesizkoak*: datu solteak antolatuta konklusio batera iristeko, ikuspegi orokor bat eman, egin eskema bat, etab.;
- *ebaluaziokoak*: zerbaiti buruzko iritzi bat eman, egoerak baloratu ikuspegi jakinetatik begiratuta, etab.

Era honetan, galdera-mota eranitzak eta, nolana ere, lortu nahi genituen garapen kognitiboko helburuak ispiatzen dituztenak erabiliz, informazio aberatsagoa eta osotuagoa lortu ahal izango dugu prozesuaren martxan, eta informazio horri garbiago eraginarazi ahal izango diogu irakaskuntza hobetuz.

¹³ SANDERS, N.M.: *Classroom Questions. What Kinds?* Harper & Row, New York, 1966.

4. *Argitasuna* galderen idazketan. Probaren zailtasunak planteatutako problemaren zailtasunean egon behar du, eta ez zer galdetzen den ulertzeko zailtasunean. Erantsitako zailtasun gehigarri honek balioa kenduko lioke etsaminari, eta kasu horretan ikasleak emandako erantzunean gaiari buruz dakiena azaltzeaz gainera, galdetzen dena ulertzeko izan dituen zailtasunak ere azalduko lirateke.

Aplikazioa

Proba aplikatzeko fasea une garrantzitsua izaten da beti ebaluazioaren garapean: egoera nolakoa den, nola egiten den. Batez ere haur txikiekin izaten du garrantzia (baina baita larriekin ere; pentsatu bestela geure urduritasuna probaren bat egin behar izaten dugun bakoitzean).

Irakasleak saiatu egin beharko luke bere eragina nolabait ere kontrolatzen edo, gutxienez, etsaminaren egintza bera antolatu egin beharko luke aldagai situazional eta pertsonalek ez dezaten «neurketaren» errakuntza-arriskua areagotu. Hori egin daiteke:

- ikaslea behar adinako aurrerapenez prestatuz larritasuna, ikara eta egonezina gainditu ditzan;
- giro higieniko eta osasungarria sortuz (umore-kolpeak eta lasaitzeko formulak ere sartuz) etsamina egiteko garaian, lasaitasun psikikoa eta egoera naturala bilatuz (indarketa polizialik gabe, bere onetik ateratako jarrera zurrunik gabe, mehatxurik gabe, etab.);
- jarraibideak matizatuz eta homogenotuz, gero talde osoaren lana eteten eta banakako argibideak ematen ibili beharrik izan ez dadin; garrantzitsua da bere gaia idazten edo bere ariketa egiten hasi aurretik ikasle bakoitzak garbi jakin dezala zer eskatzen zaion, ariketak berak daukan zailtasunaz gain beste inolako zailtasunik ez dadin egon.

Interesgarria izan daiteke Metzger-ek eta beste zenbaitek egindako ikerketen emaitzak ezagutzea:

Ikasgelak etsaminak egiterakoan betetzen duen egitekoa aztertzen ari zirela, aurkitu zuten klaseak berak, ikaskuntza gertatzen den leku den aldetik, eragina izaten duela ikasleen oroimenean (alegia ikasitakoa ondoren erabiltzean planteatutako arazoak soluzionatzeko) eta kontestu horren aldaketa batek (ikasgela, ikasgelaren ipinkera, etab. aldatzeak) beherakada handia eragiten duela emaitzetan.

Esan daiteke, beraz, ebaluatzeko modurik onena, ebaluazioan emaitza onak lortzeko lekurik egokiena, ikaskuntza egindako lekua bera izaten dela:

«Oroimeneko informazioaren berreskurapena hobetu egiten da ikaskuntza egiterakoan izandako giro-estimulu berdinetan aurkitzen garenean»¹⁴.

¹⁴ METZGER, R.C. eta beste: «The Classroom as Learning Context: changing rooms affects performance». *Journ. of Educat. Psychology*, 71 (4), 1979, 440-442. or.

Termino operatiboetara ekarrita honek esan nahi dezake ezen etsamina-egoera horretan zenbat eta artifizialtasun gehiago sartu (umeak tokiz aldatu, klaseko tokiak aldatu, oso arau zalapartatsuak sartu, etab.) orduan eta zailagoa izango dela benetakako emaitzak lortzea. Horrek, bestalde, ez du esan nahi, ezta ere, etsaminetako exigentzia teknikoak bazterrerara utzi behar ditugunik, izan ere umeen aglomerazioak oztopatu egingo baitie kontzentrazioa, erraztu egingo du kopiaketa eta, azkenean, horrek ere gesaldu egingo du emaitzen balioa.

Ikaslearen erantzuna edo errealizazioa

Lehen ere esan dugu ebaluazioaren asmoaren eta hautatutako teknikaren arabera konstata daitekeela, ez subjektuak emango duen erantzun-mota ezezik, nola landuko duen ere: ebaluazio-terminotan esanda, horrek suposatzen du *produktua* ebaluatzea ala *prozesua* ebaluatzea, edota bi alderdiak.

Honi buruz interes handiko gaia izaten da erantzunen zuzenketa nola egingo den jakitea, *kategorien sistema edo zuzenketa-gako* baten arabera egin behar baldin bada, hori aurretik garbi utzi beharko litzateke eta ikasleek ere jakitea komeni izaten da.

Eskatutako ariketa edo lanaren *ezaguntasunaren* faktorea ere kontuan izan beharko da. Ariketak planteatzen dituen arazoei erantzuteko moduak irakasleari ekartzten dion «berritasun» mailak distorsiona dezake ariketa horren balioa. Izango dira ikasle batzuk «berritasun» horrengatik beste batzuk baino afektatzen errazagoak: horiei dagokienez datu kutsatuak emango dizkigu ebaluazioak (ikasleek dakitenaz edo egiten dutenaz ezezik, egoera berriei aurre egiteko gaitasunaz ere).

Hori gertatzen da, adibidez, ezagutzak ebaluatzeko orduan ikasleei eskatzen badiegu eman dezatela ikasgai bat klasean, egin dezatela irakaslearen papera ebaluatu nahi dugun gai horretan. Jendaurrean hitz egiten ohituta ez baldin badaude, berritasun horren aurrean izan dezaketen urduritasunak eragin handia izan dezake emaitzetan.

Erantzunen edo landutako produktuen zuzenketa

Zuzenketaren fasea lehen «neurketa» esaten genuen fase huraxe da, hau da, ebaluatu nahi dugun ariketa edo erantzuna ahalik eta modurik literal eta objektiboenean deskribatuko digun informazio-motaren bilketa.

Hori ez da beti erraza izaten. Ahozko probetan *verba volant* gertatzen delako, alegia alde egiten dutela hitzek, neurtu nahi den produktua iheskorra izaten da. Eta beste hainbat gertatu ohi da jokabide jakin zenbaitekin ere: ariketa fisikoak, dramatizazioak, musika, etab. Etsamina idatzietan eta ariketa praktikoetan erantzunak iraukorragoak izaten dira eta denbora gehiago izaten da aztertzeko ere. Nolanahi ere, bai batzuetan eta bai besteetan arazo nagusia izaten da datu garrantzitsuenak zein diren, zertan fijatuta behar dugun jakitea.

Esan dezagun, hasteko, bi zuzenketa-mota desberdin bereizten direla garbi-garbi:

a) zuzenketa *globalizatzailea*:

Inpresio global batean jasotzen ditu produktuaren edo erantzunaren ezaugarri generalak. Ebaluatzaileak osotasun bat bezala baloratzen du erantzuna, pelikula edo nobela bati, etab. i kritika orokor moduko bat egiten zaionean bezala. Eta etsaminak zati edo galdera desberdinak dituenean ere berdin gertatzen da hori. Guztien analisi baterakoi bat egiten da.

Adibidez, *sailkapenaren metodoa* izango litzateke hori egiteko modu bat. Irakasleak zuzendu beharreko etsamina denak hartu eta irakurri ahala hiru pilatan jarriko ditu, batean oso onak, beste batean ondo daudenak eta hirugarrenean onak ez direnak. Beste bigarren fase batean gehiago bereizi nahi baldin baditu, pila bakoitzeko ariketa denak irakurri beharko ditu kalitatearen homogenotasuna aztertzeko eta, beharrezkoa irudituz gero, beste azpizatiketa bat egingo du bitarteko multzoak osatuz (onenen multzoko okerrenak tarteko beste multzo batera pasako ditu, multzo horretan bertan sartuz erdiko mailako onenak ere, eta tarteko multzo horretako txarrenak tarteko beste multzo batera pasako ditu, hau ere onak ez direnen multzoko onenekin osatuz). Beraz, azkenean bost etsamina-multzo izango ditu, denak homogenoak kalitate globalaren aldetik begiratuta. Sistema honetan zuzenketa eta balorazioa batera egiten dira. Hutsune handiak izaten ditu fidagarritasunari begiratuta. Hutsune horietako nabarmenetako bat «halo-efektua» izaten da. Hala esaten zaio alderdi, lan edo jokabide baten balorazioaren azkeneko sintesia oso baldintzatuta egoteari ebaluatutako egintza horrentzat marjinalak diren faktoreengatik: ikaslea lehendik ezagutzea edo ez ezagutzea, berarekin daukagun harreman-mota, espresatzeko hitz-erraztasuna eta hitzaren edo idatziaren egokitasuna (kontua ez denean alderdi horiek ebaluatzea), desinhibizioa, letra garbia, presentzia fisikoa eta sinpatia, kultura orokorra, etab.

b) zuzenketa *xehekatua* edo gako bidezkoa:

Bigarren sistema honetan aurrez zehaztuta azaltzen dira ebaluatu nahi den erantzun edo produktuak izan behar dituen ezaugarriak. Erantzuna ez da osotasun moduan hartzen, baizik eta erantzunean aipatzeko garrantzitsuak diren alderdi edo kategorietan banatuta: erantzunak izan beharko duena (aurretik egindako marko hori izanez gero) edo erantzunak benetan zer duen (onargarritasun-iritzirik ez baldin badaukagu aurretik: adibidez, marrazki bat ebaluatu behar denean, edo narrazio bat, dramatizazio bat).

Zuzenketa-mota honek hobeto betetzen ditu zuzenketaren fidagarritasun eta baliotasunezko galdakizunak. Irakasleak aurrez erabakitzen du erantzun bakoitzean zer diren garrantzizkoak eta/edo zer komeni den erantzun bakoitzak gutxienez edukitzea (erreferentzi marko horrek isomorfikoa izan behar du proiektu kurrikularren helburuekin).

Nola egin zuzenketa-gako bat? Oso erraza da. Sistema interesgarria izan daiteke irakasleak berak etsaminako galderei erantzutea. Berak galdera bakoitzari ematen dion erantzun hori izango da «erantzun tipoa» eta irakasleak alderdirik garrantzi-

tsuenak seinalatu beharko ditu haren gain ¹⁵. Hortik aurrera nahikoa izango du ikasleen erantzunetan garrantzizko alderdi horiek azaltzen diren ala ez aztertzea eta ikasleak nola tratatu dituen ikustea. Honekin ez da esan nahi, inola ere, ikasleak irakaslearen erantzuna berdin eman dezan bilatu behar denik, edota bere erantzuna irakaslearenaren antzekoa den neurrian bakarrik ebaluatuko zaionik. Inola ere ez, ikasleen erantzunak beren horretan hartu behar dira, baina orain, hori bai, zein alderdiri erreparatzea komeni zaigun aurretik jakinik, eta pentsatuz beharbada erantzun horretan ere azalduko direla kontuan hartzea merezi duten alderdiak.

Beste sistema bat izan daiteke besterik gabe kategorien eskema bat finkatzea, ikasle guztien ariketak zuzendu bitartean gure atentzioa gaiaren alderdirik garrantzitsuenen gain mantentzeko balioko duena.

Adibidez Gizarte-Zientzietako etsamina batean jar daitezke honako kategoria hauek:

	<i>Balio ponderatua</i>
— jasotako datuak: informazioa	1,5
— ukitutako gaien ulermena	2,5
— gertakari desberdinen arteko erlazio egokia...	2,5
— erantzunaren egituraketa orokorra	2,5
— enfokarearen originaltasuna	1,5
Guztira	10

Kategoriak izan daitezke horiek edo beste batzuk. Programazioa egiterakoan garrantzitsu bezala definitu ziren dimentsioak jaso beharko dira jeneralean. Hortik aurrera, ariketaren galderak banan-banan irakurri eta puntuazio indibiduala eman behar zaio kategoria bakoitzaren arabera.

Kategorien balio proportzionala aldagarria da. Aurreko kasu hori hartuta, gerta daiteke gure irakaskuntzaren asmo eta lehentasunen arabera «ulermenak» «informazioak» baino balio gehiago izan behar izatea, eta, beraz, azkeneko balorazioan ere dimentsio horri beste gainerako guztiei edo batzuei baino balio gehiago eman nahi izatea. Hori hala bada, kategoria bakoitzari balio ponderatu bana eman beharko diogu, goian azaldu den bezala. Hala jakingo dugu erdiko hiru kategoriek lehentasun osoa dutela programa horren barruan. Balio ponderatu horrek bi gauza adieraz ditzake, edo ikasleak kategoria bakoitzean atera dezakeen gehieneko balioa (Otik 1era lehenengoan, Otik 2,5era bigarrenean, etab.), edo bestela, kategoria guztiak eskala berdinen barruan puntuatu nahi baldin baditugu (Otik 2ra adibidez, denera bost dira eta), orduan kategoria bakoitzean jasotako puntuazioari aplikatu beharreko biderkaketa-faktore bat izango litzateke.

¹⁵ Horrek, gainera, beste abantaila bat gehiago ere badu, alegia irakasleak bere larruan bizitu/nozitu duela berak ikasleei jarritako examinari erantzun behararen esperientzia: lagundu egingo dio bere roletik jaisten eta probak berak benetan dituen zailtasunak ikusten. Berari zenbat kostatzen zaion ikusiz eta jakinik, gainera, ikasleak baldintza okerragoetan egongo direla, beste ikuspegi batetik hautemango du ebaluazioa. Nik dakidala, oso irakasle gutxi animatzen da hori egitera.

c) *Deskripzio* bat:

- *txosten* erakoa: «Ume honek asko aurreratu du hiztegiaren aberastasun eta hitz-erraztasunari dagokionez; hala ere, sintaxiarekin eta esaldien egituraketarekin lan egiten jarraitu behar da.
- *Balorazio deskriptibo* erakoa:
 - Ongi edo nabarmendu egiten da.
 - Poliki egiten du aurrera.
 - Hobetu egin behar du.

Ikusten denez, filosofia desberdin bat dago sistema bakoitzaren atzetik. Informazio berdina eman nahi izaten da, baina modua desberdina gertatzen da.

Kalifikazioak erantzun beharreko lehenengo erronka da *informatzailea* izatea garbi-garbi: kalifikazioa zenbat eta informatzaileagoa izan, ebaluazio-prozesu osoak ere orduan eta gehiago beteko du bere benetako funtzioa, eta ondorio gehiago eta hobeak atera ahal izango dira bertatik. Nolanahi ere ezinezko lana izaten da ikasleak bereganatutako ikaskuntza-emaitza guztiak zenbaki, sinbolo edo estimazio bakar batean sartzea. Pentsa daiteke nota sintesia izaten dela, balorazio guztien batezbestekoa, baina horregatik, hain zuzen ere, ezer gutxi informatzen du arlo baten barruan egindako iharduera desberdinen menperatze-mailari buruz:

Hizkuntzan ateratako 7,5 batek berdin-berdin esan nahi dezake:

- oso ondo ulertzen direla hiztegia eta testuak;
- onartzeko moduan ezagutzen direla mota linguistiko-estruturaleko edukiak;
- konposizioak sortzeko gaitasun eskasa;
- ortografia askieza.

Txostenen bitartez hobetzen ditu kalifikazioak bere argitasuna eta bere dentsitate informatzailea. Baina kasu horretan irakasleari eskatzen zaion ahalegin handia izaten da zailtasuna, izan ere banakako txosten bana egin beharko du ikasle bakoitzak zein alderditan aurreratu duen gehien eta gehiago landu beharrekoak zein dituen jasotzeko.

Orokorki esanda, kalifikazioak honako printzipio hauek bete beharko lituzke egokiro:

1. *Argitasuna*: erabiltzen den sistema erabiltzen dela ere, oso argi utzi behar da zer esan nahi duten erabilitako sinbolo, termino, etab.ek.
2. *Sinpletasuna*, erabili behar duten guztientzat ulergarria izan dadin: ikasle, guraso, administrazio, beste irakasle, orientatzaile, etab.entzat.
3. *Homogenotasuna*, kontu izan beharko litzateke irakasle desberdinen arteko kalifikazio-irizpideak homogenoak izan daitezen gutxienez ikastetxe beraren barruan: sinboloek esan nahi izan dezatela gauza bera, balorazio-estandarrek ez daitezela asko aldatu irakasle batzuegandik besteetara (irakasle zorrotzak vs. bigunak).
4. *Erraztasuna* irakasleentzat: bete izateko eskatzen duen lanaren eta denboraren aldetik tamaina batean ekonomikoa ez den edozein kalifikazio-sistema, azkenean kondentatua dago porrot egitera.

5. *Indizioen konbergentzia*: zuzenketa-faserako objektibotasuna eskatzea ona bada, ebaluatzaileak subjektuari buruz lehendik duen ezagutza alde batera utzi eta puntuazioa ebaluatzen ari garen horretan bakarrik (etsamina, produktu, etab.) zentratzea egokia baldin bada, Ahmann, Glock eta Wardeberg-ek¹⁷ seinatu duten bezala, uste dut, aldiz, kalifikazioa egiterakoan irakasleak kontuan izan beharko dituela ikasleari buruz dauzkan datu guztiak, eta onartuz kalifikazioa subjektiboa dela bere izatez (balio-judizio baten adierazpena). Datu horiek, jakina, garrantzitsuak baldin badira jarraitutako irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuaren ikuspegitik begiratuta.

Ebaluazioaren ondorioak

Hau izango da, beharbada, ebaluazioaren atalik garrantzitsuena globalki kontsideratuta, eta ikaslearen ikuspegitik begiratua, behintzat, halaxe da zalantzarik gabe. Balorazio bat egon daiteke oso ondo egina alderdi teknikitik ikusita, baina hortik ondorio negatiboak ateratzen baldin badira, berriz, ez dugu ezer aurreratu. Honi buruz esan behar da dinamika kurrikularren eta honek ebaluazioari buruz daukan zentzuaren arazoa ez dela nota bat ematearekin bukatzen, hori baino gehiago dela eta erantzun egin behar diela kalifikazio horietatik sortzen diren ondorioei ere. Eskolak ezin du —eta hemen behin eta berriz aldarrikatu dugun familiarengana eta lurraldera irekitako eskola horrek are gutxiago— pentsatzen jarraitu ezen suspentso batek umeari familiaren deskalifikazioa, lagunen trufa eta ezezpina, bere autoestimaren gainbehera ekarri behar baldin badizkio (eta zer esan urtez urte kurtso-bukaeraero izaten diren ume-suizidio horiei buruz) hori ez dela eskolaren problema, umearena eta berea bakarrik baizik.

Aitzitik, guk uste dugu erabaki kurrikularren beste espazio bat osatzen dutela ondorio horiek, eta irakasleak jakin egin behar duela espazio horretan mugitzen ahal duen neurrian ondorio bortizki negatibo horiek neutraltzeko, positiboak indartzeko eta ebaluazio-prozesu guztia antolatzeko ondorio horiek azkenean ez dezaten arazorik sortu irakaskuntza-prozesuaren eta ebaluazioaren beraren dinamika egokian eta funtzionalitatean.

Ebaluazioaren ondorioak alde askotara bana daitezke eta ikuspegi desberdinetatik ikusita azter daitezke. Ondoren bereizi egingo ditugu ondorio didaktikoak, ondorio pertsonalak eta ondorio administratiboak.

a) *Ondorio didaktikoak* (ebaluazioaren erabilera didaktikoa):

Ebaluazioaren egitekorik nagusia prozesu didaktikoan bertan duen eraginean datza, eta prozesu horretan egiten den lan-motan. Ebaluazioan jadanik klasikoa den bereizketa bat, *ebaluazio sumatibo* eta *ebaluazio formatiboaren* artekoa da. Esan genezake bi horietako lehenengoak ez diola prozesuari berari ezer eransten, iritsitako lorpen-mailaren konstatazioa besterik; azkeneko emaitza ebaluatzen da eta ja-

¹⁷ AHMANN, J.S.; GLOCK, M.D.; WARDEBERG, H.L.: *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Aguilar, Madrid, 1969.

rraitutako prozesuaren ontasunaren adierazle zeharkako eta globaltzat hartzen da haren kalifikazioa, bestelako ondorioz gabe.

Ebaluazio formatiboa bai prozesuen balorazioan eta bai emaitzen analisi xehekatu batean oinarritzen da, eta, beraz, azkeneko estimazioa prozesua eramateko moduari eta/edo konstatatutako hutsuneak konpontzeko moduari buruz pista berriak emateko izan dadin saiitzen da. Ebaluazio formatiboak, Bloom, Hasting eta Madaus-ek¹⁸ idatzi dutenez, ikaskuntzen eta iritsitako lorpenak begiesten ditu. Aldiz, ebaluazio sumatiboa irakaskuntza-epe bakoitzaren bukaeran ikaslea kalifikatzeko erabiltzen da, ikasteko iharduerari inolako aldaketarik ekarri gabe.

Batzuetan gertatzen da ebaluazio formatibo bat eta ebaluazio sumatibo bat elkarrengandik nabarmenki bereiztea (alegia gerta daiteke teknika desberdinak eta arazo desberdinak erabiltzea), baina askoz ere interesgariagoa eta praktikoagoa izaten da alderdi sumatiboa eta formatiboa bi ebaluazio-mota desberdin eta bereizi bezala ulertzea baino gehiago, emaitzak aztertzeko bi alderdi edo bi modu bezala ulertzea, edozein ebaluazioari aplikatzeko moduko alderdi bezala alegia.

Ikus dezagun adibideren bat. Pentsa dezagun etsamina konbentzional bat jarri dugula, lehen aipatutako Gizarte-Zientzietako hori bera, eta ikasleen erantzunak esandako bost kategorio horien arabera baloratzen ditugula. Grafikoki, bi sarrerako taula batzuk emango lizkiguke horrek, honako hauen antzekoak:

7. TAULA

balio ponderala	1,5	2,5	2,5	2,5	1	Ebaluazio sumatiboa
Kategoriak	Emandako informazio-datuak	Ulermena	Gertakarien arteko erlazioa eta dinamika soziala	Egituraketa orokorra, erantzuna edo gaia	Enfokearen originaltasuna	↓
Ikasleak						
A	7,5 (11,2)	5 (12,5)	1,5 (3,7)	3 (7,5)	5	32,9
B	8 (12)	4 (10)	2 (5)	4 (6)	4	37
C	7 (10,5)	7 (17,5)	7 (17,5)	7 (17,5)	5,5	68,5
D	9 (13,5)	7,5 (11,2)	6 (15)	8 (20)	8	67,7
E	6,5 (9,7)	4 (6)	4 (6)	2 (2)	3	29,7
G	4 (6)	3 (4,5)	6 (15)	5 (12,5)	5	43
H	5,5 (8,2)	5 (12,5)	5 (12,5)	5 (12,5)	4,5	50,2
I	6 (9)	4 (6)	6 (15)	4 (6)	4	40
Ebaluazio formatiboa →	$\bar{x} = 6,5$	$\bar{x} = 4,72$	$\bar{x} = 4,5$	$\bar{x} = 4,66$	$\bar{x} = 4,66$	

¹⁸ BLOOM, B.S.; HASTING, J.T.; MADAUS, G.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.

Etsamina baten ordeaz helburuetan jasotako dimentsio kognitibo desberdinetan banatutako 20 galderako proba objektibo bat izango balitz (ikus kodea), orduan hurrengo orriko koadroa izango genuke (8. taula).

7. taula 9 ikasleek (A...I) ateratako emaitzen egoera-orria da. Bost kategorien bitartez (informazio-metaketa, gertakarien arteko erlazioa eta dinamika soziala, gaiaren egitura-keta eta originaltasuna) zuzendu ditugun etsamina konbentzional batean ateratakoak. Helburu-markoaren arabera kategoria guzti horiek balio berdina ez dutenez, horietako bakoitzean lortutako puntuazioa (zenbaki handia) biderkatu egin dugu bariabile horren balio ponderalarekin (ponderazio horren emaitza: parentesi arteko zenbaki txikia).

8. taula 20 item-eko proba objektibo batean 13 ikasleek (A...M) ateratako emaitzen egoera-orria da. Galdera bakoitzean egindakoa bakarrik apuntatu dugu, asmatu (+), huts egin (—) edo erantzun gabe utzi(.). Galdera bakoitza zein kategoriatakoa den ere (kodea) sartu da goiko aldean: oroimenezkoa (a), ulermenezkoa (b), etab.

8. TAULA

Kodea	a	b	b	d	f	a	c	f	a	e	c	a	e	b	c	a	e	b	f	a	Ebaluazio sumatiboa + -	
Galderak Ikasleak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
A	+	-	-	.	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	.	-	+	+	10	8
B	+	-	-	.	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	.	+	+	+	10	7
C	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	.	-	-	+	12	7
D	+	-	-	+	-	+	-	+	+	.	-	+	.	-	-	+	.	+	+	-	9	8
E	-	-	-	.	+	+	-	.	-	-	+	.	+	-	.	-	-	-	+	+	6	10
F	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	12	8
G	+	-	-	+	.	+	-	+	-	.	-	+	-	+	-	+	.	-	-	+	8	9
H	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	.	-	+	+	.	+	.	+	+	-	11	6
I	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	12	8
J	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	.	-	-	.	4	14
K	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	.	+	+	+	+	15	4
L	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	8	12
M	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	.	+	-	-	.	+	.	+	+	+	12	5
Ebaluazio + formativa -	9	2	5	4	8	13	4	9	9	5	6	8	6	4	0	9	3	5	10	9		
	4	11	8	6	4	0	9	2	4	6	5	4	6	9	9	4	2	8	3	3		
	a	b	b	d	s	a	c	s	a	e	c	a	e	b	c	a	e	b	d	a		

kodea

- a = informazioa
- b = ulermena
- c = analisia
- d = sintesia
- e = aplikazioa
- f = balorazioa

guztizkoak
kodeka
banatuta

$$a = \left. \begin{array}{l} (+) 9 + 13 + 9 + 8 + 9 + 9 = 57 \\ (-) 4 + 0 + 4 + 4 + 4 + 3 = 19 \end{array} \right\} 57/19 = 3$$

$$b = \left. \begin{array}{l} (+) 2 + 5 + 4 + 5 = 16 \\ (-) 11 + 8 + 9 + 8 = 36 \end{array} \right\} 16/36 = 0,44$$

$$c = \left. \begin{array}{l} (+) 4 + 6 + 0 = 10 \\ (-) 9 + 5 + 8 = 22 \end{array} \right\} 10/22 = 0,45$$

$$d = \left. \begin{array}{l} (+) 4 + = 4 \\ (-) 6 \end{array} \right\} 4/6 = 0,66$$

$$e = \left. \begin{array}{l} (+) 5 + 6 + 3 = 14 \\ (-) 6 + 6 + 2 = 14 \end{array} \right\} 14/14 = 1$$

$$f = \left. \begin{array}{l} (+) 8 + 10 + 10 = 28 \\ (-) 4 + 2 + 3 = 9 \end{array} \right\} 28/9 = 3,2$$

Batean eta bestean ikusten da bi informazio-mota atera daitekeela. Informazio *sumatiboa* bat proban ateratako emaitzetan oinarrituz ikasle bakoitzari emango diogun puntuazio-kalifikazioa begiesten duena. Horretarako, subjektu bakoitzak proban lortutako emaitza globalak jasoko ditugu (taulako datuen irakurketa horizontala). Bestelako informazio formatiboa ere atera daiteke taulako datuak bertikalean irakurriz gero. Bigarren irakurketa horretan zera jasoko da, klasea nola aurkitzen den etsaminan sartu ditugun galdera, dimentsio kognitibo eta/edo jokabide horiei buruz. Kasu honetan analisiak eta estimazioak talde osoari buruz egiten direnez, emaitzak jadanik ezingo dira ikasleak eskola-lanetan jartzen duen aplikazio eskasaren, adimen urriaren edota desinteresaren aitzakiatan erlatibizatu (askotan aitzakia hori erabili izan baitu irakasleak ikasleek banaka lortutako emaitzen aurrean ezaxola egiteko). Orain jadanik talde osoa da erreferentzi mar-koa eta emaitzak nahitaez erabilitako estrategia didaktikoarekin lotu behar dira.

7. taulari erreparatzen badiogu, ikusten da klasean taldeak hobeto funtzionatzen duela ezagutzen mailan beste aldagaietako edozeinen mailan baino. Alegia gehiago estudiatzen eta ikasten dutela modu mekanikoan, gauzak ulertuz baino. Eta gure planteamendu didaktikoan barietate horiek azaltzen direnez garrantzizko orientabide gisa (ulertuz lan egin dezatela oroimenez baino gehiago, egintza sozialak iturburu duten dinamika sozialarekin erlazionatzen saia daitezela, informazioa logikoki egituratu dezatela beren ondorioak kontrastatutako datuetan oinarrituta egon daitezen, eta originalak izan daitezela enfoketean), emaitzen aurrean ikusten da indartu egin beharko ditugula alderdi horiek irakaskuntzaren ihardunean, ikusten baita gure ikasleak ondo dabilzala datu-ikasketaren aldetik (badutela nahiko informazio), baina hobetu beharrean aurkitzen direla teknika eta estrategia kognitiboaren aldetik, informazioa tratatzeko moduaren aldetik.

Maila praktikoan, beraz, ebaluazio *sumatiboak iriste-puntua* adierazten du: prozesu baten azkeneko unea izaten da, zeinetan behin iritsitako errendimendu-maila kontrolatu ondoren, maila hori baloratu eta nota bat ematen baita. Aldiz, ebaluazio

formatiboa *abiapuntua* izaten da: interbentzio-prozesua, hain zuzen ere, ebaluaziotik aurrera hasten da. Ebaluazioan lortutako emaitzengatik jakingo dugu zertan dabilzan ondo eta oraindik ere zer jarraitu beharko den gehiago lantzen.

Adibidez 8. taulan ikusten da ikasle bakoitzak lortutako emaitzetatik landa, taldeak berak oso erlazio desberdina azaltzen duela etsaminan sartutako aldagai desberdinen asmaketa-hutsegiteen artean: informazioa, balorazioa eta aplikazioa ondo asimilatutako alderdiak diren bitartean, ulermena, analisia eta sintesia, kursoaren helburu garantzitsuetako parte diren arren (horregatik sartzen dira etsaminan), oraindik ere lortu gabeko alderdi edo lan-modu intelektualak dira.

Horrek esan nahi du gure irakaskuntza-modua planteatu egin behar dela berriro, zer aldatu behar den ikusteko eta zer instrukzio-estrategia berriak sartu behar diren jakiteko ikasleek oraingo beren zailtasun horiek gainditu ditzaten eta beren garapen intelektuala sendotzen joan daitezen seinalatutako norabidetik. Interesgarria izan daiteke kontuan izatea ezen etsaminaren emaitza hezitzaileei emango diogun erantzun didaktikoak desberdina izan beharko duela afektatutako dimentsioak zein diren kontu. Etsaminaren bitartez defizitario azaltzen zaizkigun alderdiak jokabide formalak baldin badira (adibidez analisia, sintesia, aplikazioa, etab.), prozesuan ez da atzera egin beharrik izango, kursoaren hurrengo faseetan dimentsio kognitibo horiei aparteko arreta berezia eman baizik. Hain zuzen ere, jokabide formalak izateagatik didaktikoki edozein edukien gainean aplikatu eta lantzeko modukoak direlako gertatzen da hori. Defizitario bezala ulermena edo ezagutzak azaltzen direnean, orduan konplexuagoa izaten da arazoa eta, maiz asko, atzera itzuli eta berriro landu/esplikatu behar izaten dira ikasleek lehenengoan ondo asimilatu gabe geratu diren eduki eta kontzeptu horiek. Horrek hala behar du izan, ezin dugulako aurrera jarraitu atzean hutsuneak utziz, eta are gutxiago gainera hutsune horiek oinarritzko edukiei buruzkoak baldin badira (sarritan gertatu ohi den bezala hasierako lehen irakaskuntza-maila hauetan), atzetik etorriko diren beste ikaskuntza batzuen aurrealdintza izango baitira (lehendik ezagutu eta jakin behar izaten den zerbait).

Ebaluazioaren emaitzen irakurketa *formatibo* bat ere egin daiteke ikasle bakoitzari buruz: zein galdera asmatu duen eta zein ez galdetu behar da, eta galdera horiek egiterakoan zein ikaskuntza ebaluatu nahi ziren. Eta taldeari buruz esaten genuenaren antzera, horrekin informazioa izan dezakegu ikaslea zein alderditan dabilen ondo jakiteko, eta ikaskuntza-prozesuaren hurrengo fasean zein alderdi errepikatu eta berreskuratu behar izango den fase horretara pasa baino lehen.

Beraz, edozein ebaluaziotatik atera ditzakegu ondorio didaktiko bai sumatibo edo kalifikatzaileak eta bai formatibo edo diagnostikozkoak. Lehenengoek iritsitako lorpenaren maila globala zein den zehazten dute eta lan, episodio edo instrukzioepe jakin bat bukatutzat ematen uzten digute. Bigarrenek emaitza horien azterketa xehekatuagoak egiteko aukera ematen digute emaitza-mota batzuen eta besteen artean bereizi ahal izateko, zein ikaskuntza azaltzen den ondo finkatuta eta zein da goen berriro indartu beharrean ikusteko.

Proben «penetrazio» formatzailea, noski, probotan sartzen diren galdera edo arketen motak baldintzatzen du, eta baita egindako zuzenketa-motak ere. Galdera gu-

txirekin eta egindako eta globalki zuzendutako probek ez digute emango emaitzetan formatiboki sartzeko aukerarik. Aldiz, zuzenketa xehe batek emango digu, bai, hori egiteko aukera, baita galderak asko izan ez baldin badira edota gai zabal bakar bat jartzen den kasuetan ere. Gauza bera gertatuko da mota desberdineko galdera asko proposatzen direnean ere, hain zuzen ere bere garaian kurtso honetarako lehentasunezkoztat jo ziren ikaskuntzako dimentsio desberdinak behar bezala errepresentatuta egotea nahi denean. Horregatik, irakaskuntzako eredu askotan proiektu kurrikularraren helburuak erabaki eta berehala egiten da ebaluazioko proben lanketa. Emaitzen irakurketa formatiboa erraztu nahi duen proba batek galdera eraniztu ugari izan behar ditu (erabil daiteke *espezifikazioen* taula proba hori egiteko), edo kurtsoaren lehentasun hezitzaileak ispatzen dituzten kategoriekin zuzendutako gai zabalak bestela.

b) *Ondorio pertsonalak:*

Ebaluaziotik ateratzen den ondorio pertsonalik nagusia da subjektuak horren bidez *jakin dezakeela non dagoen*. Dena dela *informazio* hori ez da deskripzio neutro huts bat izaten, eta beti izaten du, esplizituki edo inplizituki, egoera horri buruzko judizioaren bat, beti ematen baitio onespren eta askitasunezko edo askieztasunezko kalifikazio bat; zentzu horretan *indargarri* positibo edo negatibo bat ere izaten da ebaluazioa.

Beraz, ikasleari dagokionez, *indargarri formatzaile-informatzaile* baten rol garrantzitsua jokatzeko du ebaluazioak, subjektuen emaitzak, jokabidea edo egoera onargarritasun/askieztasunezko *continuum* batean kokatzen dituen neurrian. Horregatik eman ohi zaio ebaluazioari emaitza hobekitzeko halako ahalmen *motibatzaile eta estimulagarri* handia.

Irakasleengan askotan eman ohi da delako abiapuntuko suposamendu hori, alegia ebaluazioak, ikaslea bere gaitasunei buruzko errealismoko koordinatu objektiboetan sartzen duenez (bere ariketetan eta/edo ikasketetan, oro har, eskuratutako benetako lorpen-mailari buruzko berri ematen baitio) ikasleari lagundu egiten diola bere ahalginak okerren dabilen eskolako eremuetara bideratzen eta areagotzen. Datuek adierazten dutenez, ordea, justu kontrakoa izaten da ebaluazioak eragiten duen ondorioa: suspentsoarekin ikasleak eskolako gaietan edo lanetan gehiago interesatzea lortu ez eta, alderantziz, desinteresa eta desinplikazioa sortzen ditu. Gai desberdinetan ateratako emaitza txarrekin, esaten du Seeling-ek ¹⁹, eragin negatiboa sortzen diote ikasleari gai horretan, gai horren garrantziari buruz egiten duen balorazioan eta diziplina horren esparruan egiten diren eskolako lanetan izango duen inplikazio-mailan. Eta horrek azkenean esan nahi du irakasleak errendimendua hobetzeko egin zuena dela, a posteriori, bere egoera defizitario horretan mantentzearen kausa.

Ebaluazioaren efektu positiboa, indargarri den aldetik, honako hauekin dago erlazionatua:

1. Bere *positibotasunarekin* berarekin: alegia, izan dadila ebaluazio positiboa. Batzuetan, eta batez ere erdiko eta hasierako zikloetan tokatzen direnak be-

¹⁹ SEELING: 1968, in SCHRÖDER, H.: *Op. cit.*, 27. or.

zalako ume txikiekin, kurrikularki eta formatiboki kontu gehiago ekarri ohi du aurkitutako alderdi positiboek garrantzia emateak, baita marjinalak edo negatiboak baino garrantzi txikiagokoak direnean ere, halako «justizia ebaluatzaile» moduko batean zorrotz oinarritzeak baino. Irakasle bakoitzak baloratu beharko du ondo objektibitatearen «transgresio» bat zenbateraino izan litekeen positiboa ebaluatutako ikaslearen ezaugarriak eta taldearen erreakzio posibleak ikusita (hau da, irakasleak ebaluazioa planteatu behar du ez etsaminaren kontzeptu klasikotik ikusita, seguru asko berekin ekarriko dituen ondorioen ikuspegitik begiratuta baizik).

2. Bere aberastasun *informatzaile eta orientatzailearekin*: ebaluazioan ere, indargarrien erabilera motibazionalean gertatzen den bezala, indargarri negatiboaren alderik asekaitzena izaten da ez duela biderik markatzen. Ikasleak badaki bere emaitza ez dela ona izan eta bera ere ados egon daiteke horrekin, baina kontua da ea nola lor daitekeen emaitzaren deskalifikazio hori adierazten dion informazio horrek berak ariketa egokiro nola egin behar duen zehaztea. Horregatik, informazio ebaluatzaileak ez du hertsiki deskriptiboa izan behar, orientatzailea baizik: egindako akatsen izaera esplikatatu behar du, erantzun egokia zein izango litzatekeen eta zergatik. Ariketaren beraren gain egin daiteke hori ala ondorengo elkarriketetan, banaka ala klaseko talde osoarekin, probaren ezaugarriak edo orokorki lortutako emaitzak, nabarmendu beharreko alderdiak, etab. kontuan hartuz.
3. *Tipifikazioa itzuriz*: berez ere nahiko problematikoa bada kurtso osoko edo denbora-epe bateko lan osoa kalifikazio bakar batean sintetizatu behar izatea. Kalifikazioa positiboa baldin bada, bere efektuak ere hala izango dira noski. Negatiboa baldin bada, ordea, ikaslea tipifikatzeko arrisku gogorak egon daitezke: kalifikazioa seinale bihurtzen da, ikaslea definitzen duen marka. Hortik aurrera umea ez da «halako ume» izango, «hobetu behar duen» edo «askieza» den umea baizik. Edo bestela, «bikain» atera duen umea edo «klaseko onena». Ez da eskas edo suspentso bat atera duen umea izango, «suspentso-umea» baizik, ez da gaizki ahoskatzen duen edo gaizki idazten duen umea izango, ume «atzeratua» baizik. Geure buruari galdetu behar dioguna da ea umeak (edo gurasoek, edo bere lagunek, etab.) zenbateraino ez duen kalifikazio negatiboa deskalifikazio bat bezala interpretatzen (horrek bere emozionaltasun heldugabe eta ez-diskriminatzaileari nola eragin diezaiokeen ikusteko urtero-urtero izaten dira adibide tragikoak, alegia notengatik izandako suizidioak, depresioak, etab.). Ebaluazioaren aberastasun deskribatzaileak, berebat, asko egin dezake arrisku hori saihesteko, hain zuzen ere gurasoengan eta ikasleengan ere askotan ematen den joera hori, kurtso bat notarengatik baloratzeko eta baita subjektu bat ere notarengatik baloratzeko joera neultraltzeko. Batez ere ume txikiekin ez da inoiz eman behar bestrik gabe informe negatiborik. Gaixo bat oso gaizki egonagatik, medikuak beti asmatuko du gaixo horrengan ondo dauden gauzak aurkitzen eta horietaz baliatuz animatzen. Beste hainbat dagokigu irakasleoi egitea. Beti izaten dira edozein umeren bizitzan alderdi baliozkoak, nabarmengarriak. Horietatik abiatuz egin behar da ebaluazioa, eta horietan bermatu behar da gero eskastasunak ere arriskurik gabe asimilatu ahal izateko.

c) *Ondorio administratiboak:*

Ebaluazioak ikasleen promozio edo ez-promozioan sortuko dituen ondorioak begiesten dira hemen, umearen eskolako «curriculum»ean izango dituen ondorioak, baina baita ikasleen taldekatzeari buruzkoak ere (kalifikazioen arabera egiten de-
nean) edota irakaskuntzako modalitate desberdinetara orientatzea.

Kalifikazio-sisteman izaten diren funtzio eta disfuntzioen ondorengo taula honek balio dezake aurreko orrialde hauetan aletutako ideiak laburtzeko. Lafourcade-k²⁰ honela ikusten ditu eskolako kalifikazioetan bete beharreko rolak eta itzuri beharreko arriskuak:

9. TAULA
ESKOLAKO NOTEN ESANAHIA

	<i>Zer adierazi behar duten notek</i>	<i>Zer ez duten adierazi behar notek</i>
<i>Gurasoentzat</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baliozko informazio bat beren umeez etxean laguntza berezia zer gaitan behar duten jakiteko 2. Umeak zer egiten dakien jakiteko balio dezakeen adierazle baliagarri bat, egiteko gai ez den gauzetan gehiegi ez insistitzeko 3. Eskolarekin izan litezkeen hainbat komunikazio-sistemen arteko bat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atsekaberako motibo bat, beren umearen baliamentu pertsonalen aurrean zeuzkaten igurikapenak ez direlako bete 2. Aukera bat hezitzailea presionatzeko eskura dauzkaten baliabide guztiak martxan jartzeko, beren umeez beren ustez merezi duten nota izan dezaten 3. Gatazka-iturri bat
<i>Hezitzaileentzat</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikasleak dakienaren neurketa hertsia, kurtsorako jarritako helburuen arabera 2. Prozedura ulergarri eta kontsistente bat 3. Objektibitate handiena gorde beharko duen informazio-bide bat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beste alderdi batzuen ebaluazioa, adibidez, dedikazioa, ahalgina, etab., bere egitekoari baliotasuna kentzen diotenak eta nahasketa sortzen dutenak helburu jakinetarako erabili behar dituztenengan 2. Tresna diziplinario bat 3. Lana suspertzeko baliabide baskarra 4. Bere ekuazio pertsonalaren produktu bat 5. Gaitasun gutxien dutenak desanimatzeko baliabide bat 6. Kontrolako tresna eskusibo bat

²⁰ LAFOURCADE, P.D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969, 245. or.

	<i>Zer adierazi behar duten notek</i>	<i>Zer ez duten adierazi behar notek</i>
		7. Hesi bat ikasleen aurrean, epaile-rola behar bezala betetzen ez jakiteagatik jarri behar duena 8. Prestigio profesionala lortzeko erabilitako hainbat prozeduraren arteko bat («nota baju eta luza-pen asko edukitzeak maisu exigente bezala azaltzen nau»)
<i>Eskola-Adminis-trazioarentzat</i>	1. Bere ekintzaren estrategia eba-luatzeko modu inplizitu bat 2. Irakaskuntza-lana aldizka ber-rantolatzeko informazio-iturri bat 3. Ikasleen promozioa eta gradua-zioa garantizatzeko tresna bat 4. Garrantzi handiko elementu bat ikasleen bokazio-interesei au-kerera hobeak eman ahal izateko	1. Irakaslearen azken hitz behin-betiko eta apelaezina 2. Tresna bat, zeinaren erabilpena pertsonalaren hautamen librer-a uzten baita
<i>Ikasleentzat</i>	1. Informazio-bide bat beren be-netako errendimenduari buruz 2. Bere aukeren eta mugen adie-razle bat 3. Atentzio-dei bat bere benetako produktibitatearen gain	1. Berezko xede bat: nota ona ate-ratzeagatik estudiatzea 2. Kompetentzia sustatzeko bide bat 3. Presuntzio intelektualerako es-timulu bat 4. Iruzuraren eta engainuaren es-trategia erabiltzeko aukera bat, <i>status</i> on bat mantentzeko edo lortzeko erabiltzen dena

TEKNIKA DESBERDINEN EZAUGARRI ESPEZIFIKOAK

Eskolan maiztasun handikoak izaten diren ebaluazio-teknika horietako bakoitzari espezifikoki esleitzeko modukoak diren hainbat alderdi ikusiko ditugu ondoren (ikus 264. orria eta ondorengoak).

Ebaluazio sektorialeko beste zenbait teknika

Ebaluazioari buruzko kapitulu hau bukatu aurretik nahi nituzke ukitu —beste zenbait ebaluazio-tresna aurkezteko heinean behintzat— irakaskuntzaren beste alderdi batzuk ere, garapen kurrikularren barruan daukaten funtzionalitatearengatik modu sistematiko batean aztertzea merezi dutenak. Kontua da liburu guztian zehar

Etsamina konbentzionalak

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<ul style="list-style-type: none"> – Ikasleak galdera edo arazo batentzat edo gehiagorentzako erantzuna <i>elaboratu</i> behar du: lan horrek norberak dauzkan ezagutzak antolatzea eta adieraztea eskatzen du. Erantzun-estilo pertsonal bat egiteko aukera ematen du – Egindako erantzuna izan daiteke idatzia, ahozkoa edo praktikoa (laborategiak, tailerra, etab.) – Zuzenean erantzunaren kalitatea eta ezaugarriak eta zeharka bere egikaritzan inplikaturako eragiketa eta trebetasunen mota egiaztatzeko aukera ematen du: ez zer erantzuten duen bakarrik, baita erantzuna nola eman duen ere – Hitzegi egoki bat izatea, informazioa antolatzeke gaitasuna, originalitatea, sormena, etab. bezalako alderdiak ebaluatu daitezke teknika honen bidez proba idatzietan – Era berean, hitz-erraztasuna, hitz egiteko bat-batekotasuna, hitzezko diskurtsoaren antolamendua, eta, ahozko etsaminen espezialitateko gaiak izaten dira – Tresnen erabilera, elaborazio-prozesuaren antolaketa, estilo pertsonala, etab. horiek denak ariketa praktikoen bitartez hautemateko moduko alderdiak izaten dira 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ahozkoak</i> <ul style="list-style-type: none"> – ahozko etsamina konbentzionalak – debateak – ikaslearen azalpen autonomia – testu, irudi, etab.en iruzkina 2. <i>Idatziak</i> <ul style="list-style-type: none"> – proba zabalak edo saiakerazkoak – galdera laburrak – testu, irudi, etab.en iruzkinak – gai jakinei buruzko lanak edo txostenak 3. <i>Praktikoak</i> <ul style="list-style-type: none"> – laborategiko probak – produktu eta aparaturen bat egitea, elaboratzea, eraikitzea edo konponetzea 	<ul style="list-style-type: none"> – Galdera-kopuruak eta gako bidezko zuzenketak hobetu egiten du balioa eta fidagarritasuna – Galdera-kopuruak ezin duenez handia izan, helburuen esanahi, gailentasun eta egokitzapen-suntsuzioaren existentzia larriagoa egiten da – Ahozkoetan, egoerak –ikasle guztientzat ez baita berdina izaten– eta erantzunen iheskortasunak gehitu egiten du zuzenketa-balorazioaren partzialtasun-ariskua; zaildu egiten ditu zuzenketa xehekatua eta emaitzen konparazioa; fidagarritasuna afektatzen du, beraz – «Halo efektuak» distortsionatu egin dezake balorazioen zentzua, bai ahozkoetan (presentzia ona, hitz-jarioa, «rollo» ona, etab.) eta bai idatzietan (letra ona, apaingarri formalak, «rolloa», etab.) – Ahozkoetan eta, inoiz praktiketan ere bai, inprobisazio-faktoreak galarazi egiten die ikasleei beren erantzuna antolatzeke eta norberaren erritmo eta estilo mentalera egokitzeke behar adinako sosegurik izaten; zentzu honetan, egoeraren faktoreak eragin handia izan dezake – Batzuetan zein besteetan komeni da produktua bakarrik ez eta egikaritzan jarraitutako prozesua ere kontuan edukiko eta aztertzea 	<p><i>Abantailak</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – elaboratzen errazak eta kostu gutxi-koak – erantzunaren elaborazio bat suposatzea bera, eta, beraz, bere egikaritzaren prozesu osoa agerian jartzea; alde horretatik subjektuaren ikasteko estiloaren funtsezko alderdiak jasotzeko modua ematen du eta horren gain esku hartzen uzten digu – ikaslearen «estilo pertsonala» azaltzen uzten duela ere bai, berebat, enfoke mailan, irizpide, egikaritzea-modu, etab.en mailan <p><i>Eragozpenak</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ahultasuna, bai <i>balidotasunean</i> (galdera gutxi, egindako helburu edo esperientzia gutxiak errepresentatzeko zailtasuna) eta bai <i>fidagarritasunean</i> (subjektibitatearen, nekearen eta ebaluatzailearen animo-egoeraren eta etsamina-egoeraren baldintzen eragin gogorra) – nahi ez diren «efektu sekundarioak» askotan – herabeen edo hitz-erraztasuna gutxi dutenen desabantaila, eta baita letra txarra edo handia daukatena, idatzietan

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
		Fermin-ek ²¹ honako ezaugarri hauek jartzen ditu etsamina on batean exigitzeko modukoak: a) <i>Fidagarritasuna</i> : datuen halako konstantzia bat segurtatuko duena b) <i>Balidotasuna</i> : behar bezala bete dezala etsaminak planteatzen duen asmoa edo helburua, jeneralean helburuei buruz eskuratutako lorpen-mailaren konstatazioarekin erlazionatua egoten dena c) <i>Objektibotasuna</i> zuzenketan: eta galdera zehatzak eta puntuazio espezifikoak eskatuko ditu horrek d) <i>Zabaltasuna</i> : bete ditzala konprehentsiboki neurtu nahi diren helburu guztiak, zortearen faktorea ezabatuzko moduan e) <i>Praktikotasuna</i> : maneiatzen erraza izan dadila bai ikaslearentzat eta bai irakaslearentzat f) <i>Integralitatea</i> : hezkuntzan sartzen diren faktore guztiak jokoan jarritz	

Proba objektiboak

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
– Ikasleak ez du erantzuna lantzen, landutako erantzun-sail batetik <i>erantzun zuzena identifikatu</i> baizik. Funtsezko ariketa <i>diskriminazioa</i> izaten da: proposizio zuzenak eta okerrak bereiztea – Galdera- edo item-kopuru handia sartzeko modua eskaintzen du etsamina bakoitzean. Horrek ebaluatzeko eduki eta dimentsioen arlo zabal bat hartzeko modua eskaintzen du: subjektuaren ikaskuntzari buruzko informazio panoramiko eta eraniztua ematen dute	1. <i>Erantzun laburreko eta osagarrikoak</i> : galderari hitz, zenbaki edo oharpen bakar batekin erantzuten zaionean (erantzun laburra), edo hitz edo dena delako horiekin testu baten barruan azaltzen diren hutsune zuriak bete behar direnean 2. Alternatibak aukeratzekoak: a) <i>alternatiba bitarrak</i> : eskatutako erantzuna bi polokoa (egia-gezurra; bai-ez; beti-inoiz ez) eta eskuditzaile a denean; b) <i>alternatiba anitzak</i> : item edo galdera bakoitzak aukera bat baino gehiago	– Era askotako materialak erabil daitezke hauen eraikuntzan: hitzezkoa, ikonikoa, manipulatzekoa, etab. – Item edo arazo bakoitzak osagai hauek izaten ditu: 1. Arazoaren enuntziatua: <i>oinarria</i> 2. Erantzun zuzena/k: <i>erantzun zuzena</i> 3. Erantzun okerrak: <i>distraktoreak</i> – <i>Espezifikazio-taulak</i> , zeinetan tratatutako edukiak eta guk garatu nahi ditugun dimentsio kognitiboak azaltzen baitira, probako galderak ikaskuntza-helburuen errepresentagarri izan daitezzen balio du (balidotasuna)	<i>Abantailak</i> – galdera asko izateagatik, eduki guztiak eta haiei buruz informazioa ateratzea nahi dugun jokabide edo eragiketa mental guztiak ukitzen dituzten galderak sartzeko aukera ematen dute – gela barruan ikerketa-lan interesgarriak egiteko aukera ematen dute: – ikaskuntza-estiloari buruz – ikasleen alde gotor eta ahulak diren eragiketa mentalei buruz – ebaluazio-proben beraien kalitate teknikoari buruz

²¹ FERMÍN, M.: *Op. cit.*, 105. or.

- Rodríguez Diéguez-ek²² oinarritzko hiru ezaugarri esleitzen dizkie:
 - erantzunaren predeterminazioa
 - aztertutako arloaren hedadura
 - zuzenketaren automatismoa
- Egiteko bikoitza betetzen dute, alde batetik ikasleen ezagutzak eta trebetasunak ezagutzea, eta bestetik ikasketa-erritmoen eta hauen eraginaren gaineko informazio gehigarria (ulertu gabeko edo gaizki asimilatutako kontzeptuak, guztien eta/edo bakar batzuen hutsuneak, etab.)
- Gero klasean alternatiba bakoitzaren onargarritasun eta egokitasunari buruzko elkarriketa irekia egiteko bidea irekitzen dute: zergatik da zuzena erantzun zuzena, eta zergatik okerrak gainerako guztiak
- Garrantzitsua da, gainera, norberaren errakuntzak laneko material gisa erabiltzea (okerreko zein ideiatan oinarrituta dauden jakitea, zer falta edo sobratzen zaien zuzenak izateko, etab.)

aurkezten du; ikasleak galderaren zentzuari erantzuten diona edo diotenak aurkitu beharko ditu, galdetukoari erantzuten diotenak. Hauek izaten diran normalenak

3. *Parekatzeak*: alegia, elementuzerrendak izaten dira hauek, eta ikasleak elementuon arteko erlazio logiko bat aurkitu behar izaten du bikoteka. Elementuen arteko erlazioak homogenoa eta konstantea izan behar du: izenak-datak; kausak-efektuak; autoreak-obrak; prozesuak-produktuak, etab.

4. *Ordenamenduak*: ikasleari eskatzen zaio jarri dezala ordena jakin batean ordenarik gabe emanda aurkezten zaien elementu-sail bat. Markatutako ordenazio-irizpideak objektiboa izan behar du (kronologikoa, dimentsioak, etab.), ez inntzi edo estimaziozkoa (balioa, garrantzia, etab.)

5. *Analogiazkoak*: ikasleari premisa bat aurkezten zaio galdera moduan. Premisako elementuen artean dagoen erlazioa erantzun-alternatibetan eskaintzen direnetara eramatea izango da erantzuna:

Adibidez, *elkarrekin nola diren 9 eta 3, hala izango dira 60 eta:*

- 20
- 15
- 30
- 10

(9 eta 3 nola diren izango litzateke premisa)

– *Fidagarritasuna* galdera-kopuruarekin erlazioan egoten da. (Hala ere gerta daiteke gehiegizko galdera-kopuru batek gehiegizko kontzentrazio-ahalegina eskatzea, adin honetako umeek beti egin ahal ezingo dutena)

– Erantzun-alternatiben kopurua ausarekin erlazioan egoten da. (Ausaz asmatzearekin). Zenbat eta aukera-kopurua txikiagoa orduan eta arriskua handiagoa. Kopururik egokiena badirudi 3 eta 5aren bitartekoa izaten dela

– Zuzenketan bai asmatutakoak eta bai huts egindakoak izaten dira kontuan. Zuzenketako ohizko formula hau izaten da:

$$P = A - \frac{E}{n - 1}$$

P = puntuazioa

A = asmatuak

E = erroreak

n = aukera-kopurua

(Gogoratu, ordea, P «neurketa» dela, ez probaren «ebaluazioa»)

– *Item-analisiak* item bakoitzaren zailtasun-maila konstarazteko modua ematen digu eta proposatutako distraktoeren kalitate teknikoa:

Zailtasun-indizea = $A/N \times 100$

A = asmatuak

N = subjektuak

(Egia esan asmatzen duten subjektuen portzentaia da hori. Portzentaia hori zenbat eta handiagoa, orduan eta errazagoa izango da item hori).

– emaitzen lanketa eta azterketa estatistikoa egiteko aukera handia ematen dute

– interesa sortu ohi dute umeengan, erantzuten errazak eta erakargarriak izaten direlako (batez ere irudiak, eskemak, etab. sartzen direnean)

– irakasleari berari ere asko errazten dizkiote bai aplikazioa eta bai zuzenketa (garrantzitsua izaten da hori ikasle asko edota ebaluazioak maiz izaten direnean)

Eragozpenak

– ondo egiten zailak izaten dira: alegia item-ek ikaskuntza-arlo desberdinak hartuz eta distraktoerek diskriminazional garrantzitsuak eskatuz eta zailtasuna mailakaturaz egitea

– zenbait eduki oso nekez sartu ahal izaten dira buruz ikaste hutsa baino harantzago doazen proba objektiboetan

– hauen «neurketa» esparrutik kanpora geratzen dira hainbat alderdi garrantzitsu: sormena, originaltasuna, elaborazio-gaitasuna, gaiak enfokatzeko eta azaltzeko estilo pertsonala, etab. (Horregatik sekula ez lirateke erabili beharko ebaluazio-teknika bakar bezala)

– egokitzapen pertsonaleko helburuak, jarrerak, kolaborazioa eta laneko implikazioa, etab. lortzen den ala ez seinaltzeko gai ere ez dira izaten

– erantzunaren azken emaitza bakarrik eskaintzen dute, ez elaborazioan jarraitutako prozesu mental edo operatiboa

²² RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Op. cit.*, 305. or.

Zentzu kurrikularra	Motak	Funtzio teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
		<p>Distraktoreen azterketa: proba aplikatu ondoren distraktoreek nola funtzionatu duten aztertzen da (funtsezkoa izaten da hori ebaluazio hezitzaile baterako)</p> <p>Gertatzen denean ikasle askok distraktoreen bat aukeratzea erantzun zuzen bezala, klasean berrikusi beharko da distraktore horrek azaltzen zuen kontzeptua, horrek esan nahi baitu ikasleek ez dituztela ondo hartu oinarriaren ondoan okerreko izatea egiten dioten desberdintasun edo ñabardura horiek. Inork aukeratzen ez duenean delako distraktore hori, kendu egin behar da errazegia delako</p>	<p>– ondoren gelan lantzen ez baldin badira, ez dugu jakingo ezta emandako erantzunaren zergatia ere. Eta erroreen kasuan, batez ere, garrantzitsua izaten da hori, alderdi defizitarioen ebaluazio hezitzaile eta ondorengo berreskurapenari begira</p>

Behaketa

Zentzu kurrikularra	Motak	Funtzio teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<p>– Klaseko jokabide eta gertakari «normalei» buruzko informazioa lortzen «espezializatzen» da behaketa. «Jokabidea» subjektuen izateko eta jokatze-ko modua ispilatzen duten azalpen, iharduera eta egoera alderdianitzen espektro zabal bezala ulertuta, eta bestelako proba estandarizatuen bitartez atzietzinak izango lirakekeenak</p> <p>– Beren modalitaterik ohizkoenean, «egoera naturalen» gain egiten da (egoera artifizialean, hau da, ebaluaziorako propio sortutakoetan, egiten diren etsamina eta test moduko probekin kontrajarriz). Hortxe dago laborategian egindako behaketa ere, baina ez da hori izaten bere zentzu didaktiko ohizkoena</p>	<p>1. <i>Asistematiko edo kasuala</i></p> <p>– egintza esanguratsu solteak jasotzen dira. Edo, bestela, bakoitzak egoerei buruz egiten duen pertzepzio normalari buruzkoa izaten da</p> <p>– Teknikarik ohizkoenak izaten dira:</p> <p>– <i>anekdotategiak</i> (klasean edo klasetik kanpora sortutako anekdota edo egintza nabarmenak jasotzen dituzte gertakari moduan)</p> <p>– <i>kontakizunak, txostenak</i> (gertatzen denari buruzko narrazioak)</p> <p>– <i>egunkariak</i></p>	<p>Baldintza tekniko sail bat bete behar izaten du, batez ere behaketa sistematikoaren kasuan:</p> <p>– <i>sistematikoa</i> izatea: egokiro planeatutakoa bere lerro nagusietan, asmo didaktiko-kurrikular orokor edo espezifikoko batekin:</p> <p>– zer behatu behar den</p> <p>– nola edo zein baldintzatan egingo den behaketa</p> <p>– zein unetan behatuko den behatutakoaren errepresentagarritasuna antolatzeko</p> <p>Jasotako informazioaren desnaturalizazioa edo inprobisazioa saihesteko moduan egina, beraz. Horrek, hala ere, ez du oztopo izan behar kasualitatez sortutako fenomenoak ere erregistratzeko ere</p>	<p><i>Abantailak</i></p> <p>– beste baliabideen bitartez atzigarriak ez diren prozesu didaktikoaren alderdiak ebaluatzen uzten du</p> <p>– gainerako balorazio-tekniken bitartez lortutako informazioa osatzen uzten du; behaketaren beraren barruan ere, teknikak osatu egiten dira elkarrekin, bai anekdotategi, egunkari, txosten, etab.en bitartez jasotako dimentsio kualitatibo eta espresiboaren aldetik eta bai eskala egituratuenetako dimentsio kuantitatibo, zorrotz eta orokor-garriari buruz ere. Zentzu honetan, erabilgarri dauden teknika ugarien aniztasunak aukera ematen du bai barne-elaborazio gogorra duten tresnak hautatzeko (diagnostiko-teknika estan-</p>

- Hauetarako bidea irekitzen du:
 - helburu afektiboetara, alderdi motore, interes, lan-ohitura eta ikasteko teknika, satisfakzio=sentimendu, egokitzapen, etab.etara
 - helburuetan behin eta berriz azaldu ohi diren jarreretara
- egoera espezifikoa, irakasle espezifikoa eta jarraitutako prozesu didaktikoaren dinamika orokorretik sortutako ondorioetara. Eta baita *ezkutuko kurrikulua- ren* ondorioetara

2. *Sistematikoa*, jokabideen azterketa eta baloraziorako nahita egokitutako tresnen bitartez egindakoa
- teknikarik ohizkoenak izaten dira:
 - anekdotategiak*: anekdotak edo gertadizoak jasotzen dira luzetarakoa edo zeharkakoa izan daitekeen plan baten arabera. Osagaiak: identifikatzaileak (behatzailea eta behatua), jasotako egintza edo gertaera, zein kontestutan gertatu zen, behatzailearen interpretazioak edo oharrak
 - kontrol-zerrendak (check-list)*: ikaskuntzako dimentsio edo jokabide baten osagai desberdinen enuntziatu-zerrendak izaten dira. Subjektuak edo egoerak zerrendan azaltzen diren osagai horiek ba al dauzkaten egiaztatzen da ondoren. Bai ala ez esaten duten zerrenda deskriptiboak izaten dira
 - Balorazio-eskalak: Kontrolekoak bezalakoak, baina hemen baloratzen dena izaten da zehatzeraino dauzkan subjektuak edo situazioak osagai horiek. Balorazioa izan daiteke *zenbakizkoa* (adib. Ietik 5erakoa), *estimaziozkoa* (asko, gutxi, ezer ez; beti-jeneralean-batzuetan-inoiz ez) edo *deskriptiboa* (bakoitzaren ezaugarrien deskripzio bat egiten da, edo egoera ondoen ispilatzen duen deskripzioa aukeratzen da)

- objektiboa* izatea, funtsean *deskribatzaileak* diren behaketak egiteko zentzuan (gertatutakoak jaso). Behaketa-mota honekin kontrajarrira daude behaketa baloratzailea (datuak eta baliotze iritziak nahastean dituen), interpretatzailea (gertatutakoak eta behatzaileak gertatutako horiei buruz egindako interpretazioak nahastean dituen) eta generalizazioak (oharpen oso generikoak, egintzetan edo alderdi konkretuetan nekez egiaztatu daitezkeenak: «Oso ume zaila da»)
- Ez da esan nahi inferentzia, generalizazio edo balorazioak behaketatik kendu egin behar direnik. Askotan beharrezkoak izaten dira. Behaketa ere sar daitezke honelakoak baina, ahal den neurrian, ondo bananduz datu-bilketa objektiboa zer den eta horiei buruzko behatzailearen ikuspen-bertsioa zer
 - kontestuala izatea*: behaketa-informaziozko edozein datu bere lekuan kokatu behar da ulertua izateko, gertatu zen kontestu edo egoeran alegia. Bere «zentzuaren» parte bat egoera horietatik etorriko da; behatutako egintzan eragiten ari diren edo eragin dezaketen egoeraren elementu guztiak jaso behar dira
 - osatu*a izatea beste iturri batzuekin: kontrastatu egin behar dira jasotako datuak datu-bilketako beste tresna alternatibo batzuen bitartez, behatutako beste une batzuekin, edo beste informazio-iturri batzuekin (gurasoak, beste irakasle batzuk, umea bera, etab.)

darizatuak), edota beste baliabide irekia- goak erabiltzeko, alegia egoera edo proiektu kurrikular bakoitzera egokitze- ko moduko eta adierazle idiosinkrasi- koak eta gure egoera jakinera erreferi- tzeke moduko baliabideak erabiltzekoa. Orokorri esanda, ebaluazio-mota oso malguak izaten da behaketa

Eragozpenak

- beren erarik elaboratuenetan, *presta- keta gogorra* eskatzen du behatzaile- ren aldetik. Eta gutxien elaboratutako moduetan (behaketa partehartuzko, kontakizun, egunkari, etab.etan), lan handia eta denbora-dedikazio handia eskatzen ditu
- erregistro desberdinen bidez lortutako datuak elkarrekin konparatzeko zailta- suna. Emaitzak generalizatzeke aha- len eskasa

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<p>3. <i>Jarrera-eskalak</i>. Subjektuen jarrerak ikertzera bideratutako galdesortak izaten dira. Izan daitezke <i>Thrustone tipokoak</i> (erantzun-aukerak kuantifikatzen dira), <i>Likert tipokoak</i> (erantzunak estimaziozkoak izaten dira) edo <i>diferenzial semantikokoak</i> (kontrajarritako bi poloen erreferentzia kokatzen da subjektua)</p> <p>4. <i>Produkzio-eskalak</i>: Ikasleen ekoizpenak baloratzeko eskalak eskaintzen dituen ereduarekin konparazioa eginenez: – idazkerazkoa ²³ – orto grafiazkoa ²⁴</p>	<p><i>Fidagarritasuna</i>: erregistratutako datu baliozkoen kopuruarekin dago lotua (zenbat eta informazio-aberastasun handiago orduan eta fidagarritasun gehiago), behatzaileen kopuruarekin (defizientzia eta subjektibitateak berdindu egiten dira)</p> <p><i>Balidotasuna</i>: baldin eta: – aztertutako une edo alderdiek balidoki ordezkatzeko badituzte ebaluatu nahi diren portaera guztiak. Saihestu egin behar da «alborapen-errorea» – alderdi horiek garrantzitsuak eta egonkorrak baldin badira (ez episodikoak) ebaluatu beharreko egoera edo jokabidearen barruan – behatzailearen partaidetza kontrolatua badago behaketaren emaitzan izango duen eraginaren aldetik: adierazleentzako hautaketan eta deskripzioan erabilitako irizpideak, aurriritziak, «halo efektua» – kontestuari erreferentzia egiten bazaio: behatutako egintzak gertatzen den egoera-kontestua eta behaketa zein kontestutik egiten den</p>		

²³ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científica, Madrid, 1950.

²⁴ VILLAREJO MÍNQUEZ, E.: *Cómo enseñar ortografía en la lengua*. CEDOPEP, Madrid, 1960.

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<p>– Ez da izaten teknika oso erabilia, baina bai ekarpenetan aberatsa</p> <p>– Informazioa lortzeko metodorik zuzenekoa da. Hala definitzen da: «Ebaluazio-metodo estandarizatu gabea da, subjektiboa eta kuantifikatuezina, bere emaitzak indibidualak izaten dituena, eta arau batekin konparatzeko adina objektibitatek gabekoak»²⁵</p> <p>– Elkarrizketa honela erabiltzen da:</p> <ul style="list-style-type: none"> – informazio pertsonalizatua lortzeko tresna bezala – ni eta zukako zuzeneko erlaziorako testuinguru berezi bezala <p>– Umeekin erabilia (irakasleak eta/edo orientatzaileak eginda), iturri pribilegiatua izaten da afektibitate indartzeko, hurbiltzeko, metakomunikatzeko (elkarren arteko harremanak, elkarren arteko satisfakzio- eta akoplazio-maila nola doazen aztertzeko, etab.)</p> <p>– Irakasleen edo irakaskuntza-prozesuaren ebaluazio-kasuan, badirudi sistemarik egokiena izaten dela kursoari buruzko beren ikuspegia zein den, metodoari eta jarraitutako estrategiei buruz zer balorazio egiten duen, etab. jakiteko. Gaur egun oso ikerketa-teknika erabilia da irakaslearen pentsamendua, honek bere iharduerak nola planeatzen dituen, etab. ezagutzeko</p>	<p>A) Bere egituraketa-mailaren arabera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Egituratua</i>: izan dezake ahozko etsamina baten edo kategoria birtartez egindako behaketa baten antza. Asmo, galdera, harreman-moduak aurretik egoten dira aurrikusita. Rolak zurrnak izaten dira. Galderak egiteko askatasuna, eta baita erantzunena ere, murriztua egon daiteke 2. <i>Erdiegituratua</i>: aurrikusitako garapenari buruzko malgutasun handiagoa duena; ikertu beharreko leerro nagusiak seinalatzen dira, baina aztertu beharreko alderdiak asko zehaztu edo konkretatu gabe 3. <i>Irekia edo librea</i>: nora eramango gaituen edota bertan tratatu beharreko gai zehatzak zein izango diren jakiteko ideia garbirik ematen ez duena. Harremana bere azaltzen da bere helburu nagusi bezala <p>B) Oinarritzat duen <i>eredu teorikoa</i>-ren arabera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konduktuala 2. Rogerianoa 3. Psikoanalitikoa, etab. 	<p>– Egituraketa-maila, guk zein adierazleri buruzko informazioa nahi dugun eta horien asmo eta espezifikazioarekin erlazioan egongo da</p> <p>– Elkarrizketaren <i>balidotasuna</i> egon daiteke «igurikapen-alborapenaren» eraginez afektatua: bere ustez elkarrizketariak berarengandik zer espero duen eta horren arabera portatzen eta horri erantzuten saiatuko da elkarrizketatua (hark bere igurikapenak espreski azaltzen ditu batzuetan, oso gutxitan, eta pista inplizitu bidez sarritan: keinu, ahots-tonu, galderak egiteko modua, etab.). Gerta daiteke alborapen hori kontzientea ez izatea elkarrizketatua-erantzat berarentzat</p> <p>– «Halo efektuak» ere eragiten dio balidotasunari: elkarrizketatuak elkarrizketariaren gain sortzen duen inpresio orokorra izaten da. Hori gerta daiteke elkarrizketaria lehenengo inpresioaren menpean geratzen delako, edota bai elkarrizketatzaileak dimentsio bakar baten analisisan lortutako inpresioa edo balorazioa (positiboa ala negatiboa) subjektuaren beste dimentsio ebaluarri guztietara ere zabaltzen dituelako</p>	<p>– Ebaluazio-teknika bezala duen birtualtasunik nagusia bere indar handia da eta mugarik gabeko gaitasuna ebaluatzeko alderdien bai dimentsio objektiboetan eta bai subjektiboetan sartzeko</p> <p>– Umeekin egindako elkarrizketetan oso garrantzitsua izaten da ez dela hitz-trukaketa bat bakarrik izaten, zerbait globalago baizik (umeak ezer esaten ez duen elkarrizketa bat izan daiteke, hala ere, oso aberatsa eta informazio-emalea ume hori ezagutzeko). Edozein jokatibide, gogoratu, mezu bat da, eta ezin da ez komunikatu, eta hori berdin aplikatzen da bai elkarrizketa egituratuetan eta bai egituratu gabeetan ere</p> <p>– Elkarrizketa oro izaten da bi norabideko trukaketa. Batzuetan irakasleak pentsa dezake berak ez duela partetik hartzen, egiten utzi besterik ez duela egiten, baina, isilik egonda ere, beti aritzen da mezuak bidaltzen eta ikasleak mezuok jaso eta erreakzionatu egiten du haien aurrean. Ezaugarri fisikoen (sexua, formak, jantziak, etab. etatik) eta pertsonaletatik (keinua, egoteko modua eta elkarrizketatuak hautemandako jarreretatik) hasi eta lan egiteko moduetaraino (elkarrizketa antolatzeke, planteatzeko modua, elkarrizketaren testuingurua, etab.) elka-</p>

²⁵ MORALES, F.: *Metodología y teoría de la psicología*. UNED, Madrid, 1981, 83. or.

Zentzu kurrikularra	Motak	Baldintza teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<p>– Bi zentzuotan, egindako balorazioen eta <i>esanahien negoziazioaren</i> aldetik elkarrizketak bestelako garrantzi eta zentzu berri bat hartu du <i>triangelazio-sistemetan</i>, zeintzuetan ebaluazioak irakaslearen edo kanpokio ebaluatzailearen prerrogatiba eskusiboa izateari utzi eta irakasle, ikasle eta, kasua deanean, behatzailea edo, halakorik ez dagoenean, taldea bera egiten baitira partaide. Bereziki baliagarria da batez ere ondo zehaztu gabeko arazoak ebaluatzeko, adibidez inferentzi mailaren bat inplikatzeko duten jarrera, pertzepzio, balorazioen kasuan</p>	<p>C) Bere <i>asmoaren</i> arabera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Interrogatzailea</i>: elkarrizketari iakortu beharreko informazioaren zentratutakoa 2. <i>Transakzionala</i>: esperientzia erlazionalean zentratua 3. <i>Orientatzailea</i>: elkarrizketatzaileak elkarrizketatuari ematen dion laguntzan zentratutakoa 	<p>– Oso garrantzitsua da elkarrizketari buruzko ikerketaren emaitzak kontuan izatea:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Azpimarragarri bezala azaldu dira <i>berbalizazioarekin</i> erlazioatutako aldagaiak (ahots-tonua, intentsitatea, hitzen modulazioa, berbalizazio-denbora, ereakzio-denboraren latentzia, ekimen-denboraren latentzia eta etenaldi-kopurua)²⁶ b) Baita aldagai <i>motoreak</i> ere (begien, aurpegiaren mugimendua, besoan eta eskuen partehartzea, postura-aldaketak) c) Eta aldagai <i>fisiologikoak</i> (izerditzea, bihotzaren azelerazio-dezazelerazioak, aurpegi-gorritzea, tentsioaren inguruko erregulartasunak) <p>– Beste alderdi funtsezko bat «Greenspon efektua» deitzen dena da. Greenspon-ek²⁷ ikusi zuen elkarrizketatuko subjektuen hitzeko jokabidea dezentelaldatzen zela elkarrizketatzaileak elkarrizketatuaren diskurtsoan «mm..mm» indargarria sartzen zuenean. Hitzeko indargarri pittin horrek gehitu egiten du subjektua elizitatzeko gai den oroipenen proportzioa²⁸. «Elkarrizketatzailearen komentarioak, interpretazioak eta konfrontazioak eta, berebai, elkarriz-</p>	<p>ketatua erantzunetan eragiten duten mezuak izaten dira. Eta beste hainbat gertatzen da alderantziz ere, irakasleak ez ditu ikasleak esandakoak bakarrik dekodifikatzen, erantzunaren inguruan dauden pista guztien multzoa ere bai baizik (tonua, postura, jarrera, etab.). Halaber garrantzi handia izaten du «halo efektuak» ere</p> <p>– Dimentsio garrantzitsuen arteko beste bat, eta zailtasunik handienetakoak planteatzen dituenetako bat elkarrizketaren <i>eduki-azterketa</i> izaten da. Azterketa hau egin daiteke modu sistematikoan: trukaturako edukiak edo jokabideak azaltzen doazen neurrian, horren oharra hartu eta balorazio global bat egiten da azkenean</p> <p>Elkarrizketak, ordea, bere edukiaren azterketa sistematiko eta objektibo bat egiteko modua ere ematen du. Elkarrizketa egin ondoren sistematikoki kategorizatzen dira datuak. Elkarrizketa zein kategoriaren arabera aztertu behar den zehazteko orduan, kontuan izan behar da, noski, beste edozein behaketa-teknikatan bezala, elkarrizketaren asmoa, ebaluatzailearen eredu eta elkarrizketa horren edukia</p>

²⁶ MATARAZZO, J.D.; WIENS, A.N.: *The Interview. Research on its anatomy and structure*. Aldine, Chicago, 1972.

²⁷ GREENSPON, J.: «Verbal Conditioning and Clinical Psychology» in BACHRACH, A. (Ed.): *Experimental Foundations of Clinical Psychology*. Basic Books, New York, 1962.

²⁸ KAUKER, F.H.; PHILLIPS, J.S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas, Mexiko, 1974.

ketatzaileak subjektuaren introspektzioa errazteko praktikan jartzen dituen beste hainbat hitz-adierazpenek joka dezakete elkarrizketatuaren erantzunen benetako estimulu indargarri moduan»²⁹ Elkarrizketaren emaitzak hobetzen dituzten estimulu indargarri bezala jokaten dute:

- buru-mugimenduak
- buruarekin egindako baiezkoko keinuak
- hitz-murmurioak
- «ongi!», «jarraitu»... eta honen gisako adierazpenak

*Elkarrizketatzailearentzako erregela teknikoak*³⁰:

Orientazioari buruzko erregelak (elkarrizketatzailearen jarrera elkarrizketaren datuen aurrean).

- 1. erregela: elkarrizketatzaileak portaera-testuinguru oso baten barruko alderdi bati gehiago bezala erabiliko du elkarrizketaren informazioa. Ez dio ageriko edukiari bakarrik eskainiko atenzioa, erantzunak ez ditu egia-faltsua bikote bezala bakarrik hartuko, eta azaldutako guztia ez du maila psikologiko berdinean jarriko
 - 2. erregela: Elkarrizketatuak esan nahi dituenak bakarrik ez eta bere laguntzarik gabe esan ezingo dituenak ere atenditu beharko ditu, laguntza hori ematen saiatuz, ondorioz
 - 3. erregela: Emaitzak «balio erreferentzialeko adierazle» bezala tratatuko ditu. Hau da, datuen eduki materiala gaingaitu eta horren bitartez elkarrizketatuaren funtzionamendu-eredu portaerazkoa eta kognitiboa aztertuko dira
 - 4. erregela: Elkarrizketatua bere testuinguru sozialaren barruan kokatzen saiatuko da eta haren sentimenduen eraginik ez jasaten saiatuko da
-

²⁹ MORALES, F.: *Op. cit.*, 106. or.

³⁰ HAWTHORNE, in PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico*. UNED, UD IV, Madrid, 1975, 87. or.

Zentzu kurrikularra	Motak	Funtzio teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
<p>– Talde-dinamikan espezializatzen diren behaketa-teknikak dira</p> <p>– Taldeko harremani buruzko eta ikasleak gelako dinamikan eta ihardueretan integratzeko modu berezietan buruzko informazioa jasotzeko aukerak eskaintzen dituzte</p> <p>– Berdin jasotzen dituzte bai talde-dinamika multzoan hartuta (taldearen egitura, bertebrazio-ardatzak, etab.), bai banakako txertaketa-prozesuak (norbera ikustea taldeko kide bezala, afiliazio-estiloa) eta bai subjektu-taldearen arteko erlazioak ere (taldeak nola ikusten duen subjektu bakoitza eta subjektu bakoitzak nola ikusten duen taldea)</p>	<p>1. <i>Soziogramak</i>: talde-barruko erlazioen azterketa, indize eta eskema grafiko sail batean adierazita:</p> <p>– <i>bakunak</i>: hautaketa eta ezespren objektiboak jasotzen dituzte</p> <p>– <i>mistoak</i>: hautaketa eta ezarpen objektiboak eta hautaketa eta ezarpen hautemandakoak jasotzen dira hauetan</p> <p>– <i>pertzeptiboak</i>: egindako soziograma baten aurrean subjektuei eskatzen zaie norberak bere burua koka dezala zirkulu horietako baten barruan</p> <p>2. <i>Tarte sozialeko eskalak</i>: tarte sozialeko 5 edo 6 maila dituzten proposizioak idazten dira, intimitaterik handienetik («lagun kuttun bezala eduki») hasi eta urruntasunik handienara («hori gela honetan ez egotea nahiko nuke») doazenak, ume bakoitzak bere lagunenganako dituen sentimenduen arabera bere lagunak non kokatzen dituen ikusteko</p> <p>3. <i>Partaidetza-zerrendak</i>: «partaide bakoitzak taldeko saio baten bitartean izaten dituen jarrerak eta eskuhartzeak behatzeko, aztertzeko eta ezaugarritzeko tresnak» dira. (Muchielli, 1978).</p>	<p>– Partaidetza-zerrendetarako ere, behaketa sistematikorako seinalatutako baldintza tekniko berdinak erabiltzen dira</p> <p>– Soziogrametan, baldintzak bereziagoak izaten dira: erantzunak homogeenak eta egonkorrak izateko, ikasleari ondo zehaztu egin behar zaio zein irizpide edo indikazioren arabera erantzun behar duen. Horrek, bere aldetik esan nahi du soziograma bakoitzari ematen zaion erantzunak irizpide horrek seinalatzen duena bakarrik adierazten duela (jolasteko, estudiatzeko, taldean egiteko, etab.) eta, beraz, ez duela balio eta ezin dela interpretatu beste irizpide batzuen arabera, eta ezta beste suposamendu batzuetara zabaldu ere</p> <p>– Soziogramek eta eskalek datuak eskaintzen dituzte, ez, ordea, datu horien arrazoirik. Horregatik teknika horiek osatu egin behar izaten dira, arrazoietara iristeko ere gai izango diren beste osagarriekin alegia («ume hori zergatik hautatzen ote dute hain gutxi», «beste hau zergatik sentitzen ote da gaitzetsita», etab.). Umearekin egindako elkarriketa, klasean azpizalderi buruz egindako solasaldi irekia, etab. oso metodo egokiak izan daitezke alde irretatik</p>	<p><i>Abantailak</i></p> <p>– urtero aplikatuz gero (edo ikasturte bateko une gako desberdinetan), taldeak talde bezala eta bere banakako osatzaile bakoitzak izandako aldaketa estrukturalak eta dinamikoak ezagutzeko modua emango digu</p> <p>– oso informazio garrantzitsua ematen du taldeko iharduerak antolatzeko orduan. Soziogramaren bitartez antzemandako harreman-hutsuneak neutraldu egin daitezke irakaslearen aldetik taldekatze egoki bat eginez taldearen ondorengo ihardueretan (ebaluazio hezitzailea)</p> <p><i>Eragozpenak</i></p> <p>– espezialista eta irakasle guztiak ez daude ados soziogramen abantailekin, batez ere hautapen negatibo edo gaitzespenei dagokienez («zeinek egotea ez litzaizuke gustatuko?»... etab.). Hori ez da ondo egokitzen, esaten dute kritikoek, hezkuntzaren filosofia guztiz kooperatibo batekin</p> <p>– soziograma gehientsuenek mugatu egiten dute hautapen-gaitzespenen kopurua, eta mugatze horrek berak esan nahi zud behartu egiten dela aukera bat egitera. Behartze horrek artifizialdu egin dezake hautapena bera (adibidez «zein maite duzu gehiago, aitaxo ala amatxo?» galdetzean), umeek beren eguneroko harremanetan planteatzen ez dituzten gauzak azaleratuz</p>

- Horietako motarik ezagunenetako bat klaseko hitz-trukaketak aztertzeko kategoriakako partaidetza-eskalak dira: Flaners, Bales, Titone, etab. Kontrolatu gabeko egoeretan ere egin daitezke: patioan, koadrilako irteeretan, etab. Behatu beharreko kategoriak definitzen diran aurrena eta, ondoren, idatzi edo deskribatu egiten dira behatutako egoeretan gertatzen diren neurrian
4. *Interakzioko mapak*: behatutako subjektuen jarleku eta mugimenduen adierazpen grafikoa izaten da (jeneralean gelako plano baten gainean)
 5. *Eskuhartze-erregistroa*: subjektu bakoitzak egindako eskuhartze-kopuruari buruzko datuak. Osa daiteke norengana zuzendua zegoen seinalatuz
 6. *Partehartuzko behaketa-teknikak*: alegia behatzaileak ere behatutako taldearen ihardueretan parte hartuz egiten direnak
 7. Soziogramatik eratorritako beste errepresentazio soziometrikoko erak:
 - *Northway-ren diana*: eraztun zentrukidez osatutako grafiko bat da. Erdiko eraztunetan hautapen gehien izandako subjektuak sartzen dira, eta kanpoko eraztunetan hautapen gehien izandako subjektuak sartzen dira, eta kanpoko eraztunetan, gutxien aukeratu dituztenak. Inoiz aukeratu ez dituztenak,
 - Soziogramek eskaintzen dituzten datuak:
 - a) *txertaketa eta jendartekotasuneko indizeak*: taldeak egin dituen hautaketak eta gaitzespenak jasotzen ditu
 - b) subjektuen lidergotza eta marjinalitate edo isolamenduko profila
 - c) taldearen barneko kohesioa eta subjektuen pertsonarteko harremanak: rol-banaketa, azpitaldeak, etab.
 - d) *espantsibotasun-indizea* (banakakoa edo taldekoa)

$$\text{egindakoa} = \frac{\text{hautapenen kop. guztira}}{\text{hautapen posibleen kop.}}$$
 - e) *kohesio-indizea*:

$$= \frac{\text{elkarren arteko hautapenen kop.}}{\text{elkarren arteko hautapen posibleen kop.}}$$
 - f) *isolamendu-indizea*:

$$= \frac{1}{\text{inork hautatu gabeko subjektuen kop.}}$$
 - Balidotasuna markatutako hautapen-irizpidearen arabera izaten da.
 - Fidagarritasuna eskasa izaten da, haurren sentimenduen aldagarritasuna dela eta

– soziogramek, jeneralean, onarpen eta gaitzespenaren aldagaietara mugatzen dituzte erantzunak (eta inplizituki baita kontuan hartutako taldearteko harremanak ere). Harremanaren gainerako ezaugarri posible guztiak ez dira kontuan hartzen

Soziograma-ereduak:

Era askotakoak izaten dira; planteatutako galderen arabera eta seinalatzen dituzten hautapen-irizpideen arabera bereizten dira bata bestearengandik

Eredu egoki bat izan daiteke Ziv eta Diem-ek³¹ proposatzen dutena oinarritutako lau galderarekin:

– nik hautatutakoa: ... (gehienez ere 5 hautapen)

– nire ustez, ni hautatu nautenak: ... (gehienez ere 5 hautapen)

– nik ez dut nahi ... (gehienez ere bost gaitzespen)

– nire ustez ez nau hautatuko: ... (gehienez ere 5 gaitzespen)

Era honetako eredu batek, subjektu bakoitzak azaldu eta jasotako hautapen eta gaitzespen guztiak egiaztatzeaz gainera, hautemandako hautapen eta gaitzespenak aztertzeko modua ere ematen du. Kontrasta daiteke, gainera, ea subjektuek taldean daukaten tokiari buruzko ikuspen subjektiboa hori beren benetako tokiarekin bat datorren ala ez, eta ea subjektu jakin batzuk hautemandako hautapen eta gaitzespenak benetan subjektu horiek azalduetako hautapen eta gaitzespenekin bat datozen ala ez. Soziograma honek ebaluazio hezitzaile mailan ematen duen jokoa izugarria da

³¹ ZIV, A.; DIEM, J.: *Psicopedagogía experimental*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, 125. or. eta hur.

Zentzu kurrikularra	Motak	Funtzio teknikoak	Bestelako kontsiderazioak
	<p>eraztunetatik kanpora geratzen dira. Subjektu bakoitza berari tokatzen zaion eraztunean jartzen da izandako hautapenen arabera. Hautapenen nahiz errefusen dianak ere egin daitezke</p>		
	<p>– <i>Atomo soziala</i>: subjektu bakoitzak adierazi, hauteman eta jasotako hautapenen joko guztia ispilatzen du. Talde-harremanen aldetik aztertu nahi dugun subjektuaren izena edo ikurra kokatzen da erdian eta grafikoki seinalatzen dira berak azaldutako eta hautemandako hautapenak eta gaitzespenak, eta benetan jasotakoak. Lerro-mota desberdina erabiltzen da aldagai bakoitzerako</p>		
	<p>8. «<i>Asmatu nor den</i>» proba: jokabide ohizkoenen zerranda bat egiten da. Enuntziatu bakoitzaren ondoan umeek izen bat jarri behar dute, beren ustez jokabide hori klaseko norena den esaten duena. Adibidez «<i>asmatu nor den</i>»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – beti onena izan nahi izaten duena... – klasean egotea batere gustatzen ez zaiona... – borrokan egitea asko, baino asko, gustatzen zaiona... 		

garapen horren espazio berriak identifikatzen eta beste batzuk birdimentsionalizatzan saiatzan ibili ondoren, orain motz geratuko ginatekeela ebaluazioa ikaslearen errendimendu akademikoaren konstatazio hutsera murriztuko bagenu.

Zehazki, ebaluazio-prozesuak hobetzeko interesatuta dauden irakasleei tresna-sail bat aurkeztuko diegu klaseko giroa, komunikazioko erlazioak, beren jokaera irakasle bezala, gurasoen partaidetza garapen kurrikularrean eta kurrikuluaren funtzionamendu orokorra aztertzeke eta berrikusteko.

KLASEKO GIROAREN EDO KLIMAREN EBALUAZIOA

Liburuaren hainbat tokitan nabarmenduta utzi dugu testuinguruak zer-nolako garrantzia izaten duen garapen kurrikularrean, esperientziaren aberastasunean eta azkenean ikasleek lortzen dituzten ikasketetan. Testuinguru horrek dimentsio erantzak izaten ditu: bata fisikoa, giroaren antolakuntza eskatzen duena, bestea operatiboa, irakasleak irakaskuntza aurrera eramateko erabiltzen dituen lanen egitura seinalatzen duena, eta beste hirugarren bat, globalagoa eta aurreko biekin erlaxionatuta dagoena, klaseko klima orokorra begiesten duena eta bere barruan txertatzen dituen erlazio-erarik bereizgarrienak, lanen inplikazio-moduak, rolen banaketak, estimulazioak, portaeren erraztasun eta mugakizunak, etab.

Uste dugu funtsezko aldagai bat osatzen duela geletako bizitzan. Egia da irakasleok izaten ditugula dimentsio horri buruzko datuak. Gure eguneroko lanetik abiatuz metatzen joaten zaizkigun datuak izaten dira, baina garapen kurrikularri begira benetan ekarle eta eraginkor izateko, baliteke gure gelari eta honen barruan nagusi dagoen klima didaktikoari buruzko datu, inpresio eta esperientzien multzo guzti horri beharbada halako sistematikotasun eta barne-egitura bat eman behar izatea. Eta kontrastatu egin beharko genituzke, gainera, gure «inpresioa» egituratzen duten alderdi horiei buruz ikasleek azaltzen dituzten pertzepzioekin ere.

Egiteko honetarako beharbada oso egokia izan liteke Trickett eta Moos-ek³² egindako *Eskolako Giro-Eskala* (EGE) erabiltzea. Eskala honek badu hasierako desabantaila bat (ez dagoela oinarrizko irakaskuntzako geletarako pentsatua, goragoko mailerako baizik), baina baita abantaila garrantzitsu bat ere (Españian landua izan dela eta, beraz, baditugula gure arteko funtzionamenduari buruzko datuak: Fernández Ballesteros y Sierra³³; Villar Angulo³⁴).

Eskala honen bitartez ikasleek beren gelako martxari buruz azaltzen dituzten «pertzepzioak» biltzen dira. 90 *item* ditu 9 azpieskalatan banatuta.

³² TRICKETT, E.; MOOS, R.H.: «The Social Environment of Junior High School Class Room». *Journal of Educ. Psychology*, 64, 1973, 3-17. or.

³³ FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.; SIERRA, B.: «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», in FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.): *Evaluación de contextos. I. Reunión Nacional de Intervención Psicológica*, Murcia, 1982, 9-49. or.

³⁴ VILLAR ANGULO, L.M.: *Calidad de Enseñanza y supervisión instruccional*. ICE, Univ. de Sevilla, I. Bol., Sevilla, 1984.

Probaren protokoloa, irakasleren batek erabili nahi izan nahiko balu, honako hau da:

Klaseko giroaren eskala ³⁵

1. Gela honetako ikasleak saiatzen dira iharduerak egiten.
2. Gela honetako ikasleek oso ondo ezagutzen dute elkar.
3. Gela honetako irakasleak oso denbora gutxi ematen du ikasleekin hitz egiten.
4. Gela honetan eguneko ikasgaia azaltzen ematen da ia denbora guztia.
5. Gela honetan ikasleak ez dira nota onak ateratzeko norgehiagokan ibiltzera presionatuta sentitzen.
6. Gela hau ondo antolatua dago.
7. Gela honetan badaude arau argi batzuk, ikasle guztiak jarraitu behar dituztenak.
8. Gela honetan oso arau gutxi dago ikasle guztiak bete behar dituztenak.
9. Gela honetan etengabe aritzen gara ideia berriak probatzen.
10. Gela honetan ikasleek ilusio handiak izaten dituzte.
11. Gela honetako ikasleek ez dute beste lagunik ezagutzeko interes handirik izaten.
12. Irakaslea pertsonalki interesatzen da ikasleengatik.
13. Gela honetan espero da ikasleek errendituko dutela beren ikasketetan.
14. Gela honetako ikasleak gogotik saiatzen dira kalifikaziorik onena ateratzen.
15. Gela honetan ikasleak lasai egoten dira ia beti.
16. Gela honetan askotan aldatzen dira arauak.
17. Gela honetan, ikasleren batek araurik hausten badu, gorriak ikusi beharko ditu.
18. Gela honetako ikasleek gauza desberdinak egiten dituzte egunero.
19. Gela honetan, ikasleak sarri egoten dira «erlojuari begira».
20. Gela honetan ikasleek lagun asko egiten dituzte.
21. Gela honetako irakaslea lagun bat da, agintari bat baino gehiago.
22. Askotan denbora gehiago ematen da ikasketetako beste ikasle batzuen iharduerak eztabaidatzen, gela honetakoak bertakoak eztabaidatzen baino.
23. Ikasle batzuk beti saiatzen dira irakaslearen galderei erantzuterakoan lehenengoak izaten.
24. Gela honetan tontakeria asko egiten dituzte ikasleek.
25. Irakasleak argi esplikatu du zer gertatuko den arauaren bat hausten baldin bada.
26. Irakaslea ez da oso zorrotza.
27. Gela honetan ez da irakaskuntza-modu berri eta desberdinik askotan probatzen.
28. Gela honetan ikasle gehienek jartzen diote arreta irakasleak esandakoari.
29. Gela honetan erraza izaten da lan-egitasmo baterako ikasle-talderen bat osatzea.
30. Gela honetako irakasleari ez zaio inporta izaten bere esplikaziotik ateratzea, ikasleren batek gauzak ulertu ez dituenean.
31. Gela honetan oso garrantzitsua izaten da lanak bukatzea.
32. Gela honetan ikasleak ez dira norgehiagoka ibiltzen, gauzak zeinek hobeto egin.
33. Gela honetan askotan sortzen dira iskanbilak.
34. Irakasleak argi esplikatu du zein diren gela honetako funtzionamendu-arauak.
35. Ikasleek problemak izaten dituzte irakaslearekin, behar ez denean hitz egiteagatik.
36. Irakasleak nahiago izaten du ikasleak saia daitezela lan-egitasmo originalak egiten.

³⁵ *Ibid.*, 294-300. or., L.M. Villar Angulo-k itzulia.

37. Oso ikasle gutxik parte hartzen du gela honetako eztabaida edo ihardueretan.
38. Gela honetako ikasleek ondo pasatzen dute elkarrekin lan-pegitasmoak gauzatzen.
39. Zenbaitetan, irakasleak zigortu egiten ditu ikasleak erantzun zuzena ez jakiteagatik.
40. Gela honetan ikasleek ez dute lan askorik egiten.
41. Ikasleei kalifikazioa jaitsi egiten zaie etxeko lanak berandu entregatuz gero.
42. Irakasleak oso gutxitan ibili behar izaten du ikasleei beren tokietan eser daitezela esaten.
43. Irakasleak garrantzi handia ematen dio berak ezarritako arauak gordetzeari.
44. Ikasleek ez dituzte beti errespetatu behar izaten gela honetako arauak.
45. Gela honetan, ikasleek oso aukera gutxi izaten dute estudioko denbora nola eman behar den esateko.
46. Ikasle askok «piper egiten dute» edo apunteak pasatzen dituzte garbira.
47. Ikasleek ederki pasatzen dute elkarri lagunduz ikasgelako lanetan.
48. Irakasle honek oso baju hitz egiten die ikasleei.
49. Jeneralean, ondo betetzen dugu egiteko planeatutakoa.
50. Gela honetan kalifikazioak ez dira oso garrantzitsuak izaten.
51. Irakasleak sarritan esan behar izaten die ikasleei lasaitzeko.
52. Irakaslea egun horretan nola aurkitzen den, hala ikasiko dute ikasleek ere.
53. Ikasleek problemak izaten dituzte klasea hasterakoan beren lekuetan esertzen ez baldin badira.
54. Irakasleari lan-proiektu originalak bururaten zaizkio ikasgelan egiteko.
55. Batzuetan, ikasleek beste lagunei azaltzen diete beraiek landutako proiekturen bat.
56. Gela honetan ikasleek ez dute elkar ezagutzeko aukerarik izaten.
57. Ikasleek zerbaiti buruz hitz egin nahi dutenean, irakasleak beti aurkitzen du horretarako beta.
58. Ikasleren bat geratuz gero egun pare batean klasera etorri gabe, gero lanak izango ditu berriz errekupezatzeko.
59. Gela honetako ikasleei ez zaie batere axola beste lagunek zer kalifikazio ateratzen duten.
60. Gela honetan egitekoak argi egoten dira, eta ikasle bakoitzak ondo jakiten du zer egin behar duen.
61. Gela honetan lan-prozedurak oso argi egoten dira.
62. Gela honetan askoz ere errazago ematen dituzte zigorrak ikastetxeko beste klase askotan baino.
63. Gela honetan ikasleek lana egiteko ezarrita dagoen diziplina jarraitzea espero da.
64. Gela honetan badirudi ikasle asko erdi-lotan egoten dela.
65. Gela honetan denbora asko pasako da ikasleak izenez elkar ezagutzera iritsi baino lehenago.
66. Gela honetako irakaslea beti arduratzen da ikasleek zer ikasi nahi duten jakiteko.
67. Irakasleak denbora ematen du, ikasgaia programatzeaz gainera, beste gauza batzuei buruz ere hitz egiteko.
68. Gela honetan ikasleek estudiatu egin behar izaten dute nota onak ateratzeko.
69. Klase hau oso gutxitan hasten da bere orduan.
70. Kurtzoko lehen asteetan irakasleak arauak esplikatzen zituen ikasleek gela honetan zer egin dezaketen eta zer ez azaltzeko.
71. Oso eraman onekoa da irakaslea.
72. Ikasleek aukeratu egin dezakete non eseri.
73. Gela honetan ikasleek batzuetan beste iharduera batzuk egiten dituzten beren kasa.
74. Gela honetan badaude ikasle batzuk beren artean ondo eramaten ez direnak.
75. Irakasleak ez dauka ikasleengan konfidantzarik.

76. Gela hau jolas-leku bat da ikasteko leku bat baino gehiago.
77. Batzuetan taldetan banantzen da klasea elkarren kontrako lehian aritzeko.
78. Gela honetan garbiro eta kontu handiarekin planifikatzen dira estudioko iharduerak.
79. Gela honetan ikasleek ez dute seguru jakiten delako hau arauen kontrakoa den ala ez.
80. Irakasleak klastetik kanpora bidaltzen ditu ikasleak beren tokitik altxatzen badira.
81. Ikasleek etxeko lan berdinak egiten dituzte ia egunero.
82. Ikasleek benetan ondo pasatzen dute klase honetan.
83. Gela honetan badaude ikasle batzuk elkarrekin ondo eramaten ez direnak.
84. Gela honetan ikasleek kontuz ibili behar izaten dute zer esaten dutenarekin.
85. Irakaslea bere lana betetzen saiatzen da eta ez da arrasto horretatik ateratzen.
86. Gela honetan ikasleek aprobatau egiten dute gehiegi estudiatu gabe ere.
87. Ikasleek ez diote irakasleari hitzik mozten hitz egiten ari denean.
88. Irakaslea bere posturan mantentzen da klaseko diziplina hausten duten ikasleekin aritzea tokatzen zaionean.
89. Irakasleak arau bat ezartzen duen bakoitzean esplikatu egiten du arau hori.
90. Gela honetan libre uzten da ikasleek beren lan-proiektuak gauza ditzaten.

Item horietako bakoitza zuzena (Z) ala okerra (O) den erantzun behar da, hain zuzen ere bat ala beste jarriz enuntziatu horrek adierazten duen alderdi hori eba-luatutako ikasgelan nola ematen den hautematen dugunaren arabera.

Eskola-giroaren eskala honen bitartez lau dimentsio ebaluatu ditzakegu (harre-manak, garapen pertsonala, sistemaren mantenimendua, berrikuntza), eta horietako bakoitza hainbat azpieskalatan dago eratu. Probak 9 azpieskala ditu guztira, ba-koitza 10 item-ekin osatuta. Egitura, hau da:

Harremanaren dimentsioa

1. azpieskala. *Inplikazioa*: ikasleek klaseko ihardueretan izaten duten interes-maila eta par-taidetza ispilatzen du, eta baita klasearen martxarentzat egiten dituzten ekarpenak ere.
Itemak: 1 (+), 10 (-), 19 (-), 28 (+), 37 (-), 46 (-), 55 (+), 64 (-), 73 (+), 82 (+). (*Itemak* seinatlatzen duenaren presentziak, zentzu positibo ala negatiboa, zer duen adierazten du zeinuak).
2. azpieskala. *Afiliazioa*: taldean dagoen sintonia, afektua eta talde-kohesioa. Taldeko iza-tearen poza eta lagunekiko lankidetzak.
Itemak: 2 (+), 11 (-), 20 (+), 29 (+), 38 (+), 47 (+), 56 (-), 65 (-), 74 (-), 83 (-).
3. azpieskala. *Irakaslearen laguntza*: irakasleak ikasleekiko erakusten duen arreta eta inte-resa, zenbateraino konfidatzen duen haiengan eta dedikatzen dien bere ahalegin pertso-nala eta teknikoak laguntza, adiskidetasun, etab., moduan.
Itemak: 3 (-), 12 (+), 21 (+), 30 (+), 39 (-), 48 (-), 57 (+), 66 (+), 75 (+), 84 (-).

Garapen pertsonalaren dimentsioa

4. azpieskala. *Orientazioko lanak*: orientazioa emandako lehentasuna egitekoaren gainetik. Iharduerak osatzeko exigentzia, helburuak lortu arteko presioa, etab.
Itemak: 4 (+), 13 (+), 22 (-), 31 (+), 40 (-), 49 (+), 58 (+), 67 (-), 76 (-), 85 (+).

5. azpieskala. *Konpetibitatea*: klasean dagoen konpetibitate-maila ispilatzen du eta baita ihardueren zailtasun-maila ere, hautematen diren bezalaxe.
Itemak: 5 (-), 14 (+), 23 (+), 32 (-), 41 (+), 50 (-), 59 (-), 68 (+), 77 (+), 86 (-).

Sistemaren mantenimenduko dimentsioa

6. azpieskala. *Ordena eta antolamendua*: klaseko lanaren antolamendu ona ispilatzen du, iharduerak ordena eta isiltasuneko giro batean egiten diren ala ez.
Itemak: 6 (+), 15 (+), 24 (+), 33 (-), 42 (+), 51 (-), 60 (+), 69 (-), 78 (+), 87 (+).
7. azpieskala. *Arauen argitasuna*: ikasleek ezagutzen ote dituzten ala ez bete beharreko arauak. Eta berebat arau horiek ez betetzetik letorzkiekeen ondorioak ere.
Itemak: 7 (+), 16 (-), 25 (+), 34 (+), 43 (+), 52 (-), 61 (+), 70 (+), 79 (-), 88 (-).
8. azpieskala. *Irakaslearen kontrola*: irakasleak nola erreakzionatzen duen arauak betetzen ez direnean, bere erreakzioen zorrotasun-maila.
Itemak: 8 (-), 17 (+), 26 (-), 35 (+), 44 (-), 53 (+), 62 (+), 71 (-), 80 (+), 89 (+).

Sistemaren aldaketazko dimentsioa

9. azpieskala. *Berrikuntza*: ebaluatutako klase horrek nola erantzuten ote dion ikasleek ihardueren plangintzan parte hartzeko, iharduerak anizteko eta aberasteko, teknika edo esperientzia sortzaile eta berritzaileak sartzeko suposamenduei.
Itemak: 9 (+), 18 (+), 27 (-), 36 (+), 45 (-), 54 (+), 63 (-), 72 (+), 81 (-), 90 (+).

Ikusten denez, Eskala horrek abaniko eder bat eskaintzen digu gure klaseetako dinamikan aztertzeko alderdiei buruz. Azpieskala bakoitzaren barruan atera daitekeen puntuaziorik handien eta positiboena hamar da, txikien eta negatiboena, hutsa.

Eskalako datuekin ebaluazio-mota desberdinak egin daitezke. Ebaluazio sumatibo bat, probaren multzo osoan lortutako puntuazioen totalaren batezbestekoa kontuan hartzen baldin badugu gure klaseko funtzionamenduaren kalifikazio global bezala. Ebaluazio formatibo bat egin daiteke, berriz, analisiak xehekatzen joaten baldin bagara: azpieskala bakoitzean lortutako puntuazioak konstatatu. Eta hondorago iritsi nahi izanez gero, item bakoitzean lortutakoak. Hala, item bakoitzak planteatzen duen alderdi konkretua analizatuz, ikusi ahal izango dugu gure klaseetako funtzionamenduaren puntu gotorrak eta ahulak zein diren erlazioen giroari dago-kionez.

Eskala hori erabil daiteke, berebat, *triangelazio*-sistema ebaluatzaile bat egiteko ere. Ikasleen erantzunekin, irakaslearenekin eta klase batzuek nola ematen diren ikusten dituen behatzaile batekin oso ondo kontrastatu daitezke klase horren barruan gauzak nola dauden edo nola direnari buruzko bertsio desberdinak (pertzepzioak), eta klasean elkarriketa-saio interesgarriak egiteko aitzakia eman dezakete hautemate-baloratze desberdintasun horien inguruan (metakomunikazioa). Behatzaile bat bertan egotea lortzeko modurik ez balego, gutxienez konparatu egin daitezke irakaslearen erantzunak ikasleek emandako erantzunen batezbestekoarekin.

KOMUNIKAZIO-HARREMANEN EBALUAZIOA

Ebaluazioan kontuan eduki beharreko beste alderdi garrantzitsu bat irakasleak bere komunikazio-interbentzioak nola egiten dituen eta eskuhartze horientzat sor-giroa den testuinguru (fisiko) erlazonala nola antolatzen duen ikustea da.

Eginkizun hori betetzeko, egokia izan daiteke Titone-k³⁶ aurkezten duen parrila hori erabiltzea. SACLE eredu (Irakaslearen Portaera Linguistikoaren Analisi-Sistema), hitzezko eta ez-hitzezko portaerak berrikusteko aukera eskaintzen du eta hori da bere abantaila.

SACLE taulak 59 aldagai ditu Morris-ek³⁷ mezuei esleitzen dizkien hiru dimentsio semiologikoen inguruan antolatuta: semantikoa, sintaktikoa eta pragmatikoa. Titonek gainera Watzlawick-en³⁸ eredu komunikazionaletik ateratako kategoriaekin osatzen du bere Eskala.

SACLE taula hau da:

SACLE eredu³⁹

A: *Dimentsio semantikoa:*

1. (F+) Esplikatu, kontatu edo deskribatu ezazu hitzez.
2. (F+) Ebaluatu ezazu ikasleen lana.
3. (F-) Zuzendu itzazu erantzunak eta/edo lanak.
4. (F+) Komentatu itzazu kritikoki testua edo autoreak.
5. (F+) Ilustratu ezazu zeure azalpena baliabide tradizionalekin (arbel, mapa, horma-irudiak).
6. (F-) Ilustratu ezazu zeure azalpena baliabide modernoekin (ikus-entzunezkoekin).
7. (eF) Erabil ezazu elkarrizketa bakarrik esplikatzeko edo zuzentzeko.
8. (F-) Erabili hasieran elkarrizketa bakarrik, eta ondoren txandakatu esposizioa eta elkarrizketa.
9. (F-) Esposizioa erabili hasieran, eta ondoren jarraitu elkarrizketarekin.

B: *Dimentsio sintaktikoa:*

10. (F+) Erabili hizkuntza jaso (estilistikoki) edo espezializatua (terminologia bereziarekin).
11. (F-) Txandaka eta nahasian erabili hizkuntza jaso eta forma dialektalak edo eskualdetakoak.
12. (eF) Euskalkia erabil ezazu esplikazio didaktikoak edo zuzenketak egiteko.
13. (eF) Euskalkia erabil ezazu diziplinako atentzio-deitzeak egiteko.
14. (F+) Erabil itzazu esaldi gramatikalki zuzenak.
15. (F-) Erabil itzazu esaldi gramatikalki ondo daudenak, baina osagabe edo trunkatuta daudenak.
16. (eF) Erabil itzazu jergako edo kale-hizkerako hitzak.

³⁶ TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*, op. cit.

³⁷ MORRIS, C.: *Signs, Language and Behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1946.

³⁸ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, op. cit.

³⁹ TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*, op. cit., 140. or. eta hur.

17. (F+) Erabili oso hiztegi zabala (hitz asko, desberdinak).
18. (F-) Erabili oso hiztegi murrizta (hitz gutxi, errepikatuak).
19. (F+) Erabili oso hiztegi eranizta eta desberdindua.
20. (F-) Erabili hiztegi estereotipatu bat.
21. (eF) Erabili muletilla monotonoak («alegia», «zeren», etab.).
22. (F+) Erabil ezazu hiztegi egokia eta behar den mailakoa.
23. (F-) Erabil ezazu hiztegi generiko eta zehazgabea («garatu» edo «elkartu» eta «burutu» gora eta behera eta modu erredundantean denetarako erabilia, etab.).
24. (F+) Erabil ezazu ahots-tonu altua.
25. (F-) Erabil ezazu erdi-mailako ahots-tonua.
26. (eF) Erabil ezazu ahots-tonu bajua.
27. (F+) Erabil ezazu ahots-bolumen ozena.
28. (eF) Erabil ezazu ahots-bolumen apala.
29. (eF) Erabil ezazu ahots-tinbre gozoa edo atsegina.
30. (F+) Erabil ezazu ahots-tinbre garratz, metaliko edo zakarra.
31. (eF) Hitz egin oso azkar.
32. (F-) Hitz egin erritmo moderatuan.
33. (F+) Hitz egin mantso samar.
34. (eF) Keinuak erabili hitzen ordeztu.
35. (F-) Keinuak erabili hitzak argitzeko edo azpimarratzeko.
36. (F+) Erabili mimika hotz, zurrun edo oso neurri batekoa.
37. (eF) Erabili mimika bero, abegitsu, irrifarrezkoa.

C: *Dimentsio pragmatikoa I:*

38. (F+) Aulkiak eta mahaiak irakaslearen mahaiari begira daude jarrita. Irakaslea mahaiaren aurrean jarritz komunikatzen da eta jeneralean batere mugitu gabe.
39. (eF) Aulkiak eta mahaiak mugitzeko modukoak dira eta lan-motaren arabera antolatuta eta jartzen dira. Irakaslea toki batean baino gehiagotan egoten da ikasleekin bertatik bertara komunikatuz.

D: *Dimentsio pragmatikoa II:*

40. (F+) Irakaslea hitzaren bidez nagusitu egiten da, ekimen guztiak bere gain hartuz.
41. (eF) Irakasleak demokratikoki lan egiten du, ikasleen ekimenentzako ere lekua utziz.
42. (F+) Irakasleak «egituratu» egiten du ikasgaia edo bere faseetako bakoitza, haren atalak ondo sailkatuz eta aurretik pentsatutako plan baten arabera aurkeztuz.
43. (eF) Irakasleak ikasleei uzten die ekintza didaktikoa «egituratzen».
44. (F+) Irakasleak «eragin» egiten du ikaslearen hitzezko edo hitzik gabeko iharduera, galdetuz, erregutuz edo inposatuz.
45. (F+) Irakasleak atentzioa eskatzen du: hitzez eta hitzik gabe.
46. (eF) Ikasleari erantzun egiten dio proposamenak edo galderak onartuz.
47. (F+) Ikasleari erantzun egiten dio proposamenak edo galderak ezetsiz.
48. (F-) Erantzun egiten du proposamenak edo galderak zuzenduz edo aldatuz.
49. (eF) Irakasleak berretsiz erreakzionatzen du ikasleen galderen aurrean.
50. (F+) Irakasleak ezetsiz erreakzionatzen du ikasleen galderen aurrean.
51. (F-) Irakasleak zuzenduz edo aldatuz erreakzionatzen du ikasleen galderen aurrean.
52. (F-) Irakasleak interaktuatu egiten du berak ere ikaslearen portaera bera erabiliz.
53. (F+) Irakasleak interaktuatu egiten du kontrako portaera osagarri bat erabiliz.

54. (F+) Irakasleak ikusarazten du ez duela ikasle batekin edo ikasle-talde batekin komunikatzeko asmorik.
55. (eF) Irakasleak onartu egiten du eztabaida, elkarrizketa edo erantzun bidez komunikatzea.
56. (F+) Irakasleak adierazten du ez diola ikaslearen arrazonamenduari («diskurtsoari») garrantzirik ematen.
57. (eF) Irakasleak ikusarazten du garrantzia eta balioa ematen diola ikaslearen pertsonari.
58. (F+) Irakasleak mesprezua eta arbuioa erakusten du ikaslearen pertsonarenganako.
59. (F+) Irakasleak gaitzetsi edo kondenatu egiten du ikaslearen portaera.
60. (F+) Irakasleak ez-ikusi egiten dio nahita ikaslearen izateari edo presentziari.
61. (F+) Irakasleak bere jarrera nagusiarazteko joera azaltzen du, ikaslearen portaera berdina errepikatuz eta areagotuz.
62. (F+) Irakasleak ikaslearen jokabidea blokeatzen duten exigentzia paradoxiko edo elkarren kontrakoak plazaratzen ditu.
63. (F-) Nahasketa: klasean diziplina mantentzeko gaitasunik eza; edo desordena ikasgaia azaltzerakoan; edo bestela, disgrezioak eta etenak ikasgaia aurkezterakoan.

Kontrol-zerrenda bat izango balitz bezala egiten dira anotazioak. Taulako kategorietakoren bat azaltzen edo gertatzen den bakoitzean apuntatu behar da dimentsio sintaktikoan (Si) edo dimentsio pragmatiko IIan (PgII). Klase bakoitzeko anotazio bakar bat egiten da arlo semantiko (Se) eta pragmatiko Ieko (PgI) ezaugarrietan. Behatzaile bat eskatzen du honek, edo irakasleak bere klasea grabatu eta, ondoren, klasea kodetzea bertan azaltzen diren portaera linguistikoak identifikatuz.

Lortutako datuetatik abiatuta (kategoria bakoitza zenbat aldiz azaltzen den alegia), irakaslearen *profil edo estilo interakzionala* egin daiteke.

Taulan ikusten denez, kategoria bakoitzak anotazio bat dauka bere formalitatea adierazteko: F(+) = estilo formala; F(-) = estilo ez hain formala; (eF) = estilo informala. Irakasle bakoitzaren estiloaren ezaugarria, bere jokabide erlazionalen erregistro totalen % 50aren gainetik nagusitzen den modalitatea dela esango dugu: hala izango genituzke, beraz, estilo didaktiko formalizatuak, informalak ala nahasiak. Estilo orekatua dela esango dugu estilo-mota bakoitzetik % 30aren inguruko saturazio bat azaltzen denean. (Titonek formaltasuna gidaritza eta autoritaritarismoarekin erlazionatzen du, eta informaltasuna demokratikotasun eta permisibitatearekin).

Analisi-mota beretik atera daiteke *formaltasun linguistikoaren koefizientea* ere (CFL), hau da, jokabide formalen proportzioa multzoaren barruan:

$$CFL = \frac{F(+)}{F(-) + (eF)} \cdot 100$$

Portaera erlazionalen ebaluazio hezitzaileago bat ere egin daiteke dimentsio bakoitzean (semantikoan, sintaktikoan, pragmatikoan) azaldutako portaeren multzoa aztertuz. Eta oraindik analitikokiago sakondu nahiko balitz anotazioen banaketa egiaztatu daiteke kategoria desberdinen arabera, alegia agerian jarritz bai komunikazioaren aldetik «sendoak» diren alderdiak eta bai berrikuspenera behar dutenak.

Kasu honetan ere lan egin daiteke triangulazio-sistema bat erabiliz.

IRAKASLEAREN AUTOEBALUAZIOA

Hau izaten da beste pieza garrantzitsu bat kurrikuluaren garapen kualitatiboan. Eta bere indarrarengatik da hain garrantzitsua, izan ere, ziurtasunak, zalantzak, lan-hipotesiak eta, irakaslearen esperientzia pertsonal eta profesionalaren inguruan, pertzepzio berriak elizitzeko indar handikoa baita.

Hala ere, maila teknikoan oso baliabide ahula da. Problema izaten dituzte ikasleek, erakunde-zuzendaritzakoek edo lankideek berek betetako antzeko beste eskalekin oso korrespondentzia txikia izaten dutelako⁴⁰.

Horregatik, autoebaluazioetatik oso datu zehatz, kontrastagarri eta egonkorak espero beharrean, irakasleen autoebaluazioak kurrikuluari benetan egingo dion ekarpena irakasleari horrek ematen dion abagunea izaten da, bere iharduna «pentsatzeko», kategorietan sailkatzeko (eskala kategorizatuen kasua denean) edo, besterik gabe, kontatu eta hitzetara ekartzeko abagunea (modalitate irekiagoen kasua denean).

Beraz, autoebaluazioko eskalak *item* zerrenda luzeekin edo irakaskuntza-portaeren dimentsio operatibizatuekin osatuta daudenean ez dira izaten gogoetarako estimulu hutsak direnean bezain interesgarriak. Teknika honi dagokionez, gerta liteke subjektibitatea akats bat ez izatea, nahita bilatutako zerbait baizik: irakasleak adieraz dezala bere iritzia, bere planteamenduak ager ditzala publikoki jendaurrean, perfektzio-iritzi-balorazio pertsonalaren aldetik izan dezakeena azaltzeko batere beldurrik gabe.

Uste dugu egiteko hori oso ondo bete dezaketela hemen jarraian azaltzen ditudan bi protokolo hauek. Carroll-en⁴¹ artikulutik hartu ditugu. Lehenengoa Miller-ena da⁴². 11 galdera ireki samar ditu eta «orientazio» nabarmenki teknologikoa (helburuetan, plangintzan, etab.etan asko insistitzen duena):

Irakaskuntzaren autoebaluazioa

1. Sailkatuta al daude zure kurtsoko helburu nagusiak?
2. Zer puntuazio emango zenioke kurtsoko helburuen eta irakaskuntza-lanen arteko kongruentziari?
3. Klaseko argibideak ondo planeatuta eta antolatuta al daude?
4. Ideiarik nagusienak esplikatzen al dira garbi?
5. Zer moduz menderatzen dituzula, iruditzen zaizu, eman beharreko edukiak?
6. Ondo erabiltzen al duzu klaseko denbora?
7. Estimulatzen al dituzu pentsamendu kritikoa eta analisia?
8. Ikasleak animatzen al dituzu zure laguntza eska dezaten behar dutenean?

⁴⁰ CLARK, M.J.; BLACKBURN, R.: *Assessment of Faculty Performance: some correlates between self, colleagues, students and administrators*. Center for the Study of Higher Education, Univ. of Michigan, Ann Arbor, 1971.

⁴¹ CARROLL, J.G.: «Faculty Self-Evaluation», in MILLAN, J.: *Handbook of Teacher Evaluation*. Sage, Londres, 1981, 180-202. or.

⁴² MILLER, R.I.: *Evaluating Faculty Performance*. Jossey Bass, San Frantzisko, 1972.

9. Bultzatzen al dituzu ikasleak klasean behar bezala inplika daitezten?
 10. Eramanerraza al zara zure iritziekin bat ez datozen ikasleen iritziekin?
 11. Aurreko 10 item horiek kontuan hartuz, nola baloratuko zenuke kurtso honetan zuk izandako iharduna, kurtso bera eman duten departamentuko beste batzuekin konparatuz gero?
 12.
 13.
-

12 eta 13. itemak zurian uzten dira irakasle bakoitzak sar ditzan berari garrantzi-tsuak iruditzen zaizkion eta aipatu gabe geratu diren alderdiak. Kurtso bakoitzeko lehen-tasun espezifikoei buruzko arazoak sartzeko ere balio dezakete.

Eskalako itemak 7tik (maila positiboenetik) 1era (estimaziorik negatiboenera) puntuatzen dira zenbakizki.

Beste autoebaluazio-protokoloa Génova-rena⁴³ da eta bi parte ditu, baina lehenengoa bakarrik interesatzen zaigu, alegia irakasleak edukiei eta klaseen antolamenduari buruz egiten duen planteamenduari buruzkoa. Ondoren azaltzen den galdera-sorta hori planteatzen du eskala horrek, leku zabal bat utziz irakasle bakoitzak bere erantzuna eman dezan libreki. Kendu egin dugu hemen leku zuri hori.

Greenfield Community College-ko irakasle-autoinformearen protokoloa

I. Saila: *Eduki eta metodo didaktikoak*

1. Zuk ematen duzun diziplinaren barruan zein dira zure punturik gogorrenak?
 2. Zein dira diziplina horren alderdirik ahulenak zuretzat?
 3. Irakasle bezala zein da zure kualitaterik onena?
 4. Irakasle bezala zein da zure gabeziarik nagusia?
 5. Uste al duzu zure diziplinaren irakaskuntza hobeto egokitzen zaiola metodo didaktiko jakinen bati, eta, hala bada, zein da metodo hori eta zergatik iruditzen zaizu hori dela onena?
 6. G. Community College-ko irakasle bezala, zein da zuk daukazu helburua edo asmoa ikasleei dagokienez?
 7. Esaguzu zer den Greenfield Community College-ko zure lanean izan duzun gauzarik gratifikatzaileena?
 8. Esaguzu zer den Greenfield Community College-ko zure lanean izan duzun gauzarik etsipengarri edo frustratzaileena?
-

Ikusten denez bi planteamendu oso desberdinak dira. Bakoitzak lortu nahi dituen asmoak ere halaxe dira desberdinak. Horregatik, lortu nahi diren helburuak zein diren kontu, horiei hobeto egokitzen zaizkien galderak bilatu beharko dira. Nolanahi ere, autoebaluazio-galdesorta luzeagoak eta xehetuagoak nahi dituzten irakasleek

⁴³ GENOVA, W.J.; MADOFF, M.K.; THOMAS, G.B.: *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Ballinger, Cambridge, Mass., 1976.

ere erraz aurkituko dituzte, ugariak baitira literaturan. Isaacs-ek⁴⁴ 50 *item*-eko galdesorta bat aurkezten du lau dimentsio nagusitan banatuta (dozentzia, elkarbizitzaren araudia, ikasleen orientazio pertsonala eta etengabeko hobetzea). Galdesorta interesgarria da eta irakaskuntzaren alderdirik garrantzitsuenak jasotzen dituena. Beste hainbat gertatzen da Nieto Gil-en⁴⁵ *Cuestionario de Autoevaluación Docente* izenekoarekin ere. 100 item ditu bost dimentsiotan banatuta (eguneratze profesionala; programazioa; egikaritzea didaktikoa eta ebaluazioa; formazio-orientazio-diziplina; administrazioa).

Nolanahi ere, lehen esaten genuen bezala, autoebaluazioko eskalen baliorik handiena topaleku bat izatea da, irakasle bakoitzaren esperientzia ala diskurtso diren alderdien arteko topalekua. Norberaren aktuazioa deskribatuz, aztertuz, baloratu elkargurutzatu egiten dira teoria eta praktika, gauzak, portaerak eta aurrikuspenak ikuspegi berri baten argitan ikusten dira. Eta, hori bai, autoinforme eta/edo autoebaluazioa osatzen baldin bada lankideekin izandako elkarrizketarekin, norberaren pertzepzioaren eta besteen pertzepzioaren arteko kontrastearekin, etab. orduan har dezake bere zentzu diagnostiko eta hezitzailea.

Carroll-ek esaten duen bezala:

«Autoebaluazioko eskalek badirudi erraztu egiten dutela ikasleen *feedback*-aren erabilera ustegabeko diskrepantziak identifikatzen dituzten neurrian. Zentzu horretan autoeskalek balio dezakete norberaren kontzeptuak argitzeko irakaskuntzaren inguruan, eta irakaskuntzako emaitzen azterketa eta ebaluazio zainduago bat estimula dezakete»⁴⁶.

IRAKASKUNTZAREN EBALUAZIOA GURASOEN ALDETIK

Liburuaren kapitulu desberdinetan zehar seinalatzen joan garen postulatu kurrikular horietako batzuekin kontsekente izan nahi badugu, izugarri interesatuko zaigu ikasleen gurasoek kursoaren martxari buruz daukaten pertzepzioa zein den jakitea, nola baloratzen dituzten beraiek garatutako planteamendu didaktikoak, eta ikastetxearen dinamikan parte hartzeko zenbateko sentikortasun hezitzailea eta jarrera erakusten duten jakitea.

Wulf eta Schave-k⁴⁷ gurasoentzako galdesorta-eredu bat aurkezten dute, interesgarria izan daitekeena. Haiak planteatzen dituzten galderetako batzuk egokitu egin behar dira gure egoera legal, administratibo eta eskola-antolamenduarekin. Oro har, balio dezake guk geure eskolaren ezaugarri orokor eta espezifikoeekin ondo egokituko den eredu bat egin ahal izateko ideia-banku bezala. Zuzenketa, aurreko kasuetan bezala, izan daiteke globala eta sumatiboa edo formatiboa, apartatu bakoitza desglosatuz eta planteatutako galderetako bakoitzean lortutako emaitzak aztertzeraz eta komentatzeraz geratuz.

⁴⁴ ISAACS, D.: *Cómo evaluar los centros educativos*. Eunsa, Iruñea, 1977, 37-41. or.

⁴⁵ NIETO GIL, J.: *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Escuela Española, Madrid, 1982.

⁴⁶ CARROLL, J.G.: *Op. cit.*, 181. or.

⁴⁷ WULF, J.; SCHAVE, B.: *Op. cit.*, 128. or. eta hur.

Mota honetako galdesorten emaitzak rol garrantzitsu bat betetzen dute irakas-kuntzaren garapenean, kontrasteko pertzepzio moduan jokatzeko baitute irakasleen, ikastetxeko zuzendaritzaren, urteen beraien (triangelazioko sistemak) pertzepzioaren ondoan.

Gurasoen ebaluazio-galdesorta

— Programa on bat daukagu ikastetxean
 Kurtso berri bakoitzean izaten dira hobekuntzak programetan eta pertsonalean, eta eskolari onura handia ekartzen diote horiek. Zure laguntza eskatzen dugu prozesu honekin aurrera jarraitzeko. Zure denboraren zatitxo bat eskatzen dizugu eskolari buruz daukazun ideiak gurekin konpartitzeko: aukera duzu orain betetzen zaituzten gauzak eta zure ustez hobetu beharrekoak diren beste hainbati buruz esatekoak esateko. Mila esker.

I. *Alderdi akademikoak*

1. Guraso bezala, kontzienteki bizi izan al dituzu zure seme-alabaren puntu gogor eta puntu ahulak maila akademikoan bai _____ez _____
2. Ondoren prozedura-sail bat markatzen da zure seme-alabaren puntu gogor eta ahulei buruz informazioa emateko balio dezaketenak maila akademikoan. Balora ezazu horietako bakoitzaren efektibitatea.

	<i>Oso efektiboa</i>	<i>Efektibitate ertainekoa</i>	<i>Efektibitate gutxikoa</i>
— Guraso-irakasle arteko bilerak	_____	_____	_____
— Elkarrizketa informalak irakasleekin .	_____	_____	_____
— Gutun edo telefono-deiak	_____	_____	_____
— Irakaslearen komentarioak ikasleen etxeko lanen koadernoetan	_____	_____	_____

3. Zure seme-alabaren banakako ikaskuntza-premiak behar bezala tratatuak izan direla iruditzen al zaizu bai _____ez _____
4. Ondorengo arlo akademikoak oinarritzko eskolaren programetakoak dira. Seinala ezazu, mesedez, eskolan horietako bakoitzari ematen zaion garrantziari egiten diozun ebaluazioa, gurutze bat jarritz iruditzen zaizun zutabearen.

	Emandako garrantzia, izan zen:			
	<i>Gehiegizkoa</i>	<i>Egokia</i>	<i>Eskasa</i>	<i>Ez nago ziur</i>
<i>arlo kurrikularrak</i>				
— Ahozko hizkuntza	_____	_____	_____	_____
— Hizkuntza idatzia	_____	_____	_____	_____
— Matematika	_____	_____	_____	_____
— Musika	_____	_____	_____	_____
— Artea	_____	_____	_____	_____
— Gorputz-hezkuntza	_____	_____	_____	_____
— Irakurketa	_____	_____	_____	_____
— Zientziak	_____	_____	_____	_____
— Sozialak	_____	_____	_____	_____

5. Mesedez ebalua ezazu zeure seme-alabaren aurrerapena hurrengo arlo kurrikularretan:

arlo kurrikularrak

Egindako aurrerapena, izan zen:

	<i>Oso egokia</i>	<i>Egokia</i>	<i>Eskasa</i>	<i>Ez nago ziur</i>
— Ahozko hizkuntza	_____	_____	_____	_____
— Hizkuntza idatzia	_____	_____	_____	_____
— Matematika	_____	_____	_____	_____
— Musika	_____	_____	_____	_____
— Artea	_____	_____	_____	_____
— Gorputz-hezkuntza	_____	_____	_____	_____
— Irakurketa	_____	_____	_____	_____
— Zientziak	_____	_____	_____	_____
— Sozialak	_____	_____	_____	_____
	<i>Bai</i>	<i>Ez</i>	<i>Batzuetan</i>	<i>Ez nago ziur</i>

6. Zure seme-alaben ahalegi-
na eta lana behar bezala
ebalatuia izan delako in-
presioa al daukazu

7. Uste al duzu zure seme-
alabari eman zaiola bere
posibilitateen eta mugen
(puntu gogor eta ahulen)
kontzientziarik eskolako
lanei gagozkiolarik

8. Uste al duzu eskola zure
seme-alabari laguntzen ari
zaiola bere independentzia
eta autogidaritza garatzen

9. Mesedez balora ezazu zure
seme-alabaren aurrerapena
ikaskuntza independentea-
ren eta problema-ebazpe-
naren aldetik begiratuta ..

10. Oro har, gustora al zaude
zure seme-alabak eskolan
jarraitzen duen eskola-pro-
gramarekin (han erakusten
zaionarekin)

<i>Apartekoa;</i> <i>Bai</i>	<i>Ondo,</i> <i>onargarria;</i> <i>Ez</i>	<i>Eskasa edo aurrerapen</i> <i>nabarmenik gabea</i> <i>Batzuetan Ez nago ziur</i>
---------------------------------	---	--

Egin itzazu orain, mesedez, zure komentario edo gomendioak eskola-programaren jarrerazko alderdiei buruz:

.....

.....

.....

.....

II. *Jarrerak*

1. Mesedez, balora ezazu zure seme-alabaren jarrera eskolarako:
Positiboa _____Nolabaitekoa _____Negatiboa _____
2. Joan zen kurtsoan zure seme-alaba eskola honetara __ala beste eskola batera __joan zen. Zure seme-alabak kurtso honetan daukan eskolarako jarrera zer da joan den urtekoarekin konparatuta:
Positiboagoa _____; antzekoa _____; negatiboagoa _____.
3. Zure ustez, zure seme-alabak ba al daki berarengandik zer espero den honako arazo hauetan?:
— klasean jarraitu beharreko jokabideak bai _____ez _____
— egin beharreko lan akademikoak bai _____ez _____
4. Zure ustez zure seme-alaben klaseko jokabide-arauak zer dira?:
Libreegiak _____; Nahiko egokiak _____; Zurruneziak _____; Ez nago ziur _____.
5. Zure ustez zure seme-alaba gustora sentitzen ote da klasean laguntza eskatu behar duenean?
Bai _____; Ez _____; Ez nago ziur _____.
Laguntza eskatzen duenean, irakasleek normalean ematen diotela uste al duzu?
Bai _____; Ez _____; Batzuetan _____; Ez nago ziur _____.
6. Eskolan jarrera positiboak bultzatu izan direla iruditzen al zaizu honako arlo hauetan?:

	<i>Bai</i>	<i>Ez</i>	<i>Ez nago ziur</i>
— Autoerrespetua	_____	_____	_____
— Lagunenganako errespetua	_____	_____	_____
— Larrienganako errespetua	_____	_____	_____
— Gauzei eta jabegoari buruzko errespetua	_____	_____	_____
7. Uste al duzu eskolak lagunduko ziola zure seme-alabari bere buruaganako sentimendu positiboak izaten?:
Bai _____; Ez _____; Ez nago ziur _____.
8. Hitz egin al duzu zure seme-alabarekin gai hauetakoren bati buruz?:
— Eskolako Asanbleak Bai _____Ez _____Ez nago ziur _____
— Beste ikasleekin klasean-izandako eztabaidak edo debateak ...Bai _____Ez _____
Ez nago ziur _____
— Giza harremanetako programak (3-6) Bai _____Ez _____Ez nago ziur _____
9. Egin itzazu orain, mesedez, zure komentario edo gomendioak eskola-programaren jarrazko alderdiei buruz:

III. *Eskola/familia arteko komunikazioa*

- | | <i>Bai</i> | <i>Ez</i> | <i>Ez nago ziur</i> |
|--|------------|-----------|---------------------|
| 1. Behar bezala informatuta zaudela iruditzen al zaizu eskolako programa eta xedapenen inguruan (eskolan gertatzen diren inguruan)? .. | _____ | _____ | _____ |
| 2. Ongi hartzen zaituztela iruditzen al zaizu eskola bisitatzeraz etortzen zarenean? | _____ | _____ | _____ |

3. Inoiz bisitatu al duzu zure seme-alabaren ikas-
gelarik klasea ematen ari ziren bitartean? _____
4. Klasea bisitatu baldin baduzu, hango giroa
egokia iruditu al zaizu ikasketarako? _____
5. Zure seme-alabak berez konpontzen ez da-
kien problemaren bat daukanean eskolan, ja-
kiten al du zer egin edo norengana jo behar
duen? _____
6. Izan al duzu aurten konpondu beharreko ara-
zorik? _____
7. Konpondu al dituzu benetan? _____
8. Ondoren egin itzazu, mesedez, zure komentario eta iradokizunak familia/eskola arteko
harremani buruz: _____
.....
.....
.....

IV. Eskolako programa eta baliabideak

Biziki eskertuko genizuke zure iritzia ematea eskolaren ondorengo alderdi hauei buruz:

	<i>Oso ona</i>	<i>Ona</i>	<i>Eskasa</i>	<i>Ez dut ezagutzen</i>	<i>Komenta- ria</i>
— Biblioteka	_____	_____	_____	_____	_____
— Arte-aretoa	_____	_____	_____	_____	_____
— Musikako programa	_____	_____	_____	_____	_____
— P.W.T. Programa	_____	_____	_____	_____	_____
— Tutoretza-aretoa	_____	_____	_____	_____	_____
— Programa kulturanitza	_____	_____	_____	_____	_____
— Baliabide-aretoa	_____	_____	_____	_____	_____
— Ikasleen arteko interakzio- laborategia	_____	_____	_____	_____	_____
— Kafeteria	_____	_____	_____	_____	_____
— P.T.A.	_____	_____	_____	_____	_____
— Batzar-aretoa	_____	_____	_____	_____	_____
— Beste batzuk	_____	_____	_____	_____	_____

V. Etorkizuneko plangintza

1. Eskola honetan zerbait aldatu behar izango bagenu, zure ustez zein izango ote litzateke
aldatu beharreko hori?
2. Zure ustez era honetako galdesortak egokiak izaten al dira eskola bat aldatzeko? Zehaztu
zure iritzia, mesedez:

3. Etorriko al zinateke ondorengo gai hauetan zentratutako gurasoentzako hezkuntza-taile-
rretara (guraso-eskolara)? Mesedez zenbakitu itzazu zure interesaren arabera (gehien in-
teresatzen zaizkizunak jarriz lehenengo tokian).

- _____ Nire seme-alabari nola lagundu irakurketan.
- _____ Nire seme-alabari nola lagundu matematiketan.
- _____ Nola lortu guraso eraginkor bat izatea.
- _____ Nola lortu nire seme-alabaren jokabidea hobetzea.
- _____ Nire seme-alabari nola lagundu bere kabuz ibiltzen.
- _____ Nire seme-alabari nola lagundu autoirudi positibo bat garatzen.
- _____ Umeek pasa beharreko eboluzio-etapak.
- _____ Nutrizioko ikasketak.
- _____ Segurtasun eta lehen laguntzetako ikasketak.
- _____ Beste hainbat.

Mila esker emandako denborarengatik eta egindako iradokizunengatik.

Sinadura (nahi duenak) _____ 48

KURRIKULU-GARAPENAREN EBALUAZIOA

Eta, bukatzeko, komeniko litzateke beste ebaluazio-mota garrantzitsu bat ere ai-
patzea, hain zuzen ere kurrikuluak osotasun bezala hartuta izaten duen funtziona-
menduaren ebaluazio panoramikoa. Gogoeta-moduko bat izaten da, egikaritzen ari
garen proiektu kurrikularren justifikazio eta garapeneko printzipioetatik abiatuz pro-
zesuaren lerro nagusiak analizatzeko eta baloratzeko modua emango diguna. Oso
funtzio garrantzitsua da hau, irakasleek bete gabe inola ere utzi ezin dezaketena.
Liburu honen sarreran ere zera esaten genuen, alegia «mentalitate» kurrikular bati
esker izaten dutela irakasleek beren irakaskuntzaren ikuspenean iharduera konkretu
edo diziplina partikular guztiak gainditu eta irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuaren
osotasuneko ikuspegi bat egiteko modua, eta hemen ere berdin-berdin esan deza-
kegu kurrikulartasunak ebaluazio-mailan ere halako osotasuneko ikuspegi bat izatea
eskatzen duela. Ebaluazio-mota honetako emaitzak nahitaez izango dira generikoak,
eta, behar bada, formulazioetan anbiguoak ere bai, etab., baina hala ere printzipio
kurrikularren mailan garrantzitsutzat zer hartzen dugun ikusarazteko birtualitatea
izango du (printzipio horiek garbi definitzera behartzen gaitu, beraz) eta, praktikan,
ea printzipio horiek markatzen duten zentzuan funtzionatzen ari garen ala ez iku-
saraztekoa.

Wulf eta Schave-rena den galdesorta bat aukeratu dut atal honetako ere ⁴⁹. Gu-
rasoei egindako galdesortan gertatzen zen bezala, hemen ere badaude puntu eta iruz-
kin batzuk gure arteko irakaskuntzaren egiturarekin oso ondo egokitzen ez direnak.
Bestalde, ordea, oso ondo jasotzen ditu liburu honetan aurkeztutako orientazio ku-

⁴⁸ *Ibid.*, 120-123. or.

⁴⁹ *Ibid.*, 137. or. eta hur.

rikularren ardatz nagusiak izan ditugun horietako batzuk: eskola komunitatearentzat irekitzea, komunitate osoaren partaidetza plangintza kurrikularrean, aurrikuspen kurrikularrak lurraldearen premietara egokitzea, etab. Horregatik nahiago izan dugu autoreek bere proposatzen duten horretan uztea. Nolanahi ere, guk eskainiko genukeen beste edozein egokitzapenek ere egokitu beharra izango luke, berak ere, gero galdesorta aplikatu beharreko egoeraren mailara. Honela, beraz, irakasle bakoitzak badaki hau ez dela zuzenean aplikatu beharreko eredu bat, printzipio kurrikularren eta garapen kurrikularreko prozesuaren arteko kongruentziaren ebaluazio generiko bat nola planteatu daitekeen jakiteko adibide bat baizik. Kasu bakoitzean, norberak edo laneko ekipoak abiapuntuko postulatu bezala egin dituenak izango dira benetako segimendua egiaztatzeko galdesortan sartu beharko diren printzipioak. Ondoren, printzipio bakoitzaren eduki esplizitutik aterako dira galderak, haien «zentzua» eta gure egoerara egokitzeko gai egingo duten matizak espresatzen eta jasotzen saiatuz.

Aurreko kasuetan bezala, hemen ere egin daiteke emaitzen ebaluazio formatibo eta/edo sumatibo bat. Funtsezkoena, hori bai, elkarrizketa eta gogoetarako prozesu bat sortzea izaten da garapen kurrikularren prozesua ahalik eta ondoen funtzionarazteko interesa duten hezkuntza-komunitateko osakide guztien artean. Horregatik printzipio bakoitzarekin batera galdera ireki batzuk ere sartu dira, printzipioaren zentzua gehiago esplizitatzen dutenak eta bide batez balio dutenak ebaluatzaileen artean elkarrizketa bideratzeko eta, ondorioz, alderdi guztiak zentratzeko; ondoren alderdi horien balorazio kuantitaboa eskatzen da Otik 5erako eskala batean.

*Kurrikulu-garapenaren estimazio-zerrenda*⁵⁰

Kurrikuluaren garapena giza interakzioko prozesu bat da, zeinaren bitartez hartzen baitira erabaki kurrikularrak. Kurrikuluaren inguruan erabakiak hartu behar dituzten guztiak animatu nahi dira estimazio-eskala hau erabil dezaten premia kurrikularrak eta programak eztabaidatu eta baloratzeko orduan. Garapen kurrikularreko 14 printzipio seinatzen dira zerrendan. Printzipio bakoitzaren ondoren galderak jarri ditugu printzipio hori zein mailatan erabili izan den erabakitzeko planteatutakoak. «0» jartzeak esan nahi du printzipio hori ez dela kontuan izan; «5» jartzeak printzipioa bete-betean erabili dela esan nahiko luke. Galderak adierazle hutsak dira, eta horien bitartez beste galdera gehigarriak eta eztabaidak sortzea da gure asmoa.

Printzipioak

1. Komunitatearen sineskeretan oinarritu behar da kurrikuluaren garapena, sineskera horiek premia sozialen kontestuaren barruan definitzen diren bezala hartuta.
 - a) Hezkuntzako Kontseilu lokalak ba al du ondo identifikatutako politikarik (garbirik) garapen kurrikularrari buruzko orientabideak ematerakoan?
 - b) Komunitateak inplikaturik al dago hiri-barrutiko planteamendu eta helburuen garapenean?

⁵⁰ *Ibid.*, 137-139. or.

- c) Helburuek ispilatzen al dituzte premia sozialak?
- d) Helburuak errealistak al dira ikasle-biztanleriaren aldetik? (adibidez: *college*-ko prestaketa-kurtsoen kopurua proportzionala al da gaur bertara etortzen diren ikasleen kopuruarekin? etab.).

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

Ez da aplikatzen			Erabat aplikatzen da		
—	—	—	—	—	—
0	1	2	3	4	5

- 2. Kurrikuluaren garapenak ikasleen arteko desberdintasunetara egokitu behar du eta ikasleonez hazkuntzaren eta garapenaren ezagutzan oinarritu.
 - a) Helburuek ispilatzen al dituzte ikasleen garapen emozional, sozial eta intelektualak?
 - b) Ikasleen premien diagnostikoa erabiltzen al da premia horiek eskolan sartzeko? (adibidez, ikasleen irakurketako interesak eta mailak erabiltzen al dira bere irakurketa-iharduerak erabakitzeko?)

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

—	—	—	—	—	—
0	1	2	3	4	5

- 3. Ikaskuntzaren printzipioak funtsezkoak izaten dira irakaskuntza eta ikaskuntzaren iharduerak planifikatzeko.
 - a) Ondo garbi hartzen al da kontuan errepikapenaren premia behin eta berriz aritu beharra eskatzen duten irakaskuntza-ikaskuntzako ihardueretan?
 - b) Ikaskuntzako iharduerak mailaka egiten al dute aurrera, pentsamenduaren beharreneko mailetatik hasi eta goikoeneraino?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

—	—	—	—	—	—
0	1	2	3	4	5

- 4. Garapen kurrikularreko prozesua plangintza/inplementazio/ ebaluazioko ziklo batean oinarritu behar da.
 - a) Hiri-barrutirako ba al dago garapen kurrikularreko prozesu garbi definitu eta sistematikorik?
 - b) Garapen kurrikularreko plana bateragarria al da testuliburu-materialak antolatze eta onartzeko erreferentzi marko estatalarekin?
 - c) Egokia al da eskeman sartutako plangintza-denbora?
 - d) *Staff*-a hobetzea sartu al da inplementazio-planen osagarri bezala?
 - e) Ebaluazioak eskaintako informazioa erabiltzen al da helburuak eta xedeak ezartzeko?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

—	—	—	—	—	—
0	1	2	3	4	5

5. Irakaskuntzako metodo eta materialek ikasle bakoitzak eginda eta eginbidean izaten dituen ikaskuntza-moduak (bisual, entzumenezko, ukimenezko, intuitiboak) ispilatu behar dituzte, ikaskuntza-helburuekin ados etorritz.
- Programa planeatuta al dago ikasle bakoitzarentzat ikaskuntza-modu «bigunak» eta «gogorrak» jasotzeko moduan? (adibidez, entzumenaren aldera bideratuta dagoen ikasleari ematen al zaio zinta grabatuak erabiltzeko aukera bere trebetasunak sendotzeko?)
 - Ikasleei ematen al zaie trebetasun kognitibo eta afektiboak erabiltzeko aukerarik ikaskuntzako iharduera-gama zabal batean?
 - Ba al dago era desberdinetako materialik ikaskuntza kognitibo eta afektiboan erabiltzeko?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5

6. Esparruaren determinazio-maila eta ikaskuntzen sekuentzia arazo garrantzitsua da plangintza kurrikularrean.
- Ondo definituta al daude arlo kurrikular bakoitzeko ikaskuntza nagusiak?
 - Ikaskuntzako iharduereen sekuentzia sartzen al da ikasle bakoitzaren garapen onenaren parte osagarri bezala? (bideratuta al dago garapen horretara).

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5

7. Ikasleen aurrerapen onenak ondo artikulatutako plangintza eskatzen du *staff*-aren aldetik.
- Ba al dago barruti-mailako programaziorik, adin-maila desberdinen eta kurrikuluaren arlo guztietako eduki desberdinen arteko artikulazioa segurtatuko duenik?
 - Staff*-ak koordinatuki lan egiten al du hezkuntza-programa artikulatzeko garaian?
 - Ba al dago irakasleei ikasleen aurrerapenaren pista jarraitzen lagunduko dieten erregistroko metodo eta tresnarik?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5

8. Ikaskuntzaren edukiek garrantzitsuak izan behar dute ikaslearentzat eta adierazgarriak gizartearentzat.
- Ikasleak parterik hartzen al du edukien eta iharduereen plangintzan?
 - Iraganeko, oraingo eta etorkizuneko arazo sozialik garrantzitsuenak erabiltzen al dira ikasleak motibatuzko?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5

9. Irakaskuntzako materialak kurrikulura egokituz erabili behar dira, eta ez alderantziz.
- Kurrikuluaren plangintza eta ebaluazioa jartzen al da irakaskuntzako materialen hautaketaren aurretik?
 - Irakasleek eta kurrikuluaren plangintzan inplikaturik dauden beste pertsona guztiak parterik hartzen al dute materialen hautaketan?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— — — — —
0 1 2 3 4 5

10. Konprenio handiko kurrikulu bat garatu behar da, orekatua.
- Ikasketa-denbora ondo banatua al dago kurrikuluaren arlo guztien artean (adibidez, Sozialak, Zientziak, Artea, Musika, etab.)?
 - Oinarrizko trebetasunak irakasten al dira arlo guztietan?

Zein neurritan aplikatu izan da printzipio hau?

— — — — —
0 1 2 3 4 5

11. Kurrikuluaren plangintzan aurrikuspenak sartu behar dira bertako *staff*-aren premiak ase ahal izateko asmoarekin.
- Aurrikusi al da *staff*-a garatzeko programarik legeriaren aldaketak aplikatu ahal izateko?
 - Irakasleak inplikaturik al daude premien ebaluazioren eta *staff*-aren garapenari buruz erabakiak hartzeko prozesuan?

Zein neurritan bete izan da printzipio hau?

— — — — —
0 1 2 3 4 5

12. Garapen kurrikularreko prozesuan baliabide gizatar eta material egokienak identifikatu eta erabili behar dira.
- Baliabide bezala erabiltzen al dira marko kurrikular estatuala eta Ikasketetako Eskualde-Kurtsoa?
 - Irakasleak inplikaturik al daude garapen kurrikularreko prozesuan eta beraiek ere balio al dute beste irakasle batzuentzako baliabide bezala?
 - Ba al dago material-mostrarik irakasleen esku, estudiatzeko eta berrikusteko moduan jarrita?

Zein neurritan bete izan da printzipio hau?

— — — — —
0 1 2 3 4 5

13. Arreta berezia jarri behar da eduki diziplinar desberdinak integratzen.
- Kontuan izaten al dira denboraren antolamendua eta kurrikuluaren integrazio-rako baliabideak?
 - Ba al dago irakaslearen esku jarrita baliabide bezala erabiltzeko moduko programa eta ikasketa-materialik?

Zein neurritan bete izan da printzipio hau?

— — — — —
0 1 2 3 4 5

14. Kurrikuluaren garapenak ideia berri eta aldakorretara irekitzeko joera ispilatu behar du.

a) Irakasleei ematen al zaie ideia eta material berriak ikertu, gainditu eta esperimentazio-mailan martxan jartzeko aukerarik?

b) Aztertzen ari garen programak behar bezala ebaluatu al dira onartzeko edo egokitzeke orduan?

Zein neurritan bete izan da printzipio hau?

— — — — — —
0 1 2 3 4 5

Epilogoia: eskola berri bat egiteko erronka

Liburu honen sarreran hasi nintzen esaten irakasleentzat praktikoa eta erabilgarria izango zen lan bat nahi nuela egin. Orain, bukatzerakoan, ulertzeko eskatu behar diet nire asmo hori ez baldin badut erabat bete.

Badaukat gaien artetik su-txingarren gainetik bezala pasa izandako halako sentazio bat, gai bakoitzean behar adina sakondu gabe. Badakit ez daukadala horren-gatik barkamena eskatzen hasi beharrik eta seguru nago alde horretatik, buru pixka bat daukan edozein irakurlek eskertu egin beharko dit-eta lana.

Baina dena dela, bukaera da hau.

Elkarrekin egin dugu bidea, irakurle, didaktikaren paraje ibilienetako batzuetan eta irakaskuntzaren munduan gailenenak diren arazoetako batzuetan zehar. Eta puntu honetara iritsita, oraindik pixka batean nirekin jarraitzeko moduan izango bazina, nahiko nituzke aipatu, azken bakarrizketa moduan, gure oinarrizko eskolaren berrikuntza sakon bat egiteko bektore izan litezkeen horietako batzuk. Nire ikuspuntutik ikusita, epilogo honen izenburuan azaltzen den erronka horri heltzeko beharko genituzkeen bektoreak hauek dira:

Razionaltasun profesionala

Razionaltasun profesionala irakasleen garapen profesionalean lortu beharreko helmuga bezala.

Edozein izan daiteke irakasle, oposizio bat gainditzeko trebetasuna edo behar adinako laguntza baldin badu. Baina profesional on bat izateko, behar bezala enmarkatu eta bere bulegoan ondo ikusteko moduan jarritako izendapen ofizial hori ez du nahikoa izango.

Irakaskuntzak, iharduera profesionala den aldetik, ekintza erreflexu, rutinazko eta ariketa bidez ikasitakoen multzo izateari utzi eta iharduketa *razional eta indibidualen* multzoa izan behar du.

Razionaltasunak esan nahi du kontua ez dela gauzak jakitea bakarrik, gauza horien zergatia ere jakitea baizik: ekintza profesionalean elkarrekin batera egoten dira *ekintza* eta ekintzari buruzko *diskurtsoa*. Gauza jakina da irakasleak profesional hobeak izatera iristen direla egiten dutenari buruzko gogoeta egiten duten neurrian (Oberge, 1984).

Indibidualtasunak zera hartzen du kontuan, konprobatua dagoenez irakasle bakoitzak bere modura, bakoitzak desberdin, interpretatzen dituela ikasketa-planak eta garatu beharreko programak eta bakoitzak bere eraikuntza mentalak edo bere ekintza-teoriak izaten dituela klasea aurrera eramateko moduaren inguruan. Interpretazio indibidual hauek izan daitezke kontzienteak ala ez, eta egon daitezke mentalki oso ala oso gutxi elaboratuak, baina, izan, badira noski, eta horiek izaten dira irakasle bakoitzaren ekintza sostengatzen dutenak gelaren barruan.

Irakasleen garapen profesionalaren arazoa, ikuspegi honetatik begiratuta, ez da hobekuntza tekniko huts bat lortzea (errezeta gehiago ezagutzea, klasean egiteko moduko gauza gehiago jakitea, bakoitzaren trebetasun bereziak hobetzea, etab.) beren iharduerei zentzu ematen utziko liekeen arkitektura kontzeptual hori hobetzea baizik: bere ekintza-teoriak argitzea, bere eraikuntza pertsonalak zabaldu, klasean egiten dituzten gauzen zergatia hobeto ezagutzea, etab. Autoezagutza hori eta irakasle bakoitzaren ihardueren atzetik dauden ekintza-printzipio horien hobetze hori bide askotatik iristen zaizkie irakasleei: nagusiki bere ideia praktikoko berrien bidegarritasuna eta efikazia egiaztatzeko erabiltzen duten ikerkuntza-ekintzaren bitartez, baina baita laneko ekipoetan parte hartuz ere, elkarri beren postulatuak «aitortu» eta irakasle bakoitzak ihardun beharreko egoera zehaztuz sortzen diren arazo desberdinak kontrastatzeko izaten diren ekinaldi horietan.

Eskolatik abiatuz egindako lana

Eskolatik abiatuz egindako lana bakoitzaren ahalegin indibidualei zentzu emateko entitate instituzional bezala.

Eskolaren erreferentzi unitatean zentratutako garapen kurrikular baten ideia *leitmotiv* moduko bat izan da aurreko kapituluetan. Nik ez dut ikusten irakaslea bakarrik lan egiten, bere lankide guztietatik aparte. Askok kostatu behar zaigu (antolamenduaren, ideologiaren eta baita ekonomiaren aldetik ere) horretara garamatzan inertzia hori haustea, baina horixe da «eskola berri bat» eraikitze modu bakarra.

Nire ikuspuntutik begiratuta, arrakastarik izan nahi duen Programa Ofizial berriazailerik eta berri orok nahitaez sartu beharko ditu delako gai hauekin lotutako aurririkuspunak: irakasleen talde-lana, diziplinen arteko lotura eta programazio batzuk, irakasleei delako berrikuntza horren protagonista sentitzeko modua eta eskola horri maila kurrikularrean bere identitatea emateko modukoak.

Hori guztia ez, ordea, printzipioen deklarazio-mailan (alegia zein egokia izango litzatekeen delako hori egitea...), espazio kurrikular malguak sortuz baizik, hori dena posible egiteko eta, areago, baita bultzatzeko ere bezain malguak izango direnak, beren baitan sartuko duten helburu hezitzaile eta forma metodologikoei lehentasuna emanez, etab. Azken finean, hori egitea zein ona izango litzatekeen adierazten bakarrik geratu gabe, eskainiko diren eredu kurrikularretan aurrera eramanez ahal izateko bide posibleak ere seinatuz.

Irakasleak (eta hezkuntza-komunitate guztia), garatu beharreko heziketa-lanaren leerroak trazatzeko, Programa Ofizialaren beren interpretazio partikularra —haren

edukiak eta exigentziak ikasleen, egoera sozialaren eta erakundearen beraren ezau-garrietara egokituko dituen— sortzeko, delako kurtso horretan hobetsi beharreko lan-eremuak lehenesteko, edo eskola/guraso/komunitate lokalaren arteko lotura-bideak ezartzeko bilduko direneko eskola-modu batean pentsatzeak ezin du amets edo utopia bat izaten jarraitu. Niri iruditzen zait hori beharrezkoa dela irakaskuntzaren eta eskolaren funtzio hezitzailearen beraren funtsezko hobekuntza bat egin nahi bada. Oraintxe bertatik hasita egin daiteke, eta gainera erraza da, liburu honen orriak jarraitu dituenak ikusi ahal izango zuen bezala.

Ikaskuntzako edukien birbalorazioa

Oinarrizko eskola berria, espainiarra eta Europakoa, *ikaskuntzako edukien birbalorazioaren* gain («jakiteak» duen garrantziaren berdimentsionalizazioaren gain) eta irakaskuntza-ikaskuntzako tekniken gain eraiki behar da.

Pentsatzen dut baieztapen hori polemikoa izan daitekeela. Eta arazo horri buruzko adostasuna ez dela orokorra. Baina printzipio komun izaten hasi da European, eta ez hain zuzen ere hezkuntzako mugimendu kontserbadoreen artean (batzuk hala nahiko luketen arren, deskalifikatu ahal izateko), hezkuntzaren inguruko jarrera progresisten artean baizik.

Edukiari buruz halako lasotasun batera iritsita geunden, non askorentzat gutxienekoa izaten baitzen zer estudiatu, modu sortzaile, libre eta ikasleentzat atsegin batean egiten zen bitartean. Gutxienekoa izaten zen, berebat, irakaslea zertarako presatua zegoen, eta bazirudien inportanteena bere lanpostua betetzea izan zitekeela (bakoitzak moldatu behar gero bere klasea betetzeko, nahiz eta, adibidez, sozialak estudiatu eta ingelesa ematea tokatu).

Italian, guretzat hezkuntzako hainbeste gauzatan eredia den herri horretan, gogor erreakzionatu dute gauza horien kontra, alegia garrantzitsuena umearen zoriona bilatzea dela, umea dena afektibitate eta espresibotasun dela eta honelako ideia faltsu horien kontra. Orain dela lau urte baino lehenagotik ari dira oinarrizko eskola berri baten diseinuan ahalegintzen, eta 1955eko Ermini Programetatik hasita beren kurrikulutan nagusia zen hezkuntzaren zentzu erromantiko hori errotik aldarazi dute. Delako «fanciullo affetivo» haren banderak beste «bambino cognitivo» bati utzi dio tokia, ikasgelak haur bakoitzak bere neurrira antolatu beharreko espazio mugatugabe izateari utzi eta ikasketarako ingurune bihurtu da, umea ikastera bultzatzeko sortu, antolatu eta maneiatzen dena. Irakasleak utzi egin dio bere ikasleen aurrerapena nola doan begiratzen jarri eta erdi-gustoso eta onbera dagoen maisu-lagun izateari, eta une bakoitzean zer egitea komeni den badakien eta bere ikasleak helburutako ikasketetara eramateko behar diren printzipio eta ekintza-tekniken erreperitorio oso bat daukan profesional bihurtu da (horregatik eskatzen dira irakasle izateko urte gehiago hasierako heziketa egiten, beste ikasketa profesionalizatuagoak eta birziklapen eta formazio iraunkorreko formula berriak).

Gaur egungo ikasleak gauzak ezagutzeko goseak dauden subjektuak izaten dira, eta hartu ere erritmo ikaragarrian hartzen dituzte ezagutza horiek, eta ia beti es-

kolatik kanpoko lekuetan (Unescoren azken txostenaren arabera, ikasten dutenaren % 80 baino gehiago eskolatik kanpora ikasten omen dute). Asentatu eta antolatu beharreko estimulu intelektual ugariak izaten dituzte, beraz. Eskolaren funtsezko egitekoa horien garapena bultzatzea izaten da, tresna kontzeptual, afektibo eta motoreak ematea bakoitzak bere mundua dekodetu dezan, bere ezagutza horiek mundu horren barruan behar bezala txerta ditzan. Prozesu horretan edukiek, diziplinak, laneko teknikak, klasearen antolamenduak berak izaten duten egitekoa funtsezkoa izango da, bistan denez. Irakasle on baten rola ez da, gaur egun, borondate ona izatearekin bakarrik salbatzen (iraganean hala izan zitekeen beharbada, baina gaur inola ere ez), ezta ikasleak asko maitatzearekin ere, edo klasean giro on bat sortzearekin bakarrik; eskatzen zaiona da asko irakastea, bere ikasleentzat efikaza eta kognitiboki errentagarria izango den lana egin beharko du maximora, bere ikasleekin batera ukitu beharko ditu gure egunotako testuinguru sozial, kultural eta lanean modu egoki eta sozialki denontzat berdin batean parte hartzeko eta hobeto ulertzeko aukera emango dieten ezagutza-espazio guztiak (eta hauek gehiago eta konplexuago dira egunetik egunera). Eta hori dena kultura autentiko, zientifiko (ez bulgarizatu eta ezta azalekoa edota umekeri kutsukoa ere), eguneratu (gaur egungo errealitateak ulertzera bideratua nagusiki) eta eraniztua (ikasketa-arlo eta pentsamendu-modu berriak ukitzen saiatuz gaur egun gertatzen diren bezala informatikarekin, komunikazioen munduarekin, irudiarekin, etab.ekin).

Baliabide didaktikoak

Aurreko beste horien alderdi osagarri bat, eskolan erabili beharreko *baliabide didaktikoen* alderdia da.

Ondo egia da, eta espero dut horri buruzko kapituluan nahiko garbi geratuko zela, ezen baliabideak aldatze eta eguneratze hutsak ez duela irakaskuntzaren hobekuntza zer ekarri beharrik. Baina hori bezain egia da ezin izango dela mirari handirik egin testua, arbela eta klariona bakarrik erabiliz baliabide didaktiko bakartzat.

Oinarrizko eskola berri batek eta gure egunotako garaiarekin adosago egongo den oinarrizko hezkuntza berri batek bere asmoekin koherenteagoa izango den baliabide didaktikoa sortzen konprometitu behar du, eta baita lehendik kulturaren, komunikabideen, etab.en munduan zabaldua dauden beste baliabide guztiak sartu eta eskolaren galdakizunetara egokitzen ere, ikasgelan egiten den esperientzia instruktiboaren efikazia eta kalitatea hobetzen duten neurrian.

Esaten dute aldaketa teknologikoak egiteko kolektibo profesionalik uzkurrenetako bat izango dela irakasleona, alegia gure egitekoak egiteko gure betiko baliabideekin nahikoa eta sobra daukagula eta horrekin konformatuko bagina bezala. Baina gero zirkulu hori, jakina, ikasleen desmotibazioarekin osatzen zaigu («irakatsi behar digutenagatik nahikoa da guk jartzen dugun gogo eta ahalegin urri hau») eta hezkuntzako instituzio eta administrazioekin ere bai («batzuk eta besteek egiten dutenagatik, zertarako balio dien ikusita, nahikoa izango dute ematen diegun gutxi honekin»).

Nolanahi ere ikuspegi hori sinplifikazio aldrebes bat besterik ez da. Egia esan, irakaskuntzako baliabide berriek, ondo erabiliak izateko, kultura teknologiko berri bat eskatzen dute irakasleen aldetik, horietako baliabide bakoitzari ahalik eta ahalmen kurrikular eta instruitzailerik handiena ateratzeko gaitasuna emango dien kultura bat. Printzipioz inork ez du beharrezkotzat joko ahalmenen aldetik ezagutzen ez duen ezer, eta zaila izango da ondo menderatzeko prestatu gabe dagoen ezertan hasia.

Nire irudiko, zentroetan eta ikasgeletan sartu behar diren teknologia berrietan edo baliabide berrietan zentratzen den eta hortik hasten den planteamendu bertzaile oro (eta oso gauza normala izaten da hori, politikoki ondo «saltzen» baitu) erretorika hutsa izaten dela, galeriara begira egiten den zerbait. Errealitatearen mailan, alkantzu zabalagoko beste estrategia baten barruan txertatu behar da baliabideetan egindako aldaketa oro, hain zuzen ere eskolan sartu nahi diren eduki berrien edo teknika eta baliabide berrien inguruan eta horietako bakoitzaren aplikazio-programen inguruan irakasleagoa hezteko programa berriak (hori erabiltzeak kasu bakoitzean zer zentzu didaktiko izango duen, baliabide berriarekin zeri erantzun nahi zaion jakitea) eta berrikuntzaren segimendua eta ebaluazioa egiteko formularen bat sartuko dituen estrategiaren baten barruan.

Uste dut badugula baliabide eta errekurso didaktiko berriekin lan egiten hasteko eta gaur egunekoak baino askoz ere hobetuagoak dauden erabilera-moduekin lan egiten hasteko adina heldutasun. Pentsa dezagun, adibidez, klasean erabilitako *prentsa* delakoan. Prentsa erabiliz baliabide balioanitz bezala, erraza izango da lan diziplinar eta diziplinarteko asko osatzea testuen aldean abantaila handiak lortuz. Beste hainbat gertatzen da *liburutegi*ekin ere (gelako, mailako edo ikastetxeoarekin), liburutegi bat egoteak eta ohiki erabiltzeak berak ere lehengo «testua buruz ikaste» pobre hura gainditzen duen ikaskuntza-estilo berri bat suposatzen baitu. Beste *ikus-entzunezkoei* buruz hitz egiten eman ditugun urteak eman ondoren, gutako gehienok benetako aditu izan beharko genuke jadanik ikus-entzunezko sinpleen erabileran. Eta hori hala ez bada, ezer gutxitarako balio izango digu orain *bideoa* eta ikus-entzunezko beste komunikabide sofistikatu batzuk sartu behar direla eta horien irrikari hastea. (Berriz ere aurreko paragrafoan aipatutako irakasleagoaren berrikuntza/heziketako estrategia zabalago horretan pentsatu behar da). Orain *ordenadorea* da leloa, eta bere hizkera berriak, baliabide teknologikoaren beste arlo gutizigarri batzuetara sartzeko atea irekitzen dizkigutenak.

Eta hori guztiaren azpian etorkizun-kontzientzia bortitz bat dago, hezkuntza etorkizunari begira pentsatzeko eta etorkizunerako eskola baten eraikuntzaren protagonista izan nahi izateko kontzientzia bat. Ez gara herri hirugarren-mundutar bat eta, beraz, ezin dugu maila hirugarren-mundutar batean aritu eskola-baliabideen aldetik. Aldiz guztiz europarrak gara. Gure ikasleak beren kide europarrekin aritu eta kompetitu beharko dute prestaketa kultural eta garapen profesionalaren mailan. Horrek eskolan lan-mota serio, sakon eta jarrai bat egitera bultzatu behar gaitu, oinarrizko eskola-garai osoan zehar. Oinarrizko hezkuntzako gure umeak, hemendik urte batzuetara 14 eta 15 urte izango dituztenak, zergatik ez dira izango gazte frantses, italiano edo alemanak bezain onak, kultuak eta trebetasun-mailan parekoak.

Irakasleok, nolanahi ere, ez gaitezela parekotasun-maila hori lortu ahal izateko traba izan behintzat, eta, areago, izan gaitezela maila hori eperik laburrenean eta baldintzarik onenetan lortzeko modua jarriko duten profesional razional eta ondo prestatutakoak.

Bibliografía

- ADAMS, R.S.; BIDDLE, B.J.: *Realities of Teaching: explorations with video-tape*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.
- AHMANN, J.S.; GLOCK, M.D.; WARDEBERG, H.L.: *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Aguilar, Madrid, 1969.
- ALVAREZ, Q.: «Comunicación a Proceso de Ensino», in ZABALZA, M.A.; ALVAREZ, Q.: *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Tórculo, Santiago Konpostelakoa, 1985.
- AMMONS, M.: «An Empirical Study of Progress and Products in Curriculum development». *Journ. of Educat. Research*, 27 (9), 1964, 451-457. or.
- ANDERSON, H.H.; BEWER, H.M.: «Studies of Teachers Classroom personalities», in *Applied Psychology monograph*, Stanford University Press, 1945.
- ARRIBAS ALONSO, C.: *El Ciclo Medio en EGB*. Santillana, Madrid, 1982.
- ASPHY, D.; ROEBUCK, F.: *Kids don't Learn from People they don't Like*, Human Resources Development Press, Amherst (Mass.), 1977.
- AUSUBEL, D.P.: «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning». *Journ. Teach. Educat.* 14, 1963, 217-222. or.
- *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, Mexico, 1976.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 2. ediz. 1978.
- BARKER, R.G.: *Ecological Psychology*. Stanford Univ. Press, 1968.
- BAWDEN, R.; BURKE, S.; DUFFY, G.: *Teacher Conceptions of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan State Univ., 1979.
- BELTH, M.: *La educación como disciplina científica*. El Ateneo, Buenos Aires, 1975.
- BENEDICTO, V.: *Sistematización del proceso didáctico*. Gráficas Signo, Esplugues de Llobregat (Bartzelona), 1982.
- BENNETT, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid, 1980 (aipatutako bertso italianoa: *Stili di Insegnamento e Progreso Scolastico*. Armando, Erroma, 1980).
- BERTOLINI, P.: *Metodologia e Didattica*. Mondadori, Milan, 1979.
- BLANKERTZ, H.: «Didáctica», in SPECK, J.; WEHLW, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Bartzelona, 1981.
- BLOOM, B.S.; HASTING, J.T.; MADAUS, G.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- BOBBITT, F.: *The Curriculum*. Houghton Mifflin, Boston, 1918.
- BRAFORD, L.P.: «La transacción enseñar-aprender». *La Educación Hoy*, 1 (1), urtarrila, 1973, 21-27. or.
- BRADSHAW, J.: «The Concept of Social Need». *New Society*, martxo, 1972, 640-643. or.
- BRIGGS, L.: *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.
- «The Teacher as Designer», in BRIGGS, L. (Ed.): *Instructional Desig. Educat. Tech. Public*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

- BROADBENT, D.E.: *Perception and Communication*. Pergamon Press, Oxford, 1958.
- BROUDY, H.G.; SMITH, B.O.; BURNETT, J.R.: *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Rand McNally, New York, 1964 (7 eta 8. kap.).
- BRUNER, J.S.: *The Process of Education*. Harvard Univ. Press, (bertsio espainola: *El proceso de la educación*. Uteha, Mexiko, 1972).
- *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha, Mexiko, 1969.
- BRUPHY, J.E.; GOOD, T.L.: *Teacher-Student Relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1974.
- BURTON, J.K.; MERRIL, P.F.: «Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities», in BRIGGS, L. (Ed.): *Instructional Design. Educ. Tech. Public*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.
- CARROLL, J.G.: «Faculty Self-Evaluation», in MILLAN, J.: *Handbook of Teacher Evaluation*. Sage, Londres, 1981, 180-202. or.
- CASTIELLO, J.: *Una Psicología umana dell'Educazione*. SEI, Turin, 1955.
- CLARK, C.M.; ELMORE, J.L.: «Transforming curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planning». *Research Series*, 99, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1981.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L.: «Teachers through Processes». Mimeografiatua (iragarrita dago sartu behar dutela in WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan, prentsan).
- CLARK, C.M.; YINGER, R.J.: «Three Studies of Teacher Planning». *Research Series*, 55, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1979.
- CLARK, M.J.; BLACKBURN, R.: *Assessment of Faculty Performance: some correlates between self, colleagues, students and administrators*. Center For the Study of Higher Education, Univ. of Michigan, Ann Arbor, 1971.
- COMBETTA, O.C.: *Práctica de la enseñanza*. Losada, Buenos Aires, 1973.
- CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para docentes*. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- DALE, E.: *Métodos de enseñanza audiovisual*. Reverté, Mexiko, 1964.
- DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.
- DE PRADO, D.: *La imaginación creadora*. Lubricán, Santiago Konpostelakoa, 1980.
- D'HAINAUT, L.: *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor, Brussela, 1977.
- DOYLE, W.: «Academic Work». *Rev. of Educat. Research*, 53 (2), 1983, 159-199. or.
- «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis» in *Journ. of Teacher Educ.*, 28 (6), 1977, 51-55. or.
- DREIKUS, R.; GRUNWALD, B.B.; PEPPER, F.C.: *Maintaining Sanity in the Classroom: illustrated teaching techniques*. Harper & Row, Londres, 1971.
- DREW, C.: «Psychological Behavioral Effects of the Physical Environment». *Rev. of Educ. Research*, 41 (5), 1971, 447-465. or.
- DUNKIN, M.; BIDDLE, B.: *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1974.
- EISNER, E.W.: *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. The Falmer Press, Lewess, East Sussex, 1985.
- EMMER, E.; EVERTSON, C.M.; ANDERSON, L.M.: «Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year». *Elementary School Journal*, 1980.
- ESCUDERO, J.M.: «La investigación sobre medios de enseñanza». *Enseñanza*, 1, 1983, ICE, Univ. de Salamanca, Salamanka, 81-119. or.
- *Modelos didácticos*. Oikos-Tau, Bartzelona, 1981.
- *La planificación de la enseñanza*. Mimeografiatua, Area de Didáctica, Univ. de Santiago de Compostela, Santiago Konpostelakoa, 1982.
- *Tecnología educativa. Cuadernos de Didáctica*. Univ. de Valencia, Valentzia, 1979.
- ESCUDERO, J.M.; AREA, M.; GONZÁLEZ, M.T.: *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas*. Mimeografiatua, Area de Didáctica, Univ. de Santiago de Compostela, Santiago Konpostelakoa, 1983.

- FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.; SIERRA, B.: «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», in FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.): *Evaluación de Contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica, Murtzia, 1982, 9-49. or.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1950.
- *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976 eta 1983.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «Programación», in FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.A.: *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. UNED, Madrid, 1977.
- FISHER, B.A.: *Perspectives on Human Communication*. McMillan, New York, 1978.
- FLAMENT, C.: *Réseaux de communication et structure de groupe*. Dunod, Paris, 1965.
- FOX, D.: «Estudio del proceso de aprendizaje: un modelo para la identificación de las variables críticas». *Rev. de Educación*, 212, MEC, 1971, 45-52. or.
- FRABBONI, F. (Ed.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florentzia, 1982.
- *La scuola de base a tempo lungo*. Liguori, Napoles, 1984.
- FRAISSE, P.; ELKIN, E.H.: «Etude Génétique de l'influence des modes de présentation sur le seuil de reconnaissance d'objets familiaux». *L'Année Psychologique*, 63, 1963, 1-12. or.
- GAGNÉ, R.: «The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction», in GLASSER, R. (Ed.): *Teaching Machines and Programmed Learning II: Data and Directions*. NEA Depart. of Audiovisual Instruc., 1965, 21-65. or.
- *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.
- GAGNÉ, R.; BRIGGS, L.: *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1974.
- *Planificación de la enseñanza*. Trillas, Mexiko, 1976.
- GARANTO, J.: «Elementos Psicosociales de la Relación Educativa». *Revista de Ciencias de la Educación*, 112, urria-abendua, 1982.
- GENOVA, W.J.; MADOFF, M.K.; CHIN, R.; THOMAS, G.B.: *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Ballinger, Cambridge, Mass., 1976.
- GHIGLIONE, G.: «I concetti organizzatori anticipati». *Orientamenti pedagogici*, 18, azaroa-abendua, 1983, 1.031-1.070. or.
- GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE, Madrid, 1976.
- «Métodos», in FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.A.: *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación*. UNED, Madrid, 1977.
- *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid, 1982.
- «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.
- *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981.
- GIUGNI, G.: *Pedagogía della Scuola*. Le Monier, Florentzia, 1973.
- GOZZER, G. eta beste : *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Erroma, 1981.
- GREENSPON, J.: «Verbal Conditioning and Clinical Psychology», in BACHRACH, A. (Ed.): *Experimental Foundations of Clinical Psychology*. Basic Books, New York, 1962.
- GUILFORD, J.P.: «The Structure of Intellect». *Psychological Bulletin*, 53, uztaila, 1956, 267-292. or.
- HALL, E.T.: *The Hidden Dimension*. Double Day, Garden City, 1960.
- HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid, 1981.
- HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977.
- HEIDT, E.V.: «Differences between Media and Differences between Learners: can we relate them?». *Instruc. Science*, 9, 1980, 365-391. or.
- HENNINGS, D.G.: *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya, Madrid, 1978.
- HOROWITZ, P.; OTTO, D.: «The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility», in *ERIC Docum.* 83242, Univ. of Alberta, Alberta, 1973.
- HOTYAT, F.: *Los exámenes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.
- ISAACS, D.: *Cómo evaluar los centros educativos*. Eunsa, Iruña, 1977.

- JENKINS, D.; SHIPMAN, M.D.: *Curriculum an introduction*. Open B, Londres, 1976.
- KAUFER, F.H.; PHILLIPS, J.S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas, Mexico, 1974.
- KAUFMAN, R.A.: *Educational System Planning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972.
- KIBLER, R.J.; BASSET, R.E.: «Writing Performance Objectives», in BRIGGS, L.: *Instructional Design. Educational Tech.* Prentice Hall, Englewood Cliffs 3. ed., 1981.
- KIBLER, R.J.; BASSET, R.E.; BYERS, J.P.: *Behavioral Objectives and Communication Instruction: state of the research*. Nazioarteko Komunikazio-Kongresura aurkeztutako lana, Portland, Oregon, apirila, 1976.
- KINCH, J.W.: «A Formalized Theory of the Self-Concept». *American Journ. of Sociology*, 68, 1963, 481-486. or.
- KLAFKI, W.: *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*. Weinheim, 1963.
- KLEIN, S.P.: «Choosing Needs for Needs Assessment», in *Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium*. Center for Study of Evaluation Report 69, Los Angeles, 1971.
- KONEYA, M.: «Location and Interaction in Row and Colum Seating Arrangements». *Environmental and Behavior*, 8 (2), 1976, 265-282. or.
- KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in Classroom*. Krieger, New York, 1970.
- «Environmental Issues in the Teaching of Mathematics in the Elementary School Grades: some preliminary notes and speculations», in *Proceedings of the Research on Teaching Mathematics Conference*. Conference Series 3, Institute of the Research on Teaching, Michigan State Univ., Michigan, 1980.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E.L.: *Psicología social*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1965.
- KUNERT, K.: *Planificación docente: el curriculum*. Oriens, Madrid, 1979.
- LAFOURCADE, P.D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTOURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Bartzelona, 1980.
- LAPORTA, R.: «La Scuola Elementare in un Nuovo Sistema Formativo», in FRABBONI, F. (Ed.). *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florentzia, 1982.
- LAWTON, D.: «Curricular Reorientation: a new critique of content», in KING, E.J. (Ed.): *Reorganizing Education*. Sage, Londres, 1977, 129-145. or.
- LEAVITT, H.: «Some Effects of Certain Communication Performance». *Journ. of Abnormal Psychology*, 46, 1951.
- LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R.K.: «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates». *Journ. of Social Psychology*, 10, 1939, 271-299. or.
- LINK, F.R.: «The Unfinished Curriculum», STENHOUSE, L.k aip.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1972, 173. or.
- LODINI, E.: «Il Curriculo como Sfondo e como Esito della Programmazione», in FRABBONI, F.; LODINI, E.; MANINI, M.: *La Scuola di Base a tempo lungo: modelli, curriculo, contenuti*. Liguori, Naples, 1984, 71-87. or.
- LUCCIO, R.: *La comunicazione educativa*. Le Monier, Florentzia, 1977.
- MAGER, R.F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 1974.
- MATARAZZO, J.D.; WIENS, A.N.: *The Interview. Research on its anatomy and structure*. Aldine, Chicago, 1972.
- MAYER, R.E.; GREENO, J.G.: «Structural Differences between Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods». *Journ. Educ. Psych.*, 63, 1972, 165-173. or.
- McDERMOTT, R.P.: «Social Relations as a Context for Learning». *Harvard Educational Rev.*, 47 (2), maiatza, 1977, 198-213. or.
- McNEIL, L.: *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston, 1981.
- METZGER, R.C. eta beste : «The Classroom as Learning Context: changing rooms affects performance». *Journ. of Educat. Psychology*, 71 (4), 1979, 440-442. or.

- MEYER, R.E.: «Advanced Organizers that Compensate for the Organization of text». *Journ. Educ. Psychology*, 71, 1978, 880-886. or.
- MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Barcelona, 1977.
- MILLER, R.I.: *Evaluating Faculty Performance*. Jossey Bass, San Francisco, 1972.
- MORALES, F.: *Metodología y teoría de la psicología*. UNED, Madrid, 1981.
- MOOS, R.H.: «Educational Climates», in WALBERG, H.J. (Ed.): *Educational Climates and Effects*. McCutchan, Berkeley, 1970, 79-100. or.
- MORRIS, C.: *Signs, Language and Behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1946.
- MUCHIELLI, R.: *La entrevista en grupo*. Mensajero, Bilbao, 1978.
- NEISSER, U.: *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- NERBORIG, M.H.: «Teachers perceptions of the Function of Objectives». *Dissertation Abstracts*, 16 (12), 1956, 2.406-2.407. or.
- NERICI, I.G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona, 1981.
- NIETO GIL, J.: *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Escuela Española, Madrid, 1982.
- NUTTIN, J.: «La motivación», in FRAISSE, P.; PIAGET, J.: *Psicología experimental*. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico*. UNED, U.D.IV, Madrid, Madrid, 1975.
- PELLERER, M.: «Cultura ed Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione», in GOZZER, G. eta beste: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, 98-125. or.
- PENMAN, R.: *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, Londres, 1980.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «Modelos contemporáneos de evaluación», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, 426-449. or.
- PETERS, R.S.: *Authority, responsibility and education*. Allen and Unwin, Londres, 1959.
- PETERSON, P.; CLARK, C.M.: *Teacher Planning, Teacher Behavior and Student*. Paper, Univ. of Wisconsin, Wisconsin, 1968.
- PETERSON, M.C.; MARX, R.W.; CLARK, C.M.: «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement». *American Educational Research Journal*, 15, 1978, 417-432. or.
- POSTMAN, N.: *Ecología dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Armando, Roma, 1981.
- POSTMAN, N.; WEINGARTNER, Ch.: *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella, Barcelona, 1973.
- POURTOIS, J.P.: *Comment les mères enseignent à leurs enfants*. PUF, Paris, 1979.
- PROSHANSKY, E.; WOLFE, M.: «The Physical Setting and Open Education». *School Review*, 82, 1974, 557-574. or.
- PUJADE-RENAUD, C.: «Du Corps Enseignant». *Rev. Franc. de Pédagogie*, 40, ekaina-iraila, 1977, 45-49. or.
- RATHS, J.D.: «Teaching without Specific Objectives», in *Educational Leadership*, abril, 1971, 714-720. or.
- REDL, F.; WINEMAN, D.: *Bambini che odianno*. II. Bol.: *Techniche di trattamento*. Boringhieri, Turin, 1975.
- REYNOLDS, J.; SKILBECK, M.: *Culture and the Classroom*. Open B, Londres, 1976.
- RICHAUDEAU, F.: *La comunicación eficaz*. Mensajero, Bilbao, 1976.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Didáctica general*. Kapelusz, Madrid, 1980.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; BELTRÁN DE TENA, R.: *La programación del curso escolar*. Escuela Española, Madrid, 1983.
- ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea, Madrid, 1981.
- ROSENSHINE, B.: «Primary Grades Instruction and Student Achievement», in *Paper. Annual Meeting of the American Educational Research*, New York, 1977.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.: *Pigmalión en la escuela*. Marova, Madrid, 1980.
- ROSSI-LANDI, F.: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Avila, Caracas, 1970.

- ROUCO, R.; FRANTA, F.; SPAGNUOLO, M.: «La Comprensibilità della comunicazione degli insegnanti», in *Orientamenti pedagogici*, 152, marzo, 1979, 231-258. or.
- RUESCH, J.; BATESON, G.: *Communication: the social matrix of Psychiatry*. W.W. Norton, New York, 1951.
- SALINAS, B.: «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico». *Enseñanza*, 1, 1983, ICE, Univ. de Salamanca, Salamanca, 175-182. or.
- SALOMON, G.: *Communication and Education*. Sage, Londres, 1981.
- SANDERS, N.M.: *Classroom Questions. What Kinds?* Harper & Row, New York, 1966.
- SARDO, D.: *Teacher Planning Styles in the Middle School*. Paper. Eastern Educational Research Ass., Ellenville, New York, 1982.
- SCHIRO, M.: *Curriculum for Better Schools*. Educat. Tech., 1978.
- SCHRAMM, W.: «How Communication Works», in DE VITO (Ed.): *Communication: concepts and processes*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981.
- SCHRÖDER, H.: *Comunicazione, informazione, istruzione*. Armando, Roma, 1979.
- SCHULTZ VON THUN, F.: «Infomieren», in *Psychologie Heute*, 1978, 43-51. or.
- SCHWEBEL, D.I.; CHERLIN, D.L.: «Physical and Distancing in Teacher-Pupil Relationships». *Journal of Educat. Psychology*, 63, 1972, 543-550. or.
- SCURATI, C.: «Dal Programma alla programmazione: l'ipotesi del curricolo», in FRABBONI, F. (Ed.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florentia, 1982, 85-123. or.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», in GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.
- SHAVELSON, R.J., CADWELL, J.; IZU, J.: «Teachers Sensitivity to the Reability of Information in Making Pedagogical Decisions». *American Educat. Research Journal*, 14, 1977, 83-97. or.
- SHAW, M.E.: «Somme Effects on Problem Complexity upon Solution Efficiency in Different Communication Nets». *Journ. of Experimental Psychology*, 48, 1954.
- SMITH, E.L.; SENDELBACH, N.B.: «Teacher Intentions for Science Instruction and their Antecedents in program materials». *Paper. Annual Meeting of American Educat. Research Ass.*, San Frantzisko, 1979.
- SNYDERS, G.: *Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas*. Planeta, Barcelona, 1976.
- SOMMER, R.: «Classroom Ecology». *Journ. of Applied Behavioral Science*, 3, 1977, 489-503. or.
— *Personal Space: the Behavioral Basis of Design*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1969, 62-64. or.
- SPIRACK, M.: «Archetypal Place». *Rev. Architectural Forum*, 140, 1973, 44-49. or.
- STEBBINS, L.B. eta beste: *Education as Experimentation: a planned variation model*. Abt Associates Inc., Cambridge, Mass., 1977.
- STEELE, F.J.: *Physical Settings and Organizational Development*. Addison-Wesley, Reading, Mass., 1973.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.
- STÖCKER, K.: *Principios de didáctica moderna*. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- TABA, H.: *Elaboración del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1976.
- TAUSCH, R.; TAUSCH, A.: *Psicología Social de la Educación*. Herder, Barcelona, 1981.
- THORNDIKE, E.L.; WOODWORTH, R.S.: «The influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions». *Psychological Review*, 8, 1901, 247-261. or.
- TIKUNOFF, W.J.: «Context Variables of a Teaching-Learning Event», in BENNET; MCNAMARA: *Focus on Teaching*. Longman, Londres, 1979, 168-178. or.
- TISHER, R.P.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, New York, 1972.
- TITONE, R.: «La Scuola degli Apprendimenti fondamentali: prospettive psicopedagogiche», in GOZZER, G. eta beste : *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, 55-76. or.
— *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea, Madrid, 1986.
- TOMLISON, P.: *Psicología educativa*. Pirámide, Madrid, 1984.
- TOOMEY, R.: «Teacher's Approaches to Curriculum planning». *Curriculum Inquiry*, 7, 1977, 121-129. or.

- TRICKETT, E.; MOOS, R.H.: «The Social Environment of Junior High and High School Class Room». *Journal of Educ. Psychology*, 64, 1973, 3-17. or.
- TRIESMAN, A.: «Selective Attention in man». *British Medical Journal*, 20, 1964, 12-16. or.
- TYLER, R.: *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- VALLET, R.E.: *Programming Learning Disabilities*. Fearon, Palo Alto, Cal., 1969.
- VILLAR ANGULO, L.M.: *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. I. Bol., ICE, Univ. de Sevilla, Sevilla, 1984.
- VOLPI, C.: «Socializzazione Infantile e Scuola di Base: il Problema delle Regole Educative», in GOZZER, G. eta beste: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Erroma, 1981, 76-98. or.
- VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica». *La Educación Hoy*, 3 (2), otsaila, 1975, 43-49. or.
- *La educación*. CEAC, Bartzelona, 1981.
- WALBERG, H.: «Physical and Psychological Distance in the Classroom». *School Review*, 77 (1), 1969, 64-70. or.
- WATZLAWICK, P. eta best: *Cambio*. Herder, Bartzelona, 1976.
- *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Bartzelona, 1980.
- WEINSTEIN, C.S.: «Modifying Student Behavior in an open Classroom Through Changes in the Physical Design». *Amer. Educat. Research Journ.*, 14 (3), 1977, 249-262. or.
- «Classroom Design as an External Condition for Learning». *Educat. Technol.*, abuztua, 1981, 12-19. or.
- WEST, L.H.; FENSHAM, P.J.: «Prior Knowledge and the learning of Science. A review of Ausubel's Theory of process». *Rev. Studies in Science Educ.*, 1, 1974, 61-81. or.
- WHEELER, D.K.: *El desarrollo del curriculum*. Santillana, Madrid, 1976.
- WHITE, R.: *El Yo y la realidad en la teoría psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires, 1973.
- WULF, K.: «Relationships of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables». *Paper. American Educational Research Meeting*, apirila, 1976.
- WULF, K.; SCHAVE, B.: *Curriculum Design. A handbook for educators*. Scott, Foresman, Los Angeles, 1984.
- YINGER, R.: «Routines in teacher Planning». *Theory into Practice*, 18 (3), 1979, 163-169. or.
- ZABALZA, M.A.: «Evaluación», in FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.A.: *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación*. UNED, Madrid, 1977.
- «Medios, mediación y comunicación didáctica en preescolar y Ciclo Inicial de EGB». *Enseñanza*, 1, 1983, ICE, Univ. de Salamanca, Salamanka, 121-146. or.
- ZABALZA, M.A.; ALVAREZ, Q.: *Introducción a la comunicación didáctica*. Tórculo, Santiago Konpostelakoa, 1985.
- ZAHORIK, J.A.: «The Effects of Planning on teaching». *Elementary School Journal*, 71, 1970, 143-151. or.
- ZIV, A.; DIEM, J.: *Psicopedagogía experimental*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.

Hiztegia

EUSKARA

adierazle
agiraka
ahalmen estimulagarri
ahalmen motibatzaile
ahalmen transferentzial
ahots-tonu
alborapen-errore
aldagai; bariabile
aldagai esperientzial
aldagai komunikazional
aldagai situazional
alderdi kognitibo azaldugabe
antolagailu
antolagailu erretroaktibo
antolagailu estruktural
antolagailu konparatzaile
antolagailu pertsonal
antolagailu proaktibo
antolagailu semantiko-kontzeptual
antolakuntzaren printzipio
antsietate
arbuio
areakako ipinkera
argitze-lan praktikoko
argitze-lan semantiko
askieza
askieztasun
atentzio fokal
atentzio-emangarri
atomo sozial
aukera-ahalmen; aukeramen
aukera-ahalmenaren printzipio
aukeramen; aukera-ahalmen
aurrenezintasun
autoestima; autoestimazio

GAZTELANIA

indicador
reproche
capacidad de estimulación
capacidad motivadora
potencial transferencial
tono de voz
error de sesgo
variable
variable experiencial
variable comunicacional
variable situacional
aspecto cognitivo inédito
organizador
organizador retroactivo
organizador estructural
organizador comparativo
organizador personal
organizador proactivo
organizador semántico-conceptual
principio de organización
ansiedad
desestima
disposición por áreas
clarificación práctica
clarificación semántica
deficiente (*balorazioetan*)
insuficiencia
atención focal
llamativo
átomo social
opcionalidad
principio a la opcionalidad
opcionalidad
impredictibilidad
autoestima

autoestimazio; autoestima
autoinforme
autoritario
autorrealizazio
azalpenezko antolagailu
azkar juzgatzeko trebetasun
azkenburuko helburu; helburu terminal
azpiprozesu
azpitrebetasun

baldintza funtzional
baldintza kontestual
baliabide didaktiko
baliabide kurrikular
baliozkotasun
balorazio formatzaile
variable; aldagai
barneratze
bazter-zona; zona marjinal
begietsi
behaketa
behakortasun
behin-behinekotasunaren printzipio
berbalizazio
berbalizazio-denbora
bereizteko trebetasun
berrelikadura
berrikuntza-proiektu
besarkamen
betebeharreko xedapen
bide intelektual
bide psikomotore
bide sortzaile-espresibo
bide sozial-harremanetako
bikain
bitartekaritza didaktiko
bitarteko ikaskuntza
bukatutako prozesu

d'Hainaut-en eredu
datu kontraesankor
denbora banatzeko trebetasun
didakta
dinamika konnotatibo
diseinu kurrikular; kurrikuluaren diseinu
diseinu multibariatu
diskriminagarritasun
distraktore
dominio afektibo
dominio kognitibo
dominio motore
dominio sentikor

autoestima
autoinforme
autoritario
autorrealización
organizador expositivo
habilidad para juzgar con rapidez
objetivo terminal
subproceso
subdestreza

condición funcional
condición contextual
recurso didáctico
recurso curricular
validez
valoración formativa
variable
internalización
zona marjinal
referirse
observación
observabilidad
principio de provisionalidad
verbalización
tiempo de verbalización
habilidad para diferenciar
realimentación
proyecto de innovación
comprensividad
disposición prescriptiva
vía intelectual
vía psicomotriz
vía creativo-expresiva
vía social-relacional
sobresaliente; excelente (*kalifikazioa*)
mediación didáctica
aprendizaje intermedio
proceso finalizado

modelo d'Hainaut
dato contradictorio
habilidad para distribuir el tiempo
didacta
dinámica connotativa
diseño curricular; diseño del currículo
diseño multivariado
discriminalidad
distractor
dominio afectivo
dominio cognitivo
dominio motor
dominio sensible

ebaluazio formatibo	evaluación formativa
ebaluazio kurrikular	evaluación curricular
ebaluazio sektorial	evaluación sectorial
ebaluazio sumatibo	evaluación sumativa
ebaluazio-galdesorta	cuestionario de evaluación
ebaluazio-teknika	técnica de evaluación
eduki erlazional	contenido relacional
eduki estruktural	contenido estructural
eduki figuratibo	contenido figurativo
eduki informatzaile	contenido informativo
eduki konduktual	contenido conductual
eduki semantiko	contenido semántico
edukien antolamendu funtzional	organización funcional de los contenidos
edukien hautapen	selección de los contenidos
edukien sekuentziazio	secuenciación de los contenidos
EGE; eskolako giro-eskala	EAE; escala de ambiente escolar
egiteko kurrikular	tarea curricular
egitura kognitibo	estructura cognitiva
egitura kurrikular	estructura curricular
egoera sozio-ingurunetar	situación socio-ambiental
ekifinalitate	equifinalidad
ekimen-denboraren latentzia	latencia del tiempo de iniciativa
ekintza-zona	zona de acción
ekintzarako lehentasun	prioridad de acción
erabakiortasunaren printzipio	principio de decisionabilidad
erabilera-kontestu	contexto de uso
eraman oneko	tolerante
erdimailakoa; tartekoa	regular (<i>balorazioetan</i>)
eredu akademizista	modelo academicista
eredu humanista-espresibo	modelo humanista-expresivo
eredu humanistiko	modelo humanístico
eredu kritiko	modelo crítico
eredu kurrikular; kurrikulu-eredu	modelo curricular
eredu teknologiko	modelo tecnológico
erduzko didaktika	didáctica ejemplar
erlazio-espazio; espazio erlazional	espacio relacional
erreakzio-denboraren latentzia	latencia del tiempo de reacción
erredundantzia	redundancia
erreferente	referente
erreferentzi maila; maila erreferentzial	nivel referencial
erreferitu	referido
errepresentagarritasun	representatividad
errepresentagarritasun-irizpide	criterio de representatividad
esanahi epistemologiko	significado epistemológico
esangura bital	significado vital
eskala taxonomiko	escala taxonómica
eskasa	escaso (<i>balorazioetan</i>)
eskolako giro-eskala; EGE	escala de ambiente escolar; EAE
eskolaren gidaritasun	directividad de la escuela
eskuhartze-erregistro	registro de intervenciones
eskuhartze-espazio	espacio de intervención
eskulanak	actividades manuales
espazio erlazional; erlazio-espazio	espacio relacional

espazio kurrikular
esperientzia bikario
estrategia kognitibo
estratu
exenplaritate-irizpide
ezaguntasun; ohitutasun
ezagutza-disonantzia
ezespen
eztabaida tekniko-edukatibo

faktore objektibo-kanpoko
faktore subjektibo-barneko
formaltasun linguistikoaren koefiziente
formazio; heziketa
formaziozko elkarreragin
funtzio homeostatiko
funtzio operatibo
funtzio solizitatzaile
funtzionalitate kurrikular; funtzionamendu
kurrikular
funtzionamendu kurrikular; funtzionalitate
kurrikular

gainestimatu
gainezarpen ikoniko-entzumenezko
gaitzetsi
gaitzinterpretatu
gako bidezko zuzenketa
garapen kurrikular; kurrikuluaren garapen
gardenki-proiektore
gauza-izate; kompetentzia
generalizatu
gida kurrikular
goimailako ikaskuntza
gradualtasunaren printzipio
gurutzelarkatu

haizukor
haizukortasun; permisibitate
halo-efektu
haur-eskola
haur-subjektu
hautamen libre
hedapen esperientzialeko testuinguru
helburu esperientzial
helburu espresibo
helburu inuktibito
helburu konduktual; jokabide-helburu
helburu operatibo
helburu terminal; azkenburuko helburu
helburu-mapa
helburuen taxonomia
heziketa-proiektu integratu

espacio curricular
experiencia vicaria
estrategia cognitiva
estrado
criterio de ejemplaridad
familiaridad
disonancia cognoscitiva
rechazo
debate técnico-educativo

factor objetivo externo
factor subjetivo interno
coeficiente de formalidad lingüística; CFL
formación
interacción formativa
función homeostática
función operativa
función solizitadora
funcionalidad curricular

funcionalidad curricular

sobreestimar
superposición icónico-auditiva
desaprobar
malinterpretar
corrección por clave
desarrollo curricular; desarrollo del currículo
retroproyector
competencia
generalizar
guía curricular
aprendizaje superior
principio de la gradualidad
entrecruzar

permisivo
permisividad
efecto halo
escuela maternal
sujeto infantil
libre arbitrio
contexto de expansión experiencial
objetivo experiencial
objetivo expresivo
objetivo inuktibito
objetivo konduktual
objetivo operatibo
objetivo terminal
mapa de objetivos
taxonomía de objetivos
proyecto educativo integrado

heziketa; formazio
hezkuntza
hezkuntza-komunitate
hibridazio berbo-ikoniko; hibridazio
hitzezko-ikonozko
hibridazio hitzezko-ikonozko; hibridazio
berbo-ikoniko
hipotetikotasunaren printzipio
hitz-zarrastelkeria
hitzen modulazio
hitzezko hizkera
hitzezko sinbolo
hizkera ikoniko; ikonozko hizkera
hobekuntza-ikastaro
hobetzeko antolagailu
hurbileko testuinguru

ibi-harri
IHP; ikastetxearen hezkuntza-proiektu
IIP; ikastetxearen ikasketa-proiektu
ikasgelaren banakera; ikasgelaren ipinkera
ikasgelaren ipinkera; ikasgelaren banakera
ikasgelaren ipinkera funtzional
ikasketa
ikaskuntza
ikaskuntza esanguratsu
ikaskuntza espezifikoki determinatu
ikaskuntza orokorki determinatu
ikaskuntzako edukien birbalorazio
ikasle-autonomiaren printzipio
ikaste-prozesu
ikastetxearen hezkuntza-proiektu; IHP
ikastetxearen ikasketa-proiektu; IIP
ikerketazko eredu kurrikular
ikonozko hizkera; hizkera ikoniko
ikus-entzunezko baliabide
ikusmen-sinbolo
indargarri
indargarri formatzaile
indargarri informatzaile
indargarri negatibo
indargarri positibo
informazio-unitate
informazioaren antolakuntza
instrukzio; irakaskuntza
instrukzio gordailuzain
instrukzio-helburu
instrukzio-mailako erabaki
instrukzioaurreko erabaki
instrukzio(ko) mezu
intenzionalitatearen printzipio
interakzio
interakzioko mapa

formación
educación
comunidad educativa
hibridación verbo-icónica

hibridación verbo-icónica

principio de hipoteticidad
dipendio lingüístico
modulación de las palabras
lenguaje verbal
símbolo verbal
lenguaje icónico
curso de perfeccionamiento
organizador de mejora
contexto próximo

estriberón
PEC; proyecto educativo de centro
PCC; proyecto curricular de centro
disposición de la clase
disposición de la clase
disposición funcional de la clase
estudio
aprendizaje
aprendizaje significativo
aprendizaje específicamente determinado
aprendizaje generalmente determinado
revaloración de los contenidos del aprendizaje
principio de la autonomía del alumno
proceso instructivo
proyecto educativo de centro; PEC
proyecto curricular de centro; PCC
modelo curricular de investigación
lenguaje icónico
recurso audiovisual
símbolo visual
refuerzo
refuerzo formativo
refuerzo informativo
refuerzo negativo
refuerzo positivo
unidad informativa
organización de la información
instrucción
instrucción depositaria
objetivo de instrucción
decisión instructiva
decisión preinstructiva
mensaje instructivo
principio de intencionalidad
interacción
mapa de interacción

intimitate
irakaskuntza
irakaskuntza; instrukzio
irakaskuntza-eredu gidatzaile
irakaskuntza-eredu partehartuzko
irakaslan
irakaslearen autoebaluazio
irakasteko estrategia
iraungarritasun
irizpide-normotipo; irizpidezko normotipo
irizpidezko normotipo; irizpide-normotipo
irrika
isileko irakurketa
item

jarraitasun
jokabide hautemangarri
jokabide-helburu; helburu konduktual

kalifikazio
kate sare
kiribil-sekuentzia
klaseko giroaren eskala
kode-solapamendu
kodeen gainezarpen
komunikazio-harremanen ebaluazio
komunikazio-sare
konkrezio-mailak
konparaziozko premia
konpetentzia; gauza-izate
kontestu; testuinguru
kontestualizatu
kurrikularitate
kurrikulu-eredu; eredu kurrikular
kurrikuluaren diseinu; diseinu kurrikular
kurrikuluaren garapen; garapen kurrikular

legitimaziozko testuinguru
lehenespén; priorizazio
letreiaketa
lurbira-globo
lurralderatu

maila afektibo-emozional
maila erreferentzial; erreferentzi maila
maila intelektual-kognitibo
maila orektiko-espresibo
maila sensorial-psikomotore
maila sozial-harremanetazko
material kurrikular
metakomunikazio
metamezu
metodo konduktual

intimidad
enseñanza
instrucción
modelo de enseñanza directiva
modelo de enseñanza participativa
actividad docente
autoevaluación del profesor
estrategia instructiva
durabilidad
normotipo de criterio
normotipo de criterio
pulsión
lectura silenciosa
ítem

continuidad
conducta observable
objetivo conductual

calificación
red en cadena
secuencia en espiral
escala de ambiente de clase
solapamiento de códigos
superposición de códigos
evaluación de las relaciones de comunicación
red de comunicación
niveles de concreción
necesidad comparativa
competencia
contexto
contextualizar
curricularidad
modelo curricular
diseño curricular; diseño del currículo
desarrollo curricular; desarrollo del currículo

contexto de legitimización
priorización
deletreo
globo terráqueo
territorializar

nivel afectivo-emozional
nivel referencial
nivel intelectual-cognitivo
nivel órctico-expresivo
nivel sensorial-psicomotor
nivel social-relacional
material curricular
metacomunicación
metamensaje
método conductual

mezu kurrikular
motibazio autorreferitu
mugitzeko trebetasun; trebetasun motore
murgilpen inдукtibo

nahikoa
normotipo
normotipo estatistiko
normotipo indibidualizatu
Northway diana

objektu transakzional; trukaketa-objektu
ohartarazpen
ohitutasun; ezaguntasun
oinarrizko ikaskuntza
oinarrizko kurrikulu-diseinu; OKD
OKD; oinarrizko kurrikulu-diseinu
onartutako inperfekzioaren printzipio
operadore didaktiko
osagai emotibo
osagai errektibo
osagai kognitibo
osagai konduktual
oso ongi

pakete didaktiko
parahizkera; paramintzaira
paramezu
paramintzaira; parahizkera
partaidetza-zerrenda
partehartuzko behaketa-teknika
permisibitate; haizukortasun
pertonabarruko maila
pertonarteko maila
plangintzako kurrikulu-eredu
premia azaldu
premia indibidualizatzaile
premia normatibo
premia preskriptibo
premia prospektibo
premia sentitu
premien ebaluazio
priorizazio; lehenespen
programa berezi
programa berritu
proiektu edukatibo-didaktiko
prozedura-printzipio
prozesamendu atentziourreko
prozesu didaktiko bukabere
prozesu esperientzial
prozesu ireki
publikotasunaren printzipio
pupitre
pupitreen ipinkera

mensaje curricular
motivación autorreferida
habilidad motora
inmersión inдукtiva

aprobado (*kalifikazioa*)
normotipo
normotipo estadístico
normotipo individualizado
diana de Northway

objeto transakzional
apercibimiento
familiaridad
aprendizaje elemental
diseño curricular básico; DCB
DCB; diseño curricular básico
principio de la imperfección asumida
operador didáctico
componente emotivo
componente reactivo
componente kognitivo
componente conductual
notable (*kalifikazioa*)

paquete didáctico
paralenguaje
paramensaje
paralenguaje
lista de participación
técnica de observación participante
permissividad
nivel intrapersonal
nivel interpersonal
modelo curricular de planificación
necesidad expresada
necesidad individualizadora
necesidad normativa
necesidad prescriptiva
necesidad prospectiva
necesidad sentida
evaluación de necesidades
priorización
programa específico
programa renovado
proyecto educativo-didáctico
principio de procedimiento
procesamiento preatento
proceso didáctico no finalizado
proceso experiencial
proceso abierto
principio de publicidad
pupitre
disposición de los pupitres

razionalitatearen printzipio

sare zentralizatu
sare zirkular
sekuentzia
sekuentzia distantzikide
sekuentzia esanguratsu
sekuentzia ez-distantzikide
sekuentzia heterogeno
sekuentzia homogeno
sekuentzia konbergente
sekuentzia konplexu atzeraeraginarekiko
sekuentziazio
selektibitatearen printzipio
sineskera
sistematikotasunaren printzipio
sorgin-gurpil
sortzezko gaitasun
sozialtasunaren printzipio
soziograma
suposamendu ez-kurrikular
suposamendu kurrikular
suposamendu praktikoa
suspentsio

talde-lan
taldekatzeko trebetasun
tarte sozialeko eskala
tartekoa; erdimailakoa
test-ondo
testuinguru; kontestu
testuinguru aberasgarri
testuinguru didaktiko
testuinguru epistemologiko
testuinguru esanguratsu
testuinguru kurrikular
testuinguru motelgarri
topaketa-espazio
transferigarritasun
trebetasun intelektual
trebetasun motore; mugitzeko trebetasun
trebetasun psikomotore
trebetasun sozial
trukaketa-objektu; objektu transakzional
trunkatu

ulertzen dakien
umore-sen
urteko memoria
urteko plan
uzkur

Vallet-en eredu

principio de racionalidad

red centralizada
red circular
secuencia
secuencia equidistante
secuencia significativa
secuencia no-equidistante
secuencia heterogénea
secuencia homogénea
secuencia convergente
secuencia compleja con retroactividad
secuenciación
principio de selectividad
creencia
principio de sistematicidad
círculo vicioso
capacidad innata
principio de socialidad
sociograma
supuesto no-curricular
supuesto curricular
supuesto práctico
suspensio (*kalifikazioa*)

trabajo en grupo
habilidad para agrupar
escala de distancia social
regular (*balorazioetan*)
postest
contexto
contexto enriquecedor
contexto didáctico
contexto epistemológico
contexto significativo
contexto curricular
contexto empobrecedor
espacio de encuentro
transferibilidad
habilidad intelectual
habilidad motora
habilidad psicomotora
habilidad social
objeto transaccional
truncar

comprensivo
sentido del humor
memoria anual
plan anual
reacio

modelo de Vallet

X erako sare

red en forma de X

Y erako sare

red en forma de Y

zehapen

sanción (*zigorra*)

zentzu-antolagailu

organizador de sentido

zentzuaren testuinguru

contexto de sentido

zona marjinal; bazter-zona

zona marjinal

zuzenketa globalizataile

corrección globalizadora

zuzenketa xehekatu

corrección pormenorizada

zuzenketa-gako

clave de corrección

GAZTELANIA

actividad docente
actividades manuales
ansiedad
apercibimiento
aprendizaje
aprendizaje elemental
aprendizaje específicamente determinado
aprendizaje generalmente determinado
aprendizaje intermedio
aprendizaje significativo
aprendizaje superior
aprobado (*kalifikazioa*)
aspecto cognitivo inédito
atención focal
átomo social
autoestima
autoevaluación del profesor
autoinforme
autoritario
autorrealización

calificación
capacidad de estimulación
capacidad innata
capacidad motivadora
CFL; coeficiente de formalidad lingüística
círculo vicioso
clarificación práctica
clarificación semántica
clave de corrección
coeficiente de formalidad lingüística; CFL
competencia
componente cognitivo
componente conductual
componente emotivo
componente reactivo
comprensividad
comprensivo
comunidad educativa
condición contextual
condición funcional
conducta observable
contenido conductual
contenido estructural
contenido figurativo
contenido informativo
contenido relacional
contenido semántico
contexto
contexto curricular
contexto de expansión experiencial
contexto de legitimización

EUSKARA

irakaslan
eskulanak
antsietate
ohartarazpen
ikaskuntza
oinarrizko ikaskuntza
ikaskuntza espezifikoki determinatu
ikaskuntza orokorki determinatu
bitarteko ikaskuntza
ikaskuntza esanguratsu
goimailako ikaskuntza
nahikoa
alderdi kognitibo azaldugabe
atentzio fokal
atomo sozial
autoestima; autoestimazio
irakaslearen autoebaluazio
autoinforme
autoritario
autorrealizazio

kalifikazio
ahalmen estimularri
sortzezko gaitasun
ahalmen motibatzaile
formaltasun linguistikoaren koefiziente
sorgin-gurpil
argitze-lan praktikoa
argitze-lan semantiko
zuzenketa-gako
formaltasun linguistikoaren koefiziente
gauza-izate; konpetentzia
osagai kognitibo
osagai konduktual
osagai emotibo
osagai erreaktibo
besarkamen
ulertzen dakien
hezkuntza-komunitate
baldintza kontestual
baldintza funtzional
jokabide hautemangarri
eduki konduktual
eduki estruktural
eduki figuratibo
eduki informatzaile
eduki erlazional
eduki semantiko
testuinguru; kontestu
testuinguru kurrikular
hedapen esperientzialeko testuinguru
legitimaziozko testuinguru

contexto de sentido
contexto de uso
contexto didáctico
contexto empobrecedor
contexto enriquecedor
contexto epistemológico
contexto próximo
contexto significativo
contextualizar
continuidad
corrección globalizadora
corrección por clave
corrección pormenorizada
creencia
criterio de ejemplaridad
criterio de representatividad
cuestionario de evaluación
curricularidad
curso de perfeccionamiento

dato contradictorio
DCB; diseño curricular básico
debate técnico-educativo
decisión instructiva
decisión preinstructiva
deficiente (*balorazioetan*)
deletreo
desaprobar
desarrollo curricular; desarrollo del currículo
desarrollo del currículo; desarrollo curricular
desestima
diana de Northway
didacta
didáctica ejemplar
dinámica connotativa
directividad de la escuela
discriminalidad
diseño curricular; diseño del currículo
diseño curricular básico; DCB
diseño del currículo; diseño curricular
diseño multivariado
disonancia cognoscitiva
dipendio lingüístico
disposición de la clase
disposición de los pupitres
disposición funcional de la clase
disposición por áreas
disposición prescriptiva
distractor
dominio afectivo
dominio cognitivo
dominio motor
dominio sensible
durabilidad

zentzuaren testuinguru
erabilera-kontestu
testuinguru didaktiko
testuinguru motelgarri
testuinguru aberasgarri
testuinguru epistemologiko
hurbileko testuinguru
testuinguru esanguratsu
kontestualizatu
jarraitasun
zuzenketa globalizatzaile
gako bidezko zuzenketa
zuzenketa xehekatu
sineskera
exenplartate-irizpide
errepresentagarritasun-irizpide
ebaluazio-galdesorta
kurrikularitate
hobekuntza-ikastaro

datu kontraesankor
OKD; oinarritzko kurrikulu-diseinu
eztabaida tekniko-educatibo
instrukzio-mailako erabaki
instrukzioaurreko erabaki
askieza
letreiaketa
gaitzetsi
garapen kurrikular; kurrikuluaren garapen
garapen kurrikular; kurrikuluaren garapen
arbuio
Northway diana
didakta
ereduzko didaktika
dinamika konnotatibo
eskolaren gidaritasun
diskriminagarritasun
diseinu kurrikular; kurrikuluaren diseinu
oinarritzko kurrikulu-diseinu; OKD
diseinu kurrikular; kurrikuluaren diseinu
diseinu multibariatu
ezagutza-disonantzia
hitz-zarrastelkeria
ikasgelaren banakera; ikasgelaren ipinkera
pupitreen ipinkera
ikasgelaren ipinkera funtzional
areakako ipinkera
betebeharreko xedapen
distraktore
dominio afektibo
dominio kognitibo
dominio motore
dominio sentikor
iraungarritasun

EAE; escala de ambiente escolar
educación
efecto halo
enseñanza
entrecruzar
equifinalidad
error de sesgo
escala de ambiente de clase
escala de ambiente escolar; EAE
escala de distancia social
escala taxonómica
escaso (*balorazioetan*)
escuela maternal
espacio curricular
espacio de encuentro
espacio de intervención
espacio relacional
estrado
estrategia cognitiva
estrategia instructiva
estriberón
estructura cognitiva
estructura curricular
estudio
evaluación curricular
evaluación de las relaciones de comunicación
evaluación de necesidades
evaluación formativa
evaluación sectorial
evaluación sumativa
experiencia vicaria

factor objetivo externo
factor subjetivo interno
familiaridad
formación
función homeostática
función operativa
función solicitadora
funcionalidad curricular

generalizar
globo terráqueo
guía curricular

habilidad intelectual
habilidad motora
habilidad para agrupar
habilidad para diferenciar
habilidad para distribuir el tiempo
habilidad para juzgar con rapidez
habilidad psicomotora

EGE; eskolako giro-eskala
hezkuntza
halo-efektu
irakaskuntza
gurutzelarkatu
ekifinalitate
alborapen-errore
klaseko giroaren eskala
eskolako giro-eskala; EGE
tarte sozialeko eskala
eskala taxonomiko
eskasa
haur-eskola
espazio kurrikular
topaketa-espazio
eskuhartze-espazio
espazio erlazional; erlazio-espazio
estratu
estrategia kognitibo
irakasteko estrategia
ibi-harri
egitura kognitibo
egitura kurrikular
ikasketa
ebaluazio kurrikular
komunikazio-harremanen ebaluazio
premien ebaluazio
ebaluazio formatibo
ebaluazio sektorial
ebaluazio sumatibo
esperientzia bikario

faktore objektibo-kanpoko
faktore subjektibo-barneko
ezaguntasun; ohitutasun
formazio; heziketa
funtzio homeostatiko
funtzio operatibo
funtzio solizitatzaile
funtzionalitate kurrikular; funtzionamendu kurrikular

generalizatu
lurbira-globo
gida kurrikular

trebetasun intelektual
trebetasun motore; mugitzeko trebetasun
taldekatzeko trebetasun
bereizteko trebetasun
denbora banatzeko trebetasun
azkar juzgatzeko trebetasun
trebetasun psikomotore

habilidad social
hibridación verbo-icónica

impredictibilidad
indicador
inmersión inductiva
instrucción
instrucción depositaria
insuficiencia
interacción
interacción formativa
internalización
intimidación
ítem

latencia del tiempo de iniciativa
latencia del tiempo de reacción
lectura silenciosa
lenguaje icónico
lenguaje verbal
libre arbitrio
lista de participación

llamativo

malinterpretar
mapa de interacción
mapa de objetivos
material curricular
mediación didáctica
memoria anual
mensaje curricular
mensaje instructivo
metacomunicación
metamensaje
método conductual
modelo academicista
modelo crítico
modelo curricular
modelo curricular de investigación
modelo curricular de planificación
modelo d'Hainaut
modelo de enseñanza directiva
modelo de enseñanza participativa
modelo de Vallet
modelo humanista-expresivo
modelo humanístico
modelo tecnológico
modulación de las palabras
motivación autorreferida

necesidad comparativa
necesidad expresada

trebetasun sozial
hibridazio berbo-ikoniko; hibridazio hitzezko-
ikonozko

auresanezintasun
adierazle
murgilpen induktibo
instrukzio; irakaskuntza
instrukzio gordailuzain
askieztasun
interakzio
formaziozko elkarreagin
barneratze
intimidade
item

ekimen-denboraren latentzia
erreakzio-denboraren latentzia
isileko irakurketa
ikonozko hizkera; hizkera ikoniko
hitzezko hizkera
hautamen libre
partaidetza-zerrenda

atentzio-emangarri

gaitzinterpretatu
interakzioko mapa
helburu-mapa
material kurrikular
bitartekaritza didaktiko
urteko memoria
mezu kurrikular
instrukzio(ko) mezu
metakomunikazio
metamezu
metodo konduktual
ereu akademizista
ereu kritiko
ereu kurrikular; kurrikulu-ereu
ikerketazko ereu kurrikular
plangintzazko kurrikulu-ereu
d'Hainaut-en ereu
irakaskuntza-ereu gidatzaile
irakaskuntza-ereu partehartuzko
Vallet-en ereu
ereu humanista-espresibo
ereu humanistiko
ereu teknologiko
hitzen modulazio
motibazio autorreferitu

konparaziozko premia
premia azaldu

necesidad individualizadora	premia individualizatzaile
necesidad normativa	premia normatibo
necesidad prescriptiva	premia preskriptibo
necesidad prospectiva	premia prospektibo
necesidad sentida	premia sentitu
nivel afectivo-emocional	maila afektibo-emozional
nivel intelectual-cognitivo	maila intelektual-kognitibo
nivel interpersonal	pertsonarteko maila
nivel intrapersonal	pertsonabarruko maila
nivel oréctico-expresivo	maila orektiko-espresibo
nivel referencial	erreferentzi maila; maila erreferentzial
nivel sensorial-psicomotor	maila sensorial-psikomotore
nivel social-relacional	maila sozial-harremanetazko
niveles de concreción	konkrezio-mailak
normotipo	normotipo
normotipo de criterio	irizpide-normotipo; irizpidezko normotipo
normotipo estadístico	normotipo estatistikoko
normotipo individualizado	normotipo indibidualizatu
notable (<i>kalifikazioa</i>)	oso ongi
objetivo conductual	jokabide-helburu; helburu konduktual
objetivo de instrucción	instrukzio-helburu
objetivo experiencial	helburu esperientzial
objetivo expresivo	helburu espresibo
objetivo instructivo	helburu instruktibo
objetivo operativo	helburu operatibo
objetivo terminal	helburu terminal; azkenburuko helburu
objeto transaccional	objektu transakzional; trukaketa-objektu
observabilidad	behakortasun
observación	behaketa
opcionalidad	aukeramen; aukera-ahalmen
operador didáctico	operadore didaktiko
organización de la información	informazioaren antolakuntza
organización funcional de los contenidos	edukien antolamendu funtzional
organizador	antolagailu
organizador comparativo	antolagailu konparatzaile
organizador de mejora	hobetzeko antolagailu
organizador de sentido	zentzu-antolagailu
organizador estructural	antolagailu estruktural
organizador expositivo	azalpenezko antolagailu
organizador personal	antolagailu pertsonal
organizador proactivo	antolagailu proaktibo
organizador retroactivo	antolagailu erretroaktibo
organizador semántico-conceptual	antolagailu semantiko-kontzeptual
paquete didáctico	pakete didaktiko
paralenguaje	paramintzaira; parahizkera
paramensaje	paramezu
PCC; proyecto curricular de centro	IIP; ikastetxearen ikasketa-proiektu
PEC; proyecto educativo de centro	IHP; ikastetxearen hezkuntza-proiektu
permisividad	haizukortasun; permisibitate
permisivo	haizukor
plan anual	urteko plan
postest	test-ondo

potencial transferencial
principio a la opcionalidad
principio de decisionabilidad
principio de hipoteticidad
principio de intencionalidad
principio de la autonomía del alumno
principio de la gradualidad
principio de la imperfección asumida
principio de organización
principio de procedimiento
principio de provisionalidad
principio de publicidad
principio de racionalidad
principio de selectividad
principio de sistematicidad
principio de socialidad
prioridad de acción
priorización
procesamiento preatento
proceso abierto
proceso didáctico no finalizado
proceso experiencial
proceso finalizado
proceso instructivo
programa específico
programa renovado
proyecto curricular de centro; PCC
proyecto de innovación
proyecto educativo de centro; PEC
proyecto educativo integrado
proyecto educativo-didáctico
pulsión
pupitre

reacio
realimentación
rechazo
recurso audiovisual
recurso curricular
recurso didáctico
red centralizada
red circular
red de comunicación
red en cadena
red en forma de X
red en forma de Y
redundancia
referente
referido
referirse
refuerzo
refuerzo formativo
refuerzo informativo

ahalmen transferentzial
aukera-ahalmenaren printzipio
erabakiortasunaren printzipio
hipotetikotasunaren printzipio
intentzionalitatearen printzipio
ikasle-autonomiaren printzipio
gradueltasunaren printzipio
onartutako inperfekzioaren printzipio
antolakuntzaren printzipio
prozedura-printzipio
behin-behinekotasunaren printzipio
publikotasunaren printzipio
razionalitatearen printzipio
selektibitatearen printzipio
sistematikotasunaren printzipio
sozialtasunaren printzipio
ekintzarako lehenetsun
lehenetspen; priorizazio
prozesamendu atentzioaurreko
prozesu ireki
prozesu didaktiko bukagabe
prozesu esperientzial
bukatutako prozesu
ikaste-prozesu
programa berezi
programa berri
ikastetxearen ikasketa-proiektu; IIP
berrikuntza-proiektu
ikastetxearen hezkuntza-proiektu; IHP
heziketa-proiektu integratu
proiektu edukatibo-didaktiko
irrika
pupitre

uzkur
berrelikadura
ezespren
ikus-entzunezko baliabide
baliabide kurrikular
baliabide didaktiko
sare zentralizatu
sare zirkular
komunikazio-sare
kate sare
X erako sare
Y erako sare
erredundantzia
erreferente
erreferitu
begietsi
indargarri
indargarri formatzaile
indargarri informatzaile

refuerzo negativo
refuerzo positivo
registro de intervenciones
regular (*balorazioetan*)
representatividad
reproche
retroproyector
revaloración de los contenidos del aprendizaje

sanción (*zigorra*)
secuencia
secuencia compleja con retroactividad
secuencia convergente
secuencia en espiral
secuencia equidistante
secuencia heterogénea
secuencia homogénea
secuencia no-equidistante
secuencia significativa
secuenciación
secuenciación de los contenidos
selección de los contenidos
sentido del humor
significado epistemológico
significado vital
símbolo verbal
símbolo visual
situación socio-ambiental
sobreestimar
sobresaliente; excelente (*kalifikazioa*)
sociograma
solapamiento de códigos
subdestreza
subproceso
sujeto infantil
superposición de códigos
superposición icónico-auditiva
supuesto curricular
supuesto no-curricular
supuesto práctico
suspense (*kalifikazioa*)

tarea curricular
taxonomía de objetivos
técnica de evaluación
técnica de observación participante
territorializar
tiempo de verbalización
tolerante
tono de voz
trabajo en grupo
transferibilidad
truncar
unidad informativa

indargarri negatibo
indargarri positibo
eskuhartze-erregistro
tartekoa; erdimailakoa
errepresentagarritasun
agiraka
gardenki-proiektore
ikaskuntzako edukien birbalorazio

zehapen
sekuentzia
sekuentzia konplexu atzeraeraginarekiko
sekuentzia konbergente
kiribil-sekuentzia
sekuentzia distantzikide
sekuentzia heterogeno
sekuentzia homogeno
sekuentzia ez-distantzikide
sekuentzia esanguratsu
sekuentziazio
edukien sekuentziazio
edukien hautapen
umore-sen
esanahi epistemologiko
esangura bital
hitzezko sinbolo
ikusmen-sinbolo
egoera sozio-ingurunetar
gainestimatu
bikain
soziograma
kode-solapamendu
azpitretetasun
azpiprosesu
haur-subjektu
kodeen gainezarpen
gainezarpen ikoniko-entzumenezko
suposamendu kurrikular
suposamendu ez-kurrikular
suposamendu praktikoa
suspentsio

egiteko kurrikular
helburuen taxonomia
ebaluazio-teknika
partehartzeko behaketa-teknika
lurralderatu
berbalizazio-denbora
eraman oneko
ahots-tonu
talde-lan
transferigarritasun
trunkatu
informazio-unitate

validez
valoración formativa
variable
variable comunicacional
variable experiencial
variable situacional
verbalización
vía creativo-expresiva
vía intelectual
vía psicomotriz
vía social-relacional

zona de acción
zona marginal

baliozkotasun
balorazio formatzaile
aldagai; bariabile
aldagai komunikazional
aldagai esperientzial
aldagai situazional
berbalizazio
bide sortzaile-espresibo
bide intelektual
bide psikomotore
bide sozial-harremanetako

ekintza-zona
zona marjinal; bazter-zona

Autoreen aurkibidea

ADAMS, R.S.
AHMANN, J.S.
ALVAREZ, J.M.
ALVAREZ, Q.
AMMONS, M.
ANDERSON, H.H.
ANDERSON, L.M.
AREA, M.
ARGYLE, M.
ARRIBAS ALONSO, C.
ASPY, D.
AUCOUTOURIER, B.
AUSUBEL, D.P.

BACHRACH, A.
BALES
BALLACHEY, E.L.
BARKER, R.G.
BASSET, R.E.
BATESON, G.
BAWDEN, R.
BEARIN, A.
BELTH, M.
BELTRAN DE TENA, R.
BENEDICTO, V.
BENNET, N.
BERTOLINI, P.
BIDDLE, B.
BIRKENBIHL, M.
BLACKBURN, R.
BLANKERTZ, H.
BLOOM, B.S.
BOBBIT, F.
BRADFORD, L.P.
BRADSHAW, J.
BREWER, H.M.

BRIGGS, L.
BROADBENT, D.E.
BROUDY, H.G.
BRUNER, J.S.
BUISSON, F.
BURKE, S.
BURNETT, J.R.
BURTON, J.K.
BYERS, J.P.

CADWELL, J.
CARROLL, J.G.
CASTIELLO, J.
CHADWICK, C.
CHARLIN, D.L.
CHESTERTON
CLARK, C.M.
CLARK, M.J.
COLL, C.
COMBETTA, O.C.
COOK, J.
CRUTCHFIELD, R.S.

D'HAINAUT, L.
DALE, E.
DE BLOCK, F.
DE PRADO, D.
DE VITO, A.
DECAIGNY, T.
DI RIENZO
DIAMOND, J.
DIEM, J.
DOW, P.
DOYLE, W.
DREIKUS, R.
DREW, C.

DUELL, L.
DUFFY, G.
DUNKIN, M.

EISNER, E.W.
ELKIN, E.H.
ELMORE, J.L.
EMMER, E.
EINSIEDLER, J.
ENTWISTLE, H.
ESCUDERO, J.M.
EVERTSON, C.M.

FENSHAM, P.J.
FERMIN, M.
FERNANDEZ BALLESTEROS, R.
FERNANDEZ HUERTA, J.
FERNANDEZ PEREZ, M.
FESTINGER, L.
FISHER, B.A.
FLAMENT, C.
FLANERS
FOX, D.
FRABBONI, F.
FRAISSE, P.
FRANTA, F.
FREINET, C.
FRIENDLANDER
FREIRE

GAGNÉ, R.
GALTON, M.
GARANTO, J.
GARCIA, M.
GENOVA, W.J.
GHIGLIONE, G.
GIMENO, J.
GIUGNI, G.
GLASSER, R.
GLOCK, M.D.
GONZALEZ, M.T.
GOZZER, G.
GRANT
GREENO, J.G.
GREENSPON, J.
GRUNWALD, B.B.
GUILFORD, J.P.

HALL, E.T.
HALLWORTH, J.
HAMELINE, D.
HANESIAN, H.
HANLEY, J.

HARGREAVES, D.
HASTING, J.T.
HAWTHORNE, J.
HEIDT, E.V.
HENNINGS, D.G.
HERBART, J.F.
HOROWITZ, P.
HOTYAT, F.

ISAACS, D.
IZU, J.

JACKSON, P.W.
JACOBSON, L.
JENKINS, D.

KASKOWITZ
KAUFER, F.H.
KAUFMAN, R.A.
KENDALL, J.
KERR, A.
KIBLER, R.J.
KINCH, J.W.
KING, E.J.
KIRK, G.
KLAFKI, W.
KLEIN, S.P.
KONEYA, M.
KOUNIN, J.
KOUSIN
KRECH, D.
KUNERT, K.

LAENG, M.
LAFOURCADE, P.D.
LAPIERRE, A.
LAPORTA, R.
LAWTON, D.
LEAVITT, H.
LEWIN, K.
LINK, F.R.
LIPPITT, R.
LODINI, E.
LUCCIO, R.

MADAUS, G.
MADOFF, M.K.
MAGER, R.F.
MAKARENKO, A.
MANINI, M.
MARX, R.W.
MASLOW, A.H.
MATARAZZO, J.D.

MAYER, R.E.
McCUNE, L.
McDERMOTT, R.P.
McNAMARA, J.
McNEIL, J.
MEHARABIAN, I.
MERRILL, P.F.
METZGER, R.C.
MEYER, R.E.
MICHELET, A.
MILLAN, J.
MILLER, R.I.
MIREE, F.
MOO
MOON, B.
MOOS, R.H.
MORALES, F.
MORRIS, C.
MUCHIELLI, R.

NEISSER, R.
NERBORIG, M.H.
NERICI, E.G.
NICKEL, H.
NIETO GIL, J.
NOVAK, J.D.
NUTTIN, J.

OBERG, A.
OTTO, D.

PELECHANO, V.
PELLEREY, M.
PENMAN, R.
PEPPER, F.C.
PEREZ GOMEZ, A.
PETERS, R.S.
PETERSON, M.C.
PETERSON, P.
PETERSON, P.L.
PHILLIPS, J.S.
PIAGET, J.
PITOCCO, V.
PLATON
POPHAM, J.
POSTMAN, N.
POURTOIS, J.P.
PROSHANSKY, E.
PUJADE-RENAUD, C.

RATHS, J.D.
RAYBURN
REDL, F.

REYNOLDS, J.
RICHAUDEAU, F.
RIPPEL, F.
RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.
ROEBUCK, F.
ROGERS, C.
ROSALES, C.
ROSENSHINE, B.
ROSENTHAL, R.
ROSSI-LANDI, F.
ROUCO, R.
RUESCH, J.

SALINAS, B.
SALOMON, G.
SANDERS, N.M.
SARDO, D.
SCHAVE, B.
SCHIRO, M.
SCHMIOT, W.H.
SCHRAMM, W.
SCHRÖDER, H.
SCHULTZ VON THUN, F.
SCHWEBEL, D.I.
SCURATI, C.
SEELING
SENDELBACH, N.B.
SHAVE, B.
SHAVELSON, R.
SHAW, M.E.
SHIPMAN, M.D.
SHÖDER, H.
SIERRA, B.
SKILBECK, M.
SMITH, B.O.
SMITH, E.L.
SNYDERS, G.
SOAR, J.
SOMMER, R.
SPAGNUOLO, M.
SPECK, J.
SPIRACK, M.
STALINGS, A.
STEBBINS, L.B.
STEELE, F.J.
STENHOUSE, L.
STERN, P.
STIRES, L.
STOCKER, K.
SULLIVAN, H.

TABA, H.
TAUSCH, A.

TAUSCH, R.
THOMAS, G.B.
THORNDIKE, E.L.
TIKUNOFF, W.J.
TISHER, R.P.
TITONE, R.
TOMLISON, R.
TONUCCI, F.
TOOMEY, R.
TRICKETT, E.
TRIESMAN, A.
TYLER, R.

VALLET, R.E.
VILLAR ANGULO, L.M.
VILLAREJO MINGUEZ, E.
VOLPI, C.
VON CUBE, F.

WALBERG, H.
WALLON, H.
WALTER, J.
WARDEBERG, H.L.
WATZLAWICK, P.

WEHLW, G.
WEINGARTNER, CH.
WEINSTEIN, C.S.
WEST, L.H.
WHEELER, D.K.
WHITE, B.
WHITE, R.
WHITLA
WIENS, A.N.
WINEMAN, D.
WITTROCK, M.C.
WOLFE, M.
WOODWORTH, R.S.
WOOLFOLK, E.
WULF, K.
WULF, J.

YELON, N.
YINGER, R.

ZABALZA, M.A.
ZAHORIK, J.A.
ZIELINSKI, J.
ZIV, A.

Gaien aurkibidea

administrazioa
ados jartzea
afektibitatea
agente soziala
aldaketa
antolakuntza
argitze-lana
arloa
atentzioa
aurkikuntza
autokontzeptua
autonomia

baldintzak
baliabideak
balorazioa
baloreak
behaketa
berrikuntza
birziklapena
bitartekari kurrikularra

diziplinartekotasuna

ebaluazioa
edukia
edukien hautapena
egitekoa
ekologia
elkarrizketa
emaitza
erabakia
erakundea
eredua
errendimendua
esanguratasuna

eskola
eskola-sistema
eskolaz kanpokoa
eskuharmena
espazioa
esperientzia
espezializazioa
estiloa
estrategia
etsamina
ezkutuko kurrikulua

funtzioa

galdera
garapen soziala
gida kurrikularra
gradualitatea
gurasoak

helburua
hezkuntza-komunitatea
hizkera

igurikapena
iharduera
ihardueren hautapena
ikasgela
ikasketa-proiektua
ikaskuntza formala
ikaskuntza-arloak
ikerkuntza
informazioa
ingurunea
interesa
iragarpen autorrealizatua

irakaskuntza-egitekoa
irakaslea

jarrera
justifikazioa

kalifikazioa
klaseko giroa
komunikazioa
kontestualizazioa
kontrola
kritika
kultura
kurrikulua
kurrikuluaren garapena

laguntza
lankidetzaz
lehentasuna
lurraldea

maila
materiala
metodoa
mezua

neurketa
normotipoa

oinarrizko gutxienezkoak

partaidetza
plangintza
pluralismoa
premia
produktua
profesioa
programa
programazioa
prozedura-printzipioak
prozesua

sekuentzia
sineskera
soziometria

talde-lana
taxonomia
teknologia
testuliburua

EUSKARA INSTITUA

Pedagogia

Azken urte hauetan gauza asko aldatu dira eskola-hezkuntzaren munduan. Erreforma, funtsean, indarrean zegoen egitura kurrikularraren "berreraikuntza" prozesu bat izan da. Hezkuntza-administrazio zentralak eta gure lurralde autonomoko administrazioek argitara eman eta zabaldu dituzte Oinarrizko Curriculum Diseinuak.

Gure artean "kurrikulu" topikoak monopolizatu egin du eskola-pedagogiari buruz argitaratzen eta eztabaidatzen den gehiena.

Miguel Angel Zabalzaren "Kurrikuluaren Diseinu eta Garapena" testuliburua itzuli du Euskal Herriko Unibertsitateak. Iadanik portugesez, frantsesez eta italieraz argitaratua dagoen liburua. Unibertsitatean "klasikoa" bihurtu den testua hain zuzen ere.

Sarrera zabal eta sakona eskaintzen du. Oso aproposa bai Didaktika Zientziaren ibilbidean lehen urratsak egiten dituzten ikasleentzat, bai kontsulta liburu gisa irakaskuntzan dabilen edozeinentzat.