

Ikuspegi Soziokulturala Euskal Herriko Hezkuntzan

1. Hezkuntzaren gaineko berbaldiak

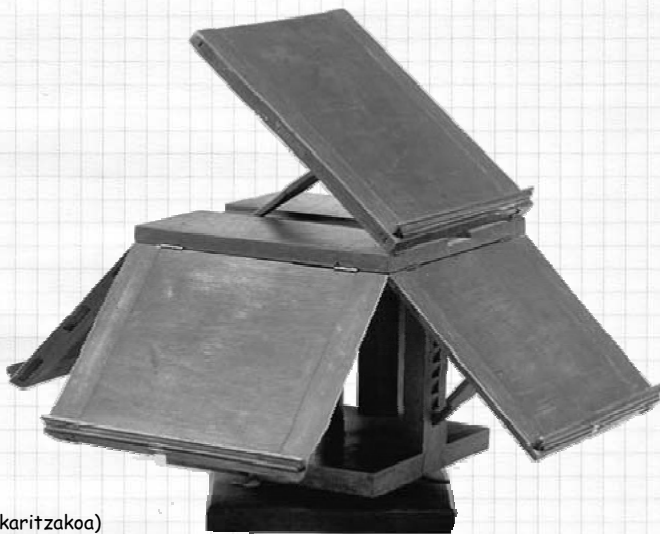


Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia, Karmele Pérez (arg.)

I. Hezkuntzaren gaineko berbaldiak

Ikuspegi soziokulturala Euskal Herriko hezkuntzan

Jaione Apalategi (NUP)
Aurelia Arcocha (Bordeaux 3, IKER)
Elisa Arrieta (EHU)
Begoña Bilbao (EHU)
Gurutze Ezkurdia (EHU)
Iñaki Gaminde (EHU)
Paulo Iztueta (EHU)
Julian Maia (EHU)
Karmele Perez (EHU)
Kepa Perez (EHU)
Jakes Sarrailet (Bordeleko Euskara Ikuskaritzakoa)
Araitz Uskola (EHU)



2006ko azaroaren 29 eta 30ean
17:00etatik 20:30etara

EHUko Bilboko Irakasleen Eskolan



IKUSPEGI SOZIOKULTURALA
EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAN

IKUSPEGI SOZIOKULTURALA EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZAN

Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia, Karmele Perez (arg.)

Didaktika eta Eskola Antolakuntza eta
Hezkuntzaren Teoria eta Historiaren sailak

I. Hezkuntzaren gaineko berbaldiak

EHUko Bilboko Irakasleen Eskola



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
A R G I T A L P E N
Z E R B I T Z U A
SERVICIO EDITORIAL

Liburu honek Euskal Herriko Unibertsitateko Euskara
Errektoradutzaren laguntza jaso du.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 84-8373-889-9
Lege gordailua: BI-3120-06

Fotokonposizioa: Rali, S.A.
Particular de Costa, 8-10 - 48010 Bilbao

Inprimatzea: I. Boan, S.A.
Padre Larramendi, 2 bajo - 48012 Bilbao

Aurkibidea

Sarrera.	9
---------------	---

I. ZATIA

Aurkezpena. <i>Julian Maia Larretxea</i>	15
Euskal curriculumaz ohar kritiko batzuk eta zenbait gogoeta. <i>Paulo Iztueta Armendariz</i>	19
Alegia euskarazkoa Frantziako Euskal Herrian 19. mendean. Bi etsenplu: Archu (1848), Goyhetché (1852). <i>Aurelia Arcocha-Scarcia</i>	43
Hezkuntzako adituak behar ditu hezkuntzak! <i>Jaione Apalategi Begiristain</i>	51
Euskal ikasketak Erregioen Europako Frantzian. <i>Jakes Sarraillet</i>	67
Irakasleen prestakuntza Europako markoan. <i>Araitz Uskola Ibarluzea</i>	79

II. ZATIA

Ikaslearen garapena eta ingurunearen eragina. <i>Elisa Arrieta Illarramendi</i>	99
Curriculumeko edukiak: mende bateko garapena Euskal Herrian. <i>Gurutze Ezkurdia, Karmele Perez, Begoña Bilbao</i>	123
Ahozko hizkuntza irakaskuntzan. <i>Iñaki Gaminde Terraza</i>	143
Landa-eskoletako curriculumaren etorkizunaz. <i>Kepa Perez Urraza</i>	169
<i>Eranskina</i> : I. Hezkuntzaren gaineko berbaldiak: Egitaraua.	

Sarrera

Hezkuntzako lege berriek argia ikusiko duten une honetan, euskarazko irakaskuntzaren goi-beheak aztertzeraz geroz, jatorria ezagutzeak, aurrera pausoak ematen laguntzen du eta. Eskuaratean duzun liburu honetan, 2006-2007ko ikasturtean azaldutako lanak bildu ditugu. Bertan, “Hezkuntzaren gaineko berbaldiak” izenez, lehenengoz, antolatu diren Jardunaldietako ekarpenak azaltzen dira. Bestalde, behar den sakontasunera heltzeko, pedagogian nahiz bestelako zientzietan gaia ikuspegi desberdinetatik aztertzen ibili diren adituak eta ikerlariak bildu ditugu.

Nazioarte mailako jardunaldi monografiko hau, Hezkuntzaren Gaineko Berbaldiak izenpean antolatu da ezen hezkuntzaren eta irakaskuntzaren inguruko hausnarketa egiteko unea dela uste baitugu, batez ere, etorkizun hurbilean izango ditugun erronkei begiratuz. Aldaketak hezkuntza sistema osoa ukitzen du, era batera edo bestera. Europatik datozen “aginduek” ere badute eragina gure plangintzetan, hala ikasleenean nola irakasleenean. Horregatik, garrantzizko deritzogu hezkuntzaren gainean berba egiteari.

Jardunaldiok Irakasle Eskoletako ikasleentzat zein irakasleentzat antolatu dira. Horrez gainera, irakasleen prestakuntzan dabilen irakasleriarentzako eta baita, irakasle lanean dabilzanentzako ere bideratu ditugu.

Liburu honetan, Bilboko Irakasle Eskolako zuzendaria den Julian Maiaren aurkezpen-agurraren ostean, Paulo Iztueta irakasleak jardunaldiak zabaltzeko irakurriko duen txostena dator. Hezkuntzaren Teoria eta Historia sailetik, Hezkuntzaren Soziologiaren ikuspegia dakar hona. Ikuspegi horretatik, euskal curriculumaren inguruan eraikitako diskurtsoak aztertzen ditu. Bertan, gai horretan eztabaidagarriak iruditzen zaizkion hainbat puntu gaitzat harturik, gogoeta sakonak egiten ditu, kritikari bide emanez, “beti delako aberasgarri jarrera eta ikuspuntu desberdinak kontrastatu ahal

izatea”. Iztuetaren esanetan, hastera doakeen ziklo berri baten aztarnarik ez da aurkitzen hezkuntzaren zein hizkuntzaren sailetan, batez ere, politika instituzionalak bideratuak dituen ekimenetan. Gainera, goiko horri loturik, erresistentziaren teoriak argitzen dituen gizarte-gatazkak ez direnez aztertzen, pedagogia askatzailearen isla izan daitezkeen eta halaxe diren gizarte-mugimenduetatik zein erakunde publikoetatik sortutako euskal curriculumaren aldeko kolektiboen errebindikazioak ez dira aipatu ere egiten.

Lehen berbaldi hauetako bigarren gaiak euskarazko alegiaren erabiltze pedagogikoa aztertzen du, XIX. mendean Frantzia aldeko Euskal Herrian egiten zen eran. Aurelia Arcochak Baionako Iker taldean ikerlari denak euskarari eta euskal testuei buruzko ekarpena eskaintzen digu. Sasoi horretako alegi bi aztertzen ditu: Archurena (1848) eta Goyhetcherena (1852). Alegien funtzio didaktikoa eta erabilpen pedagogikoa aspaldikoak dira European, hala ere, Arcochak dioen eran “Ez dakigu ere, momentuz, Archuren eta Goyhetchen liburu inprimatuek zer eragina ukan zuten gizarte zibilean, eskoletan, maisuen eta haurren eguneroko joeretan”.

Jaione Apalategi Nafarroako Unibertsitateko irakasleak argitzen diguna da, mundu zabalean zehar, tokian tokiko hezkuntza sistemak nola joan diren eraikitzen, batez ere hezkuntzaren asmoak eta haren eraginaren inguruko itxaropenak gauzatzeko. Dioskunez, gizartearen bilakaeraren arabera, gizatasuna, heziketa eta eskolarekin zerikusia duten aldagai guztiak ere aldatuz doaz: irakaslea, curriculumak, ikasleak, baliabideak, gurasoak, aginduak zein arauak. Bestalde, estatu eta nazioetako hezkuntza sistema guztietan eragin horiek islatu egiten dira. Gurean, aldaketa sasoi gauden honetan, curriculum berriak antolatzen ari garen unean, hezkuntzako adituen esku hartzea behar beharrezkoa da hezkuntzaren garapenaren alde jokatzeko segi dezagun.

Euskal ikasketek Erregioen Europako Frantzian duten lekua Jakes Sarrailetzek aztertzen du, Bordeleko Erretoretzan Euskarazko ikuskaria denak. Azaltzen digunez, hizkuntza guztien irakaskuntzaren berritzearen barnean, Frantziako Hezkunde Nazionalak bere gain hartu du programak edo Curriculumak aldatzea eta azken bi urte hauetan lan handia eramana da europar koadroari egokitzeko, baita, neurri batean, eskualdeetako hizkuntzentzat ere. Ondo argitzen duenez, hala eta guzti, lurraldeetako hizkuntzek eskolako funtzionamendu normaletik bazter gelditzeko arriskua dute eta haien etorkizuna iduriz iluntzen ari daiteke edo bederen lausotzen. Sarrailetzen hitzetan “Estatuak ez badu irakaskuntza hau arautzen nork eginen du eta zer bilakatuko da hain aipatua den berdintasunaren printzipioa?”

Araitx Uskolaren lanean Bilboko Irakasle Eskolako “Ikasketa Plan Berrietarako” Zuzendariordearenean, irakasle izateko ikasketak Europako eta estatuko legearen

ondoren zelan aldatuko diren azaltzen da. Dioenez, Goi mailako Hezkuntzako Europar Eremua eraikitzeko prozesuan Irakasle titulazioak aldatu beharrak hainbat gorabehera izan ditu Hego Euskal Herrian. Horien arrazoiak Espainiako estatuko gobernuan eta Hezkuntza Ministerioan gertatu diren aldaketetan aurki daitezke. Momentu honetan, Irakasle titulazioei buruz daukagun ziurtasun bakarra Graduak lau urtekoak (240 ECTS) eta Masterrak urte betekoak edo bikoak izango direla da; eta horretarako, gobernuak ezarriko dituela gidalerro propioak. Araitz Uskolak azaltzen digunez, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako titulazioei eutsiko zaie, nahiz eta 2006ko abendura arte itxaron beharko dugun gidalerroen zirriborroa ezagutzeko.

Elisa Arrieta, Bilakaeraren psikologian ikertzaile eta aditua dugun irakaslea Ikaslearen garapenaren eta ingurunearen eraginaren gainean mintzatuko zaigu, ingurune hurbilak pertsonaren bilakaeran eta ikasketen garapenean duen eragina eta garrantzia aztertuz. Elisaren lanean ikus daitekeenez, teoria soziokulturalak edo soziohistorikoak erabat zabaltzen ditu hezkuntzari eta garapenari buruzko ikuspuntuak eta gaur egun hezkuntzaren berrikuntzako arloaren eremuan ezinbesteko erreferente bihurtu da. Hori horrela, funtsezkoa da ikuspegi soziohistorikoaren edo soziokulturalaren bidetik murgiltzea, zeren hemen lerrotzen diren autoreek irmoki sakondu baitute garapenaren ezinbesteko baldintza hau. Autore horien hausnarketak eta ekarpenak ekarriko ditu Elisa Arrietak gogora, garapen psikologikoa ulertzeko eta aztertzeko giltzarri bihurtzen direnak.

Ildo berari segitzen diogu hurrengo lanean, ezen ikasitako esparru horretan kokaturik, ikaste-irakaste prozesura eramaten dugun Ingurunearen Ezagutzari dagokion irudikapenak, eragin garrantzitsua duela uste baitugu haurren nortasunaren eta identitatearen eraikuntzan. Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia eta Karmele Perez, Araka Ikertaldeko kide garenok, eskolan irakasten diren –testuliburu bidez- ingurune hurbileko edukiak arakatu ditugu. Gure lanean testuliburu etako oinarri soziokulturalaren beherako bidea nabarmena dela azpimarratzen dugu. Datuek erakusten dute euskaraz idatzitako testuliburu etan eduki soziokulturalak gero eta urriagoak direla. Eduki soziokulturalak XX. mendearen amaierako hamarkadan zuen presentzia erdira etorria zen. Oraingo datuek erakusten digute, bestalde, XXI. mendeko urte labur hauetan berriro etorri direla erdira. Azken baten, teorian defendatzen den testuinguru soziokulturalaren garrantzia ez dugu testuliburu etako edukietan islatuta ikusten.

Hurrengo lanetan Euskal Curriculumaren eraikuntzarako guztiz erabilgarriak izan daitezkeen ereduak plazaratzen dira. Lehenengoan, Iñaki Gamindek “Ahozko hizkuntza irakaskuntzan” aztertzen du. Bertan, Euskal Eskolak hiztun osoak lortu behar

dituela dio, gizarte modernoaren funtzio guztiak betetzeko gai diren hiztunak eta ez besterik. Horregatik, eskolak ematen duen eredu jasoaren ondoan, eta beraren garrantzi maila berean, eredu familiar indartsuak behar izaten dira. Gamindek dioskunez, gainera, eskolako gelatik kanpo bizitzeko behar ditugun eredu linguistiko indartsuak ikasi eta irakatsi egin behar dira, eskolan dabilzanak euren inguruan bizitzeko prestatzen dira eta. Horretarako, Eskolan ikasten diren edukietan inguru horren ezaugarriak landu egin behar dira, hurbilenekoetatik urrunekoetara, beti ordena horretan joanik.

Bigarrenean, Kepa Perez Urrazak tokian tokiko curriculumari bidea ireki nahi dion ekarpena aurkezten digu. Perez Urraza, pedagogo eta Euskal Eskola Museo proiektuko zuzendaria dena, oraingo honetan ere, bere doktore tesian defendatzen duen Landa-eskoletako curriculumaren etorkizunaz mintzatu zaigu. “Landa-eremuaren gutxienezko ezaugarritze deskriptiboa eman ondoren, landa-eskolari buruzko zertzelada zehatzagoak eskaini nahi dira. Helburua da: landa-eskolen etorkizuna lau garapen-norabidetan aztertzea: landa-garapena eta administrazio publikoen ardurara, unibertsitatearen beharrekiko arreta, komunitatearen partaidetza, eta azkenik, herrietako ondare soziokulturaletik abiatzearen garrantzia. Tokian tokiko kulturaren, komunitatearen identitatearen eta ondare kulturalaren arteko loturaz egiten du hausnarketa. Lotura honetatik etorriko da bereziki, curriculumaren etorkizunean erabateko eragina duten bi faktore hauetan sakontzea, hots, komunitatearen inplikazioan eta ingurune hurbileko ondarean”.

Gure esker ona adierazi gura diegu Jardunaldi hauetan lagun izan diren guztiei. Lehenengoz antolatu diren berbaldietan berba egin duzuenoi gure eskerrik beroenak, zuen ekarpenak ezinbestekoak baitira. Ondorik, eskerrik asko Bilboko Irakasle Eskolako zuzendariari eta berarekin ari den taldeari, hasiera-hasieratik eman diguten laguntza guztiagatik. Beste horrenbeste Bizkaiko Campuseko arduradunari Jardunaldiok antolatzeko aukera eman izanagatik. Azkenik, ezin eskertu barik utzi EHUko Euskara Errektorea, berak eman digulako jardunaldietan azaldu diren gaiak liburu honetan plazaratzeko aukera.

*Begoña Bilbao Bilbao
Gurutze Ezkurdia Arteaga
Karmele Perez Urraza*

Bilbon, 2006ko urriaren 5ean

I. ZATIA

Aurkezpena

Julian Maia Larretxea

Laster handian ari da jendartea aldatzen munduan. Globalizazioak, aurrerapen teknologikoak, orotariko komunikazioaren azkartzeak, unean bertan munduko alde bietako jendeak elkarren berri berehalakoan izateak, aldatzen ari dira munduaren abiada. XIX. mendeko joana mottel gelditu zaio gure egungo jendartean bizi denari; XX. mendearen azkeneko urteetan sarritan izan dugu mintzagai gauzak lasterka egin behar izaten ditugula, eta behin baino gehiagotan agertzen da, zergatik ez esan, lehengo patxada “galdu” izanak zenbaitetan sortzen duen mina ere.

Geldoago mugitzen zen munduan jarduteko, eskolak ere, neurri batean bederen, aski zuen jendarte bakoitzean garrantzitsutzat jotzen zen jakintza multzo finko samar bat transmititzea, berrikuntzak bakanago eta astiroago gertatzen baitziren. Horrela, adibide bat jartzeko, unibertsitateko ikasketen esparruari begiratzen badiogu, lehen hainbat ikasketatan aski izaten zen gaztetan unibertsitatean titulu bat eskuratzea, gero erretiratu arte titulu hark ematen zuen posizioaz gozatzeko. Etorkizun hurbilean, aldiz, eta dagoeneko hasia da hau, unibertsitateak ematen duen titulua hasierako prestakuntza baino ez da izango, eta tituludunak ere erne egon beharko du esperientzia biltzeko eta adi etengabe ikasten segitzeko, dela lanbidean ari delarik, dela unibertsitatera edo bestelako ikastegietara ostera txiki edo handixeagoak eginez. Hala iragartzen dute adituek.

Eta orain bezala gero ere hezkuntzaren esparruari eskatzen zaio ikasgeletatik ateratzen den jendeak prestakuntza egokia izan dezala. Testuinguru aldakor horretan,

bada, nahitaezkoa da gogoeta egitea eskolak zer funtzio bete behar duen, nolako prestakuntza jaso behar duen gure jendarte honetan ondoko urteotan arrakastaz bizi nahi duenak, nolana ere definitzen dela arrakasta.

Horri erantzuteko gogoeta abiatua da, eta hartan maiz ageri da ikuspegi globalizatua, hots, mundu guztia batera ikusi eta aztertu nahia.

Laster handian aldatzen ari den munduan herritarrak gauza batzuk “jakin” behar ditu, arrazoi desberdinengatik garrantzitsutzat jotzen diren eduki “teoriko” batzuk beretu behar ditu, baina hori ez da aski; horretaz gainera gauzak “egiten jakin” behar du, hau da, jakinduria aplikatuz jarduera batzuetarako trebetasunak behar ditu erdietsi; eta azkenik, “izaten jakin” behar du, esan nahi baita jendartean jarduteko balio batzuk beharrezkoak jotzen direla, haien arabera antolatzeke denon arteko bizikidetzaren oinarriak.

Hiru osagai horiek elkaturik eraturiko prestakuntzak, bestalde, egokitu egin behar du tokian tokiko ezaugarrietara; inguru hurbilarekiko interakzioa ezinbestekoa da, prestakuntzari buruzko hiru ideia nagusi horiek nola gauzatuko diren ebatzeko, ez bailitzateke onartzekoa izanen haien aplikazio itsua nonahi, ezaugarri berberekin -eta ezinezkoa litzateke, gainera, hala nahi izanda ere-: aisa ageri da gizarte guztietan ez direla jakintza berak aintzatetsiko -pentsa dezagun, konparazio batera, hizkuntza desberdinetan eta haien erlazioa gizarte jakinekin-; bestetik, trebetasun batzuk ere neurri batean inguruari atxikiak izanen dira; eta azkenik, oinarritzko jardun-balioak berdintsuak direla onarturik ere -eta hori ere ez da hain garbi-, aski modu diferentean aplika daitezke tokian tokiko gizartean, kultur tradizio desberdinen aztarnak han eta hemen agertuko baitira ezinbestean.

Horra, bada, geografia maila desberdinetan hausnarketa sakona eskatzen duen egoera, adar askotarikoa: a) mundu zabalean, egoera aldakorra eta hartan jardun beharra, oinarritzko norabidea hautatu beharra, gero unean uneko eta tokian tokiko erabakiak hartzeko -jakinez, egiten jakinez, eta izaten jakinez-; b) Europan, zailtasunak zailtasun eta kritikak kritika, geldiro baina aurrera doa batasun nahia, eta prozesu horretan hezkuntzaren esparrua oinarritzko elementua da inondik ere (“Bolognako prozesua” esaten zaion hori da mugimendu horren seinale nagusia goi-hezkuntzaren eremuan, gaur egun Unibertsitatean iritzi-sorta garrantzitsuak ekartzen ari dena); c) estatu mailan ere bada zer pentsatu eta hausnartu, eta beharbada sarritan hori izaten da hurbilenik egonik lan handiena eta kezka berehalakoena sortzen duena, halako moldez non batzuetan marko globalaren ezaugarriak ezabatuta bezala gelditzen baitzaizkigu: Espainiako eta Frantziako Estatuak lehen aipatu prozesu eta mugimendu orokor horietan murgilduta daude, eta haien barrenean dute Euskal Herria. Gaur egun alor sozio-

politikoan gertatzen ari direnek, ostera, ederki erakusten dute Euskal Herriaren harreman mota estatu biek in oraindik ongi ebatzi eta egonkortu gabea dela, horrek dakartzan tentsio eta gatazka guztiekin. Bertoko jendarteak zertzelada historiko eta kultural multzo berezia du eta ezaugarri konkretu aski nabarmenak agertzen ditu: aipa dezagun, besteak beste, nonahi gertatzen ez den hizkuntza-egoera berezia, euskara indartzeko mugimendu garrantzitsua eta hura jaso nahia inoiz ere erdietsi ez duen eta merezi duen estatus batera.

Bada, beraz, zer hausnartu maila eta alor desberdinetan. Denei begiratu beharko zaie aldi berean, eta guztiaren ondorioz hemen bertoko jendartean aplikatzeko jokabideak eta proposamenak aurkeztu beharko dira. Ikuspegi globala bistatik galdu gabe, tokian tokira egokitu beharko dira ideia nagusiak, kokatze hori egin barik arrotzak eta ulertu ezinak gerta baitaitezke mugimenduak. Gatazkak etorriko dira, bai segur aski, baina eztabaida eta iritzi trukea izanen da bidea aurrera pauso sendoak egiteko.

Ekarpenak egiteko ildo horretan sartzen da bete-betean hemen aurkezten dugun hitzaldi sorta hau. Unibertsitateko irakasleak dira egileak, jakintza arlo desberdinetan baina hezkuntzaren eremuan ari direnak, eta euren ideiak idatziz jartzeko indarra eta adorea izan dute. Euskaraz egin dituzte ekarpenak, eta hori ere estimatzekoa da, oraindik ere aisa txikiagoa baita unibertsitatean euskaraz egiten den produkzioa, erdaraz egiten dena baino. Askorentzat pozgarria izanen litzateke hizkuntzari buruzko aipamen hau gehiegizkoa gertatuko balitz, horrek euskararen normalizazio mailaren aurreramendua adieraziko bailuke. Baina oraindik aipatu beharra dela iruditzen zait.

Azkenik, desio bat: etorkizunean, honelako ekimen gehiago gertatzea nahi genuke. Ahal dugun bestean, gure esku den laguntza emateko prest aurkituko gaitu hala nahi lukeenak.

Eskerrik asko egileei, eta irakurleoi, berriz, onurazkoak gerta dakizkigula argitalpen honetan irakurtzen ditugunak.

Julian Maia Larretxea
Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskolako zuzendaria

2006ko urria

Euskal curriculumaz ohar kritiko batzuk eta zenbait gogoeta

Paulo Iztueta Armendariz

Euskal curriculumaren inguruan eraikitako diskurtsoetan eztabaidagarriak iruditzen zaizkigun hainbat puntu aitzakiatzat hartuta, gogoeta batzuk egitea da lantxo honen xedea. Jardun honetan ez gatoz, ez, azkenaldion gizarte-sektore desberdinetatik egina izan den ahalegin kolektiboa zein indibiduala hankaz gora botatzeko asmo gaiztoarekin, egindakoa osatzekoarekin baizik. Hasteko, hezkuntza-sistemako sektore pribatutik zein publikotik landutako txostenak eta horien gainean egindako beste irakurketa batzuk aztertuko ditugu, baina gaineratik eta alderdi batzuk kontuan hartuta bakarrik. Azken partean pasatuko gara geure proposamenak zehaztera -urrats luzeska, halere-, lehendik gai honetaz eginak ditugun lanetan oinarrituta. Prentsatik hartutako artikulu eta aipuak ere jasotzen baditugu, batez ere, gai honek gaurkotasan betea duela eta iritzi kontrajarriak daudela agerian jartzeko asmoz egin dugu horrela. Nahita. Beti da aberasgarri jarrera eta ikuspuntu desberdinak kontrastatu ahal izatea.

1. Txostenen irakurketa kritikoa

Euskal Herriko unibertsitate-munduan euskal curriculumaz aztertzeke lehen saioak dozena bat urtetik haratagokoak dira eta, nekez eta pitinka bada ere, emaitza jakingarriak jaso ahal izan ditugu azken urteotan. Guk geuk lau doktore-tesi zuzentzeko ohorea izan dugu eta hortxe daude Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia, Karmele eta Kepa Perez Urza neba-arreben argitalpenak, ezinbesteko erreferentzia bihurtu direnak.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailean, irakaskuntza ez-unibertsitarioan –orokorrean eta, bereziki, euskal edukietan-, lortzen ziren emaitza kaxkarrez kezkatuta, Maria Anjeles Iztueta kontseilariak indarrean zegoen curriculumaren euskal dimentsioa berrikusi eta proposamen berriak jasotzeko adituen talde bat jarri zuen lanean 2003. urtean. Talde hau bitan banatu zen. Bata, egoeraz jabetzeko, datu estatistikoak jasotzeaz arduratu zen; bestea, berriz, lehendik egina zegoenaren gainean alderdi teorikoa lantzeaz. Azken honek 2004ko urte-hasieran aurkeztu zuen bere txosten teorikoa. Izenburuan “Euskal dimentsioa curriculumean. Oinarrizko irizpideak eta norabideak” zeraman arren, derragun “euskal curriculumaren” deitura egokiagotzat jo zutenak ere izan zirela, horien artean gu geu. Talde honek aurkeztutako txosten hauek Kontseilaritzan ez zuten zabalkunderik izan eta kaxaren batean gordeta segitzen dute.

1. Orduan emandako urratsak, ordea, ez ziren hutsean emanak izan. Hezkuntza-Sailak Ikastolen Konfederazioak bideratua zeukan curriculum-proiektua bere egin eta, biek elkartuta, *Euskal curriculum: Kultur ibilbidea. Herritik mundura eta mundutik herrira. Adituen ekarpena* izeneko liburu lodikotea argitaratutako dute 2004an. Adituen lan kolektibo honi egiten zaion “Sarrera”n, euskal curriculumari buruzko gogoetak egiten dira, zaintsuak eta hausnartuak, eta globalizazioak dakarren gero eta kultur aniztasun zabalagoaren aurrean euskaldunok euskal kulturari dagokionez zer daukagun eta, batez ere, zer eduki nahi dugun elkarrekin galdera planteatzen da bertan. Ikastolen esperientzia luzetik abiatuta, euskal curriculum espezifikokoaren eraikuntzan, ikasleria eleaniztuna sortzea izanen litzateke xede nagusia, gaztelaniaz eta frantsesaz gain, atzerriko hizkuntza bat ere menderatzea, beti ere, hori bai, euskara ardatz izanda. Euskara berreskuratzen egindako ahalegina aipagarria izan bada ere, ez bide da beste horrenbeste gertatu euskal kulturaren garapen-saioan, azken honekin ulertuz “belaunaldi batetik bestera eskualdatzeko asmoz metatzen den jakituria, egiteko era, jokamolde, usadio, arau, balio, ideia, sinesmen eta mitoen multzoa” (2004, 17). Kultura eta hizkuntza batera ikusi beharrekoak dira, hau haren “isla eta, era berean, adierazle” izaki (2004, 17). Beste pasarte batean, Euskal Herria berreuskalduntzeko ahalegin horretan, euskarazko irakaskuntza zabalduz joateko eta ikasle euskaldunak hezteko asmoa azaltzen da: “Gure kultur ondarearen adierazpenik nabarmenena euskara da eta azken berrogei urteotan bereziki, euskara ikasteko eta euskarazko irakaskuntza hedatzeko ahalegin handiak egin dira. Gauza bat da ordea euskara ikastea eta heziketa euskaraz egitea eta bestea euskalduntzea. Euskalduntzeko, euskara ezagutzeaz gain, euskal gizartean sortu edota egokitu diren kultur adierazpen nabarmenenak bereganatu behar dira” (2004, 19). Euskal curriculum euskal kulturarekin harreman hertsian agertzen da hemen, azken hau “euskaldunok errealitatea ulertzeko dugun modua” gisa hartuta (2004, 21), bere dimentsio materialean, sozialean eta sinbolikoan. “Euskal kultura

espezifikoa” bertako eta bertaratutako kultur adierazpenei deitzen zaie (2004, 26), beti ere kontuan hartuta espezifikotasun horren barruan aniztasuna ematen dela, euskal lurraldean zehar beharrei ematen zaizkien erantzunak desberdinak direlako eman ere.

Hurrengo urtean euskaraz, gaztelaniaz eta frantsesez argitaratutako *Derrigorrezko eskolarako euskal curriculuma. Oinarrizko Txostena* (2005) izenekoan, funtsean aipatutako “Sarrera” horretan formulatutako ikuspuntuak errepikatzen dira, oinarrizko puntu batean izan ezik, eta da, Joxemiel Barandiaranen euskal kulturari buruzko definizioa azaldu eta gero¹, Ramon Zalloren “Kulturaren Euskal Plana” txostenean (2004) egindako planteamenduaren ildotik, euskal kultura “jasotako funtsezko kulturaren, norberaganatutako kulturaren eta egungo euskal herriaren kulturaren eta osotasunaren emaitza” gisa ulertzen dela. Euskal curriculumak, hain zuzen, “jasotako funtsezko kultura, norberaganatutako eta egungo euskal herritarrena uztartu behar ditu” (2005, 14).

Txosten honek Hezkuntza Sailaren babesa du eta irakaskuntzako sektorerik euskaldunenak ordezkatzeko dituzten Ikastolen Konfederazioaren, Sortuz-Ikasbatuaren eta Kristau Eskolaren interesak eta ikuspuntuak azaltzen ditu.

2. Aurreko txostenaren kontrakarrean, Euskal Eskola Publikoko sektore zabal baten interesak ordezkatzeko dituen *Euskal Herrirako curriculumaren oinarrizko ideiak. Eztabaidarako proposamena* izeneko txostena (2006) aurkeztu berri du Euskal Eskola Publikoa Gaur Bihar-ek², 83 orrik osatzen dutena, non “Sarean” elkarteak, Gurasoen Elkarteko EHIGE eta BIHE aurkitzen baitira bateratuak, hauen ikuspuntua ere, bestearekin batera, Hezkuntza Sailean eztabaidatua izan dadin.

¹ Barandiaranentzat, kultura gizakiek gizartearen dituzten oinarrizko beharrei emandako erantzuna da, garaian garaikoa, txostenean datorren bezala, berak zazpi kategoriatan sailkatzen dituena. Donostiako EUTGen 1976-1977 ikasturtean emandako hitzaldi batean, kulturaren kategoria horiek honela mugatuta ematen ditu: “Por cultura aquí entendemos el conjunto de soluciones dadas por el hombre a los problemas fundamentales que le ha planteado la vida: sustento y conservación de la vida, el saber y las técnicas, la sociedad, el lenguaje, las artes y la religión como programa general del comportamiento humano. Esas son las categorías principales que constituyen la cultura” (“Constantes de la etnia vasca”, *Cultura Vasca*, I, Erein, Donostia, 1977, 7). Eta hizkuntzaren kategoria zehaztean, hauxe dio: “Elemento cultural importante que caracteriza al pueblo vasco: el euskera. Es una de las características de nuestro grupo, aunque desgraciadamente no lo hablen todos” (ibid., 14).

² Lan-taldea, Pello Ayerberen koordinaziopean, honako hauek osatzen dute: Pello Aramendi, Fermin Barceló, Antonio Bolibar, M^a Angeles de la Caba, Gloria Diaz, Xabier Etxague, Félix Etxeberria, Ixiar Ezeiza, Javier Galarreta, Javier Goikoetxea, Begoña Martínez, Jose Ramon Orkasitas, Virginia Perez Sostoa, Patxo Vaquerizo, eta Miguel Angel Zabalzak.

Txosten honetan deigarria gertatzen dena da, ez curriculumaren euskal dimentsioa, ezta euskal curriculumarenean ere, baizik eta “Euskal Herriko curriculumarenean” erabiltzen dela, zeinak, oinarritzko erreferentzia gisa, ondoko alderdiok inplikatzen baititu, hots, euskara eta euskal kultura³, aniztasuna eta desberdintasuna, banaka zehaztuko ditugunak.

Euskal kultura: Euskara eta euskal kultura aintzat hartu eta biak euskal curriculumean txertatu beharrekoak direla baieztatu ostean, bakoitzaren trataera azpialde desberdinetan ematen da. Bestalde, kulturaz orokorrean eta euskal kulturaz zeharka jardutean, hainbat pasarte aurkitzen dira, baina ez beti testuinguru berean. Bere orokortasunaren barruan, osoena haxe litzateke: “Curriculum aukeraketan, kultura ez da ahaztu behar. Curriculumean Euskal Herriko garatutako kulturak egon behar du. Kulturak lekuren batean eta beste kulturekiko harremanetan egon behar du. Kultura dimentsio askotan errealitatea ikusteko, ordezkatzeko eta berriro elaboratzeko modu berezia da. Hezkuntza-instituzioek, ahal duten moduan, komunitateak asimilatutako, sortutako eta transmititutako kulturaren aberastasuna integratu behar dute” (2006, 37). Euskal kultura hori zer eta nolakoa izan litekeen zehazteko orduan, ordea, iluntasuna da nagusi. Baieztapen orokorra egiten da, esatean kultura guztiak, hedapen txikikoak edo handikoak izan berdin da, kultura *bereziak* direla, “gizartearen, beste taldeen eta naturaren arteko interakzioaren, truke historikoen eta giza interakzioaren zein interakzio sozialaren fruitu” (2006, 12), alegia. Edozein kulturari datxekion “mix” edo nahastua deitzen zaion kultura mota hori da, hain zuzen, hemen nabarmentzen dena. Ildo bertsutik joanda, esango da, orobat, ez dela onargarria nortasun kulturalak erlatibizatzea, ezta horiek modu baztertzailean absolutizatzea ere, oinarritzat ezaugarri garrantzitsuak hartuz, besteak beste, lurra eta etnia (2006, 12-13).

Ez al da susmagarri samarra gertatzen, kultura partikularraz ari eta, ikuspegi integratzailearen kontrako arriskuaren artean, herri-nortasunean hain esanguratsuak diren elementu horiek aipatzea? Arriskua ez ote nabariagoa ezaugarri horiek sistemaz baztertzen dituzten artean? Hau esanda, ez dakigu Euskal Herriko zenbat kultura dauden, bat ala gehiago; ez da esplizitatzen zer den euskal kultura, zerbait bada.

Nolanahi ere, eskolan irakatsi beharreko literaturaz jardutean, oso garbi azaltzen da zein idazleren lanak diren esparru horretan kokatu beharrekoak: “Euskal Herriko curriculumean Euskal Herriko euskaraz, gaztelaraz zein frantsesez idatzi duten egile garrantzitsuek lekua izan behar dute” (2006, 61).

³ “Euskara eta euskal kultura curriculumari erantzea. Euskara eta euskal kultura sartzeak Euskal Herriko manifestazio linguistikoetara eta kulturaletara hurbiltzeko aukera ematen du. Eskolak euskara duintzeko eta herritarrek hizkuntza ezagutzeko lanean laguntzen du” (2006, 8).

Beraz, Euskal Herrian erdaraz idatzi duten horiek, euskal kulturaren sailean barneratzekoak dira eta, ondorioz, eskolan azaldu beharrekoak. Hori baieztatzeak ez du sostengu teorikorik, ez bederen kultura eta hizkuntza bereizten diren heinean, zeren erdaraz idatzitakoa “erdal” erro substantiboari dagokiona baita eta, maila horretan, egilea non jaio eta bizi den eta zer gaiez idazten duen eta horrelako alderdiek, ez zuzenean hizkuntzarekin, baizik beste aldagai batzuekin –jaioterri, gai, arte plastiko, folklore eta abarrekin- baitute zerikusi zuzena. Ez diogu hauek kontuan hartzekoak ez direnik, bateraezinak diren kontzeptuak ezin direla nahastu baizik. Segun eta nonahiko literatura zein hizkuntzatan egiten den, estatu-hizkuntzetatik haratago, halakoa izanen da: espainola, frantsesa, ingelesa, alemana, portugesa eta, noski, euskalduna. Hizkuntza da erabakitzen duena.

Bestalde, gure irakaskuntza esperientziak erakutsi digunez, praktikan unibertsitateko ikasle erdaldun gehien-gehienek eta euskaldun ez gutxik euskal idazle banaka batzuen ezagutza lainotsua baino ez dute izaten. Unamuno, Baroja eta, ezagutuko dituzte, baina ez neurri berean euskal idazleak.

Hizkuntza: Hizkuntzarena “Euskal Herriko curriculumaren gaitasunak” azpiatalean dator, non zehazten baita ondoko zazpi gaitasun hauek direla oinarrizko curriculumean landu beharrekoak: “Adibidez, Frantzia, Europako Parlamentuaren ildo nagusiei jarraiki, oinarrizko zazpi gaitasun ageri dira: Hizkuntza menderatzea (gure kasuan euskara eta gaztelera), atzerriko hizkuntza bat praktikatzea; matematiken, kultura zientifikoaren eta teknologiaren oinarrizko printzipioak; informazioko eta komunikazioko ohiko teknikak menderatzea; kultura humanista; gaitasun sozialak eta zibikoak; eta autonomia zein ekimena” (2006, 43). Beste pasarte batean, hizkuntzarena areago zehaztuz, Europako Parlamentuak (2005) proposatuko oinarrizko zortzi gaitasunen artean, ama-hizkuntzan komunikatzea eta atzerriko hizkuntzetan komunikatzea dakarrela esatera mugatzen da, segidan zehaztaperen hau eginez: “Gure kasuan euskaraz eta gaztelera” (2006, 48).

“Hizkuntzen irakaskuntzaren proiektu integratua” izeneko azpiatalean, hizkuntzen irakaskuntzaz dihardu txostenak eta hor, lortu beharreko helburuen artean, hauek ezartzen dira: “EAEko hizkuntza ofizialak, euskara eta gaztelera, ezagutzea zein menderatzea beharrezko baldintza da eskola-integrazioa, eskola-arrakasta, eta ondoren, integrazio sozial edo laboral ona lortzeko” (2006, 59). Baina euskara egoera diglosikoan bizi denez gero⁴, positiboki akuilatu egin behar da: “Hori dela eta, hezkuntza-sistemak

⁴ “EAE egoera diglosikoa bizitzan ari da. Bertan, euskara normalizazio prozesuan dago, baina, betiere, gaztelera baino baldintza ahulagoetan eta prekarioagoetan” (2006, 59).

indartsu eragin behar du euskararen aurrerapenean, egungo atzerapena konpentsatzeko eta gaztelarerekiko oreka handiagoko egoeran egoteko. Hori guztia esanda, gaztelera ere modu sistematikoan eta progresiboan irakatsi behar dute eskolan, nahiz eta ia guztiek ezagutzen duten. Beharrezkoa da atzerriko hizkuntza bat ezagutzea, Europar Batasunean integrazio hobea lortzeko, eta lan merkatuaren informazio beharrei zein eskaerei erantzuteko. Posible den kasuetan, behintzat, etorkinen hizkuntzak sartu behar dira eskola-markoan” (2006, 60). Beste pasarte batean, hezkuntza interkulturalak lortuko beharreko helburuak aipatzean, hauxe esaten da “beharrezkoa dela ikasle guztien eskola-arrakasta bermatzea, baita etorkinena ere, irakasten diren hizkuntzen ezagutza egokia lortuta” (2006, 62).

Beraz, hizkuntzen esparruari dagokionez, Lehen Hezkuntza amaitzerakoan ikasleek lau hizkuntza (euskara eta gaztelania ahoz zein idatziz, atzerriko hizkuntzaren bat komunikazio-mailan eta, gainera, etorkinen hizkuntzen gutxieneko ezagutza) landu eta menderatu behar badituzte, jakin beharko da, euskara egoera diglosikoan egonda, gehiengoa erdalduna den ikasleen elebitasun eta eleaniztasuna egiazki bermatzeko nolako neurri praktiko eta eraginkorrak –legez ofizializatuak-, hartu beharko lirartekeen. Hain da handia, hain nabarmena, hain sostengaezina helburu aitortuen eta ezarritako neurri legalen arteko desproporzioa, ez baitu ezein zentzurik horrelako aldarrikapen formalak egiteak edo, zuzenago esanda, badu zentzua, bere ezkutuko eraginaren ondorioz maltzurragoa dena, eta da lehengo egoera diglosikoa betiketzerara daramala jarrera horrek.

Nola lortuko dira helburu horiek oraingo ereduak indarrean daudela? Emaitzak lekuko. Hezkuntza elebidunaren hizkuntz politika hau, hirugarren hamarkadako zikloan sartua den honetan, EAeko ikasle euskaldunen -egiazko ikasle elebidun eta eleaniztunen-, ehuneko laurdenen kopurua ezin gaintuz bezala dabil. Ez al dago, bada, egiaztatua A eta B ereduak ez dutela euskalduntzen? Izan ere, euskarazko irakaskuntza bermatua legokeen kasuan bakarrik egin daiteke horrelako planteamendua, hots, elebitasun errearen kasuan bakarrik lukete zentzua azken biak. Baina nola ez den ematen kasu hori, nola egungo hezkuntza-sistema elebidunak ez dituen ikasleak oso portzentaia apaletan baizik eskolatzen euskaraz, horrelako proposamenek ez dute ez sostengu teorikorik ez zentzu praktikorik. Formulismo hutsean erortzen da txosten honetan hizkuntzen irakaskuntzaz egiten den planteamendua. Planteamenduaren muina beste hau da: beste estatuetan bezala, Espainian irakaskuntza osoa gaztelaniaz eta Frantzia frantsesez egiten den bezala -beren hizkuntza nazionalean, alegia-, logika horri eutsiz, Euskal Herri osoan ere euskarazkoan soilik egin beharko litzatekeela, arrazoi gehiagoarekin, gainera, Euskal Herria estaturik gabeko nazio menperatua izanda eta bere hizkuntza nazionala egoera diglosikoaren ondorioz desagertzera kondenatua

egonda. Hau da azterketa soziolinguistikoek erakusten dutena. Elebakartasuna Euskal Herrian erdaldunen aldetik bakarrik dago, eta hainbeste aldarrikatzen den eleaniztasuna, aldiz, euskaldunen aldetik. Ala ez?

Eleaniztasuna: Gure herria anitza dela eta geure planteamenduak aniztasun horretatik abiatuta egin behar ditugula eguneroko zopa da inguruko prentsan eta diskurtso akademikoetan. Txosten honetan ere aniztasunari buruzko pasarte asko eskaintzen dira, batzuetan zentzu zabalean hartuta, ondoko honetan bezala, beste batzuetan, berriz, hertsia goan: “Aniztasuna hainbat errealitate biltzen dituen kontzeptu generikoa da: kultura, interes, jatorri eta gaitasun aniztasuna” (2006, 8). Beste hau zehatzagoa da: “Aniztasunaren aurrean gizarteratzea behar da”, edozein motatako arrazoiengatik, hots, “interesengatik, jatorri sozialengatik edota kulturalengatik, sexuagatik, gaitasunengatik” (2006, 10) ikaslea baztertua izan ez dadin. Beste pasarte batzuetan, kultur aniztasuna kultura partikular edo gutxituekin berdintzen da, honekin aditzera emanez pertsonak kultura jakinetan jaiotzen eta hazten direla: “Kultura partikularrak (eta kulturak beti dira partikularrak, nahiz eta posible izan elkarrekin lotuta egotea) gizakientzat eta taldeentzat erreferentzia garrantzitsuak dira. Kulturak, berezitasunak dituzten talde bezala ikusita, elementu garrantzitsuak dira bizitza sozialerako, eta nortasun kolektiboaren oinarri dira (...) Giza unibertsalismoa eta berezitasun kulturalak uztartu egin behar dira” (2006, 12). Orain artekoa oraindik gehiago zehaztuz, gaineratzen da aniztasun kulturalaren barruan sartzen direnak, besteak beste, ondoko hiru elementu hauek direla: a) Estatu berean dauden kulturak eta hizkuntzak, eta hau esatean, Espainiaren kasuan, Katalunia, Galizia, Euskal Herria eta Andaluzia aipatzen dira; b) gutxiengo etnikoak eta tradizio autoktono handiko kulturak, ijito etniarena; c) inmigrazioari lotutako kulturak (2006, 14). Eta, azkenik, kultur aniztasun hori modu askotara adierazten da, eta adierazpen horien artean zehazki musika, arte eszenikoak, literatura, arte plastikoak, ideiak, esperientziak eta emozioak aipatzen dira (2006, 49). Aipu hauetan guztietan ohargarriena, kultura eta hizkuntzaren arteko lotura ez dela agertzen da.

Desberdintasuna: “Desberdina dena errespetatzeak laguntzen eta babesen hornikuntzari lotua egon behar du, garapenean aurrera joateko baztertu edota gutxietsi gabe” (2006, 9). Hasieran aipatzen den kontzeptu honek garapenik ez du, ez da zehazten zertan datzan desberdintasunaren marka hori.

Txosten honek *ofiziala* izan nahi lukeen curriculum baten proiektua aurreratzen du, zeinaren diseinua hiru agente hauek burutu behar baitute: a) ikastetxeek eta irakasleek elkarrekintzan, b) EAEko Hezkuntza Sailak eta c) Europako Hezkuntza

Ministerioak⁵: Beste pasarte honetan aurrekoei beste agente berri bat gehitzen zaie, hots, Espainiako Hezkuntza Ministerioa, alegia⁶. Curriculumaren egileak zein diren ikusita, ezin esango da haren oinarri, zimendu, iturri eta edukiak ikuspegi hierarkiko batean oinarrituta ez daudenik, buru-buruan daudelarik herri-nortasunak zaintzen ez dituzten bi botere-guneak, hala nola Europar Batasuna eta Espainia eta Frantziako estatuak. Egia da “Europaren dinamika erronka handia dela Euskal Herriarentzat” (2006, 10), ez hain egia, ordea, “Euskal Herriak baduela presentzia European eta bertako kezketan” (2006, 9). Hor jokutzen baita gure etorkizuna, arazoa ez datza horretan, nolako Europa batua nahi dugun eztabaidatzean baizik. Guk orain-oraingoz ezagutzen dugun Europa hori, bera osatzen duten estatu-kideen neurrikoa da, osoki neoliberala, gutxiengo nazionalen, estaturik gabeko nazioen eta hizkuntza minorizatuen ez babes ofizialik eta ez bestelako laguntzarik ematen ez duen makroestatu bat, bertako kultur eta hizkuntz aniztasuna aintzakotzat hartzen ez duena. Euskarak Europar Batasunean duen eragina ezdeusa da, jadanik Hizkuntz Politikarako Sailburuordetzak⁷ ere onartzen duena: “Hau guztia, euskara eta bestelako hizkuntza gutxituak European aitortuak edo onartuak izateko bidean, aurrerapausoa –txikia- bada, aurrerantzean ere gogotik lan egiten jarraitu beharko da”. Europa hau oinarritzko eskubideak ukatzen dituzten estatuen Europa da, ez kultur eta hizkuntz aniztasunean oinarritzen dena.

Bestalde, txosten honetan ez da jasotzen ez herri-mugimenduen ez ikasleen ahotsa, komunikabideetan behin eta berriz entzutera eta txostenetan ezagutzera eman izan dutena. Hain da piramidala curriculum ofizial horren diseinua, ez dela batere demokratikoa eta, onartua izateko, oinarri soziala falta zaiola. Ez da aski eskola bakoitzak bere proiektu pedagogikoa egin ahal izatea baliagarria izan dadin. Prozesuak alderantzizkoa beharko luke izan: eskolatik hezkuntza-komunitatera eta hemendik gizartera jaitsi, eta hortik gora abiatuz eraiki beharko litzateke euskal curriculum, herritarren egiazko interes eta beharrak jasoz.

Edukien esparruan, zientzia, kultura eta teknikaren ondoan, *etika* edo zibismoari ere bere lekua ematen zaio (2006, 36), eta horri lotuta elkarbizitzaren, herritartasunaren eta gizarte-justiziaren kontzeptuak agertzen dira, horiekin adieraziz, hurrenez hurren,

⁵ “Euskal Herrirako curriculum ofizialaz ari garenean, administrazio zein gobernu agintaritzatik aurreikusten den curriculumaz ari gara; Euskal Herriko ikastetxe guztietan irakatsi eta ikasi beharreko curriculum. Euskal Herrirako curriculum ofizialean Europa eta bertako ildoak, Hezkuntza Ministerioa eta Hezkuntza Saila daude konprometituta” (2006, 33).

⁶ “Curriculum ofizialak Europatik, Hezkuntza Ministeriotik eta Hezkuntza Saitetik egindako araudiak hartzen dituela esan ohi dugu (...) Euskal Herriko administrazioak egindako araudiak Europatik Hezkuntza Ministeriotik eta Hezkuntza Saitetik datozen araudiak interpretatu eta integratu behar ditu, araudi guztiak ikastetxe jakinetarako koherenteak izan daitezen” (2006, 34).

⁷ *Euskararen Berbapapera*, 172, 2006ko iraila.

arau moralak landu behar direla indarkeriaren fenomeno⁸ gainditzeko, antolaketa demokratiko batean herritarrak eskubide zein betebeharren filosofian hezteko⁹ eta, ikuspegi utilitarista baztertuz, gizarte-berdintasunaren aldeko jarrerak lantzeko¹⁰. Ederki da, eta gizartearentzat osasungarri, indarkeria kondenatu eta bakea aldarrikatzea. Baina nola lortuko da xede amestu hori baldin gizartean bertan indarkeriari eragiten dioten egiturak mantentzen badira, baldin gizartea bera bere eguneroko funtzionamenduan gatazka-sortzaile bada? Ederki da, orobat, herritarren eskubideak eta betebeharrak zainduak izan daitezten, demokrazia partehartzailea aldarrikatzea; egun indarrean dagoena, ordea, ez da horrelakoa, boterean dagoen klase politikoak bere esku baitauka informazio osoa eta herritarrek ez baitute ezein sarrerarik erabaki-guneetan. Azkenik, justiziaren egitekoa, orokorra den aukera-berdintasun sozioekonomikotik haratago, gurean arazo espezifikotzat har daitekeen esparru linguistiko eta nazionalera ere zabaltzen da, gatazkarik gordinena esparru horietan islatzen baita.

Aldarrikatutako printzipioen eta praxi sozialen artean egiazko kontraesana dago, dena formalismo hutsean geratzen da, aztergai den gizarte-errealitatea barrutik arakatu eta itzulikatu gabe azaltzen baita. Esan esaten da, bai, “curriculumaz ezin dela kokatu estruktura sozialaren eta bere eskola-sistemaren funtzionamendu orokorra kontuan izan gabe” (2006, 21), baina aplikazioetara gatozenez, zergatikoetara joan eta handik abiatu ordez, hezkuntza-egitateak *prozesuetara soilki* murrizten dira, horiek interakzionismoaren argitan azalduz. Txosten honek ez bide du zalantzan jartzen estatu-legeriak edo autonomikoak ezarria daukana. Dena da lehengoaren gainean egoera berrietara moldatzea, deus ez ziklo berri bat ireki eta planteamendu berri batzuk aurreikusi eta proposatzea. Maila honetan, gizarte-errealitate anitz, konplexu eta saretua aztertzeke orduan ageri da argien ikuspegi tekno-funtzionalistak daukan ahulezia, ez baitu gatazkaren zergatikoak azaldu eta horiek gainditzeko eredu teoriko egokirik eskaintzen. Hezkuntza-sistema ez ote da, bada, gizarte-egiturak eta horko balioak erreproduzitzen eta produzitzen direneko gune pribilegiatua? Nola eraldatuko dira, bada, gizarte-egitura zapaltzaileak eskolan ikasle autonomo eta kritikoak -ez pasiboak, aktiboak baizik-, ez badira hezten? Diskurtso alternatibo eta askatzaile batetik bakarrik

⁸ “Zentroak ezin dira sentimendurik gabeak izan indarkeria-fenomenoen aurrean. Erreferentzia moralak jarri behar dira indarkeria arrunt bilaka ez dadin...” (2006, 15).

⁹ “Herritartasunak gizartearen antolaketa demokratikoan eskubidez eta betebeharez betetako mundu bati egiten dio erreferentzia” (2006, 17).

¹⁰ “Curriculumaren diseinuak gaitasunak kontuan hartuta, ez du esan nahi enpresen munduaren eta lan merkatuaren menpe dagoenik (...) Herritar guztientzat gaitasun garrantzitsuenak zehaztea berdintasuna eta aukera berberak helburuen arteko eta desberdintasun sozialak eta ekonomikoak erreproduzitzen dituzten jardura hezitzaileen hutsunea murrizteko modua izan daiteke” (2006, 53). Esaldi hau traketsa eta desegoki osatua bada ere, badirudi hemen gizarte-justiziaren egitekoa, batez ere, aukera-berdintasun sozioekonomikoari aplikatzen zaiola.

begiratuta planteak daiteke gizartearen eta hezkuntza-sistemaren beraren eraldakuntza. Pedagogia askatzaileari leku eman diezaiokeen ikuspegi txikiena ere ez da aurreratzen diskurtso honetan. Urruti gaude erresistentziaren teoriatik edo jarrera kritikoari atxikitako beste hurbilketa-eredu batzuetatik.

3. Izenburutzat *Euskal curriculum osoa eta integratzailea* (2006a) daraman Ramon Zalloren hamalau orriko txostenak badu hemen aipatua izateko bere arrazoia, eta da, maila indibidualean eginga izanik ere, atzean EAEko Kultur Sailean eragin handiko norbait ezkututzen dela, bera baita egun indarrean dagoen Kulturaren Euskal Planaren inspiratzaile nagusia. Oraingo honetan Zallok kulturatik hezkuntzara egiten du jauzi eta Ikus-entzunezko Komunikazioan katedraduna izateak pedagogian nor den aditua eta nor ez erabakitze eskubidea ematen dio.

Gatozen harira. Honentzat, euskal curriculumak, kalitatezkoa eta epe luzerakoa izan dadin, euskal komunitate guztiak eztabaidatu eta hitz hartu behar du izan, gehiago garbi batek onartua. Horretarako, aniztasunetik abiatuta, gizarte-eragile desberdinek eta hezkuntza-sistemako sektore publiko eta pribatuek parte hartu beharko lukete. Proiektu honek, bestalde, Euskal Herri osoa kontuan hartuta eginga izan beharko luke, jarrera ideologikoak ahalik eta gehien baztertuta. Ikuspegi hau eskaintzen duen proposamenik ez da oraindik sortu. Eta hau esatean, batetik, Ikastolen Konfederazioa, Kristau-Eskola eta Sortzen-Ikasbatuaz taldekoek eta, bestetik, EHIGE, Sarean, BIHE taldekoek kaleratutako txostenak ditugu gogoan, eta horietan hainbat puntu baliotsuak izan arren, ez bide dira bere osotasunean onartzekoak, talde bakoitzak bere ikuspegia dakarrelako. Maria Anjeles Iztueta kontseilariaren garaietan, adituen taldeak 2004an aurkeztutako txosten hark ere, besteen artean, bi akats nabari zituen, euskarazko bertsioan honela formulatuta datozenak: “ez zeuden alor bakoitzean pedagogian adituenak ziren pertsonak (elebidunak baino ez zeuden materialak itzulezinak balira legez) eta aukeraketan joera ideologiko argia ikusten zen (ez hainbeste zeudenengatik baina bai ez zeudenak ikusita)” (2006a, 2-3). Azken txosten honi falta zaiona Ikastolen Konfederazioren *Derrigorrezko eskolarako euskal curriculum* (2006) izenekoan aurkitzen du, honen ekarpenik garrantzitsuen planteamendu pedagogikoan ikusten baitu, zehazki bere metodologia pedagogikoan. Edukietan, ordea, hainbat puntu eztabaidagarriak iruditzen zaizkio eta horiek kritikatzeko betetzen ditu orrialde gehienak. Puntu puntu joango gara bere ikuspuntua azalduz.

Hasteko, ez euskal curriculum, baizik “Euskal Herriaren curriculum” deitu beharko litzateke, ikasleriak, eskola-urteak bukatzean, ezagutza-multzo hauek lor ditzan: a) ezagutza tekniko-zientifiko eta instrumentala, munduko edozein herritarrari

dagokiona; b) norbere herriari dagozkionak, hala nola historia, geografia, ekonomia, artea, kultura, ondarea, eta c) ezagutza unibertsala, Europakoa eta auzoko kulturak, Espainiakoak zein Frantziakoak, aintzat hartuz, abiapuntua beti ere hemen “bertakoa” (propio) izanda. Eta nola Espainiak Euskal Herriarekin zerikusi zuzena duen, historikoa, ondo iruditzen zaio curriculumean ehuneko 55eko hori zerbait finkatua izatea, ez bakarrik legeak ezarritakoaren indarrez, baita errealitateari zor zaion trataeraren amorez ere. Beraz, curriculumak ez du izan behar euskal komunitatetik edo euskararen mundutik begiratuta egindakoa, egungo Euskal Herriak erakusten duen gizarte-errealitate soziopolitiko eta kulturalaren ikuspegi anitzetik planteatuta baizik; ehuneko 45 eta 55eko portzentaia horiek, beraz, zentzu horretan ulertu behar dira. Zazpi arrazoi ematen ditu, ez batere pisuzkoak, Euskal Herriaren curriculum horretan zati bat *espezifiki* espainola edo frantsesa dela frogatzeko. Azken batean, legalitateak agintzen duenera makurtzen da, esanez “instituzionalki ikasketak homologatzeko legea betetzea derrigorrezkoa” dela.

Euskal Herriak bere nortasun historiaurrekoa zein historikoa European kokatu ahal izateko, nahitaez Espainia eta Frantziako esparru legaletik abiatu beharra ote dauka, argudiatuz horien kulturak eta hizkuntzak dituela hurbilekoenak? Ahaztu egiten da bi estatu-nazio horien menpeko izan dela Euskal Herria -eta izanez jarraitzen duela-, eta bere buruaren jabe izateko eskubidea ukatu egiten diotela. Hemen arrazoi juridikoa, historian zehar erabaki zapaltzaile eta arbitrarioz ezarria izan dena, arrazoi akademiko bihurtzen du egileak, argudiatuz, gustukoa izan ala ez, egun den bezalakoa dela egoera, ez nahi genukeen edo amesten dugun bezalakoa. Errealitatea, hots, faktualismo hutsa baldin bada azken arrazoia, alperrik gabiltza munduan zehar aldioro eman izan diren eta emanez datozen gizarte-mugimendu askatzaileen justifikazio arrazoituaren bila, horiek oro ideal batek eraginak izan baitira. Eta European inon bada, Euskal Herrian daude bizi-bizirik gizarte-mugimendu askatzaileak –baita hezkuntza-munduan ere- eta horiek ere, nola eta ez diren begiak itxi nahi, euskal gizartearen errealitate dira eta, ondorioz, curriculumean jaso beharrekoak. Egilearen okerra da bere ikuspegiarekin bat ez datorren guztia -zehazki euskal nazionalismoaren kutsutik zerbait duen oro-, ideologikoa edo ideologizatua iruditzen zaiola. Jakin beharko litzateke Hezkuntzaren Soziologian, oraindik ere, Bourdieu, Bernstein, Young, Apple, Willis, Collins, eta beste hainbat, norbait direla, pentsamendu kritikoaren teoriak baduela bere lekua, bereziki pedagogia askatzailean zehazten dena. Erresistentzia oraindik bizirik dago Euskal Herrian.

Bigarrenik, hala dio, euskal kultura esan ordez, egokiagoa litzateke “Euskal Herriaren kultura” esatea, zeinaren osaketan ondoko lau zati hauek sartzen baitira: euskarazkoa, erdarazkoa, irakurketa-idazketa bidez egindakoa ez dena, eta, azkenik,

zentzurik zabalenean, gure giza kapitala osatzen duten ezagutzen multzoa. Beraz -eta azken puntu hau interesatzen zaigu, batez ere-, euskarazko produktu ahozkoa zein idatzizkoa –jatorrizkoa den hura, alegia-, Euskal Herrian produzitzen denaren “zati garrantzitsu bat” baizik ez da. Asimilatutako erdaren eta jatorrizko euskararen arteko nahasketa hori da egiazko euskal kultura osatzen duena egungo Euskal Herrian, kultura espainoetik zein frantsesetik *bereizten* eta *ezberdintzen* dena: “Espezifikoa ez da heredatutako kultura nuklearra soilik, nahiz eta *bereizgarriena* (lo más diferencial) izan” (2006a, 5). Beste pasarte batean dakarrenez, jarrerarik defendagarriena *bereizgarria* den kultura abiapuntutzat hartzea da, hortik kultura *osora* heltzeko. Premisa horretatik abiatuz gero, Euskal Herriko sektore batzuek kultura berezi, oso eta *ezberdin* bezala ikusiko dute, eta beste batzuek, berriz, berezi, oso eta *nahastua* (mix) bezala, hau da, beste kulturen –kasu honetan espainolaren eta frantsesaren- zati bezala (2006a, 8).

Zentzu honetan, erdarak gurean errotuak daudenez gero eta egun, gainera, bertakoa baino sakonago eta indartsuago, geureak ditugu eta halakotzat hartu behar dira, hizkuntza gatazkarik emango ez balitz bezala eta euskararen galerak kausa historikorik ez balu bezala. Horrela, terminologian prozedura nahasgarria erabiliz, zeinetan mugakideak diren berezia (*específico*), ezberdina (*distinto*) eta bereizgarria (*diferencial*) kontzeptuak kontrajartzen baitira, euskal/erdal erroen arteko muga semantiko garbia eta asimilazionismoren historia luzeak utzitako arrastoak hankapetik pasatzen ditu. Espainia, Frantzia, Alemania edo beste edozein estatutako kultura nazionalaz hitz egitean, jakina, ez da horrelako kontzeptu-nahasketarik azaltzen. Estaturik gabeko nazioen hizkuntza menpeko eta minorizatuen kasuetan gertatzen dira nagusiki horrelako nahasketak, neutraltasun eta objektibotasunaren izenean ezkutuko estatu-nazionalismoan babestuta eginak izaten direnak. Berea da esaldi hau, guk euskalduntasunaren likidatzaile garbitzat daukaguna. Jatorrizkoa argiagoa den arren, euskaratutakoa transkribatzen dugu: “Ez dirudi oso interesgarria desiragarria (lo deseable) dena errealitatearekin nahastuko lukeen kontzeptu erredukzionista, euskal kulturaren hormetatik kanpo euskal kultura sozialaren parte bat kokatuz. *Kultur trantsizio luze* baten kokatu behar dugu gure burua. Erdara euskal kulturaren parte da nahiz eta euskaldunen hizkuntza espezifiko ez izan berezkotzat bereganatua izan baita (denok ezagutzen dugu eta egun gizarte harreman gehienetan erabiltzen da) eta gainera alderik hoberena jasotzen du bizi dugun egoera diglosikoa dela eta. Historia arteztu ahal izateko norabide egokian bultzatzeak ez du gure buruaren inguruan gezurretan ibili beharrik suposatzen eta, gainera, alferrikakoa eta paranoidea litzateke” (2006a, 5). Horregatik, ikuspegi hau hezkuntza-sistemara aplikatuta, irakatsi beharreko edukietan, erdaraz nahiz euskaraz egindako literatura azaldu behar da, berdin arte eszenikoetan zinea ere, nahiz gehiena gaztelaniaz egina den, berdin beste ikasgaiak ere. Erdaren

presentzia gurean itsuenak ere ikusten du; konstatazio historiko horretatik ateratzen duen ondorioa da guztiz okerra, ukipenean dauden hizkuntza horien arteko tenkan euskara ordezkapen-prozesuaren bidetik eratorritako asimilazionismoaren hatzaparrak hartua baita eta ezin baitu lehiatu bera baino indartsuagoak eta beharrezkoagoak diren hizkuntzekin. Objektiboki gatazkan dauden hizkuntzak nola kohesionatu, euskararen presentzia beste bien maila berean jartzea bermatuz, hau da egiazko arazoa, egileak ihes egiten diona. Ikuspegi asimilazionista gainditu beharrekoa dela dioen arren, gure iduriko ez du lortzen gainditzea.

Hirugarrenik, oraingoan hezkuntza-sistemara etorrita, esango da “helburua ikasleek hiru edo lau hizkuntza menperatzea dela eta euskara bereziki ondo menperatzea diskriminazio positiborako mekanismoen bidez, baina “horretarako ez dela gaztelaniaz den guzia ukatetik hasi behar” (2006a, 7), zeren horrela jokatz gero, populazioaren gehiengo baten kultura ezabatuko baikenuke eta elebakarren euskalduntze-prozesuarekiko konplizitatea higatu, erdaldunak euskaldundu ordez, uxatu. Horregatik, euskalduntze-prozesu hori adostasunetik abiatuz bideratu behar da, ez azken xedea hasieran jarriz. Betiko leloa: idiek gurdiaren aurretik behar dutela. Ederki esana, baina urteak daramatzagu dinamika horretan sartuak eta emaitzak, estatistikak lekuko, ez dira batere kontsolagarriak. Argumentu hori falazia hutsa, erdaldunak ez baitira euskaldunduko beharrik ikusten ez duten bitartean edota behartuak sentitzen ez diren bitartean.

Laugarrenik, beste pasarte batean esaten denez, ideologiak bidezkoak diren arren, hezkuntza-sistemaren egitekoa ez dela ideologizatzea edo adoktrinatzeta: “Ideologiak legitimoak dira baina ez dira hezkuntza sistemaren Misio, ingurunean ematen diren sozializazio prozesuenak baizik, zeinetan egituraketa sozio-politikoaren kalitateak eragiten duen. Hezkuntza sistema doktrinamendu sistema ez denez, plano honetan tresnak, informazioa eta baloreak baino ez ditu eman behar etorkizuneko hiritarren aukera heldu eta askea eman dadin. Guztiz erratuko ginateke nahia –eta ez da inola ere Proposamenean egiten- abertzaleentzako, edo abertzaleak sortzeko curriculumaz izango balitz, adibidez” (2006a, 7). Bego hor zer izan beharko lukeen, edo zer ez. Baina gertatzez, begi-bistako errealitate gordinaz mintzatzea maite baitu egileak, ez ametsak errealitatetzat hartzea, edonon zeregin hori betetzen du hezkuntza-sistemak, areago oraindik, Mariano Fernández Enguitak (1990, 27-28) dakarren bezala, tartean nazio-arazoa dagoenean. Hezkuntza-sistemak betetzen dituen gizarte-zereginez jardutean, adibide horixe ematen du: “O la de conformar una conciencia nacional, tanto si pensamos en los Estados nación como si nos referimos a las nacionalidades que carecen de un Estado propio pero que han logrado recursos e influencia en materia de

educación”. Espainia eta Frantziako hezkuntza-sistemak hala sortuak izan dira, bortxaz eta lege zapaltzaileen bidez.

Bosgarrenik –eta premisa gisa hau ere ontzat hartzen du-, Euskal Herria gai batzuetan bere osotasunean hartu behar da, zehazki bere lurralde osoan zehar agertzen duen esparru historiko-kulturalean, eta beste batzuetan, berriz, bereizturik, zehazki maila politikoan, hemen hiru esparru ezberdin hartuz, hala nola EAEkoa, Nafarroako Foru-Hobekuntza eta Iparraldekoa. Honek guztiak, ikuspegi politikoa eta ideologikoa alde batera utzita, Euskal Herria, Espainia, Frantzia, Europa eta mundua aniztasunaren ikuspegitik begiratzea eskatzen du. Honela lortuko da euskal curriculum oso eta integratzailea izatea. Curriculum “oso eta integratzaile” hori hizkuntzaz eta lurraldez desegin eta zatituaren bizkar eraikitzen bada, ez dakigu nola –zein bitartekoren bidez-, eraiki ahal izango den guk bere lurralde historiko osoan zehar euskalduna eta batua nahi genukeen Euskal Herri hura, ez gaurko Erdaldundu hau.

4. Txostenak aztertuz joan ahala, geure ohar kritikoak eginez etorri gara eta garrantzitsuenak jadanik eginak ditugu.

Orokorrean, diskurtsoaren eraikuntza abiapuntu teorikotik begiratuta, planteamendu pragmatizista eta posibilistaren ukitua nabarmentzen da pasarte gehienetan eta, ikuspegi tekno-funtzionalistan ohi den bezala, ezarritako gizarte-ordena juridiko-legala eta, ondorioz, hizkuntza eta kultura hegemonikoak ez dira ezertarako auzitan jartzen. Hastera doakeen ziklo berri baten usainik ez da hartzen hezkuntzaren zein hizkuntzaren sailetan politika instituzionalak bideratuak dituen ekimenetan.

Bestalde, goiko horri loturik, erresistentziaren teoriak argitzen dituen gizartegatazkak ez baitira aztertzen, pedagogia askatzailearen isla izan daitezkeen eta halaxe diren gizarte-mugimenduetatik zein erakunde publikoetatik sortutako euskal curriculumaren aldeko kolektiboen errebindikazioak ez dira aipatu ere egiten. Eta maila honetan, alta, zerbait egin da. Loren Arkotxak eta Ruben Iglesias-ek (2006) gogorarazten duten bezala, Udalbiltzak “Euskal curriculum. Herritarren ekarpena” izeneko prozesua 2005eko martxoan jarri zuen martxan eta, hamar hilabetez herri-eragileekin lanean aritu ondoren, horiengandik jasotako iritzi eta esperientziekin osatutako proposamenak 2006ko urtarrilaren 28an aurkeztu zituen Donostiako Kursaal-eko aretoan. Euskal Herriak Bere Eskola izeneko elkartearen herri-ekimenak ez dira existitzen. Edurne Larrañagaren artikulu batean (2006) irakurtzen den bezala, ikasleen elkarte honek puntu garrantzitsu bat jartzen du mahai gainean, gure ustez -justizia inon baldin bada eta demokraziak izana baldin badu, ez izena bakarrik-, oinarritzkoa izan

beharko lukeena eta honela formulatuta datorrena: “Euskal Curriculumak ez du aintzat hartu behar ez Espainiako estatuak ezta Frantziakoak ere finkatzen dituzten curriculumak. Euskaldunok nahi dugun curriculumak behar du izan”. Ikuspegi honetan, jakina, euskal curriculumak Euskal Herria eraikitzekeo tresna gisa ikusten da, erresistentziaren teoriatik begiratuta, jarrera guztiz baliagarria dena; teoria teknofuntzionalistaren hegitik begiratu duenari, aldiz, arbitrarioa, irrealia, ideologizatu irudituko zaio. Teoria bakoitzak du bere barne-koherentzia eta horren arabera egiten ditu bere proposamenak eta aplikazioak.

Beraz, orain artekoa laburbilduz, esan dezakegu euskal curriculumari buruzko erkarpenetan hiru iturri bederen bereiz daitezkeela: batetik, maila akademikoan egindako unibertsitate-ikerketak, sakonenak izaki doktore-tesi gisa egindakoak; bestetik, hemen aztertu ditugunak, kolektiboak zein indibidualak, funtsean botereari begira maila instituzionaletik burutuak; azkenik, udal-erakundetik zein ikasle-mugimendutik bideratutako herri-ekimenak eta gogoetak. Irekia den eztabaida-aldi honetan ez dirudi, orain-oraingoz, lehen eta hirugarren sektore horien gogoeta eta proposamenek maila instituzionalean erakarpen handirik izan dutenik.

4.1. Ikastolen Konfederazioak egindako lanetan ia dena da estimagarri eta probetxagarria, helburuetan bederen, nahiz eta helburuetara iristeko bitartekoetan diskurtsoak ez duen askotan barne-koherentzia handirik erakusten. Adibide bat: Barandiaranen euskal kulturaren definiziotik Zallorenara dagoen aldea egiazki handia da, euskal gizarte tradizionaletik egungo aro informatikora dagoen bezainbestekoa, eta txosten honetan, Barandiaranen ikuspegia gaurkotu nahirik, Zallorenara uztartzen ahalegintzen da, hor egungo euskal herritarrek produzitu eta bizi duten kultura ere sartuz. Nola egun, adierazpen estetikoak eta usadio folklorikoak alde batera utzita, herritar gehienak ahozko zein idatzizko komunikazioari dagokionez erdaraz bizi diren, erdaraz produzituz eta kontsumituz, zentzu praktiko gutxi du egungo Euskal Herrian “kultur adierazpen propioak eta jasotakoak” daudela eta, gainera, “bereko kultur adierazpen horien artean, euskara dela guztietan garrantzitsuenak” dela esateak. Hizkuntzak, gizartearentzat beharrezkoak gertatzen ez badira, azkenean hil egiten dira ordezkapen-prozesu luzeago edo laburrago baten ondorioz. Hizkuntza ez beste kultur adierazpenetan –jantzi, gastronomia, dantza, musika eta horrelakoetan-, kanpokoak bertakotzea ezinbesteko kultur prozesua da, betidanik eman izan dena, baina batez ere, egungo globalizazio-gizarte honetan areago bizkortu dena, ondorioztat askotan emaitza hibridoa dakarrelarik. Jakina, euskal kulturak ezin dio ihes egin kulturen arteko eragin horri.

Baina hizkuntzara etorrira, Euskal Herrian erdarak aspaldidanik bizitzen direla esatea eta, beraz, geureak ditugun heinean euskal curriculumean sustatu beharrekoak, faktizismo krudelaren eta errealismo oportunistaren legera jotzea da hori, ez baita kontuan hartzen euskara, bertako hizkuntza berezia izanda –gaur nazionala esango genukeena-, egoera minorizatuan aurkitzen dela eta ez duela sekula bururik jasoko nola eta ez den beharrezko hizkuntza bilakatzen botere subirano baten itzalean.

Kontraesanak ez dira hor bukatzen. Euskal curriculumaren ardatza euskara dela eta euskarazko irakaskuntza hedatzeko ahalegin handiak egin direla esan eta gero, hau guztia nola lotzen da *Euskal curriculum*-ko Sarreran (2004, 27) datorren datu estatistikoaekin, non esaten baita Euskal Herrian bizi garen biztanleriaren % 75ek ez dakiela euskaraz. Elkar-eraginean dauden hiru hizkuntza ezagutu behar badira, gehi atzerriko beste bat, eta atzeritarren kultur erreferentziak kontuan hartu, jakin beharko da xede horiek lortzeko bitarteko eraginkorrak zein diren. Hau da txosten honi falta zaiona. Baliteke ikastoletako hezkuntza-proiektua gauza izatea xede horiek aurrera eramateko, bertan euskarazko irakaskuntza txertatua dagoelako, baina A eta B ereduak ezarrira dauden ikastetxeetan orain-oraingoz eta indarrean dagoen hizkuntz politikarekin, mirakulua litzateke xede horietara iristea.

Halere, ohar horiek gorabehera, euskal curriculumari buruzko diskurtsorik euskaldunena eta onargarriena, inolako zalantzarik gabe, Ikastolen Konfederazioak egindakoa da. Makurrena du azken xede gisa aldarrikatutako euskalduntasun hori ez dela aplikagarria gertatzen egungo hezkuntza-sistema elebidunean. Aldarrikatzen den elebitasuna ezinezkoa da –are ezinagoa oraindik-, ikasle gehienak erdarazko irakaskuntzaren atetik sartzeko aukera daukaten bitartean, euskal erakunde publikoen barne-funtzionamendua euskalduntzeko borondaterik ikusten ez denean.

4.2. Gaur Bihar-en txostenak ere baditu bere alderdi positiboak, beste ez hain onargarrien artean. Bigarren zatian egiten diren ekarpenak, zeinetan, batez ere, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, EBH, Batxilergo eta Lanbide Heziketako edukiak mailaz maila zehazten baitira, benetan interesgarriak dira. Gizarte-egitateen eta, bereziki, hezkuntza-egitateen azterketa eta azalpenean, gehienbat interakzionalismoaren postulatuetan oinarrituz, hurbilketa psikodidaktikoak eta antolaketazkoak egiten dira, hauek ere beharrezkoak, baina ez nahikoak. Izan ere -eta honetantxe datza, agian, txosten honen alderdirik ahulena-, hezkuntza-sistema gizarte-egituretatik isolatua bezala agertzen da, nahiz esaten den eskola izan gizartearen zati bat dela. Curriculumaren muina eta horren emaitzak nagusiki edo bakarrik ikastetxearen antolaketan, irakasleriaren prestakuntzan, didaktikan, metodologia aktiboan eta baliabide teknologikoen erabileran bailegokeen, ahalegin gehienak horietan ezartzeak ez dezake

berma besterik gabe hezkuntzaren kalitatea, ez bederen euskarazko irakaskuntzari dagokionez, hizkuntza ereduak indarrean segitzen duten bitartean.

Bestalde, harritzekoa ere bada zein tarte txikia eskaintzen zaion hizkuntzen irakaskuntzari: 83 orrialdetik orrialde-erdi bat baino ez. Hizkuntzarena curriculumean oinarritzko arazoa izaki, behinena eta garrantzitsuena zalantzarik gabe, “egungo atzerapena konpentsatzeko eta gaztelerarekiko oreka handiagoko egoeran egoteko” zerbait berririk ez proposatzeak lehengoan jarraitzea inplikatzeko du. Ez al dago, bada, aitortua A eta B ereduak ez dutela euskalduntzen? Labur esanda: Euskal Herrirako curriculum honek, hizkuntzaren aipamen labur hori kenduta, berdintsu balioko luke estatu-lurraldeko beste edozein ikastetxetarako ere.

Justizia, bakea, baloreak eta horrelako kontzeptuak ere aipatzen dira han eta hemen barreiatuak, baina euskal gizarteak bizi dituen gatazka-mota desberdinekin loturarik egin gabe. Nazio-arazoa, lanarena (langabezia, prekarietatea, eraikuntza-enpresen espekulazioa), gazteriarena (droga, lizentziatuen langabezia), generoarena, ekologiarena, etab., ez ote dira curriculumeko edukietan landu beharreko gai bazterrezinak? Txosten honetan, ordea, aipamen galduak dira. Diskurtsoak bere barnekoherentzian etenak ditu, errepikapen gehiegi du, eta azpiatalek puzzle gisa osatuak dirudite. Lankide askoren lana esku batek behar adina biribildu ez duelako ote?

4.3. Ramon Zalloren txosten kritikoari ere ageri zaizkio puntu argien artean itzalak eta jasoak ditu jadanik kontrakritikak.

Hasteko, bitxi samarra egiten da bere kritika gehienak Ikastolen Konfederazioak argitaratuko txostenari zuzentzea eta Euskal Eskola Publikoko Gaur Bihar taldekoek aurkeztutakoa, aldiz, aipatu hutsarekin pasatzea. Sektore honek hezkuntza-sisteman daukan eragina aski erabakiorra izanda, zerbait esan zezakeen, baina txintik ez.

Nonbait erdirik bada, hantxe kokatzen du Zallok bere burua. Luis Martinez Garateri ematen dion erantzunean (2006b) irakurtzen den bezala, bere jarrerak ez du izan nahi ez muturrekoa, ezta ahula ere, orekatua baizik, hots, kulturala eta aurrepolitikoa, kulturari, politikari eta ideologikoari dagokienez, mota askotako erreferentziak kontuan izango dituen. Jarrera orekatu horrekin, ordea, ikusi dugu noraino iritsi garen, eta urrutiago iristeko esperantzarik ez da, Zallok ez baitu berria izan litekeen ezer proposatzen, ez hizkuntzen mailan, ezta edukietan ere. Euskarak faborezko trataera behar duela esan esaten du, baina hizkuntza ereduez deus ez. Antza, nahi dutenentzat D eredu eskaintzea aski iruditzen zaio.

Euskal Herriak auzo-estatuarekin dauzkan gatazka politikoak ez dira seguru asko eskolan konpondu beharrekoak izango, baina hezkuntzari buruzko diskurtsoan boteretik arazo politikoak, kulturalak eta linguistikoak disoziatu nahi izateak ez du kontsistentziarik, hezkuntza-sistema klase politiko hegemonikoarentzat botere-gune sinboliko garrantzitsuena baita. Ez da zerbait negatiboa erresistentzia aktiboaren kultura bultzatzea, alderantziz baizik, horrela prestatzen baitira gizartearen eraldakuntzan eragile historikoak izango direnak. Eta Euskal Herrian ere badira beren ikuspegi propioa duten ikasle zein irakasle mugimenduak, “ideologizatuak”, baina honek ez du esan nahi gainerako beste guztiak taldean antolatuta daudenen bezain adoktrinatuak eta ideologizatuak ez daudenik. Zertan da kontua.

Euskal kulturari buruzko ikuspegia guztiz nahasgarria da, euskal/erdal kontzeptuen arteko ezberdintasuna ezartzen duena hizkuntza baita, ez beste ezer, ahozko eta idatzizko komunikazioari dagokionez bederen. Euskal literatura euskaraz idatzi duten idazleek bakarrik osatzen dute. Zentzu honetan, erdal idazleak euskal letren kulturari integratu nahi izatea ez da zuzena. Eskolastikoek “*contradictio in terminis*” deitzen zioten falazia honi.

Kulturalarenak hizkuntzarenak baino adiera zabalagoa duela? Bego. Nolanahi ere, hizkuntzatik at, euskal kulturaz ari garelarik, *bereziaz*, *ezberdinaz* eta *bereizgarriaz* mintzatzeak muga lausoagoak ditu eta, kasu honetan bezala, nahasketarako bide ematen du; eta oraindik okerragoa dena, adostasunerako bidean oinarritzkoa izan beharko lukeena –euskarazko irakaskuntzarena-, aplikazioetan bigarren edo hirugarren mailan uzten da. Bestela ez da esplikatu, ikasleak euskalduntzeko legeria aldarrikatu eta gero, oraindik ere bertatik ikasle erdaldunak ateratzea. Errealitatea baldin bada onartu beharreko abiapuntua, orain arte egindako ibilbidearen helmuga triste hori ere errealitate bat da, euskal gizartearen gertatzen denaren isla.

Errealismoaren aldeko parioa egiten du, politikan hori omen delako arrazoizko jokabidea. Badirudi bera aski adeitsu sentitzen dela egun indarrean dagoen egoera juridiko-administratiboarekin, Euskal Herrian Espainia eta Frantzia bezain espainol eta frantses sentitzen direnekin, edo euskara ikasi eta erabiltzeko asmorik ez dutenekin. Azken batean, aukera pertsonala da. Baina estatuak, hiritarrek kontatu gabe, bere hizkuntza nazionala beharrezko bihurtzen du bere lurralde osoan zehar. Non dago hor Zallok euskaldunen sektoreari eskatzen dion gutxieneko adostasuna?

2. Etorkizunari begira zer?

Eusko Jaurlaritzako Kultura sailburuak, Kulturaren Euskal Kontseiluaren laguntzarekin, “Kulturaren Euskal Plana” bideratu zuen 2004an eta, bi urteko ibilaldia egin eta gero, Miren Azkarate kultur sailburuak 2006ko irailaren 25ean egindako prentsaurrekoan aitortu zuenez¹¹, ez bide dira lortu aurreikusitako helburuak, baina 2007. urterako lortzeko asmoak agertzen zituen. Horretarako bidean ezarriak dira jadanik Kulturaren Euskal Behatokia, urtero kulturaren egoerari buruko informazio estatistikoa emango duena, Etxepare Institutua, atzerrian euskara eta euskal kultura hedatzeko eta, orobat, bertako artistak ezagutzera emateko xedearekin sortua. Bestalde, Arte Eszenikoetarako Eskola baten bideragarritasuna ere iragarri zuen Gurutz Larrañaga sailburuordeak, azken hau Hezkuntza Sailarekin batera egingo litzatekeena; inmigratuentzako unitate didaktiko bat ere bai, euskal kulturari buruz hizkuntza desberdinetan egina, hau Haziendarekin lankidetzan.

Hezkuntza Sailean, berriz, badirudi curriculumaren berrikuntzak duela lehentasuna eta, gure ibilaldi irristakor honetan usmatu izan denez, eztabaiden aldia ez dela oraindik bukatutzat eman. Beraz, ikuskizun dago azken erabakiaren edo emaitzaren nolakoa. Krisia nabaria da. Hizkuntza ereduaren porrota lekuko. Ikastolen Elkartetik, Jose Luis Sukia “Ez goaz ondo hezkuntzan” artikuluan¹² kezkatu agertzen da, Hezkuntza Sailak “kudeaketa hutsa” egitera mugatu dela baieztatuz, eta ematen zituen arazoien artean, guri garrantzitsuena iruditzen zaigun ikasereduen kontua aipatzen zuen, horien porrotari konponbiderik ez zaiola ematen esanez: “Ikasereduen gaia arazo bezala identifikatua dago, baina irtenbideez eztabaidatu eta abiabide berriak jorratzeko urrats garrantzitsurik ez da eman”. Hezkuntzatik administrazio-mundura pasatzen bagara, egoera oraindik tristeagoa da: Osakidetzan 28.000 langiletatik 24.000 langilek ez dakite euskaraz¹³. Administrazioan, Eusko Jaurlaritzako egoitzan bertan, berdin Foru-Diputazioetan eta Udaletan, txostenak gaztelaniaz egiten dira, nahiz askotan bertako funtzionario asko edo gehienak euskaldunak izan.

Bukatu aurretik baina, bihoaz hiru ohartxo, gure ikuspuntuaren argigarri.

¹¹ *Gara*, 2006-09-26

¹² *Gara*, 2006-09-30

¹³ *Gara*, 2006-09-12

1. Kontua ez da lorpen instituzionalak sistemaz gutxiestea, baizik eta argitzea, egiten diren ahalegin instituzionalak kontuan izanda, ea horiek ote diren tresna egokienak Euskal Herria, bere gehiengoan erdalduna dena, euskalduntzeko. Zer balio du, horrelako dirutza kultur emaitzak kontabilizatzen gastatzea, edota atzerrian bertoko artisten sustapena egitea, etxeko kultur ekoizpena euskaraz sortzeko gauza ez bagara. Azken xedea Euskal Herria berreuskalduntzea baldin bada, horretan sinesten bada, ahalegin guztiak, instituzionalak eta herri-mailako beste ekimenak oro, proiektu horri eusten dioten zimenduen gainean jarri beste biderik ez da. Gereziondo loratuari, dotoreena izanda ere, ezin zaio eskatu sagarrak eman ditzan. Helburu aitortuen eta bitartekoen arteko desorekaren salaketak hementxe duke bere leku aproposa.

2. Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hezkuntza Saitetan, horietan indarrean dagoen hizkuntza politikari buruzko planteamenduetan proiektu hori aurreikusi eta urratsak markatzeko asmorik ez baldin bada, erakunde horretatik zer espero askorik ez da. Ibarretxe lehendakariak euskara normalizatzeko auziaren gainean eztabaida sakon bat egin behar dela esan zuen Deustuko Unibertsitatean ikasturte akademikoaren sarrerako hitzaldian¹⁴. Duela urte-pare bat edo, antzeko kezka entzun genion Donostian Aularium-eko hitzaldi-aretoan. Orduko mezu bera zabaldu berri du orain ere: bat, euskara erabat beharrezkoa dela; bi, euskarak eta gaztelaniak aukera berberak eduki behar dituztela; hiru, Eusko Jaurlaritzak Euskararen Legearekin hartutako neurriak, funtsean, egokiak direla, nahiz behar berriek egokitzapen-planak egitea eskatzen duten; lau, EAEn bi hizkuntza ofizialen erabilera normalizatuak kezkatzen duela eta etorkizuna elebitasun eta eleaniztasunaren aldekoa dela eta, beraz, elebakartasuna igarotako denboren kontua dela. Diskurtso honetan, desirak edo asmoak horrela formulatuta, inkoherentziak hain dira bistakoak, ezen xedeen eta bitartekoen artean ez baitago inolako proportziorik eta, ondorioz, hizkuntza asimilazio historikoaren prozesuak aurrera egingo baitu euskararen aurka. Euskara ikasi eta erabiltzeko kuraia izan duen lehendakari jaunari hiru errore nagusi aurkitzen dizkiogu.

Lehena da, euskararen normalizazioa euskal gizarte anitzaren kohesiorako bide bezala ikusten duela, eta guk ere halaxe izatea nahi genuke. Baina Hizkuntzaren Soziologiak erakusten digunez, nazio menperatuetan bereziki, bertan finkatuta dauden hizkuntzen arteko gatazka ematen da, gure borondatek haratago, hizkuntza nagusiak txikia –nahiz bertakoa eta ofiziala izan- menpean hartzen du gizarte-dinamika hutsaren bidez.

¹⁴ *Gara*, 2006-09-23

Bigarrena da, euskal lurraldean zehar, Iparraldean eta Hegoaldean, aspaldidanik errotuak daudela gaztelania, frantsesa eta euskara eta, zentzu horretan, bertan errotuak daudenez gero, nolabait geureak ere baditugula; horrekin, ordea, ezin esango da, nahiz eta azken mende hauetan erdarak –gaztelania eta frantsesa- nagusituz etorri diren gurean eta herritar gehienek beren ama-hizkuntza horiek dituzten, euskara bezain bertokoak direnik. Euskararen galera ordezkapen-prozesu baten emaitza baino ez da, Euskal Herria historiaurreko eta historikoaren liburuan azken atala, neurri handi batean kanpoko faktoreen eraginez gertatua. Hirugarrena da, elebakartasunaren gaitza, Euskal Herrian, ez euskaldunena, hauek guztiak elebidun edo eleaniztasun baitira-, baizik bertako erdaldunena da, hauek baitira elebakarrak eta hauek baitira, gainera, euskara ikasi eta mintzatzeko kuraia izan duen lehendakari jauna ez bezala, euskara ikasi eta euskaraz bizitzeko ez beharrik eta, agian, ez borondaterik agertzen dutenak. Nolatan bota daiteke elebakartasunaren kontua euskaldun elebidun edo aniztasunen bizkar? Iraingarria ere bada. Bestalde, estatuetako hiritar gehien-gehienak, baita eleaniztunagoak diren Europako erdialdekoetan ere, elebakarrak dira eta gizartean eta familian hizkuntza bat erabiltzen dute, gizarteko harremanetan beharrezkoa den hura. Gurean egungo elebitasun-egoera desorekatuari eusten zaion bitartean, zeinetan garbiki erdaren elebakartasuna nagusitzen baita Euskal Herriaren alde bietan, euskara ez da inoiz beharrezkoa izango, normalizazioa hitz hutsa izanen da, euskalduntasuna bere erroan bizi ez duen klase politiko hegemonikoaren konplimendu formal hutsa.

3. Euskararen arazoari errotik heldu nahi bazaio, haren ofizialtasuna eta beharrezkotasuna euskal lurralde osoan aldarrikatu eta ezarri beste biderik ez da geratzen, zeina botere subirano bati esker bakarrik lortuko bailitzateke. Hau esanda, hizkuntzen inguruko eztabaidetan, ia dena esana dago: hizkuntzaren arazoa, azken batean, botere-arazoa dela, alegia. Karnele Aierbe eta Iñaxio Agirrek (2006) “Hizkuntza politika berria” artikuluan formulatzen duten tesi honekin erabat ados gaude, aspalditik baikatoz gauza bera errepikatzen: “Ofizialtasuna bera bakarrik, beste ezer egiten ez baldin bada, ez da konponbidea; baina ofizialtasuna ezinbestekoa da hizkuntza bat bizi ahal izan dadin. Munduan egun dauden hizkuntza baldintzetan, gizateria elebakartasun anglofonora bideratzen ari da eta hizkuntza batek osasunez bizi ahal izateko hiru gauza behar ditu: estatu burujabe baten babes eta ofizialtasuna, jendartean beharrezkoa izatea eta herri gogoaren bultzada. Euskarak, gaur egun, hiru hanka horietatik herren egiten du. Euskara babesteko eta sustatzeko ez estaturik ez independentziarik ez dugu. Euskara ez da beharrezko Euskal Herrian bizitzeko, gaztelania eta frantsesa derrigorrezko eta ezinbesteko direnean. Eta herri gogoak herren egiten du, batez ere, lidergo politiko-instituzionala erakutsi behar dutenek konpromisorik hartzen ez dutelako euskalduntze prozesua bururaino emateko”.

Estatuek beren hizkuntza nazionalaren ofizialtasuna eta beharrezkotasuna legez finkatzen baldin badute -Espainia eta Frantziako estatuak bortxaz ezartzen, gainera-, zergatik ez dira hartzen Euskal Herrian neurri berberak? Egun, indarrean dagoen euskararen ordezkapen-prozesua alderantzizko norabidean jartzeko, Euskal Herri erdaldundua berreuskaldundu ahal izateko, ezinbestekoa da, oraingo gobernu autonomikotik haratago, estatu independentea lortzea. Azken batean, esana daukagunez, hizkuntzen arteko gerran, boterea eta borondate politikoa dira berme-mailerik ziurrenak. Hastera goazen ziklo berri honen atarian, hizkuntzarena trenkatu beharreko arazoa da. Hil-biziko arazoa da hau. Gaurko hizkuntz politika elebidunarekin, oso epe laburrera Erdal Herria nagusituko da gurean. Euskaldunek ez baitute elebakartasunean erortzeko arriskurik, erdaldun elebakarrak euskaldundu eta, honela, benetako elebidun bilaka daitezten, ezinbestekoa izango da euskaraz ikasi eta euskaraz bizitzea.

Bibliografia

AIERBE, K.; AGIRRE, I. (2006): "Hizkuntza politika berria", *Gara*, 2006-09-12.

ARKOTXA, L.; IGLESIAS, R. (2006): "Erein dezagun biharko Euskal Herria", *Gara*, 2006-09-25.

BARANDIARAN, J.M (1977): "Constantes de la etnia vasca", *Cultura Vasca*, I, Erein, Donostia, 1977, 7-26.

EUSKAL ESKOLA PUBLIKOA GAUR BIHAR (2006): *Euskal Herrirako curriculumaren oinarrizko ideiak*, Testu informatizatua, 83 orrikoa.

EUSKAL HERRIKO IKASTOLEN KONFEDERAZIOA, EUSKO JAURLARITZAKO HEZKUNTZA SAILA, KRISTAU ESKOLA, SORTZEN-
IKASBATUAZ (2005): *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculumua. Oinarrizko txostena*, Gráficas Zubi, Azpeitia.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990): *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.

GARAGORRI, X. (2004): *Euskal curriculumua: Kultur ibilbidea. Herritik mundura eta mundutik herrira. Adituen ekarpena*, Ikastolen Elkarte/Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, Donostia.

IZTUETA, P., BASURCO, F. (zuz.) (1993): *Euskal Eskola berria*, EHU, Donostia.

IZTUETA, P. (1993): "Euskal kulturaren kontraesanak: teoria eta praxia", *Uztaro*, 9, 119-152.

- , (1993): “Hizkuntza eta boterea”, *Bat*, 9, 45-59.
- , (1995): “Hizkuntza, hezkuntza eta boterea: euskal irakaskuntzaren atarian”, in: Apalategi, J., Palacios, X. (eds.): *Identidad vasca y nacionalidad. Pluralismo cultural y transnacionalización*, Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados, UPV, Gasteiz, 91-149.
- , (1995): “Irakaskuntza katolikoa Hego Euskal Herrian”, *Jakin*, 95, 65-85.
- , (1996): *Intelligentsia kimatuaren orbelak*, Kutxa Gizarte- eta Kultur Fundazioa, Donostia.
- , (1997): “UPV/EHUren hezkuntza elebiduna”, *Jakin*, 100, 19-33.
- , (1998): “Euskal nortasunaren bila: topaketa kritikoa”, in: Azurmendi, J. (zuz.): *Hizkuntza eta talde-nortasuna*, EHU, Bilbo, 17-95.
- , (1998): “Nazio-arazoaren pedagogia: Irlandatik Euskal Herrira”, *Uztaro*, 27, 19-32.
- , (2000): *Euskal irakaskuntza Autonomi Aroan: 1983-1994*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- , (2000): *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- , (2001): “Kontrola eta boterea euskal irakaskuntzan”, *Hik Hasi*, 54, 9-14.
- , (2002): “Euskal curriculumari eskola kentzen”, *Hik Hasi*, 71, 8-17.
- , (2003): “Euskal eskola publikoaren legea: hamar urteko balantzea”, *Hik Hasi*, 79, 10-11.
- , (2004): “Hitzaurrea: Euskal curriculumama lorkizun”, in: Bilbao, B., Ezkurdia, Gurutze, Perez, Karmele: *Euskal Curriculumama ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?*, Utriusque Vasconiae, Donostia, 9-25
- , (2004b): “Soziologia”, in: Garagorri, X. (zuz.): *Euskal curriculumama: Kultur ibilbidea. Herritik mundura eta mundutik herrira. Adituen ekarpena*, Ikastolen Elkarte/ Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, Donostia, 399-414.
- , (2006): “Euskarazko irakaskuntzaren erronkak egun”, *Uztaro*, 58, Bilbo, 89-102.
- LARRAÑAGA, E. (2006): “Euskal Herriak euskal curriculumama!”, *Gara*, 2006-03-4.
- ZALLO, R. (2006a): *Euskal curriculum osoa eta integratzailea*, testu informatizatua, 2006-05-6, 14 orrikoa.
- , (2006b): “Euskal curriculumama edo curriculum ideologikoa”, *Berria*, 2006-05-31.

Alegia euskarazkoa Frantziako Euskal Herrian

19. mendean.

Bi etsenplu: Archu (1848), Goyhetche (1852)

Aurelia Arcocha-Scarcia

Sarrera gisan

Frantzian, geroago jinen diren Ferry legeak¹ baino lehen, Guizot deitu legeari esker (1833) hezkuntza publikoaren sarea lehen aldiz eraikiko da modu efikazean lurralde osoan. Ondorioz, egitura berriak sortuko dira hexagonoan: 500 biztanle baino gehiagoko herrietan lehen mailako mutiko eskolen² ezartzea obligatorioa izanen da, ere *Ecole Normale* deitzen diren Magisteritza eskolak frantses departamendu bakoitzean eta ikustatzaileen gorputza. Guizot legeak frantsesaren erabilera zabalaraziko du beharrez, denetan eskolako programetan haur bakoitzari «frantses hizkuntzaren elementuak» ikasgaraziz, erran nahi da frantsesaren ortografia eta gramatika³. Frantses hizkuntzaren zabaltze programa Frantziako lekuko hizkuntzen («patois» deituak) desagerrarazte

¹ Ikus 1882ko Ferry legeen lehen artikulua: “lehen mailako hezkuntzan aurkituko dira: instrukzio morala eta zibikoa; irakurketa, idazketa; frantses hizkuntza eta frantses literaturaren elementuak; geografia, bereziki Frantziakoa; historia, bereziki Frantziakoa”. Eta laugarren artikulua: “hezkuntza publikoa 6 urteetarik 13 urterainoko bi sexuetakoa haurrentzat beharrezkoa izanen da”.

² François Guizot-ek neska eskola bat ere izan zedin proposatu zuen baina haren proposamena ez zen onartua izan.

³ “Mutikoen lehen hezkuntza” (*Instruction primaire des garçons*) deitzen den 1833ko Guizot legearen lehen artikulua dio: “Hezkuntza, elementarioa edo goi mailakoa izanen da. Lehen mailako hezkuntza elementarioan nahi eta ez parte izanen dira hezkuntza moralezkoa eta erligionezkoa, irakurketa, idazketa, frantses hizkuntzaren eta kalkuloaren elementuak, pisuen eta neurketaren sistema legala”.

programarekin batera joanen da, egoera dikotomiko hori bera 18garren mende bukaeran L'abbé Grégoire-en galderen⁴ bidez, ia martxan dabilalarik frantses iraultza garaian.

Ordea, Guizot legeak nola aplikatu haurrak lekuko hizkuntzan ari direlarik? frantsesa ez dutelarik batere ezagutzen, eta errintak (maisua) eskolako liburu egokirik gabe direlarik? Horrelako egoera bati erantzunen dio Jean-Baptiste Archu zuberotarrak La Réole-n eskola maisu eta ikustatzaile denak euskal errintendako metodo praktikoa bat sortuz haien haurrek behar den bezala eta modu efikazean euskaratik hasiz frantsesa ikas dezaten⁵ *La Fontainaren alegia berheziak* (1848) elebidunezko edizioan eskainiz, eta *Uskara eta frantses gramatika* elebidunezko lagunduz (1855), bertze bertsio bat presentatzen duelarik urte batzuk geroago *Bi mihiren gramatika uskara eta frantsesa* (1868) deitua.

Alegien funtzio didaktikoa eta erabilpen pedagogikoa aspaldikoak dira Europan, Antikitatetik hasiz ertaro garaian eta Ernazimenduan barrena; alegien edizio elebidunek ere funtzio pedagogikoa izan dute hezkuntza sistema zaharretan (grekera/latina; latina/herri-hizkuntzak), irudiak ardura leku berezia okupatzen zuelarik liburuan, enblemetan bezala. Euskal kanpainetan Guizot legea aplikatu behar den orenean, mendez mende eraikiz izan den tradizio horretan oinarritzen da beraz Archu. Urte guti batzuk geroago, Martin Goyhetchek, Archu gogoan izanez eta ere Iturriaga, La Fontainaren alegia sorta handiagoa hartzen du eta itzultzen-egokitzen lapurtarrera euskarazko elebazarreko edizioan agertzeko *Fableac edo aleguiac Lafontenetic berechiz hartuac* (1852). Eskuiskribuzko korpus zabal bat, La Fontainaren eta bereziki Florianen alegien itzulpenegina, ineditoa geldituko delarik gaur arte (Arcocha-Scarcia, 2003). Nahiz ez dakigun eskoletan erabiltze pedagogikorik ukan zuten Martin Goyhetchen alegiek, argi da helburu pedagogikoa eta didaktikoa bat bazituela.

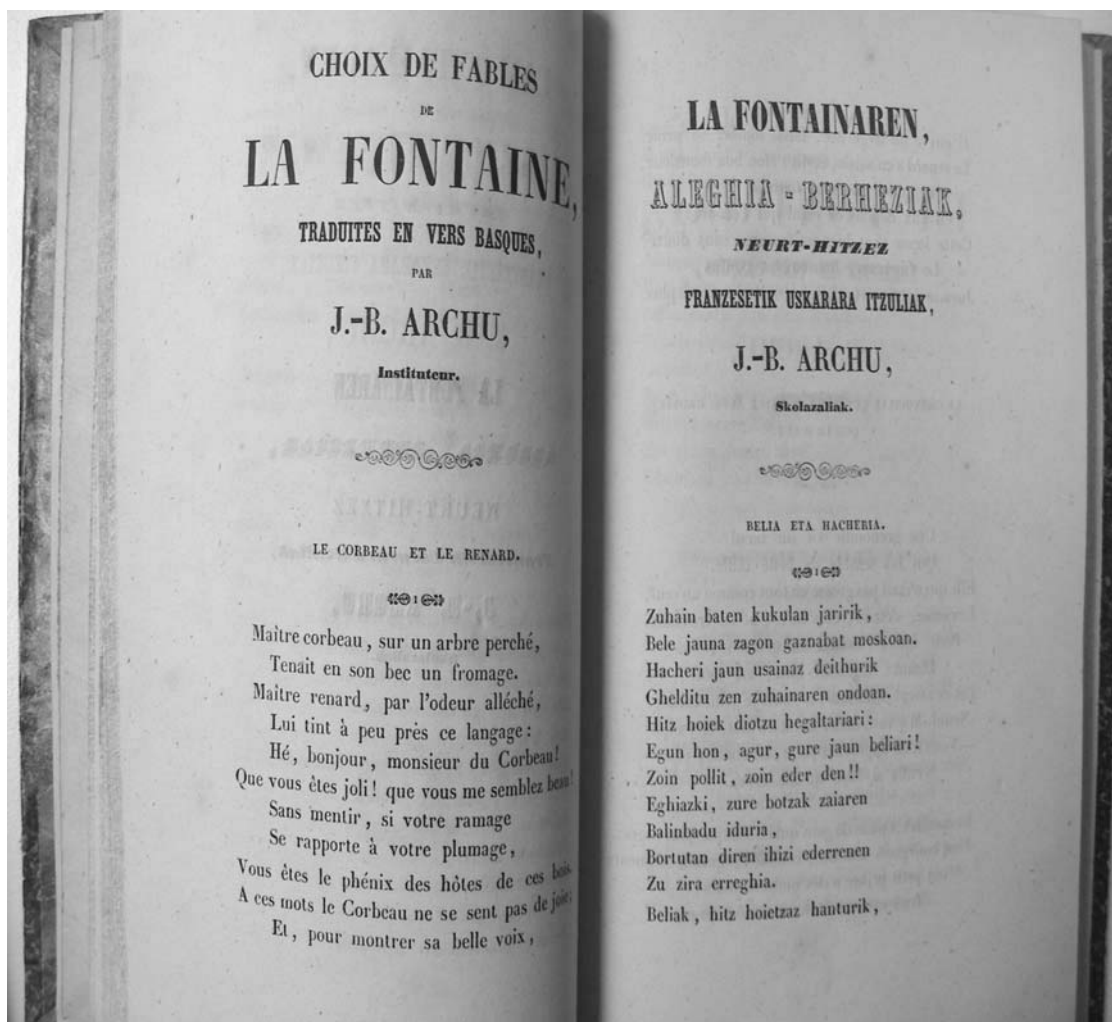
Bi estrategia ezberdin ikus genitzake hor. Bata, Archurena, alegia hizkuntza batetik bertzerara joateko zubi-tresna ludiko bezala erabiltzen duena; bestea, Goyhetchena, alegia *inter nos*-eko euskarazko solasaldirako erabilia dena soilik, frantsesari erreferentziarik egin gabe.

⁴ L'abbé Grégoire-n ustez Argien garaiaren kontra zihoazen lekuko hizkuntza gutituak (*l'anéantissement du patois importe à l'expansion des Lumières*) eta 1790an burges letratu liberal batzuei bidaltzen die delako *Questionnaire* famatua 43 galderekin: «zure dialektu erregionalaz zer diozu?»; «Ez ote duzu uste tenorea dela ia gure elkar ulertzea tratatzen duten hizkuntza dialektalak desagert daitezen?» (Pariseko frantsesaren faboretan) etab.

1. Archu eta Guizot legea

1.1 Eskola liburuen beharra

Jean-Baptiste Archuk alegiak hautatzen ditu haurren gustukoak izaten direlako, «haurren tchostatzeko, *menturaz* hen skolatzeko» (“Uskal Herriari” paratestua) direlako, nahiz argi den alderantziz ulertu behar dela haren errana, “eskolatzea” beharrezkoa baita ez “menturazkoa”, alegien funtzio pedagogikoa primordiala baita.



Jean-Baptiste Archu 1848

WM.242 Baionako Liburutegi Munizipala

⁵ Denbora berean, euskarari interesatzen diren jende heldu argiek euskara zer den (zer gramatika duen) ikasteko parada ukanen dute eta ere liburu bera erabiliz.

“Aitzin Begi” paratestuan xehekiago erraten digu zein izan den haren xedea liburuaren egiteko orenean: La Fontaina ospatzea eta ezagutaraztea Euskal Herrian; Herritarrek (irakurleek) «frantzes minzajia ikhas ahal dezeten aisago» (Gomez, 1990). Baina estrategia fina izanen da bi hizkuntzetako liburuaren egitea irakasleendako, begiz begi ezartzen direlarik frantses testua (ezkerretik) eta euskarazkoa (eskuinetik), begia batetik bertzerera errexki joaten delarik.

Archuk azpimarratzen du Guizot legearen aplikatzeko (=frantsesaren ikasartzeko) tresna egokiak behar direla testu liburuak, hiztegiak eta gramatikak bi hizkuntzetan, euskara baizik mintzo ez duten haurrek hizkuntza arrotzera, frantsesera, iragateko zubi kognitiboak ukan ditzaten:

“Erranen daute, arauz, Errearoaren 1833 eta 28-ko legeak zabaldu duela muga berri bat ikhastartzunari, eta Uskal-herriko ikhaserazlek behar dutela bere eskolierer frantsesa erakutsi. Beharbada bai. Bainan nola erakhuts ahal diote? Eztute uskaldun eta frantses gramatikarik, eztute uskaldun eta frantses hitztegirik.

Egia da edireiten direla Uskal-herriko eskoletan hitz batzu uskaraz eta frantsesez, Franziako *konjugazioniareki*. Hatu hoieki dute oraiartino ikhasi behar ukhen frantsesa Etcheparen, Oihenarten, Spondaren, Belaren, Garaten, Harisperen, Dassanceren herritarrek. Oi zoin hurrun den hitz bakant batzuen jakintartzunetik hitzen minzatzeko behar bezala jostiala!

Uskal-herriko haurrek behar lukete, hola da ja ene ustea, *habilenekinko bat*⁶, gramatika bat, zoinekin ikhas ahal dezen berek frantses hizkuntza. Gramatika hori haur hoiaren eskuetara hel artino uste dut alegia igorten deitzedan hoiek aisaeraziren dereiela frantsesaren ikhasia. Hola uste dute ere ene lana ikhasi duten guziek. Hanbat hobe ezpala bagia enganatzen!!” (Gomez, 1990, 30-31).

2. Goyhetchen alegien funtzioa

1852an Martin Goyhetchek *Fableac edo aleguiac Lafontenetaric berechiz hartuac...* liburuaren inprimarazten duelarik argiki idazten ditu *Aitcin-solhasac* deitu hitzurrean 150 alegia itzuliz eta egokituz ukan dituen helburuak.

⁶ Hitzak Archurendako *vademecun* hitzaren balioa du.

—Helburu linguistiko eta estetikoak

“Duela cembait dembora eracurtcearekin bi fable multço, bata Suberotar Yaun batec⁷, bertcea Guipuzcoaco Yaun Apez batec berxutan publicatuac⁸: ethorri citçaitan guticia Laphurdico hitzcuntçan lan beraren eguiteco; ez hec baino hobeki eguin beharrez segurki; baina bertcela, eta Laphurdico mintçoaren arabera” (Goyhetche, 1852, 1).

Lehenbiziko helburu linguistikoaz gain, estetikoak da ere Goyhetcheren helburua, *exercice de style* dirdiratsu bat, sukaldaritzari konparatzen duena:

“Hala nola ecen, plat bera içan baidaitেকে hirur cocinerez diferentki aphaindua, eta guisa bacotchac baidituzke bere çaleac eta yaleac: hala orobat liburu berac hirur escribatçaille⁹ diferentez landuac eta moldatuac, badituzke publicoan eracurtçaille gustu diferentetacoac” (Goyhetche, 1852, 1).

—Helburu moralezko eta ideologikoa

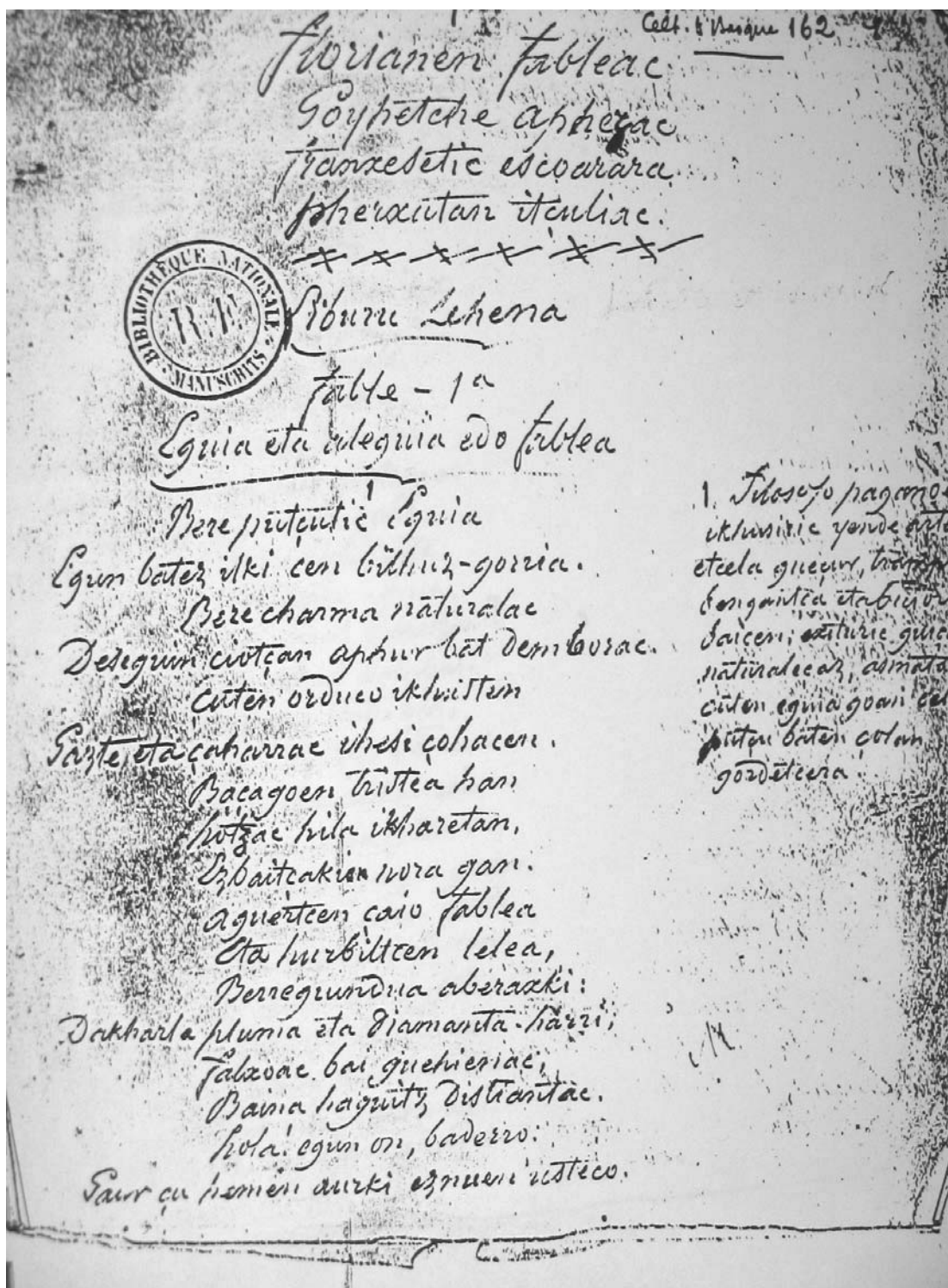
Martin Goyhethek aitortzen du (Archuk ere gauza bera egiten du nahiz ez duen esplizituko idazten), La Fontainaren alegietan egiten duen hautua moralezkoa izan dela, baztertu baititu La Fontainaren *arinscoac* ziren testuak:

“Bertce alde, Lafontenen fabledeguianezdut ixurat eta ahurca hartu, aiticic ikhusiz, miratuz eta berechiz. Lafontene gaiçoac nahastatu ditu bere fabletan asco arinscoac, legarxuax eta izpirituaren harrotcera eta bihotcen asaldatcera daronxaketenac: hec utci ditut bazterrera.” (Goyhetche, 1852, IX).

⁷ Jean-Baptiste Archuk.

⁸ Agustin Iturriagak 1842an Donostian agerrarazi zuen *Fábulas y otras composiciones en verso bascongado, dialecto guipuzcoano, con un diccionario vasco-castellano de las voces que son diferentes en los diversos dialectos*. Iturriagak, Samaniegok 1781an gazteleraz *Real Seminario Vascongado de los Amigos del País*-eko ikasleentzat argitaratu zituen *Fábulas morales* eta bertze piezetan hautatu zituen berrogeita hamarbat alegia eta hauek euskarara moldatu.

⁹ Archu, Iturriaga, Goyhetche bera. Ohar bat halere Archuk erabiltzen duen hizkuntza ez dela zuberera modu hestuan Zuberetatik kanpo, bertze euskal lurretara zabaltzeko asmoa baitzuen bere liburua: «Archuk lan honentzako barreiatze asmoak Zuberetatik at ere kokatzen [zituen], Iparralde guztiaren haur-eskoletan alegia. Ziuraski, xede horrek eraginda burutu zuen itzulpena, zuberera ardatz hartu bazuen ere, beste euskalkitako hitzak eta bereziki adizkiak erantsi baitzituen» (Gomez, 1990, 15)



Florianen alegien euskal bertsoia Martin Goyhethek egina. Fonds Celtique & Basque n°162. Pariseko BNF

Bertzalde, Goyhetche, apaiz kontserbadoreak, defenditu duen jarrera ideologikoa izan da ere, iraultzaren kontrakoa. Florian alegiagile frantsesaren lanez utzi digun korpus ineditoan ongi ikus daitekeen puntua da hori, ohar gaitzke adibidez,

Goyhetchek bere ikuspundua euskarazko bertsioan agertzen duela edo gehitzen dituen notetan (Arcocha-Scarcia, 2003, 72-73).

—Helburu didaktikoa eta pedagogikoa

Goyhetchen helburu didaktikoa eta pedagogikoa La Fontainaren testuen euskaratzean argi da baina bereziki Florian alegiagilearen testu euskaratuez utzi digun korpusean, ulermena errexteko gehituko dituen noten bidez.

Bukaera gisan

Archuk eta Goyhetchek alegiak euskaratzen dituzte helburu ezberdinekin. Archu, errint laiko eta inspektorea, pedagogo profesional bezala portatzen da. Haren helburu printzipala praktikoa da: Euskal Herrian Guizot legearen aplikatzeko erabilia izan dadila idatzi duen liburua, euskal errintek, maisuek, erabil dezatela eskoletan eta ere ikasleek eskola eta etxean. Goyhetchek aldiz, lapurtarrez estilo ariketa dirdiratsu baten egiteko baliatzen ditu la Fontainaren alegiak (eta seguraski ere Florianenak), baina helburua argiki moralezkoa da ere (Archurena ere hala da , baina ez explizitoki idatzia). Helburu paktikoa ukan dezake ere behar bada liburuak, behar bada pedagogikoa, baina ez dezakegu neurt zer neurritan. Eta, dena den, Goyhetchen liburua, Archurena bezala ere neurri batean, helduek ere erabil dezakete, euskara ikasi nahi duten frantses letratuek, eta ere La Fontaine lapurterazko bertsioan irakurri nahiko dutenek. Ez ditu Goyhetchek Frantziako hezkuntza nazionalak eskoletan frantsesaren jakite obligatorioaz eta “dialektoei” egiten hasten zaien gerlak aipatzen. Ez dakigu ere, momentuz, Archuren eta Goyhetchen liburu inprimatuek zer eragina ukan zuten gizarte zibilean, eskoletan, maisuen eta haurren eguneroko joeretan.

Bibliografia

ARCHU, J.B. (1990): *La Fontainaren alegia berheziak*. Rikardo Gomezen edizioa, Klasikoak 33, EEE, Oiartzun.

ARCOCHA-SCARCIA, A. (2003): “Manuscrits relatifs aux fables de La Fontaine et de Florian traduites et adaptées du français au basque labourdin par Martin Goyhetche (1791-1859)”, *Lapurdum VIII*, Baiona.

GOYHETCHE, M. (1852): *Fableac edo aleguiac Lafontenetic berechiz hartuac eta Goyhetche apheçac franxetic escoarara berxutan itçuliac*, Bayonan 1852, faksimilea Hordago publikapenak argitaratua, 1978an Zarautzen.

Eskuskribuak :

Pariseko BNFeko Celtique & Basque funtsean: 162 zenbakian: Florianen Fableac Goyhetche Apheçac franxetic escoarara pherxutan itçuliac; 163 zenbakian: Fables de Lafontaine en labourdin par l’abbé Goyhetche.

Hezkuntzako adituak behar ditu hezkuntzak!

Jaione Apalategi Begiristain

Sarrera

Hezkuntzaren gaineko berbaldiak aitzakia ezin hobea dira gai honen inguruan betidanik izan ditugun kezka eta usteak, nondik norakoak zuenganatzeko. Honekin batera, dagoeneko ondorio zehatzak ere aurkitu ditugulakoan gaude, eta horixe kontatuko dizuegu ondoren. Gure gaurko hau ez da kontakizun hutsean geratzeko gogoeta, ez genuke nahi hitzaldi bat bezala gogoratzea... Zergatik, bada? Lehenik, hemen bildu garen guztiok hezkuntzarekin harreman profesionala dugulako; bigarrenik, gutarikoak izan behar direlako hezkuntzako adituak, aurrerantzean gauzak dauden horretan jarrai ez dezaten; aldatu beharra dago. Hezkuntzaren egitatea prehistorikoa bezain etorkizuneko delako edonork onartuko luke, baina hezkuntzako adituak ez dira “edonor”: non daude, zer egiten ari dira eta zer egin beharko lukete?

1. Hezkuntzako adituak eta pedagogia

Abiapuntu modura, hiztegiak (Harluxet hiztegi entziklopedikoa, 1998) dakarren terminologia ekarriko dugu gogora. *Aditua*: “zerbaitetan jakinduria duena” da, eta era berean *Jakinduria*: “pertsona batek dakizkien gauzen multzoa, bereziki gai jakin batzuei buruzko ezagutza ugari eta sakona” dela irakur daiteke. *Hezkuntza* berriz: “Gizakia, bere ahalmenak garatzeko eta gizabidea erakutsiz, gizartean bizitzeko prestatzea eta gaitzea, eta horretarako erabiltzen diren bideak eta sistemak”. Jakin badakigu era

askotako hiztegiak daudela, eta hitzen definizioa emateaz gain, guztien zeregina da jakintza arlo ezberdinetatik jaso daitekeen oinarrizko informazio ugari eskaintzea. Mugikaren 1973ko eta 1981eko hiztegietan begiraturaz gero, *aditu* hitzaren parekoak dira “gai, trebe, jakintsu, erazko, gauza...; ikerle, ikuskari...; jakintsu, jakitun, ikasia...”.

Oinarrizko definizio hauetatik haratago joanez, eta hezkuntzako aditu garen heinean zera uste dugu: *Hezkuntza* giza jardueraren zati dela, eta errealitate hau aztertzeaz arduratzen den zientzia Pedagogia dela.

Pedagogiaren arloan sartu aurretik, komenigarria dela uste dugu *Zientziaren* eta *Ezagutza zientifikoaren* arteko ñabarduraz ekarpen batzuk egitea. Zientzia, mundua osatzen duten errealitate ugariak ezagutzeko ahalegin zehatza da, baina bere ezagutzeko moduak ez dira ezagutza arruntarekin edo ohikoarekin nahasi behar (Apalategi, 2000, 21-26). Epistemologia zientzien historiaz, metodo eta oinarriez arduratzen den filosofiaren atala da. Teoria honen arabera, ez dago zientzia hitzari buruzko adiera bakarra, eta beraz, guztiak eduki behar dira kontzeptu honen definiziora hurbiltzeko saiakeratzat. *Aristotelesek*, zientzia demostrazioen bitartez gauzen arrazoi abstraktuak ezagutzeko modua zela zioen, ikertutako errealitatearen kontzeptu unibertsalera iristeko bidea. *Natur zientzien* arloko adituek osteraz, zientziak gertakarien arteko alderaketa eta behaketa zuzenak egiteko balio duela defendatzen dute. *Giza zientzietakoek*, berriz, giza egitateen baieztapenak, ziurtasunak eta ordenak aurkitzeko bidea dela. Ursuak dio (1992, 26-27), zientzia “jakintza-ezagutza” fidagarria dela, eta ezagutza zientifikoa berriz “jakintza-ezagutza” publiko moduan erabiltzen dena dela, hau da, talde zientifiko bateko kide adituei dagokien jakintza dela, hain zuzen ere, “elkarte zientifikoari” dagokiona. Elkarte horretan lanean diharduten kideek elkarri kritikak egiten dizkiote, esakune zientifikoak darabiltzate adierazpidetzat, eta ezagutza horren erantzule dira. Horrekin batera zera aipatzen du, hiru jarduera gainditu ondoren erdiesten dela ezagutza zientifikoa: 1) ezagutzarako joera frogatuz; 2) metodo zientifikoa edo ikerketa estrategian murgilduz; 3) *ethos* edo jokabide zientifikoa izanez.

Esandakoaren haritik egiten dugun ekarpena, eta jakina, aipatutako liburuan sakonago landu duguna, hau da: hitzaldiko gai hartu dugun *hezkuntzako adituak* esaten dugunean, hedapenerako, eta beraz, eremu publikorako sortu behar den jakintza eta ezagutza ikertzen duen elkarte zientifikoa ulertu behar dela.

Hezkuntzako adituen ezagutzaren oinarrian Pedagogia zientzia dago. Zientzia hau menperatzeak, hezkuntza egitatearen ezagupen fidagarri eta sakona egiten laguntzen du, eta hori egiteko gaitzen denari Pedagogia deitzen zaio. Baieztapen hau egitearekin batera hainbat galdera etortzen zaigu burura: Non ikasten da Pedagogia zientzia?

Nolakoak dira Pedagogia ikasketak Europan edo nazioartean? Zeintzuk dira Pedagogia ikasketa hauen berezko ezaugarriak? Zertarako ahalbidetzen du tituluak? Zein da bere lan esparrua? Zer egiten dute Pedagogiaren elkarte zientifikoek?

Europar, Pedagogia izenarekin ezagutzen diren ikasketak:

- ez dira berdin antolatzen herrialdearen arabera.
- ez dira beti Unibertsitate publiko zein pribatuetako ikasketak izaten.
- ez dira beti Unibertsitate eskolan edo unibertsitate estatusa duten hezkuntza erakunde edo egitura publiko zein pribatuetan ikasten.
- ez dira beti Unibertsitateko bigarren zikloko ikasketak izaten.
- (...)

Gauza bera gertatzen da Irakasle Diplomaturako ikasketekin (Aneca, 2004-2005; Maldonado, 2004; Vila, 2004)). Bestalde, Unibertsitateko edozein ikasketaren egoera zein den eta nazioarte mailako alderaketak egiteko (González, Wagenaar, 2003), oso baliotsua da Europako konbergentziarako abiapuntutzat hartzen den Bolognako hitzarmenak eskaintzen duen dokumentazio ugaria aztertzea:

- Datu baseak
- Argitalpenak
- Baliabide dokumentalak
- Hezkuntza erakunde publiko eta pribatuen datuak eta sailkapenak
- Hezkuntzaren inguruko informazioa topatzeko bilatzaile elektronikoak
- Egunkariak
- Bideoak
- DVDak
- CD-ROMak
- (...)

Pedagogia eta Hezkuntza Zientziak izenarekin ezagutzen diren ikasketek, gehienetan, enbor bereko eta xede bera duten tituluak izaten jarraitzen dute. Gure ustez, aipaturiko Europako Unibertsitate Eremu berriak edo europar konbergentziak ez ditu lortu, Pedagogia ikasketen berregituraren aurrean, zein beste askorenean, espero zitezkeen *tuningak*. Adibidez, estatu bakoitzak, Irakasle Diplomatura eta Pedagogia ikasketen aurrean proposatu dituen Gradu ikasketei erreparatuz gero, bere egiturak defendatzen jarraitzen duela dirudi. Estatu batzuek hiru urteko Irakasle Diplomaturaren alde egiten dute, beste batzuk, ordea, laukoaren aldekoak dira (Maldonado, 2004; Vila, 2004). Deiturarekin ere antzeko egoerak gertatzen dira. *Tuning* egitea lortu duten hainbat eta hainbat Unibertsitate eta graduiko ikasketak egon badaude. Pedagogia ikasketak zer eta nola geratu diren galderari -iraultza honen guztiaren inguruan-,

hitzaldiaren egunean bertan erantzun nahiko genioke; bien bitartean, gure idazki hau irakurri dutenak, gogoeta interaktiboa egitera gonbidatzea baino ez zaigu geratzen.

2. Pedagogia zientifikoaren bilakaera

Pedagogia, oraindik ere, ez da benetako zientzia batean gorpuztu, ezta gutxiagorik ere! Eta ez gara hori uste dugun bakarrak. Adibidez, ezaguna eta aspaldikoa da, pedagogiaren ezintasuna dela eta, Piaget-ek (1975, 9-34) idatzita utzi zuena: “enpirismoan eta ohikuntzan murgildurik jarraitzen du, eta beste edozein zientzian gertatzen den bezala, inongo berrikuntzarik ezingo da espero hezkuntza eta heziketaren eremuetan, Pedagogia zientzia indartsu bihurtzen ez den bitartean”.

Zergatik mantentzen ote da oraindik ere egoera hau Pedagogia zientzian? Behin eta berriro bururatzen zaigun galdera da hauxe. Batzuen aburuz, agian aurkikuntza berriek sorrarazten dituzten aginduak ulergaitzak izango diren beldurratik da. Gure ustez, beste eremu batzuetan gertatzen dena ikustea besterik ez dago, hots, medikuntza zientifikoak ezagutzera ematen dituen hainbat eta hainbat agindu ez dira betetzen edo ez dira berdin jarraitzen herrialdeen arabera. Hala eta guztiz ere, gogotik jarraitzen dute ikertzen. Bestalde, egia da Osasun Saila edo dena delako administrazioa, ez dela sartzen ezagutza medikuaren eremuan, nahiz eta ikerketa horiek eurek finantzatutakoak edo eskatutakoak izan. Medikuntza zientzia moduan onartzen delako gertatzen da hori.

Bestalde, gure ustez, gaur egun, Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen prestakuntzan formazio pedagogikoa urria da; Bigarren hezkuntza eta Lanbide Hezkuntzako irakasleek –antzerik ikastetxe publiko zein pribatuetakoak–, Unibertsitateko ikasketetan zehar “formazio zientifiko” eskasegia jasotzen dute pedagogiari dagokion aldetik. Pedagogia arloko prestakuntza faltaz egunerokoan aurkitzen diren hainbat eta hainbat egoeraren aurrean –akademikoak zein bizikidetzakoak–, ez dira gai sentitzen arazo askori aurre egiteko, eta gehiegitan, hezkuntza administrazioaren araudiaren esku uzten dira, horien menpe sentitzeraino. Prestakuntza pedagogikoak antzerako eragina dauka ikastetxearen arduradunengan zein irakasleengan, eta tutoretza lanetan dabilzanengan.

Badakigu ikastetxeetan oso arazo larriak sortzen direla batik batik bat bizikidetasunaren inguruan; askotan, “irakasleen dimentsio akademikotik kanpo” geratzen direnez, konpondu ahal izateko kanpoko laguntza eragozten da: hezkuntza-administrariak, gurasoak, adituak, komunikabideak, eta abar. Baina Pedagogia gisa, asko

kezkatzen gaitu gaur egun horrelako laguntzak ia-ia sistematikoki eskatzen direla jakiteak, beti ere, ongi bereizi behar direlarik laguntza horien arrazoiak. Ikastetxearen hezkuntza egitasmoa garatzeko behar-beharrezkoa den partaidetza edo laguntza eskatzen ari garen argitu behar da, edo kudeaketa talde eraginkorrik ez izateagatik etengabe “kanpoko” laguntza eskatzen dugun. Gaur-gaurko adibidea Frantzia daukagu: aurtengo ikasturterako –2006-2007–, Frantziako gobernuak ikastetxeetako bortizkeriaren kontrako neurri berriak iragarri ditu. Hezkuntza Ministerioa gida praktikoa bat zabaltzen ari da lizeo guztietan; bertan, hainbat egoeraren aurrean nola erantzun behar den aholkatzen zaie irakasle eta langileei, erreferentzia juridikoen berri ere ematen zaielarik. Erabat adierazgarriak dira, Giles de Robien ministroak, Paris eskualdeko ikastetxe batean egin zuen ikasturtearen irekiera ofizialean, aipatu zituen neurri berriak; horien kudeaketaren eragileak nortzuk izango ziren adierazi zuen bertan: hezkuntza, justizia eta barne sailburuak edo ministerioak, hain zuzen ere. Sarrera hitzaldian bertan lehen agurra polizia buruarentzat izan zen, bigarrena justizia ordezkariarentzat eta azkenik lizeoko zuzendariari, irakasleei eta langileei zuzendu zien. Frantziako gobernuak ikastetxeetako bortizkeriaren aurrean irtenbide polizialaren alde egin duela garbi geratu zen irekiera ekitaldi hartan.

Hezkuntza eta heziketa akademikoaren aldetik geroz eta gehiago eskatzen zaio ikastetxeari, eta beraz, irakasleei. Zein da honen aurrean irakasleak duen ardura?

Europako hezkuntzaren historiatik itzulitxo bat eginez gero, 1935etik 1965era bitartean irakaskuntza publikoaren aurrerapen kualitatiboa izugarria izan dela ikus daiteke. Berrogeita bat urte geroago, oraindik ere ez dugu uste Pedagogia zientzia ongi antolatu denik, ez behar duen komunitate zientifikoaren aldetik, ezta ikerketarako egitura eta langaien aldetik ere.

Honen harira, benetan aberasgarri deritzogu Oteizak ikerketa, egitura eta langaien inguruan zioenari. 2003ko UEUren irekierarako prestatu genuen “Oteiza gogoan” izenburua zeraman hitzaldian, gogora ekarri genuen bere ekarpena, besteak beste. Aspaldi arduratu zen Jorge Oteiza, artea, arkitektura, olerkia, literatura, erlijioa, historiaurrea, soziologia, pedagogia, zein beste arlo batzuetatik egin diren ekarpenak aztertzen, eta gutxienez, ondoko ezaugarriak dituztela azpimarratu zuen:

1. Giza eta Gizarte Zientzien bahetik pasatu dira.
2. Ikerketa burutu den lekuko pentsamenduan oinarritu dira.
3. Ezagutza espezializatu eta hermeneutikoen banaketa alde batera utziz, epistemologiari komunikazioa eta diziplinarteko ikuspegia erantsi diote.

1997ko abuztuaren 2an, Jorge Oteitzak bere Alzuzako etxean frantziar kultura-eragile bati elkarrizketa grabatua egiteko baimena eman eta “zein zen euskaldunei egin zien ekarpenik handiena edo nabarmenena” galderari haxe erantzun zion: “...gure artean egin diren ikerketen bidea ikustea besterik ez dago, esateko bide okerretik egiten direla gehienak, eta beraz, ni izan naizela bakarra esan dudana ikerketa-gaiez ez baizik eta ikerketen egituraz arduratu behar dugula, baldin eta ikerketa egoki eta baliotsurik egin nahi badugu. Hori da nik nire bizitza osoan zehar egin dudana”.

Berak zioenez bere lan guztia artezkoa, idatzizkoa, hitzezkoa, (...) *ikerketa estetikoa* da; estetika, berriz, gizakiak munduan duen lekuaz eta esku hartzeaz arduratzen den zientziaren eremua dela zioen, eta bere ikerketa egituretan oinarritu eta baliatu behar zela, eta ez gai zerrenda luze batean.

Hezkuntzari zegozkion gaiak baino, hezkuntza egituratzeko ahaleginetan elkartu ziren ikerketa eta ikerlariei esker, XX. mendean eskola barra-barra hedatzen joan zen Europa guztitik, oso nabarmena izan zelarik 1935-1965 aldian. Honekin batera, haurtzararen Psikologia, Soziologia eta Pedagogia zientziak oso oparoak izan ziren, baina geroztik, 1965-1995 eta 1995-2006 epeetan, Pedagogia zientzia, beste bien aldean, oso atzera gelditu zen, eta ez du sendotze bide trinkorik ezagutu.

Gaur egun, esan daiteke Pedagogia zientifikoaren corpusa oso ezberdin antolatuta dagoela Europan zehar. Aipatu beharra dago, herrialde gehienetan irakaskuntza publikoa indartsua dela eta irakaskuntza pribatuak bere eremuan sendo jarraitzen duela (Fullat, 1983). Bi irakaskuntza sare hauek, Hezkuntza Ministerioek eta politikariek erabakitzen duten hezkuntza legediaren arabera antolatzen dira, Haur hezkuntzatik unibertsitateraino antolatzen diren ikasketa ofizial edo eta formalari erreparatuz gero, bederen. Beste zerbait da, barne-funtzionamendua aztertuta, aldeak topatzen ditugula. Horrez gain, irakaskuntza pribatuan hartzen diren erabakiak, jatorri ugarikoak izaten direla esan behar dugu, ikastetxe hauek estatu edo lurralde berberakoak izanda ere. Bestalde, irakaskuntza publikoaren eta pribatuaren eskaintza ehunekoetan asko aldatzen da Estatuaren arabera, baina Europa osoa alderaketarako lagintzat erabiliz gero, bi saren arteko aukerako kopuruetan, oso sendo irauten duela ikusi daiteke.

Dena den, nonahi kokatuta ere, gizarteak hezkuntzari, ikastetxe motaren eztabaidaren gainetik, bi motatako helburu eta xedeak lortzeko eskatzen dio:

1. Hizkuntza, ohitura, sinesmen eta balioen arteko heziketa. Ezaugarri hauek norberaren, familiaren eta gizartearen bat-bateko jardueretan islatzen dira.

2. Eztabaidarako eta esku hartzeko trebetasuna, eskubideekiko konpromisoa... Belaunaldi batetik bestera dagoen eraldapenerako gaitasuna aztertzen sortzen diren multzokoak dira.

Ekintza hauen guztien garapena bermatzeko, gizarteak hezkuntza sistemak eta eskolak antolatzen ditu eta hauen egonkortasuna eta berrikuntza ziurtatzeko balio du, besteak beste, Pedagogia zientziak (Apalategi, M.J., 2006; Groux, 2002; Morando, 1964; Moreno, 1980; Larrosa, 1990; Sanvisens, 1987; Speck & Wehle, 1981). Pedagogia zientifikoak hezkuntza eta heziketarako komeni diren helburu eta xedeak aztertzen ditu, ezin da, inola ere libratu Soziologiaren ekarpenetatik, eta dirudenez, ez da ongi ulertzen pedagogiaren aldetik, beti ere pedagogia zientifikoaren kaltetan. Edozein mailatan izanda ere, xede eta helburuen aldeko jakineko aukeraketa edo itxurazkoa egiten denean, oinarrian, soziologi lege batzuei erantzuten zaie beti, hala nola:

- a) hezkuntza-agintariek edo politikariek hezkuntza sistema eta hezkuntza legeak indarrean jartzeko erabiltzen dituzten arrazoiak atzematerakoan, edo
- b) agerian ez dauden beste arrazoi ekonomikoak, teknikoak, moralak, intelektualak, eta abar aurkitzerakoan.

Benetako zientzia bat eraikitzea bada jokoan dagoena, azalpenak eman ditzakeen zientzia eraiki behar da. Ez da nahikoa deskribatzailea izatea; horregatik, zientzia guztietan gertatzen den bezala, diziplinarteko ikerketak nahitaezkoak dira, eta mundu zabalean zehar, jakintza arloko elkarte zientifikoak izaten dira egiteko hau euren gain hartzen dutenak. Pedagogiaren komunitate zientifikoa ezin da ardura honetatik kanpo geratu!

3. Pedagogia esperimentalaren bilakaera

Gure ustez, Pedagogia esperimentalak, Pedagogia zientifikoak baino argiago du bere ikerketaren objektua, hots: irakaskuntza programen eta metodoen azterketa egitea. Eta egoera honen arrazoi nagusia, hasiera-hasieratik Psikologiaren ikerketa eremutik ongi bereizi zelako da.

Pedagogia esperimentalak, hezkuntzaren funtsezko giza egitatearen alderdiak hezteko, haurrak eta gizabanakoak nola hezi eta antolatu behar diren ikertzen du. Bistan da, Psikologiaren ikerketa arloa den haurraren edo gizabanakoaren jatorrizko zein

ezaugarri orokorrei eta adimenaren inguruko ekarpeni ezin diela muzin egin, are gehiago, nahitaez, ezagutu behar dituela.

Gauzak horrela, benetako Pedagogia esperimentalak egiten duten ikerlariak, indarrean dauden prozesu pedagogikoen garapenen ondorioak aztertzen dituzte, garapenaren, ikaskuntzaren eta adimenaren psikologia orokorraren ekarpenetatik.

Pedagogia esperimentalaren ikerketa multzo ezagun batzuk aipatzearen hauek aipatuko ditugu orain:

1. Curriculumaren eta Irakaskuntza programen ikerketak

- Irakasgai batzuk funtsezkoak direla baieztatzen da, behin eta berriro, baina non daude horretarako argudio eta frogak?
- Zertan oinarritzen da *curriculum* baten aukeraketa?
- Zeintzuk dira irakaskuntza etapa eta plan bakoitzean indarrean jartzen den *curriculumaren* funtsezko irizpideak?
- Zerk arrazoitzen du irakaskuntza ordutegiaren banaketa bat edo beste egitea?
- (...)

2. Metodo didaktikoen ikerketa

Adinaren, taldearen, gaiaren, denboraren, lekuaren, bitartekoen eta abar luzearen arabera hainbat metodo didaktiko daude heziketa hobeto burutzeko; beraz, pedagogia esperimentalaren zeregina irakaste egoera bakoitzean zein metodo erabili behar den onestea da.

3. Irakaskuntzaren errendimenduaren ingurukoak. Metodo pedagogikoen errendimendu kontrolak eta hezkuntza tekniken ondorioak aztertzen dira ikerketa hauetan:

- Zer gertatzen da eskolan jasotako ezagutzekin handik 5, 10 edo 25 urtera populazio talde ezberdinetan?
- Zer geratu zaio eskolatik pasatu den baserritar, mediku, dendari, nekazari, kirolari, abokatu edo dena delakoari, ikasitako Geografia, Historia, Matematika edo Hizkuntzekin bere bizitzan zehar?

—Nola lagunduko dute Informazio eta Komunikazio Teknologiek irakaskuntzan?

—(...)

4. Irakurketarako metodoen ikerketa lerroa

Nola ikasten ote da hobeto irakurtzen? Betiko eztabaida da, zein ote den irakurtzen irakasteko dagoen metodorik onena: metodo analitikoa edo ohikoa: letrak - hitzak - esaldiak erabiltzen dituen; ala psikologia esperimentalak aurkitutako, eta *gestalten* oinarritutako metodo globala; edo agian jokoetan eta adiera mailetan oinarritzen den metodoa.

5. Hizkuntzak irakasteko metodoak

4. Pedagogia zientifikoaren eta pedagogia esperimentalaren arteko zubia: komunitate zientifikoak

Pedagogia zientziaren bilakaerari arreta eskaintzea ezinbesteko deritzogu egungo Pedagogiaren elkarte zientifikoaren argi-ilunak ulertu ahal izateko (Apalategi, 2006a: 96-106). Azkeneko lan honetatik hartuko ditugu zenbait ideia eta lerro, ustez, hizpide hartu dugun itaunari erantzuteko balio digutela.

Pedagogia, *hezkuntzaren muina den gizatasuna nola hezi* behar den arduratzen den zientzia dela adieraz daiteke; *heziketa* eta *gizatasuna* hitzen inguruan eraikitzen den zientzia, hain zuzen ere. Eta funtsezkoa da jakitea, aipatu bi hitz hauen adierak ez direla berdin ulertzen eta erabiltzen bizitzako aroen arabera zein mundu zabalean zehar, nahiz eta gizatalde guztientzat kezka garrantzitsua eta iraunkorra izan. Gizakiok, behin eta berriro galdetzen diogu gure buruari belaunaldi berri bati eman diezaiokegun heziketarik onena zein den. Galdera honek era askotako erantzunak dituela ohartuko gara; izan ere, *kosmosari* aurre egiteko erak ugariak bezain ezberdinak dira, eta gizatalde bakoitza, behin eta berriro, berezko gizatasunetik ez urruntzeko ahaleginetan, egokien jotzen duen heziketa garatzen eta ziurtatzen saiatzen da.

Pedagogia zientziaren lan eremua hezkuntzako eta eskolako errealitateetan aurkitzen da, eta, esan dugunez, Pedagogia errealitate horren alderdi guztiak ikertzeaz

arduratzen den zientzia da. Baina ez gaude batere lasai zientzia honen erantzukizunarekin, eta kezka honen arrazoia ikertzen jarri garenean, hauxe da topatu duguna: Pedagogia zientziak ez duela lortu bere elkarte zientifiko independenterik. Jakina da, edozein zientziak aurrera egin ahal izateko bete behar duen lehenengo baldintza dela hau! Adibidez, medikuntza zientzia, giza osasunaren egitateari aurre egiteko, gizon-emakumeen osasuna orokorrean nahiz alderdi bakoitzaren inguruan ikertu eta sakondu ahala, mediku espezialistak sortuz joan da. Baina bilakaera hau horrela gauzatzeko arrazoi nagusi bat dagoela defendatzen duten horietakoak gara gu, nahiz eta agian ez den bat-batean gure aurrean agertzen den horietakoa. Medikuek, elkarte zientifiko eta ikerketa zentro independenteak izateagatik bereizi dira hasierahasieratik, baita mendetasunetik at antolatzeke apustua egiteagatik ere. Eta gure irudiko, pedagogia zientziari independentzia hori eraikitzen ez jakiteagatik etorri zaizkio bere lidergoaren gorabeheran sumatzen diren alderdi ilunak. Pedagogiak, bere elkarte zientifikoak, ez du lortu bere-bereak diren ikerketak burujabetasunez garatzea. Eta gabezia hori oso nabaria da, hezkuntzaren izenean antolatzen diren hainbat eta hainbat makro zein mikro egituratan edo abian jartzen diren hainbeste proiektutan. Euskal Herria aztergai hartzen badugu, gabezia bikoitza dela esan daiteke, batetik pedagogiaren elkarte zientifikoa bera ez daukagulako antolatuta eta lanean eta, bestetik, gure ikerketak nazioarteko elkarte zientifikoaren esku egotetik urrun daudelako.

Horra hemen hutsune honen ondorio larria: hezkuntzako agintariak, hezkuntza diseinatu, planifikatu, kudeatu eta ebaluatzerakoan, ezin direla marko teoriko sendo batean oinarritu, ez baitago hezkuntzaren errealitatea, bere osotasunean, ikertzen duen pedagogia elkarte zientifiko independenterik. Egoera honen arriskurik latzena, bertan jarraitzea besterik ez da, ohiturak lege bihurtuz, eta ez errealitatea aztertu eta ikertzetik eratorri behar diren legeak indarrean jarritz. Inork ez badu egoera hau salatzen eta konpontzeko egon daitekeen bide berririk proposatzen, indarrean jarraituko du egun dagoen praktikak. Gure ahaleginetako bat da, Euskal Herriko pedagogoen elkarte zientifikoa eta ikerketa zentroak sendotzea. Hori burujabetasunaren ildotik egiten bada, ziur gaude beste elkarte zientifikoek zein gizarteak lanbide honi zor zaion aitorpena izango diotela. Are gehiago, horrela antolatuko balira aipatu pedagogiaren elkarteak, hezkuntzarekin zerikusia duten lanbide guztiak -eta bereziki haur eta lehen hezkuntzako irakasleenak- merezi duten aitorpena eta gorespen soziala edukitzeko bidean lirateke. Aldi berean, hemendik etorriko zaio gizarteari berari ere, hezkuntzarengan jartzen duen itxaropenaren uzta.

Labur esateko, pedagogiako ikerlariak ez dutela elkarte zientifiko boteretsurik lortu salatzen dugunean, aldi berean, arazo honen jatorria behar luketen bezain independenteak ez direlako izan dela gaineratzen dugu. Baieztapen hau, noski, ez dugu

bat-bateko uste edo intuizioari tiraka lortu, edozein zientziaren garapenerako beharrezkoak diren bi ikerketa eremuak pedagogian nola bilakatu diren aztertu ondoren baizik.

Laburbiltzeko zera esango dugu, Pedagogia zientifikoaren eta esperimentalaren aztergaien zerrenda oso emankorra dela, mugagabea dela esan daiteke ia, hezkuntza eta heziketa errealitateak diren neurri berean. Horrexegatik kezkatzen gaitu Pedagogia zientziaren egungo egoerak. Eta gure ustez, konponbide bakarra, hezkuntzako agintariei ezagutza pedagogikoaren manupean sartzen ez uztetik dator. Hori gertatzeko apustu ausarta egin behar da Unibertsitateak eta hezkuntzaren ikerketa zentroetatik; hezkuntza zientifikoki ikertzen duen zientzia bat egon, badagoelako, Pedagogia zientzia hain zuzen. Bere ikerketak autonomoak dira, eta beste zientzietan bezala (medikuntzan adibidez) diru publiko zein pribatuarekin finantzatu beharko dira. Aspaldian egin genuen Pedagogia zientziaren aldeko apustua, eta haren alde jarraitzen dugu lanean.

5. Hezkuntzako adituak behar dira pedagogia zientifikoan zein pedagogia esperimentalean

Pedagogia zientifikoak hezkuntza eta heziketari eskatzen zaizkien helburu eta xedeak ikertzen dituela eta behar dituela diogu. Gizarteak hezkuntzari bi motatako helburu eta xedeak hezteko eskatzen dizkiola. Batzuk, hezkuntza, ohitura, sinesmen, familia zein norberaren jarduerak ulertzeko eta sentitzeko balio dutenak, gizabanako zein gizataldearen alderdi iraunkorren ezaugarriek osatzen duten multzoan aurkitzen dira; besteak, berriz, belaunaldien arteko lokarri diren giza ekintzetan esku hartzeko duten eskubidea hezteko balio behar dutenak direla diogu.

Baina aipatu helburu eta xede horien heziketak ez du baliorik izango, onartzen ez bada haur baten hezkuntzaren zereginik zailena, eta aldi berean garrantzitsuena, bizitzari zentzua aurkitzen laguntzea dela, sentitzen ikastea pentsatzen ikastea baino aurreragoko zeregina dela. Zentzu hori lortzeko, haurrak esperientzia ugari eduki behar ditu bere garapenean zehar eta, hauen bitartez, beregan ardaztutako bizitzaren mugak gainditzen ikasiko du. Lorpen honek ongi sentiarazten du gizabanakoa, bai bere buruarekin, baita egiten ari denarekin ere. Bizitzaren zentzua eskuratze horretan haurrak gurari menpe ez egoten ikasi behar du, eta horretarako, bere barneko baliabideak garatzen ikasi behar du, bere-bereak diren emozioak, irudimena eta adimena horiengan babestuz, elkar aberastu daitezten (Bettelheim, 1984, 10; Oteiza, 1973; Apalategi, M.J., 2006, 129-131).

Pedagogia esperimentalaren bitartez, hezkuntzaren funtsezko giza egitatearen alderdiak hezteko -haurrak edo gizabanakoak eta ikastetxeak- nola hezi eta antolatu behar diren ikertzen dela diogu, prozesu pedagogikoen garapenak ikertuz, hain zuzen ere.

Dakigunez, gizartea beti eraberrituz doan errealitatea da. Belaunaldi bakoitza, aurrekoen eta bere garaikoen bizipenen artean garatzen da. Gaur egun, heziketa hitza entzuterakoan, ikastetxearen irudia etortzen zaigu burura bat-batean, gehienbat, haurtzarotik gaztarora edo derrigorrezko heziketaz arduratzen den erakunde bezala ulertzen delarik. Gutxiago gara, ikastetxe hitza entzuterakoan, lanbide-heziketa zentroak eta unibertsitateak gogoratzen ditugunak; heziketa formala deitzen dugunaz arduratzen dira guztiak. Baina heziketari buruzko gogoeta sakona egiterakoan, ez da ahaztu behar ikastetxetik kanpo eskaintzen den heziketa ugaria bezain aberatsa. Guztiok gaude ados onartzerakoan gaurko gizartearen ezaugarria dela bizitza osoan zehar hezten jarraitzea. Heziketa gure eguneroko errealitate bihurtu da, eta ez dago bukatzeko edo hasteko adin zein epe zehatzik.

Baina, aurrera jarraitu baino lehenago, gogoan hartu behar da heziketa guztien arteko loturaren arrazoi bakarra Hezkuntza egitatea dela, gizakia sortzearekin batera agertzen den errealitatea, hain zuzen ere. Dante Morando-k (1969, 15) zioena berretsiz esango dugu “Pedagogia zientziaren ahalegina -historian zehar zein une zehatzetan-, giza pentsamenduak Hezkuntzaren inguruan lortzen dituen lorpenak bereiztea, jasotzea eta aztertzea dela”. Hezkuntzaren funtsezko xedea giza egitatearen alderdi fisikoa, adimenezkoa, sentikorra eta etikoa osotasunean ulertu eta hezteka dela esaten zuen Edgar Faure-k (1981, 235). Ez da erraza, nonbait, alderdi hauen arteko oreka sendoa lortzea. Ikustea besterik ez dago, gizaldi bakoitzaren arabera alderdi horiei buruzko usteak eta balioak nola aldatzen diren, eta eurekin batera, heziketaren inguruko praktikak. Hezkuntzaren asmoak eta bere eraginaren inguruko itxaropenak gauzatzeko, berriz, mundu zabalean zehar, tokian tokiko hezkuntza sistemak antolatuz joan dira. Eta nola ez, gizartearen bilakaeraren arabera, gizatasuna, heziketa eta eskolarekin zerikusia duten aldagai guztiak ere aldatuz doaz: irakaslea, curriculum, ikasleak, baliabideak, gurasoak, agindu eta arauak, (...) estatu eta nazioetako hezkuntza sistema guztietan eragin horiek islatzen direlarik. Honen adibiderik berriena, 2001eko urtarrilaren 3an Europar Komunitateetako Batzordeak (EKB, 2001, 1-37) ezagutzera emandako “Hezkuntza Sistemak etorkizuneko helburu zehatzak” txostenean aurki dezakegu. Bertan, Europako Estatu guztiak bat datoz egungo hezkuntza europarrak hiru helburu nagusi lortzen lagundu behar duela esaterakoan:

- Gizabanakoaren garapena bere ahalmenetan oinarrituz, bizitza zoriontsuago eta emankorragoa izaten.
- Gizartearen garapena, bereziki gizabanako eta taldeen artean dauden desberdintasunak areagotzen.
- Ekonomiaren garapenean, lanerako ahalmena eta enplegatzaileen arteko beharrak bat etortzen.

Helburu hauek lortzeko, ezinbestekoa dela dio Batzordeak benetako irakaskuntza iraunkorra egonkortzea. Baina horretarako, hezkuntzaren eta heziketaren ohiko ezaugarri “formal” eta “informal”aren arteko mugak gainditzea nahitaezko baldintza dela azpimarratzen du. Egokitzapen honi aurre egiteko orduan, estatu guztien kezka nagusiak bost dira: kalitatea, sarbidea, edukiak, irekitasuna eta eraginkortasuna (Apalategi, 2006, 96-99).

Hezkuntzako adituen esku hartzea behar-beharrezkoa da pedagogiaren bi alor hauek jorratzekotan edo hezkuntzaren garapenaren alde jokatzeko segitzekotan. Ezin daiteke garapenik egon egitura intelektualik ez bada (Apalategi, 2006b), eta hori ez da gertatuko Pedagogia zientzia indartsua eraikitzen ez den bitartean. Eraikin hau altxa dezakeen entitate bakarra, pedagogiaren elkarte edo komunitate zientifikoa da.

Bibliografia

ANECA/ AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004-2005):

<http://www.aneca.es/publicaciones/publicaciones.htm/>

APALATEGI, J., APALATEGI, JM., APALATEGI, M.J., APALATEGI, U. (2006): *Aitona gurearen Makilakixki. Joxemartin gogoratuz*, Utriusque Vasconiae. Ahozkoak saila, Donostia.

APALATEGI BEGIRISTAIN, M.J. (2000): *Hezkuntza erakuntza I: Oinarri Teorikoak*. Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Iruñea.

—, (2006a): “Makilakixki ipuinaren azterketa pedagogikoa”, in: APALATEGI, J., eta lag.: *Aitona gurearen Makilakixki. Joxemartin gogoratuz*, Utriusque Vasconiae. Ahozkoak saila, Donostia, 89-137.

—, (2006b): *Ikastetxeen egitura intelektuala*, Utriusque Vasconiae, Donostia, argitaratzeko.

- BETTELHEIM, B.R. (1982): *Educación y vida moderna*, Crítica, Barcelona, 6. arg.
- , (1984): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Grijalbo, Barcelona, 9. arg.
- EUROPAR KOMUNITATEETAKO BATZORDEA (EKB) / COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (CCE). (2001): *Informe de la Comisión: Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Brusela.
- FULLAT, O. (1983): *Escuela pública. Escuela privada*, Humanitas, Barcelona.
- , (2000): *Occidente. Hontanares, Sentidos, Valores*, Universidad de Minho, Braga (Portugal).
- GONZALEZ, J.; WAGENAAR, R. (coords.). (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Pilot Project – Phase 1*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- GROUX, D. (dir.). (2002): *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmatan, Paris.
- HARLUXET (1998): *Hiztegi Entziklopedikoa*, Klaudio Harluxet Fundazioa, Donostia.
- HUSEN, T., POSTLETHWAITE, T.N. (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vincens-Vives-/MEC, Barcelona.
- LARROSA, J. (1990): *El trabajo epistemológico en pedagogía*, PPU, Barcelona.
- MALDONADO, A. (Coord.) (2004): *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Vol. I y II., ANECA/Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.
- MORENO GARCIA, E. (1980): *Anglosajones y latinos. Diferencias culturales y pedagógicas*, Luis Vives, Zaragoza.
- MORANDO, D. (1969): *Pedagogía*, Luis Miracle, Barcelona.
- MUGIKA BERRONDO, Pl. (1973): *Diccionario castellano-vasco*, Mensajero, Bilbao, 2. arg.
- , (1981): *Diccionario vasco-castellano*, I. II. aleak, Mensajero, Bilbao.
- OTEIZA, J. (1972): “Epílogo: Un modelo de hombre para el niño de cada país”, in: Ubalde Merino, J.L. (1973): *Psicología, Física y Ecología*, Crispin, Santander, 121-137.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona, 5. arg; Jatorrizkoa: (1969). *Psychologie et Pédagogie*, Gonthier, Paris.
- SANVISENS, A. (1987): *Introducción a la pedagogía*, Barcanova, Barcelona.
- SPECK, J.; WEHLE, G. (1981): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Herder, Barcelona.

URSUA LEZAUN, N. (1992): “Las formas del conocimiento en los Estudios Vascos”,
in: *Eusko Ikaskuntzaren XII. Kongresua: Estudios Vascos en el sistema
educativo*, Gasteiz, 25-37.

VILA, A. (Coord.) (2005): *Libro Blanco Título de Grado de Pedagogía*,
ANECA/Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

Euskal ikasketak Erregioen Europako Frantzia

Jakes Sarraillet

1. Erregioak

1.1. Erregioak Frantzia

Nahiz historikoki Frantzia erregimen zaharraren denboran eskualdez/probintzia historikoz osatua eta zatitua zen, 1789ko Iraultza denboran denak birmoldatuak izan ziren departamenduak sortzeko (neurri bertsuko eremu administratibo berriak) eta frantziar estatuan erregioen tokia eta pisua beste estatu batzuetan baino askoz berriagoak dira, 1982 arte osoki zentralizatua egon den estatua delakotz; orduan baizik ez da hasi deszentralizazioa deitu dutena eta horrekin batean erregioen edo eskualdeen sortzea eta indartzea, sozialistak gobernurat heldu zirenean. Gutiz gehienetan Erregio hauek guti dute ikusteko eskualde historikoekin (nahiz kasu batzuetan bai: Britainia, Alsazia..., beste batzuetan ez: Britainia, *Provence-Alpes-Côte d'Azur*...) eta horien egileen helburua gehiago izan da departamenduaren eta estatuaren artean, arteko egitura administratibo baten sortzea deszentralizazioari buruz, koherentzia kulturala edo historikoa duten eremuak sortzea baino. Dena den, eskualde hauen ahalmenak oso mugatuak dira hastapenean, eta emeki-emeki baizik ez dituzte kompetentzia berriak eta horri lotuak diren diru iturriak eskuratu.

Gaur egun, Ipar Euskal Herriko hiru probintzia historikoak Akitania deituriko eskualdearen barnean daude beste hainbat eskualde historiko batzuekin batean, hala

nola Biarno, Gaskoi-niaren zati bat eta abar, eta haren hiri nagusia Bordele da, Euskal herritik 200 bat kilometrotan. Azpimarra daiteke hala ere eskualde horrek, lehengo Akitaniako Dukerriaren eremua estaltzen duela, guti gora behera; bestalde Euskal Herriak ez du izate administratibo ofizialik.

Alabaina, erregioek indar politikoa eta ekonomikoa oraino aski urria dute Frantzian eta orain handitzen ari balin bada, gutiz gehienetan, ez da estatuarekiko negoziaketa batzuen ondorioz, azken honek dituen diru eta kudeaketa zailtasunen kontsekuentzia baizik, besteak beste.

1.2. Eskualdeak European

Europako beste estatu garrantzitsuenek aldiz, hain zentralizatzailea izan ez den bilakaera bat ukan dute eta hauetan eskualde historikoek, Frantzian baino askoz ere izate azkarragoa ukan dute, bereziki azken bi mendeetan. Espainian adibidez lurralde autonomoak diren erregioak eskualde historikoen gainean oinarrituak dira, baina gauza bera da Alemanian, Belgikan edo Italian. Eskualde historiko hauek maiz hizkuntzari lotua den izate berezia daukate eta ahalmen handiak izaten dituzte (hezkuntza mailan bereziki, egun interesatzen gaituenaz) estatuarekin negoziatuak izan direnak (Espainiaren kasuan, adibidez) eta gurean baino anitzez lehenago hizkuntz politika baten apailatzea ahalbidetu dutenak. Eskualde hauek bestalde, pisu politiko eta ekonomikoa handia badute estatuaren aldean.

1.3. Erregioen Europa

Azken 20 urteetan, guti gora behera, Europako kontzeptua azkartzen ari balin bada Europarren artean, gehienbat estatuen Europaren inguruan garatzen da eta erregioek nekeziak badituzte beren toki osoa hartzeko. Eta oraino, joan den urtean Konstituzioari buruz Frantzian izan diren kalapitek argi erakutsi dute Europaren ideia ez dela biziki zabaldua hainbeste denboraz osoki zentralizatua eta bere buruari begira egon den frantziar estatuan. Europa honek, lehen denbora batean bigarren mailan utzi ditu eskualdeak eta berriki baizik ez da hasten haien boza entzuten. Gainerat, Frantzia bezalako estatu batean, Europarako ordezkaritza politikoa ez da erregio historikoen arabera egiten, soilik berea den antolaketa administratiboaren arabera baizik, hots, kultura mailan interes oso desberdinak dituzten eremuetan. Hala ere, Eskualdeak hor dira, gero eta gehiago, eta Europako hizkuntzen aniztasuna eta erregioen indar handia

kontutan hartu nahiz edo beharrez, Europako Elkargoak legeak bozkatu ditu hizkuntza gutxituen alde eta marko berriak ere proposatu ditu hezkuntza mailan. Hauen artean atzemanen ditugu bistan da, gehienik eta hurbilenik hunkitzen gaituzten Europako Hizkuntza Gutxituen Karta eta Hizkuntzen Irakaskuntzarako Europar Koadroa.

2. Europaren eragina

2.1. Europako hizkuntza gutxituen karta

Karta honek hizkuntza gutxituen aldeko gomendio zerrenda luze bat proposatzen die europar estatuei, hizkuntza hauek hobeki kontutan hartuak izan daitezen eta bidenabar zainduak. Frantziaren kasuan, azterketa xehe baten ondotik (bereziki konstituzionaltasunari buruz, zeren konstituzioaren 2. artikulua dio Errepublikaren hizkuntza frantsesera dela) eta eztabaida sutsu batzuen ondotik karta hau izenpetua izan da, gutxieneko gomendioak onartuz. Dena den, eskas izanik ere, gutxieneko onarpen hori urrats handia litzateke Frantzia mailan euskara bezalako hizkuntzen azkartzeari eta ofizialtasunari buruz baina maleruski, estatu batean aplikatua izateko karta honek berretsia izan behar du eta hau oraino Frantziak ez du egin eta iduriz ez du laster batean eginen.

2.2. Hizkuntzen irakaskuntzarako europar koadroa

Hizkuntza guzien irakaskuntzaren berritzearen barnean, Frantziako Hezkunde Nazionalak bere gain hartu du programak edo Curriculumaren aldatzea eta azken bi urte hauetan lan handia eramana da europar koadroari egokitzeko, baita, neurri batean, eskualdeetako hizkuntzentzat ere. Arrotz hizkuntzentzat lan gehiena eginga balin bada ere, momentoko, eskualdeetako hizkuntzentzat egiten ari da bakarrik (iaz A1 eta A2 mailak zehaztuak izan dira, 2007 argitaratuak izan beharko lirateke eta aurten B1 eta B2 mailak lantzen hasiko dira) eta prozesua oraino ez da bukatua. Esperantzak badira bururaino joanen dela baina ezin da segurtatu, Frantzia mailan oso minberatsua den gai hori asko baldintzatzen baitute barneko politikaren gora beherek. Ofizialak izan baino lehen oraino Hezkuntzaren Goi Aholku Batzordearen aitzinean pasatu behar dira lehenik eta ondotik Buletin Ofizialean argitaratuak...

Dakizuen bezala Europako koadroak, hizkuntza ororentzat helburuak finkatzen ditu mailaka (A, B, C) lortu behar diren kompetentzien arabera, helburu hauek bestalde berdin deklinatuak dira (A1, A2, B1, B2...) Europako estatu guzietan.

Hiru mailako eskala hori, ondoko parteetan zati daiteke guti gora behera:

A maila: hasierako kompetentzien maila (A1, hastapeneko, A2, «biziraupeneko»)

B maila: arteko maila (B1, atariko maila, B2, erabiltzaile aitzinatua)

C maila: maila aurreratua (C1, erabiltzaile autonomoa, C2, trebetasun handiko maila)

Europar Batasuna nolazpait, batasuna egiten ari da hizkuntzen irakaskuntzaren mailan, Europako jendeen hobeki elkar ulertzea segurtatzeko eta mugikortasuna laguntzeko. Prozesu hau dudarik gabe euskararentzat probetxugarria izan daiteke bururaino joaten bada.

3. Euskal Ikasketak Frantzian

3.1. Historikoki

Nahiz euskarazko lehen liburua 1545ean Frantzian argitaratua izan den (Baxe Nafarroako apez idazle famatu batek idatzia) eta euskarari jende anitz interesatu den (antropologia, hizkuntzalaritza eta soziologiaren ikuspegitik gehien bat), Frantzian ez da euskal ikasketa publikorik posible izan XX. mendearen erdia arte.

3.1.1. Publikoan

XIX. mendearen bukaeran sortu den Estatuaren eskola hastapenetik izan da Errepublika ele bakarraren eskola eta Eskualdeetako hizkuntzen irakaskuntza, luzaz bazterturik (eskola barnean mintzatzea debekaturik) egon da Hezkuntza Ofizialetik eta 1951an baizik ez da onartu lehen aldiz lege bat (Deixonne legea), onartzen zuena hizkuntza hauek pixka bat, hautuzko moldean, erakatsiak izan zaitezten sare publikoan.

1982 arte goaitatu beharko da Hezkunde Nazionalak xutik ezar ditzan (eta oraino molde esperimentalean) lehen gela elebidunak, lehen mailako eskoletan. Hamahiru urtez, eskola hauek, marko legezkorik gabe funtzionatu eta garatuko dira, legezkatzen edo hobeki erraiteko aipatzen dituen bigarren mailako idazki (“zirkularra”) bat agertu arte, 1995ean.

1993an, lizeo eta kolegioetako euskarako irakasleak hartu eta formatzeko konkurtso (oposaketa) berezia sortzen dute: *CAPES*.

2002an, lehen mailako eta ama eskoletako euskaraz erakatsi behar duten irakasleak hartu eta formatzeko konkurtso berezia sortzen dute: *CRPE*.

3.1.2. Pribatuan

Ipar Euskal Herrian eskola pribatuek historikoki pisu handia ukan dute beti (eta dute oraino, ikasleen %40a holakoetan eskolaratua delakotz gaur egun), Frantziako inguruko beste eskualdeetan baino askoz handiagoa. XIX. mendean jadanik, herri anitzetan eskolak baziren, apezak joan arazten zituztenak. Pribatuak beraz, erran nahi du Elizak sortu zituenak. XX. mendearen hasierako gizarte kalapita handiek (Estatua eta Elizaren arteko bereizketa) areagotu egin zituzten bi sareen arteko mesfidantzak eta eskola katolikoak euskarari toki bat egiten bazion, osoki euskalduna zen gizarte batean, gehiago zen alderdikieriaz jendea erakartzeko, hizkuntzaren mesederako baino. Ezin ukatuzkoa da hala ere apezek beren idazki eta euskararen aldeko inizatibekin gure hizkuntzari egin dioten ongia eta irauteko ekarri dioten laguntza.

1969tik goiti dira agertu elizari lotuak ez ziren beste eskola pribatu batzuk, ikastolak. Hauek, beste biek ez bezala, euskara zuten irakaskuntza hizkuntza (murgiltzea) eta goiti beherako gizarte aldaketa handi batzuentatik galtzen ari zen hizkuntzaren aldeko lana zuten lehen helburua. Luzaz legez kanpo egon dira eta haien garapena neke bezain borrokatsua izan da, estatuarekin kontratupeko estatusa lortu arte, 1990 irian, erran nahi baita, estatuak onartzen dituela, berak sortu programak segitzen dituztela eta haien irakasleen hilabete saria bere gain hartzen dituela.

3.2. Eskolako mapa gaur egun

Hiru sare badira beraz egun Ipar Euskal Herrian, euskara hizkuntzaz nolabait axolatzen direnak: eskola publikoak, Elizako eskola pribatuak eta Seaska Federazioak biltzen dituen ikastolak. Hiru sare hauek, molde ezberdinean praktikatzen dute euskararen irakaskuntza, guti gora behera Hego Aldean dauden erduei jarraika.

3.2.1. Iniziazioa (A eredia)

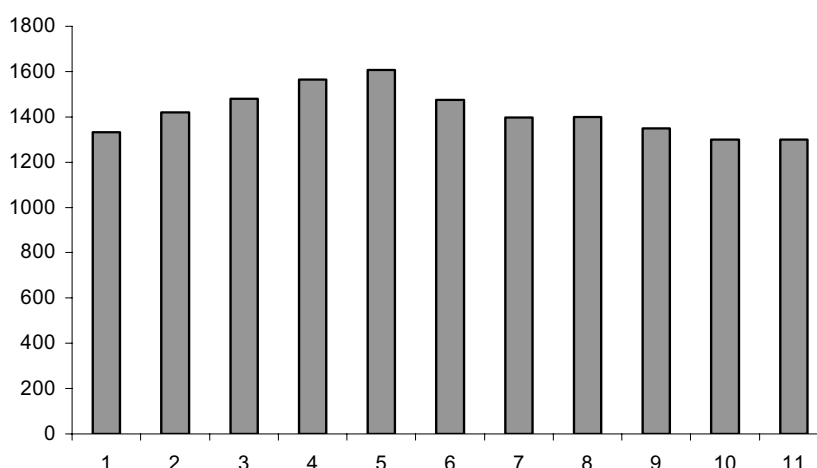
Eskola publikoetan eta Elizako eskoletan bakarrik egiten da.

Lehen mailako eskoletan (gehien gehienak publikoan) astean 2 eta 3 oren arteko klaseak ematen dituzte irakasle ibilkari batzuek. Eredu hau, gizartea oraino anitz euskalduna zenekoa, 1967an sortu zuten eta emeki garatu zen 1982 arte, lehen klase elebidunak sortu ziren arte. Horretan ari ziren irakasleak “borondate oneko” euskaldun irakasle titularrak ziren eta bakoitza 5 eta 10 bat eskolatan ibiltzen zen astero Ipar Euskal Herri guzian. Ulergarria balin bazen holako jarduera bat euskaldun haur anitz bazen eskoletan, egoera soziolinguistikoa osoki aldatu da geroztik (eskolarat heldu diren haur euskaldunak gutxienak dira orain, orduan ez bezala) eta gainerat argi da haur batek ez duela euskara ongi ikasten ahal bizpahiru orenekin bakarrik astean.

Bigarren mailako kolegio eta lizeoetan, jarduera hori Deixonne legearekin batean hasi zen, oren kopuru berarekin eta gisa bereko irakasleekin (beste materia batetako euskaldun irakasle “borondate onekoak”). Gehien bat erabili zuten luzaz euskarazko gaitasunari probetxua ateratzeko, bigarren mailako ikasketen bukaerako diploma den *Baccalauréat* eskuratzeko (puntuak irabazteko) eta ere bai, onar dezagun, euskaldun gazte ainitzi gutxieneko prestakuntza bat emateko literatura, irakurketa eta idazketa mailan.

Gaur egun eredu horrek jarraitzen du lehen mailan eta kolegioetan baina eraginkortasunarengatik edo, ez da gehiago garatzen ari (bereziki lehen mailan eta neurri txikiago batean bigarren mailan). Zenbakiak hori argi erakusten dute:

1. grafikoa: A ereduaren bilakaera lehen mailako eskola publikoetan



Hor dugu azken hamaika urteetako A ereduaren bilakaera lehen mailako eskola publikoetan.

Dudarik gabe agertzen den apaltzea erkatzen ahal dugu ondoren aipatuko ditugun eskola elebidunen garatzearekin.

3.2.2. Parekotasun elebitasuna (B eredu)

Lehenago erran dugun bezala, eredu hau hasi zen 1982an (Savary zirkularra) eta geroztik etengabe handitzen ari da gaur egun arte. Estatuko eta Elizako eskoletan baizik ez da praktikatzen hori, gisa horretan.

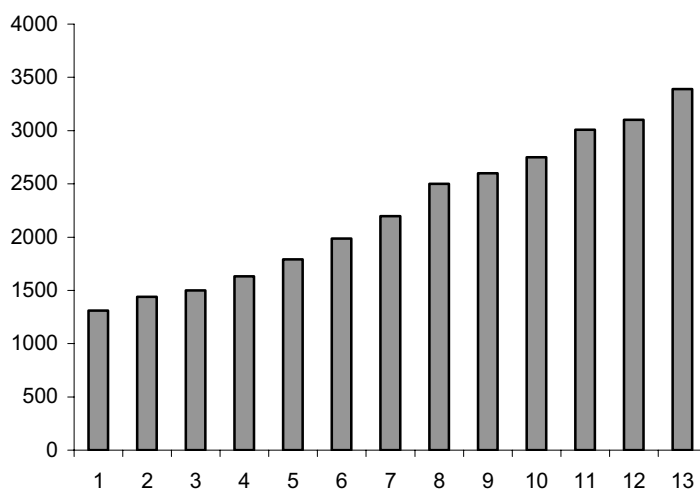
Lehen mailan eta ama eskolatik hasirik (3 urtetik 11 urtera) klase barneko denboraren erdia euskaraz ematen da eta beste erdia frantsesez, hots 24 oreneko lan asteen 12 oren hizkuntza bakoitzean, gai desberdinak hizkuntza batean edo bestean erakasten direlarik, baina ez bietan: adibidez matematika osoki euskaraz egiten da, geometria frantsesez, historia bezala, arte plastikoak euskaraz eta abar.

Egiazko parekotasun hori aldiz galtzen da kolegioan sartzearekin (15 urte arte), klase denboraren herena baizik ez baita gehiago egiten euskaraz (6/7 oren asteen, 3/4 euskararendako eta 3 historia eta geografiarendako). Berdin segitzen du lizeoan (18 urte arte). Azpimarragarria da bigarren mailako ikastetxe publiko guzietan euskaraz erakusten den materia Historia-Geografia dela.

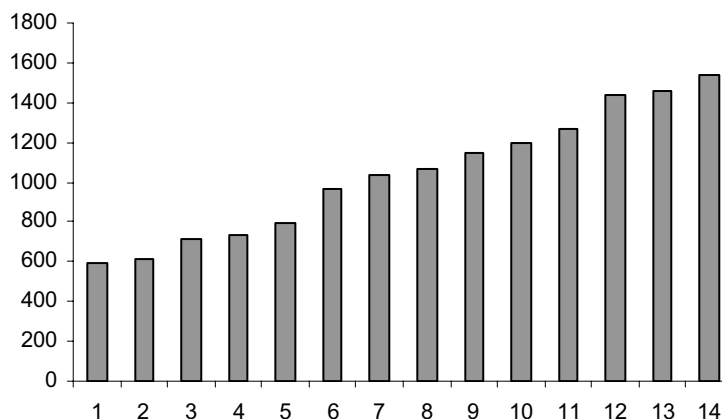
Erran behar da eredu aldutzen ari dela, euskara gehiago egin nahiz (2003ko maiatzaren 13ko Estatuko kontseiluaren dekretu batek baimentzen du hori) bigarren mailako kolegio pribatuetan bereziki, non kasu batzuetan egiazko parekotasuna berrezartzen den. Kolegio eta lizeo publikoetan mementoko ez da holakorik gertatzen.

Diferentzia horren arrazoiak anitzak dira eta beste behin aipatuko ditugu. Dena den hor ere 2. eta 3. grafikoen zenbakiak argi erakusten dute B ereduak azken 13 urteetan daukan garapena:

2. grafikoa: B ereduaren bilakaera lehen mailako eskola publikoetan



3. grafikoa: B ereduaren bilakaera lehen mailako eskola pribatuan

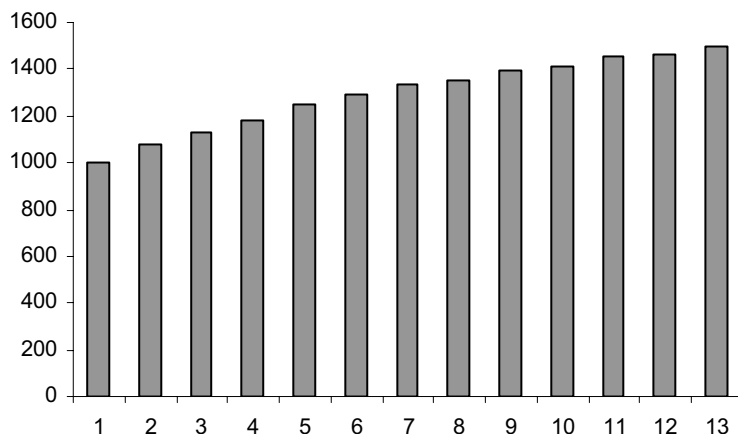


3.2.3. Murgiltze sistema (D eredua)

Hau Seaska federazioan bilduak diren lehen eta bigarren mailako ikasleetan baizik ez da egiten mementoko. Murgiltze sistema deitua da zeren hastapen hastapenetik euskaraz bakarrik erakasten da eta frantsesa, 7 urtetik goiti baizik ez da ikasten mailaka. Lehen urtean 3 oren astean, bigarrean 4 eta lehen mailako azken urtean 5, erran nahi baita frantsesaren ordutegi ofiziala. Kolegiorat pasatzean kurtso guziak euskaraz emanak dira salbu frantsesa eta berdin segitzen du lizeoan, 18 urte arte.

Ondoko 4. grafikoak erakusten digu eredu honek, B eredu bezala, urteroko garapena ezagutzen duela, lehen mailako ikastoletan. Bistan da gauza bera erakutsiko lukete bigarren mailako ikastoletako ikasle kopuruek.

4. grafikoa: D ereduaren bilakaera lehen mailako ikastoletan



Legezko arazo bat pausatzen du hala ere eredu honek, gaur egun alegala baita. Behin baino gehiagotan saiakerak izan dira murgiltze sistema erabiltzen duen D eredu legeztatua izateko baina aldi oroz ezeztatuak izan dira, azken aldiz 2003an. Jakin behar da Frantziako beste eskualde batzuetan ere xutik ezarri dituztela murgiltze sistemako eskolak (Bretainian, Katalunian, Alsazian...) eta hauek, irakaskuntza publikoan integratu nahiz (bereziki Bretainiako Diwan eskolak “lege proposamenak” izan dira baina behin ere ez onartuak.

Bestalde, frantsesaren nagusitasun gero eta handiagoari buru egiteko edo irakaskuntzaren eraginkortasuna handitzeko, Elizako lehen mailako eskola pribatu B ereduko batzuek erabaki dute ama eskola osoki euskaraz egiteko (D eredu), beraz jarduera alegalean hasteko eta egoera anitz konplikatzen ari da.

3.3. Euskara diploma eta konkurtsoetan

Gurasoen helburua gazteen euskalduntzea balin bada ere galdera da orain euskararekin zer egin daitekeen eta nola aprobeitza dezaketen ikasleek Frantziako eskola sisteman.

3.3.1. Kolegioan

Bi gisatan balia daiteke:

- euskara hautuzko hizkuntza dutenek, hark ekarri puntuak har ditzakete azken bi urteetako kontrola jarraikiko notak baliatuz.
- Historia geografia euskaraz ikasi dutenek, kolegioko bukaerako etsaminetan euskaraz pasa ditzakete materia horretako probak.

D eredukoentzat, neurri derogatorioak badira matematika ere euskaraz pasa dezaten

3.3.2. Lizeoan

Bi gisatan balia daiteke:

- ikasbide bukaerako etsaminetan (*Bacclauréat*) hizkuntza bezala pasa dezakete euskara azterketa (molde bat baino gehiagotan).
- Historia geografia euskaraz ikasi dutenek, lizeoko bukaerako etsaminetan euskaraz pasa ditzakete materia horretako probak.

3.3.3. Unibertsitatean

80eko hamarkadan sortu baziren euskarazko ikasketak, oraino urriak dira posibilitateak eta gehientsuenak hizkuntzari lotuak: lizentziatura, masterra, doktoregoa... Hala ere diploma hauek irakaskuntzarako oposaketa batzuetan erabil daitezke eta berezikiago lehen mailako eta bigarren mailako euskarako irakasle izateko konkurtsoak prestatu eta pasatzeko (*Crpe* eta *Capes*).

4. Antolaketa berria

Panorama honekin bukatzeko bistan da azken urteetako berritasun handia den Euskararen Erakunde Publikoaren sortzea eta ibi-moldea aipatu behar ditugu. Hala ere, azken hiru urte hauetan hizkuntzen irakaskuntza arautzen duen legediak aldaketa handiak ezagutu ditu eta lurraldeetako hizkuntzena gero eta gehiago baztertua bezala gelditzen ari da, euskaltzaleen kezka sortuz.

4.1. Euskararen Erakunde Publikoa (EEP)

Xehetasunetan sobera sartu gabe, oroitarazi behar da EEP hau ibilbide luze baten ondotik sortu dela. Laburzki erraiteko, 90eko hamarkadan Ipar Euskal Herriaren etorkizunari buruz gogoeta egiteko, estatuak lan taldeak bildu zituen Euskal Herria 2010 deitu erakundearen. Lan talde hauen emaitza bat izan zen estatuarekiko plangintza berezi bat xutik ezartzea, “Euskal Herria Hitzarmen Berezia” deiturik eta lehen eginbeharretan agertzen zen euskara hizkuntzaz eta bere irakaskuntzaz axolatzea. Bizpahiru urteen buruan ikusirik gauzak ez zirela behar bezala aitzinatzen beste negoziaketa batzuk izan ziren estatuarekin eta erabaki zuten EEP sortzea (Estatuak, Akitania Eskualdeak, Departamenduak, Euskal kulturaren aldeko sindikatuak eta Ipar EHko udalek diruztatua). 2004 azaroan izenpetua izan zen hitzarmen berria.

Erakunde berri honen eginbeharra da oroz gainera, euskararen aldeko hizkuntz politika baten xutik ezartzea.

Erakunde berriarentzat lehenbiziko urtea izan da diagnostikoaren egiteko urtea, ahal bezain ongi jakiteko zer, non eta nola egiten den euskararen irakaskuntzan. Iaz hasi zen bigarren etapa oso interesgarria, hau da: euskarazko irakaskuntzaren garapena aurreikustea Hezkunde Nazionalarekin negoziatutako urte anitzetako plangintza batean. Zeren hor dugu berritasun handiena: *Pyrenées Atlantiques* Departamenduak eskuratua baitu eskolako karta Hezkunde Nazionalarekin negoziatzeko ahalmena. Horrek erran nahi du biek elkarrekin ikusi, negoziatu behar dutela non zer egingen den geroari buruz (azken erabakia hala ere Hezkunde Nazionalak atxikitzen du) eta horretarako Departamenduak kargua ematen dio EEPari garapen plangintza prestatzea. Hots, Hezkunde Nazionalak bere nagusitasun osoa nolabait galtzen du postuak ireki edo hesteko momentuan.

4.2. Legediaren aldaketak

Iaz bozkatua izan den eskolaren lege berriaren arabera, sekulan baino gehiago sentitzen da, Estatuak eskualdeetako hizkuntzen irakaskuntzaren zama (antolaketa) Erregioen esku utzi nahi lituzkeela. Testuak dio: “Eskualdeetako hizkuntzen irakaskuntza bat antola daiteke lekuko kolektibitateen laguntzarekin” Lekuko kolektibitateak Frantzian, Eskualdea, Departamendua eta Udalak dira. Hala ere

mementoko Estatuak bere gain atxikitzen ditu irakasleen soldatak ordaintzea eta programen apailatzea.

Baina ezin uka lurraldeetako hizkuntzak gero eta gehiago, beste hizkuntzen araudietatik bazter gelditzen direla eta haien estatusa apaltzen ari dela besteekiko. Adibide bat baizik ez emateko, 2005eko eskolaren legean zehaztua izan da hezkuntzaren «*tronc commun*» delakoa, hots Frantziako ikasle guziek jakin behar luketena eskolatik ateratzean. Horretan eskualdeetako hizkuntzak ez dira agertzen eta ondorioz kolegioan erakasten diren hizkuntzetan ere ez; ondorioz orain arte bigarren hizkuntza izan zitezkeenak, hirugarren tokirat joaten dira, lehen biak arrotz hizkuntzak direlakoan, “enbor komunean” agertzen direnak; ondorioz, kezka handiak badira jakiteko euskara nola ebaluatua izanen den kolegioko bukaerako etsaminetan eta katea oraino gehiago luza liteke.

Horrek erran nahi du, sistema ongi ezagutzen ez dutenentzat biziki argi ez izanik ere, lurraldeetako hizkuntzak eskolako funtzionamendu normaletik bazter gelditzeko arriskua badela eta haien etorkizuna iduriz iluntzen ari da edo bederen lausotzen. Estatuak ez badu irakaskuntza hau arautzen nork eginen du eta zer bilakatuko da hain aipatua den berdintasunaren printzipioa?

Azken hitza:

Ikusi dugun bezala Europako Erregioen Frantziako eskola sisteman, euskal ikasketak berandu baizik ez dira hasi. Ez dira sekulan orain arte biziki garatu eta, alde batetik, euskararen kasuan, EEPrekin esperantzak pizten balin badira ere, gauzak hobeki antolatuak izanen direla eta urrunago joanen direla; beste alde batetik, sentitzen da gero eta gehiago estatuaren axolagabekeria handitzen ari dela, eta ez da batere argi ikusten zer bilakatuko diren ondoko hilabete eta urteetan. Erregioak, iduriz, Departamendua eta udalekin batean, rol garrantzitsua ukanen du jokatzeko; baina noraino joan daiteke bide horretan Euskal Herria ez den eskualde bat?

Irakasleen prestakuntza Europako markoan

Araitz Uskola Ibarluzea

Sarrera

Une garrantzitsua bizi dugu unibertsitate europarretan, aldaketa sakonak egitekoa, 1999. urtean Bolognako akordioak abiatu zirenetik. Orduan, Europako 29 estatuk goi-mailako ikasketak bateragarriak izatea adostu zuten, Europa osoan balio berekoak izatea.

Prozesu hau abiatu zenetik aurrera eta atzera eman ditugu hainbat pauso, eta ibilitako bidea ezagutzea da komunikazio honen helburua, egindakoa ezagutzeak gaur egun bizi dugun egoera zein aurrean daukagun etorkizuna argituko dizkigulakoan. Hasteko, beraz, Konbergentzia europarra delakoaren nondik norakoak azalduko ditugu, jarraian Estatu espainiarrean egindako bidea aztertzeko.

Espainiako estatuan bizi izan dugun prozesuan, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioan gertatutako aldaketek hiru fase markatu dituzte: hasierakoan PP zegoen gobernuan eta fase honetakoak dira Unibertsitateen LOU Legea eta hainbat unibertsitaterean artean adostutako Liburu Zuriak, hauen artean, guri dagokigunez, Irakasle titulazioena; bigarren eta hirugarren fasean, PSOE izan da gobernuan, baina bata eta bestearen artean Ministerioko arduradunak izan dira aldatu direnak.

Ondokoak dira fase bakoitzean eman diren –eta aztertuko ditugun-, pauso batzuk: lehenengo fasean argitaratutako Liburu Zuria, bigarrean argitaratutako Errege Dekretuak, tituluaren katalogoa eta gidalerro nagusien zirriborroak, eta bukatzeko, azken

fase honetan oraintsu ezagutu ditugun LOUaren aldaketa eta ikasketak antolatzeko proposamena.

1. Europako markoa

Goi mailako Hezkuntza sistemak bateratu eta Goi mailako Hezkuntzako Europar Eremua (GHEE) eraikitzea 1998an Sorbonako Adierazpenarekin hasitako prozesua da, nahiz eta Bologna prozesu modura ezagunagoa den, Italiako hiri horrexetan sinatu baitzuten adierazpena 1999an 29 herrialdeko ministroek. GHEE eraikitzearen helburu nagusiak hauek dira:

- Titulazioen sistema ulergarria eta alderagarria izatea.
- Bi ziklotan oinarritutako sistema izatea. Lehenengo zikloa lan merkatura zuzenduta dagoen Graduak osatzen du; bigarrena Gradu-ondokoak osatzen du, eta hemen espezializazio masterrak eta doktoretzak dauzkagu.
- Kreditu sistema bera ezartzea ikasleen mugikortasuna errazteko. Aukeratutako kreditu sistema ECTS (European Credit Transfer System) sistema da, ikaslearen lanean oinarritutako sistema.
- Irakasleen eta ikasleen mugikortasuna sustatzea.
- Kalitatea bermatzeko eta irizpide eta metodologia alderagarriak izateko elkarlana bultzatzea.
- Goi mailako formazioaren dimentsio europarra bultzatzea.

2. Estatu espainiarreko markoa. Lehen fasea: Unibertsitaterako LOU lege berria eta Irakasle-eskolarako Liburu Zuria

2.1. Unibertsitaterako LOU Legea

Goi mailako Hezkuntzako Europar Eremua eraikitzeke lehen pausoa LOU delako Legearen argitaratzearekin eman zen 2001. urtean (MEC, 2001). LOUak 88. artikuluan aipatzen du titulazioetan eta ikasketetan aldaketak egin beharko direla Europarekin bateratze prozesuan aurrera egiteko, gehiago zehaztu barik. Beste alde batetik, komunikazio honen helburuetatik kanpo gelditzen diren Unibertsitateen egituran eta irakasleen lanpostuetan aldaketa nabarmenak egiteaz gain eta kalitatearen ebaluazioak eta egiaztagirak izango duten garrantzia azpimarratzeaz gain, ANECA

(Estatu espainiarreko Kalitatearen Ebaluazio eta Egiaztagirirako Agentzia) sortzeko bidea ematen du -2002ko uztailaren 19ko Ministro Kontseiluan sortu zen azkenik-.

LOU legeak aipatutako alderdiak Errege Dekretuen bidez gauzatu behar dira. Lehen fase honetan, Dekretuen bidez zehaztutakoak hauek izan ziren:

- Tituluaren gehigarria emateko arauak (MEC, 2003a). Tituluaren gehigarria ikasketak bukatzen direnean tituluari eransten zaion dokumentua da, non burututako ikasketen inguruko hainbat datu eta zehaztapen ematen diren, homologazio prozesuak errazteko balioko dutenak.
- ECTS kredituen sistema eta kalifikazio sistema (MEC, 2003b), non ECTS kreditu baten balioa ikaslearen 25 eta 30 lan ordutan finkatu zen, ikasturte bakoitzean bete beharrekoa 60 kreditu delarik.
- Titulazio ofizialak eta ikasketa planak homologatzeko prozedura (MEC, 2004).

2.2. Irakasle-eskolarako Liburu Zuria

Irakasle titulazioei dagokienez, fase honetan ez zen zehaztasunik arautu, baina oso aipagarria da hainbat unibertsitatetako ordezkariak burututako lana, Irakasle-eskolarako Liburu Zuria delakoa.

2003. urtean ANECA-k -hurbiltzen ari zen Goi mailako Hezkuntza Eremu Europarrerako egokitze-prozesuaz hausnartzeko-, titulazio desberdinei zegozkien lantaldeak sortu zituen. Irakasle-eskolako Sareari dagokionez, Irakasle ikasketak dituzten Estatu espainiarreko 44 unibertsitate publiko zein pribatuk hartu zuten parte.

Aipatutako Sarearen lana azpimarratzeko modukoa izan zen eta baita taldearen baitan lortu zen adostasun-maila ere. Bi alderdi hauekin bat zetozen Ministerioko ordezkariak eta horixe da, hain zuzen, 2006ko otsailean proposatutako zirriborroa Liburu Zurian oinarritzeko arrazoia. Arrazoi bera dago Irakasle titulazioen gidalerroak lehen epean egiteko ere, hurrengo atalean aztertuko dugun modura.

Sareko koordinatzaileak azken dokumentuan aipatzen zuen eran (ANECA, 2005), Europarekin bat egiteaz gain, Irakasleen prestakuntza hobetzea izan zen lanaren xede nagusia. Eskakizun aspaldikoa da gizarteak irakasle lana aintzat hartzea, eta honekin batera, irakasleen hasierako prestakuntza hobetzea, besteak beste, irakasle

titulazioak goi mailako titulazio luzeak bihurtuz. Hau dela eta, lan-talde honek aho batez proposatu zuen etorkizuneko Graduak lau urtekoak (240 ECTS-koak) izatea.

Bigarren ondorio nagusiak, gaur egungo zazpi irakasle-titulazioen ordez, prestakuntza orokorreko bi irakasle-titulazio proposatzea ekarri zuen. Aldaketa nagusia 6-12 urte bitartean arituko ziren *Lehen Hezkuntzako* irakasleei zegokien, espezialistak desagertzea proposatzen baitzen. Honen arrazoiatariko bat Hezkuntza-Administrazioek 1991z gerotik harturiko erabakian dago (MEC, 1990), zeinaren arabera espezialistek, arlo orokorretan -hizkuntza, matematika, ingurunearen ezagutza, hezkuntza artistikoa- duten konpetentzia *Lehen Hezkuntzako* titulazio orokorra egiten dutenen bera da. Alde batetik, erabaki hau ez dator bat unibertsitateetan espezialistek jasotzen duten prestakuntzarekin, hau espezialitatearekin lotuta baitago erabat, eta, beste alde batetik, *Lehen Hezkuntzako* titulazio orokorra zentzugabetu egiten zuen, eta tituludunak lana bilatzeko zailtasunez josi. Azken ondorio hau garbi agertzen zaigu Irakasle-eskolako Sareko Azken Txostenean, datuek esaten dutenez, *Lehen Hezkuntzako* oposaketarik ez baita izan 10 urte baino tarte luzeagoan. Datu horiek diotenez, aipatu espezialitate honetakoan artean eta *Entzumena eta Hizkuntzakoan* artean soilik % 40k lortzen du irakaskuntzarekin lotutako lanpostua, gainontzeko espezialitatekoetan % 50-60k lortzen duelarik.

Sarearen proposamena, beraz, espezialistak desagertzea eta Irakasleek tutoreak izateko prestakuntza orokorra jasotzea izan zen, eta lau urteko Graduak bi titulazio izatea: *Haur Hezkuntzako Irakaslea* eta *Lehen Hezkuntzako Irakaslea*. Dena dela, Sareak, *Lehen Hezkuntzako* irakasle guztiek prestakuntza orokorra jasotzeaz gain, arlo batean espezializatuagoak izan zitezela nahi zuen.

Horretarako, nahiz eta espezialitate modura desagertu, *Lehen Hezkuntzako* titulazioaren barruan ibilbideak izatea iradoki zuen, hain zuzen ere, momentu horretan indarrean zegoen LOGSE-k eta indarrean jartzekoa zen LOCE-k aurreikusten zuten irakasle espezializatuen beharra asetzeko balio behar zutenak. Lau dira ibilbide horiek: *Hezkuntza Fisikoa, Atzerri Hizkuntza, Musika Hezkuntza* eta *Hezkuntza Beharrian Bereziak -Hezkuntza Berezia* eta *Entzumena eta Hizkuntza* hartzen dituenak.

Ez da gure asmoa Liburu Zuria puntuz puntu jarraitu beharreko dokumentu aldaezintzat hartzea, hala ere, uste dugu komenigarria dela, hain zuzen ere, lanean inplikaturik egon zirenen ordezkatzeko zabala dela eta, zertxobait gehiago aztertzea. Horren arrazoiak egin ziren proposamenetan dago, egitura eta kredituen banaketari dagozkien proposamen zehatzetan, eta are gehiago, gidalerroen zirriborroak zalantzan diren une honetan, ez baitago argitasunik Liburu Zurietan oinarritutako diren gidalerroen inguruan.

2.2.1. Haur Hezkuntzako Irakaslea

Proposamenaren ildo nagusiak ondoko hauek izan ziren:

—Kredituen %70a (168 ECTS) komuna estatu osoan, honela banatuta:

38 ECTS bloke psikosozio pedagogikoa

90 ECTS LOCE-n azaltzen diren bost arloetan banatuta¹:

- Gorputzaren ezaguera eta kontrola eta autonomia pertsonala
- Elkarbizitza eta inguruaren ezaguera
- Hizkuntzaren garapena eta komunikazio-gaitasunak
- Adierazpen artistikoa eta sormena
- Zenbaki-adierazpena

40 ECTS Practicum-a

—Gainontzeko %30a (72 ECTS) unibertsitate bakoitzak zehaztekoa.

Teknologia berrietan eta atzerriko hizkuntza batean gaitasuna izatearen garrantzia ere azpimarratu zuten, ahaztuz, esate baterako, balioetan heztearen garrantzia. Horrela, teknologia berriak didaktika espezifikoaren irakaskuntzarekin lotzen ziren, baina atzerriko hizkuntzari eta Autonomia Erkidegoetako bigarren hizkuntza ofizialari unibertsitate bakoitzak tartea bila ziezaien aholkatu zuten. Azpimarratu nahi duguna da balioez ez zela ezer esan.

2.2.2. Lehen Hezkuntzako Irakaslea

Kasu honetan, desadostasunak nabarmenagoak izan ziren arren, azken proposamenaren ildo nagusiak ondoko hauek izan ziren:

—Kredituen %75a (180 ECTS) komuna estatu osoan, honela banatuta:

42 ECTS bloke psikosozio pedagogikoa

102 ECTS LOCE-n azaltzen diren lau arloetan banatuta²:

- Hizkuntza
- Matematika
- Zientziak, geografia eta historia
- Hezkuntza artistikoa (plastikoa)

30 ECTS Practicum orokorra

¹ Kontuan hartzekoa da LOE-n ez dela arlorik aipatzen, eta LOGSE-rekin alderatuta, honetan ahalmenak lautan sailkatzen ziren bitartean, LOE-n helburuak zazpi ataletan ditugula.

² Kontuan hartzekoa da LOE-n LOGSE-n agertzen ziren sei arlo berberak aipatzen direla (Ingurune natural, sozial eta kulturalaren ezaguera; hezkuntza artistikoa; hezkuntza fisikoa; hizkuntza eta literatura (gaztelania eta euskara); atzerri hizkuntza; matematika).

—Gainontzeko %25a (60 ECTS) unibertsitate bakoitzak zehazteko utzi arren, ez dira benetan horretarako erabiltzen, ibilbideak sortzeko baino, ibilbide bakoitzerako 42 ECTS erabiliz, horietatik 12 praktiketara burutzeko utzita.

Haur Hezkuntzako Irakasle titulazioaren kasuan agertu zaigun modura, Lehen Hezkuntzako irakaslea izateko balio duen honetan ere, teknologia berrien eta atzerriko hizkuntza batean gaitasuna izatearen garrantzia azpimarratu zuten, kasu honetan lehengo moduan, alde batera utzita balioetan heztearen garrantzia eta beharrezana. Ez zuten argitu, hala eta guztiz ere, unibertsitateen esku uzten ziren 18 ECTS-ak nola antolatu, Autonomia Erkidego bakoitzaren berezitasunetara egokitu behar diren horiek, alegia.

3. Espainiako estatuaren markoa. Bigarren fasea: Titulazio berriak

LOU delakoa zehazteko prozesua bete-betean zegoela, eta Liburu Zuriak bukatze edo bukatuta zeudela (Irakasle titulazioen proposamena 2004ko martxoaren 2an onartu zen Sarean), ia inork espero ez zuen Gobernu aldaketa ekarri zuten 2004ko martxoaren 14ko hauteskundeek. Gertaera honek prozesua geldiaraztea ekarri zuen; hortaz, Gobernu berriak gaion inguruan hartuko zuen norabidea ezagutzeko luze itxaron behar izan genuen.

LOU izena duen legea zehazten jarraitzeko eta Unibertsitateko ikasketa berriak arautzeko emandako hurrengo pausoak 2005eko urtarrilean argitaratutako Gradu eta Gradu-ondoko Errege Dekretuan argitaratu ziren (MEC, 2005a,b): batetik RD 55/2005-a, unibertsitate-ikasketen egitura ezartzen duena, eta Gradu unibertsitate-ikasketa ofizialak arautzen dituena, eta, bestetik, RD 56/2005-a, Gradu-ondoko unibertsitate-ikasketa ofizialak arautzen dituena.

2006ko otsailean, hainbat zurrumurru eta gorabeheraren ondoren, LOU delakoak aipatutako “Tituluen Katalogoa” ezagutarazi zuten. Tituluen katalogo horretan agertzen zirenak unibertsitateko titulu ofizial bakartzat onartzeak, dokumentu honen inguruko eztabaida asko eta era desberdinetakoak ekarri ditu. Irakasle titulazioei dagokienez, *Lehen Hezkuntzako Irakaslea* eta *Haur Hezkuntzako Irakaslea* Gradu ikasketa moduan onartzen dira, eta *Bigarren Hezkuntzako Irakaslea* Masterra izango dela agintzen da. Aldi berean, titulu desberdinen gidalerro propioak argitaratzeko egutegia ezagutarazi zuten, horren harian, irakasle titulazioen gidalerro nagusiak lehen epean zehaztea aurreikusten zen, hau da, 2006ko otsailean.

Horrela, 2006ko otsailean ezagutu genituen *Lehen Hezkuntzako Irakaslea* eta *Haur Hezkuntzako Irakaslea* Gradu ikasketen gidalerro nagusien lehenengo zirriborroa, *Bigarren Hezkuntzako Irakaslea* izateko Masterrarena, martxoan ezagutarazi ziguten. Hauexek dira, oraingoz, Hezkuntzarako Ministerioak gure titulazioen etorkizunari buruz eman dituen orientabide bakarrak.

3.1. Lehen Hezkuntzako Irakaslea eta Haur Hezkuntzako Irakaslea ikasketen gidalerro nagusien zirriborroak

Gidalerroen zirriborro honek irakasleen prestakuntzan gabiltzanon beldurrak lasaitu zituen: onartu egiten zen ikasketak lau urtera luzatzeko gure aspaldiko eskaera, beraz, 240 ECTS zituzten Gradu bi tituluek. Izan ere, titulazio berriek 3 edo 4 urte arteko iraupena izan behar dute, eta jakin bagenekien errektore asko 3 urteko Graduen aldekoak zirela.

Graduko RD 55/2005 Errege Dekretuan (MEC, 2005a) azaltzen zen modura, titulazio bakoitzak bere orientabide orokor propioak izango ditu: hauek Gobernu espainiarrak ezarriko ditu, eta unibertsitate bakoitzak -titulazioaren ikasketa-planak diseinatzerakoan- kontuan hartu beharrekoak dira, ikasketa-planok homologatuak izango badira. Errege Dekretu horretan adierazten denez, orientabide orokor propioetan alderdi hauek zehazten dira:

- Graduaren kreditu kopurua (180-240 ECTS artean)
- Estatu osoan komunak izango diren edukiak, materien deskribapen labur bat eta kreditu kopurua emanaz. Hauek kreditu kopuru osoaren %50-75 izan daitezke.
- Lortuko diren gaitasun profesionalak
- Ondorio akademikoak

Zirriborroa, unibertsitateetako eta lan munduko adituek aztertu eta gero, Errege Dekretu modura argitaratuko da eta, hiru urteren buruan, unibertsitate bakoitzak bere ikasketa-planak diseinatu eta ikasketa berriak martxan jarri behar ditu.

Izan ere, gure titulazioen Errege Dekretua argitaratzeko prozedura hau bukatuta egon beharko litzateke jadanik, baina Ministerioan izandako aldaketengatik edo, bide erdian gaude, ez aurrera ez atzera.

Zirriborroa Fitxa Tekniko izenarekin agertu zen eta bertan, Liburu Zurian egiten den modura, bi titulazio agertzen dira *-Haur Hezkuntzako Irakaslea* eta *Lehen*

Hezkuntzako Irakaslea-, biak ere 240 ECTS-koak. Baina badira, Liburu Zuriarekin alderatuta, aipatu beharreko hainbat desberdintasun:

- Estatu osoan **komunak diren edukiak** zertxobait gutxiago dira, guztira 160 ECTS (%66,7). Honek, printzipioz, unibertsitateoi askatasun handiagoa ematen digu.
- Ibilbideei** dagokienez, *Lehen Hezkuntzako* Liburu Zurian gaur egun espezialitate direnak ordezkaten zituzten lau proposatzen ziren eta Zirriborroan, ordea, mota guztietako hamar agertzen ziren, aipatuz, gainera, unibertsitate bakoitzak beste batzuk ere ezar zitzakeela. Hauek dira agertu ziren hamar ibilbideak:
 - Atzerriko Hizkuntzak
 - Entzumena eta Hizkuntza
 - Gizarte Zientziak
 - Hezkuntza Artistikoa eta Ikus-entzunezko Lengoaiak
 - Hezkuntza Berezia
 - Hezkuntza Fisikoa
 - Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia
 - Liburutegia, Mediateka eta Eskola Dokumentazioa
 - Matematika
 - Zientzia Esperimentalak

Ibilbide bakoitzak, gutxienez 30 ECTS izan behar zituela gaineratzen zen. *Haur Hezkuntzako Irakaslearen* titulazioaren kasuan *Lehen Hezkuntzako* ikasleei ibilbide bera egiteko aukera ematea ere, gomendatzen zen.

- Edukiei** dagokienez, proposatzen den egitura hain da desberdina ze, zaila egiten zaigu konparaketa sinplean geratzea.

Titulazio bietan agertzen da “Familia eta eskola” izeneko 8 ECTS-ko gaia, berria dena, berriak diren moduan Haur Hezkuntzan agertzen diren “Gaur egungo kulturaren oinarriak” (8 ECTS) eta “Haurtzaroa, osasuna eta elikadura” (6 ECTS). Gainontzeko materiei dagokienez, 1. taulan agertzen den kreditu-banaketa dugu:

1. taula: Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako edukien kreditu-banaketa

	<i>Haur Hezkuntza</i>	<i>Lehen Hezkuntza</i>
Bloke psikosozio pedagogikoa	58	24
Arloekin lotutako didaktika espezifikoak	40	88
Practicum-a	40	40
Besteak	22	8

Horrez gainera, Liburu Zurian agertzen diren arloak ez datoz bat Zirriborroan kontuan hartzen direnekin, eta kredituen banaketa ez da arlo desberdinen artean, parekoa. 2. taulan agertzen dira, titulazio bien kasuan, gaur egungo UPV/EHU-ko Ikasketa Planak, Liburu Zurian iradoki zena eta gidalerroetan agertu dena alderatuz. Konparazioa errazteko asmotan, kreditu kopurua eta komunak diren eduki derrigorrezkoekiko portzentajeak adierazi ditugu. Horrela, taularen ezkerreko zutabeetan, edukiei dagozkien kredituak agertzen dira, eta eskuinean, bakoitzaren derrigorrezko edukiekiko portzentajea.

2. taula: Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako edukien banaketa egungo ikasketa planean, Liburu Zurian eta Gidalerroen zirriborroan.

HAUR HEZKUNTZA						
	<i>Kredituak</i>			<i>Derrigorrezkoekiko* (%)</i>		
	<i>Gaur egun¹</i>	<i>Liburu zuria</i>	<i>Gidalerroak</i>	<i>Gaur egun¹</i>	<i>Liburu zuria</i>	<i>Gidalerroak</i>
GUZTIRA	207	240	240	100	100	100
Derrigorrezkoak	141.5	168	160	68.4	70	66.7
Practicum-a	32	40	40	22.6	23.8	25
Bloke psikosozio-pedagogikoa	40.5	38	58	28.6	22.6	36.3
Didaktika espezifikoak	64.5	90	40	45.6	53.6	25
Besteak	4.5		22	3.2		13.8
LEHEN HEZKUNTZA						
Guztira	207	240	240	100	100	100
Derrigorrezkoak	138.5	180	160	66.9	75	66.7
Practicum-a	32	30	40	23.1	16.7	25
Bloke psikosozio-pedagogikoa	40.5	42	24	29.2	23.3	15
Didaktika espezifikoak	61.5	108	88	44.4	60	55
Besteak	4.5		8	3.2		5

* “Derrigorrezkoen” kasuan, osoarekiko

¹ “Gaur egun”goa Bilboko Irakasle Eskolan dugun Ikasketa Planean oinarritua

2. taulan ikusten denez, desberdintasunak handiak dira hiru blokeen artean. Derrigorrezko edukien portzentajea hartzen badugu erreferentziatzat, Haur Hezkuntzako Irakaslea titulazioan, gidalerroetan bloke psikosozio pedagogikoak garrantzia irabazi egiten du gaur egungo egoerarekin eta Liburu zuriarekin alderatuta, 14 eta 8 puntu hurrenez hurren, aldi berean didaktika espezifikoez nabarmen galtzen dute presentzia - 28 eta 20 puntu hurrenez hurren-. Lehen Hezkuntzako Irakaslearen kasuan, aldaketak ez dira hain nabarmenak izan: Liburu Zuriarekin alderatuta zenbakiak practicum-aren presentzia handiagoa adierazten duten arren, hau ez da guztiz egia, liburu zurian practicum-aren zati bat unibertsitateek ezarri beharreko edukien barruan baitzegoen; gaur egungo egoerarekin alderatuta bloke psikosozio pedagogikoak galtzen duen partea (14 puntu) didaktika espezifikoez hartzen dute (10 puntu irabazten dituzte). Aipagarria dena practicumaren garrantzi erlatiboa da: askotan esaten da titulazio berrietan practicumak pisua irabaziko duela, eta kredituetan neurtuta horrela da, baina titulazioaren kreditu kopurua handiagoa izango denez, titulazioaren practicum portzentajea gaurko mailan mantenduko da.

Horrez gain, eta Liburu Zuriarekin bat etorritik, Zirriborroan bertan, teknologia berrien eta atzerriko hizkuntzan gaitasuna izatearen garrantzia azpimarratzen da. Liburu Zuriarekin bat etorritik, hemen ere balioak alde batera uzten dira, garapen iraunkorrari egiten zaion aipamen txiki bat salbu.

3.2. Gidalerroen zirriborroek sortutako zalantzak

Irakasle titulazioen gidalerro orokor propioen zirriborroak berak zalantza batzuk sortzen dizkigu, hala nola, agertzen diren ibilbideen funtsa.

Liburu Zurian proposatutako ibilbideen nondik norakoa garbia zen: gaur egun espezialitate direnak ordezkatzeko zituzten, eta hain justu, garai horretan indarrean zegoen LOGSE-n eta abiatzeko zen LOCE-n aipatzen diren irakasle espezializatuak prestatzea zen euren funtzioa. Hau bat zetorren, gainera, Gradu ikasketak arautzen dituen 55/2005 Errege Dekretuarekin (MEC, 2005a), zeinaren 10.5 artikuluan espezialitateak aipatzen diren, beti ere lan munduan isla badute. Aldiz, gidalerroen zirriborroan, hamar ibilbide izendatzen dira eta atea gehiagori ere zabaltzen zaie, hauen artean, gaur egun espezialitateak direnei. Baina, zein da hauen funtzioa? Guztiek izango badute tutore lana, zer garrantzia izango du ibilbide bat edo bestea egin izanak? Pentsa daiteke, ez duela inongo garrantzirik izango, eta ikasleek nahiaren eta aukeraren arabera hautatuko dutela zein egin. Baina orduan beste zalantza bat sortzen zaigu: zer gertatuko da gaur egun espezialistek irakasten dituzten arloekin? edozeinek irakatsi ahal izango

ditu etorkizunean? Ez dirudi oso zentzuzkoa denik hori, eta gainera, ez dator bat Gobernuak bultzatuko duen Hezkuntza Lege berriarekin (LOE delakoa: MEC, 2006a), zeinak 93.2 artikuluan honela dioen: “La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”.

Hau da, berez, gaur egun irakasle espezialistek irakasten dituzten arloak - musika, hezkuntza fisikoa, atzerri hizkuntza- irakasteko nolabaiteko prestakuntza berezia, espezifikoa dena beharko da. Ez dakiguna da, ibilbideak berak beteko duen zeregin hori, eta hala bada, ibilbide hauek gainontzekoen aurrean hartuko lituzketen abantailak besteak ez ote lituzkeen zentzugabetuko.

4. Espainiako estatuaren markoa. Hirugarren fasea: LOUaren Erreforma eta Ikasketak antolatzeko proposamena

Arestian aipatutako horiez gain, sakonagoko zalantzak ere badira une honetan. 2006ko apirilean Hezkuntza Ministerioan aldaketa nabarmenak izan ziren: guri dagokigunez, hezkuntzarako ministro berria (Mercedes Cabrera), unibertsitate eta ikerketarako estatu-idazkari berria (Miguel Angel Quintanilla) eta unibertsitate-zuzendari berria (Javier Vidal) ditugu.

Aldaketa hauek gertatu zirenean zirriborroa aztertzeke eta iradokizunak egiteko prozesuan geunden murgilduta, eta bat-batean guztia gelditu egin zen; ezagutarazi beharreko bigarren zirriborroa, beraz, ez zen atera, eta –ekintzak barik-, zurrumurrak izan dira nagusi atzeko hilabete hauetan. Zurrumuru horien arabera, ministerio berriaren lehentasuna ez da unibertsitatearen Europarekin bateratze prozesua, aurreko gobernuak bultzatutako Unibertsitateen Legearen (LOU delakoa) aldaketa baino, eta horretan jardun izan dute ekainaren 30ean Hezkuntza Ministroak LOUaren Erreforma Ministro Kontseiluan aurkeztu zuen arte -irailaren 1ean Gobernuak Parlamentuari bidali zion-.

4.1. LOUaren Erreforma

Mercedes Cabrera Ministroak LOUaren Erreforma Ministro Kontseiluan aurkeztu zuen ekainaren 30ean (MEC, 2006b,c), eta, gurean eragina duen neurrian,

ondoko esaldia azpimarratu nahi genuke: ***Unibertsitateen autonomia bultzatu nahi da, eta honekin lotuta, unibertsitateen kalitatearen ebaluaketa.***

Unibertsitateen autonomia bultzatzeko asmo horretan, Ministerioak titulazioek bete beharreko gidalerro orokorrak argitaratu ostean, unibertsitate bakoitzak bere ikasketa planak osatuko ditu, gidalerro horiek kontuan hartuz eta Autonomia Erkidegoak agintzen duenaren arabera. LOUaren erreformak ez du *Titulazioen Katalogoa* aipatzen, horren ordez *Unibertsitateen, Zentroen eta Ikasketen Erregistroa* dakar. Honela gelditzen da LOUaren 34.2 artikulua: “Todos los títulos universitarios deberán inscribirse en el Registro de universidades, centros y títulos previsto en la disposición adicional vigésima. El Gobierno regulará el procedimiento y las condiciones para su inscripción”.

Unibertsitateek autonomia izatea modu positiboan baloratzen dugun arren, kezka sortzen diguna da orain ezagutzen ditugun titulazioen etorkizuna. Hau da, unibertsitate bakoitzak nahi dituen titulazioak proposatuko ote ditu? Gobernuak argitaratu beharko ditu gutxienezko irizpideak, eta horiek ezagutu aurretik, iritzia ematea ariketa hutsala izan daiteke, baina tentaldian eroriz, hori ez al da hain justu aldaketa handi hau hasteko arrazoiaren beraren kontrakoa? helburuetako bat ez al zen, bada, Europako toki desberdinetako titulazioen homologatzea? Gantetik etorri zen Wim Hoste irakasleak esan zigunez, bere iritziz European Bat egite prozesu honek desberdintasunak berdintasuna baino gehiago areagotuko ditu. Guk, zur eta lur geldituta, ezin ulertuta begiratu genuen. Ez da, bada, kontrakoa? Hau da hau, bateratu behar lukeenak leku desberdinetara eramango gaitu!

Aurretik aipatu dugun modura, unibertsitateen autonomiak bikote banaezina osatzen du, lege honen eta LOE-ren arabera, ebaluazioarekin eta kalitatearen egiaztatagiriarekin. LOU-aren Erreformen agertzen den esaldi honetan oso argi islatzen da ideia hori: “La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas”. Horren harian, ANECA hasita dago lanean eta titulazioen egiaztatagiri-eredua proposatu du (ANECA, 2006), kontuan hartzeko irizpideekin batera.

Eredu honen arabera, graduiko ikasketek bi egiaztatagiri une izango dituzte: lehenengoa, ikasketa plan berrietako lehenengo graduatuak ateratzen direnean; bigarrena, sei urtetik behin egin beharko litzatekeena da. Egiaztatagiriaren emaitza positiboa edo negatiboa izan daiteke. Negatiboa balitz, tituluak izaera ofiziala galduko luke. Graduiko ikasketei dagokienez, hamar irizpide dira kontuan hartuko direnak eta

bakoitzean, oraindik zehaztu gabe dagoen gutxienerako estandarra bete beharko da. Irizpideak, ondoko hauek dira:

- Ikasketa planaren helburuak -ezaguerak, gaitasunak eta abileziak barne-, publikoak dira eta zehatz deskribatuta daude.
- Ikasleen sarbiderako irizpideak eta prozedurak daude, publikoak dira eta ikasketa planarekin bat datoz.
- Irakaskuntzaren plangintza ikasketa planaren helburuekin bat dator eta planifikatu dena bete egiten da.
- Ikasketa planeko materien programak ikasketa planaren helburuekin bat datoz, publikoak dira, eta ikaslea informatuta egon dadin beharrezko elementuak dituzte.
- Irakaskuntzaren garapenari begira, ikasleak gidatzeko ekintzak burutzen dira.
- Langile akademikoen kopurua, arduraldia eta kualifikazioa egokiak dira ikasleen prestakuntzarako.
- Irakaskuntzan erabilitako baliabide eta zerbitzuak, ikasketa planen plangintzarekin bat datoz.
- Ikasleen emaitza akademikoak ikasketa planaren diseinuarekin bat datoz.
- Ikasleei lan mundura egingo duten iragaitea errazteko ekintzak burutzen dira.
- Irakaskuntzaren erantzuleek, irakaskuntzaren garapena eta emaitzak aztertzeke eta hobetzeko sistemak dituzte.

4.1.1. Balioen tratamendua LOU-aren Erreforma

LOU delakoaren Erreforma (MEC, 2006b) esplizituki aipatzen du unibertsitateak balioetan hezi behar duela eta garrantzia ematen dio, esate baterako, gizonek eta emakumeek dituzten aukeren berdintasunari: “Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. (...) Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y señala como objetivo erradicar la violencia de género, así

como impulsar políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”.

Artikulu batzuetan espreski agertzen da, balioei emandako garrantzi hau. Honela agertzen zaigu, adibide zehatz bat hartzearen, ikerketari dagokion 41.1 artikulua: “La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad”.

Ildo honi jarraituz, Lan eta Giza Arazoetako Ministerioako Berdintasunerako Politiken Estatu-idazkaritzak (Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2006), emakumeen eskubideetan aditu talde batekin batera lan egin du eta etorkizuneko Graduetan generoaren ikuspuntua materia instrumental modura sartzeari proposatuz batera, egokiak izan daitezkeen graduetan, ibilbide eta gradu-ondoak prestatzea proposatu du.

4.2. Unibertsitateko Ikasketak antolatzekeko Proposamena

Oraintsu ezagutu ditugu, irailaren 26an, Ministerioak dituen asmoak Unibertsitateko Ikasketak antolatzekeko proposamenean (MEC, 2006d). Nahiz eta oraindik eztabaidatzeko lan-dokumentua den, geneuzkan zalantza batzuk argitzen dituela onartu behar dugu.

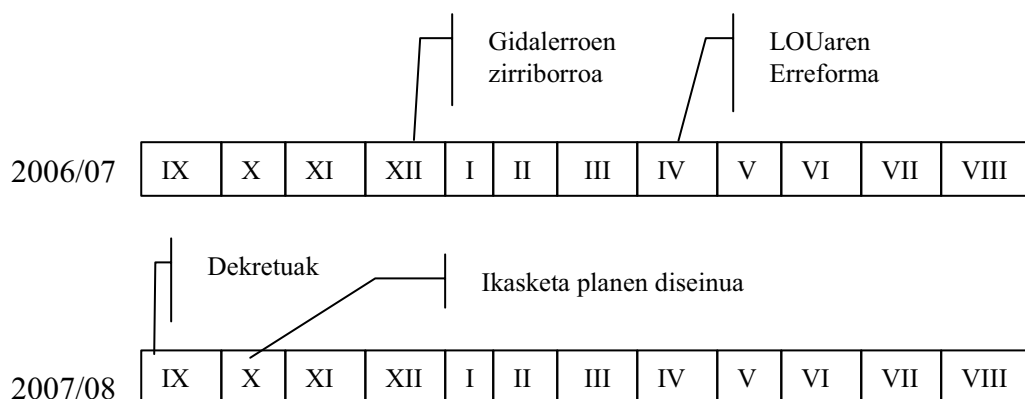
Ikasketak, esate baterako, hiru ziklotan banatzen ditu: Gradua, Masterra eta Doktoretza. Graduak titulazio guztiak 240 ECTS-koak izango dira, Masterrak 60-120 ECTSkoak izan daitezke.

Graduko ikasketei dagokienez, azaltzen dena aldaketa nabarmena da, hauek bost jakintza arlo handietan antolatuko baitira -arteak eta humanitateak, zientziak, osasun-zientziak, zientzia sozial eta juridikoak, ingeniariak eta arkitektura-, eta gobernuak ezarritako gidalerroak jakintza arloetakoak izango dira, titulazioenak izan beharrean. Hau da, gobernuak jakintza arlo bakoitzaren gidalerro orokorrak emango ditu eta unibertsitateak izango dira, titulazio bakoitza proposatu eta titulazioaren ikasketa plana sortzen dutenak.

Lanbide arautuen kasuan, gobernuak ez du era berean jokatu, eta titulazio bakoitzaren gidalerroak berak emango ditu. Kontuan hartu behar dugu irakaslearena dela lanbide hauetariko bat, eta beraz titulazioak zeintzuk diren eta bakoitzaren gidalerroak gobernuak ezarri beharko ditu. Gainera, masterren kasuan ere, kontuan hartuko da lanbide arautua den edo ez, beraz, Bigarren Hezkuntzako Irakaslearen masterrak ere gidalerro nagusi propioak izango ditu.

Egutegiari dagokionez, gidalerro propioak izango dituzten ikasketan kasuan, gidalerroen zirriborroa 2006ko abendurako argitaratuta egongo dela iragarri dute. 2007ko apirilean onartuko dela LOUaren Erreforma, 2007ko irailean onartuko direla LOUa gauzatzeko dekretuak, 2007ko urrian hasiko direla unibertsitateak euren ikasketa planak diseinatzen, eta 2008/09 ikasturtean jarriko direla martxan lehen Graduak. Ondokoak dira kronograma zehatzak:

1. grafikoa: Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikasketak ezartzeko kronograma



Interesgarria da, beste alde batetik, lan-dokumentu honen sarrera bera, bertan esaten baita unibertsitatearen zeregina gizartearen zerbitzura egotea dela, eta unibertsitatearen ekarpenak, balio demokratikoetan oinarritutako gizarte justuago eta solidarioagoa lortzeko baliagarriak izan behar dutela. Horrela, funtsezkotzat jotzen da goi mailako hezkuntza, horren bidez, ikerketa eta berrikuntza globalizazioaren erronkei aurre egiteko, ezagumenduan oinarritutako gizartea sortzeko, hiritarren ongizatea lortzeko eta garapen iraunkorra lortzeko. Testuinguru honetan ezinbestekotzat hartzen dira ikasketen antolaketaren aldaketa zein irakaste-ikaste metodologiaren aldaketak.

Metodologiei dagokienez, deigarria da haxe dela, metodologiaren aldaketa espreski aipatzen den lehen dokumentua. ECTS kredituen sistemak irakaste-ikaste prozesuko metodologiaren aldaketa ekarri behar duela esan digute prozesua hasi zenetik, baina, gero, metodologia aldaketa hori ez dago inon arautua. Liburu Zuriak egiterakoan, ez zen metodologiaren inguruko eztabaidarik burutu eta bigarren fasean ateratako gidalerroen zirriborroetan ere ez zen horrelakorik aipatzen. Jakin badakigu, bestalde, Unibertsitateen Koordinazio Kontseiluaren baitan dagoen aditu talde bat, unibertsitateetan erabiltzen diren irakats-metodologiaren berrikuntzari buruzko hausnarketa egiten ari dela eta irailaren 19an aurkeztu zuela txostena, baina orain arte, ez da horrelako informazio handirik plazaratu.

5. UPV/EHU-ko markoa

UPV/EHU-n, lehenengo, onartuak izango diren titulazioen mapa egin behar da, hau da, zeintzuk izango diren titulazioak, non izango diren ikasketak eta titulazio horiek izango dituzten sarrera baldintzak. Honekin batera, titulazioen ikasketa planak diseinatu behar dira, hau da, gidalerro nagusiak kontuan hartuta, titulazioak izango dituen ikasgaiak, bakoitzaren kreditu-kopurua eta hauen banaketa titulazioaren barruan. Gaur egun ez dugu ezagutzen UPV/EHU-n jarraituko den prozedura, baina Gradu eta Gradu-ondoko Erretoreordeak ekainaren bukaeran esan zigunez, aditu talde bat dago irizpideak aztertzen, bai titulazioen mapa egiteko, baita ikasketa planen diseinuaren prozedura ezartzeko ere. Horiek guztiak aztertu ondoren, 2007ko otsaileko gobernu kontseilua aurreikusten zen irizpideok onartzeko muga modura.

Irakasle titulazioen kasuan badirudi beste titulazioetan baino zer esan gutxiago izango dugula, aurretik azaldu dugun modura, Espainiako estatuko gobernuak esango baitu zeintzuk diren titulazio ofizialak zein bakoitzari dagozkion gidalerroak. Hala ere, komunak ez diren edukien tartea izango dugu -edukien % 25-50 segur aski-, eta horiek bete beharko ditugu, komunak diren eduki batzuen pisua gehituz, edota, gidalerroek ahalbidetzen duten neurrian, interesgarriak eta baliagarriak iruditzen zaizkigun ibilbideei tartea zabalduz, beti ere, gure ikasleek lan egin beharko duten testuinguruaren berezitasunei erantzuteko. Azken honi dagokionez, kontuan izan beharko dugu LOE hori ezartzeak, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako ikasketen aldaketa ere badakarrela, eta aldaketa horien inguruan eztabaidan dauden bi proiektu daudela momentu honetan: Euskal Eskola Publikoa Gaur Bihar, eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailerik datozenak.

6. Ondorioa

Goi mailako Hezkuntzako Europar Eremua eraikitzekeo prozesuan Irakasle titulazioak aldatu beharrak hainbat gorabehera izan ditu Hego Euskal Herrian, horien arrazoiak Espainiako estatuko gobernuan eta Hezkuntza Ministerioan gertatu diren aldaketetan aurkitu daitezkeelarik. Bide baten hasieran abiatuta gindoazela, aldaketak gertatu dira eta horrek ezjakintasuna eta urduritasuna sortu du. Momentu honetan, Irakasle titulazioei buruz daukagun ziurtasun bakarra Graduak 4 urtekoak (240 ECTS) eta Masterrak urte bete edo bikoak izango direla da; horretarako, gobernuak ezarriko ditu gidalerro propioak. Bidean izan diren eztabaida eta gorabeherak pentsarazten digute Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako titulazioak mantenduko direla, nahiz eta 2006ko abendura arte itxaron beharko dugun gidalerroen zirriborroa ezagutzeko.

Orain arte egindako lana -Liburu Zuria eta 2006ko otsaileko gidalerroen zirriborroak-, denontzat ikasteko baliogarria izatea espero dugu, horretan egindako akatsak eta asmatzeak kontuan hartzea, eta abenduan etorriko diren gidalerroetan oinarrituta, behingoz aurrera egiteko gaitasuna izatea. Irakasleen prestakuntzak aldatzeko eta hobetzeko beharrezana dauka –unibertsitateari dagokionez-, bertan, etorkizuneko irakasleak gizarteak eskatuko dien zeregina betetzeko gaitasunetan trebatu behar diren heinean. Etorkizuneko irakasleak diren horiek gizarte solidariagoa, justuagoa eta iraunkorragoa lortzeko hezkuntza-agente aktiboak izan daitezzen prestatzea da aurrean daukagun erronka.

Bibliografia

ANECA (2005): *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*, Madrid.

—, (2006): *Acreditación: Criterios, indicios e indicadores* (En fase de aprobación por el MEC).

EUSKAL ESKOLA PUBLIKOA GAUR BIHAR (2006): *Euskal Herrirako Curriculumaren oinarritzko ideiak. Eztabaidarako proposamena*, (www.euskalherrirakocurriculum.org).

EUSKO JAURLARITZAKO HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (2006): *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum. Oinarritzko txostena*, (www.euskalcurriculum.com).

MEC (1990): *LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 238, 28927-28942.

—, (2001): *LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE 307, 49400-49425.

—, (2002): *LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE 307, 45188-45220.

—, (2003a): *REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. BOE 218, 33848-33853.

—, (2003b): *REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE 224, 34355-34356.

—, (2004): *REAL DECRETO 49/2004, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE 19, 2667-2671.

—, (2005a): *REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. BOE 21, 2842-2846.

—, (2005b): *REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*. BOE 21, 2846-2851.

—, (2006a): *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 106, 17158-17207.

—, (2006b): *Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*.
<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Anteproyecto-LOU-consejo-de-ministros30-6-06.pdf>

—, (2006c): *Intervención de la ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, en los Desayunos de Europa Press*.
<http://www.mec.es/mecd/gabipren/intervenc/CabreraEuropaPress05072006.pdf>

—, (2006d): *Documento de trabajo. Propuesta “La organización de las enseñanzas universitarias en España”*.
http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006): *Actuaciones en materia de género y Educación superior, Diciembre 2005-Mayo 2006*. Madrid.

II. ZATIA

Ikaslearen garapena eta ingurunearen eragina

Elisa Arrieta Illarramendi

Azken hamarkadetan aldaketa teoriko eta metodologiko handiak gertatu dira pertsonaren garapena aztertzerakoan. Har dezagun, adibide moduan, Scarr autoreak (1992) hitzaldi batean esan zuena: “familia batean edo bestean hazteak eragin txikia du haurren nortasunaren eta adimenaren garapenean, baldin eta familia horiek normalak badira” (13 or.) [...] eta, “familien arteko ezberdintasun arruntek eragin urria dute, halaber, haurren garapenean” (15 or.). Autore honen arabera, ezaugarri genetikoak dira inguruneko bizipenak baldintzatzen dituztenak, ingurunearen aukeraketan geneek eragin erabakitzailea duten prozesu baten bidez; eta, gurasoek egiten dutenak edo egiten ez dutenak, berriz, eragin eskasa du ezaugarri psikologikoak gauzatzeko garaian.

Egun, Palacios eta González (1998) ikertzaileek esaten duten bezala, zaharkituta edo gaindituta geratu da innatismoaren edo sortzetikotasunaren teoria hau, eta jakin badakigu, ikerketa askok -Cole, 1984; Kaye, 1986; Rogoff, 1993; Vila, 1998; besteak beste- frogatu izan dutelako, geneek garapen psikologikoaren gainean duten eragina baztertu gabe ere, garapen hori gauzatzen deneko inguruneak garrantzi handia duela garapen horren itxuraketan, eta familia batean edo beste batean hazteak -normalak izanik- eragin sakona duela pertsonen ezaugarritze psikologikoan.

Horrela, gaur egun gure garapenari alderdi genetikoek nahiz ingurunearen alderdiek eragiten diotela begi-bistakoa bada ere, komenigarria litzateke kontzeptu hauen inguruan aritzea eta elkarrekin loturik agertzen diren beste kontzeptu batzuk aztertzea. Horretarako, hainbat autoreren hausnarketak eta ekarpenak ekarriko ditugu gogora, gehienak ikuspegi soziohistoriko edo soziokulturalarekin bat datozenak.

1. Gizarte ingurunea garapen psikologikorako giltzarri

Ikuspegi soziokulturaletik pertsonaren garapenerako ingurunearen eragina azpimarratzen bada ere, garapenari dagokionean ingurunetik garrantzitsuena giza ingurunea da, gizarte ingurunea, eta ez ingurune materiala; hau da, ingurune soziokulturalak duen garrantzia azpimarratzen da. Horrek ez du esan nahi objektuak eta estimuluak ez direnik garrantzitsuak, haurrek horiekin ezartzen dituzten harremanetan neurri handi batean helduen esku-hartzea edo parte hartzea dagoela esan nahi du. Horrela bada, besteekiko harremanak dira haurraren gaitasun psikologikoaren garapena eragiteko ezinbesteko motore, edo beste era batera esanda, giza harremanak ezinbesteko baldintza dira garapen psikologikorako.

Beraz, pertsonaren bilakaera, ontogenesia, Vigotski-k (1979), ikuspegi honetan ordezkari ospetsuenak, adierazi zuenez ezin da argitu garapenaren ildo naturalari bakarrik erreparatuz (heldutasun biologiko eta kode genetikoari esker gertatzen dena). Garapenaren ildo naturala behe mailako prozesuekin, prozesu psikologiko sinpleenekin loturik gelditzen da eta halaber, herentzia biologikoarekin. Horrela, behe mailako funtzioen azterketa baliagarria da animalien jokaera edo jokabidea ulertzeko baino inola ere ez pertsonen portaeraz jabetzeko.

Hau guztia, orain arte agertu diren elkarrekin lotutako kontzeptuak –garapenaren ildo naturala, behe mailako prozesuak, herentzia biologikoa-, egun, kode genetikoaren edukien bereizketa egiten denean, eduki itxiek hertsiki loturik agertzen direnak dira. Izan ere, eduki itxiak espezie gisa definitzen gaituzten edukiak dira (gure ezaugarri morfologikoak, heltze-egutegia) eta espezie-mailan eragiten dutenak, oso prozesu filogenetiko luzearen ondorioz. Nolabait adierazteko, aipatu izan ditugun kontzeptu horiek giza garapenaren azterketan gizakien arteko antzekotasunak azaltzen dizkigute eta neurri batean garapenaren kanalizazioa ere bai.

Horrela bada, gaitasun psikologikoaren garapena, goi mailako prozesu psikologikoen sorrera eta garapena aztertu nahi badugu, ezinezkoa zaigu beste kontzeptu batzuk gogoraraztea, ikuspegi soziokulturaletik landu eta sakondu direnak. Izan ere, elkarrekiko harremanetan ikusten du Vigotski-k goi-mailako funtzio psikologikoen jatorria, autore honen teoriaren ardatz nagusia psikismoaren izaera soziala baita. Bestela esanda, gizakien arteko harreman moduan sortzen direla goi mailako funtzio psikologiko guztiak. Beraz, giza harremanak izango dira goi-mailako prozesu psikologikoen sorreran funtsezko elementuak. Edozein prozesu psikologiko,

lehenik giza harremanetan agertzen da barneratua izan aurretik, hau da, giza harremanetan egiten gara gizaki.

Ekarpen teoriko hau, *funtzio psikikoen jatorri bikoitzaren printzipioan* jasota gelditzen da: Haurraren garapenean zehar bitan agertzen dira goi-mailako funtzio psikologikoak, talde- edo gizarte-jardueretan lehenik, pertsonen artean, hau da, psike-arteko funtzio moduan lehenik eta, geroago edo bigarrenez, barne-berreraiketa prozesuaren bidez, norberaren jardueretan, haurraren pentsaeraren berezko berezitasun moduan, bere baitan, hau da, psike-barneko funtzio bezala. Horrela, gizakiak, besteekin, beste gizakiekin harremanak ezartzeko sortzen zaizkion aukerei esker, goi-mailako prozesu psikologiko konplexuak (pertzepzioa, adimena...) garatu ahal izango ditu, baina prozesu horiek lehenik eta behin pertsonarteko harremanen planoan agertuko dira.

Seinalatzeko keinuen garapenean aurki dezakegu prozesu honen adibide egoki bat: Beregandik distantzia batera dagoen objektu bat hartu nahi luke haurrak, baina objektua hartu nahi duen eskua airean geratzen da eta bere behatzez objektua hartzeko mugimenduak egiten ditu. Seinalatzeko mugimendua sortzen da horrela lehenengo aldiz. Objektiboki zerbaitetara apuntatzen duen haurraren mugimendu bat da, eta ez besterik.

Ama haurrari laguntzera datorrenean eta haren mugimendua zeinu moduan ulertzen duenean egoera oinarriz erabat aldatzen da. Besteentzako zeinu-mugimendu bilakatzen da seinalatzea. Berez ondoriorik ez zuen haurraren mugimenduak erreakzio bat bideratzen du, beste pertsona baten erreakzioa eta ez objektuarena. Besteak dira, modu honetan, arrakastarik gabeko haurraren mugimendu bati jatorrizko esanahia ematen diotenak. Seinalatzearen gertakari horrek zeinu-zentzua hartzen du besteentzat. Eta, ondorenean bakarrik, haurrak arrakastarik gabeko mugimendua erabateko egoera objektiboarekin elkarlotzen duenean, emango dio zeinu-zentzua bere mugimenduari haur horrek. Norberaren mugimenduaren funtzioa aldatu egingo da hemendik aurrera. Objektu batekiko mugimendu huts zena beste pertsona batekiko mugimendu bilakatzen da (Carretero, 1994).

Jatorriz gauza bat hartzeko keinu zena, eta helduek esanahi bat eskaini diotelako, prozedura da orain: ez objektua hartzeko prozedura, baizik eta beste batek objektua eskura diezaion prozedura berria. Hartzea baino ez zen hasierako betekizuna, prozesuaren amaieran, oso bestela, objektu bat eskuratzeko haurraren baliabide berria da, beste baten jokabidea kontrolatzeko erabil dezakeena. Jakina, haurraren psikebarneko funtzionamenduan zerbait aldatu da (Vila, 1994).

Aurretik esandakoaren harira, gizakiaren garapen psikologikoa ez dago genetikoki aurredeinaturik bakoitzak dakarren kode genetikoan, gizakia ez da barrutik kanpora gauzatzen, goi mailako funtzio psikologikoak ez dira harremanetarako aurrebaldintza bat, harremanen emaitza baizik. Garapen psikologikoaren norabidea kanpoaldetik barnealdera doa, gizartearen mailatik gizabanakoaren mailara eratzen da. Horrela, goi-mailako prozesu psikologikoen sorrera eta garapena ez da jatorrizko gaitasun baten garapenaren emaitza bezala agertzen, prozesu kognitiboen jatorria -beste animaliangandik bereizten gaituena- ez da gure barnean, gure baitan bilatu behar, gizartean baizik. Adibide gisa, Victor de L`Aveyron kasua dugu, gertakizun erreal hau Jean Itard medikuaren liburuan (1801/1982) eta François Truffaut zinemagilearen filmean jasota gelditu dena. Beraz, gizakion garapena ezin da argitu herentzia biologikoari, kode genetikoari, ildo naturalari soilik erreparatuz, baizik eta horiekin estu lotuta garapenaren kultur eta gizarte-ildoak dugu. Horrela, garapenaren ildo naturalak heltze-prozesu biologikoekin eta behe mailako prozesuekin lotura estua badu, kultur eta gizarte-ildoak sozializazio eta kulturatze-prozesuekin, goi-mailako prozesu psikologikoekin du lotura zuzena. Garapenaren linea naturalak azaldu ezin duena azaltzen digu garapenaren ildo honek. Horrela bada, herentzia biologikoarekin batera, herentzia kulturala ere giza portaera eta garapena baldintzatzeko faktore izango da.

Beraz, garapen pertsonala neurri handi batean gizakiak bere gizataldeko kultura bereganatzeko prozesua izango da, gizakiak, bere garapenean zehar bere egingo duena.

Esperientzia historikoen eta esperientzia sozialek ezaugarritzen dute giza espeziearen mundua eta, halaber, gizakiaren garapena. Pertsona baten garapen psikologikoa osatzen duten prozesu psikologiko guztiak gizaki horrek kulturalki antolatutako ingurune batean izaten duen etengabeko interakzioaren ondorio dira. Eta, belaunaldien arteko transmisioa eta hedapena, pertsona helduagoek gazteagoekin izaten dituzten harreman eta elkar jardueren bitartez gauzatzen dira (Oihartzabal, 2000).

Baina, elkarrekiko harremanek berebiziko garrantzia hartzen badute ere giza garapen psikologikorako, esan beharra dago, halaber, gizarte-elkarreragin guztiek ez dutela garapena sustatzen, ez dutela aurrerapenik eragiten haurren garapen psikologikoan.

Hori dela eta, Vigotski-k eginiko beste bereizketa bat ekarri behar dugu gogora: umearekiko garapen mailak. Bi garapen-maila ezberdin hartu behar dira kontuan autore honen ustez, *garapen maila efektiboa edo erreal* eta *garapen maila potentziala*.

Lehenak, haurrak jadanik lortua duen garapen-maila adierazten du, haurrak inoren laguntzarik gabe egin dezakeenari esaten zaio. Testen bitartez haur baten adimen-adina erabakitzen dugunean, ia beti adimen-maila errealarekin du horrek zerikusia.

Bigarrenak, aldiz, garapen maila potentzialak, haurrak lor dezakeen maila adierazten du, unean gertatzen eta aurreratzen ari diren garapen-prozesuen berri ematen du, edo berehala gertatuko direnenak, eta baita hastear daudenenak ere.

Adibide gisa: 7 urteko adimen-adina duten bi haur ditugu aurrean, bietako batek, ordea, laguntza txiki batez, 9 urteko adimen-maila eskatzen duten testak gaindi ditzake, eta besteak 7,5 urteko adimen-maila eskatzen dutenak. Bien jarduera askea parekidea da, baina etorkizuneko garapen-gaitasunei dagokienean oso ezberdinak dira bi haur hauek. Haurra helduen laguntzaz egiteko gai denari garapen hurbileko eremua deitzen diogu. Azterbide honen bitartez jadanik burututako heldze-prozesuak eta garapen-prozesuak ez ezik une honetan gauzatzen ari diren prozesuak, oraintxe heltzen eta garatzen ari direnak ere neur ditzakegu, hain zuzen ere.

Horrela, arazo bati konponbidea inoren laguntzarik gabe bilatzeko gaitasunak adierazten duen garapen-maila errealaren eta pertsona heldu edo ikasle aurreratuago baten laguntzaz arazo bati konponbidea aurkitzeko gaitasunak adierazten duen garapen potentzialaren mailaren artean dagoen tartea baino ez da garapen hurbileko eremua.

Azken finean, laburbilduz, zera esan dezakegu, garapen hurbileko eremua garapenaren maila errealaren eta garapen potentzialaren mailaren arteko distantzia besterik ez da.

Hori dela eta, haurrak, egin dezakeena baino askoz gehiago egin lezake bere inguruko helduen laguntzaz edo kide gaituago baten gidaritzapean edo talde-jardueraren laguntzaz; hau da, beste norbaiten laguntzaz egiten duena adieraziko digu haurraren garapen hurbileko eremuak. Izan ere, lehen une batean haurrak besteren laguntzaz bakarrik egin dezakeena aurrerago berak bakarrik egin ahal izango baitu, edo bestela esanda, gaur helduen laguntzaz burutu dezakeena inoren laguntzarik gabe burutu ahal izango du bihar haurrak.

Hortaz, haur baten garapena zehaztu nahi bada, bi garapen-maila ezberdin hauek kontuan hartu beharrekoak dira. Beraz, giza harremanen bidez helduok haurraren garapen psikologikoan eragin baikorrik izan nahi badugu, haurraren garapen hurbileko eremuan behar dugu eragin, kasu horretan bakarrik gerta daiteke nolabaiteko

aurrerapena haurren gaitasun psikologikoaren garapenean. Hori dela eta, unean dagoen puntutik abiatu eta, laguntza egokiarekin, haurrari aurrerago joatea ahalbidetzen dioten interakzioek bakarrik sustatuko dute garapena.

Adibidez, 6 hilabeterekin doi-doi eserita mantentzen den haurrari, zutik ibiltzeko laguntza ematen badiogu, eskua luzatuz, euskarri honek ez du ezertarako balio izango, ez baitugu haurren garapen erreala kontuan hartzen eta, gauza bera gertatuko da 14 hilabeteko haurrari eskaintzen badiogu laguntza berbera, honek ez du ezertarako ere balio izango, zeren zutik ibiltzen baitaki. Kasu bietan, argi dago eskaintzen diegun laguntza ez dela haurren garapen hurbileko eremura egokitzen.

Zer esanik ez dago, garapen hurbileko eremua edo garapen maila potentzialaren kontzeptua zeharo lotuta gelditzen dela irakaskuntza-ikaskuntza prozesuekin. Garapena, irakaskuntza eta ikaskuntza elkarren artean estuki lotuta dauden kontzeptuak dira.

2. Garapena, irakaskuntza eta ikaskuntza kulturen kokaturiko prozesuak

Aurretik esandakoaren harira, irakaskuntzari esker ikasleak egin ditzakeen ikaste posibleak garapen errearen mailari baldintzapetuak daude. Baina, irakaskuntzak ikaslearen garapen errearen maila ere aldatu dezake eragiten dituen ikaskuntzei esker. Hori dela eta, haurren garapen psikologikoan eragin nahi badugu, aurrera egin dezan, elkarrekiko jarduerak, helduak eta haurrak elkarrekin moldatzen dituzten atazak edo ekintzak, haurren garapen hurbileko eremuan kokatzen direnak izango dira, hain zuzen ere, haurren garapena bultzatuko dutenak.

Izan ere, ikasteko gaitasuna lotuta gelditzen da kode genetikoaren osagai irekiekin, hauek, eduki itxiak ez bezala, zerikusi gehiago baitute garatzeko eta jabetzeko aukerekin. Horrela, ikasteko gaitasuna, neurri batean kode genetikoaren irekidura-mailak determinatuko du. Eta, espezieen konplexutasuna handitu ahala, herentziaren zurruntasuna arinduz doala ohar gaitezke. Animalien eskalan gora goazen heinean, moldakortasunak estereotipatuari lekua irabaziko dio. Organismoa zenbat eta konplexuagoa izan, orduan eta gehiago arintzen da herentziaren zurruntasuna -kanalizazioaren eragina eta indarra galduz edo murriztuz- eta, horrenbestez, portaeraren eta garapenaren plastikotasuna ere areagotu egiten da, ikaskuntza-prozesuen eginbearra eta garrantzia gehitzen direlarik. Horrela bada, ikaskuntzak eginbearraren erabakitzailea izango du gure kode genetikoak irekita utzitako aukera guztiak zehazteko (Palacios, Marchesi eta Coll, 1991/1999).

Alabaina, gure kode genetikoak beste animalia-espezieenak baino irekidura-maila handiagoa izateaz gain, gizakiok osatzen dugu, gure ezagutzaren arabera, kultura bat sortzeko eta hurrengo belaunaldiei transmititzeko gaitasuna duen espezie bakarra. Hori dela eta, ikaskuntzarako gaitasun hori espezieko kideak baino harantzagokoa da eta belaunaldi jakin batek egindako ikaskuntza hurrengoari transmiti dakioke formatu kultural baten bidez behar bezala antolatuta. Horrela bada, gizakion portaera eta garapenaren ezaugarri nagusia ez da kode genetikoak ahalbidetzen duen ikaskuntzarako irekidura, gaitasun hori kultur eta gizarte-marko batean kokatzea baizik.

Lehen esana dugunaren ildotik, haurraren errealitatearekiko lehen harremanak gizarteak bitartekatzen ditu, gizarte-giro batetik at bizirik irauteko haurraren ezintasuna nabaria da, gizarte munduak bizitzaren hasieratik eragiten baitu. Gertakari honek haur jaioberriaren egoera baldintzatzen du, eta bere jarduera guztia bitartekotasunez baino ezin du gauzatu, helduen bitartekaritaz, alegia. Halaber, jaiotzen den unetik, bertatik, bere ingurunearekin duen elkarreraginaren bidez, kulturaren eragina izango du (gurasoak, hezitzaileak, helduak... guztiak izango dira gizabanakoaren eta kulturaren arteko bitartekari nagusiak).

Kultur determinazio horrek egituratzen ditu haurren ezagutzaren garapena itxuratzen duten eragin-bideak. Beraz, kulturaren eta gizabanakoaren artean eragile sozializatzailleek egiten duten bitartekaritza ez da ahistorikoa eta atemporal izango, une eta testuinguru bakoitzak erabat baldintzatutakoa baizik.

Bestalde, haurraren eta ingurunearen arteko harreman horiek tresna, sinbolo eta zeinuen erabilerak bitartekatzen ditu. Esan beharra dago, erreminta materialen eta psikologikoen artean nolabaiteko antzekotasuna ezartzen duela Vigotski-k (1977). Bi elementu hauek, zeinua eta tresna edo erreminta, antzekotzat hartuko ditu bere teorian.

Gizakiak lanerako tresna batzuk sortzen eta erabiltzen dituen bezala (bai naturan, bai maila fisikoan jarduten duen moduan), maila psikologikoan ere gauza bera egingo du; jarduera psikologikoan aritzeko, hots, psike-arteko mailan, beste tresna mota batzuk sortu eta erabiliko ditu: zeinuak eta sinboloak.

Erreminta materiala kanporantz zuzendurik dago eta objektuan eragiten ditu aldaketak, adibidez, eskultoreak zizela erabiliz aurrean duen harriaren forma aldatzen du berak nahi duen itxura lortu arte, bere eskultura egin arte.

Erreminta psikologikoa, berriz, barrurantz zuzendurik dago, esaterako hizkuntza -hizkuntza baita zeinu sistemarik gorenena eta emankorrena-. Hizkuntzak ekintzarako funtzio bultzatzaile eta inhibitzailea betetzeaz gain -haurraren jokabidea aldatzeko edo bere jarduera bideratzeko- norbere erregulatzaile funtzioa ere betetzen du, besteak beste. Ekintza aurretik planifikatzea da azken funtzio honen adibidea.

Izan ere, erreminta horietako asko, egunerokotasunaren parte dira eta pertsonen izaten dituzten besteekiko harremanetatik jasotzen dituzte. Zeinuak erkidego edo komunitate jakin baten historia sozial eta kulturalaren emaitza dira. Eta hizkuntzaren eskuraketak beraz, heldu-haur testuinguru elkarreragileetan informalki burutzen den irakaskuntza-ikaskuntza prozesu bati erantzuten dio (Vila, 1993, 2001).

Egunerokotasunaren testuinguru kultural jakin batean esparru informalean aktiboki parte hartzeko tresna eta prozedura aipagarri asko eskuratzea posible bada ere, argi dago horietatik batzuek -beren erabilpen deskontestualizatuenean, batez ere- irakaskuntza formalaren beharra dutela. Ondorioz, irakaskuntza formalak berebiziko garrantzia du pertsonen garapenean (Vila, 2001).

Hori dela eta, ikaskuntza horrek norbaitek irakastea eskatzen du, hau da, jada erabiltzen dakitenean ez dakitenei erabiltzen irakastea.

Helduek, komunitateko kiderik adituenean baloratzen dutena ikasteko moduan prestatzen dituzte haurrentzako jarduerak. Beraz, helduek euren gain hartzen dute haurrei trebetasun jakin batzuk eta inguruneari buruzko ezagutza irakasteko zeregina. Eta horrela, gaitasun gutxiago dituztenek ikasten dute, gaitasun handiagoa dutenek irakasten dietelako, testuinguru kultural jakin baten bizitza sozialean eskubide osoz eta aktiboki parte hartzeko aipagarriak diren izate sinbolikoaren prozedura multzoa erabiltzen.

Horretarako, haurrekin batera egingo dituzte hainbat jarduera eta zeregin, eta pixkanaka-pixkanaka haien gain utziko dituzte jarduera eta zeregin horien inguruko erantzukizuna eta kontrola. Prozesu horren azken helburua, ikastuna komunitate horretako kide aktibo, gai eta baliagarri bihurtzea da (Rodrigo eta Acuña, 2001). Izan ere, kultura guztietan sustatzen dira helduen eta haurren arteko elkarguneak, kulturak berak definitutako jarduerak egiteko guneak. Horrela bada, kulturak berak eskaintzen ditu helduek haurrei erakusteko espazio, jarduera eta prozesuak; eta aldi berean, belaunik belaun kultur transmisioa ziurtatzen da. Hortaz, Vila autoreak adierazten duen gisan “hezkuntza-jarduerak jende garapenean ardatz bilakatzen dira” (Vila, 2001, 38).

3. Hezkuntza-jarduerak pertsonaren garapenerako ardatz

Testuinguru sozialean eta elkarreraginean oinarritutako ikuspegi soziokulturalak, garapena itxuratzen duten elkarreraginak testuinguru batek baldintzatutakoak direla uste du. Baldintzatutakoak izango dira, bai hurbiletik: gurasoei eragiten dieten bizi-baldintzak adibidez, baita urrutitik ere: kultura eta une historikoa, adibidez.

Azpimarratu behar da ezen, jaiotzen denetik, praktika bereziak gauzatzen diren kultur eszenatoki jakin batzuetan sartzen dela haurra; eta inguru horietan pertsonen arteko ezagutza azkar eraikitzeak aukera ematen duten elkarrekintza-modu jakin batzuk aurkitzen direla (Rodrigo eta Palacios, 2001; Olabarrieta, 1994).

Parte-hartze gidatua oinarritutako prozesu gisa definitzen du Rogoff-ek (1993) ezagutzaren garapena. Eguneroko bizitzako jardueretan parte hartuz, egunerokotasun horretan, edo hurrei familiaren eta bestelako instituzioen bidez heltzen zaizkien kultur produktuen bidez, ezagutzaren muina bereganatuz joaten dira haurrak, eta horrekin batera euren ezagutzazko gaitasunak eta buru-prozesuak garatzen dituzte.

Aipatu berri dugunak, argi eta garbi azpimarratzen du garapenean hezkuntzak duen zeregin garrantzitsua. Hezkuntza hori familiakoa, eskolakoa edo berdinegandik jasotakoa izan daiteke. Hezkuntza-prozesuak gizakien garapena moldatzen duten eragin multzoak dira. Hezkuntza-prozesuek emandako garapenetik, garapenaren eremu errealetik abiatuta, pertsona harantzago eramaten dute, hau da, garapenaren hurbileko eremuan kokaturik ikaskuntzaren bidez pertsonaren garapena sustatuko dute.

Hori dela eta, bizitzaren lehenengo urteetan, haurren ezagutzaren garapena sustatu eta bultzatzeko bideak eta garapen horrek hartzen duen norabide zehatza, familiaren baitako interakzioak, zein kanpoko jardueretan parte hartzea eta eskolaratzea izango dira. Jarduera mota ezberdinetan modu eraginkor eta aktiboan parte hartuz gara ditzake haurrak bere ahalmenak eta gaitasunak. Helduen jardueretan parte hartuz jarraibide kulturalak jabetuko da haurra, hala nola, ezagutzaz, kontzeptuez, trebetasunez, balioez, ohiturez...

Hezkuntza-praktikaren bidez, hezkuntza ez formala zein formala, kulturalki antolatutako gizarte-esperientziaz jabetuko da haurra eta, aldi berean, kide aktibo eta kultur sorkuntzarako eragile ere bihurtzen laguntzen dute.

Aurretik esandakoaren harira, haur baten adimen-etorkizuna eragiten dutenak ez dira bere inguruko estimulu soilak, inguruko pertsona helduen bitartekaritza-lana baizik, hau da, haurra eta heldua ekintza komunean jarduten dutenean, objektu batekiko helduak eta haurrak elkarrekin moldatzen dituzten ekintzak eta jarduerak izango dira adimen garapenerako oinarriak.

Alabaina, oso bestelakoa zen hirurogeita hamarreko hamarkadan ikertzaile batzuek zuten ikuspegia. Hauek ziotenez, haur txikiei inguru eraginkorrek sortu behar zitzaizkien. Bereziki, euren inguruan estimulu fisikoak ugarituz lor zitekeela eraginkortasun hori uste ohi zen. Azkartu-beharrari jarraituz, psikologo iparramerikar batzuk izan ziren gurasoei honelako aholkuak ematen zizkietenak: haurraren sehaskan objektu mugikorrek jar zitzatela eta abar, horrela txikien adimen-koefizientea hobegotu egingo zela aginduz. Zorionez, ordea, Palacios-ek (1994) adierazten duen bezala, beste batzuek zentzu gehiagoz jokatu zuten eta fundamentu handiagoko ekintza-ikastaroak proposatu zituzten.

Esaterako, Levenstein-ek (1970) garatutako egitasmoa izan zen, lehen haurtzaroan esku hartzeko proposatutakoaren artean, garrantzizkoenetakoa. Egitasmo honen arabera, ikuskatzaile batek bisita bat egiten dio astero haurraren familiari eta aldi bakoitzean jostailu edo liburu berri bat eramaten du. Jostailuaz edo liburuaz nola baliatu erakusten dio amari ahalik eta etekinik handiena lortzeko helburuz. Horrez gain, gero eta konplexutasun handiagokoa da ekartzen duen materiala, haurraren aurreratzen doazen ahalmenei egokitzen zaiena beti ere. Egitasmoaren emankortasuna, ordea, ez da material horretan oinarritzen, emaitzak oso azpimarragarriak badira ere. Ez eta amari eman ohi zaizkion aholku orokorretan ere: inolako argibiderik gabe material soila eskaini zaien talde esperimentaleko haurrak, edo materialik gabe haurren gurasoei aholku orokorrek bakarrik eskaini zaizkien taldekoak ezer berezirik egiten ez duten kontrol-taldeko haurrekin alderatuz gero, ez dute ezberdintasunik adierazten beren aurrerapenean. Levenstein-en egitasmoaren emankortasunerako giltzarria beste berezitasun honetan ikusi behar da: baliabidearen eta haurraren artean bitartekari-lana egiten erakusten zaio haurraren amari; interakzioa da emaitzak argitzen dituen giltzarria, interakzioen aberastasuna nagusiki (Palacios, 1994).

Gorago aipatu izan dugunez, edozein objekturen alderdirik interesgarriena ez datza objektuan bertan, helduak eta haurrak horien inguruan izaten duten elkarreraginean baizik. Bereziki interesgarria da jardueretan giza esku-hartzaileak agertzen direnean, hain zuzen ere, objektu edo egoeraren inguruan izaten diren harreman eta interakzioak objektu edo egoera hori baino interesgarriagoak direlako (Rodrigo eta Palacios, 2001).

Halaber, egindako ikerketen emaitzen arabera, elkarrekintza-ereduen ezaugarri nagusia ez da estrategia landuenak eta konplexuenak erabiltzea, interakzio-egoerara eta haur bakoitzaren garapen-mailara hobekien egokitzen direnak baizik. González eta Palacios-ek (1990) dakarten adibidea egokia izan daiteke adierazitakoa argitzeko. Tamaina, neurri eta margo ezberdinetako piezak aurkeztuz, hainbat gurasori haurrarekin piramide bat eraiki dezatela eskatzen badiegu, era ezberdinetan planteatzea ezakete egin beharrekoa. Guraso batzuentzat piramidearen eraikuntza amaitzea izan daiteke garrantzizkoa, nork zer egiten duen kontuan hartzeke. Beste guraso batzuentzat, aldiz, haurrak jada garaturik dauzkan gaitasunak begi bistan izanik, ahalik eta gaitasun berri gehien garatzea izan daiteke garrantzitsua, eta ez piramidea amaitzea. Lehen motako gurasoek ahaztu egingo lukete piramidea eraikitzeak elkarrekin loturik eta erlasionaturik dauden urratsak ematea eskatzen duela. Bigarren motakoek, oso bestela, nahiago dute haurrak galdetzea urrats batek hurrengo zein urrats eskatzen duen. Oihartzabalek (2000, 2001) jasotzen duen moduan, elkarrekintza egoerak zehazki definitzeak berebiziko garrantzia du, hortaz, hezkuntzaren eremuan.

4. Elkarrekiko laguntza irakaskuntza-ikaskuntza prozesurako muin

Ikuspegi soziokulturalaren barruan lerrotzekin diren psikologoentzat, hezkuntza pertsonen garapenerako erabakigarria da eta horregatik planteamendu horren arabera ulertua eta diseinatua izan behar du. Halaber, esan dugunez, hezkuntza eta interakzioa hertsiki lotuak agertzen dira arrazonamendu ildo honetan. Beraz, pertsonak egiten dituzten ikaskuntzak ez dira soilik eskola testuinguruan egingo, baizik eta pertsonen garapenari dagokionean, eskolako heziketa jarduerekin batera beste heziketa jarduerak ere hartu behar dira kontuan, hala nola, familiakoak edo berdinen artean gertatzen direnak adibidez. Beraz, ikaskuntza nozioa, eta heziketakoa, hezkuntza formala baino haratago doa eta ez da horretara mugatzen soilik.

Izan ere, gurasoek eta haurrek bizi dituzten egoera gehien-gehienetan -jolasten, hizketan, eztabaidan, arazoren bat konpontzen edo eta atazaren bat burutzen ari direnean-, ez dira konturatzen irakaskuntza-ikaskuntza egoera batean murgilduta daudenik. Alabaina, eguneroko bizitzako jarduera hauetan edo bestelakoetan, haurrek gizaki gisa definitzen gaituzten tresna sinbolikoak erabiltzen ikasten dute eta elkarrekintzaren bidez egin ere (Wertsch, 1979, 1989).

Hala ere, orain dela gutxi arte, lortutako emaitzetan oinarritzen zen azterketa nagusiki (haurra edo ikastuna zeregin jakin bat burutzeko gai ote zen, adibidez). Gaur

egun, aldiz, gero eta garrantzi handiagoa ematen zaie interakzioetan burutzen diren prozesuei (González, 1993; Lacasa, Martín del Campo eta Méndez, 1994).

Hori horrela, garapena aztertzen duten ikertzaileek gero eta arreta handiagoa jarri dute helduen eta umeen arteko harremanetan, harreman hauek bi noranzkoetan arakatuz; hau da, eragin horiek duten bi noranzko norabidea: gurasoek/irakasleek seme-alabengan/ikasleengan duten eragina, baita azken hauek gurasoengan/ irakasleengan dutena ere (Palacios, 1987, 1996). Beste era batera esanda, haurrak besteek beregan duten eragina jasotzeaz gain, berak ere bere ingurukoengan duen eragina aztertuko da - bere ezaugarriekin berekiko harremanak zehazten baititu-. Batzuek eta besteek elkarrengan baitute eragina (Palacios, Moreno eta Hidalgo, 2001). Era berean, zeharkako metodologiak eta metodologia makroskopiko eta estatikoak erabiltzetik, elkarrekintza-prozesuen eragina izan dezaketen zuzeneko azterketa mikroskopikoetarako aldaketa egin da (Wertsch, 1988; Bronfenbrenner, 1987; Rogoff, 1993; Maiz, Zarandona eta Arrieta, 1996; Arrieta, 1997, 2001b; Arrieta eta Maiz, 2000).

Hori dela eta, haurraren edo ikaslearen garapen prozesua aztertu nahi badugu, bere garapena nola doan aurrera edo eta nola ikasten duen ulertu nahi badugu, ezinbestekoa zaigu elkarrekiko jarduera hori aztertzea. Rogoff eta Wertsch, 1984, Lacasa eta Herranz (1989), Colomina (1996), Coll, Colomina, Onrubia eta Rochera (1992) autoreek, besteak beste, egindako ikerlanetan argi utzi dute ezin dela hori ulertu haurra bera bakarrik behatuz, edo haurrak egiten duena soil-soilik aztertuz, beste ikuspegi psikologiko batzuen arabera egiten den moduan. Haurrarekin batera helduak egiten duena aztertzea ezinbestekoa da. Lehen esan dugunaren ildotik, planteamendu horretatik, hezkuntzak berebiziko garrantzia du eta, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan irakasle-ikasleen arteko harremanak derrigorrezko aztergaiak dira. Ikaskideen ikaste prozesuan, ataza baten inguruan aritzen direnean, irakasleak martxan jartzen dituen laguntzak edo euskarriak eta erabiltzen dituen estrategiak aztertzeko elementuak izango dira (Arrieta, 2001a). Aztergaia, beraz, interakzio-prozesuak dira, gaitasunak, ezagutzak eta estrategiak ezagutzen dituzten pertsona batzuek (gurasoek, helduek, hezitzaileek, aitona-amonek, lagunek, ikaskideek...) nola irakasten dizkieten ikasteko prozesuan daudenei (haurrei, nerabeei, ikasleei, gazteei...) (Lacasa, Martín del Campo eta Méndez, 1994; Vila eta Bassedas, 1998; Rodrigo eta Palacios, 2001).

Horrela bada, irakaslearen eta ikaskideen arteko harremanak aztertzerakoan, ikerlan askoren erreferentzia garbia helduaren eta haurraren arteko harremanei buruz eginiko lanak testuinguru ez-formaletan kokaturikoak izan dira. (Wood, Bruner eta Ross 1976; Wood, Wood eta Middleton 1978; Hickman, 1978; Hickman eta Wertsch, 1978; Wertsch, 1979; Wood, 1980). Egoera formalak eta ez-formalak ezberdinak direla jakin

arren, azken horiek lagungarriak dira oso ikasgela barruko interakzioak aztertzeko, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremanak hobeto ulertzeko.

Zehazki, eta aztertzen ari garen gaiaren harira, Bruner-en lanak ditugu (Bruner, 1980, 1984, 1985). Autore hori gure artean ezaguna den *aldamioen* metaforaz baliatzen da, helduak, zehatz-mehatz, nola laguntzen duen adierazteko. Bruner egileak helduak eskaintzen duen laguntza, eraikin bat egitean jartzen diren aldamiokin parekatzen du. Eraikin hori eraikitzen den neurrian, jarritako euskarriak kentzen diren bezala, halaxe gertatuko da helduak haurrari eskainitako laguntzarekin.

Hasieran haurrak berak bakarrik egingo ez lukeena, helduak edo bera baino helduago den beste pertsonak eskaintzen dion laguntza eta euskarri egokiari esker burutu ahal izango du. Laguntzak aldamiok bezalakoak lirateke; haurra aldamiotara igoz, bere kabuz baino urrunago heltzeko kapaz izango da eta bera bakarrik baino urrutirago ailegatuko da.

Metafora horren bidez, laguntzaren beharra adierazi nahi bada ere, laguntzaren izaera iragankorra dela ere adierazten digu autore horrek, eta garbi utzi nahi du laguntza ez dela betiko ematen. Haurrak laguntzarik behar ez duen heinean, heldua aldamiok kentzen joango da.

Wood eta Middleton (1975), Wood, Bruner eta Ross (1976) eta Wood (1980) egileen ikerlanetan *kontingentzia-erregela* esamoldearen bidez deskribatzen zen prozesu hau, eta horren bidez adierazi nahi zen helduaren parte-hartze maila ikastunak erakutsitako gaitasunarekiko alderantziz proportzionala zela: haurrak zeregin bat burutzeko zenbat eta gaitasun handiagoa erakutsi, orduan eta laguntza gutxiago emango dio heldu arduratsuak. Helduak ikusten duenean haurrak nondik jarraitu ez dakiela, orduan gehiago lagunduko dio, haurraren gaitasuna handitu eta beharrezkoa ez zaiola iruditzen zaion arte; eta orduan murriztu egingo du berriro laguntza hori.

Rogoff (1993) ikertzaileak gehiago zehazten ditu aurreko kontzeptuak eta helduaren laguntzak aztertuz, mailakatuak daudela diosku. Haurrak atazaren helmuga orokorra burutu dezan, helduak ataza bera azpi-helmugetan mailakatzen du haurra laguntzeko asmoz. Horrela, gidatutako parte-hartze egoeretan, lanaren egituraketak aukera ematen dio haurrari eginkizunaren *azpi-helmuga esanguratsuetan* parte hartzeko, prozesuaren azken helburua galdu gabe.

Gauza bera gertatzen da testuinguru formaletan, hau da, eskolan bertan. Irakaslearen laguntza egokiaren bitartez, ikaslea konturatzen joango da, egiten diren

urratsak bata bestearekin lotuak daudela, azken helmuga lortzeko bideak direla. Irakasleak eginkizuna kontrolatzen du, azpi-helmugak ezartzen ditu, azken helmuga lortzen dela ziurtatuz. Beste batzuetan, berriz, esperientzia gehiago duen haurren aurrean, beste modu batean jokatu du irakasleak, azpi-helmuga gehiagoren kontrola emango dio ikasleari, edo eginkizun osoaren kontrola ikastunaren eskuetan utziko du. Beraz, hasiera batean eginkizunaren kontrola irakaslearen eskuetan egotetik, prozesua aurrera doan neurrian, ikaslearen eskuetara pasatzen da. Hori gerta dadin, helduak gazteari ematen dizkion laguntzak eta euskarriak benetan eraginkorrak izan behar dute, gaztearen beharrezanetara egokituak, hau da, ikastunaren garapen hurbileko eremuan kokaturikoak.

Beraz, aldordioak ipintzeko eta aldordioak kentzeko prozesu horretan koherentzia bilatzen ahaleginduko da haurra: helduak ematen dizkion aginduak (beste baten erregulazioa) eta berak egiten duenaren arteko lotura (auto-erregulazioa) bilatzen saiatuko da. Horrela azkenean, ikasleak berak bakarrik egingo du hasieran berak bakarrik egiten ez zuena; edo ikasi egiten du hasieran ez zekiena.

Aipatutako autore horiez gain, beste batzuk ere saiatu dira kontrolaren eskualdaketa hori gehiago zehazten (Hickman eta Wertsch, 1978; Wertsch, 1989) eta, helduen *ekintzak eta verbalizazioak* kontuan izanik haurrei eskaintzen dizkieten laguntzak mailakatuak daudela ere egiaztatu ondoren, mailaketa hori gehiago zehazten arituko dira. Hau da, helduek egiten eta esaten dutena sailkatu dute, jarraipen maila bat ezarriz. Gutxieneko laguntza eta kontrolatik -adore eta kemena emanez besterik egin eta esan gabe-, gehieneko kontrolera -egin behar duena goitik behera azalduz- bost maila bereizten dituztelarik.

Beste autore hauek, Newman, Griffin eta Cole-k (1991) aldordioez hitz egin beharrean, nahiago dute elkarrekiko eginkizunaren alde dinamikoa adierazteko *elkarrekiko laguntzaz* hitz egitea. Horrekin azpimarratzen dute aldordioak ipintzea ezin dela norabide bakarreko ekintza bezala ulertu; baizik eta irakaste-ikaste prozesua bera aldatuz doanez, eskaini behar diren laguntzak ezin izango direla alde aurretik antolatu. Irakasleak eta ikasleak, zerbaiten inguruan, elkarrekin batera jarduten dutenean eraikitzen baita ezagutza. Hau da, haurrak edo ikasleak, paper aktiboa betetzen duenez, berak ere markatuko ditu, neurri batean, behar dituen laguntzak. Adibide gisa: ikasleek ikasgelan ikusi izan duten bideo batean agertzen zena irakasleari kontatu behar diotenean, kontatzen dutenaren arabera irakaslea bideratzen joango da, galderen bitartez esaterako, euren narratioak ondoen eraiki ditzaten. Irakasleak lana errazteko euskarriak eskaintzen dizkie, eginkizuna mailakatuaz, ikasleen arreta mantentzen ahaleginduz...

Adibideko irakasleak eta ikasleek *subjektuartekotasun maila* bat lortua zuten, egoeraren definizioa maila batean konpartitua, neurri batean ezagutza konpartitzen zuten.

Baina ez da beti horrela gertatzen (Lomov, 1978; Rommetveit, 1979). Ohikoa litzateke, irakasleak eta ikasleak elkarrekin burutu behar duten eginkizun baten aurrean, bakoitzak eginkizun berbera modu ezberdinean interpretatzea edo ulertzea, bakoitzak bere definizio subjektiboa, subjektubarneko definizioa izatea, hau da, bat ez datozen definizioak. Wertsch-ek (1988, 1989) *egoeraren definizioaz* hitz egiten digu, eta horren bitartez azaltzen du norberak egoera edo eta testuingurua modu batean ordezkatzeko duela, eta baita bertan burutu beharreko ekintzak ere.

Adibide bat: Haur Hezkuntzako irakasleei bere ikasle txikiekin buruhausgarri bat egitea proposatzen zaie. Irakaslearentzat eginkizuna argi dago, ikasleari laguntzea buruhausgarria egiten, ikasleari prozedura egokiak irakastea buruhausgarria egin ahal izateko. Irakaslearentzat, berriz, egoeraren definizioa erabat desberdina da, jolasteko egoera baten aurrean ikusten du bere burua eta buruhausgarria, aurretik jarritako inolako planik kontuan hartu gabe, pilatu, bota, beste leku batean ipin daitekeen pieza-multzoa baino ez da.

Orduan, ikasleak eginkizun hori burutzen hasi behar badu, definizio konpartitu batera heldu beharko dute, hirugarren definizio bati eutsiz. Definizio berri horrek, ikasleak bere hasierako definizioa aldatzea eskatuko du, maila batean edo bestean irakaslearen definiziora hurbilduz; eta, aldi berean, irakasleak estrategikoki, uko egiten dio bere egoeraren definizioari, oraingoz bakarrik, ikaslearenera hurbiltzeko asmoz. Irakaslearenari dagokionez, negoziazioaren amaieran bere hasierako definizioa bertan behera utzi eta berria eskuratuko du, bien artean konpartitua. Behin-behineko definizio hori negoziazio prozesuaren bidez lortzen da. Negoziazioa erabat asimetrikoa da: irakasleak badaki nora ailegatu nahi duen eta zer egin behar duen horretarako. Ikaslea, berriz, hori guztia interakzioan zehar ikasten joango da.

Dena den, negoziazioaren arrakasta lotuta dago *bitartekotasun semiotikoaren* erabilera egokiarekin, hau da, hizkuntzaren bitartez, zeinu eta sinboloen bidez, laguntza egokiak erabiltzearekin. Tresna semiotiko aproposak erabili behar dira solaskide bakoitzak besteari bere egoeraren errepresentazioa eskuragarri egin ahal izateko eta berau negoziatu eta noizik behinka aldatu ahal izateko. Horrela, partaideek, elkarlanean aritzeko, egoeraren definizio minimo batera heldu beharko dute.

Planteamendu horrek, jakina, norabide argi batera eramaten gaitu: irakasle eta ikasleen arteko harremanetan hizkuntzak betetzen duen papera aztertzeraz; eta baita mintzaira parte-hartzaileen elkarlanaren testuinguru eta jokabideekin nola artikulatzen den ikertzeraz ere (Coll et al. 1992; Onrubia, 1993; Rochera eta Segués, 1994; Zabaleta, 1995; Zarandona, Arrieta eta Maiz, 1997; Arrieta, 1997, 1999, 2000, 2001b; Maiz, 1999).

Aurreko lerroetan aipatu izan dugunez, hizkuntza ez da bakarrik ideiak azaltzeko eta komunikatzeko tresna edo bidea: jendeak pentsatzeko eta elkarrekin ikasteko bidea ere bada. Eta eskolak badu aukera hori, izan ere, hainbat pertsona inplikaturik daudenez, besteen pentsamenduetan parte hartzeko aukera ezin hobea ematen digu. *Elkarrizketan* parte hartuz, bakoitzak bere pentsamendua garatzeko eta pentsatzen ikasteko aukera egokia izaten du.

Horregatik, honako hau da diskurtsoa aztertu duten autore askok eskolarako egiten duten proposamena: irakaslearen azalpenetatik eztabaidetara edo gidaturiko elkarrizketetara aldatzea, elkarrizketa bultzatzea, alegia. Ondorioz, hizkuntzaren erabileraren helburua ez litzateke informazio, argibide edo erantzun zehatzak ematea izango, nolabait haurren pentsamendua bideratzea, erregulatzea eta arreta kontrolatzea baizik. Horretarako, irakasleak oinarrizko errekurtsoak erabiliko ditu, hala nola: isiluneak mantendu haurrak parte hartzeko denbora izan dezan, kontrako argudioak eman, hausnarketarako gonbiteak egin, eta abar. Horrela, ikasleari sorrarazten zaizkion kontraesanen bidez, dituen eskemak berregiturako ditu eta esanahi berriak eraikitzeko aukera ere izango du.

Elkarrizketak eta eztabaidak bultzatu behar dira, baina ez irakaslearen eta ikasleen artekoak bakarrik, baizik eta ikaskideen artekoak ere bai. Irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesuan, irakasleak betetzen duen papera garrantzi handikoa bada ere, irakaslea ez da bitartekari lana betetzen duen bakarra. Vigotski-k esaten digunez (1977, 1991), beste edozein kidek ere bitartekari lana bete lezake. Aldi berean, planteamendu horiek bertan behera uzten dute irakaslearen irudi jakin bat ere: bera dela ikasle pasiboei ezagutza elaboratuak helarazten dizkiena. Izan ere, azken urteotan, ikaskideen arteko harremanak, bai ikaskuntzarako, bai garapen kognitiboa bultzatzeko, garrantzitsutzat ikusten dira eta, harreman horiek aztertzeko asmoz ikerlan gehiago hasi dira egiten. Baina oraindik nahiko gutxi dira egindakoak (Johnson, 1981a). Dena den, esan beharra dago, urteotan eginiko ikerlanek argi eta garbi utzi dutela ikasleen arteko harremanen garrantzia eta eragina garapenaren hainbat eta hainbat alderditan. Hala nola, zenbait gaitasunen jabekuntzan, trebetasun sozialetan, bulkada agresiboak kontrolatzean,

norbere iritziak edo ikuspegiak erlatibizatzerakoan, giza araukiko egokitze mailan, eta sozializazio prozesuan (Johnson, 1981b).

Azken finean, izan ere, hori dute guztiek helburu, argi eta garbi adierazia edo inplizituki onartua: garatze bidean erabat murgildurik dagoen haurrari ingurune lagungarri bat eskaintzea, alegia.

Dena den, agerian gelditu da, halaber, ikasleek, besterik gabe, euren artean elkarrekitea ez dela nahikoa ikaskuntzan, garapenean eta sozializazio prozesuan emaitza onuragarriak jasotzeko. Beraz, ikerlan horiek, argi uzten dute garrantzitsuena ez dela elkarrekintzaren edo *interakzioaren* kantitatea, *kalitatea* baizik (Webb, 1989a, 1989b).

Hori dela eta, ikerlanak beste ildo batetik zuzendu dira; eta, haietako batzuk, zenbait ikaskuntza-jardueraren antolaketaren arabera, ikasleen artean zer-nolako elkarrekintza mota ezartzen den aztertzeraz bideratu dira.

Hiru antolaketa mota aztertu dituzte: lankidetzaren egitura, lehiaketaren egitura eta egitura indibidualista. Eta esan beharra dago, jasotako emaitzak bat datozela. Argi gelditu baita, lankidetzaren izandako esperientziak hobeak direla beste bi egituretan (lehiaketarakoan edo indibidualistan) jasotzen direnak baino.

Lankidetzaren aritzen direnean, ikasleen arteko harremanak errazago ezartzen dira, positiboagoak bihurtuz. Euren artean, begikotasuna, elkarrekiko arreta, errespetua, adeitasuna eta laguntasuna bultzatzen baitira. Gainera, jarrera horiek, eskola osora eta irakasleengana zabaltzen eta hedatzen dira. Lankidetzaren egoeran edo lankidetzaren egitura batean ezarritako taldeak ikasleen interesetan, nahietan eta motibazioetan oinarritzen eta eraikitzen direnez, talde hauek zabalagoak eta malguagoak dira.

Partaideen helburuak elkarri loturik daudenean gertatzen da lankidetzaren antolaketa, eta hartan ikasle bakoitzak bere helburuak lortuko ditu, besteek ere, taldeko beste kideek, eurenak lortzen dituztelako. Aldi berean, taldekide guztientzat onuragarriak dira, hau da, taldekide bakoitzak lortzen duen helburua beretzat onuragarria izanik, beste taldekide guztientzat, elkarrekin lankidetzaren aritzen direnentzat ere onuragarria izaten da.

Horrela, ikuspegi soziokulturalaren ildotik egin diren ikerlanak nahiko gutxi izan arren, eta ikerketa gehiago egin arte, ondorio hauek atera genitzake:

- Ataza bat egiterakoan, lankidetzaren aritzean ondorio onuragarriagoak izaten direla lehiaketaren egituraren edo egitura indibidualistan arituta baino.

- Argi gelditzen da, lankidetzan aritzean ikasleen ekarpenen elaborazio mailak duen garrantzia; bai taldekideen artean ezartzen diren harremanetarako, baita norberaren ikaskuntzaren prozesurako ere.
- Emaitzek jakitera eman digutenez, ikasleek kooperazioan edo kolaborazioan arazo bat konpontzen dutenean edo eginkizun bat burutzen dutenean, ikasle batzuek besteengandik ikasten dute; bai estrategia berriak erabiltzen, bai aurrerapausoak ematen, nahiz eta batak besteari esplizituki irakatsi ez.
- Ikasleen arteko kolaborazioan edo elkarlanean izaten diren elkarriketa libreak, besteak beste, ikaskideen eta norberaren ikuspegia aldatzeko inportanteak dira eta baita ekintzak eta gogamen prozesuak erregulatzeko ere (Forman eta Cazden, 1985; Brown eta Palincsar, 1989).
- Horren guztiaren ondorio gisa, ildo horretatik egin diren ikerlanen emaitzak azterturik ikusi izan denez, eztabaida eta elkarriketa bultzatzea garrantzitsua da, bai ikaskideen artekoak, baita irakasle-ikasleen artekoak ere; horrela, nork bere ideiak eta pentsamenduak besteekin trukatzeko esanahi konpartituak eraikitzen dira. Azken finean irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren helburua elkarrekin esanahi konpartituak eraikitzea baita.

Ikusi izan dugunez, teoria soziokulturalak edo soziohistorikoak erabat zabaltzen ditu hezkuntzari eta garapenari buruzko ikuspuntuak eta gaur egun hezkuntza-berrikuntza arloaren eremuan ezinbesteko erreferente gisa bihurtu da.

Bukatzeko, *Ikaslearen garapena eta ingurunearen eraginari* buruzko hurbilketa honi amaiera eman nahi nioke Vila ikertzailearen honako hitzak erabiliz: “eskolako hezkuntza-jardueren hobekuntzan eragiten duen guztiak, pertsonok parte hartzen dugun beste hezkuntza-jarduera multzoetan eragiten du, eta bide batez, jendearen garapenean” (Vila, 2001, 36).

Bibliografia

ARRIETA, E. (1997): *Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años- Modelo D*, UPV/EHU, Bilbao.

- , (1999): “La actividad dialógica en una clase de preescolar”, III Congreso Internacional de Psicología y Educación, Santiago de Compostela, libro de actas: 74.

- , (2000): “Analyse du discours résultat de l’interaction en classe”, XXVII Congrès International de psychologie Stockholm, Suède, resumes: 157.
- , (2001a): “Ikaskideen arteko eta irakasle-ikasleen arteko harremanak eskolan. Ikuspegi vigotskiarraren bidetik”, *Hik Hasi*, 5, monografikoa: Vigotski, 40-51.
- , (2001b): “Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años- (modelo D)”, *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 491-517.
- ARRIETA, E.; MAIZ, I. (2000): “Interacción social y contextos educativos”, *Revista de psicodidáctica*, 9, 59-69.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- BROWN, A. L., PALINCSAR, A. (1989): “Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition”, in: Resnick, L. B. (bil.): *Knowing, learning and instruction*, N.J.: LEA, Hillsdale.
- BRUNER, J. S. (1980): “Vygotsky: una perspectiva conceptual e histórica”, *Infancia y Aprendizaje*, 10, 3-17.
- , (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje* [J. L. Linazaren bilduma], Alianza, Madrid.
- , (1985): *La parla dels infants. Com s’aprèn a fer servir el llenguatge*, Eumo, Vic.
- CARRETERO, M. (1994): “Garapenari buruzko ikuspegia”, in: Oihartzabal, L. (Biltzaile, euskaratzaile): *Vigotskiren gaurkotasuna hezkuntzaren psikologian*, EHU Psikologia Fakultatea, Donostia, 198-205.
- COLE, M. (1984): “La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”, *Infancia y aprendizaje*, 25, 3-17.
- COLOMINA, R. (1996): *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Doktorego tesia, Departament de Psicologia Evolutiva i de l’Educació, Universitat de Barcelona.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J., ROCHERA, M. J. (1992): “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- FORMAN, E. A., CAZDEN, C. B. (1985): “Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction”, in: Wertsch, J. V. (ed.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge University Press, New York, [Itzulpena: “Perspectivas vygotzkianas: el valor cognitivo de la interacción entre iguales”, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 134-157].

- GONZALEZ, M. M. (1993): *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*, Universidad de Sevilla, argitaratu gabeko doktore-tesia.
- GONZALEZ, M. M.; PALACIOS, J. (1990): “La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción”, *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- HICKMAN, M. E. (1978): “Adult regulative speech in mother-child interaction”, *The quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (2), 26-30.
- HICKMAN, M. E., WERTSCH, J. V. (1978): “Adult-child discourse in problem solving situations”, *Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*.
- ITARD, J. (1801): *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l’Aveyron*, in Sánchez Ferlosio, R. (itzultzailea) (1982): *Victor de L’Aveyron*, Alianza-bolsillo, Madrid.
- JOHNSON, D. W. (1981a): “Student-student interaction: the neglected variable in education”, *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- , (1981b): “Social psychology”, in: Farley, F. M., Gordon, M. J. (ed.) *Psychology and Education. The state of the union*, McCutchan, Berkeley, California, 265-297.
- KAYE, K. (1986): *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- LACASA, P., HERRANZ, P. (1989): “Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto”, *Infancia y Aprendizaje*, 45, 25-47.
- LACASA, P., MARTÍN DEL CAMPO, B., MÉNDEZ, L. (1994): “Escenarios interactivos en la relación niño-adulto”, in Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madrid, 79-116.
- LEVENSTEIN, P. (1970): “Cognitive growth in preeschoolers through verbal interaction with mothers”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 426-432.
- LOMOV, B. F. (1978): “Psychological processes and communication”, *Soviet psychology*, Fall, XVII (1), 3-22.
- MAIZ, I. (1999): *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la identificación de figuras geométricas*. UPV/EHU, Bilbao.
- MAÍZ, I., ZARANDONA, E., ARRIETA, E. (1996): “Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta”, *Revista de psicodidáctica*, 1, 15-25.

- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Morata/MEC, Madrid.
- OIHARTZABAL, L. (2000): “Vigotski”, *Hik Hasi*, 5, 48.
- , (2001): “Vigotskiren ekarpena hezkuntzaren mundura”, *Hik Hasi*, 5, monografikoa: Vigotski, 12-23.
- OLABARRIETA, F. (1994): “Hizkuntza, pentsamendua eta kultura”, *TANTAK*, 12, 163-176.
- ONRUBIA, J. (1993): “Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica”, *Anuario de Psicología*, 58, 83-103
- PALACIOS, J. (1987): “Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski”, in: Siguan (ed.) *Actualidad de Lev S. Vigotski*, Anthropos, Barcelona, 176-188.
- , (1994): “Vigotskiren lanaren hezkuntzarako hainbat ekarpen”, in: Oihartzabal, L. (Biltzaile, euskaratzaile) : *Vigotskiren gaurkotasuna hezkuntzaren psikologian*. EHU Psikologia Fakultatea, Donostia, 206-216.
- , (1996): “Representaciones sociales de los niños y las niñas, de sus capacidades y de su proceso evolutivo, por parte de los padres”, in: *IV Jornadas de Intervención Social del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. Vol. 3, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1705-1716.
- PALACIOS, J., GONZALEZ, M.M. (1998): “La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos”, in: Rodrigo, M. J., Palacios, J.: *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, Madrid, 277-295.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (Bilduma) (1991): *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, Alianza Editorial, Madrid. BITEZ-ek euskaratua (1999): *Garapen psikologikoa eta hezkuntza-I: Psicología Ebolutiboa*, EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- PALACIOS, J., MORENO, M. C., HIDALGO, M. V. (2001): “Haurren garapena eta heziketa: familien ideologiak”, in: Rodrigo, M. J., Palacios, J.: *Familia eta giza garapena*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo, 169-186.
- ROCHERA, M. J., SEGUÉS, T. (1994): “Creación de ZDP en el aula: La enseñanza y aprendizaje de la numeración a través de la realización de una tarea de juego reglado” -aurkeztutako posterra-: *14. Advancek course: The social genesis of thought Piaget/Vygotsky*. Universidad de Ginebra.
- RODRIGO, M. J., ACUÑA, M. (2001): “Familiako eremua eta heziketa-curriculum”, in: Rodrigo, M. J., Palacios, J.: *Familia eta giza garapena*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo, 247-263.

- RODRIGO, M. J., PALACIOS, J. (2001): “Familiaren garapena eta hezkuntza nola aztertu: kontzeptuak eta dimentsioak”, in Rodrigo, M. J., Palacios, J.: *Familia eta giza garapena*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo, 45-66.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- ROGOFF, B., WERTSCH, J. V. (1984) (ed.): “Children’s learning in the “Zone of Proximal Development”, *New Directions for Child Development*, San Francisco: Jossey Bass.
- ROMMETVEIT, R. (1979): “On the architecture of intersubjectivity”, in: Rommetveit, R., Blakar, R. M. (ed.) *Studies of Language. Thought and Verbal Communication*, Academic Press, London.
- SCARR, S. (1992): “Developmental theories for the 1990s: development and individual differences”, *Child Development*, 63, 1-19.
- VILA, I. (1993): “Hezkuntza eleaniztunaren alde didaktikoak”, in: *Hezkuntza Eleaniztunari Buruzko I. Nazioarteko Jardunaldiak*. Gaztelueta Fundazioa, Elkar, Bilbo, 153-165.
- , (1994): “Teoria historiko-kulturala: psikologia zientifiko batetarako egitasmoa vigotskiren ekarpena”, in Oihartzabal, L. (Biltzaile, euskaratzaile): *Vigotskiren gaurkotasuna hezkuntzaren psikologian*, EHU Psikología Fakultatea, Donostia, 21-126.
- , (1998): *Familia, escuela y comunidad*, Horsori, Barcelona.
- , (2001): “Psikología kulturala eta pertsonaren eraikuntza hezkuntzaren ikuspuntik”, *Hik Hasi*, 5, monografikoa: Vigotski, 22-39.
- VILA, I. eta BASSEDAS, M. (1998): “Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo”, *Anuario de Psicología*, 29 (3), 89-98.
- VIGOTSKI, Lev S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- , (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- , (1991): *Obras escogidas*, Visor, Madrid.
- WEBB, N. M. (1989a): “Guest editor’s preface”, *International Journal of Educational Research*, 13, 5-7.
- , (1989b): “Peer interaction and learning in small groups”, *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- WERTSCH, J. V. (1979): “From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky’s theory”, *Human Development*, 22, 1-22.

- , (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- , (1989): “Semiotic mechanisms in joint cognitive activity”/ “Los mecanismos semióticos en la actividad conjunta”, *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36 eta 2-22 (itzulpen -separata).
- WOOD, D. J. (1980): “Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought”, in: Olson, D. R. (ed.): *The social foundations of language and thought*, Norton, New York, 280-296.
- WOOD, D. J., MIDDLETON, D. J. (1975): “A study of assisted problem-solving”, *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.
- WOOD, D. J., BRUNER, J. S., ROSS, G. (1976): “The role of tutoring in problem solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- WOOD, D. J., WOOD, H. A., MIDDLETON, D. J. (1978): “An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies”, *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.
- ZABALETA, F. (1995): *Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan / Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*, Santillana, Madrid.
- ZARANDONA, E.; ARRIETA, E.; MAIZ, I. (1997): “Mecanismos de influencia educativa en los intercambios diádicos -profesora/alumn@- en un aula de preescolar”, *Revista de Psicodidáctica*, 3, 83-91.

Curriculumeko edukiak: mende bateko garapena

Euskal Herrian

Gurutze Ezkurdia Arteaga

Karmele Perez Urraza

Begoña Bilbao Bilbao

Oinarrizko Hezkuntzako curriculum ofizialak oso antzekoak dira derrigorrezko ikasgaiei begira zein oinarrizko ezagutzen tratamenduan; guztiz desberdinak dira, ostera, Estatu-nazio bakoitzari lotutako edukiak lantzen direnean, eduki horiek ezaugarri soziopolitiko, ekonomiko, geografiko eta historikoen osatzen baitituzte. Azken finean, curriculumak Estatu moderno nazioaskodunaren oinarrizko ardatzak biltzen ditu Estatu-nazio antolaketaren erreproduzioa bideratuz (Ezkurdia, 2004). Oinarri-oinarrian lurralde bakarrean biltzen diren herriak berdintzea bultzatzen da, baita klase sozialak eta gizabanakoak eurak ere. Curriculumeko ezagutza ofizialaren ereduak mendebaldeko kultur eredu “unibertsal”-etik eta Estatu-nazioko ezaugarri nazionaletatik edaten du batik bat (Iztueta, 1996, 22-23), ezagutza zientifikoaren eredu finkatuz. Eredu honen muinetan aurrerapen tekno-zientifikoaren kontzeptua dago eta bide horretan sartu ez diren kulturak heriotzara kondenatzen ditu, ez ikusiarena eta ez onartuarena eginez. Estatua osatu ez dutenen kulturak eta hizkuntzak basatitzat hartzen dira sistematikoki: kultura aurreratu eta atzeratu, landu eta idatzi gabekoen, hizkuntza nagusi eta basatien arteko diferentziak nabarmendu egiten dira komunitate intelektualean (Iztueta, 1996, 26). Curriculumaren bidezko transmisio kulturala burutzeko, badira bizpahiru jarraibide: bata agerian, idatzita dagoen curriculum erabiliz burutuko litzatekeena, curriculum ofizialaren bidez. Bigarrena, aldiz, ezkutuan edo estalpean geratzen den curriculumaren bitartez; hirugarren jarraibidea ere aipatzen dute egile batzuek, curriculum nulua, eskolako edukietatik kanpo gelditzen dena. Torres-ek (1994, 133-148) hor kokatzen du

gure errealitate soziokulturala. Horrela, eskolan lantzen denaren bitartez, eduki eta balioen bidez, umeak zein gazteak taldearen partaide sentituko dira, komunitatean integratuta.

Ezagutza ofiziala, arlo akademikoari dagokiona (Bernstein, 1997, 11-28), esperientziaren erregulatzailerik handienetarikoa da, curriculumaren, pedagogiaren eta ebaluaketaren bidez transmititzen da, eta, curriculumean zehaztua dago. Ezagutza hautatzeko, klasifikatzeko, banatzeko, transmititzeko eta ebaluatzeko erabiltzen diren moduek gizartean dauden botere harremanak eta kontrol sozialaren oinarriak islatzen dituzte (Bernstein, 1985, 45-46). Curriculumaren eta ezagutza akademikoaren bitartez identitateak, pentsamoldeak eta Estatuaren zutabeak eraikitzen dira, eta baita moldatu ere. Horretarako ageriko curriculumaren bidez oinarrizko ezagutzak ikasgai bihurtzen dira, eta ezkutukoaren bidez ezagutza ofizialak ez direnak estali edo ez ikusiarena egiten da (Apple, 1986, 80). Azken hauen artean kokatzen dira emakumeen gaineko edukiak, errealitate soziokulturalen gaineko ezagutzak, ezagutza ofizialerako hautatzen dena eta hautatzen ez dena, garrantzitsua dena eta ez dena helburu ideologikoei erantzunez antolatzen baita.

Curriculumeko edukia, bestalde, bi eratara antola daitekeela dio Bernstein-ek (1985, 57): modu agregatuan eta integratuan. Curriculum agregatua diziplinaka antolatua dago, eta, ezagutzaren ordenamendu hierarkikoa estaltzen du. Frantziako Euskal Herriaren Lehen Hezkuntzako erdi eta goi mailetan erabiltzen dena da adibidea, eta Hegoaldean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ezarria dagoena. Bestalde, curriculum integratua Lehen Hezkuntzako lehen mailetan lantzen da, psikologiak gomendatuta, halaber, ezagutza modu globalizatuan antolatuz. Eredu honetan diziplinen arteko mugak ahulak dira diziplinartekotasunaren mesedetan.

Eredu agregatuan diziplina da ardatza, ezagutza ondo “enmarkatzen” edo mugatzen duena; ikasleari alde aurretik diseinatutako markoan lan egiten eta une zehaztuan galdera zehatzak egiten irakasten zaio. Diziplinan ezagutzaren ordenamendu hierarkikoa denbora mugatuan egiten da; azken finean, egindako denboralizazio baten onarpen bat baino ez da eta. Kodigo agregatuak, bada, Europako eta Ingalaterrako ereduetan behinik behin, Lehen Hezkuntza gainditu eta beste ikasmaita batzuetara doazenengan ordena, identitate eta onarpen maila bat sor dezake.

Edukien arteko harremanak aztertzerakoan -eraikuntza kognitiboak diren heinean-, sailkapena eta mugaketa, -klasifikazioa eta enmarkazioa- hartzen ditu kontuan Bernstein-ek (1985, 48). Batetik, curriculumean edukiak zehaztu, mugatu egiten dira, sailkatu azken finean. Bestetik, praktika pedagogikoaren bidez ikasle eta irakasleen

artean gauzatzen diren ezkutuko eta ageriko harremanetan islatzen diren mezu-sistemek “enmarkatu” edo mugatu egiten dute edukia, praktika pedagogikoan transmiti daitekeena eta ezin daitekeena gogoan hartuz. Edukiaren “enmarkazioa” edo mugaketa gogorra eta ahula izan daiteke. Horrela edukia oso mugatua eta zehatza denean enmarkazio gogorrean dago eta ahula denean, berriz, mugak urtu egiten dira transmititu ahal denaren eta ezin denaren artekoak.

Europako curriculum-eredua hezkuntza kodigo agregatuan oinarritzen da, klasifikazio gogorra eta “enmarkazio” edo mugaketa bereziki gogorrek agertzen baititu. Ondorioz, ezagutzaren transmisioarekiko aukera gutxi du irakasleak eta are gutxiago ikasleak, batez ere goi mailako irakaskuntzan, curriculumak eta programak oso adierazkorrek dira eta (Bernstein, 1985, 52). Klasifikazio gogorrek, eduki ezberdinen arteko mugak oso markatuak direnean identitate pedagogiko indartsua sortzen du (Bernstein, 1985, 55).

1. Ingurunearen Ezaguera: Geografia, Historia, Zientzia eta Teknologia

Euskal Herrian indarrean dauden curriculum ofizialak jatorri desberdinekoak izanik, proposatzen diren edukiak ez dira modu berean antolatzen. Iparraldean, Frantziako programetan agintzen den eran, *Geographie, Histoire, Sciences et Technologie* diziplinetan biltzen dira. Hegoaldean, ostera, -1990eko LOGSE legeak ezarritako Oinarrizko Curriculum Diseinuaren arabera-, antzeko edukiak Ingurunearen Ezaguera arloan ikasten dira.

Iparraldeko curriculumean (Pérez, Bilbao, Ezkurdia, 2006), eredu agregatua erabiltzen da, Lehen Hezkuntzako *Geographie, Histoire, Sciences et Technologie* diziplinetarako proposatzen diren edukiak diziplina garbiak dira eta. Eduki-multzoak diziplinaka desberdintzen dira programetan. Geografiarako sei multzo proposatzen dira: mundutik Europara, Frantziako paisaiak, lanbideak eta ekonomia zein espazioaren antolakuntza, denak ere erregioa gunetzat harturik. Gaur eguneko joeretan, batik bat, espazioaren antolaketari berebiziko garrantzia ematen zaio, eta honetan munduko, Europako eta Frantziako paisaiak eta espazio antolaketak, baita munduratzeko arazoak ere, proposatzen dira eduki-multzo bezala.

Historiari dagozkionak, aldiz, beste sei multzo dira. Historia beti dago lurraldearekin hurbiletik lotuta, nazioaren historia eta Estatuaren sorrera eta beharrezana

justifikatzera bideratuta egonik. Gogoan hartu behar da maila honetan lantzen direla denbora kontzeptuak, hortik denbora antolatzeari eta mugatzeari ematen zaion garrantzia. Antzinako zibilizazioak eta Erdi Aroa dira ondorengo gaiak, eta gero, sasoi modernoak eta Iraultza, XIX. mendea (1815-1914) eta honetan Frantziak jokatzen duen papera. Ondoren, XX. mendeari ematen zaio garrantzia, lehen eta bigarren gerla mundialak eta gaur eguneko errepublikak lantzen dituzte azken gaietan.

Zientzia eta Teknologian, materiak abiatuta mundu bizirako zein ingurugirorako heziketa proposatzen da, baita giza gorputzaren azterketa eta osasunerako heziketa ere; energia, zerua eta lurra, gizakiak sortutako mundua ere eduki multzo modura antolatu eta lantzen dira, informazioaren eta komunikazioaren teknologien eduki-multzoekin bukatzeko. Arlo honetarako proposatzen diren eduki-multzoak modu zabal eta heterogeneoan agertzen dira, zientzia askoren arteko iturriak oinarrian hartuz.

Hegoaldean eredu integratua erabiltzen da, zientzien eta diziplinen arteko mugak askoz leunagoak eta moldagarriagoak izanik. Curriculum estatalaren bi egokitzapen ditugu, Nafarroarako eta EAerako egindakoak. Nafarroarakoan bost multzo desberdintzen dira, euren artean gizakia eta osasuna, lurra ekosistema bezala, jarduera ingurunean, populazioa eta jarduera ekonomikoa eta giza harremanak eta kultura. Azken honetan, familiatik abiatu eta eskola, auzo eta kalea, herria, autonomia erkidegoa, estatua, Europa eta gizadiaren azterketara pasatzen dira eduki-multzo bezala.

EAE-ko Oinarrizko Curriculum Diseinuak Ingurunearen Ezaguera arloaren funtsezko arrazoiak eta curriculumaren iturriak zeintzuk diren aztertzerakoan zera dio (OCD, 1992, 13): “Ingurune Natural eta Sozialaren Ezaguera”, arlo espezifiko bezala kontsideratzeak ez du funts epistemologiko sendorik, bestak beste, “ingurunea” ezaguera-objektu oso zabal eta heterogeneoa delako, zehazki mugaturik ez dagoelako eta haren azterketa, diziplina oso desberdinen ikuspegitik begira daitekeelako. ... Arlo hau osatzen duten diziplinak, ondorengoak dira: Natur Zientziak -Geologia, Biologia, Fisika, Kimika...eta beste-, Giza Zientziak -Geografia, Historia, Soziologia...-, Ekologia -zientzia integratu bezala- eta Teknologia; bakoitzak bere ikusmoldetik “ingurune” deitzen dugun elementu integratzaile honen ezaguera errazten laguntzen du”. Hauen ekarpena osatzeko Euskal Autonomia Erkidegoko gizarteak dituen ardurak biltzen dituzten edukiak gehitzen zaizkio bakea, giza eskubideak, osasun indibidual eta soziala, bide-hezkuntza, kontsumoa, ez-sexismoa... Zehar-lerroetan bilduta. (OCD, 1992, 17). Diseinu honetan ezagutza arloari ematen zaio indarra, diziplinen zorrotasuna gainditu nahian. Horretarako zortzi eduki-multzo proposatzen dira: gizakia eta osasuna, ingurune fisikoa eta gizakiaren ekintza, izaki bizidunak, ingurune soziala, lana, energia eta

makinak, informazioa, komunikazioa eta garraioak, aldakuntza historikoak eta eguneroko bizitza eta, azkenik, lurra eta gure garaia.

Inguru edo Ingurune kontzeptua beste errealitate ez akademiko baten adierazlea da, pertsonaren bizileku hurbila. Bertan bizi duen kulturarekin solasean eraikitzen du bere ezagutza eta nortasuna, ikaste gaitasunari esker (Apalategi, 2001, 133). Kasu honetan, kultura besteengandik ikasitakoa da, nor bere erara ikasitakotik desberdinduz. Oinarrian ikasketa badago ere, ezberdintasuna ikasketa hori burutzeko moduan datza: bata nor bere erara ikasitakoa da eta bestea kultura bidetik, hau da, besteen esperientziatik ikasitakoa. Kultura kontzeptu honek ez du islatzen sistema itxi eta osoa, dinamikoa baizik, berritze lan iraunkorrean dabilena eta etengabe sortzen diharduena, baina, beti ere, arbasoengandik bizirik irauteko behar dituen aztarnetan oinarritua etengabeko komunikazioan eta birdefinitzean (Hernández, 1999, 20-44). Haurra bizi den inguru hurbileko harremana -familiar, auzoan, kalean, lagun artean- kultura jakinean txertatua dagoen hizkuntza bidez egiten da, -herri eta klase kultura zehatzean eta historia jakinean-. “Kultura berezi horien zoladuran aurkitzen diren kontzeptuak herria, nazioa eta estatua ditugu. Eta hizkuntza guztien gainetik. Laburki esanda, gizatalde etniko baten espezifikotasuna eraikitzen duten kontzeptuak eta hauei dagozkien balio-sistema ezberdinak dira kultur mota honetan inplikaturik daudenak” (Iztueta, 1996, 20).

Ikasitako esparru horretan kokaturik, ikaste-irakaskuntza prozesura eramaten dugun Ingurunearen Ezagutzari dagokion irudikapenak eragin garrantzitsua duela uste dugu haurren nortasunaren eta identitatearen eraikuntzan. Piaget-en eta Vigotski-ren ekarpenak kontuan hartuz gero, haurrak ikasteko dituen epe eta mailak, hurbileko errealitate urrunekora ikasten duela pentsatzen bada ere, esperientziatik kanpo dauden beste informazio kontzeptualago eta landuagoen beharrez du, bere herriaren ezagutza eraiki ahal izateko (Delval, 1981, 33-36; Apalategi, 2001, 121). Azter ditzagun bada, Ingurune arloan biltzen diren kontzeptuen multzoak, arlo ezberdinen gaineko informazio geografikoa, ekonomikoa, historikoa, kulturala, administratiboa eta abarrek ematen baita.

Gizartearen antolaketa aztertzerakoan, arestian aipatutakoetatik abiatzeko pertsonaren ingurua eta ingurunea osatzen duten elementuen bilketatik abiatu gara, testu-liburuetan islatzen den edukiak errealitate hurbilarekin duen harremana aztertu ahal izateko. Zeren arazoa hau da: Ingurunearen Ezaguerak funtsean oinarri epistemologikorik ez duen heinean, Ingurunea zehatzen duten edukiak non eta zer dela eta hautatzen dira? Zientziak eta gero diziplinak markatzen dituzten edukietatik abiatzen gara errealitatearen irudia eraikitzeko, ala, errealitate hurbiletik abiatzen gara diziplinak

eta zientziak lantzen dituzten kontzeptu abstraktuetara hurbiltzeko? Kontrako bideak dira. Errealitate hurbiletik, hau da, esperientziaren mundutik abiatuz gero bigarren bideari ekin beharko genioke, errealitateko kontzeptuetatik ezagutza zientifikorako bidea jorratuz. Bestalde, Giza eta Gizarte Zientziak eta Natur Zientziak errealitate beraren partaide direla ulertzean, mundu naturala, zientzia “zientifikoek” aztertzen dutena, eta mundu soziala, Giza eta Gizarte Zientzia “ideologikoek” aztertzen dutena, elkarren osagarri bezala landu beharko lirateke eta, ez, banatuta, gaur egun egiten den bezala. Artikulu honetan adierazten den bezala, zientzia eta teknologiarri dagozkion ezagutzak testuinguru zehaztugabeen lantzen dira, giza eta gizarte zientzien esparru geografiko, politiko eta instituzional eta abarretan lantzen direnak, ostera, testuinguru zehatzagoan lantzen baitira.

Oraingo lan honetan testu-liburuetako edukiak zazpi multzotan bildu eta aztertu ditugu, batetik, multzo bakoitzaren maiztasuna argitzeko, eta bestetik, eduki horien testuingurua zein den mugatzeko. Ondokoak dira aipatutako zazpi eduki-multzoak:

1. Norbanakoarena: generoa, adina, familia eta honen eredia eta garapena, pertsonaiak, osasuna eta elikadura biltzen ditu.
2. Soziolinguistikoa eta Kulturala: hizkuntza, etxe eredia, ekintza kulturalak eta giza harremanak, giza harremanak eta komunikazioa.
3. Fisiko Naturala: inguru fisikoa, naturala.
4. Geografikoa: auzoa edo kalea, herria, eskualdea, lurralde historikoa eta lurralde ezberdinak, paisaiak.
5. Tekno-ekonomikoa: baliabide ekonomiko eta teknologikoak, lanbideak, jarduera ekonomikoak, teknika berriak.
6. Historikoa: pertsona zein herrien lehenari begira dauden edukiak.
7. Politiko-instituzionala: sasoian sasoiko egoera eta erakunde, ikur eta antolaketa politikoak eta instituzionalak biltzen dituena.

Eduki multzo bakoitzaren maiztasuna aztertu dugu, testu-liburu bakoitzetik abiatuta mugatu ditugun aro bakoitzaren ezaugarriak lortu arte; azkenean XX. mendearen hasieratik XXI. mendearen hasierara bitartean gertatu dena azaleratuz.

2. Testu-liburuetako eduki-multzoak aztertzekeo lagina

XIX. mendean hezkuntza-sistema estatalak sortzen direnetik darabiltzagun testu-liburuetako edukiak ez dira beti berdinak izan eta ez dira beti berdin landu. Edukia kokatzeko, lekutzeko erabili izan diren erreferenteak ere aldatuz joan dira. Edukia nola eta non zehazten den garrantzizkoa da informazioaren nolakotasunari begira, edukiaren

oinarrizko ardatza hautatzeko orduan ez baita gauza bera aukera bat edo beste izatea oinarria. Oraingo lan honetan zehaztugabeko testuinguruan landutako edukiari eman diogu garrantzia, eduki aseptiko eta neutrotzat aurkezten den horri. Gure ikerketako laginean (Bilbao, B; Perez Urraza, K; Ezkurdia, G., 2004) XX. mendeko euskararen idatzitako testu-liburuak aztertu ditugu, baita horien parekoak direnak gaztelaniaz eta frantsesez. Lehen Hezkuntzako 5. mailakoari dagozkionak. Testu-liburugintzak izan duen garapena oinarritzat hartuta, hiru epe mugatu genituen XX. mendeko datuen azterketarako eta beste laugarren bat XXI. mende hasierakoetarako. Lehenengoa da denboran luzeena -1876tik 1974 bitartera baitoa- baina aldaketa handi-handirik ez dago. Argitalpen horietan bertan bizi den egoera eta gertaerak eragin handia dute, testu-liburu gehienak euskaraz Hegoaldean ekoizten direlako. Hirurogeita hamarrekota hamarkada -1975-1990ean mugatu dugu bigarren epea-, da aldaketa politikoa ekarriko duena, sistema publikoan euskarazko irakaskuntza abian jarritz, eta berarekin, euskaraz ekoiztuko den testu-liburu gorakada eraginez. 1990 da hurrengo aldaketa nagusia -1990-2000- mugatuko duena, hegoaldeko lege berrien indarrez. Egoera hauek dira epe bakoitzean edukiek modu desberdinean lekutzearen kausa. Iparraldeari dagokionez, XX. mendearen amaierak lan berriak argitaratzea dakar, Ikas-bi taldeak moldatzen ditu batzuk eta Ikas talde pedagogikoaren eskutik datoz besteak.

Azkenean, XXI. mendera helduta, 2000. urtetik 2005era bitartean argitaratu diren testu-liburuak gehitu ditugu. Hurrengo taulan adierazten dira laginaren ezaugarri zehatzak:

1. taula: Testu-liburuaren ezaugarri formalak epeka

	<i>Testu-liburu kopurua</i>	<i>Orri Kopurua</i>	<i>Ikono Kopurua</i>	<i>Ikonoak orriko</i>
1. aroa (1876-1974)	14	2.692	2.649	0,98
2. aroa (1975-1990)	26	4.644	8.386	1,81
3. aroa (1991-2000)	30	5.974	11.193	1,87
4. aroa (2000-.....)	20	3.791	6.953	1,83
Guztiz	90	17.101	29.181	

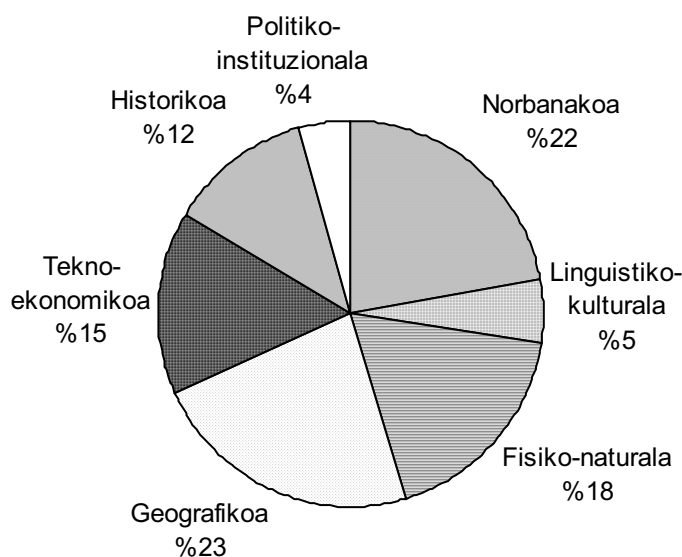
90 testu-liburu irakurri ditugu, eurotan 17.101 orrialde aztertuz eta 29.181 ikonoren edukia mugatuz. Hazi egin da ikono kopurua, bikoiztu ere bai, mende bateko ibilbidean. Oraingo testu-liburuetan, euskarri multimedien egiten den antzera, ikonoa

idatziz adierazten dena laguntzeko erabiltzen da. Gure lanean ikono eta testu idatziaren lotura zein den aztertu dugu, garrantzi handikoa baita ikonografiaren bidez azaltzen denak nolako lotura daukan idatziz esaten denarekin. Testuingurua zein den arakatu dugu, zehaztua den edo ez, eta zehazten denean zeri lotzen zaion.

3. Eduki-multzoen maiztasuna XX. eta XXI. mendeko testu-liburuetan

Mugatu ditugun zazpi eduki-multzoen erabilerak gorabeherak izan ditu, ez dute maiztasun bera agertzen aro batetik bestera. Multzo bakoitzari ematen zaion lekua ere desberdina dela ikus daiteke. Hurrengo grafikoan eduki-multzo bakoitzaren maiztasuna adierazten da, 1876an hasi eta 2005ean bukatzen den epekoa.

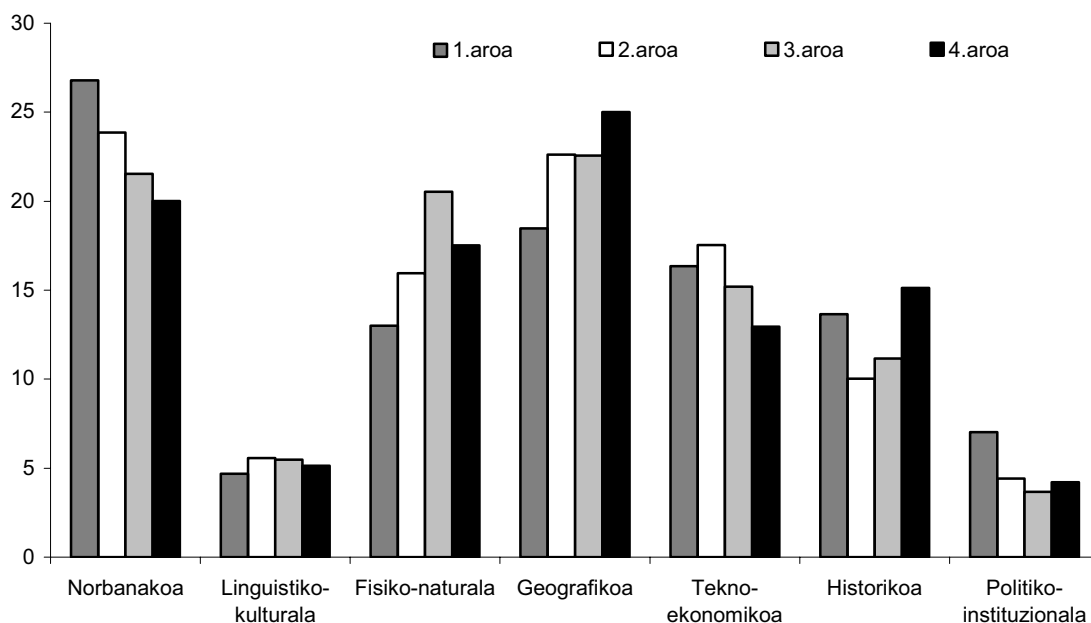
1. grafikoa: Eduki-multzoen maiztasuna XX. eta XXI. mendeetan



Ingurunearen Ezaguera deritzan arloko eduki gehienak ingurune geografikoari dagozkiola ikus daiteke, mota honetakoak baitira % 23. Pertsona, norbanakoari lotzen direnak ere garrantzizkoak direla erakusten du grafikoak, mota honetako edukiak % 22ko maiztasunera heltzen dira eta. Garrantzirik handiena, beraz, pertsonari eta bere inguru espazialari ematen zaio, geografian lurraldea eta paisaia baitira kontzeptu garrantzitsuak. Hausnartu beharrekoa da ea horren helburua ez ote den talde linguistiko-kulturalen homogeneizazioa, curriculum ofizialaren helburu nagusietarikoa horixe baita. Ingurune fisikoaren eta naturalaren presentzia nabarmena da testu-liburuetako edukietan, % 18ko maiztasuna erakusten baitute. Teknologia eta ekonomia dator hurrengo % 15arekin. Hiru multzo hauetan pertsonaren inguru naturala, lan-mundua eta

ekonomikoa lantzen dira bereziki. Lehen Hezkuntzako maila honetan ematen dira denboraren antolaketari buruzko lehen urratsak, 10-11 urteko hurrekin, horretarako, eduki mota horri % 12ko maiztasuna ematen zaio. Gutxien lantzen direnak ingurune linguistiko-kulturala, % 5ean geratzen dena, eta politiko-instituzionala -% 4-, dira. Datu hauen zehaztasuna argitzeko, aroka sailkatu ditugu, era horretan eduki multzoak izan dituen gorabeherak agertzen dira eta. Hurrengo grafikoan adierazten dira eduki multzo bakoitzaren gorabehera horiek.

2. grafikoa: Eduki-multzoen maiztasuna aroka

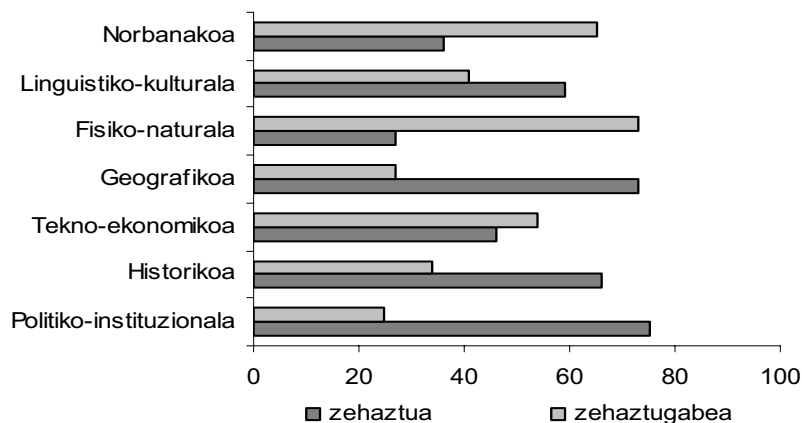


Grafikoak baieztatzen digu pertsona eta bere inguru espaziala garrantzizkoak izan direla beti, eta orain ere hala direla. Aldagai hauen presentziak izan ditu, hala ere aldaketak, pertsonak agertzeak behera egin du eta eduki geografikoak, ostera, gora joan dira. Historiari buruzkoek ere goranzko joera erakusten dute, gero eta gehiagotan lantzen diren seinale. Eduki linguistikoak eta kulturalak, ordea, presentzia gutxiak dira, lehen bezala orain.

3.1. Eduki-multzoen testuinguru zehatza eta zehaztugabekoa

Testu-liburuetakoa edukiak trataera edo zehaztaperen desberdina agertzen dute. Eurretari batzuk inon zehaztu barik geratzen dira eta gainontzekoei, ostera, testuinguru zehatza ematen zaie. Eduki multzoaren erreferentzia zein den argitzeari ekin diogu, edukia zehatza izatea edo inon kokatu barik lantzea ez baita garrantzi gabeko gertaera. Hurrengo taulak eduki-multzoen erreferentziak zehatzak diren edo ez argitzen digu.

3. grafikoa: Eduki-multzo zehaztuak eta zehaztu gabeak



Grafikoan agertzen diren datuen arabera argi gelditzen da zehazten diren edukiak zeintzuk diren. Eduki politiko-instituzionalak erabilienak ez diren arren - maiztasunean % 4ra baino ez direla heltzen ikusi dugu-, argi geratzen da zehaztenak direla, % 75eraino heltzen dira eta. Eduki hauen herena baino ez da zehaztu barik geratzen, testu-liburuetan ematen zaien garrantzi handiaren lekuko. Geografiari buruzko edukiak ere oso zehatzak dira, gutxitan geratzen dira zehaztu barik, erreferentzia argiak % 73an ematen baitira. Historiari dagokion eduki multzoa da hurrengo zehatzena % 66arekin. Zehaztugabe geratzen diren edukiak inguru fisiko-naturalari dagozkio, % 73an inon kokatu barik geratzen dira eta. Maiztasunean aparteko garrantzia ematen zaion arren zehaztasunari begira pertsonari dagokion edukia galtzaile suertatzen da, ez baitaio loturarik ematen % 65ean. Aipagarria da zehaztu gabekoena dela teknologiari eta ekonomiari dagokion eduki multzoa.

Adibide moduan hona hemen eraikuntza historikoak erakusteko testuliburuetan erabiltzen diren irudiak.



Menhirra.



Harrespila.

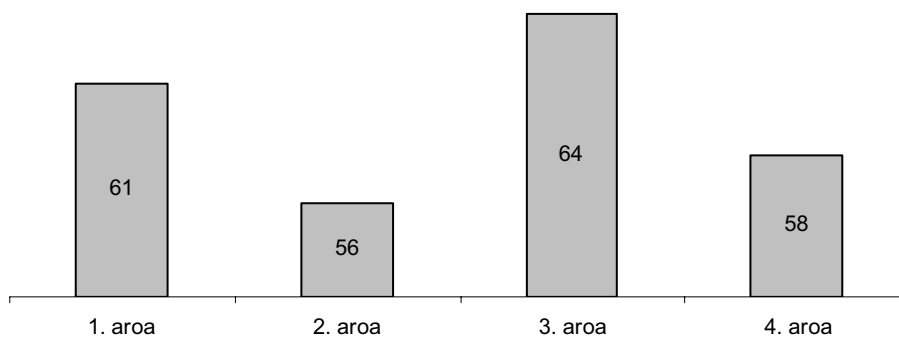
Ibaizabal argitaletxeak 2003an argitaraturiko *Inguruaren Ezaguera-5* liburuko 141. orritik hartu ditugu adibide hauek. Ondo ikus daiteke menhirra eta harrespila hitzak argazkiekin batera agertzen direla, irudian datorrena zer den adierazteko. Hala ere, ez da zehazten nongoak diren eraikuntza horiek eta, horregatik, zehaztugabeko irudiak direla esan daiteke. Orri bereko ondorengo honetan, berriz, trikuharria agertzeaz batera, Arabako Sorginetzeko trikuharria dela agertzen da argazki-oinean. Beraz, erabat zehaztuz bere nongotasuna.



Sorginetzeko trikuharria (Araba).

Hari honetatik tiraka jarraituta hurrengo 4. grafikoak adierazten duenera heldu gara, zehaztu gabe geratzen diren edukien maiztasunera.

4. grafikoa: Zehaztugabeko eduki-multzoen maiztasuna.



Lehenengo aroek erakusten dute zehaztu barik eduki asko geratzen dela, hurrengo epean apur bat zehatzagoak izan arren, joera nagusia zehaztasun gabearen aldekoa dela. Aipagarria da edukietatik erdiak baino gehiago direla zehaztasun hori erakusten dutenak, testuinguruarekiko lotura barik agertzen direnak. Grafikoak adierazten duenaren arabera, bigarren aroko edukia da zehatzena, % 56 baino ez baita

zehaztu gabe geratzen. Zehaztasun hori galdu egiten da hurrengo aroko edukietan, epe horretan % 64 inon kokatu barik erakusten dira eta. XXI. mendearen hasierako edukien joera aldatuz doala pentsarazten digu, zehaztu gabe lantzen direnak % 58ra jaitsi baitira. Edozelan ere, kopuru handia da hori, inon kokatu gabeko edukiak asko direla frogatzen duena.

Esan daiteke testuliburuetakoko ikonografiarik gehiena argazkien bidez edo marrazkien bidez erakusten dela. Berez, argazkia da gehien erabiltzen dena. Argazkiak informazio mugatua ematen du, zehaztua, argazkilariak nahi duena erakusten duelako. Hori horrela izanik, argazkietan ikusten dena zehaztu barik uzten da sarritan. Testuliburuak berak ez du informazio zehatza ematen. Horien adibideak ondorengo argazkietan nabarmendu nahi dugu.

Adibide gisa, paisaiaren kasua har dezakegu. Paisaiak asko erakusten dira testuliburuetan eta mapekin batera leku geografikoa adierazko erabiliak izaten dira. Oro har, aurkitu ditugun paisaiak modu bitan agertzen dira: batzutan informazio zehatza emanaz, beste batzuetan, ordea, paisaiek ez dute esaten, ez dute erakusten nongoak diren. Lekua, beraz, ez da finkatzen.

Ibaizabal argitaletxearen *Inguruaren Ezaguera-5* (2003) liburuko 102. eta 103. orrietako ondorengo irudietan adierazten diren paisaiek ez daukate kokapen geografikorik. Argazki-oinean paisaia ozeanikoa eta mendiko paisaia direla esaten da, baina ikasleari ez zaio adierazten zehazki erliebezko elementu geografiko bi horiek nongoak diren.



Paisaia ozeanikoa.



Mendiko paisaia.

Ondoko irudian, aldiz, zehaztu egiten da mezua, “Hiru begien zerga” delakoa adierazten baita. Nafarroako Foru Komunitaterako Lagunartean Santillana argitaletxeak argitaraturiko *Inguruaren Ezaguera-5* (2002) 153. orrian dator.



Hurrengo irudia ere zehaztua da. Erein argitaletxearen *Ingurunea* (2003) liburuko 139. orritik hartu dugun honetan, Donostiako Udalaren argazkiari ezarri zaion oinak erakusten denaren berri zehatza ematen duela esan daiteke.

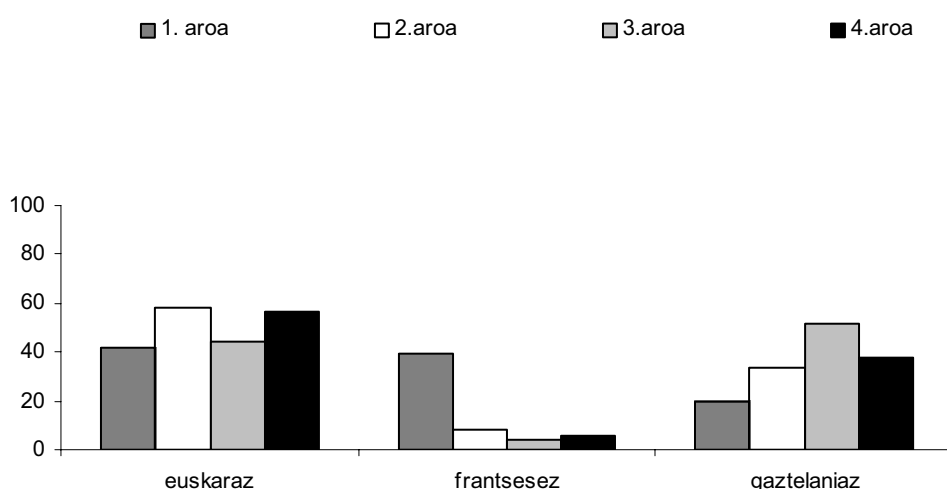


Donostiako Udala.

Edukiak testuinguruan zehaztuta lantzen diren edo ez argitzea garrantzizkoa izanda, hizkuntza batean edo bestean aurkezten dena aztertu dugu, euskaraz, gaztelaniaz edo frantsesez argitaratzen diren testu-liburuen izaera azalarazteko.

Hurrengo grafikoan eduki-multzo zehaztugabeek arorik aro izan duten garapena ikus daiteke.

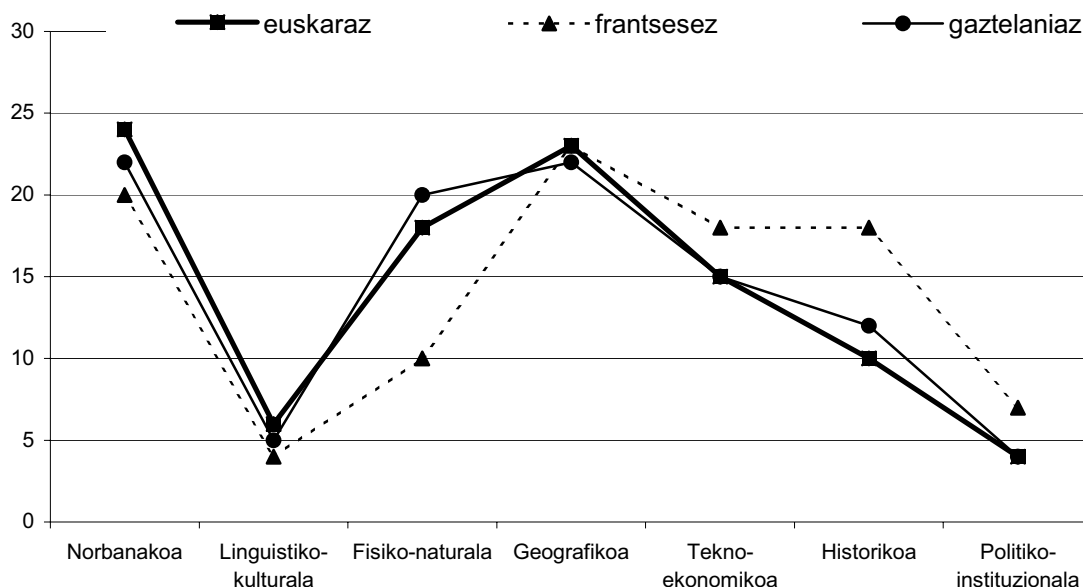
5. grafikoa: Zehaztugabeen eduki-multzoak hizkuntzaka eta aroka



Grafikoak, lehenengo begiradan erakusten diguna da frantsesez idatzitako testu-liburuetako edukiak zehaztasun-gabetasun txikia dutela, hots, zehatzak direla. Euskaraz zein gaztelaniaz idatzitakoekin alderatuta –lehenengo aroan desberdintasun handirik ez badago ere-, alde handia erakusten dute, egun % 5,5 baitira zehaztu gabe uzten dituzten edukiak. Euskaraz idatzitako testu-liburuetan, ordea, loturarik gabeko eduki horiek % 56,5era heltzen dira. Euskaraz lantzen diren eduki-multzoek testuinguruarekin zerikusi gutxiago dute beste hizkuntzetan idatzitakoek baino, euskaraz idatzitako testu-liburuak dira zehaztugabeenak. Zehaztasunak zehaztasun, argitu beharrekoa da hizkuntza bakoitzean zehaztu gabe geratzen diren edukiak zeintzuk diren, zein eduki multzo zehazten den eta zein ez.

Zehaztasunean hizkuntzak desberdintasuna erakusten badu, edukia bera zenbatean agertzen duten argitu nahi izan dugu, hizkuntza batean edo bestean eduki multzo bakoitzari ematen zaion garrantzia. Hurrengo 6. grafikoan adierazten dira hiru hizkuntzatan idatzitako testu-liburuen arteko antzekotasunak.

6. grafikoa: Eduki-multzoen maiztasuna hizkuntzaka



Gogoan hartuta Frantzia eta Espainian curriculum eredu ezberdinak erabiltzen direla, han eredu agregatua, eta bigarrean integratua grafikoan agertzen diren antzekotasun edo desberdintasunak ez dira hain handiak.

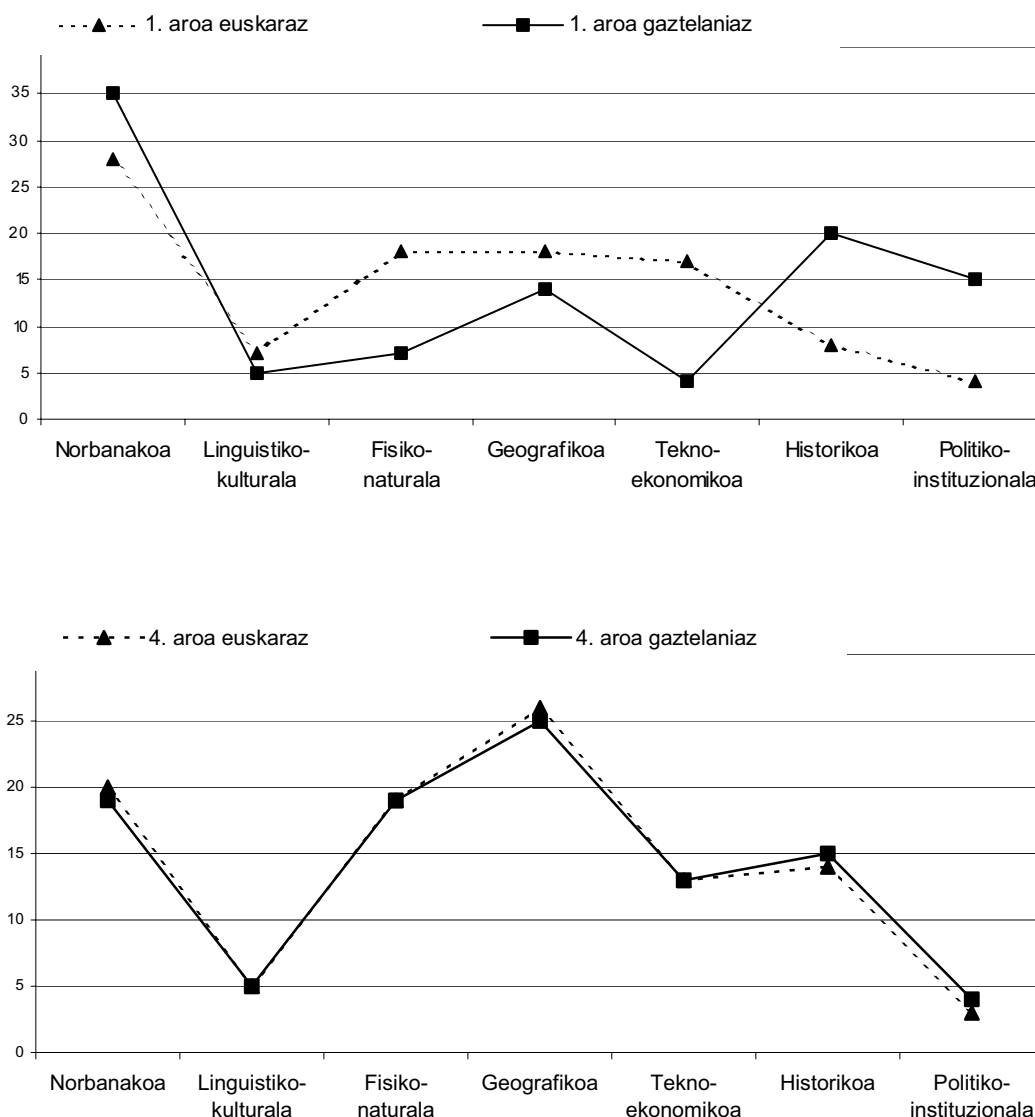
Testu-liburu frantsesetan eduki multzo batzuetan gehiago sakontzen dela ikus daiteke, euskaraz eta gaztelaniaz idatzitakoetan baino. Pertsonari dagokion edukia eta linguistiko kulturala antzera lantzen dira hiru hizkuntzetan. Datu orokorretan esana dagoena azpimarratzen da hemen, indibiduoari presentzia handia ematen zaiola, agian, eskolak duen homogeneousazio eta indibidualizazio lanak hala eskatuta. Geografiari buruzko eduki multzoa, hau da, lurralde erreferentziari ere, leku handia ematen zaio, berdintsua hizkuntza guztietan. Eduki fisiko-naturala frantsesez gutxiago lantzen da baina indar handiagoa jartzen dute eduki tekno-ekonomikoetan, zein historiari dagokionean eta politiko instituzionalean, hots, 2. grafikoan ikusi den moduan, gehien zehazten diren arloei. Hauexek dira, eduki multzo politiko-instituzionalak, presentzia txikia izan arren zehaztasun handiena agertzen dutenak, beti erreferentzia zehatzarekin lantzen direnak. Ezin ahaztu dugu geografiari eta historiari dagozkionak ere gutiz zehatzak direla, ez direla, gutxitan baino, inon kokatu barik lantzen.

Euskarazko eta gaztelaniazko testu-liburuetan lantzen dena, bestalde, oso antzekoa da. Eduki fisiko-naturalari frantsesez baino leku handiagoa ematen zaio;

gaztelaniazkoetan, ordea, eduki multzo historikoari euskarazkoetan baino garrantzi handiagoa ematen zaio. Oro har antzekotasun handia aurkitzen dugu euskaraz eta gaztelaniaz ekoiztutako testu-liburuaren artean. Ez ote da iturri berberetik edaten duten seinale?

Mende osoari dagozkion datuetan sakontzeko asmotan, aro bakoitzekoak banan-banan aztertu ditugu, batetik bestera dauden desberdintasunak azalaraztean euskaraz eta gaztelaniaz idatzitako testu-liburuaren arteko antzekotasunak argitzeko.

7. grafikoa: Eduki-multzoak hizkuntzaka, (1876-1974) eta (2000-2005) epeetan



Aurreko 7. grafikoan euskaraz eta gaztelaniaz idatzitako testu-liburuak alderatzen dira, bakoitzean lantzen den eduki multzoen maiztasunaren arabera. Goiko aldekoan, (1876-1974) lehenengo aroari dagokionean, eduki-multzoen maiztasuna desberdina da euskaraz eta gaztelaniaz idatzitako testu-liburuetan. Orduko testu-liburuak desberdinak ziren hizkuntza batean eta bestean. Euskaraz idatzitako testu-liburuetan gaztelaniazkoetan baino garrantzi txikiagoa ematen zaio norbanakoari, indibiduoari dagokion edukiari -% 28 eta % 35, hurrenez hurren-. Eduki fisiko-naturalari, geografikoari -%18- eta tekno-ekonomikoari -% 17-, ordea, garrantzi handiagoa ematen zaie euskaraz gaztelaniaz baino. Gaztelaniaz idatzitako testu-liburuetan berebiziko garrantzia erakusten du historiari dagokion eduki multzoak, eta baita politiko-instituzionalak ere. Jakina, frankismo osoa ere hor dago. Baina nabarmena da XX. mende hasierako euskarazko testu-liburuek, bertan ekoiztuak zirenak bestalde, eduki multzo tekno-ekonomikoari ematen dioten garrantzia, ondorengo aroetan estatuaren marka eta zehaztasuna jasoko duena, bestalde.

Orain arteko datu hauek eskumako grafikoan agertzen direnekin alderatuta argi ikusten da asko aldatu direla, grafiko horretan ez baita desberdintasun handirik ikusten euskaraz edo gaztelaniaz idatzitako testu-liburuen artean. Curriculum eta ikasgelarako moldatzen diren baliabide didaktikoak iturri berberekoak direla adierazten dute.

Mende bateko ibilbide horren amaieran euskaraz eta gaztelaniaz lantzen diren edukiak antzekotasun handia erakusten dute, lehen hizkuntzak eta edukiak lotura zuten -hizkuntza bakoitzean curriculum desberdina lantzen zen heinean-, oraingo testu-liburuetan, ordea, lotura hori galdu egin dute, hizkuntza batean eta bestean proposatzen diren edukiak guztiz parekoak baitira.

Euskaraz idatziko testu-liburuetan oinarri soziokulturalaren beherako bide nabarmena ere gogora ekarri beharrean gaude. Izan ere, orain arteko gure lanetan ikusi dugun joera da hau, “Euskal Herria oinarri duen testuinguru soziokulturalak XX. mendearen amaierara atzerantz egin du etengabe; mendearen hasieratik amaierara erdira etorri da” (Bilbao, Ezkurdia, Perez, 2003, 2004).

Oraintsu alderatu ditugun (Perez, Bilbao, Ezkurdia, 2006) datuek erakusten dute euskaraz idatzitako testu-liburuetan eduki soziokulturalak gero eta urriagoak direla. Eduki soziokulturalak XX. mendearen amaierako hamarkada horretan zuen presentzia erdira etorria zen; oraingo datuek erakusten digute XXI. mendeko urte labur hauetan berriro etorri direla erdira.

Euskal Herria oinarri duen testuinguru soziokulturala XX. mendean nahiz XXI. mendearen hasieran beheraka etortzea paradigmatikotzat har genezake, garbiri erakusten digulako euskal curriculuma nekez eraiki daitekeela horma-oin sendoetan, baldin gaur artean legez badihardugu orain gatzeko etxeak, orain egurrezkoak eraikitzen. Zeren Peru eta Mariaren ipuinean legez gatzeko egoitza Frantziako edukien zaparradek urtzen baitigute eta egurrezkoa Espainiako haize erreek.

Euskal curriculuma eraikitzeko, geurea den lurra behar dugu, inoren haziendan abelburuak haztea zein heztea ezinezko dela frogatu ahal izan dugu eta. Besteak nor bere etxean bizi direnean, guri euskal bizilekua konparti dezagula eskatzea da, eurek curriculum agerikoaz jokatu arren, guri ezkutuko edukiekin eskuzabal jarduteko eskaera egitea, finean eta buruan berezitasunetatik berdintasunera toles gaitezela eskatzea.

Bibliografia

- APALATEGI, J. (2001): *La idea de nación en los niños vascos. Adquisición y desarrollo del concepto de nación en la infancia. El sistema identitario*, Balluerka, N.; Isasi, X. (colab.), Utriusque Vasconiae, Burgos.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- BABIN, N. (1996): *Pour l'école élémentaire. Programmes et pratiques pédagogiques*, Hachette Education.
- BERNSTEIN, B. (1985): "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-75.
- , (1997): "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas" in: Goikoetxea Piérola, J.; García Peña, J. (Coord.): *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Ed. Popular, Madrid, 11-28.
- BILBAO, B. (2002): *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean Euskal Herriko eskoletan*, EHU, Doktorego Tesia, Bilbo.
- BILBAO, B.; EZKURDIA, Gurutze, PEREZ, Karmele (2001): "Mendebaldea testu-liburuetan" in: ASKOREN ARTEAN: *Euskalkiak eta Hezkuntza*, Mendebalde Kultura Alkartea, Bilbo, 179-200.
- , (2004): *Euskal Curriculumala ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?*, Hitzaurrea: Paulo Iztueta, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- DELVAL, J. (1981): "El conocimiento de los niños de su propio país", *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33-36.

- EUSKO JAURLARITZA (1992): *Euskal Autonomi Elkarteko Oinarrizko Curriculum-Diseinua. Lehen Hezkuntza. Inguruaren Ezaguera. Matematika. Gorputz Hezkuntza. Arte Hezkuntza*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu nagusia, Gasteiz.
- EZKURDIA, Gurutze (2004): *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean*, Doktorego tesia, EHU, Bilbo.
- HERNÁNDEZ, F. (1999): “Estudios culturales y lo emergente en educación”, *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 20-44.
- IZTUETA, P. (1996): *Intelligentsia kimatuaren orbelak*, Kutxa Fundazioa, Irun.
- PEREZ URRAZA, Karmele (2003): *Zientzia, Teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testu-liburuetan*, Doktorego Tesia, EHU, Bilbo.
- PEREZ, Karmele, BILBAO, B., EZKURDIA, Gurutze (2006): “Curriculumeke eduki soziokulturalak, 1990-2006”, in: Amurrio, M.; Larrinaga, A.: *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai: hurbilketa soziologikoa*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992): *El currículum oculto*, Morata, Madrid.

Ahozko hizkuntza irakaskuntzan

Iñaki Gaminde Terraza

Sarrera

Txosten hau egiteko kargua hartu nuenean, ez nuen uste izan modako gai bati oratuko nionik; aldiz, aspaldiko urteokin, gure betiko bideari lotuko nintzaiolako gogorra eduki nuen. Geroago, prentsaren bidez, euskal kolorinetan batez ere, jakin dut gai hau pil-pilean dagoena. Pozgarria da sano ahozkoari behar dukeen garrantzia ematen hasi zaiola ikustea. Alabaina, nago ez ote den aldi labur bateko loraldia, modak eraginda eta hutsal geldituko ote den atzera ere.

Edozelan ere, lotu gakizkion gaiari alai, baikor eta ihardukari; Alfontso Irigoienek sarritan aipatzen zituen basamortuko boz klamante haiek orain aldarri eta berbots direnean, eta garandu ditzagun ideia batzuk. Eurotariko batzuk, betikoak, azalarazten dira aspalditxo honetan indar.

Ikasleak mutu ei daude gure geletan, ikasleek berba egin behar dute eta ideiak eta usteak berbalizatu behar dituzte. Berrikuntzatzat oldar agertu diren hauek Goikoetxeak (2003, 2006), besteak beste, aldarrikatu eta salatu egin ditu foro guztietan urteokin.

Ikasleari komunikatzen utzi behar zaio, jarduera komunikatiboetan ikasten ei da hizkuntza. Edadearen zama ez bazait gogoia lar lausotzen hasi, AEK-an berberori zabaltzeari ekin zitzaion orain dela 25 bat urte, gizaldi laurdena joan da.

Ez da arbuiatu behar ikasle euskaldunak etxetik dakarren ondarea, aitzitik baliatu behar ei dugu altxor hori gure ikasgeletan. Mendebalde Kultura Alkarteak, esate

baterako, hamargarren jardunaldiak aurten burutu berri ez baleuzka, pentsa liteke berakatz-zopa arra ediren dugula edo, Azkoitian esaten den moduan, kaka esplikatzen gabiltzala.

Teoria berria dugu! Jainko guztiek gorde diezagutela zohardi inspiragarri hori! Euskal munduaren periferian bizi garenok, ahal dugun ginoan euskaraz eta betiko euskaldunen artean gaudenok, zurtz eginda bada ere, zeresantxoa eduki dezakegulakoan ekin diot oraingo egiteko honi.

Txostenaren xedea xumea behar ezinbestez, euskal ortzian supernoba baten antzera argitasun berriaren dirdirak itsutu baino lehen, ilungune batzuk erakusteko, izan ere, kandelak inguru osoa argitzen du bere ipurdia izan ezik. Esan dezadan, bidenabar, esaldi hau ikasi nion Federiko Krutwig zenak ere antzina esan ei zuela norberaren ama-hizkuntza ikasteko bizitza osoa behar dela. Ezer berririk ez eguzkipetan! Zerk narabil bada txosten honen egitera? Bego itauna!

Baina bego dioenak gero ez dioen legez, ezpadaze alderantziz, ahozkoa landu ez egiteak gogotarako dakartzan kalteez zerbait esan beharrean nago, ahozkoaren ikerketan jasoko datuetan oinarrituta; datu enpiriko eta landa eremuan jasokoak! Badakit norbaitek arrotz eta bitxi iritziko diona datuak aurkezteari, baina teoriarik sendoenek ere behaketa zuzenen zurkaitzak behar izaten dituzte, noizean behin bederen.

Neuk ere ekarriko ditut teoriaren hatsarre batzuk gogotan erabiltzeko eta hipotesi batzuk bermatzeko edo errefusatzeko, baina datuak datuak dira beti ere.

Teoriaren oinarriak badira ere, horrek ez du esan gura zurrinak izan behar direnik edo ezin moldatuzkoak. Unean-uneko abaguneek eta ikerketa berriek elikatu behar dute hatsarretan argitu dugun hori. Beraz, irmotasuna, malgutasuna eta diziplina artekotasuna izango lirake ezaugarriak behinenak. Begi bistatik galdu barik daborduko egin daukadan aldarrikapen ideologikoa; hau da Euskal Eskolak hiztun osoak lortu behar ditu. Gizarte modernoaren funtzio guztiak betetzeko gai diren hiztunak eta ez besterik. Horregatik eskolak ematen duen eredu jasoaren ondoan, eta berorren garrantzi maila berean, eredu familiar indartsuak behar izaten dira. Esan gura da, Eskolako gelatik kanpo bizitzeko behar ditugun eredu linguistiko indartsuak ikasi eta irakatsi behar ditugula. Bestetik, eskolan dabilzanak euren inguruan bizitzeko prestatzen dira. Horretarako, Eskolan ikasten diren edukietan inguru horren ezaugarriak landu egin behar dira, hurbilenekoetatik urrunekoetara eta ordena horretan.

Gure lan hau hiru atal nagusitan banatuta aurkezten dugu. Lehen atalean aipatu dugun teoriaren hatsarreak eta arazo nagusien kokapena egingo dugu. Bigarren atalean, tradizioetik deserrotzeak azkartzen dituen aldaketa linguistikoez jardungo dugu. Azkenik, ondorio batzuk laburbilduta, egiten dugun aukera didaktikoaren ildo nagusiak irudikatuko ditugu.

1. Teoria fintzen

Zilegi izan bekit teoriaren arlo honetan gure aurreko beharreen esparrua munarritzeko erabili genituenak hona ekartzea (Gaminde eta Goikoetxea, 2003); batez ere, diagnostikoan behintzat, guztiok bat antzean gatozela dirudien honetan.

Sarritan ikasgelara etorri den hizkuntza-eredua idatzia izan da eta ikasleei berba egin-eragin izan zaienean, idatzizkoaren ezaugarriekin izan da. Bestetik, euskara batuaren garapenaren ondorioz, eredu idatziek, ahozkoa pasatu direnean, ez da kontuan hartu ahozkoa eta idatzia kode desberdinak direna. Badirudi halakoren baten konturatzen hasi garela gramatikaren eta hiztegiaren eduki hutsekin nekeza dena berba egitea, jarduna zuzena izanagatik ere.

Gorago esaneko moduan, uste badugu Euskal Eskolak hiztun osoak lortu behar dituela, orduan baliabideak ipini beharko ditugu irakasleek euren zereginari erantzun diezaioten. Baliabide horiek mota askotakoak dira: batzuk teorikoak, gogoeta eta hausnarketa patxadatsua behar dutenak ibilbidea erabakitzeko. Iraganean egindako akats batzuk, unean-unean, arin eta presaz hartu behar izan ziren erabakiek eragin zituelakoa daukagu eta ez dugu uste orain alde batetik besteraino joan behar denik; bestalde, orduko akatsak ezin estal ditzakegu akats berriak sortaraziz. Beste baliabide batzuk, eredu linguistikoak eurak dira; herriak dauzkan baliabideak ikertu egin behar dira eta gero egokienak aukeratuta eta sailkatuta, irakasleen esku jarri behar dira era didaktiko batez. Horrek inplikatzeko du ikerketekin batera materialak sortu behar direla eta euron erabilera didaktikoa azaldu behar dela.

Ahozkoa eta idatzia kode desberdinak direla diogu bazterretan, praktikan, ostera, segitzen dugu ahozkoan aplikatzen idatziaren eredu zurrinak. Ahozkoak, idatziaren aldean dauzkan ezaugarriez asko idatzi bada ere, ekar ditzagun gogotara euretariko batzuk.

Ahozkoa bat-batekoa da, idatzian hizkuntz formak aukeratzeko asti handiagoa, zuzentzeko beta har dezakegu, atzera-aurrerak egin daitezke. Ahozkoan, ostera,

produkzioak bat-batean jaulki behar dira eta zer edo zer zuzendu behar izatekotan atzera egin behar izaten da beste produkzio bat egiteko.

Mezu jaulkitzailea eta hartzailea, telefonoz edo egiten diren berbaldietan izan ezik, buruz buru egoten dira, mintzoarekin batera euskarri paralinguistikoen bidez, mintzoa bera alda daiteke bat-batean mintzo horren erreakzioen neurketaren arabera. Baliabide horien arteko batzuk intonazioa, keinuak eta gorpuzkerak dira. Intonazioaren kasua aztertzen badugu, beronen funtzioen artean multzo nagusi bi bereiz ditzakegu: Funtzio linguistikoak (esaldi motak bereiztea eta elementuen fokalizazioa) eta Funtzio ez-linguistikoak (berba lagunari eragitea, mintzatzailearen adone egoeraren berri ematea edo mintzatzailearen ezaugarri fisikoen berri ematea).

Gorpuzkerari eta keinuen erabilerari dagokionez, esan behar dugu gure artean ez direla ikerketa asko egin (oraintsu hasi da zenbait ikerketa egiten emozioaren esparruan) baina gure inguruan begiratzea baino ez dugu konturatzeko zenbait gorpuzkera, egoera eta keinu sozialki guztiz kodifikatuta daudena.

Idatzian ez bezala, ahoz gai aldaketa arinak izaten dira, mintzakideen arteko erlazioan negoziazio txikien bidez gertatzen dira gai aldaketa arin horiek. Hiztunak badaki honelakoetan zelan jokatu behar duen, berak proposatuko aldaketa onartua izan dadin. Esate baterako, elkarrizketa eteteko eta alde egiteko zer egin behar den eta zenbat molde dagoen jakitea eta euron artean aukeratzeko irizpide edukitzea ezinbestekoa dute.

Era berean, idatzian ezinezkoak diren esaldi amaitu bakoak, lapsusak, “akatsak” eta auresuposizioak gertatzen dira ahozkoan; hain da garrantzitsu hau guztia ezen, sarritan elkarrizketan egon eta, berbak eta esaldiak ulertuta ezin uler baitezakegu gaia, kanpotik entzun dugu-eta.

Gramatikaren alde formalei bagagozkie, esan dezakegu, eskuarki, ahozkoaren sintaxia sintetikoagoa dela idatziarena baino, alegia, esaldiak laburragoak izaten direla, juntagailuak eta justaposizioak menderagailuak baino sarriago erabiltzen direla. Lexikoa, ahozkoaren erabilera esparru askotan, ez da teknikoegia izaten, erreplikapenak maiz gertatzen dira, txikigarriak eta handigarriak, hots berba adierazgarriak, esaldi eginak, esakuneak eta modismoak erabiltzen dira. Hauek guztiok eredu idatzi gehienetan baztertu egiten dira.

Hizkuntza-gaitasuna funtzio baten antzera definitu da, hots, hizkuntza jakitea berori zuzen eta egoki erabiltzea da. Zuzentasuna gramatikari legokioke eta egokitasuna testuinguruari.

Egokitasuna gramatikak ematen dituen molde zuzenak egokiro erabiltzea bada, ezin gal daitezke begi bistatik erabilera egoera desberdinetan aukera egiteko kontuan hartzen diren faktoreak. Batetik, bariazioaren arazoa dugu; munduko hizkuntza guztiak aldatzen dira, aldatzen ez den hizkuntza aspaldi hil zen. Hizkuntzaren bariatioari eragiten dioten faktoreak era askotakoak dira; batzuk barne faktoreak dira eta beste batzuk kanpo faktoreak, edo gurago bada, intralinguistikoak eta paralinguistikoak. Hauekin batera ezin bazter utz daitezke hizkuntzaren jabekuntzarekin erlazionatuta daudenak (Mira, M. H. eta lag., 1989, 24).

Honen bidez adierazi nahi duguna zera da, hots, hiztunak molde linguistiko batzuk edo besteak aukeratzen ditu kanpo faktore horien arabera eta testua egokitzen du. Jakina, aukeraketa hori egin ahal izateko zer aukeratu eduki behar da, bestela hiztunak beti bat egingo du egoera komunikatibo guztietan. Euskaldun berri asko gainerako euskaldunekiko harreman informaletan deseroso sentitzen dira. Horren arrazoiak euskaltegiek eta eskolek bigarren berbetan aldaera linguistikoak eta estilistikoak ez lantzea da. Ondorioz, euskaldun berriek estilo eta aldaera bakarrek gaitasuna dute. Gainera betiko euskaldunekin jardun ezik, euskaldun berriak aldaera estilistikoak ikasi arren, nekez erabiliko ditu zuzen. Beste arazo iturri bat izaten da, jatorrizkoen eta euskaldun berrien artean, solaskide bien arteko presuposizio kulturalak berdinak ez izatea, edo interakzio-arau desberdinak erabiltzea, beti ere, diskurtsoko printzipio orokorreki gagozkiela (ikus adibideak: Gaminde eta Goikoetxea, 2003).

Guztiarekin ere, erregistroekin topo egiten dugu eta, eurok continuum lektalean gertatzen direla jakin arren, mota nagusi bi bereiztu dira; batetik familiarra (intimoa eta lagunartekoa) eta bestetik ez familiarra (kausala, formal jaso edo neutroa eta erritualizatuak). Batzuen eta besteen ezaugarri linguistikoak desberdinak dira, erregistro ez familiarrek hurbilago egon daitezke eredu idatzietatik familiak baino¹.

2. Aldaketa linguistikoez

Ahozkoa ikertzeari ekiten dion edonor konturatzen da, hastearekin batera sarri askotan, ahozkoak, idatziaren aldean, ezaugarri bereziak dauzkana. Guztien artean aldakortasuna edo bariazioa garrantzitsuena da. Hizkuntzaren bariatioa hiru ataletan sailkatzen izan da, bariatio diatopikoa, diastratikoa eta diafasikoa. Sailkapen horren

¹ Hizkuntzaren alde formalaren arabera emandako erregistroen hizkuntz formen adibideak ikus daitezke Gaminde eta Goikoetxearen (2003) lanean.

funtsa aztertzeke kontutan hartzen diren aldagaietan datza, eurok geografikoak, sozialak edo erregistroen araberakoak izan daitezke. Gure artean bariazio diatopikoa da gehien landu eta lantzen den esparrua. Bariazio diastratikoa ikertzearen beharra berriki nabarmendu den arren (Camino, 2005), oraindino ez da lar landu eta bariazio diafasikoa lantzeko, berriz, asko dira aipatzen diren zailtasun metodologikoak (García Mouton, P. eta Moreno Fernández, F., 2005). Azken honetan, besteak beste, erregistroak continuum lektal baten gertatzea da zailtasun horietariko bat.

Ibon Sarasolaren berbak erabiltzeagatik (1997), euskara batuaren ajeetariko bat, oraindino aldendu ez duguna, hizkuntzaren sena ukatzen edo estaltzen duena da. Bestalde, euskara batuaren izenean, sarritan, hizkuntzari bariazioa eta bariabilitatea ukatu izan zaizkio. Hizkuntzaren anizkertasuna hizkuntzalarien artean, eta baita didaktikarien artean ere, aspalditik onartuta dagoen ideia dirudien arren (ikus, besteak beste, Zuccherini, 1992), praktikan ez da kontutan hartzen eta ikasleei eredu bakar murriztailea baino ez zaie ematen.

Bariazioa bada ahozko hizkuntzaren ezaugarririk oinarrizkoena, bariazio hori aldaketa linguistikoek eragina da. Gure aurreko behar baten (Gaminde, 2006) bariazioaren eta aldaketa linguistikoen garrantzia azpimarratu genuen arren, oraingo honetan, eta batetik bestera joan ez gaitezen, garbi utzi gurako genuke jatorrizko hiztunak tradizio linguistikotik deserrotzeak dakartzan kalteez. Hau da, hizkuntza aldatuz doa, baina bide batzuetatik eta abiada zehatz baten; gurean gertatzen dena entropiakotzat jo genezake.

Hualdek (2004) aldaketa linguistikoak aztertu ondoren, fonetikoak baldintzatukoak eta ez baldintzatukoak bereiziz, azken horien sailkapenerako eskema interesgarria ematen digu:

- a) Analogical changes that by their very nature are clearly non-phonetic.
- b) Analogical changes which are not obviously different in their effects from phonetically-triggered sound changes.
- c) Contamination.
- d) Hypercorrection resulting from interdialectal interaction.

Daukagun ondare linguistikoaren tradizioaren argitara, sailkapena egokia izanagatik, beste mota batzuk gehitu beharko genituzke; batetik erdararen presioak eraginda sortzen diren kopia hutsak eta, bestetik, euskararen irakaskuntzak sortu dituenak gain-generalizazioz.

Jarraian gure begien aurrean gertatu diren eta gertatzen dabilzan aldaketa batzuk aurkeztuko ditugu gorabehera honen adierazgarri (beste batzuk Hualderen lanean, 2004 eta gurean, 2006, ikus daitezke). Aldaketen adibideak hiru multzo nagusitan aurkeztuko ditugu: fonologian, morfosintaxian eta lexikoan.

2.1. Fonologia

Esparru honetako aldaketen arazoa askotan adierazi bada ere (Txillardeggi, 1984, 1986, 1987, 1992), uste dut Eskolak ez duela lagundu prozesua galgatzan edo egonkortzen. Areago, gure herrialdean prozesua azkartu dela esan dezakegu. Aldaketa prozesua norabideren baterantz bideratuta balego, gaitzerdi! Aitzitik, badirudi laskintza orokorra dela.

Faktore askoren artean, irakurketa ozena ez lantzearena salatu dugu aspaldion (Gaminde eta Goikoetxea, 2005). Are gehiago euskararen fonologia gaztelaniaren gramatika arauen mendean jartzen duten ideiak². Prozesu fonologikoen eta tradiziozko azentuaren arazoak oraingoan bazter utzita, gazteen artean detektatu ditugun defonologizazio garrantzitsu batzuk aztertu gurako genituzke adibide moduan.

Azterketa hau Eskolako ikasleekin burutu da 2006. urtean³. Esan dezakegu, bide batez, ikasle guztiak euskaldun zaharrak eta euskaraz eskolatuak izan direla, normalean euskaraz bizi direnak, hau da, euskal elitean koka dezakegun jende multzoa. Inkesta ez da sistematikoki burutu leku guztietan, oraindino aurre-inkestaren aldian gaude, baina agertu diren datu batzuk nahikoa adierazgarriak dira hemengo helburuetarako. Beste leku batzuetako datuak jaso ditugun arren, hemen herri batzuetakoak baino ez ditugu erabiliko (Ondarroa, Gernika, Bermeo, Lekeitio, Markina eta Durango). Har bedi kontuan herriotan, Mungia, Zornotza eta Bilborekin batera Bizkaiko euskaldun zaharren kopuru osoaren %51 batzen dela.

Orain arte, fonemen inbentario mailan, gertatu diren aldaketak astiro eta era "naturalez", hots, Hualdek aipatzen dituen prozesu fonikoen bidez etorri dira (Historian zehar jazo diren asko eta asko maisuki deskribatu zituen Mitxelenak, 1977), euron artean, eta Bizkaiko euskarari dagokionez, ts>tz, dx>x Markinaldean, tt>tx leku askotan eta "j"aren bilakaera aipa ditzakegu. Badira, horien ezagunak izan ez arren, analogiaz

² Berriki entzun diot irakasle bati ikasleei esaten lagunartean ondo dagoela esatea "eztakipa" baina ahozko azterketan erabili behar dela erregistro jaso. Zelan ahoskatzen da hori erregistro jasoan? Edo erregistro jaso da erdararen fonologiaren antzik handiena daukana?

³ Mila esker bihotzez honetan parte hartu duten nire ikasle guztiei.

sortu diren aldaketak ere: Txorierriko "jo" "yoan", "yakin", "yosi" eta abarren aldean; Kostaldeko u>o, "buro", "kato", "leko", "diro", e.a.

Hemen ikusiko ditugunak gaur egun gertatzen ari diren "dx" eta "ll"ren galerak eta frikari eta afrikatuen berregokitzapenak dira.

Gernika aldeko barietateetan "i" eta ondoko bokal baten artean kontsonante bat txertatzen da: "ogidxe", "ididxe", "bidxotza", e.a. Kontsonante hori ahostuna izaten da [dx] edadekoen artean eta halakotzat agertzen da orain arte egin diren behar guztietan. Gaur egun, 25 urtetik beherakoek ahoskabe egiten dute kontsonante hori [x]. Aldaketa hau berau da proposatu dena Markina eta Durango aldeko herri batzuetan erabiltzen den egoera bereko "x" adierazteko. Gaur egun, 25 urtetik beherakoek ahoskabe egiten dute kontsonante hori [x]. Aldaketa hau berau da proposatu dena Markina eta Durango aldeko herri batzuetan erabiltzen den egoera bereko "x" adierazteko. Hala ere, badugu desberdintasun nabarmen bat; Markina aldean aldaketa aspaldi burutu zen, Zaldibarren eta Elorrioren ahostuna zaharrenean artean baino ez da gordetzen eta Gernikan oraintsu hasi da burutzen eta hiztun batzuen artean "x"tik "s"ra pasatu da. Kontutan hartu behar da hiztun horien sisteman frikariak fonema bakar batera etorri direla. Durangaldean badirudi aldaketa egoera posible guztietan berdin burutu dela, honela "idixe" eta "ogixe" moduan "xat" eta "xako" erabiltzen dira aspaldiko "dxat" eta "dxako"ren ordeztu. Gernikan, osterara, aditzetan ez da aldaketa berdin burutu, hemen "yat" eta "yako" modukoak erabiltzen dira⁴. Beraz, sistema honetan, /z/ fonema desagertu da eta /y/ agertu da, lehen egon ez dena.

"ll"ren kasuan galera aspaldian burutzen hasi zen gaztelaniaren eraginez. Aldaketak aldi batzuk eduki ditu, izan ere, gaztelaniak ez dio berdin eragin sistema osoari ez eta leku guztietan batera. Hala bada, leku batzuetan maileguetan "y" egiten izan den artean, jatorrizko berbetan "ll"ri eusten izan zaio. Are gehiago, aukera egon da palatalizazio automatikoa ez egiteko, leku batzuetan Txorierrin eta Arratian arrunta izan dena; gaurko grafia batzuekin osterara, ezinezkoa izango da horri eustea, izan ere, gero eta gehiago dira euskara batuan "ll"rekin idatzi behar direnak: parrilla, bonbilla, tortilla, e.a. Guk burutu ditugun inkestetan argi islatzen den legez, gazteen artean "ll" marjinalizat eman behar da bai ekoizpen mailan, baita pertzepzio mailan ere. Ez dugu ulertzen hortaz Bilbao-ren (2002, 94) ondoko iruzkina: "Gaztelaniaz, /ll/ hori ahozkatzerakoan eta gero idazterara iritsitako "yeismo" arazoa, ez da gure artean emoten, eta ez dot uste emon ere egingo danik Bermeoko euskararen, behintzat nire galdetuen artean, batez ere gazteen artean, ez dot baten ere entzun".

⁴ Durangon bertan ere jaso ditugu hauen modukoak.

Beti esaten izan da, euskaraz hiru frikari daudena: /z, s, x/, Bizkaiko euskara jotzen zen salbuespentzat bertan bi baino ez dira egon aspaldion: /s eta x/. Guzti hau berregokitzen hasi dena ezin ukatuzkoa da. Gipuzkoan /s eta x/ baino ez dira agertzen leku askotan (ikus, esate baterako Sagarzazu-ren lana, 2005 eta Agirretxe eta Esnaolarena, 2000). Azkoitian /z eta x/ edukitzen izan ditugu, hau da, zezeo nabarmena. Bizkaian gaur egun gazteen artean joera nagusia dago frikari bakarra egiteko /s/. Berau Gernikan argi eta garbi azaltzen da. Ondarroan, aldiz, "z" agertu da, baina jakina ez zegoekioken lekuan ezpadaze edonon; honela "zemi", "zagu" eta abar entzuten dira bertako neska gazteen artean.

Afrikatuekin antzeko zerbait gertatzen da, hiru ei dira euskararenak baina gaur hiru horiek batera etorri dira: /ts, tz, tx/> /tz, tx/. Hau izan da ibilbide historikoa eta gaur egun joera bi dauzkagu edo dena "tx", Bermeon gertatzen den moduan (aldaketa honen zantzuak zaharren artean ere topatzen dira eta aspaldian burutzen hasi zen; Barrutia, 1996, 22) edo, askozaz harrigarriagoa dena "tz" beti (aldaketa hau Hualdek sumatu du lehenengoz, komunikazio pertsonala), Gernikako neska gazte askok egiten duten moduan: "tzakurre", "tzarrise", "tzorise", "ortze", e.a. Aldaketa hau irrati esatari profesional batzuetara ere hedatu da.

2.2. Morfosintaxia

Ataltxo honi dagokion anabasa aurrekoa klasekoa da. Hemen ere, geroago lexikoan ikusiko den moduan, faktore asko agertzen dira; batzuk nabarmentzekotan itzulpena, ikas-prozesuaren gain-generalizazioak eta zabalkundean modaren indarra azpimarra daitezke. Mota bakoitzaren kasu batzuk baino ez ditugu aipatuko arazoa irudikatzeke. Kasuok berri samartzat jo ditzakegu gainera.

Aita bat (gizonezkoa izan da eta, gurasoak orain arte biak izan dira) alabaren andreñoagana joan da eskola batzar horietariko batera. Jesarri eta burua aurkeztu orduko andereñoak esan dio ze, zure alaba eta biok oso ondo eramaten gara. Esaldi hori ezin kendurik lotu da zuen aita hori buruan durunduka darabilela. Ez da hauetariko kasu bakarra, hona hemen jasoko adibide batzuk:

Berandu nator, lo egin gara eta

Ekarri naiz baloia

Imajina zaitetz

.....

Adibide hauen guztien azpian itzulpen desegoki bat datzala esan genezake. Jexux Eizagirrek (2002) gerundio elbarria bataiatu zuenak bizkor eta zalu korritzen du eskolako euskarari; testuak aldrebesteko makulu ederra zorioneko "-larrik", "eta" edo koma erabil daiteke gehienetan berorren orde; baina esaldiari ematen dion goi mailako kutsua zer?

Lehen hezkuntzan hasten dira gaurko ikasleak baldintzak lantzen eta ikasten, Lehen hezkuntzatik Unibertsitateraino. Gauza misteriotsua da baldintza, denon gogoan daude baina mundu guztiak, irakasle askok ere bai, "izango zen", "etorriko zen" eta abar darabil ahotan. Orduan, zertan ari gara? Hainbeste "nintzateke", "nuke", "zenizkioke" gero "idatziko nuen" esateko? Beharbada "aoristoaren" eta "gero aldi arkaiko" ospetsuaren leku berera bidaltzeko tenorea heldu zaigu edo gutxienez, "hikari" ipini diogun izartxo bera ipini beharko genioke. Bada nonbait, aipatu egiten da, baina oso zaila da, beraz ez da erabiltzen, kito!

Itzulpena tarteko, baina gain-generalizazioetan ere sar daitekeen beste bat "-la" menderagailua da. Leba handirik ez dauka herriak zer erabiltzen duen, tradizioak zer ekarri duen, e.a. "Etorri dela uste dut" ondo esanda badago, entzuten diren ondokook zer dela-eta txarto?

Mutil bat falta da, hemen jesartzen dela
Denok prest autobusa datorrela! (irakasleak)
Etor zaitezela nahi dut

Beude hain bitxiak ez diren harrizko horiek; segituko dugu gramatika eta arauak kondentatzen, komunikazioaren oztopo ei dira horiek azkenaldion. Bapo lagunok! Badirudi ezinbestekoa dela gramatikatzat zer ulertzen dugun adieraztea, are gehiago ahozkoari dagokion txosten honetan. Gramatika hizkuntzaren erabiltzaileen gogoetan dauden arau multzoek osatzen dute, ez da erakunde honek, liburu horrek edo irakasle hark diotena, ezpere, hiztunek daukaten mekanismoa, zeinen bidez hizkuntza-gaitasuna aktibatu eta martxan abiarazten baita. Ikuspuntu honetatik, ikertzaileari dagokiona gramatikaren arauak agerian jartzea eta, ahal duenean, azaltzea, besterik ez da.

Are gehiago ez dira ikasi eta landu behar komunikazioaren beraren arauak ere? Zorioneko komunikazioak bere arau zurrinak dauzka testuinguru eta egoera desberdinetan, zurrunagoak askotan gramatikarenak baino (ekar bitez gogotara erregistro erritualizatuak esaterako).

2.3. Lexikoa

Lexikoa da, beharbada agerikoena delako, argien erakusten duena aldaketa linguistikoa eta deserrotze kulturala. Argi dago bizimoduaren aldaketarekin batera, gailuak eta tresnak aldatuz doazen ginoan berbak ere aldatu egiten direna. Lanbide zaharren hainbat eta hainbat hitz galdu dira eguneroko jardunetik eta sarri askotan mundutik sidurririk utzi barik. Hau normaltzat jo dezakegu eta aintzat jotzen da (Azken aldiko Etxabururen lana ikus daiteke, 2006, adibidetzat), badira beste aldaketa batzuk horren "naturaltzat" ezin jo ditzakegunak. Aldaketa horietan bitzuk bereiz daitezke: aberasgarriak (edo onuragarriak) eta murriztaileak (edo kaltegarriak, hizkuntzaren beraren pobretzea dakartelako eta deserrotze kulturalan sakontzen dutelako).

Lehenengoetan euskararen normalizazioak eragin dituen teknolektoek, lexikoi zientifikoek eta euskara batuaren bidez euskalkien muga hertsietatik hara zabaldu direnak dauzkagu; hauek denon euskara gaitu egiten dute bizimodu eta erabilera esparru berrietarako. Horien artean, bakar batzuk aipatzearren, ikasle, irakasle, udaletxe, txapelketa, ordenagailua, e.a. ditugu. Gureak ere banaka batzuk ekarri ditu: beilegi, ataza, ulertu, sano, e.a.

Aldaketa murriztaileak irudikatzen dituen anekdota txiki bat erabiliko dut adierazgarri modulez. Aurtengo Bilboko Aste Nagusian gosetuta txosnetara parajetu gara, kartel baten "odolostea taloarekin" irakurri dugu eta horixe eskatu gosea asetzekotzat. Kartelak engainatu gaitu ez da odolostea izan atera digutena; badaki batek noizko buzkantza zantarra atera diguten! Arazoa honetan argi dago kulturala dena (ez dugu ezbaian ipini gura saltzailearen borondate ona). Badirudi erdal "*morcilla*" itzuli dela erreparatu barik euskaraz orain arte gauza batzuk izan direla "*buzkantza*", "*odolostea*", "*lopea*" eta "*zuringakoa*" esate baterako.

Antzera gertatzen da beste hainbatekin. "*Zukua*" baino ezin eskatu liteke (leku askotan berori oilo jan mota bat izan da eta da) "*laranja ura*" ez da ulertzen, berori bakarria balitz, bata bestearen ordeztu barrian ere. Baina landareek eta fruituek "*ura*" edukitzen izan dute, horrenbestez "*urak gora*", "*urak beheara*", "*uretan egon*" e.a. galdu dira. Kontzeptu sistema osoa desegin da limoi, sagar, pina eta abarren urarekin batera.

Honetan guztian bada, bestalde, halako garbizalekeria berriaren ikutua ere. *Nobio-nobia* eta *andregai-gizongai* kontzeptuak baztertu dira, badakit honetan gauzak aldatu ere egin direna eta on da sistema egokitzea; hala ere, *nobioa* esateko *mutil-laguna* eta *nobia* esateko *neska-laguna* zabaldu dira ordain zuzen eta modernotzat. Leku

gehienetan *neska-lagunak* eta *mutil-lagunak* koadrilakoak baino ez dira izan eta baztertze horrekin "*lagun*" berbaren eduki semantikoa guztiz aldatu da. Ez dira gehiago entzuten "*eskola lagun*", "*auzotegi laguna*", "*soldadu laguna*", "*mutiko laguna*", "*eskailera laguna*" eta antzera sortu litezkeen guztiak. Bestetik, "*lagun*" "*pertsona*"ren parekidea da herri hizkeretan, "*bizilagun*" konposatuaren erabileran argi erakusten den legez; orain, aldiz, menus iritzita edo, hura baztertu eta bururik eginda gabilta "*gizabanako*", "*norbanako*" eta antzeko beste batzuk asmatu eta ikasi ezinik. Eskoletan ume txikerrek arropa lohitu ez egiteko janzten dutenari "*amantala*" esaten zaio orain. Amaren amantalarari esker hazi ginenok argi eduki dugu hura zelakoa zen, antz handiagoa zeukan gaur egun etxeetan harrikoa egikeran janzten denarekin "*brusarekin*" baino; baina erretratu zaharretan aitaitak janzten zuen "*brusa*", oraingo umeek janzten dutenaren antzekoa dena, joan da eta "*amantalak*" beste esangura bat dauka.

Ondare linguistikoa eta tradizioa baztertzen diren artean eta alde zuretik hizkuntza jolasgarria izan behar dela onartuta, erabiltzaileon askatasuna aldarrikatuta eta idazleen edo berbetaren beste profesional guztien sortzeko eskubidea ezin ukatuta, zer edo zer esan behar dut sustantzia bako modak direla eta. Orainsu hasi da zabaltzen "*potolo*" adjektiboa nahinon eta nahinondik; dena da "*potoloa*", berba potoloak, arazo potoloak, istilu potoloak, krisi ekonomiko potoloak, e.a. Hain gauza gorez "*potolo*" erabiltzen bada, umeak ikusten ditugunean atzeraka egiten digu betiko "*potolo*" esateak.

Honela segitu dezakegu gogaitzeraino, hona hemen bakar batzuk: "*kaiera*" zabaltzen da Hegoaldean, "*koaderno*" Iparraldean; erdaraz "*hacer jaia*", euskaraz "*herriko festak*"; "*matxuratu*" eta "*murtxikatu*" dotore, etxeko "*hondatu*" eta "*mamurtu*" betikoak ahazturaren osinean. Bilbon, esate baterako, etxeetan "*aitite*" eta "*amama*" esan arren, kalean erdaldunen artean ere esaten direnak, baztertu egiten dira ze, gaztetxoek eurek esanda, lagunaren artean "*aitona*" eta "*amona*" erabili behar dira.

Aldaketa murriztaileak eragiten dituzten arrazoen katalogoa burutu gura ezta, ezin aukerari joaten utzi irakasleon jakin ezak edo arduragabekeriak eragiten dituen kalteez ohartarazi barik. Gura eta behar baino gehiagotan ikasleak etxetik dakarren altxorra baztertu eta Eskolako ateetan uzten da; edo okerrago dena, altxor horretako areantxoak itzurtzen denean, irakaslearen jarrera urri zaleagatik erauzi ere egiten da. Berton, gauden Eskola honetan, (ez bedi har esango dudantxoak inoren kritikagarritzat, autokritikatzen baino) akatsen adibidetzat eta zuzendu beharrekotzat jotzen da "*lurpetu*" aditza, berorren ordean "*lurperatu*" erabili behar dela esaten izan zaie ikasleei. Ez daukat ezer "*lurperatu*"ren kontra baina bakoitzaren esangura eta zabalkundea jakiteko nahikoa zatekeen Azkueren hiztegia kontsultatzea.

3. Ondorioak eta proposamenak

Aurreko guztia ikusita eta aspaldian han-hor-hemenetan azaldu duguna (Bilbao eta lag., 2004, Gaminde, 2006) gogotan, ondorio batzuk eta proposamenak erakusteko unea heldu dela uste dut. Hasteko gure jardun esparrua guzti honetan lau sail nagusitan banatzen dugu:

- Betiko euskaldunen ahozkoaren ikerkuntza
- Hizkuntza ereduen arteko interakzioa
- Curriculum propioa
- Teknologiaren ekarria

Urteokin marko teorikoaren garapenean jarduteaz gain gure taldeak Mendebalde Kultura Alkartearen abaroan hainbat proposamen didaktiko burutu ditu, teorian adierazi duguna praktikan jartzeko. Euretariako batzuk transmisio kulturalaren esparruan sakontzekoak izan dira (Gaminde eta lag., 2002, 2004, 2005), beste batzuk ingurune hurbilean ezagutza bermatzen dutenak (Bilbao eta lag., 2004, Gaminde eta Bilbao, 2005), irakurketa ozena lantzekoak bestetsuak (Gaminde eta Goikoetxea 2005, Gaminde eta lag., 2006), azkenik, eta aurrerapen gisa, hizkuntzaren beraren arlo desberdinak eskolaratzeko aukera ematen digutenak garatzen ari gara. Hemen eredu batzuk baino ez ditugu aurkeztuko; irakurketa ozena lantzeko proposamenak eta ebakitzen hasi garen bide berriak.

Ahozkoaren esparruan irakurketa ozena ez ebaluatzeak dakartzan kalte estrategikoen gainean luze jardun genuen gure aurreko lan baten (Gaminde eta Goikoetxea, 2005). Argi erakutsi genuen han, eta hemen berriz ikusi dugun moduan, irakurketa ez lantzeak bat-bateko ahozkoari berari eragiten diola. Berorren ondorioz gaztelaniaren arau fonologikoak aplikatu egiten zaizkio euskarari, are gehiago fonemen inbentarioa bera aldatu egiten da.

Gure lehen (2005) lanean gura izan genuen, erreminta bat opetsi irakasleentzat eta esatarientzat, euren eguneroko jardunean intuizioz dakitena eta sarri askotan egiten dutena, era sistematikoan bideratu ahal izateko; ebaluatzean eta zer ez den esatean, zeharbidez zer den ere esaten ari gara. Bigarren beharrean (2006), ostera, ikaslea edo esataria hartu dugu gogoan eta biltzen dugun materiala, irakurketa ozena lantzeko, berari begira egin da.

Bizkaiko irakurketa ozena ebaluatzeko jarritako irizpideak hartu dira sistematikoki garatzeko eta lantzeko. Irakurketa ozena ebaluatzeko proposatzen diren

irizpideak hamar multzotan sailkatu dira. Batzuk trebezia orokortzat har daitezke: bolumena, lapsusak, enfasia. Beste batzuk hizkuntzaren gramatikaren atal fonologikoaren arauak dagozkie: artikulazioa, arau fonologikoen aplikazioa, azentua, intonazioa, fokalizazioa. Azkenik, erritmoari dagozkionak ere badaude: Abiadura eta etenak.

(1) BOLUMENA	(2) LAPSUSAK
Alde fisiko hutsa Alde teknikoak grabaketan kasuan	Berregiteak, trabatzeak, bazilazioak, irakurketa okerrak, trukaketak, e.a.
(3) ARTIKULAZIOA	(4) SOINU BILKURAK
"g" bokalen artean Afrikatuak (tz/tx) Frikariak (s, x) "ll", "j"	Bokal bilkurak, goranzko/beheranzko diptongoak. Palatalizazioa: i+n, i+l, e.a. Herskari bilkurak. k+d, e.a. Degeminazioak: n/n, l/l, e.a. Afrikatuen frikazioa: tz>z Silabifikazioa: batzar aretoa
(5) AZENTUA	(6) INTONAZIOA
Azentu araua: [2 Salbuespenak: érea, bázuk, éuskara, e.a. Silaba bakarrekak: oná/óna	Muga tonuak: L%, H%, E% Tonu sistema: %L H*L L% N/Z, Bai/Ez galderak Aginteak, esklamazioak, ala, ezta, ote Perpausen tonologia (?)
(7) ETENAK	(8) FOKALIZAZIOA
Eten motak: %, \$ Bokal txertaketak eta luzapenak Etena eta egitura sintaktikoa Etenak eta ortografia	Fokoaren tonua Fokoa eta etenak
(9) ABIADURA	(10) ENFASIA
Abiaduraren egokitasuna (testuaren arabera), abiaduraren balio eragingarriak Abiadura eta gainerako faktoreen arteko interakzioa.	Azentu enfatikoak (?) Rangoaren bariazioa nabarmentzeko.

Gure azken beharrean (Gaminde eta lag., 2006) ikerketa teorikoaren ondorioz, curriculum ahoz lantzeko era desberdinetako materialak biltzen dira CD formatuan. CDean datuak eta fitxero multimedia gorde dira, ordenagailuan era didaktikoan erabili ahal izateko. Ordenagailurako sistema osoa diseinatu behar izan da, atal honetan edukien arteko interaktibitatea guztiz garrantzitsutzat jo da. Artxiiboak lau eratakoak dira: testuak, irudiak (ikonoak, taulak, irudiak eta espektroak) bideoak eta audio seinaleak.

CDaren materialak hiru multzo nagusitan banatuta aurkezten dira; Ebaluatzeko irizpideak, Zuzenketa ereduak, eta Testu ereduak. Hauei Jarduerak izeneko atalekoak

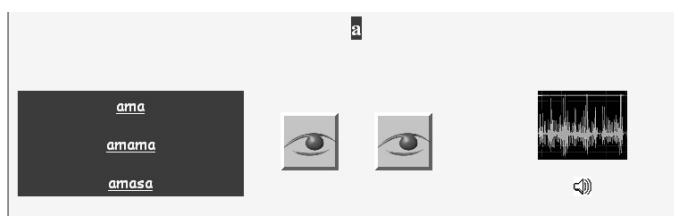
gehitu behar zaizkie. Ondoko irudian "index" deritzon hasierako artxiboan sakatuta, erabiltzaileak ikusiko duen orriaren aurkibidea ikusten da.



Aurrekoaren ebaluatzeko atalak oinarritzat hartuta, banan-banan ematen ditugu ahozko ereduaren aurkibidea osatzeko. Hona hemen aurkibide orri honen itxura:



Soinuen artikulazioaren gaineko atalean; behin bertara "index" orritik ailegatuz gero, bokalak eta kontsonanteak bereiz ikusteko eta entzuteko aukera ematen da. Bokalak banan-banan ikus daitezke ondoko taulatik abiatuta edo bertan espektroak eta bideoaren bidez bakoitzaren ezpainen mugimenduak ikus daitezke. "a" bokalaren ondoko fitxan ikusten den moduan, soinu bakoitzeko lau edo bost (kontsonanteen kasuan) eratako objektuak ematen dira, soinuan, entzun daitezkeen berben testuak, bideoak eta espektroak:



Bokalen kasuan bokal isolatua eta kontsonante batekin batera ematen ditugu soinuak; kontsonanteekin, oster, kontsonantea "a" bokalarekin ematen dugu entzuteko. Bestalde, kasu guztietan hiru berba ematen dira entzuteko. Espektroaren botoian sakatuz

gero, espektrograma ikusteko aukera dago kasu guztietan. Gorago esaneko moduan bideoen bidez ezpainen mugimenduak ikus daitezke kasu guztietan; hona hemen adibide bat:



Kontsonanteen taulan, fonema bakoitzari dagokion nazioarteko alfabetoaren ikurra paratu dugu, kasu batzuetan alofonoena ere bai. Ondoko adibidean ikusten den moduan, kontsonanteekin animazioak egin ditugu aho-sudur barrunbeak ikusten direla mihiaren, ezpainen eta aho-korden mugimenduak irudikatzen:



Soinu bilkuren atalean, taula batetik abiatzen gara diptongoak, bokal bikoitzak, palatalizazioak, herskariak, sudurkariak, afrikatuak, "ez" aditzondoa eta silabifikazioa ikusteko.

Azentuaren atalaren hasierako taularen bidez arau orokorrak, markatuak, talde klitikoak, sintagmen azentuera, deklinabidea eta aditz jokatuak biltzen dituzten aldeetara ailegatzen da. Arlo honetan Bizkaian azentuera nagusi bi erabiltzen direna kontuan hartuta, kasu guztietan sistema bien arabera adibideak ematen ditugu. Hemen A eta B eredu moduan agertzen dira sistema biak. Kasu guztietan testuan sakatuta entzun daiteke.

Intonazioaren eredu nagusien gaineko adibideak batzen ditugun atalean, enuntziatiboak, galdera motak eta ezezkoak aurkezten dira. Entzuteko aukerarekin batera oinarrizko maiztasunaren kurbak ere ematen ditugu.

Etenen gaineko azterketa egin ahal izateko testu bi aukeratu ditugu. Testuetara taula batetik ailegatzeko da. Testuen transliterazioa egikeran etenak markatu ditugu. Etena laburra denean "/" erabili dugu eta luzea denean, berriz, "/".

Fokalizatzean intonazioak daukan garrantzia ikusteko eta lantzeko; eredu batzuk grabatu ditugu entzuteko eta euron oinarrizko maiztasunen kurbak ikusteko. Aditzurreko sintagma fokalizatzen den kasuetan ez-markatutzat hartu dugu, aditza bera fokalizatzen denean, ostera, markatutzat.

Abiadura aztertu eta erkatu ahal izateko testu bi aukeratu ditugu. Testu bakoitzaren bertsio idatziarekin batera aukera ematen dugu entzuteko hiru abiaduratan: astiro, arrunta eta arin.

Enfasiaren arazoa aztertu eta erkatu ahal izateko, ataltxo bi aurkezten ditugu; batean ereduak ikusiko dira eta bestean emozioak. Bertara ailegatzeko taula batetik abiatzen gara. Aukeratu ditugun ereduak hamar izan dira: neutroa, galdera motak, harridurazko galderak, baiezkoak, ezezkoak eta harridurazkoa. Ereduok ematen ditugun berbetan azentu aldetik markatuak eta ez markatuak aurkezten dira efektu desberdinak ikusteko. Era berean entzuteko ereduarekin batera oinarrizko maiztasunen kurben desberdintasunak irudietan ikus daitezke.

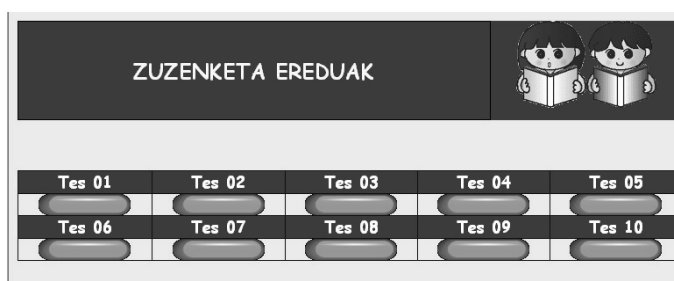
Enfasiaren arazo hau hertsiki lotzen da emozioekin; esaldi eredu esanguratsuak ematen ditugu sei emozioekin lotuta: haserrea, poza, antojua, harridura, tristura eta bildurra. Eurotara ailegatzeko taula batetik abiatuko gara. Entzuteko artxiboekin batera emozio bakoitzeko bideo bat sartu dugu intonazioarekin batera erabiltzen diren euskarri paralinguistiko batzuk erakusteko, kasu honetan arpegikerak dira horiek:



Bolumenaren gorabeherak erakusteko testu bi grabatu ditugu. Irakurtzeko testuarekin batera hiru aukera ematen ditugu entzuteko: baxua, arrunta eta nahastean, kasu honetan bolumen aldaketak errez susmatzen dira.

Lapsus mota desberdinak irudikatzeko irakurketa eredu errealetatik atera ditugun adibideak ematen ditugu. Testu idatziarekin batera bera entzuteko aukera ematen da.

Zuzenketa erduei dagokien atalean, aurrekoan aurkeztu ditugun ebaluatzeko irizpideak aplikatuta, zuzenketa eredu praktikoak ematen ditugu. Denetara ikasleek egineko hamar testu aurkezten dira zuzenduta. Abiapuntua aurkibide taula bat da testuen artean batetik bestera joan ahal izateko botoien bidez:



Aukeratu diren testu guztiak irakurri eta entzun daitezke testuan irakurleak egin dituen etenak "/" ikurraren bidez markatu ditugu. Proposatzen ditugun zuzenketak aparteko taula batean agertzen dira, eurok era berean ondoko botoian sakatuta entzun daitezke zatika.

Testu erduen atalean irakurketa ozena entzuteko eta praktikatzeko aukeratu ditugun testu guztiak aurkezten dira. Testuak zazpi ataletan banatuta ematen ditugu, narrazioak, deskribapenak, argudioak, azalpenak, instrukzioak, elkarrizketak eta poetikoak; abiaburua aurkibide orri bat da.



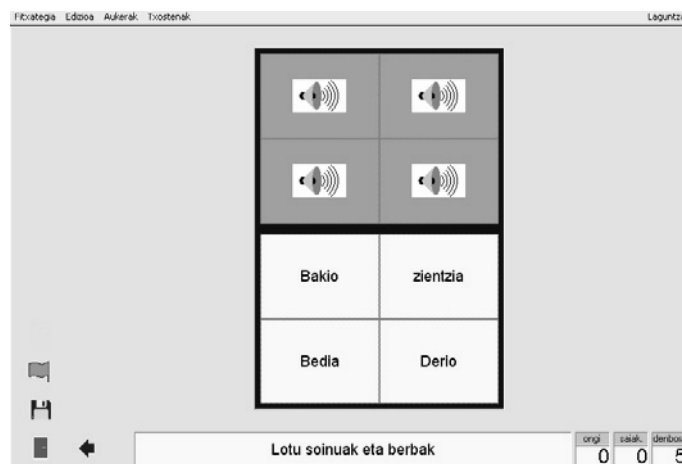
Lanean zehazten diren oinarri metodologikoetan funtsatuta jarduerak garatzeko "klik" deritzon programa aukeratu dugu (Generalitat de Catalunya, 1992). Software askearen filosofian oinarriturik jendearen arteko elkarlanak eta doan izateak programa aberastu dute, eskuragarritasuna eta erabilera sustatuz. Horregatik, eskoletan hedatuen dagoen hezkuntza software artean ezagunena eta erabiliena Klik programa dela ikusirik, eta programa honek ikasle zein irakasleari begira aukera zabalak eskaintzen dituen, CD honetan buruturiko ekintzak sortzerakoan Klik programan oinarritu gara.

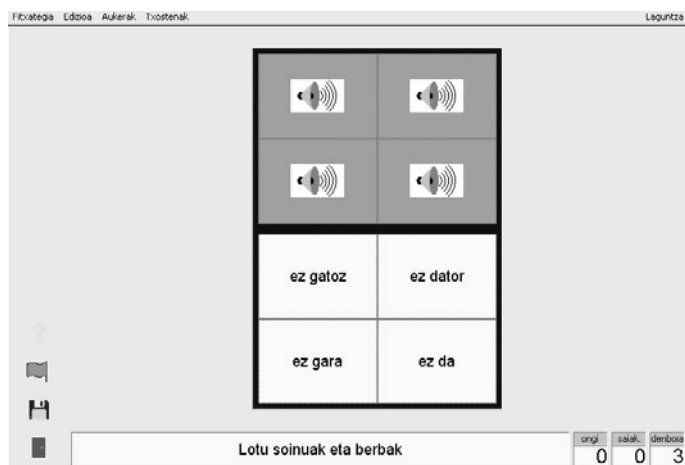
Programa multimedia honek irakasleari ikasleentzako aproposak diren edukiak jorrazteko aukera zabaltzen dio, edo beste modu batera esanda, lan egiteko modu berria erabiltzeko aukera ematen dio ikasgelako irakurketa lantzeko ohiko ariketetatik urrunduz.

Arrazoi horrez gain, programa horrek ikasleen jarduerak sekuentziatzeko aukera ematen digunez, CDan proposatzen ditugunak era horretan antolatu ditugu, ikasle bakoitzak bere beharrian eta gaitasunen arabera bete ditzan. Klik programak prozedura nahikoa (buruhausgarria, gurutzegramak, e.a.) eskaintzen du; horien artean, oraingoan hiru baino ez ditugu erabili ikaslearentzako jarduerak prestatzeko orduan: testuak, letra zopak eta elkarketak, hauetariko bakoitzean eredu desberdinak sortu ditugu.

Jarduera eredu horiek erabili ahal izateko nahikoa da "index" artxiboan agertzen den "jarduerak" botoian sakatzea abiatzeko. Jarduera horiek guztiak entzun egiten dira, modu horretan ikaslea hitzak, esaldiak, e.a. esateko moduz ohartuko da.

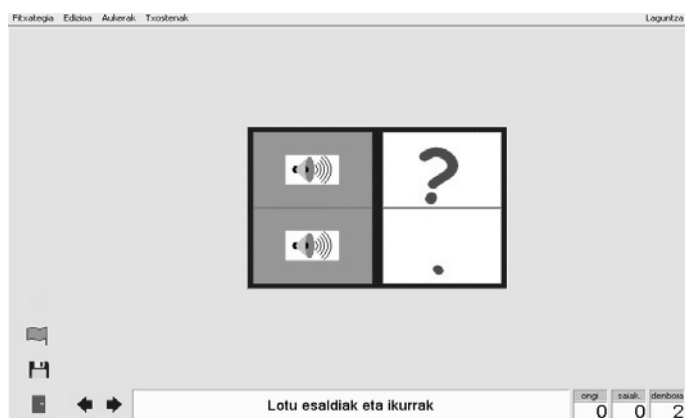
Elkarketetan edukiak, elkarren artean harremanetan daudenak, lotu egin behar dira, euren arteko erlazioa aurkitu eta gero. Horretarako, erabiltzaileari behar duen mezua bertan ematen zaio.



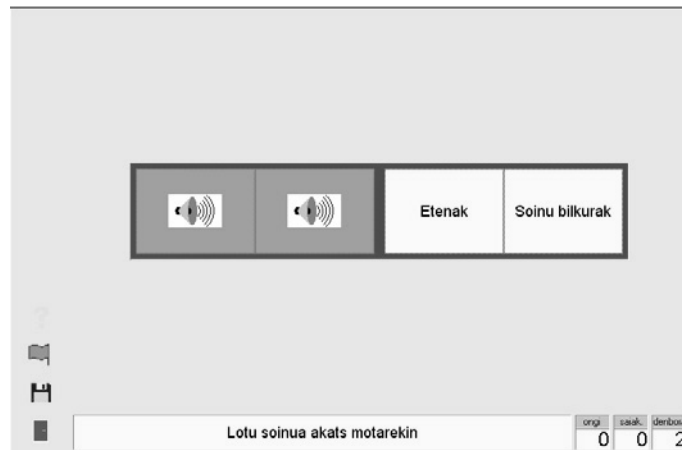


Elkarketa batzuetan pantaila baten agertzen diren soinuak bestean agertzen diren berbekin lotu behar dira; hauen artean batzuk soinu motak bereizteko erabiltzen dira, hauetan motak bitzuk dira; batzuetan berba errealak erabili dira eta beste batzuetan berba asmatuak. Beste batzuetan, soinua eta grafiak lotzean soinu bilkurak eta azentua lantzen dira.

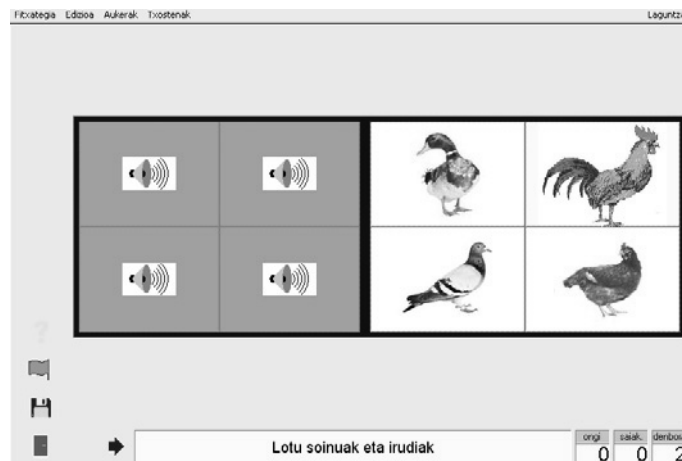
Intonazioa lantzeko elkarketa mota bat sortu dugu soinua intonazioaren arabera dagokion ikurrarekin lotzeko:



Elkarketa batzuen bidez egin den akats mota identifikatu ere egin behar da; horretarako soinua akats motarekin lotu behar da, hurrengo adibidean ikus daitekeen moduan.



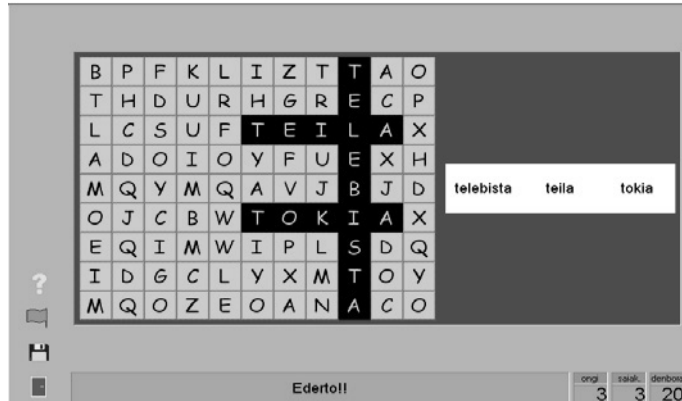
Azkenik, umeekin egiteko moduko elkarketa berezitu batzuk prestatu ditugu, eurotan irudia soinuarekin lotu behar da. Era honetako elkarketa guztiak 13. jarduera multzoan sartu ditugu pakete berean.



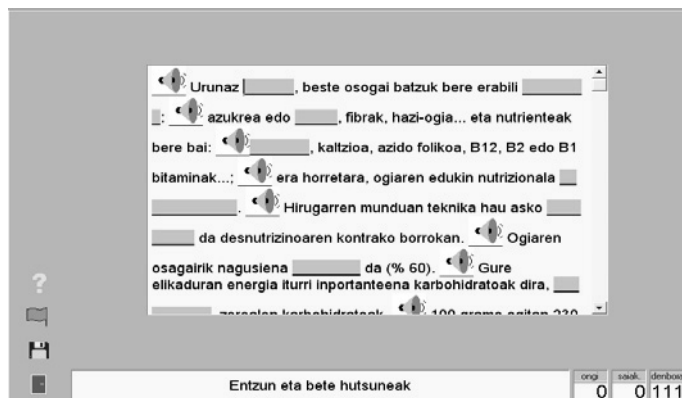
Letra-zopen bidez soinu mota guztiak lantzen dira. Ondoko pantailan ikusten den moduan, hasieran soinu zehatz bat daukaten hiru berba topa behar dira.



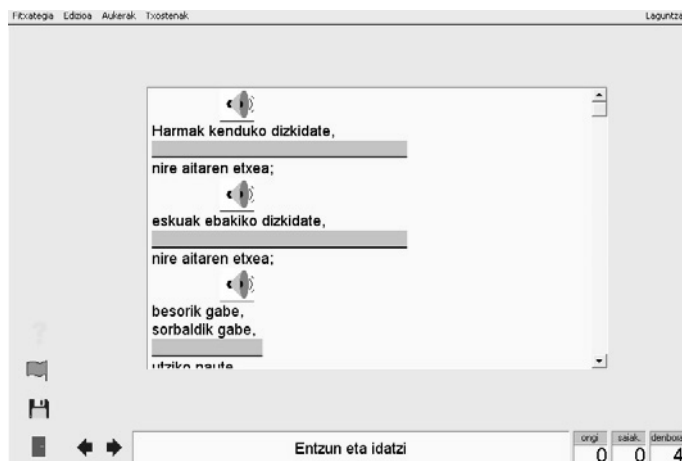
Hirurak topatzen direnean, berbak alboko pantailan agertuko dira osorik idatzita, bien bitartean berba horren ahoskapena entzuten da.

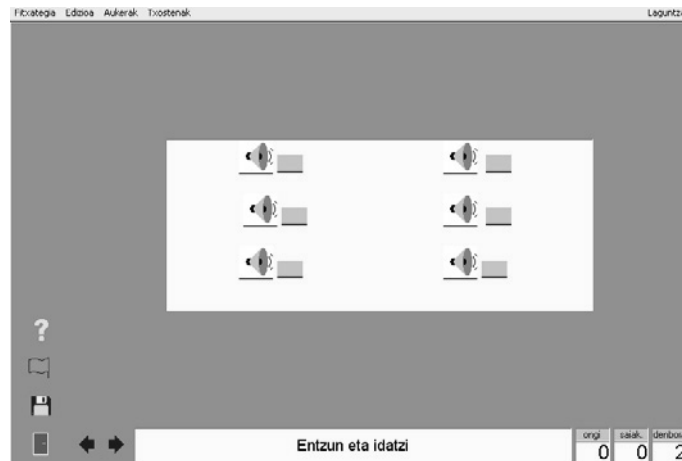


Hirugarren multzoan entzuteko eta idazteko jarduerak dauzkagu; CDan erabili ditugun testuak erabilia, jarduera batzuetan berbaren bat ezabatu da eta zatika entzun ahala bete egin behar da:



Beste batzuetan botoiari sakatuta entzuten diren esaldi osoak edo berbak dira alboko hutsunean idatzi behar direnak:





Jarduera guztiak hamarreko multzoetan ematen ditugu interesguneen arabera nahastuta. Multzo bakoitzean era desberdinetako jarduerak bete behar dira eta sekuentzia bakoitzean ikaslearen eginkizuna aldatu egiten da. Multzoak denetara 13 dira, hots, 130 jarduera.

Klik programak ikaslearen ebaluaketarako datuak ematen ditu. Jarduera bakoitza hasiaz batera, ikaslearen saiakerak kontatzen ditu, eta egiten dituen errakuntzen berri ere ematen du. Horrela azkenerako, irakasleak prozesuan gertatutakoa eta horren emaitzak ikusten ditu. Irakaslearentzat datu interesgarriak eta praktikoak direnak, ikaslearentzat lagungarriak dira, ezen jarduera bakoitza hasterakoan sortzen baitio arteko saiakerak hobetzeko grina. Programa honek ikaslearen lan autonomoa bultzatzen du eta irakasleari informazio lagungarria ematen dio, gero ebaluaketarako datu praktikoak eta zehatzak eskuratzeko izango dena.

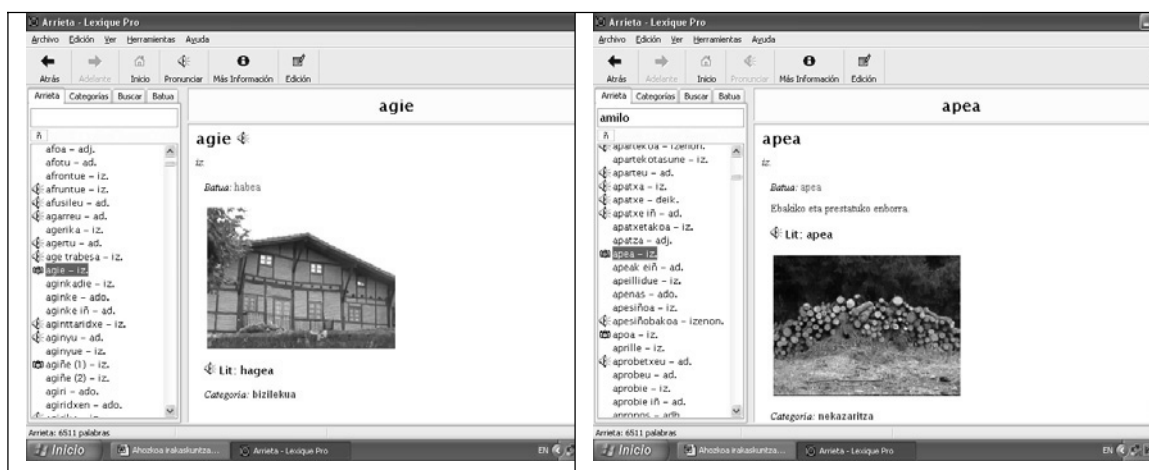
Bakioko hiztegia burutu genuenean (2005), gure asmo teorikoak praktikara bideratzeko urrats kualitatiboa egin genuela uste dut. Gure helburua Bakioko ondare lexikoa erabiltzailearen esku ipintzea zen era normalizatuan. Era berean sarrera guztiak Bakioko eran ez eze euskara batuan ere bilatu daitezke; hain zuzen, Bakiora hurbiltzeko interesa daukan edonorentzat baliagarria izateko. Jokabide honen bidez alde bitaranzko ekarpena egin gura izan zen, hau da, Bakio>Normalizatua>Batua eta Batua>Normalizatua>Bakio. Kasu gehienetan batu genituen sarrerak entzuten dira bertsio originalean. Hala ere, hura burutzeko dena sortu behar izan genuen, hiztegia bera eta CDan erabili ahal izateko bilaketa modua ere bai.

2005. urteko abenduan "Lexique pro" deritzon eta Malin egin den aplikazio askea agertu da sarean (SIL, 2005). Aplikazio hau aurreko baten oinarritzen da (Coward eta Grimes, 2000), aplikazio hori hiztegiak egiteko sortu da beren-beregi. Aplikazio

honek gure ustez badauzka abantaila handiak eta euskararen kasuan bai lexikografian, baina baita ondare linguistikoa didaktizatzeko eta eskolaratzeko alorrean ere.

Aplikazioak dauzkan abantaila batzuk baino ez ditugu aipatuko hemen. Batetik, lexikografia lantzeko egineko aplikazioak dira, honezkero hainbat hizkuntzetan erabili da eta esperientzi horietan oinarrituta, ekarpen handiak egin dira. Gure eginik homologagarria den produktu bat erabiltzeaz gain, software askearen filosofiarekin bat egingo genuke atzera ere eta egokitzapen batzuk baino ez ditugu egin behar euskararen beharrezan arabera. Dauzkan abantaila interesgarri batzuk ondokook dira:

- Sarreraren informazio gramatikala (fonologikoa, morfologikoa, taulak, e.a.) gehitzeko erraztasuna.
- Soinu artxiboak, irudiak, eta bideoa datu basearen egituraren barruan integratzeko gaitasuna. Ondoko irudietan Arrietako datu basearen berba biren fitxan ikus daitezke (erabiltzaileak ikusten duena da).



- Informazioa era askotara antola daiteke, eta geroko bilaketak ere era desberdinez egin daitezke: batutikera, herritikera, kategoria semantikoen arabera, kategoria morfologikoen arabera, e.a.
- Datu-basean dagoen informazioa testu eran eta HTML eran eman daiteke.
- Interfazea lau hizkuntzetan erabil daiteke.
- Azken produktuaren kostua guztiz murrizten da, izan ere, CD edo DVD formatuan erabil daiteke, are gehiago, sarean ere jar liteke.
- Soinu artxiboak, irudiak, eta bideoa datu basearen egituraren barruan integratzeko gaitasuna. Ondoko irudietan Arrietako datu basearen berba biren fitxan ikus daitezke (erabiltzaileak ikusten duena da).

Bibliografia

- AGIRRETXE, J. L., ESNAOLA, I. (2000): *Lezoko euskararen azterketa*, Lezoko Unibertsitateko Udala.
- BARRUTIA, E. (1996): *Bermeo eta Mundakako arrantzaleen hiztegia*, Udako Euskal Unibertsitatea, Iruña.
- BILBAO, B. (2002): *Bermeoko euskera kresaltsua. Aditza eta Fonetika*, Bermeoko Udala. Bermeo.
- BILBAO BILBAO, B., GAMINDE, I., GOIKOETXEA, J.L., ELGOIBAR, E., MARKAIDA, I., OLALDE, A. (2004): *Bakio eta Eskola: Gida Didaktikoa*, Bakioko Udala, Bakio.
- CAMINO, I. (2005): "Euskal soziolinguistikaren atarian" in: Etxebarria, P., Knör, H. (arg.): *Nerekin yaio nun: Txillardegiri omenaldia*, Iker-17, Euskaltzaindia, UPV-EHU, Bilbo.
- COWARD, D., GRIMES, Ch. (2000): *Making Dictionaries: A guide to lexicography and the Multi-Dictionary Formatter*, SIL International, North Carolina.
- EIZAGIRRE, J. (2002): "Antilingua" in: Mendebalde Kultura Alkartea: *Euskalkia eta Administrazioa*, Bilbo, 71-97.
- ETXABURU, M. (2006): *Ondarroako Arrantzaleen Lexikoa*, Doktorego tesia. Deustuko Unibertsitatea, 2006. urteko iraila.
- GAMINDE, I. (2006): "Herririkera osotu ala ordeztu?" in: Mendebalde Kultura Alkartea: *Mendebaldetik 10 Urtegarrean*, Bilbo, 35-52.
- GAMINDE, I., GOIKOETXEA, J. L. (2003): "Ahozko Corpusen Premia eta euron erabilgarritasuna eskolan", in: Mendebalde Kultur Alkartea, *Ahokotasuna aztergai*, Bilbo, 103-129.
- GAMINDE, I., GOIKOETXEA, U. (2005): *Bizkaian Irakurketa Ozena ebaluatzeko Irizpideak*, Mendebalde Kultura Alkartea, Bilbo.
- GAMINDE, I., MARKAIDA, I., ELGOIBAR, E., OLALDE, A., GOIKOETXEA, J. L., BILBAO, B. (2005): *Bakioko Hiztegia* (CDa), Bakioko Udala, Bakio.
- GAMINDE, I., BILBAO, B. (2005): *Lezama Gure Herria. Gida didaktikoa*, Zorritzetan, Lezamako euskara elkarte, Mendebalde Kultura Alkartea, Lezamako Udala, Bizkaiko Foru Aldundia, BBK.
- GAMINDE, I., BILBAO, B., PEREZ, K., GOIKOETXEA, J. L., GOIKOETXEA, U., BARRUTIA, E., IZAGIRRE, E., UNAMUNO, M., (2006): *Irakurketa Ozena Bizkaian lantzeko materialak*, Mendebalde Kultura Alkartea, Bilbo.

- GARCÍA MOUTON, P., MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Castilla-La Mancha*, <http://www.uah.es/otrosweb/alecman/>
- GENERALITAT DE CATALUÑA (1992): *Clic*, <http://clic.xtec.net/es/index.htm>
- GOIKOETXEA, J. L. (2003): *Euskalkia eta Hezkuntza. Dakigunetik ez dakigunera euskal diglosia irazian*, Euskaltzaindia, IKER-13, Bilbo.
- , (2006): "Hamar urteko jardunaldiak: Ezagunetik ezezagunera" in: *Mendebalde Kultura Alkartea: Mendebaldetik 10 Urtegarrenean*, Bilbo, 11-34.
- HUALDE, J. Ig. (2004): "Analogy and other types of non-phonetic change in Bizkaian Basque", (agertzeko).
- MIRA, M. H., BRITO, A., DUARTE, I., HUB, I. (1989): *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa.
- MITXELENA, K. (1977): *Fonética Histórica Vasca*, Diputación de Guipúzcoa, Donostia, (2. arg.).
- SAGARZAZU, Tx. (2005): *Hondarribiko eta Irungo euskara*, Alberdania, Zarautz.
- SARASOLA, I. (1997): *Euskara batuaren ajeak*, Alberdania, Zarautz.
- SIL International (2005): *Lexique Pro*, Mali.
- TXILLARDEGI (1984): *Euskal Azentuaz*, Elkar, Donostia.
- , (1986): "Proposamen bat azentuari buruz", *Euskera XXXI-2*, Euskaltzaindia, Bilbo, 341-348.
- , (1987): "Azentuari buruzko proposamen bat" *Ele*, 2, AEK, 5-20.
- , (1992): "Ahoskera baturantz", *Ele*, 10, AEK, 47-51.
- ZUCCHERINI, R. (1992): *Como educar la comunicación oral*, CEAC, Bartzelona.

Landa-eskoletako curriculumaren etorkizunaz

Kepa Perez Urraza

Artikulu honetan landa-eremuaren gutxienezko ezaugarritze deskriptiboa eman ondoren, landa-eskolari buruzko zertzelada zehatzagoak eskaini nahi dira. Eta helburua zera da: landa-eskolen etorkizuna lau garapen-norabidetan aztertzea: landa-garapena eta administrazio publikoen ardura, unibertsitateak eman beharreko arreta, komunitatearen partaidetza, eta azkenik, herrietako ondare soziokulturaletik abiatzearen garrantzia. Tokian tokiko kulturaren, komunitatearen identitatearen eta ondare kulturalaren arteko loturaz hausnartzen da, eta lotura honetatik eratorriko dira bereziki, curriculumaren etorkizunean erabateko eragina duten bi faktore hauetan sakontzea, hots, komunitatearen inplikazioan eta ingurune hurbileko ondarean.

1. Nekazaritza-eremua ala landa-eremua?

Aspalditik nekazaritza-eremua, espazio geografiko eta sozioekonomiko jakin bat adierazteko erabiltzen den kontzeptua da. Egun, zenbait lurraldetan agian, nekazaritza kontzeptualizazioa bera da aldatu beharko duguna, eta garai baten ezagutu dugun lurgintzatik, nagusiki baserritarren existentzia suposatu izan duen eredutik, ondorengo orriotan frogatuko dugun moduan, landa-eremua deitzera ohitu beharko ginateke. Nekazaritza-eremua krisiak jota egonik, salbuespenak salbuespen, ez da alternatiba argirik ikusten, nahiz eta zenbait baserritan eredu mistoa mantendu, hau da, baserritik kanpo lan egin eta etxeko ustiaketa partzialean aritu.

Zenbait herritan industrigunerik gabe egonik, dinamika ekonomiko baxua izanik, jenderik formatuena eta aktiboena alde eginda dago. Landa-eremuaren bereizgarri batzuk emate aldera ondoko hauek aipatuko ditugu. Auzo batzuk ia biztanlerik gabe, edota adinez zahartuak, eta nekazaritza jarduera belaunaldi berrien txandaketarik edo jarraipenik gabe dago. Eta gehienetan, emakumeen lanaren onarpen sozioekonomiko baxua dago. Horrez gain, auzo batzuk hirigintza eremuan nahiko degradaturik daude: jabeen ardurarik ezaren ondorioz, badira baserri hutsak edo suntsitzear daudenak. Ez da langabezia tasa handiegirik nabarmentzen, eta oro har, bizitza mailak gora egin du. Bestalde, ez dugu aipatu gabe utzi nahi, landa-eremuan badela ondare historiko, kultural, arkitektoniko eta paisaia aberatsik, nahiz eta ez beti oso ezagutua eta zaindua. Eta ezin da ukatu paisaia ederrak daudela, eta orain leku askotan oreka ekologikoaren aldeko berebiziko ahaleginak egiten direla. Landa-eremuetan berrikuntza legez, azkeneko urteetan urbanizazio gune indartsu bat edo beste eraikia dago, bikote gazte berriek osatua, baina aurretiko tradizio historikorik gabekoa da, eta hortaz, hiri-eredua nagusitzeko arriskua dago. Auzokideen arteko harremanak, seme-alabak eskolaratzean hasten diren heinean eraikitzen dira. Ezaugarriak ezaugarri, herri baten etorkizuna diseinatzerakoan, errealitatean bertan dagoena kontuan hartu beharko dugu, bai erakunde ofizialetatik emaniko irizpideak eta laguntzak, bai bertako giza baliabideak.

2. Landa-eskolen ezaugarritze orokorra

Landa-eskolaz definizio bateraturik ez badago ere, ondoren aipatuko ditugun bereizgarriak haren hurbilketarako baliagarriak izan daitezke. Lehenik eta behin, egungo landa-eskolak, garai bateko nekazaritza inguruko eskola unitarioarekiko ez duela ia ezelango kidetasunik. Esaterako, hauetan ez du kidetasunik: eraikinean, herriko gutxienezko zerbitzuen eskasian, irakasle eta ikasle kopuruei dagokienez, sexuaren araberrako banaketan, ikasleei ezarritako diziplinan, eta are gutxiago, euskarari eta inguruko kulturari buruzko tratamenduan, gurasoen formazio mailan, edo eskola eta ingurunearen arteko erlazioetan.

Bestetik, landa-eskola ezaugarritu nahi denean, ondoko bereizgarriak agertzen dira: arestian aipatutako gune urbanoetatik at kokatua egotea, biztanleria auzoetan eta baserrietan sakabanatua egotea; oro har, biztanleriaren gutxitze nabarmena eta ohiko jarduera sozioekonomikoa –nekazaritza, abeltzaintza, egurgintza–, atzeraka doan neurrian, bestelako eredupean aritzea –jarduera tradizionalen ordean, ekonomia mistoa, turismoa, tailer txikiak...– eta urbanizaziorako espazio pribilegiatuak egotea. Hala ere, ezin da ukatu, zenbait eskualdetan gune populatuekiko distantzia handirik ez dagoenez,

horren bizitza-ereduaren eraginak geroz eta nabarmenagoak direla herri txiki guztietan. Eta ezaugarri hauen guztien arabera, landa-eskolen sailkapena egin nahi denean kasuistika desberdina agertzen da, anitza, konplexua eta aberatsa. Hori bai, gehienetan, landako eskolen etorkizuna kokatuak dauden herriaren etorkizunarekin erkatzen da, eta alderantziz. Eskola antolakuntza aldetik begiratuta, haur kopuru txikia edukitzea, adin desberdinetako haurrak ikasgela berean aurkitzea eta eraketa moduak malguagoak izatea dira landa-eskolen beste ezaugarri batzuk. Horrez gain, eskola txiki askok inguruko eta antzerako ezaugarriak dituzten eskolekin noizbehinkako elkarketa gauzatzen dute, irakasleen aldioroko koordinazioa sendotuz, tokian tokiko gurasoekin lankidetzatza gutxi-asko estuagoa landuz, eta, oro har, ingurunearekiko irekiak, malguak eta demokratikoak dira. Didaktika atalean, berriz, eskola programazioa burutzerakoan, landa-eskolak ingurune hurbiletik abiatzen dira, eskolen arteko proiektu komunetan aritzea adosten dute, sarritan, eredu konstruktibistapean. Eta gurasoekin hurbilketa handiagoa egonik, ikasleei arreta pertsonalagoa ematen zaie.

Ezaugarritze orokor honek ez du esan nahi landa-eskolen errealitatea erabat zerutiarra denik, izan ere, eskola txiki asko, hainbat herritan, lekuan lekuko administrazioaren ardurapean daude. Ondorioz, eraikina mantentzeko, konpontzeko edo eraikin berriak egiteko, zein bestelako zerbitzu eta irakasle espezialistak bermatzeko, eskolaz kanpoko jardueretan laguntza emateko, oztopo bat baino gehiago egon daitezke. Hurbileko botere politikoak zer-nolako inplikazioa duen eskola txikiekin esanguratsua da ikastegi horien eguneroko eta etorkizunerako jardunean. Hauxe da, adibide gisa, Gipuzkoako landaguneko gurasoen kezka: “Eskola Txikiek bizi duten arrisku egoera edo handiak txikia irensteko joeraren aurrean, azterketa sakona bultzatzen ari gara eskola hauen zereginaren garrantziaz administrazioa, udalak eta gurasoak kontzientziatzeko kanpainari ekin asmotan” (www.EHIGE.eskolatxikiak). Bestetik, herriko guraso batzuen euskararekiko axolagabekeriari gehitzen badiogu hirietatik etorritako hainbat guraso erdaldunen eredu, horrek guztiak eragiten du eskola bizitzan, zonalde euskaldunetan ere, erdara nagusitzeko arriskua baitago ikasleen arteko eguneroko elkarrizketetan, eta euskarak ohiko komunikazio tresna normalizatu legez plazaratzeko oztopo bat gehiago duela suposatzen du. Aipatu beharrekoak dira landaguneetako eskolen esfortzuak. Geroz eta gehiago nekazal inguruan kokatutako eskoletako irakasleek berebiziko ahaleginak egin eta egiten dituzte berrikuntza pedagogiko etengabea, eta tokian tokiko material kulturalaz baliatuz, eskola-programazioak antolatzen. Nabarmentzekoak dira, adibide batzuen artean, zenbait landa-eskolatan eta eguneroko programazioan ohikoak izaten diren euskal kulturari atxikituriko landa-inguruko gaiak, hala nola, auzo desberdinetarako irteerak, gastronomia, haurren eta beren sendien biografia lanketa, euskal pilota, bertsogintza, herri-kirolak, ahozkotasanari buruzko altxorra, tradizio zaharreko usadioak (Olentzero,

zuhaitz eguna, Santa Ageda, Inauteriak, San Juan...). Horrez gain, herri askotan, haur, gazte eta helduei begira eskualdeko musika eskolek, hainbat soinu-tresna irakasten dituzte, eta kultur elkarteek, bakoitzak bere aldetik, ohitura zaharrak (ermitaz ermita, mugarik muga, auzoko jaiak...) eguneratu, zein formatu txikiko kultur programazioa ere (antzerki, txotxongilo, kantari, bertso afari...) burutzen dute.

Landa-eremuetan eraiki diren urbanizazio berrietara, zein baserri zaharraren aldamenean eraikitako etxeetara bizitzera joatea gutxiengo batek egindako bizitza-aukera da, bizitza-kalitate handiagoa dagoelakoan: landa-ingurunean integratzeko nahia, naturarekiko lotura, oreka ekologikoa, giza harremanetan gehiago sakontzeko aukera eta abar. Landa-eremuan gertu ez dagoen eskola pribatuaren konpetentzia egon arren, herriko eskola eskaintza bakarra da. Bestalde, landetaratutako bikote gazteek, oro har, formazio profesional eta akademikoa nabarmena dute, eta, honek eskolaren etorkizunean aberastasuna suposa lezake, baldin eta komunitatearen zerbitzurako lan boluntarioa egiteko prest agertzen badira. Bestetik, herrietan, erlazioak izaten dira, sendikoak izateagatik, zein auzo berean bizitzeagatik, edo adostasun ideologikoa dagoelako. Baina horrez gain, herri txikietako eskola bera erlazio sozialen gune sortzailea ere bada, eta topaketa espazio pribilegiatua ere bai, adin bereko seme-alaben gurasoak elkarren arteko harremanak edukitzera behartzen baititu, elkar ezagutzera, batzera, eta zenbait kasutan, haurrak lagunartean aritzeko, etxeetara joatera behartzen ditu. Beraz, urbanizazio berrietan bizi diren gurasoek ez dute arazorik sortzen eta eskolaren eraldakuntzarako potentzialtasuna dute, salbuespenak salbuespen, batzuek ez dakite euskaraz eta.

3. Herriaren garapena eta eskolaren garapena

Orain arteko ibilbidean egungo landa-eskoletako ezaugarriez gaineratik aritu izan bagara, etorkizunerako proiektzioa egiterakoan, eragina izan ditzaketen lau ardatzen inguruan edo lau norabidetan hausnartu nahi dugu, hurrenez hurren, ondoko lau arlo hauek aztertuko ditugu: a) landa-garapena eta administrazio publikoen ardura; b) unibertsitatetik eman beharreko arreta; c) eskola-komunitatearen partaidetza demokratikoa, eta azkenik, d) eskolak ondare soziokulturalean oinarrituriko herri-identitatea bultzatzea.

Landa-eremuko eskola aztertu duten lan gehienetan azpimarratzen da herriaren garapenaren eta bere barrutian kokaturiko eskolaren etorkizunaren arteko lotura. “Egia da egungo gizartean modu batean zein bestean natur errekurtsu (ura, lurra, energia) ugari xahutzen direla, eta natur baliagaien xahutze horretan dautza gaur planetak han-

hemen dituen arazo ekologiko sakonak” (NEG, 2002, 3). Eta ezaguna da, landa-eremuak hiri-eremuen zerbitzura jarri direla, esaterako, “landa-eremuetan kokatu ohi dira hiri-eremuen garapena ulertzeko modu jakin batek behartzat hartzen dituen era askotako azpiegiturak (zaborteziak, urtegiak, komunikabide arinak, harrobiak...)” (NEG, 2002, 3).

Landa-eremuko udalak gehien kezkatzen dituen arazoa da etorkizunerako garapen eredu egokia asmatzea eta aurkitzea. Are gehiago sakonduz arazo hauek egoten dira: barreiatuak dauden auzoetako azpiegituren eta ekipamenduen eskaintza, komunikabideak, etxebizitza-plana, eta lehenago, landa-ingurunerako dagoen ekonomia sustapen-planak asmatzea eta horretarako behar beste diru-laguntza publiko inbertitzea. Landa-eremuaz egindako zenbait hausnarketak diotenez, “urteetan zehar, industriari emandako lehentasunaren ondorioz, nekazaritzarako lur emankorrenak nekazar jarduetarako gorde orde (lur-bankuak antolatuz, eta gazteak animatuz lehen sektorean lan egin dezaten), industria-eremuak ezartzeko erabili izan dira. Eta besteetan, etxebizitzak eraikitzeak. Hortaz, lehen sektorea gero eta ahulagoa da, eta urtez urte ustiapenak desagertzen ari dira eta diru-laguntzen menpe bizi dira. Horrek ez du etorkizuna bermatzen, eta kolokan jartzen du gure ekonomiarako, kulturarako eta lurraldeetarako funtsezkoa den jarduera” (NEG, 2002, 9). Baina, ez da artikulua honen helburua landa-garapenaren krisialdiaren aurrean administrazio publiko honek edo horrek hartu beharreko neurriak aztertzea. Baina esan behar da Euskal Herriak baduela lehen sektoreari buruzko sustapen-estrategia egokiaren premia larria.

Ez dugu gauza berririk esango, landa-eremuko eskolen topaketetan, foroetan eta jardunaldietan landa-eremuko irakasleek administrazioari egiten dioten etengabeko eskabide-plataforma behin eta berriro plazaratua, guk hemen gogoratu baino ez dugu egingo. Salaketak eta eskabideak, besteak beste, ondoko hauek dira:

- Landa-eremuko hezkuntzaren espezifikotasuna ez da oraindik kontuan hartzen.
- Eskola txikietan ere eredu neoliberalak aplikatu nahia, errentagarritasuna nagusi.
- Eskola urbanoaren ereduak nagusitzea, eta landa-eskolari gabetasun teoria atxikitzea.
- Landa-eremuko eskoletarako legeria berezia eta ondorengo finantziarioa bermatzea.
- Zenbait herritako eskola zaharkituak edo txiki gelditutakoak berehala berreraikitzea.
- Ikastegi-proiektuetan ari diren irakasleen egonkortasuna bermaturik egotea.
- Landako irakasleen etengabeko formazioa ziurtatzea, bereziki teknologia arloan.
- Especialista diren irakasle ibiltarien lan-baldintzak hobetzea.
- Curriculum materialak eta baliabide didaktikoak landa-eremuetara egokitzea.
- Dibertsitatea bermatzeko hezkuntza-beharrizan berezia duten haurren arreta hobetzea.

Unibertsitate arloan, bestalde, egun landa-inguruneari eta horren garapenari gero eta arreta handiagoa jartzen zaiela esango dugu, izan ere, azken urteotako datuak kontuan hartuz, badira landa-eremuko eskolaz aldizka egiten diren hainbat foro, topaketa eta jardunaldi. Landa-eskolari buruzko *Educación en el Medio Rural* gradu-ondoko diploma luzatzen duen unibertsitaterik badago; Irakasleen Eskoletan landa-eremuaren berezitasun soziologiko, kultural, didaktiko eta antolaketa mailakoak daudenez, aukerako irakasgai legez sartzeko proposamena maizago entzuten da. Beraz, laburtuz, zera esango dugu, gizarte errealitate den landa-eremuak ere diskurtso eta pentsamendu propiorako material nahikoa eskaintzen duela, izan ere, batetik daukagu, eskola txikietan burutzen diren proiektuen aniztasuna, bestetik, irakasleen esperientzia, bizipen eta etengabeko formazioa. Horrez gain, tokian tokiko komunitate eta kultura. Horietatik guztietatik abiatuz, unibertsitateak eskain dezakeen hausnarketa eta proposamen landuen plataforma daukagu. Landa-eskolatik unibertsitatera eta, alderantziz, etengabeko joan-etorri osagarrian eta elkarren aberaste berriztatuan loratzen ari da landa-eremuko eskolaren eredu propioa. Eta azkenik, landa-eremuaz hausnarketa sakonik egin duenik ere bada, nabarmentzekoa M. A. Ortégaren *La parienta pobre (Significante y significados de La Escuela Rural)* saio mardula dugularik, eta esparru hori kontuan hartu eta ikertu duten doktorego tesi bat baino gehiago egon badaude, tartean, landako eskolaz, J. Feu i Gelis-en *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica*, edo, lekuan lekuko curriculumaz artikulu honen egileak burutua, *Ingurune hurbileko curriculum soziohistorikoa. Zeberio harana (1567-1967)*. Ikerketa horretan oinarriturik garatuko ditugu hurrengo puntuak.

4. Landa-eremuaren ingurunea eta eskola

Ondoko lerrootan mundu akademikotik landa-eremuaz eta inguruneaz egindako ekarpen batzuk laburtu nahi ditugu. Eskola antolakuntzaren teorizazioan geroz eta garrantzi handiagoa ematen zaio inguruneari. Ingurunearen eta ikastetxeen arteko artikulazio moduari dagokionez, Portela-k (2003, 194) hiru taxuketa edo dimentsio ikusten ditu: antolakuntza formala, merkatua eta komunitatea. Lehenengoa egitura hierarkikoari lotua dago, bigarrenak, ordea, salneurrian oinarritutako elkartrukatzean du ezarria bere xedea, eta hirugarrenak, aldiz, elkarkidetza-egituran, hots, konfiantza-sare adostuan. Harreman horietatik, hurrenez hurren, egitura zentralizatua eta burokratikoak, ingurunearekiko koordinazioa (ez hierarkikoa, ez elkarkidetua), eta lankidetza da ondorioztatzen dena. Hortik letorke ingurunea esparru geografiko espazial mugatuari deitzea eta, bidenabar, komunitatea, balore partekatuak dauzkan talde integratuarekin identifikatzea (Portela, 2003, 201). Azken lotura mota hau da interesatzen zaiguna.

Bestetik, Martín-Moreno egileak (1996, 250), ikastegiaren testuinguraketa gomendatzen du, azken hau burutzeko bi bide ezarriz: kanpoko, administrazioak berak eta kolektibitatearen presioek ingurunea aintzakotzat hartzeko eskatuz –eskola-erabakietan komunitatearen partaidetza bultzatuz–, zein barnekoa, curriculuma ikasleen espezifikotasunera moldatuz. Ikuspegi honetatik abiatuta ari da garatzen komunitatean zentratutako curriculumaren ideia, zeinaren xedea baita, ikastegiek geroz eta interes handiagoa jartzea ingurune fisiko eta soziokulturalean, edo “curriculuma komunitatearen gai, interes eta beharrezan araberako antolatzea” (Martín-Moreno, 1996, 276). Berrikitzen egile honek (2004, 4) ikastegiaren ingurunearekiko irekiera ezinbesteko helburutzat jotzen du, testuingurune sozio-ekologikoak hezkuntzaren aukerak baldintzatu eta, ondorioz, hiru aldaketa didaktiko-organizatibo eragiten dituelako: 1) ikastegietako erabaki-guneetan kanpoko partaidetzaren hazkunde geroz eta handiagoa izatea; 2) ikastegiaren funtzio soziala gehitzea; 3) eskola-jarduerak ingurunean testuinguratzea. Bere pentsamendua laburtzeko zera esango dugu (1996, 220): gizartearen presioz exijitzen zaie ikastegiei belaunaldi berriei transmititzea bai oinarritzeko edukiak (helburu akademikoak) zein baloreen hezkuntza (helburu etikoen multzoa), eta zera proposatzen du: “ikastegiek beharrezan dutela bilatzeko testuingurune premietan errotutako didaktika-jarduerak berriak, ikasleak beren denbora eta bizitza-espazioa modu esanguratsuz egituratzen estimulatu ahal izateko”: “Los centros educativos advierten la necesidad de encontrar nuevas **estrategias de acción organizativa y didáctica contextualizadas** en las necesidades del entorno para estimular a los alumnos a estructurar de manera significativa su propio tiempo y espacio de vida...” (Martín-Moreno, 1996, 221) [egileak beltzitua]. Ideia honekin amaitzeko Beyer eta Liston egileek (1996, 233-241) dioten moduan, haurrei zuzenduriko hezkuntza eta curriculum-proposamen orok trebatu egin behar ditu ikasleak beren bizitza eraldatu ahal izateko aukera emango dieten tresnak eta kontzeptuak menperatzen, eta, horren arabera, eskolarako hezkuntza-markoak hiru elementu hauen arteko konbinaketa eta adostasuna lortu behar ditu: haurrarena, curriculumarena eta ingurunearena.

Hezkuntza formala eta ingurunearen arteko erlazioak azaltzeko asmoz eta, bereziki, nekazal inguruneaz, gogoeta interesgarria da Castilla y Leon-go Concejo Educativo-k (2004, 3) eskainitakoa. Erakunde horrek argitaratutakoa oinarritzat hartuta, alde batetik, ingurunearen bi esparruak, fisiko-naturala eta soziokulturala, eta bestetik, tokian tokiko ingurunea eta urrutikoa aipatzen ditu. Beraz, ingurunea bi esparru nagusitan banatzen da: batean, ingurune fisiko-materiala dago, non natura, eraikinak, errepideak, eta abar sartzen baitira, eta bestean, ingurune soziokulturala, zeinetan bai kanpoko zein barruko balio, ohitura eta kultur errealitate batzuen eragina gogoematen

den (etxeko bizitza-eredua, ohiturak...). Zer esanik ez, ingurune fisiko honen mugak ezartzerakoan, tokian tokiko ingurunearen eta urrutikoaren arteko erlazioa, etengabetzat hartzen da, egungo mundu modernoan globalak tokian tokiko errealitatean eragiten baitu, eta, alderantziz (CECL, 2004, 2). Horrez gain, badira hurreko eta urrutiko errealitateak kontuan hartzen dituzten ingurune “objektiboak”, eta baita beste ingurune bat ere, “subjektiboa” deitzen zaiona, non, pertsonen hurbileko bizi-eremu bezala ulertuta, errealitate material eta kulturalak txertatzen baitira, eta zeina ezinbestekoa baita identitatea, interesak eta jarduerak finkatu ahal izateko. Eta ingurune bital eta subjektibo honek ez du, halabeharrez, bat egiten ingurune hurbilarekin; are gehiago, agian tokian tokiko errealitatea ez da ezagutzen, eta masa hedabideen eraginez, “kultura globaletik” datorrenarekin gehiago ezagutu eta identifikatzen da (CECL, 2004, 3).

Eskola-errealitatera jauzi eginez, ikaslearen “ekintza”-eremua nahitaez ingurune hurbilean kokatzen da, baina ikasleak ez du barne-hartzen ingurune honen osotasuna; are gehiago, ikasleen jardueraren zati handi bat, adinean aurrera joan ahala, ingurunearen eraginetik kanpo geratzen da, edo beste modu batera esateko, sarritan, atal akademikoaren bizipena, batetik, ikasleen interes pertsonaletatik kanpo legez gogoematen da, eta bestetik, urrutiko errealitatearekin lotuagoa, eta ez hainbeste hurbileko inguruarekin. Arazo honen aterabidean, Lehen Hezkuntzako eskola-programazioa eta horri loturiko curriculum-proposamena, bizipena eta hausnarketa, ezagutza eta ekintza lotzean datza, berdin arestian azaldutako ingurune fisiko-materiala eta soziokulturala, hurbileko ingurunea eta urrutikoa, ingurune “objektiboa” eta “subjektiboa”, ez modu banandu legez, eremu horien guztien arteko harremanak etengabeko joan-etorri osagarrietan integratuz baizik (CECL, 2004, 4).

Nekazaritza-eremuko ideiaz eskola-curriculumean agertzen diren ikusmolde desegokiak direla eta, Torres-i (1994, 146) ulertezina iruditzen zaio baliabide didaktiko gehienetan landaguneetan bizi diren pertsonen eta jardueren ahots isilduak edota distortsionatuak egotea. Oraindik orain, eta beti ere, hirigunetik eragindako ikusmoldean oinarrituta, liburuetan nekazal munduaz dimentsio idilikoak eta mitikoak agertzen dira, natura kutsatu eta zikindu gabea, bertan pertsonak, animaliak eta landareak armonia zerutiarrean biziko balira bezala. Modu horretara, jarraitzen du esanez egileak (1994, 146), nekez agertzen direla testu-liburuetan nekazaritzatik bizi diren pertsonen eragozpenak, animalien gaixotasunak, diruz eta esfortzuz zein garesti den mundu horretan bizitzea, landa-eremuko azpiegitura urriak, izurriteak, eta arlo kulturean, osasunarenean eta ekonomikoan aukerak askoz ere gutxiago direla.

Dinamika horrek ezinbesteko eragina du hezkuntza formalean garatzen den eguneroko eskola-praktikan, hala nola, kultura erreferenteekiko identitatea

finkatzerakoan, edo, teoria kritikoak dioenaren arabera, irakaskuntza eta ingurunearen arteko loturak ezartzerakoan, edo lantzen den curriculumaren edukiak lantzerakoan. Landa-eskoletan aplikagarri den Hezkuntza Zientzien ekarpena kontuan hartzen badugu, hots, ingurune soziokulturalak ikasleen garapenean duen eraginaren kontzeptutik bertatik, gutxienez, bi baldintza ondorioztatzen dira: bata, soziala, pertsonen arteko harremani dagokiena, edo eskola-komunitatearen partaidetza demokratikoaren beharrezakoa, eta bestea, kulturala, edo landa-eremuko identitatea bultzatuko duen ondare kulturallean oinarritutako curriculum lantzea.

5. Identitatea eta komunitatearen partaidetza demokratikoa

Denok dakigu ezagutzaren gizartean bizi garela, eta horrek erronka berriak plazaratzen dituela eskolaren zereginetan, hala nola teknologia berrietan murgiltzea, hizkuntza berriak irakastea, taldean lan egiteko gaitasunak bultzatzea, irudiaren indarra... Ezagutzaren edo informazioaren gizartean, M. Castells-en esanetan, egun, bakoitzaren munduan eta bizitzan gehien eragiten duen oposizioa, globalizazioa eta tokian tokiko identitatearen artean gertatzen den kontraesana da. Identitatearen gaia aztertzerakoan, M. Castells (1997, II, 33) soziologoaren tesia baliagarri zaigu, eta ondorioz, globalizazioaren eta identitatearen arteko kontraesanaren eraginez, boterea, aberastasuna eta informazioa sare globalizatuan egituraturik aurkitzen direla argitzen digu; hori batetik, eta bestetik, finantza merkatuaren harreman-sare konplexuak egitura globalizatua du, baina esperientzia, demokrazia eta nortasuna lokalak dira. Ideia horrek identitatearen kontzeptua definitzera eramaten du egilea. Berau labur esanda, beste zentzu iturrien aurrean, lehenetsiko ezaugarri kultural baten edo batzuen araberrako zentzuaren eraikuntza prozesua da: “Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Castells, 1997, II, 28). Iztuetaren laburpenean (2000, 59), nortasuna da zentzu-emaile eta esperientzi iturri.

Demokrazia hitza, esanahi polisemikoa eduki arren, ingurunearen eta curriculumaren arteko erlazioan garrantzitsua da. Beane eta Apple-k (1997, 21-22) demokrazia kontzeptuan sakontzen dute, eta kexatu egiten dira “bizitza demokratikoaren forma” ez delako hain esplizituki irakasten. Hauxe da, hain zuen, eskola demokratikoaren ardura nagusia, haren esanahiaren baldintzak hedatzea, alegia, besteak beste: 1) ideien zirkulazio librea, pertsonak ahalik eta informazio gehien eduki dezaten; 2) arazoak konpontzeko norbanakoaren eta kolektibitatearen ahalmenetan sinestea; 3) ideiak eta gaiak baloratzeko hausnarketa kritikoa eta azterketa erabiltzea; 4)

besteen ongizatearen eta “ongitasun komunaren” ardura izatea; 5) gizabanakoen eta gutxiengoen eskubideez eta duintasunaz arduratzea. Baldintza hauek eskola guztiei, pertsona guztiei eta ikasle guztiei dagozkie.

Ildo beretik, komunitate kontzeptuaren zentzua berreskuratzeari buruz hausnartzen dute Beyer eta Liston egileek (1996, 201). Hauek, komunitate demokratikoa sortzeko, besteak beste, honako baldintzak bete behar direla gogorarazten digute: ongitasun komunaz nolabaiteko ideia adostua edukitzea, interes eta lehentasun komunak egotea, elkarrekin erabakiak hartu eta ekintzak burutu daitezkeela sinestea; adostasuna bilatu arren, honek ez du esan nahi diferentziak ezabatu behar direnik, aitzitik, ikuspegi eta ideia desberdinen agerpena eta garapena bultzatu beharra dagoela, eurok aberastu egiten dutelako ongitasun eta identitate komuna; are gehiago, komunitatean jendeak jarraitu ahal izateko baldintzetariko bat, besteei zabaltzea da, eztabaida irekitzea, gatazka intelektuala ahalbideratzea, erronka eta erantzunetara moldatzea. Beste modu batean esateko, jarraitzen dute egileek (1996, 204), etika indibidualistaren aurrean, auzaterian edo norbere herrian pertsonak dauzkaten lotura komunak garrantziaz ohartaraztea, eta modu horretara, gure auzateriak, gure lanlekuak, gure eskolak, gure gune zibikoak lan praktiko eta politikorako lur emankor bihurtu daitezkeela sinestea komunitatearen esanahia berreskuratu eta ongitasun komunerako konpromisoa erdiesteko. Hala ere, eskuma berriak bultzatzen dituen indibidualismoa eta kontsumismoaren aurrean, “bizitzaren duintasuna” geroz eta gehiago erosterekin asoziatua baitago, egileek aitortzen dute (1996, 209) komunitatearen nozioa berreskuratzea zaila izaten dela, kulturarena bezala, kontzientzia historikoaren zentzua galdu egin dugulako.

Espazio hurbilagora etorrira, ikastegiaren eta testuingurunearen arteko lotura eta harremanen joan-etorria ondoko hiru konstatazio hauetan labur daiteke: 1) hiritarren zergen bidez finantzaturik, botere politikoak eta hezkuntza-administrazioak arautzen dute ikastegiaren hezkuntza-jardueraren zatirik handiena; 2) ikasleek egunero eskolara daramaten esperientzia, ezagutza eta esanahi multzoak ingurunearen eraginak ditu. Hor sartzen dira familia, lagun taldea eta hedabideak; 3) ikastetxeek prestatzen dituzte ikasleak gizarte berriak eskatzen dizkien erronketarako eta ingurunearen modu aktibo batez txertatzeko. Beraz, urrutiko ingurunearen eragina handia izanik, horri gertuko ingurunearen konplexutasuna gehitu behar zaio; izan ere, ondoko adierazle hauek argi erakusten dutenez, eskolako eremu hurbilean diferentziak egon badaude, besteak beste, gurasoen lan-merkatuarekiko kokapen sendoa edo sarbide ziurtatu gabea, sinesmen erlijioso eta ideia politikoetan desberdintasunak, motibazio kulturalak eta aisialdiaren erabilera-modu anitzak, generoaren araberako zatiketa etxean zein kanpoan, seme-

alaben etorkizunerako iguripenak, bizitzaren aurrean giza balioen lanketa diferentziatua...

Apple-k diosku (1996, 134), curriculumak “bizitza errearekin” harremanetan egon behar duela, baina benetan garrantzitsuena dena da *nork inposatzen* duen baliozko bizitza erreareari buruzko ikuspegia. Beste modu batera esateko, curriculumean ez daudenez gizartean bizi diren klaseak, etniak, genero-hausturak eta gatazka sozialak, ideologia instrumentalak ordezkatu egiten ditu kontzientzia eta eztabaida etikoak eta politikoak, baina hauek ikasgelan planteatzeko aukera izan behar dute (Apple, 1990, 14). Bizitza erreareaz dugun interpretazioak, azken finean, sakoneko eta betidaniko erabaki etiko baten aurrean kokatzen gaitu –joera tekniko-positibistak behin eta berriz ekidin duenaren aurrean–; gizarte-mundua nolakoak den eta nolakoa izan beharko lukeen arazoak hausnartu, eztabaidatu eta adostu beharra dago. Eta ondoren, eta ez garrantzi gutxiagoz gainera, helburu hori eskuratu ahal izateko hezkuntza-komunitatea osatzen duten partaideen artean hausnarketa egin beharra dago eta ondoriozta daitekeen jarduera praktikoa hartu.

Komunitatearen eta demokraziaren ildoetan murgilduak gaudelarik, eskola-errealitatearekin lotura duten bi ideia plazaratuko ditugu, bata egungo ikasleen gurasoen antolaketari dagokiona, eta bestea, indartsu garatzen ari den gurasoen eta ingurunezko gainerako zenbait boluntarioen parte hartzean oinarrituriko esperientzia pedagogikoa. Lehenengoa da, egungo hezkuntza-sistema ofizialak ez duela gehiegi bultzatzen gurasoen parte hartzea eskoletako dinamikan (derrigortasun eta ohitura eza, zailtasunak, korporatibismoa, eredu ordezkatzailaren nagusitasuna...), eta antolaketa horrek antz handiagoa du arestian aipatutako Portela-ren egitura burokratikoarekin, komunitatearen lankidetzara bultzatzen duen joerarekin baino. Bigarrena, Euskal Herrian aipatzea merezi duen esperientzia, hots, “ikasketa komunitate” deitutako proiektua. Zoritxarrez, egungo eskola-erakuntza proposamen askotan, hezkuntzari dagokionez, bi akats nabarmentzen dira, bata, gizarteko desberdintzapenak mantentzen dituztela, bestea, ez dituztela ikasle guztiak prestatzen informazioaren gizarteak dituen erronketarako. Gure aburuz, “ikasketa komunitatea” esperientzia berritzaile eta aurrerakoia da, eta bidenabar, hezkuntzan dagoen joera kontruktibistaren mugak eta gabeziak gainditzen ditu. Ikastegi baten eta bere ingurunearen eraldakuntza soziala eta kulturala bultzatzen duen proiektua da, besteak beste, elkarrizketa berdintzailean, elkarkidetzan eta bizitzaren zentzua sortzean hastapenetan oinarritua.

6. Landa-eskolako curriculumaren etorkizunaz

Jadanik, beraz, eskola antolakuntzaren teoriak dioenaren arabera, ikastegi eta eskola-ingurunearen arteko lokarria, ezinbesteko printzipiotzat hartzen da. Hartzen den moduan, nekazal ingurunean oraindik oso ondo ezagutzen ez den ondare kultural aberatsa dagoela, eta ondare honetatik abiatuz proiektatuko dugula etorkizunerako gure eskola-proposamena. Esandakoa kontuan hartuz, hau da, batetik, hiri-eremu eta nekazaritza-eremuaren arteko erkaketatik desorekak ateratzen direla eta, bestetik, curriculumaren inguruan sinplifikazioak eta distortsioak ematen direla, ateratzen dugun ondorio nagusia da, hezkuntza formalean, oro har, eta curriculumean bereziki, ingurune hurbilaren ezaugarriak ezagutu, landu eta garatu behar ditugula. Edo beste modu batera esateko, jakin behar dena da ingurune hurbileko curriculumak zeintzuk elementu osotzen duten, curriculumaren hautaketan noren kontaketa eta esperientzia islatzen diren, edo beste hau, ezberdintzapen-egoeran, baztertuta dagoen nekazal esparruko kulturari zein leku ematen zaion. Ikasleriak eta eskola-komunitateak, eskolaren jarduerari hezkuntza-zentzua aurkitzeko, eskola-ekintzak, sozialak ere badira (eskolan egiten dena kanpoan erabiliz), eta kanpoko errealitatea osotzen duen komunitate zabalak berak ere badu bere jakintza, eta hau guztia sarritan enoratu egiten da ikasgeletan. Zeregin horretan ondo datorkigu Euskal Erkidego Autonomoan Euskal Eskola Publikoari buruzko Legeak dioena. Bere 3. atalean, euskal eskolaren ezaugarri gisa definizioa ematerakoan, “gizarte eta kultura mailan bere inguruan errotua egotean” datzala esaten du; eta areago, h) puntuan, “euskal eskola publikoaren helburuak aldarrikatzean, “Euskal Herriko kide direnez, ikasleek duten kultura-nortasuna mamitzean laguntzea” dela esango da, “ikasleak beren geografiazko, gizarte-ekonomiazko eta kulturazko ingurunean errotzea bultzatuz”.

M. Apple-k (1990, 9) kezka orokor hau agertzen du curriculumak zer den galdetzean. Ikasi behar den ezagutza dela erantzun eta gero, *nola* irakatsi da irakaslearen kezka, eta ez *zergatik* irakatsi. Eta horren arabera, abiapuntua beste galdera batean ezartzen du: zein ezagutza dago politikoki eta etikoki justifikaturik? Bestalde, Giroux-ek (1992, 19) “norena da eskoletan nagusitzen den historia, kontaketa eta esperientzia” galdetzean, curriculumaren dimentsio etikoa eta politikoa bereizten ditu: politikoa da mundua “irakurtzen” dugun modua, botere-erlazioekin lotua, eta etikoa, berriz, klasea, generoa, arraza, etnia, eta orientazio sexualaren arabera egiten dugu irakurketa. Da Silva-k (2001) hiru galdera plazaratzen ditu: Zein da irakatsi behar den ezagutza?; zer da ikasleek ikasi behar dutena?; gizarte jakin baterako zein pertsona-mota heziko dugu? Eta bere erantzuna da, “curriculumak jakintza unibertso zabal batetik egindako aukera pribilegiatu bat den neurrian, hautaketa hori justifikatu beharra dagoela”.

Ingurune hurbileko ondare soziokulturalari garrantzia emateko garaian, ondo datorkigu ikuspegi soziokritikoaren barruan herri-kulturari egindako hiru hausnarketa hemen laburbiltzea. Freire-k, kulturari dagokionez, giza sormen eta ekoizpena den neurrian, kultura eruditua eta behe-kulturen arteko banaketa ezabatzen du, eta ondorioz, herri-kultura curriculumaren zati legitimotzat hartzen (Da Silva, 2001, 75). Guk zati legitimotzat hartzeaz gain, oinarrizko zatitzat ere gogoematen dugu. Horren harira, Giroux-ek (1992, 135) dioskunez, lekuko historia debekatuz ulertzapen zorrotzagoa eta borroka testuinguratu eta berezitez iritzi sakonagoa izateaz gain, elitezko kultura eta herri-kulturaren arteko banaketa suntsitu egin da, zeren, esanahiaren izaera historikoki eta sozialki eraikia izanik, ezin baita elitezko kultura, historia, egia eta klasearen izaera unibertsala aldarrikatuz pribilegiatu. Edozein kulturak ikertzea merezi du, edo tradizio partikularrak partziala eta espezifikoa lantzen dituen neurrian, alderdi hori baloratu beharrekoa da, tradizioak norbere historiaz eta identitateaz kontzientzia hartzea suposatzen duelako. Curriculumaren arloan eta herri-kulturari aplikatuz, hauxe da defendatzen duguna: ikergai den “tokian tokikoa”, hots, herri bateko komunitate historikoak garatutako mendeetako esperientzia, ezagutza eta identifikazio-objektutzat hartzea.

Hainbat herritan ikerketa deskriptibo orokorrak eta lan partzial sakonak eginik daude zenbait arlotan: hizkuntzan, toponimian, erakusketa etnografikoetan, ohitura zaharrak gaurkotzean, ipuin eta legenden azterketan, ekonomian... Baina horietan guztietan ia ez da agertzen neronek curriculum soziohistorikotzat jotzen dudan oinarrizko eremua, dokumentuen bidez lorturiko informazioak eskaintzen digun ondare curricularrari dagokiona, alegia. Laurehun urtetik gaurdainoko auzo eta baserrien historia jarraitua daukagu hor, elkarkidetzako sare historikoen eta egungoen sorrera eta garapena, toponimia-oikonimia eta biztanleriaren ezarpena, herriko pertsonaia ospetsuen berriak, korta-basoak, zenbait lanbideren deskribapena, ur-ondarea, eta abar. Ikerketa honetan, beraz, iraganaren eta orainaren arteko elkarrizketa bultzatu nahi dugu, eta eskola-curriculumean komunitate baten esperientzia soziohistorikoa txertatu. Baina J. Kincheloe egileak (2000, 38) dioenez, historiaren erabilerak suposatzen du eskuratzea, batetik, egungo egoerei buruzko pertzepzio kritikoa, eta bestetik, gaurko errealitateen barruan historikoki tartekatutako baloreekiko sentikortasuna. Beraz, landa-eskolako curriculumaren etorkizuna bermatzeko garaian, inguruneke ondare kulturala edo curriculum soziohistorikoa kontuan hartuko dugu, hau da, hezkuntza-eremuko joera soziokritikoak egindako teorizazioan oinarrituta, eta ingurune jakin bateko esperientzia soziohistorikotik abiatuz, partaidetzaren bidez komunitatearen gizarte-bizitza berreraikitzen lagunduko duen eskolarako curriculum-materiala eskaintzea da lortu nahi duguna.

Guarro irakaslearen (2002, 32) curriculumari buruzko definizioa “un conjunto de conocimientos aceptado por la sociedad que deben proporcionar una experiencia educativa común para todos los miembros de la comunidad” kontuan harturik, gure formulazioak, aldiz, bi aldaketa nabarmen suposatzen ditu: batetik, ezagutza multzo horretan eta hezkuntza-esperientzia komun horretan, ohikoena da ez begi ematea esperientzia soziohistorikoaren garrantzia, eta bestetik, komunitateko kide guztientzat aipatu bai, baina normalean, ikasleei soilik zuzendurik egotea, hezkuntza-komunitatearen zati bat kanpo gelditzen delarik, eta guk, hain zuzen, hezkuntza-komunitateari ematen diogu garrantzia.

Zeberrioko Zubialde eskolako proiektu curricularraren barruan, ingurunea ezagutzeko hainbat ekitaldiren barne, ikasleen jaiotetxea kokatua dagoen auzoetarako ikustaldia egin ohi da. Ondorengo argazkia Zeberrioko Areiltza auzoko dorretxearen aurreko aldean aterata dago, Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleak 2003-04 ikasturtean eginiko irteeran. Gurasoen laguntzaz baliaturik, umeez irteera hauen bidez txikitatik ikusten dituzte euren ikaskideen eta senideen auzoak. Auzo horretako izenaz gain, baserri esanguratsuak eta zenbait elementu dekoratibo, ermitak, iturriak, zubiak, animaliak, eskolarekiko distantzia etabar ezagutzeko aukera dute.



Beraz, curriculumari buruzko kontzeptualizazioan bi ohar hauek azpimarratzen ditugu: bata, eskola-curriculumean aintzakotzat hartzea komunitate historiko batek historian zehar ekoiztutako ibilbide soziohistorikoa, eta bestea, hezkuntza-komunitate osoaren (irakasleriaren, gurasoen, kultura elkarteen, borondatezkoen...) erabateko inplikazioa. Landako eskola-curriculumean ingurunea, aldi berean, edukitzaile eta eduki bihurtzen da. Hau da, guk denok sortu eta eraikitzen dugu ingurunea etengabeko jabetza dinamikoan. Beste modu batera esateko, ingurunearen eta eskola-komunitatearen arteko lokarriak ezinbesteko elkarreragina ekoiztu behar du bi zentzutan: batean, komunitatearen esperientzia erregistratuaren ezagutza eta esanahiak transmititzeko garaian, eta bestean, ingurunearen eraginari emandako erantzunen artean jasotako esperientzia soziohistoriko hori, mantendu eta gaurkotu zein eraldatu ahal izateko garaian. Modu orokor batez argitzeko, landa-eskolarako curriculum eredu honek bi helburu bete nahi ditu. Lehena da, egungo eskola-curriculum estandar, uniforme, zentralista eta ustezko neutral, “demokratiko” eta unibertsalaren aurrean, bestelako ikuspegi desberdindua eskaini nahi duela, komunitatetik bertatik abiatua, behetik gora eraikia izango dena, demokratikoa eta herritarren parte hartzea eskatzen duen horietakoa. Maila honetan eduki *komun* eta homogeneo txirotzailearen aurrean, bestetasunaren etika eta ezagutza errebindikatzen dira. Eta bigarrena da, Euskal Herria nazio-proiektuaren barruan, hezkuntza-sistema nazionalean nahitaezkoa dela euskal curriculum begiztatzea. Modu honetan, bada, komunitate txiki batek idatzirik duen ondare kulturala jaso, ezagutu eta esperientzia historiko horren hautaketa curricularra egin dugu. Ondorioz, eginkizun dagoen euskal curriculumaren korpua edo gordailu orokorra osotzeko ekarpen apala izan nahi du norabide honek.

Hego Euskal Herrira datorren beste hezkuntza-lege orokorraren atarian, berrikitan horren aurrean ahots kritiko batzuk altxatu dira, besteak beste, Viñao, Gimeno, Gairín, Martínez Bonafé eta Torres pedagogoenak 2005eko *Cuadernos de Pedagogía* aldizkariaren 348. alean. Gure ikerketaren mamiarekin duen loturagatik, azpimarratu nahi dugu, Martínez Bonafé-k hezkuntza-erreforma berriari egiten dion kritika (2005, 108-111), zein berrikuntza pedagogikoaren kulturen oinarriturik, lau arazo planteatzera datorren: eskola-ezagutza kontzeptuaren berrikustapena eta hura nola islatzen den curriculumean hausnartzea; irakasleriaren lana eta funtzioa berrikustea; demokrazia eskolan erradikalizatzea; eta eskolaren eta ingurunearen arteko erlazioak sendotzea. Jurgu Torres irakasleak (2005, 41) dioena kontuan hartuko dugu, “Un objetivo prioritario de cualquier política educativa democrática debe ser confiar en el profesorado, estimulándolo e incentivándolo para que diseñe proyectos curriculares de centro y de aula coherentes con el ámbito familiar, vecinal y local del alumnado”. Hau da, ikasleriaren ingurune familiarra, auzokoa eta lekukoaren arabera proiektu

curricularrak diseinatzea bada irakasleriaren helburuetariko bat, hor badugu inguruneko ondare soziokulturaletik hautaketa egiteko justifikazio nahikorik.

Beraz, teoria kritikoaren ikuspegitik begiratuta, curriculuma kulturaren hautaketa dela baieztatzen bada, egokiera dugu, esparru honen ibilbide soziohistorikotik abiatuz, gaur egungo giza bizitzan eragina duten zenbait elementuren jatorria eta garapena aztertu, ezagutu eta eskolan irakasteko. Horrela eginez gero, herria osotzen duen komunitateari bere etorkizuna diseinatzeko lagungarri izango zaio. Ondorioz, 20-25eko gai-zerrendaren ordeztu, irakaskuntzan erabilgarria izan dadin, hamar curriculum-multzo nagusi antolatu ditugu. Beraz, historiko guztia ondoko hamar kategoriatan orokorretan sailkatuta da, eta kategoriatan bakoitza sei-zortzi gaitan banatuta:

1. Landa-eremuko herri jakin bateko onomastika eta toponimia. Multzo honen barruan, izenburuan aipatutakoaz gain, beste gai hauek datoz: biztanleriaren ezarpena, toponimia, oikonimia, udal-dermioaren mugarritze historikoa, egungo mugak, fogerazioak, herri-lurrak eta zerrendaketa osoa.
2. Herritarren artean eraikitako elkarkidetzak-sareak, historikoak eta egungoak. Hemen ondoko eremu partzialak sartzen dira: ohiko elkar-laguntza sarea (auzolana, lorra, ordea), abere-ermandadeak, hileta-gastuak ordaintzeko elkarrekin, auzo-eskolak, “etxe-erre batzen” ohitura, sutearo...
3. Herri horretako auzo, baserri eta familien iraupena Erdi Arotik gaurdaino. Auzuneen kokapena eta deskribapen historikoa, herriko baserri historikoen edo sendien genealogia lau mendetan zehar.
4. Herriko lanbide zaharren garapen historikoa, eraldaketa eta eragina gaur, besteak beste, errementaritza, arotzeria, teilagintza, karegintza, eraikuntza, otargintza, txokolategintza eta kandelagintza.
5. Gorbeiatik Ganekogortara arteko korta-basoak: espazioaren banaketa eskualdean. Hemen bai lehen zein bigarren hezkuntzan lantzeko ikasgai nahikorik badago, eta esaterako, herriz herri egiteko parada dugu ibilbidetzat hartuz Arratiako korta-basoak, Dima, Galdakao, Zeberio, Arrankudiaga, Bilbo eta Alonsotegiko korta-basoak.
6. Auzi historikoen azterketa, deskribapena, kokapena eta ondorioak egungo bizitzan.
7. Herrian jaiotako eta lotura izan duten pertsonaia ospetsuen biografia. Edozein herritan historian zehar pertsonaia ospetsuak izan dira, baina egun herrian ia inork ez ditu ezagutzen.
8. Herrian zehar auzoetan zehar ibilbide historiko-didaktikoak. Informazio desberdina ibilaldi jakinetan moldatuz gero, ibilaldi etnografiko eta didaktikoak egiteko aukera legoke, zenbait eskolatan egiazki burutuak direnak, bestalde.

9. Herriko ondare hidraulikoa, herriaren toponimo historikoari jaramon eginez, urarekin zerikusia duten eraikuntza zenbait sartzen dira.: ola, errota, zubi, iturri eta bainuetxeak.

10. Bestelako zenbait arlo: ermitak, aisia, arma alardeak, kirol eta dantza bereziak, amerikarrak, artea, neurketa-sistemak, lihogintza, udal-artxiboaren erabilera didaktikoa, eraikuntza berezien lana (labea, garaixea, dolarea, nebera)...

Orain arte esandakoaren adibide gisa honako bi argazki dakartzagu. Lehen argazkia Zeberioiko Etxaso (1773) auzoko ateburua da, bigarrena, Argiñao (1787) auzokoa.



Baserrietako ateburuetan dauden inskripzioetan oinarriturik, curriculum integraturako sarrera aurki dezakegu. Harrietan idatzitako mezu horien bidez, lehen hezkuntzako erdiko zikloan, besteak beste, ondoko irakasgaiak landu daitezke:

- Geografia: auzoa herrian kokatzea, eta baserria auzoan. Horretarako udaletan dauden auzoko plano partzialak erabili daitezke, eskalak eta baserriak espazioan kokatzeko.
- Matematika: atearen eta harriaren neurriak; urte-datak eta antzinatasunaren araberako seriazioa, urte eta mende data arabiarrak erromatar bihurtzea, eskalen lanketa...
- Giza zientziak: sendia historian zehar kokatzea, hargin lanbidea, inguruko kare-harri harrobiak eta garraio-sistema posiblea, elementu dekoratiboak...
- Hizkuntza: baserrian bizi direnen ahozko lekukotasuna jasotzea. Adibidez, landa-eremuko bizimodua, erabiltzen diren soloen izenak, sendiaren kronika laburra, ahozko euskal literatura, deituraren esanahia... Eta gaztelaniaz idatzia egotean, idazkerako tankera (maiuskula, minuskula), akats ortografikoak...
- Historia: Argazkietako Etxasoko eta Argiñaoko baserrien jabeen datuak:
 - Etxasoko Goti baserria (1773): **Joseph Goti** Uribe, 1716. urtean jaioa eta 1747.ean, Maria Rekakoetxea Uriagaz ezkondua, Juan Jose Goti Rekakoetxearen gurasoak.
 - Argiñaoko Andikoetxea Barria baserria (1787): **Domingo Andikoetxea** Goti, 1753. urtean jaioa, 1776ean lehen ezteietan, Maria Ozerin Solatxigaz ezkondua eta seme-alabarik gabe. Bigarren ezkontzan Maria Egileor Urizarregaz, eta lau seme-alaben guraso: Sandalia, Juliana, Pedro eta Txomin Andikoetxea Egileor.

Herri baten kokatutako ikerketa soziohistorikoak, artxiboetako dokumentazio idatzian du bere oinarria, batez ere, eta ezin da albo batean utzi Euskal Herriko edozein ikastetxetako curriculum osotu beharko lukeen euskal kultura klasikoaz ulertzen dena, belaunaldiz belaunaldi eta, nagusiki, ahoz aho transmititutako kultur ondarea, hala nola tokian tokiko euskaraz ekoiztutako ipuin eta legendak, koplak eta bertsoak, jolasak, dantzak eta kirolak, sineste, folklore eta etnografi gaiak, sukaldaritza, eta abar luzea.

Horiek horrela, aurretiaz aipatutako hausnarketa bikoitzera itzuliko gara. Alde batetik, globalizazioa eta lekuko identitatearen arteko harremanaz –itxura batean kontraesankorraz, baina egiazki elkar-osagarriaz– oposizio teorikoaz, Iztuetaren (2002, 8) hausnarketa hartzen dugu oinarritzat. Berak honela formulatzen du: “Euskal Herriak Europari eta mundu osoari begira daukan egitekorik larriena eta zailena, bere hizkuntza

eta bere kultura sendotu eta ziurtatzea dela, horiexek baititu nortasuna ematen diotenak”. Beste aldetik, iraganeko kultur altxor aberats eta ordezkaezin bati euskal curriculumaren erabileran gaurkotasan aplikatua ematea. Horrela jokatzuz gero bete eta garatu ahal izango ditugu gai unibertsalak eduki partikularrez, gure ingurune hurbilera joanez eta handik datuak jaso, aztertu eta landuz, gizarte-gertaeren bilakaera dinamikoan eta gizarte-egituren azalpen soziohistorikoaren argitan. Horrela ba, eta ondorio gisa, baieztatu dezakegu, landa-eskoletako curriculumaren etorkizuna bi zutabetan oinarritzen dela, komunitatearen partaidetza demokratikoan eta inguruneke ondare soziokulturalean.

Bibliografia

- APPLE, M.W. (1990): “El poder del Estado y la política del conocimiento oficial”, *Euroliceo*, 4, 9-24.
- , (1996): *Política cultural y educación*, Morata, Barcelona.
- ASKOREN ARTEAN (1993): “Chequeo a la escuela rural”, *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-92.
- ASKOREN ARTEAN (2001): “Educar en diferentes entornos de Castilla y León, Medios rurales, medios urbanos”, in: <http://www.concejoeducativo.org>
- ASKOREN ARTEAN (2002): *Euskadiko Ikaskuntza Komunitateak. Comunidades de Aprendizaje de Euskadi*, Eusko Jaurlaritza, Gasteiz.
- ASKOREN ARTEAN (2005): “Eskola txikiak. Beste eskola eredu bat”, *Hik Hasi*, 1001, 8-15.
- ASKOREN ARTEAN (2006): “Busturialdeko Eskola Txikiak”, *Hik Hasi*, 111, 32-33.
- CELC – CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEON (2001): “Educación y entorno: reflexiones y líneas de actuación”, *I Conferencia de educación progresista de Castilla y León – Marzo 2001*, On-line [http://www.concejoeducativo.org/alternat/tres_enf.htm], (2004-02-03).
- BEANE, J.A., APPLE, M.W. (1996): “La defensa de las escuelas democráticas”, in: Apple, M.W., Beane, J.A.: *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 13-47.
- BEYER, L.E., LISTON, D.P. (2001): *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*, Akal Ediciones, Madrid.

- BILBAO BILBAO, B. (2002): *Kultura erreferenteak oinarritzko hezkuntzako curriculumean Euskal Herriko eskoletan*, Doktorego Tesia, EHU, Bilbao.
- , (2003): *Curriculuma eta kultura Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- BILBAO BILBAO B. eta lag. (2004): *Euskal curriculuma ala euskal dimentsioa curriculumean?*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- BOIX, R. (Coord.) (2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, Praxis. Valencia.
- CASTELLS, M. (1997-2001): *La era de la información. Vol. 1: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. 2: El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Octaedro, Barcelona.
- DIAZ GONZALEZ, T. (2000): “La cultura como factor estratégico del desarrollo rural”, *Revista de Educación*, 322, 69-88.
- ELBOJ SASO, C. et al. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Graó, Barcelona.
- EZKURDIA G. (2004a): *Identitatea eta ingurunea curriculumean*, Doktorego Tesia, EHU, Bilbao.
- , (2004b): *Curriculuma eta ingurunea Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- FLECHA, R. (2001): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de personas adultas a través del diálogo*, Papeles de Pedagogía. Paidós, Barcelona.
- FLECHA, R., OLIVER, E. (2000): “Las posibilidades de la sociedad de la información: propuestas para una educación y formación en el medio rural”, *Revista de Educación*, 322, 45-58.
- GIROUX, H., FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure, Barcelona.
- GUARRO, A. (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Octaedro, Barcelona.
- KINCHELOE, J.I. (2000): “Introducción”, in: Goodson, I.: *El cambio en el currículo*, Octaedro, Barcelona, 9-39.
- IZTUETA, P. (2000): *Hezkuntza, Hizkuntza eta Boterea Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- , (2002): “Euskal curriculumari oskola kentzen”, *Hik hasi*, 71, 9-17.

- , (2004): “Euskal curriculum lorkizun”, in: BILBAO BILBAO B. eta lag.: *Euskal curriculum ala euskal dimentsioa curriculumean?*, Utriusque Vasconiae, Donostia, 9-25.
- JIMÉNEZ, J. (1993): “Una escuela desahuciada”, *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 98-102.
- ORTEGA, M.A. (1995): *La parienta pobre (Significante y significados de La Escuela Rural)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- OTSOA ABRISKETA, N. (2004): “Un proyecto de innovación en las escuelas pequeñas”, in: Boix, R. (Coord.): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, Praxis, Valencia, 51-80.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996): *La organización de los centros educativos en una perspectiva de cambio*, Editorial Sanz y Torres, Madrid.
- , (2004): “Centros educativos abiertos a los entornos socio-ecológicos”, in: Martín-Moreno, Q. (Coord.): “Escuelas abiertas al entorno”, *Escuela Española*, 10, 4-7.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (2005): “Lo que nunca reforman las reformas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 106-111.
- MELO, A. (2000): “Educación y formación para el desarrollo rural”, *Revista de Educación*, 322, 89-100.
- NEG (2002): “Lurra eta jarduera sozioekonomikoa; Diagnostikorako txosten-gida”, *Nazio Eztatidagunea Foroak ateratako materiala*.
- PEREZ URRAZA, Ka. (2003): *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal herriko testuliburuetan*, Doktorego Tesia, EHU, Bilbao.
- , (2004): *Curriculum eta testuliburua Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- PEREZ URRAZA, Ke. (2006): *Ingurune hurbileko curriculum soziohistorikoa. Zeberio harana (1567-1967)*, Doktorego Tesia, EHU, Bilbao, Prentsan.
- PORTELA, A. (2003): “Los centros escolares y su entorno”, in: Gonzalez, M.T. eta lag. (Coord.): *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*, Pearson-Prentice, Madrid, 167-204.
- SAURAS JAIME, P. (2000): “Escuelas rurales”, *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid.
- , (2005): “La selección de contenidos en el currículo básico”, *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 38-41.

I. HEZKUNTZAREN GAINEKO BERBALDIAK
Ikuspegi soziokulturala Euskal Herriko hezkuntzan
 EHUko Bilboko Irakasleen Eskolan

2006ko azaroaren 29an, egueztana		
16:00	Harrera eta dokumentazioa banatzea	
16:45	Sarrera ekitaldia. Bilboko Irakasleen Eskolako Zuzendari Jaunaren agurra eta harrera.	<i>Julian Maia Larretxea</i> EHUko Bilboko Irakasle eskolako Eskolako Zuzendaria.
17:00	Euskal curriculumaz ohar kritiko batzuk eta zenbait gogoeta	<i>Paulo Iztueta Armendariz</i> EHUko Irakasle Dk.
17:30	Alegia euskarazkoa Frantziako Euskal Herrian 19. mendean. Bi etsenplu: Archu (1848), Goyhetche (1852)	<i>Aurelia Arcocha-Scarcia</i> Bordeaux 3 unibertsitatea; IKER-CNRS
18:00	Atsedaldia	
18:20	Hezkuntzako adituak behar ditu hezkuntzak!	<i>Jaione Apalategi Begiristain</i> NUPEko Irakasle Dk.
18:45	Euskal ikasketak Erregioen Europako Frantzian	<i>Jakes Sarraillet</i> Euskarazko ikuskaritza karguduna Bordeleko Erretoretzan
19:15	Irakasleen prestakuntza Europako markoan	<i>Araitz Uskola Ibarluzea</i> EHUko irakasle Dk.
19:45	Itaun-erantzunak	
2006ko azaroaren 30ean, eguena		
17:00	Ikaslearen garapena eta ingurunearen eragina	<i>Elisa Arrieta Illarramendi</i> EHUko Irakasle Dk.
17:30	Curriculumeko edukiak: mende bateko garapena Euskal Herrian	<i>Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia eta Karmele Perez</i> EHUko irakasle Dk.
18:00	Atsedaldia	
18:20	Ahozko hizkuntza irakaskuntzan	<i>Iñaki Gaminde Terraza</i> EHUko Irakasle Dk.
18:50	Landa-eskoletako curriculumaren etorkizunaz	<i>Kepa Perez Urraza</i> EHUko Irakasle Dk.
19:30	Amaiera ekitaldia	



 **Université
Bordeaux 3.**

eskola liburuak
Araka
Eskola baliabideak Arakatzeko itertakidea

unibertsitateak

**Universidad
del País Vasco** **Euskal Herriko
Unibertsitatea**