

Nola egin Master Amaierako Lana?

Unai Belaustegi Bediauneta

María José Villa

Mikel Erkoreka

Jon Garro

Jonatan García-Rabadán

Joseba Iñaki Arregi

Aritza Saenz del Castillo

Irati Zuriarrain

Jon Quintana Piñeiro

Iraitz Goenaga Arregui

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Nola egin Master Amaierako Lana?

Unai Belaustegi Bedialauneta

María José Villa

Mikel Erkoreka

Jon Garro

Jonatan García-Rabadán

Joseba Iñaki Arregi

Aritza Saenz del Castillo

Irati Zuriarrain

Jon Quintana Piñeiro

Iraitz Goenaga Arregui

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Nola egin Master Amaierako Lana? [Recurso electrónico] / Unai Belaustegi Bediauneta ...[et al.]. – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2024]. – 1 recurso en línea: PDF (168 p.). – (Unibertsitateko Eskuliburuak = Manuales Universitarios)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-9082-672-0.

1. Tesis y disertaciones académicas. 2. Investigación – Metodología. 3. Enseñanza universitaria. I. Belaustegi, Unai, coaut.

(0.034)001.81

Aurkibidea

Aurkezpena: Nola egin Master Amaierako Lana?	9
Pentsamendu historikoaren garapena proiektuen bidez. Selektibitatea eta memorizazioa aztertuz Euskal Autonomiaren bitartez	15
Sarrera. Gaur egungo gazteen ezagutza historikoak.....	17
1. Gai eztabaidagarriak herritartasun demokratikoaren garapenerako.....	18
2. EKE gai eztabaidagarri gisa.....	19
2.1 EKE autonomiaren zutabe.....	21
3. Kontzertu ekonomikoaren ikaskuntza-irakaskuntza proiektua: pentsamendu historikoa garatzeko tresna nazioarteko proiektu bati lotuta.....	22
3.1 Ikasleen aurrezagutzak neurtzen eta irteera didaktikoa erakundetara.....	23
3.2 Komunikabideak, eztabaida eta ukronia.....	24
3.3 Ituna eta Ad Concordiam, EKE azaltzeko bi proiektu.....	24
4. Proiektuaren emaitza garrantzitsuenak.....	26
4.1. Hasierako ezjakintasuna.....	26
4.2. Hasierako gaitzespenetik onarpen batera.....	27
4.3. Esperientzia positiboa eta esanguratsua.....	27
4.4. EKE Euskadi-Errusia proiektuaren barruan.....	28
4.5. Aurkezpen dinamikoagoak eta parte-hartzaileagoak eta hizkuntza eskuragarria...	28
4.6. Komunikabideen azterketaren eta iturrien kontrastearen ondorioz kontzientzia kritikoa garatzea.....	29
4.7. Eztabaida, eskuratutako ezagutza finkatzeko tresna.....	29
4.8. Etorkizuna edo prospektiba ikaskuntza-tresna gisa.....	30
4.9. Hezkuntza demokratikorako baliabide akademikoak online.....	30
4.10. Ikaskuntza-esperientzia esanguratsua.....	31
5. Proiektuaren ondorioak.....	32
Bibliografia.....	33
Ebaluazio-prozesua irakaskuntzan: ituna 2021 inkestaren kasua	35
Sarrera.....	37
1. Aztergaia: ekonomia ituna eta euskal zerga-sistema.....	38
2. Metodologia: inkesta.....	40
3. Emaitzen analisia eta interpretazioa.....	43
Emaitza orokorrak.....	44
Emaitzak irakaskuntzari begira.....	46
4. Ondorioak.....	47
Bibliografia.....	47

Irudiek ezkatzen dutena: Erdi Aroa eta generoaren irudikapenak ikertuz EKI proiektuko testuliburu batean	49
Sarrera.....	51
1. Marko teorikoa	52
1.1. Testuliburuaren erabilera hezkuntzan eta Historiaren irakaskuntzan	52
1.2. Testuliburuaren ikerketa eta interpretazioa Gizarte Zientzien Didaktikaren esparruan	54
1.3. Historiako testuliburuak eta diskurtsoen eraikuntza	56
1.4. Gaiaren egoera	57
2. Metodologia	59
2.1. Ikerketa objektua	59
2.2. Metodoa.....	59
2.3. Tresnak eta azterketa-irizpideak	60
3. Prozedura eta emaitzen analisia.....	63
4. Ondorioak	67
Bibliografia	68
ERANSKINAK.....	71
I. eranskina.....	71
II. eranskina: 8. taula. Irudi mota	71
III. eranskina: 9. taula. Generoaren banaketa irudietan.....	71
IV eranskina: 10. taula: adinaren banaketa irudietan.....	72
V. eranskina: 11. taula. Erlijioen banaketa irudietan	72
VI. eranskina: 12. taula. Kokapen sozialaren banaketa irudietan.....	72
VII. eranskina: 13. taula. Generoaren (pertsonaiak) eta kokapen sozialaren gurutzaketa.....	73
VIII. eranskina: 14. taula. Gaien banaketa irudietan (eredua)	73
IX. eranskina: 15. taula: generoa (pertsonaiak) eta gaien gurutzaketa	73
Lehen Gerra Karlista proiektuetan oinarritutako ikasketaren bidez	75
Sarrera.....	77
1. Marko teorikoa	78
1.1. Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza	79
1.2. Ikasketa Kooperatiboa.....	81
1.3. Ikasgela barruan erabiltzeko teknikak	83
1.4. Ebaluazioa	85
1.5. Lehenengo Gerra Karlista egungo Bigarren Hezkuntzan	87
2. Proposamen didaktikoa.....	88
2.1. Sarrera	88
2.2. Unitate didaktikoa testuinguruan kokatzen	89
2.3. Metodologia.....	89
2.4. Oinarritzko gaitasunak	91
2.5. Helburuak	92
2.6. Edukiak	93
2.7. Irakaskuntza-ikaskuntza jarduerak.....	94
2.8. Ebaluazioa	98
3. Eztabaida	99

4. Ondorioak	101
Bibliografia	103
Material osagarriak	107
Eranskinak.....	108
I. eranskina.....	108
II. eranskina: Jardueren azalpena.....	108
III. eranskina: Proiektuaren aurkezpeneko materiala	113
IV. eranskina: Taldeko lan-kontratua.....	115
V. eranskina: 4. jarduera, galderak	116
VI. eranskina: 6. jarduera, bilaketa bideratzeko galderak	117
VII. eranskina: 13. jarduera, ikasleentzako adibideak	118
VIII. eranskina: Irakaslearen behaketa.....	119
IX. eranskina: Ikaslearen ko-ebaluazioa	119
X. eranskina: Ikaslearen autoebaluazioa	119
XI. eranskina: 3. jarduera	120
XII. eranskina: 7. jarduera.....	120
XIII. eranskina: 9. jarduera	121
XIV. eranskina: 11. jarduera.....	121
XV. eranskina: Gidoia.....	122
XVI. eranskina: Memea	123
XVII. eranskina: Unitate didaktikoa.....	123
XVIII. eranskina: Irakaslea.....	123
Ezkutuan bizitakoen historia ikasgelan berreskuratuz: gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen jasandako errepresioa frankismoan zehar	125
Sarrera.....	127
1. Oinarri teorikoak eta gaiaren egungo egoera.....	127
1.1. Metodologia aktiboak	128
1.2. Frankismoa: ikasleen ezagutza eta errepresioaren lanketa	130
1.3. LGTBIQ+ gaien egoera eta errepresioaren lanketa Historiako ikasgelan	131
2. Proposamen didaktikoa.....	133
2.1. Ikas-egoeraren markoa	134
2.2. Helburu didaktikoak.....	135
2.3. Metodologia.....	135
2.4. Curriculum: konpetentziak eta oinarrizko jakintzak.....	135
2.5. Sekuentzia	137
2.6. Ebaluazioa	142
3. Eztabaida	145
4. Ondorioak	146
Bibliografia	147
Unitatean erabilitako dokumentala eta bideoak.....	150
Eranskinak.....	151
1. eranskina. 1. jarduera: iparrorratza hartu eta munduan barrena.....	151
2. eranskina. 2. jarduera: maiatzaren 17a, Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Eguna	151
3. eranskina. 3. jarduera: testigantzen bidez, 50 urte atzera	152

4. eranskina. Ebaluazio-taula	152
5. eranskina. 4. jarduera: aurrejakintzak erdigunean jarritz.....	153
6. eranskina. 5. jarduera: frankismoan barrena, ideiak ordenatuz.....	154
7. eranskina. 6. jarduera: gaur egungo eskolatik eskola frankistara	154
8. eranskina. 7. jarduera: eta emakumeak zer?.....	155
9. eranskina. 8. jarduera: nolakoa zen gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizitza?	157
10. eranskina. 9. jarduera: zer zen homosexualitatea garai hartako begietan?	157
11. eranskina. 10. jarduera: legediaren lanketa	159
12. eranskina. 11. jarduera: legediak onartutako errepresioa landuz.....	160
13. eranskina. 12. jarduera: baina nolakoa zen hori guztia errealitatean?	161
14. eranskina. Proiektuan bete-betean. Testigantzen gida	161
15. eranskina. 13. jarduera: grabazio betean	162
16. eranskina. Podcasta ebaluatzeko errubrika	162
17. eranskina. Taldekideen koebaluaziorako errubrika.....	163
18. eranskina. Jarduerak ebaluatzeko irizpideak	164
19. eranskina. Hausnarketa ebaluatzeko irizpideak	165
20. eranskina. Proposamen didaktikoaren laburpen-taula	166

Aurkezpena: Nola egin Master Amaierako Lana?

Unai Belaustegi eta María José Villa (UPV/EHU)*

Liburu honek helburu jakin bat dauka: Master Amaierako Lanak (aurrerantzean MAL) egiteko erreferentzia bat eskaintzea. Zinez, DBHko eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Masterra amaitzeko egiten diren lanak erabili dira erreferentzia gisa, eta zehazki, Giza eta Gizarte Zientzietako espezialitatean kalifikazio bikainarekin defendatu diren MALak. Baina, praktikan, edozein MAL egiteko baliagarriak izan daitezkeen adibideak eskaintzen dira.¹

Izan ere, MALaren eraikuntzaren atzean dagoen teknika ez da askorik aldatzen espezialitate batetik bestera. Espezialitate guztietan jarraituko beharreko bidea berbera da. Horren adibide nagusia da masterreko zuzendaritza batzordeak proposatzen duen *MALa egiteko eta defendatzeko gida*.² Gida hori irakasleen prestakuntzarako masterra egingo duten ikasle zein irakasle guztiek irakurri beharrekoa da. Bertan, argibide nagusiak zehazten dira, eta MALa egiteko eredu garbi bat eskaintzen da. Ikasleek aurkeztuko dituzten MAlek eredu horri jarraitu beharko diote, haien espezialitatea edozein delarik ere.

MALa ikasle bakoitzak bere masterra osatzeko egiten duen lana da, gero epai-mahai baten aurrean defendatu beharko duena. 2021eko unibertsitate-legearen arabera, master ofizial guztietan egin behar da MAL bat. Beraren helburua da ikasleak ezagutzak, konpetentziak eta gaitasunak eskuratu dituela demostratzea.³ Irakasleen Prestakuntzarako Masterrean egiten diren MAlek ere, beraz, helburu horiek bete behar dituzte. Curriculumean halako lanek daukaten pisua berbera da, eta, ondorioz, ikasleei onartzen zaien kreditu kopurua ere bai: 150 ordu, 6 kreditu. Ikusten denez, dedikazioa eta arreta eskaini behar zaizkion jarduera da. Lan egin behar da, MALa txukun osatu dadin.

2023-2024 ikasturtetik aurrera, ikasleak abenduaren hasieran hasiko dira MALak egiten. Abendutik maiatz erdialdera arteko denbora egongo da, zuzendariarekin batera, MALa osatu eta gordailuan jartzeko.⁴ Aurretik, irail amaiera eta urri hasiera bitartean, irakasleek euren proposamenak aurkeztuko dituzte. Proposamen horiek, kasu berezietan,

* COD. IT-1441-22.

1 Liburu hau amaitzen ari ginela, Batxilergoko (77/2023) eta Oinarrizko Hezkuntzako (77/2023) curriculumak zehazten dituzten dekretu berriak kaleratu zituen Eusko Jaurlaritzak.

2 Master Amaierako Lana (MAL) egiteko eta defendatzeko gida (kontsulta: 2023.09.01): https://www.ehu.eus/documents/4998110/11336173/MAL+Gida_BBLH23_24.pdf/4c90199c-dc9f-8751-c6ae-45a3d5a0c629?t=1695826346596

3 *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*, 17. or.

4 MALa egiteko egutegia (kontsulta: 2023.09.11): <https://www.ehu.eus/eu/web/hezkuntza-filosofia-antropologia-fakultatea/master-amaierako-lana-mal->

ikasleekin adostuak izan daitezke.⁵ Irakasleek egiten dituzten proposamen guztiak MALaren koordinatzailearen eta espezialitateko koordinatzailearen oniritzia jasota aurkeztuko dira, egingarriak direla ziurta dadin.

Izan ere, MAlek oro har, baina batez ere Irakasleen Prestakuntzarako Masterreko MAL batek, edozein espezialitatekoa izanda ere, ezaugarri hauek bete behar ditu: originala, berritzailea eta egingarria izan behar du. Lan originala izan behar duela diogunean, zera bete behar da: ikaslea lanean hasten denean, nolabaiteko kezka edo arazo baten inguruko gogoeta batekin hasi behar du. Zer egin nahi dut?

Horrek, aldi berean, landuko den gaiaren inguruko aurre-ezagutza minimo bat eskatzen du. Zuzendariaren lana, momentu horretan, garrantzitsua da, ikasleak baino ikuspegi osoagoa eskaini baitezake. Gutxienez, arazo edo kezka horri erantzun bat emateko informazioa beharko du ikasleak. Alegia, orain arte publikatu dena ezagutu beharko du, garrantzitsuena bederen, eta, hori kontuan edukita, ikasleak berak MALaren bitartez ekarpen bat egin ahal izango du. Ekarpene hori aurrerapauso (txiki) bat izango da bere arloan. Ikaskuntza-prozesua hobetzen saiatzeko proposamena edo ikerketa izanik ere, berrikuntza bat ekarri behar du. Hori egiten duen bitartean, ikasleak modu autonomoan lan egiten bada kiela demostratu beharko du; landuko duen gaia kokatzen den arloa ezagutu eta aztertu beharko ditu.

MALaren sarrera ekarpen hori aurkezteko lekua da. Gidak ondo zehazten duen moduan, sarreran, «motibazioa, helburuak, lanaren egitura» azaldu behar dira. Finean, lanaren atalik garrantzitsuenetako bat da berau. Sarrera horretan, lana egitera eraman gaituen *arazoa* zein izan zen islatu behar da, jarraian lana zertarako egingo dugun azalduz: «Hutsune hau identifikatu da, eta horrek hipotesi hau aurkeztera eraman gaitu, helburu batzuk markatuz. Helburu horiek betetzeko, pauso hauei jarraituko diegu, eta metodologia hau erabiliko da, eta, azkenean, gure ekarpenaren ondorio nagusiak definituko ditugu».

MALak ekarpen hori egin dezan, ikasleak gutxienez galdera honi aurre egin beharko lioke: zer eskaini diezaioket arloari, ezagutza osatzen jarraitzeko? MAL batek, finean, kezka horri erantzun bat eman behar dio. Edo modu praktikoagoan adierazteko, beste galdera honek balio lezake: nik egin nahi dudana aurrez norbaitek egin du? Erantzuna baiezkoa bada, gaia edo ikuspegiak aldatu beharko zaio MALari, ez baita originala eta berritzailea izango. Erantzuna ezezkoa bada, edo gurearen antzeko lanen bat identifikatzen bada, beste lan hori eredu bezala erabiltzeko aukera egon daiteke. Beste lan hori gure lana osatzeko sostengu edo konparazio gisa har dezakegu.

Baina galderari ondo erantzuteko, aipatu denez, lantzen ari garen arloari dagokion ikerketa eta lan garrantzitsuenak ezagutu beharko dira, gure lana osatu eta testuinguruan jartzeko. Marko teoriko egoki bat beharko du gauzatuko den lanak, orain arte gai honi edo antzeko gaiei eman zaizkien erantzunak zeintzuk izan diren definituz. Erantzun horien bilaketa ez da Euskal Herrira mugatu behar bakarrik; nazioartean egiten diren ikerketa eta lanak ezagutzea ere komeni da, posible den neurrian.

Ikasleak jasotako ezagutzak lanean zehar eta bibliografian islatuko ditu. Bibliografia identifikatu eta landu egin behar da. Eta irakurri eta landuko den bibliografia guztiak ez dauka zertan MALaren bibliografian amaitu. Ikerketa bat egiten denean, ohikoa izan ohi da *beharrezkoa* baino *gehiago* irakurtzea. Hor, ikasleak zuzendariaren laguntza jaso behar du, bide egokitik joan dadin ikerketa.

⁵ MALa egiteko gidan ikasleei gomendatzen zaie eskaera altua egitea, «20 inguru», ikasgai generikoetakoak eta euren espezialitatekoak barne.

Bestalde, azken urteotan, arrunta bilakatzen ari da MALen bibliografiatan Interneten eskuragarri dauden lanak erabiltzea bakarrik. Bilaketak egiteko orduan, Internet edo Interneterako erabiltzen dugun bilatzailea bihurtu da iragazki nagusi: «bilatzaileak lana irakurri eta deskargatzen uzten badit, MALean amaituko du». Ideia horrek ezin du ikerketaren funtsa bihurtu. Dena delako bilatzaile horrek eskaintzen dizkigun lan horiek baliagarriak izan daitezkeen arren, argi eduki behar da ez direla gaiari buruz idatzi diren lan bakarrak. Eta, agian, ezta garrantzitsuenak ere. Kontuan eduki zure arloan ikertzen hasi ziren askok, Internetaren erabilera zabaldu aurretik jorratu zutela euren ibilbide akademiakoaren zati bat, eta, beraz, lan horietako batzuk ez direla Interneten agertu ere egingo. Alegia, Interneten eskuragarri ez egoteak edo *Open Access* ez edukitzeak ez du esan nahi kontuan hartu behar ez direnik.

MALa egiten denean, azkenean, galdera honi erantzun behar zaio: zein hutsune identifikatzen ditut arloan eta nola bete dezaket hutsune hori? Galdera horri erantzun bat eman bazaio, esan nahi du, MALaren helburu nagusia bete dela. Izan ere, lan originala izateak, nolabait, arloari berritasunen bat eskaintzen diola esan nahi du. Orain arte egin ez den zerbait, edo beste nonbaiten egin dutena gureru ekarri dela. Horrekin, arloan *aurrera* egiten lagundu da.⁶

Adibidez: liburu honetan aurkezten den MAL batek generoaren presentzia aztertzen du Erdi Aroari eskainitako ikasmaterialetan. Generoari lotutako ikerketak ezagunak izateaz gainera, azken urteetan nabarmen hazi dira. Genero ikuspegia ikasmaterialetan nola lantzen den ere ikertu izan da lan hau egin aurretik. Baina lan honek kezka EKI proiektura eta Erdi Aroa mugatu du. MALa egiten hasi ginenean, gogoan genuen galdera zera izan zen: EKI proiektuarekin lan egiten duten ikastetxeetan, Erdi Aroa lantzen denean eta ikasleei eskaintzen zaien irudietan, generoa nola islatzen da? Galdera zehatz horrek erantzun jakin bat ematera bideratu gintuen, kualitatiboki eta kuantitatiboki neur daitekeen erantzun edo ondorio zehatz bat.

Beraz, zuzendariaren papera garrantzitsua da MALaren originaltasuna eta berrikuntza-ekarpena bermatzeko. Zuzendaria da, finean, ikasleak norabide egokian lan egin dezan lagunduko duena.

Aipatu den hirugarren ezaugarriari dagokionez, ordea, zailtasun gehiago egon izan ohi dira: egingarria al da nire ikerketa?

Galdera horri erantzutea zailagoa bihurtzen da sarri. Master honetan zein beste edozein masterretan defendatzen diren MAlek egingarriak izan behar dute. Horrek, zehazki, zera esan nahi du: batetik, denbora jakin batean idatzi eta defendatu behar dela. Abenduan hasi eta maiatzean amaitu. Gehienez, ekaina amaiera arte luza daiteke, ezohiko deialdian defendatu nahi bada (beste master batzuetan, irailean izan ohi da ezohiko deialdia). Beraz, gai bat lantzen hasteko orduan, denbora tarte horretan amaituko dela ziurtatu behar da. Horrek, aldi berean, zera darama inplizituki gordeta: gaia *zehatza* izan behar dela eta kezka zehatz bati erantzuna eman behar zaiola. Edo beste modu batera esanda: ez direla sua edo gorpila deskubrituko, ezta teknologiako espezialitatean egindako MAletan ere. Gai konkretu bati buruzko ikerketa edo lanketa konkretu bat da MALa. Ez gehiago, eta ez gutxiago.

Bestetik, MALa egingarria izan dadin, denbora tarte horretan metodo akademikoa aplikatu, jarraitu eta gauzatuko dela bermatu behar da. Aurreko adibidean aipatzen genuen bezala, ikerketa galdera zehatz bati jarraituz gauzatu zen. Galdera, hipotesi bati gorputza emateko planteatzen da. Kasu horretan, hipotesia zera izan zen: DBHn Erdi Aroa lantzen

⁶ Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis*, Gedisa, Bartzelona, 2017 (11. argit.), 18.

dutenean, protagonisten rola generoaren arabera banatuta egoten dira; gizonetakoak gerran agertzen dira; aldiz, emakumeetakoak familiari eta etxeari lotutako eginkizunetan irudikatzen dira.

Behin hipotesia argi edukita, hipotesi hori baieztatu edo ezeztatzeko prozesuari ekin zitzaion. Lehendabizi, esan bezala, ea antzeko ikerketa edo lanik eginda zegoen ikusi genuen, oinarri eta konparagai gisa erabiltzeko. Gero, DBHko ikasmateriala zehaztu eta aztertu genuen. Azterketa, ikasmaterial jakin batera bideratu zen. Ez ziren Euskal Herriko edo Estatuko ikastetxe guztietan erabiltzen diren DBHko ikasmaterial guztiak aztertu. Ezta aro historiko guztiak aukeratu ere. Ikastetxe jakin batzuetan (nagusiki ikastoletan baina ez bakarrik) erabiltzen den programa jakin bateko (EKI proiektua) ikasmateriala aztertu genuen. Eta Erdi Aroan erabiltzen dena. Azkenik, lortutako emaitzarekin, hipotesia baieztatzeke ondorioak azaleratu ziren. Ikerketak emaitza adierazgarriak eskaini zituen arlo (zehatz) horretan. Egingarria zen, originala, eta berritasuna eskaini zuen.

Prozesua arrakastatsua izan dadin, faktore ugari hartu behar dira kontuan. Adibidez, aukeratu den gaiak ikaslearentzat interesgarria izan behar du, eta irakaslearentzat hurbilekoa. Irakasleak arloa ezaguna badu eta ikasleari gaia interesatzen bazaio, prozesua modu egokian garatzeko aukera gehiago egon ohi dira. Gaiaren gaurkotasunak ere, ikaslearen motibazioan eragin lezake. Nolabait, egun bizi ditugun eztabaidagaietan parte hartzeko modu bat izan daiteke MAL on bat egitea. Batzuetan, irakasle gisa gizartean betetzen dugun rolari zentzua ematen lagundu lezake gaurkotasun handia duen gai batek. Baina, finean, gaia edozein izan daiteke. Gaiaren aukeraketak ez du zerikusirik metodo akademikoa aplikatzeko orduan. Edozein gai bihur daiteke ikergai.

Liburu honetan bertan, jomugan oso gai ezberdinak dituzten bost lan bildu dira. Lehendabiziko bi lanak ez dira MALak, hezkuntzarekin lotutako ikerketak baizik. Biek, Kontzertu Ekonomikoa dute hizpide, baina ikuspuntu oso ezberdinetatik begiratuta. Lehendabizikoak, irakaskuntza-ikaskuntza metodologia tradizionalak sortutako ezagutza efimeroak ditu hizpide. Bigarrenak, aldiz, euskal probintzietan aplikatzen den Kontzertu Ekonomikoari buruz ikasleek dauzkaten ezagutzak jasotzen ditu. Beste hiru lanak MALak dira, kalifikazio altuarekin defendatu ziren MALak. Batak, aipatu denez, generoa du ikergai; besteak, lehen gerra karlista (1833-1840) erabiltzen du proposamen berritzailea egiteko, eta azkenak, frankismoa. Hiru kasuetan, jatorrizko bertsioa ahalik eta gehien errespetatzen saiatu gara.

Ikaslearentzat interesgarria izateak, ordea, ez du bermatzen lana egingarria izan daitekeenik. Horretarako, gutxienez beste faktore garrantzitsu bat ere kontuan hartu behar da. Hasieratik jakitun izan behar dugu lana aurrera eramateko erabiliko diren iturriak esku-ragarri daudela. Aipatutako adibidean, aztertuko zen materiala argi zehaztu zen hasiera hasieratik: ez ziren Euskal Herrian erabiltzen diren eskuliburu guztiak aztertu, baizik eta ikasmaterial jakin bat.

Alderdi horiek kontuan hartzea garrantzitsua da, eta MALa egingarria izan daitekeela adieraziko lukete. Prozesuari ekiteko oinarria ezarrita dagoela, alegia. Horrek, ordea, ez du inolako bermerik eskaintzen, eta ez du ziurtatzen MALa ondo aterako denik. MALa bide egokitik eramateko aukerak asko handitzen direla esan nahi du.

Liburu honetan, ikerketara bideratutako MAL batez gain, berrikuntza-lanak ere bildu dira. Finean, bata zein bestea egiteko prozedurak oso antzekoak dira. Berrikuntzako lana egiteko ere, hasieran hipotesi bat zehaztu behar da. Galdera bati erantzun behar zaio. Adibidez, frankismoa aztertu den lanean, galdera argia zen: LGTBIQ+ kolektiboak frankismoan jasan zuen errepresioari eta diskriminazioari zelako arreta jartzen zaio ikastetxeetan? Hipotesi hori planteatzeko, jakina zen kolektibo honi orokorrean ez zaiola arretarik eskaini

ikaskuntza-prozesuan zehar, eta, uste genuenez, diktadura-garaian are gutxiago. Hipotesia baieztatu edo ezeztatzeko, gaiari buruz idatzi dena irakurri eta ikastetxeetan gai honekin edo antzeko gaiekin landu dena identifikatzen saiatu zen. Behin lan esparrua argi edukita, LGTBIQ+ kolektiboaren lanketa burutzeko proposamena osatu genuen, frankismora bideratuta.

Lehendabiziko gerra karlistari dagokionez ere, berdintsu. Kasu horretan, hipotesia ez zen hutsune historiografikoa betetzera bideratu (bakarrik), baizik eta gaia modu dinamiko eta praktikoago batean landu daitekeela demostratzera. Gaurkotasunetik garai klasikoetara atzera egiten dugun heinean, ikasleek historiari buruz daukaten hautematea ezkorra izan daitekeela esaten da sarri. Lehendabiziko gerra karlista historiara hurbiltzeko mesfidantza horren adibide izan zitekeela pentsatzen genuen. Hala, ziur asko historiaren ikaskuntza-prozesu ezegoki baten ondorio izan zitekeela pentsatuz (hipotesia planteatuz), ikasleak euren ikasketa prozesuaren protagonista bihurtu eta hezkuntza legeak ezartzen dituen helburuak *beste modu batera* lor daitezkeela erakutsi nahi izan zen. Kasu horretan, Proiektuetan Oinarritutako Ikasketa erabili eta disziplinen arteko lankidetzan, bideo didaktiko bat egitera animatzen ditu ikasleak.

Edozein delarik ere MALaren egitura, ikerketara bideratua edo berrikuntzara bideratua, aurkezten den MALak atal jakin batzuk eduki behar ditu. MALa egiteko jarraibideetan, gidan, ondo zehaztuta daude zeintzuk diren atal horiek. Garrantzitsua da, MALa egiten hasterakoan, eskema hori argi edukitzea, bi arrazoi direla medio. Batetik, modu horretan, hasiera-hasieratik, beteko ditugun atalak buruan garbi irudikatzen (aurkibidea diseinatzen lagunduko digu, gainera). Bestetik, azken momentuko ustekabeak ekiditeko. Epaimahai batek, MAL bat jaso eta atal horiek errespetatzen ez direla ulertzen badu, MALa amaitu gabe dagoela ondorioztatzen arrazoia izan lezake.

Behin MALa amaitu eta gordailuan jarri ostean, azken jarduera osatzea faltako da: Defentsa. Defentsa, MALa idaztea bezain garrantzitsua da. Ikasleak bere ibilbide akademikoa borobiltzeko gauzatuko duen amaierako jarduera da eta beraz, merezi duen arreta eskaini behar zaio. Hor demostratuko du, gaia zenbateraino menperatzen duen.

Ikasleak argi eduki beharko luke, defentsa ez dela aurkezpen bat. Defentsaren eta aurkezpenaren artean ezberdintasunak daude. Epaimahaiak MALa irakurri du, eta ez du berriro MALa osorik azaltzerik nahi. Beraz, defentsa ezin da jarduera deskriptibo bat izan. Defentsak argudioen bitartez eraikitako jarduera bat izan behar du: arrazoitu egin behar da zerk eraman gaituen lana egitera, zertarako egin dugun lana eta zein ondorio atera ditugun lanetik (hasieran aipatzen genuen MALaren sarrerak lagunduko digu horretan). Edo, beste modu batera esanda, demostratu egin behar dugu MAL honen beharra zegoela gure arloan.

Horretarako, defentsa landuta eta prestatuta eraman behar da. Komeni da azalpena eduki bisualez osatzea, adibidez, Power Point edo antzeko euskarriak erabiliz. Defentsa laburra eta zehatza izango da. Ikasleak 10-15 minutu edukiko ditu, baina gehiegi ez luzatzea gomendatzen da, izan ere, esan bezala, epaimahaiko kideek MALa ezagutzen dute. Epaimahaiko kideek zalantza batzuk edukiko dituzte, eta ikasleak, nahi izango balu, zalantza horiei erantzungo lieke, nahiz eta derrigorrezkoa ez izan. Defentsa publikoa da, eta merezi duen begirunea eskainiko zaio, bai ikaslearen eta bai epaimahaiaren partetik.

Ikasleak, masterreko ikasgai guztiak amaituak baditu (*practicuma* barne) eta MALaren defentsa ondo burutzen badu, irakasle izateko prestatuta dagoela demostratuko du.

Aipatu bezala, liburu honek bost lan biltzen ditu. Bost lan horietatik bi ikerketak dira, hezkuntza munduarekin lotutako ikerketa berritzaileak. Beste hirurak, MALak. Ikerketei dagokienez, UPV/EHUko irakasle eta ikerlariak jorratzen ari diren lerro berritzaileak ekarri

nahi izan dira bilduma honetara. Halakoak ekartzearen helburua zera izan da: MALa egingo duten ikasle eta irakasleei adibideak eskaintzea. Gure gizarteak bizi dituen eztabaiden barnean kokatzen dira gaiok, eta, ondorioz, unibertsitatean egun egiten ari diren ikerketen lagin bat eskaini nahi da. Estilo eta eredu ezberdinak daude, gaiak ere askotarikoak dira. Bi hauek, inspirazio gisa balio lezakete, antzeko gaiak lantzeko eta gai horiek berak proposamen didaktikoetan borobiltzeko.

Beste hiru lanak azken urteetan kalifikazio (oso) altua lortu dituzten MALak dira. Horiek ere adibide gisa erabiltzeko jarri dira. Ohikoa izaten da MALarekin hasterakoan ikaslea zalantzaz beteta egotea. Ikasle gehienek ez dute MALik sekula egin. Beste batzuk beste masterren bateko esperientziarekin iritsi izan ohi dira. Baina guztientzat Irakasleen Prestakuntzarako Masterreko MALak erronka bihurtzen dira berehala. Izan ere, hemengo MALak ez dira haien espezialitateko MALak bezalakoak. Helburua ez da historian, geografian, filosofian, antropologian edo zuzenbidean ikertzea, ezta teknologian, musikan edo hizkuntzalaritzan ere. Helburua historiaren irakaskuntzan sakontzea da. Edo filosofiaren irakaskuntzan. Edo musikaren irakaskuntzan. Oinarria, beraz, ikaslearen ikasketa-prozesua bihurtzen da.

Liburu honen bidez, lehendabiziko aldiz era honetako MALak egingo dituztenei euskarriak eskaini nahi zaizkie, adibide edo inspirazio gisa erabil ditzaten. Adibide hauei begirada bat bota ondoren, antzeko gaiak eta ereduak beren arlo eta espezialitatera ekartzea erraztu nahi da. Eta, posible den heinean, ikasleek MALa egiten disfruta dezaten lagundu nahi da.

Pentsamendu historikoaren garapena proiektuen bidez. Selektibitatea eta memorizazioa aztertuz Euskal Autonomiaren bitartez

Joseba Iñaki Arregi Orue eta Aritza Sáenz del Castillo (UPV/EHU)

Laburpena

Gaur egun goi-mailako hezkuntzako ikasleen ezagutza historikoak arras eskasak dira, eta pentsamendu historikoaren garapena urrun dute. Besteren artean, egoera kezagarri horren kausetako bat izan daiteke Gizarte Zientzietako ikaskuntza-irakaskuntzako metodologia tradizionalak sortutako ezagutza efimero eta galkorra. Hori aintzat hartuta eta modernitate likidoak eskatzen dituen gaitasunak eskuratzeko eta, bide batez, pentsamendu historikoa eta herritartasun demokratikoa etorkizuneko Lehen Hezkuntzako irakasleen artean garatzeko, Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultatean ABP (Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza-Irakaskuntza) nazioarteko proiektu bat burutu dugu.

Euskal Herriko errealitate politiko, instituzional, sozioekonomiko, historiko eta kulturala ardatz hartuta, Gasteizko Hezkuntza Fakultateko ikasleek Errusiako Plekhanov University of Economics kideei Euskal Kontzertu Ekonomikoari buruzko ezagutzak helarazi behar dizkiete. Kasu honen lanketa pentsamendu historikoaren garapenean garrantzitsuak diren iraunkortasun-aldaketa kontzeptuak barneratzen lagundu die; halaber, baliabide didaktiko askotarikoen lanketak lehen eskuko iturrien eta euskal ondarearen zein egungo erakunde egituraren garrantziaz ohartaraztea posible egin du.

Hitz gakoak: Euskal Herriko errealitate politiko, instituzional, soziokultural, ekonomiko eta historikoa; pentsamendu historikoa; nazioarteko proiektua; Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza-Irakaskuntza; Euskal Ekonomia Ituna.

Resumen

Hoy en día, el conocimiento histórico de los estudiantes de educación superior es muy pobre y el desarrollo del pensamiento histórico está ausente. Entre otras, una de las causas de esta alarmante situación puede ser el conocimiento efímero y perecedero creado por la metodología tradicional-magistrocentrista de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales. En reconocimiento de ello y con el fin de adquirir las competencias que requiere la modernidad líquida y, de paso, desarrollar el pensamiento histórico y la ciudadanía democrática entre los futuros docentes de Educación Primaria, hemos llevado a cabo un proyecto internacional (Project-Based Learning-Teaching) en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz.

Partiendo de la realidad política, institucional, socioeconómica, histórica y cultural del País Vasco, los estudiantes de la Facultad de Educación de Gasteiz deberán transmitir sus conocimientos sobre el Concierto-Tratado Económico Vasco a los miembros de la Universidad de Economía de Plejánov (Rusia). La elaboración de este caso les ha ayudado a interiorizar los conceptos de cambio y continuidad que son importantes en el desarrollo del pensamiento histórico; así mismo, el manejo y mani-

pulación de diversos recursos didácticos les ha permitido ser conscientes sobre la importancia de las fuentes primarias y del patrimonio, así como de la estructura institucional actual del País Vasco.

Palabras clave: Realidad política, institucional, sociocultural, económica e histórica del País Vasco; Pensamiento Histórico; Proyecto Internacional; Enseñanza-Aprendizaje Basado en Proyectos; Concierto Económico Vasco.

Abstract

The historical knowledge of students in higher education is now very poor and the development of historical thinking is weak. One of the causes of this alarming situation may be the ephemeral and perishable knowledge produced by the traditional methodology of learning and teaching in the social sciences. In this sense, and in order to acquire the skills required by fluid modernity and to develop historical thinking and democratic citizenship among future primary school teachers, we have carried out an international project at the Faculty of Education and Sport of Vitoria-Gasteiz.

Based on the political, institutional, socio-economic, historical and cultural reality of the Basque Country, the students of the Faculty of Education of Vitoria-Gasteiz had to transfer their knowledge of the Basque Economic Agreement to the members of the Plekhanov University of Economics in Russia. The development of this case has helped them to internalize the concepts of change and continuity, which are important in the development of historical thinking, and has made it possible to highlight the importance of the different teaching resources as first-hand sources, the Basque material heritage and the current institutional as well as political structure.

Keywords: Political, institutional, sociocultural, economic and historical reality of the Basque Country; Historical Thought; International Project; Project Based Learning; Basque Economic Agreement.

Sarrera. Gaur egungo gazteen ezagutza historikoak

Azken bolada honetan bolo-bolo dabilen eta hizpide bihurtu den gaia dugu. Behin eta berriro errepikatzen da Espainiako komunikabideetan gure gazteek ez dutela euren historia garaikidea ezagutzen. Hots, audientzia handiko telebista programa batean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko Historiako curriculumarekin lotutako galderaren bat egin dietenean, argi geratu da askoren gabezia. Adibidez, 2017ko urtarrilaren 5eko *Ahora caigo* telebistako programan gertaturikoa, bi neraberi XX. mendean gertatutako gertakari bati buruz galdetu zitzairen, eta honako aukera hauek eman zitzaizkien laguntzeko: gatazka sozial, politiko eta beliko bat izan zen, eta protagonisten artean La Pasionaria nabarmendu zen, Picassoren *Gernika* artelana inspiratu zuen, altxamendu bat egon zen, Espainian gertatu zen, diktadura bati bide eman zion, nazionalak eta errepublikarrak arerio izan ziren. 1936ko Espainiako Gerra Zibilarri zegozkion ezaugarri horiek formulatu baziren ere, lehia-kideen erantzunen artean maiatzaren 2ko altxamendua, otsailaren 23ko kongresuko estatu-kolpe saiakera edo demokrazia izan ziren.

Gertakari hori anekdota hutsa izan daiteke, baina, tamalez, errepikatu egiten da historiaren izaerari eta haren kontzeptuei buruzko ikasleen ulermenean oinarritutako ikerketa akademikoan. Horrela, unibertsitateko 64 ikasleri ezagutza historikoarekin lotutako 20 galderako azterketa bat egitean, batez beste galderetako %7,4ri bakarrik erantzun zioten zuzen (Carretero eta Voss, 2004: 295, 310). Historiari buruzko ezjakintasun hori berriki —2018an— aztertu diren irakasleen kidegorako izangaiak lortutako emaitza eskasek berretsi dute; izan ere, zenbaitetan, urte batzuk zeramatzaten irakasgaia ematen. Zamudiok (2012) alderdi hori azpimarratzen du, Historiako irakasleek batzuetan diziplina-ezagutzari dagokionez gabeziak dituztela adierazten duenean. Azkenik, eta Gasteizko Hezkuntza Fakultatean metatutako esperientzietan oinarritutako ikuspegi inductibo batetik, ikusi ahal izan dugu ikasleek zailtasun handiak dituztela Gizarte Zientzietako ezagutzetan oinarritutako adibideak jartzeko, zehazki diziplina historikotik datozenak, ustez ikasketa aurreko urteetan eskuratu dituztenak. Halaber, Historiako fakultateetan ere horrelako iritziak jaso dira, ikasleen ezagutza historikoa egunetik egunera gutxitzen ari dela baitiote (Delgado eta Rivera, 2018: 9).

Historiaren ezagutza, neurri handi batean, jasotako irakaskuntzaren eta une jakin batean garatutako eta denboran eta espazioan zehar alda daitezkeen ikaskuntza-moduen araberakoa da (Carretero eta Voss, 2004: 227). Ez da kasualitatea Historiaren irakaskuntza, funtsean, «eduki historikoen azalpen narratiboan oinarritutako jarduerak garatzea eta denbora-lerroak sortzea, non ikasleak gertaeraren data friso batean kokatu behar duen, testuliburuetatik erreskatatzen diren ariketa eta lanekin osatuz» (Escribano eta Gudín: 2018: 256). Ausubelek adierazi bezala (2002: 95), hezkuntza-diziplinei buruzko aurreiritzi horietako asko bat etorriko liriteke gai honetan erabilitako azalpenezko irakaskuntza-metodoaren eta harreragatiko ikaskuntzaren ikuskera oker batekin, non honako akats hauek egiten baitira: elkarren artean loturarik ez duten gertaerak nahierara aurkeztea, inolako antolaketa- edo azalpen-printzipiorik gabe; ikaskuntza-zeregin berriak alde aurretik aurkeztutako materialekin ez integratzea; edo ebaluazio-prozedurak erabiltzea, gertakari diskretuak aitortzeko edo ideiak erreproduzitzeko gaitasuna neurtzeko, hitz berberak erabiliz edo hasieran aurkitutako testuinguru berean. Horren ondorioz, ikasleak ikasgaien edukiak modu aktiboagoan, integratzaileagoan eta kritikagoan bereganatzen urrun egongo liriteke.

Oso baikorra ez den egoera honen aurrean, komenigarria litzateke Lehen Hezkuntzako irakasle izango diren Hezkuntza fakultateetako ikasleengan pentsamendu historikoa garatzea (Seixas eta Morton, 2013), eta, horrela, denboran zehar gizarte-fenomenoari buruzko

azalpen arrazoitua emango duten gaitasun historikoetan sakonduz joatea, egitate historikoen eklosioan eta prozesu sozialen bilakaeran egitura eta kausa anitzeko harremanek (faktore ekonomikoak, politikoak, kulturalak, instituzionalak, etab.) duten garrantzia nabarmenduz (Levstik eta Tyson, 2008: 244). Azken batean, ikasleengan historikoki pentsatzen irakatsiko dien kontzientzia historikoa garatzea (Gómez, Ortuño eta Molina, 2014:5). Horretarako eta arestian aipaturiko ereduarekin hausteko zein irakaskuntza esanguratsua lortzeko Historiako gai eztabaidatuen ikaskuntza-irakaskuntza oso baliagarria suerta daiteke.

1. Gai eztabaidagarriak herritartasun demokratikoaren garapenerako

XXI. mendean, herritartasun demokratikoak pentsamendu kritikoa garatzea (Brodin, 2007) eta gizarte-pentsamendu baten garapenaren ondoriozko arazo publikoetan parte hartzea (Nabatchi, 2012) eskatzen du. Erabaki-hartzea eta parte-hartze demokratikoa argudio sendoetan oinarritu behar dira, betiere modu baketsuan defendatuak eta elkarriketaren eta eztabaidaren aldeko jarrera sakona agertuz (Pagés eta Santisteban, 2014: 24). Hori guztia lehendik dauden erakunde-bilbaduren errealitateari, jatorriari, bilakaerari, potentzialtasunei eta mugei buruzko kontzientzia argiarekin konbinatuta.

Levstiken arabera (2014: 43), «herritartasun demokratikoa hobeto garatzen da ikasleek aniztasuna babesten eta ospatzen ikasten dutenean, espazio publikoak partekatzea ahalbidetzen duen lotura- eta batasun-zentzua galdu gabe». Hemen, Gizarte Zientziek ekarpen garrantzitsua egiten dute; izan ere, uste zabaldua dago gure egungo sistema demokratikoez «ez diote[la] eutsiko, ikasleak beren kultura-aniztasunaz eta ingurune fisikoek jabetu ezean; iragana ezagutu ezean; sakon irakurri, idatzi eta pentsatu eta guztion ongia sustatzeko moduan jardun ezean» (National Council for Social Studies, 2013: 82). Baina hori egitean, gogoratu behar da, adibidez, «orainaldirako garrantzitsuak diren gertaerei buruz irakastea, iraganarekiko dituzten loturak eta transferentziak azpimarratuz».

Gizarte Zientzien didaktikaren arloaren etengabeko helburua, praktikoa zein akademikoa, sozialki garrantzitsuak diren hainbat gai sustatzea da, baita horiek irakasteko moduetan egiaztatutako modu berritzaileak ere. Aldaketa horiek beharrezkoak dira edukia egungo ikasleen eta Euskal Autonomia Erkidegoko Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleen benetako beharretara eta nahietara hurbiltzeko.

Pilar Riveroren esanetan (2020: 2) «gai eztabaidagarriak erabiltzeak ahalmen didaktiko handia du gure ikasleentzat, ondo kudeatzen badakigu» eta ikaskuntza dialogikoaren bidetik garatzen badira. Hori horrela, ikasleen parte-hartzea eta motibazioa sustatuko lirarteke eta bide batez Hezkuntza Fakultateko ikasleekin Europako Kontseiluak azpimarratzen dituen gaitasunak garatu (pertsonalak, teorikoak nahiz praktikoak). Halaber, egile horrek gogorarazten digu garrantzitsuena dela kausei eta ondorioei buruz hausnartzea; gertakari garrantziari eta esanahiari buruz hausnartzea edo testuingurua eta ikuspegi historikoa lantzea, pentsamendu historikoa eta soziala heltze aldera. Gai zehatz baten inguruko eztabaida eta iritzi kontrajarriak, Jörn Rüsselek «fundamentuen krisi» izendatu zuena, didaktikoki oso eraginkorrak izan daitezkeela azpimarratu zuen.

Izan ere, antagonismo hori pentsamendu kritikoa garatzeko ezinbesteko pieza da, pentsamendu historikoa, ikuspegi historikoa eta esanahi-garrantzi historikoa bereizteko gaitasunaren bidez ezartzearen ondorioz eta bide batez, gizarte zientzien ezagutzaren eraikuntzan agertzen diren tentsioa eta eztabaidez ohartzeko (Santisteban, 2019: 73; Seixas eta Morton, 2013; López Zurita eta De la Fuente, 2023)—; gainera, «zientzia da komunitate zientifikoak une bakoitzeko arazoei ematen dizkien erantzunen multzoa. Beraz,

interpretazioari eta aldaketari lotutako produktu sozial eta historikoa da» (Santisteban eta Oller, 2011: 327; Rüssen, 2019: 427). Hori horrela, gai edo garai historiko baten problema-tizazioan oinarritutako ikaskuntzak-irakaskuntzak, XXI. mendeko gizarteen ezaugarriei —ziurgabetasuna eta konplexotasuna— moldatzeko oso baliagarria izango litzateke, historia magistrozentristak, akademizista eta positibistak eragindako narrazio itxiak, estereotipa-tuak eta dikotomikoak gainditzen baititu, pentsamendu kritikoaren sormenean sakonduz eta iragana eta orainaldiko lokarriak agerian uzteaz gain, kompetentzien garapena ahalbidetzen duelako (Delgado eta Rivera, 2018: 9). Irakasleek funtsezko zeregina dute aldaketa- eta eraldaketa-eragile gisa, eta, beraz, hasierako eta etengabeko prestakuntzak irakaskuntza-eredu kritikoak eta gogoetatsuak eraikitzen bideratuta egon behar du, haien praktikotasunarekin kezkatuta.

Hori guztia kontutan harturik, eta Euskadiko historia eta erakunde-esparrua ezagu-tzea Lehen Hezkuntzako euskal curriculumaren parte denez (Eusko Jaurlaritza, 2015, HEZIBERRI 2020), Euskal Kontzertu Ekonomikoaren (EKE) kasuan jarriko dugu arreta. Kasu hau gure ikasleen errealitate hurbil dago eta ikaskuntza esanguratsua bultzatzeko potentzial handia du; izan ere, «helburu hezitzaile eta praktikoen edo jarrerren konbinazio batzuek transferentziari laguntzeko eta emaitza zibikoak sortzeko beste batzuek baino aukera gehiago dituztela dirudi» (Ibid.:45). Kasu honek ABP proiektu baten interesari eta helburuari erantzuten dio, nazioarteko eskala bat emanez, baina, aldi berean, tokian-tokiko mailan funtsezkoa eta oso garrantzitsua den gai batekin lotzen da. EKE tresna handia da historia egungo herritarrekin eta euskal gizarte garaikidearen beharrekin, gobernantzarekin eta interesekin lotzeko. Egia esan, gai horrek lagundu diezaike ikasleei «hobeto ulertzen herriak elkarrekin bizitzeko antolatutako diren moduak, akordio horien ondorioak eta horiek erantzukizun zibikoan duten aplikagarritasuna» (Ibid.: 47).

2. EKE gai eztabaidagarri gisa

Santistebanek (2019: 58-65) gai horri buruzko literaturarik garrantzitsuenaren azter-keta zabala egiten du. Autore horrek gogorarazten digu arazo sozial garrantzitsuen era-bilera Deweyk (Dewey, 1995, 2002) egindako proposamenetan oinarritzen dela, horiek pentsamendu gogoetatsuen garapenarekin eta parte-hartze demokratikoaren ikaskun-tzarekin lotzeko. Autore horren arabera, ezagutza esperientziatik abiatuta eraikitzen da, ingurunearekiko etengabeko elkarreraginean, eta horrek zentzua ematen die bizitzari eta hezkuntzari.

Gai eztabaidagarriak erabiltzeak diziplina anitzeko ikuspegi batetik lan egitera behar-tzen gaitu, gogoeta dakarten eta gaurkotasunarekin eta testuinguru historikoarekin lotuta dauden gaiak jorratzeko (Santisteban 2019: 62). Ildo horretatik, Santistebanek (2019: 62-63) adierazgarritzat jotzen du modalitate hori garatzean zenbait faktore garrantzitsu: a) irakatsi beharreko edukiak gizarte-arazo garrantzitsuekin zuzenean lotzea; b) eskoletan eztabaidak, proiektukako lana, eztabaidak, simulazioak edo idatzizko saiakerak sustatzea, ikasleek arazoaren ikuspuntu eta interpretazio desberdinak kontuan har ditzaten; c) ikas-leek beren ikuspuntuak askatasunez adieraz ditzaketela eta beste iritzi batzuk entzuten ikas dezaketela, gizarte-arloko ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak lortzeko. Beraz, iri-tziak kontrastatzeak, gatazka sustatzeak eta argumentazioan oinarritutako eztabaidak, eta bizikidetzak posible egingo duten adostasun edo gutxieneko komunaren bilaketak hezkuntza kritikoa sustatzen dute, eta hezkuntza demokratiko oso baten oinarriak dira (Santisteban, 2019).

Komunikabideetan eta sare sozialetan EKE bezalako gai eztabaidagarriek, diziplina historikoa gaur egungo eztabaida sozial eta politikoekin lotzeko aukera eskaintzen dute. Aipatutako EKEk pertsonen bizitza baldintzatzen duten eta ekintza politikoaren bihotzean dauden gai legal, ekonomiko, politiko eta sozialak uztartzen ditu. Lotura horren garrantzia gaur egungo eztabaiden erdigunean dago gizarte-zientzien didaktikan (Delval, 2012), eta funtsezko gaia da gizarte-zientzien irakaskuntzari heltzeko orduan (Hernández-Cardona, 2002).

Oxfamen arabera (2006: 5), zama emozional handiko gai eztabaidagarriak erabiltzeak ikasleek honako pentsamendu-trebetasun hauek garatzea sustatzen du ikasleengan:

Informazioa prozesatzeko trebetasunak. Ikasleek informazioa biltzen, ordenatzen, sailkatzen, sekuentziatzen, alderatzen eta kontrastatzen eta informazio-piezen arteko loturak ezartzen ikasten dute.

Arrazoitzeko gaitasuna. Ikasleek iritziak eta ekintzak justifikatzen ikasten dute, inferentziak eta dedukzioak egiten, beren ikuspuntuak azaltzeko hizkuntza egokia erabiltzen eta beren erabakiak babesteko probak erabiltzen.

Ikertzeko gaitasuna. Ikasleek galdera egokiak egiten ikasten dute, zer egin eta nola ikertu planifikatzen, emaitzak iragartzen eta erantzunak aurreratzen, teoriak eta arazoak probatzen, ondorioak egiaztatzen eta ideiak eta iritziak fintzen.

Pentsamendu sortzailearen trebetasunak. Ikasleek ideiak sortzen eta zabaltzen, balizko hipotesiak iradokitzen, irudimena erabiltzen eta emaitza alternatiboak bilatzen ikasten dute.

Ebaluatzeko gaitasuna. Ikasleek irakurtzen, entzuten eta egiten dutena ebaluatzen ikasten dute, beren lanaren edo besteen ideien balioa epaitzen ikasten dute, informazio guztia hitzez hitz ez hartzen eta beren iritzietan konfiantza izaten ikasten dute.

EKE proposamen berritzailea da trebetasun horiek guztiak praktikan jartzeko. Gainera, gure egungo errealitate politiko, ekonomiko eta sozialaren arkitekturan funtsezkoa den gai esanguratsu bat jorratzen du. Halaber, eztabaida politikoan polarizazioa eta gori-gorian dagoen gai bat eskaintzen dizkigu. Gauzak horrela, metodo eraginkorra izan daiteke ikasleek beren ikaskuntzan aktiboki parte har dezaten, beren lanak prestatuz eta aurkeztuz eta ikaskideen lanak aurrez aurre debatituz. Horrek teoria pedagogikoa babesten du. Teoria horren arabera, ikasleek modu kooperatiboan ikasten dute, bestee-kiko elkarreraginaren bidez, eta pentsamendu kritikoa garatzen dutenean (Thousand et al., 1994). Davidsonen (1994) ikaskuntza-teknika kooperatibo baten bost ezaugarri iradokitzen ditu, kontuan hartu beharrekoak: talde-lanerako ikaskuntza-jarduera egokia; talde txiki batean oinarritutako proiektua (2-5 pertsona); portaera kooperatiboak sustatzen dituzten zereginak; ikasleen interdependentzia; eta ikasleek zereginak egitean duten erantzukizun indibiduala.

Arrazoibide hori guztia kontuan hartuta, gure helburua da prestakuntza praktikoko jarduera bat eskaintzea, historiaren, gaurkotasanaren eta EKEren inguruko eztabaiden funtsezko arloak beteko dituen. Horrekin, ikuspegi eta argudioen kontrastearen eta eztabaidaren ondoriozko pentsamendu kritikoa sustatzeaz gain, gure ikasleek EKEREkin zerkusia duten gaiak jorratzeko etorkizunean erabil ditzaketan baliabide akademikoak eta bibliografia garrantzitsua eskaini nahi genituen. Horrela, gure ikasleek euskal herritarren hezkuntza demokratikoarekin eta erantzukizun zibilarekin lotutako oinarritzko gaitasunak garatu ahal izan zituzten; izan ere, EKEk zergak ordaintzearekin lotutako kontzeptuak sustatzen ditu, hala nola herritarren jarduera, aldebikotasuna, aldebakarreko arriskua, kudeaketa ona, erantzukizuneko askatasuna eta aldebiko akordioa.

2.1 EKE autonomiaren zutabe

EKE euskal autonomiaren egitura politiko-ekonomikoaren bizkarrezurra da, 1979an onartutako autonomia-estatutuaren arabera Euskadiri dagozkion eskumen eta zerbitzuen egikaritza gorpuzten baitu.

EKEk Espainiaren eta Euskal Autonomia Erkidegoaren arteko zerga-harremana arautzen du, eta Euskal Autonomia Erkidegoari ogasunaren araubideko diru-bilketako eskumenak ematen dizkio. Izan ere, Euskal Herriaren Autonomia Estatutuaren III. kapituluak ogasun propio eta autonomoa aitortzen dio Euskadiri. Hori dela eta, Euskadik zergak arautu, kudeatu eta biltzeko ahalmena du. Horrek guztiak berekin dakar EAEko zerga-sistema espezifiko bat egotea, zergak arautzeko modu berezi batekin: zerga-sistema orokor bat, besteak beste errentaren gaineko zerga, sozietateen gaineko zerga eta balio erantsiaren gaineko zerga biltzen dituena.

Autonomia Estatutuaren eta EKEren arabera, Euskadik kupoa ordaintzen dio Espainiako Ogasunari, Espainiako Erresumaren eta Euskadiren arteko tranferituta ez dauden interes komuneko arloetako gastu orokorrak estaltzeko (nazioarteko harremanak, defentsa eta indar armatuak, aduanak eta garraio-sare orokorrak). Horrela, bada, Euskadik kupoa ordaintzen dio Espainiako Gobernuari, Estatuaren karga orokorren arabera, eta ez eskura dituen baliabideen arabera. Beraz, Euskadik bere ahalmenaren eta diru-sarrera erlatiboaren arabera laguntzen du; izan ere, kupoa kalkulatzeko, euskal ekarpen-ahalmenaren ratioa aplikatzen zaio Espainiako gastu orokorrari.

Rubi Cassinellok (2014: 184) dioten bezala, EKE gogor kritikatu dute «Espainiako gainerako autonomia-erkidegoek (justifikaziorik gabeko pribilegio gisa ikusten dute, erantzukizunaren eta autogobernuaren tresna gisa baino gehiago), bai eta Estatuaren ordezkariak ere, kasazio-errekurtso etengabearen bidez, eta etengabe jarri dituzte zantzan foru-erakundeek hartutako neurri guzti-guztiak, akordioak emandako eskumenera arabera».

Hala, Euskal Kontzertu Ekonomikoa gai eztabaidagarria da, gizartean oihartzun sakona duena, jatorri historiko argiak dituena, eta aldaketa sozial sakon baten emaitza dena. Aldaketa horrek hasierako aldaketa eta geroko jarraipena islatzen ditu (Arabako eta Nafarroako kasuetan) 1877an ezarri zenetik gaur egunera arte. Gai hori, aldi berean, adostasun politiko zabalaren xede da Euskal Autonomia Erkidegoan eta Nafarroako Foru Erkidegoan, baina oso eztabaidagarria da Espainiako Estatuaren espektro politiko eta mediatiko zabal batean. Horren haritik, 2017an Euskal Kontzertu Ekonomikoaren oinarri den kupoa edo Euskal Ogasunak Espainiako gobernuari ordaindu beharreko kantitatearen aldeko negoziazioak hainbat irain jaso zituen. Horrela, Ciudadanos-ek, Espainiako alderdi eskuin liberalak, «Cuponazo» deitu zion, pribilegiadun sistema gisa irudikatuz. Horren ostean, horrelako interpretazioak espainiar komunikabideetan nagusitu ziren, eta hauteskundeetan gai korapilatsu gisa agertu izan da.¹

¹ Horren erakusle Interneteko nabigatzailean «*el couponazo*» eta «*concierto económico*» hitzak sartuz gero, agertzen diren zortziehun sarrera baino gehiago izango lirateke.

3. Kontzertu ekonomikoaren ikaskuntza-irakaskuntza proiektua: pentsamendu historikoa garatzeko tresna nazioarteko proiektu bati lotuta

Gizarte Zientzien Didaktika I irakasgai akademikoa da, eta honako helburu hauek ditu: gizarte-aldaketaren ikuspegia eskaintzea, aldagai historikoak eta geografikoak kontuan hartuta; herritartasun demokratikoa eraikitzen laguntzea; ondare materialeko eta ez-materialeko ondasunen balorazioa sustatzea; eta informazioaren tratamendua zein IKTen erabilerara eta ondorioen komunikazioa sustatzea, kulturartekotasuna sustatzearekin batera.

Laburbilduz, gure ikasleek historia beren esperientzia pertsonalekin lotzen duten gaiak aztertzen dituzte. Gizarte-azterlanetako askotariko baliabide didaktikoak aurkituz, aztertuz eztabaidatuz eta ebaluatuz ikasten dute. Prozesu horretan, hainbat instrukzio-estrategiaren eraginpean daude (kasuen azterketak, lankidetzako ikaskuntza eta lehen mailako iturriekin egindako jarduerak). Helburua pentsamendu kritikoko prozesuak sustatzea da, ikuspegi kulturantzunetik, kontzeptuak garatuz eta beste irakasgai batzuekin integratuz, eta teknologia ikasketa sozialen ikaskuntzan txertatuz.

Baina gaur egungo historia eta erakundeak azaltze hutsa ez da nahikoa; izan ere, «diziplinako jakintza-moduetatik konpromiso zibikora jauzi egiteak, hala ere, arreta esplizitua eskatzen du diziplina-azterketa egungo arazo zibikoekin lotzeko, eta arazo horiek agentzia erabilgarriaren eta agentziaren mugen arabera aztertzeko, ikasleek aldaketarekin hasteko eta horri erantzuteko erabil litezkeen esku-hartze eta elkarte egokiak identifikatu ahal izan ditzaten» (Levstik, 2014: 48). Ildo horretan, EKEk kasu interesgarri bat eskaintzen du, historiari, erakundeei, euskal agentziari eta horien mugei heltzeko potentzial handia baitu. Kasu honetan oinarrituta, elkarte egokiak eta etorkizuneko esku-hartzeak pentsa eta diseina daitezke, aldaketa soziala bistartzeko eta ikaskuntza esanguratsu baten bidez hezkuntza demokratikoa garatzeko eta funtsezko konpromiso zibikoa sustatzeko.

Kapitulu honek prestakuntza praktikoa berritzaileko ekimen bat deskribatzen du, ardatz nagusizat Espainiako eszenatoki politikoan oso eztabaidatua den gai bat duena: EKE. Gai horrek Gizarte Zientzien Didaktikan eztabaidagai diren gaien erabilerari lotutako potentziala ilustratzen du. Gainera, ekimen zehatz hau EHUko Hezkuntza eta Kirol Fakultateko Lehen Hezkuntza Hirueleduneko graduiko ikasleen eta Errusiako Plekhanov University of Economics unibertsitateko ikasleen artean 2022an garatutako Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzako proiektu zabalago baten parte da. Proiektuaren helburu nagusietako bat da estereotipo nazionaletan oinarritutako gorroto-diskurtsoak gainditzea eta kultura arteko komunikazio-proiektu bat garatzea, teknologia berriak erabiliz, bi unibertsitateetako ikasleen arteko ezagutza sustatuz. Aldi berean, bakoitzaren errealitate politiko, ekonomiko, sozial eta kulturalaren ezagutza sustatu nahi da. Prozesu horretan, gizarte-aldaketaren ikuspegi historiko-geografiko bat lantzen da, eta, horretarako, herritartasun demokratikorako hezkuntza sustatzen da, bai eta erakunde-sarearen eta haren ingurunearen ezagutza sakonagoa eta euskal irakasleen ondare gertukoena eta esanguratsuen ere. Hori guztia diziplina arteko ikuspegi batetik egiten da, historiaren eta horrekin lotutako beste gizarte-zientzia batzuen (batez ere ekonomia politika eta zuzenbidea) erabilerara nabarmentzen duena.

Errusiako kontrapartearekin garatutako proiektuan, ikasleek aditu-taldetan lan egiten dute, eta talde horietako bakoitzak zeregin bat du esleitua (rol-jokoa). Historialari bat, zientzialari politiko bat, ekonomista bat eta soziologo bat, 4 ikasleko talde bat osatuz proiektuaren eta mintegi praktikoa honen zeregin desberdinak egin ahal izateko. Deskribatutako ekimen horren ondorioz, ikasleek bideoan eta proiektu kide diren errusiarrei bidaliko dieten txostenean txertatu behar dituzte eskuratutako kontzeptuak.

3.1. Ikasleen aurrezagutzak neurtzen eta irteera didaktikoa erakundetara

Esperientzia garatu aurretik, ikasleek galdetegi bat bete zuten EKeri buruzko aurretiazko ezagutzak eta ezagutza sozialaren maila ebaluatzeko. Ondoren, hezkuntza-ekimena Arabako Batzar Nagusietan (Arabako legegilea) egindako bisita eta aurkezpenarekin hasi zen, eta Arabako Foru Aldundiaren jauregian (Arabako Gobernua eta Arabako Lurralde Historikoko Gobernua) egindako EKeri buruzko mintegiarekin.

Parte hartu zuten ikasleei Batzar Nagusietako lehendakariak erakundearen atean harrera egin zien. Bideo instituzional labur bat ikusi zen, eta, horri esker, Arabako ondare materialari dagozkion lehen mailako iturri batzuk ikusi ahal izan ziren, foru-garaiarekin zein Kontzertu Ekonomikoarekin lotutakoak. Erakundearen historia eta mendeetan zehar izan zuen garapen historikoa jasotzen zuen material hori ikusi ondoren, aipatutako erakundeko prentsa-, publizitate- eta protokolo-buru Mikel Mtz de San Vicentek galdera batzuk egin zituen, erakundeari buruzko aurretiazko ezagutza-maila eta bertaratutako ikasleen egungo funtzionamendua identifikatzeko. Hasierako fase horren ondoren, erakundearen egungo funtzionamendua eta ezaugarri bereziak deskribatu zituen.

Bisitaren bigarren zatia Arabako Batzar Nagusien Areto Nagusian egin zen, Diputazioaren Jauregiaren barruan. Sartu aurretik, ikasleek Prudencio Maria de Verastegui (XVIII. mendeko tradizionalista) eta Ricardo Maria de Álava (XIX. mendeko liberala) diputatu nagusien eta Mateo de Morazaren (XIX. mendeko foruzale erradikala) estatuei buruzko azalpen historikoak entzun ahal izan zituzten Arabako Foru Aldundiaren Jauregia dagoen Probintzia Plazan. Ondoren, mintegi bat egin zen Arabako Batzar Nagusien egoitzan, ITUNA Ekonomia Itunaren eta Gizarte Ogasunen Dokumentazio eta Ikerketa Zentroko aditu batek emana. Ikasleak Batzar Nagusietan ordezkariak duten alderdietako batzarkideen eserlekuetan eserita egon ziren. Handik, Mikel Erkoreka doktorearen azalpenak entzun ahal izan zituzten. Doktoreak ibilbide historiko bat egin zuen, EKEn jatorriaren eta ondorengo garapen instituzional modernoaren testuinguruan. Arabako kasuak EKEn jarraipena islatzen du diktadura frankistan ere; Gipuzkoako eta Bizkaiko probintziek, aldiz, galdu egin zuten, probintzia traidoretzat hartu baitziren, Espainiako gerra zibilean errepublikarrei emandako babesagatik. ITUNako adituak, infografia, bideo labur eta mapa historikoen laguntzaz, EKEn bilakaera eta gaur egungo errealitatea azaldu zituen, bai estatuan, bai Europan, bai munduan, kobernamentzarekin eta federalismo fiskalarekin lotutako errealitate eta eztabaida akademikoekin duen loturaren bidez. Aurkezpena amaitu ondoren, galderen txanda ireki zen, eta saioko hizlariak erantzun egin zieten.

Bigarren eta hirugarren saioetan, azpitaldeen lana sustatu zen, komunikabideek gai horren inguruan dituzten jarrerak aztertzeko, eta ekimen publiko baten parte diren bi webgune bisitatu ziren EKE euskal gizarteari ezagutarazteko xedea dutenak. Saio hori EKEn hainbat alderdiri buruzko galdera batzuekin hasi zen, inplikaturako zenbait gairen inguruan lehen saioan eskuratutako ezagutzak ebaluatzeko. Ondoren, taldeka, bilaketa bat egin zen Googlen, euskaldunek EKeri buruz dakitena ezagutzeko. Helburua zen erakundeek edo gai honetan lan egiten duten beste iturri garrantzitsu batzuek egindako inkestak identifikatzea. Gai horri buruzko bi inkesta nagusi lortu ziren, bata Eusko Jaurlaritzak 2008an egindakoa eta bestea Ad Concordiam-ek 2012an egindakoa. Emaitzak alderatu ziren, eta EKeri buruzko ezagutza-maila ebaluatu zen, jendarteak EKeri buruz duen ezagutzarekin lotutako indarguneak eta ahulguneak ardatz hartuta. Taldeek hainbat gai jorratu zituzten: nork biltzen dituen zergak, zer erakundeek duen zerga biltzeko ahalmen gehiago, nor agertzen den EKEn aurka, nork auzipetzen dituen EKeri buruzko akordioak... Hurrengo zereginean, taldeei eskatu zitzaion emaitzak alderatzeko talde bakoitzeko kideek beren gertuko gizarte-ingurunean bizi izandako egoerarekin. Azkenik, talde bakoitzari eskatu zitzaion klaseko

eztabaida batean honako gai hau jorratzea: zer dakite eta benetan zer pentsatzen dute euskaldunek EKEri buruz?

3.2. Komunikabideak, eztabaida eta ukronia

Gai honi buruzko eztabaida publikoa eta ezagutza publiko ebaluatzeko asmoz, EKE hain gai eztabaidagarria zergatik den ulertuta, ikasleek web-bilaketak egin zituzten galdera abiarazle eta eztabaida-gai goriari erantzuteko: EKE eskubide edo pribilegio bat al da? Gure funtsezko galdera ebaluatzeko, komunikabideetako informazioa alderatzeko eta aztertzeko eskatu zitzaaien ikasleei, Estatuko eta Euskadiko hedabideetan EKE eskubideztat edo pribilegiotzat noriek jotzen duten kontuan hartuta. Hedabideez gain, horren inguruan adierazpenik egin zuten alderdi politikoak eta liderrak identifikatzeko eskatu zitzaaien.

Ikasle gehienek gaztelania erabili zuten bilaketa-hizkuntza nagusi gisa, eta euskadi + akordioa + eskubidea + pribilegioa bilaketa-hitzen konbinazioak guztira 128.000 sarrera erakusten zituela egiaztatu zuten. Gaztelaniaz hitz egiten zuten komunikabideetan iritzi nagusia EKE pribilegioa zela izan zen. Bilaketa amaitu ondoren, emaitzak partekatu ziren eta horietan oinarrituta eztabaida bat egin zen. Helburua zen argi uztea noriek esaten zuten zer, zein zen iturrien eta aktoreen iritzien eta aipatzen ziren argudioen eta iturrien arteko aldea.

Ondorengo fase batean, ikasleei EKEren aldeko eta kontrako argudioak identifikatzeko eskatu zitzaaien, eta, ondoren, eztabaida bat egin zen hainbat talderen artean. Talde horiek jardura ikaskuntza esanguratsutzat jo zuten. Azkenik, ukronia-ariketa bat egiteko eskatu zitzaaien, bi agertoki posible bistaratu: EKEren iraupena eta, bestetik, EKEren etorkizuneko abolizioa.

3.3. Ituna eta Ad Concordiam, EKE azaltzeko bi proiektu

Atal honetan, gure helburua zen etorkizuneko proposamen didaktikoetan sar daitezkeen baliabide akademikoak identifikatzea eta balioestea, EKE hezkuntza-mundura hurbiltzeko. Kontua da garrantzia ematea IKTen erabilerari, eta kulturarteko eta komunikazioko gaitasunaren garapenak eskaintzen dituzten aukerei, horiek baitira ekimen honetan garatzen diren proiektuaren zutabe nagusiak.

Bi erakunde horiek kasu interesgarri bat eskaintzen dute, non EHUK eta Deustuko Unibertsitate pribatuak Bizkaiko Foru Aldundiarekin batera interes publiko orokorreko gaietan lan egiten duten elkarrekin. Gainera, aipatutako erakundeek adituen ezagutza publikoarengana iristeko borondatearekin konbinatzen dute, gizarte-zientzien didaktikan dihardugunok inspira ditzaketen hainbat estrategia erabiliz. Gobernu irekiaren ekimenetan erabilitako estrategia horiek garrantzitsutzat jotzen dira etorkizuneko irakasleentzat, errealitate ekonomiko eta politiko konplexu bat ez-adituei eta, oro har, euskal herritarrei hurbiltzeko modu ugari eskaintzen baitituzte.

Ekonomia Ituna Sustatzeko eta Hedatzeko Ad Concordiam Elkartea irabazi-asmorik gabeko erakunde pribatua da, 2000. urtean legez eratua, eta Bizkaiko Foru Aldundia, Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) eta Deustuko Unibertsitatea ditu bazkide nagusi. Haren helburu nagusia EKEren ezjakintasunari eta axolagabekeriari aurre egitea da (Rubi, 2014: 184). Horretarako eta interesa pizte aldera, eztabaidagarria den gai bati buruzko ira-

ganeko eta egungo lerrokamenduak azaleratuko dituzte, alde bakoitzeko sakoneko kausak aztertuz.

Erronka instituzional eta demokratiko bikain horri aurre egiteko, 2000. urtean Bizkaiko Foru Aldundiko Ogasun eta Finantza Saila mobilizatu egin zen, Lurralde Historikoaren Aurrekontu Orokorretan «Kontzertu Ekonomikoa» izeneko programa berri bat sortuz. Programa horren bidez, Bizkaiko Lurralde Historikoko herritarrak eta erakundeak pres-tatu nahi ziren autogobernurako tresna berezi hori berritzeko prozesua eraginkortasunez bermatzeko (Ibid.: 186). Sentimendu eta balorazio positiboa funtsezkotzat jotzen dira konpromiso zibiko bat garatzeko.

Gure ustez, oraindik ere premiazkoa da Kontzertu Ekonomikoaren aldeko sentimendu kolektiboa berritzea eta Euskadientzat duen garrantziaren balorazioa egitea. Baina hel-buru hori lortzeko, ezinbestekoa da Euskadiko herritarrek Kontzertu Ekonomikoa guztion-tzat ona dela ulertzea. Horretarako, eskura ditugun baliabide guztiak erabili behar ditugu herritar horiengana iristeko... Hor sartzen dira adin guztietako ikasleak, komunikabideak, erakunde zientifikoak eta unibertsitateak (Rubi, 2014: 187).

EHUK, Gizarte Zientzien Fakultatearen bitartez, eta Deustuko Unibertsitateak, Euskal Ikasketen Institutuaren bitartez, erronkari erantzun zioten, parte hartzeko borondatea agertuz. Aliantza horretatik sortu ziren aipatutako proiektu publikoa sostengatzen duten bi zentroak: Ad Concordiam eta ITUNA, Ekonomia Itunaren eta Foru Ogasunen Zentroa (EHU).

Eztabaida horretatik gai garrantzitsu bat sortu zen: garrantzi handiaren pertzepzioaren eta haren historiaren, mekanismoaren eta harekin lotutako gaien benetako ezagutzaren artean dagoen aldea. Gaur egungo ezagutza falta hori oztopo handitzat jo zen. Ikasle gehienek beren burua historia gorrotatzen duten pertsonatzat deskribatzen dute, poli-tikariei mesfidatzaz begiratu eta ez zaie inolako erakunderik interesatzen, baina guztiek EKEn berri zuten eta ontzat jotzen dute. Puntu horretara iritsita, gatazka kognitiboaren maila lortutzat jo zen, eta hurrengo ekimena garatzeko baldintzak lortu ere bai, komuni-kabideetan eta sare sozialetan islatutako jarrera eta eztabaidetan oinarritutako analisia aurrera eramanez.

3.3.1 Tour birtual bat

Sarrera labur baten ondoren, eta helburu orokorra lorgarria izan dadin, hiru helburu operatibo horiek adostu ziren, bisita- eta konparazio-ekimena gidatzeko.

Ezagutzak bilatzea: Akordio Ekonomikoaren inguruan garrantzi kritikoa duten datuak ematea.

Unibertsalizazioan pentsatzea: herritarrei ikusaraztea Kontzertua euskaldun guztiek etekina ateratzen duten tresna bat dela.

Sentsibilizatzeko borondatea: Kontzertuak Euskal Herrirako duen garrantzi estrate-gikoaz kontzientziatuz, EKEn aldeko agentzia eta konpromiso zibikoa sustatzea (Rubi, 2014: 187).

Helburu horiek kontuan hartuta, Ad Concordiam birtualean eta ITUNAn (Ekonomia Itunaren eta Foru Ogasunen Zentroa) nabigatzeko eta esperimintatzeko eskatu zitzairen taldeei, eta, ondoren, talde/klaseari jakinaraziko zizkioten nondik norakoak.

3.3.1.1 Ad Concordiam

Helburu operatiboak horiek zirela argi utzi ondoren, Ad Concordiamek abian jarri zuen ekimen bat aurkeztu zitzairen ikasleei sarrera gisa: «Historia eta Sentsazioak» erakus-

keta. Ekimen horren bidez, «Kontzertu Ekonomikoaren oinarrizko garrantziaren balorazio berritua sustatu nahi zen, batetik, gure eskubide historikoen jatorriari, historiari eta esanahiari buruzko kontzientzia orokorra sustatzera bideratutako jardueren bidez, eta, bestetik, gure egungo testuinguru sozial eta politiko baten barruan eskubide horiek ezagutzea». Erakusketa osatzeko, hainbat tresna didaktiko erabili ziren, hala nola hitzaldiak, ikastaroak, mintegiak, material didaktikoaren banaketa, publizitatea komunikabideetan, bai eta CD bat eta mahai-joko bat ere, EKEn historiaren gaia ardatz hartuta.

Ekimen horren ondoren, erakunde akademikoak web formatuaren aldeko apustua egin zuen dibulgazio-jardueraren helburu nagusi gisa, ikasleak eta etorkizuneko irakasleak erakartzeko duen ahalmenagatik eta EKE publiko guztientzat eskuragarri egiteko duen gaitasunagatik. Hainbat taldetan banatuta eta informazioaren izaera eleanitza kontuan hartuta, ikasleei webgunea bertatik bertara nabigatzeko eta esperimentatzeko gonbita egin zitzaion. Ad Concordiamen webgunea euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez probatu zuten taldeek. Helburua zen ea tresna gisa erabil zitekeen EKEn buruzko ezagutza zabalteko, unibertsalizatzeko eta sentsibilizatzeko. Ezagutzaren hedapenaren zatiak zerikusi handiagoa zuen EKEn dimentsio aditu-akademikoarekin eta konpromiso zibikoarekin. Gaitasun hori nabarmendu zen, unibertsitateko ikasleentzat duen interesagatik. Izan ere, helburua herritartasun-hezkuntzan transposizio didaktikoa lortzeko potentziala aztertzea zen (McCowan, 2008).

3.3.1.2 EKE. Ekonomia Itunaren Zentroa eta foru-ogasunak

Aurreko kasuan bezala, hainbat ikasle-talde ibili ziren zentro birtual horretan, bokazio akademiko eta dibulgatzaile sakonarekin. 2007. urteaz geroztik, ITUNA EKEn buruzko ezagutza biltzen, biltegitratzen eta zabaltzen aritzen da (Agirreazkuenaga eta Olea, 2014), eta batez ere ikuspegi akademiko historikoa eskaintzen du. Ezaugarri hori problematikoa izan zen, ikasle askorentzat material bibliografiko nahiz biografikoa interes gutxikoa baitzen. Horregatik, ikasleei beste informazio-maila eta -formatu batzuetan zentratzeko eskatu zitzaion, hala nola blogean, Wikipedian, prentsa inprimatuan eta digitalean erakundearen jardueraren jarraipenean, eta ITUNaren aldizkari elektronikoan eta Facebookeko taldean. Gainera, erakunde horretan dagoen komunikazio- eta hezkuntza-atala bisitatzeko eskatu zitzaion, hezkuntza-arloan integratzeko hainbat formatutako informazio garrantzitsua eskaintzen duelako.

4. Proiektuaren emaitza garrantzitsuenak

Planteatutako zereginak osatu ondoren, talde bakoitzari eskatu zitzaion jasotako ebidentzietan oinarritutako analisi bat egiteko, ondorioak eztabaidatzeko eta bozeramaile bat aukeratzeko, emaitzak eta ondorioak talde/klase orokorrari jakinarazteko. Ikuspuntu horiek borondatezko hausnarketan emaitzekin bildu eta osatu ziren, honako hauek alderdi bereizgarrienak izanik.

4.1. Hasierako ezjakintasuna

Atal hau hasteko, adierazi nahi dugu ikasgelan jasotako testigantza gehienek eta garatu beharreko txostenek gaiari buruzko hasierako ezjakintasun ia erabatekoa adierazten dutela: «Klase oso batentzat aberasgarria da horrelako lekuak bisitatzera joatea, Arabako eta Euskal Herriko historiaz jabetu behar dugulako. Ikasgelan kultura falta nabari da, ekimen eza (...). Bisita berean argi geratu zen ez dakigula ezer politikaren munduaz, zer

esanik ez, hitzik ere ez, lehen esan bezala normala balitz bezala, zoritxarrez, ni bezalako euskaldun ezjakin asko egongo dira gure lurraldeetan, eta hori saihesteko, Arabako Batzar Nagusiak eskaintzen duen hitzaldia Gizarte Zientziak lantzeko kanpoko baliabide paregabea dela uste dut, ezagutza objektiboak lortzeaz gain, ikasleek foru aldundia eta batzar nagusiak benetan ezagutzeko aukera paregabea eskaintzen duelako».

4.2. Hasierako gaitzespenetik onarpen batera

Hasieratik, bi pertsonaren ustez, independentziaren alde egin duten elite autonomistek eta neoliberalak kontrolatutako erakundeen indoktrinazio-operazioa izan zen. Kontrako jarrera argi horren aurrean, beste ikasle batzuen jarrerak hasierako gaitzespenetik eta interes faltatik balorazio positibora eboluzionatu zuten. Horren lekuko, hurrengo adierazpenak: «Esan behar dut hasieran ez nuela ulertzen zertan datzan eta nahiko galduta nengoela. Hala ere, orain ikusita, amaitu ondoren, esan dezaket gehiago ikasi dudala Euskal Herriari buruz beste edozein jarduerarekin baino. Gainera, informazioa sintetizatzen eta taldean lan egiten ikasi dut»; «Lehenengo jarduera pixka bat aspergarriagoa edo zailagoa izan zela uste dut, ez bainaiz politikan oso aditua eta ez bainintzen ia ezer ulertzeko gai izan. Hala ere, baliagarriagoa da esperientzia honetako benetako aditu baten azalpena jasotzea eta lekura bertaratzea, klasean ikustea baino».

4.3. Esperientzia positiboa eta esanguratsua

Gehien-gehienek ontzat jo zuten esperientzia, eta batzuek aipatzen dute bi orrialde-tako «Divulgando la singularidad» (*Diario de Noticias de Álava*, 2021/05/17) artikularen protagonistak sentitu zirela. Ekimen hori onartuenetako bat izan da, eta, horregatik, jarraian ikasleen testigantza esanguratsu gehiago eskaintzen ditugu: «Bisitaz gozatzeaz gain, nik neuk uste dut tokiko erakundeetara egiten ditugun bidaia eta bisita mota horiek tresna didaktiko benetan onak izan daitezkeela, praktikoagoa eta interesgarriagoa egiten baitu. Gelan azaltzen diren benetako teoriak gauzatzen diren leku batean eserita egoteko aukera duzu, eta aukera benetan aberasgarria izan daiteke ikasgelako edukia nabarmentzeko eta edukiarekin lotura sakonak egiteko, haien ulermenean hobetuz»; «Hezkuntzan, batez ere, bigarren mailako iturrien bidez ikasten dugu, kasu gehienetan historialariek/zientzialariek egindako lanen ondoren; hala ere, bisita honetan lehen mailako iturri batetik ikasteko aukera izan genuen, jasotako hezkuntzan nolabaiteko berezitasuna izanik. Azken batean, garai historiko baten zuzeneko testigantzatik ikasten dugu, guregana zuzenago iritsiz. Oso aukera esanguratsua eta erabilgarria iruditzen zait lehen mailako iturriak ikasteko erabiltzea, ikaskuntza bermatzeko aukera emanez. Horregatik, uste dut hezkuntzan lehen mailako iturri gehiago baliatu behar ditugula, hala nola adituen hitzaldiak edo pertsona baten zuzeneko bizipenak, edo eskura ditugun baliabideak bisitatuz»; «ITUNA-Aldundiaren esperientzia oso modu dibertigarria da Euskal Kontzertu Ekonomikoaren jatorria eta zergatia ezagutzeko. Faktore ekonomikoak aldaketa sozialerako faktore garrantzitsuak dira, eta horren adibide garbia da Kontzertu Ekonomiko hau, Kontzertu Ekonomikoa funtsezko tresna baita euskal gizartearen garapen ekonomikorako eta haren bizitasun eta ongizaterako. Izan ere, egungo euskal gizarteak ez luke ulertuko hazkunde ekonomikoan eta gizarte-kohesioan aurrera egitea, Ekonomia Itunagatik ez balitz»; «erakundeekin eta kanpoko beste baliabide mota batzuekin harremanetan egotea metodologia ona da beti gure hezkuntza-sisteman lan egiteko. Etorkizuneko irakaslea izango naizen aldetik, uste dut ikasleak espazio berri batera eramateak (Arabako Batzar Nagusiak) hautsi egiten duela batzuetan klaseak duen errutina. Asteko egun guztietan irakasleari entzutea ez da erakar-

garria ikasleentzat. Horregatik saiatuko naiz klase dinamikoak ematen eta horrelako jarduerak erabiltzen nire klaseak aberasteko».

4.4. EKE Euskadi-Errusia proiektuaren barruan

Erakundera bisita eta adituen azalpenez gain, egindako saioetatik eratorritako beste gai interesgarri batzuk ere identifikatu ziren. Ikasle batzuek nabarmendu zuten ekimen hau errusiarrekin garatzen ari ziren proiektuaren barruan kokatzea positiboa zela, informazio hori Moskura bidali behar zuten paketean integratu behar baitzuten. Konbinazio horrek katalizatzaile gisa jokatzeko zuten, «kontuan hartuta errusiar proiektuan aipatu beharreko gaia zela, arreta jarri behar genuen, eta kontu handiz ibili behar genuen informazio guztia biltzeko, gure kontrapartea Plekhanov Ekonomia Fakultateko ikasleak baitziren. Ez zen lanarengatik bakarrik, pertsonalki ere interesatzen zitzaidan, gai horri buruz asko ez dakidalako, lehen aipatu dudana bezala, eta gehiago jakin nahi nuelako besteei ondo azaltzeko».

4.5. Aurkezpen dinamikoagoak eta parte-hartzaileagoak eta hizkuntza eskuragarria

Bisitaren eta mintegiaren garapenak PowerPoint, infografia eta bideo laburretan oinarritutako ahozko formatu bati erantzun zion. Hala ere, egiaztatu ahal izan dugu hainbat ikaslek zailtasunak izan dituztela azalpenei jarraitzeko eta arreta mantentzeko. Errealitate hori aipatu da eztabaidan, eta iradokitzen da hurrengo edizioetarako formatu dinamikoago eta parte-hartzaileago baten aldeko apustua egitea eta hizkuntza eskuragarriaren erabilera kontuan hartzea. Horren adierazle, honako adierazpen hauek ditugu: «Batez ere, azkenean nekeagatik hitz egiten zutena ulertzea kosta egiten zitzaidan. Ikaskideei begiratu gero, esango nuke ni bezala sentitzen zirela»; «Nire ustez, esperientzia horiek nahiko zailak dira modu dinamikoan egiteko, baina ez da ezinezkoa. Jokoak ikasleen arreta bereganatzeko modu bat izan daitezke»; «Esperientzia hau are interesgarriagoa egiteko gakoa dinamiken plangintzan ahalegin berezia egitea litzateke, ikasleen parte-hartzea, arreta eta motibazioa bermatzeko».

Era berean, hizkuntza akademiko gainditzea oso garrantzitsua dela nabarmendu dute, eta hizlariak aurkezpen didaktikoak egitea egokia dela adierazi dute, ohiko irakasleekin alderatuta. Hori horrela, «Euskal Herriko sistema politiko eta ekonomikoari buruz gehiago ikasi dut lehenengoak (Mikel Erkorekak) egindako azalpenari esker». Kapitulu honetan, Ituna taldeko adituak erabilitako hizkuntza eta komunikazio-estiloa nabarmentzen dira: «Adituaren azalpenak argiak izan ziren, eta testuinguru historikoan jarri gintuen, non sortu zen eta bilakaera modu erraz eta argian ikusi ahal izan genuen. Nire ustez, gu geunden tokia oso garrantzitsua zen ikasgai interesgarrienak egiteko, eta horrek guztiak inplikatzeko eta azalpenean eta proiektu osoan gehiago sartzen lagundu zigun»; «Bigarrenak hizkuntza naturala erabili zuten, eta uste dut baliagarria dela gure arreta erakartzeko. Beraz, ereduari jarraitu nahiko nioke, eta nire etorkizuneko eskoletan nire ikasleei hurbiletik hitz egiten saiatuko naiz».

4.6. Komunikabideen azterketaren eta iturrien kontrastearen ondorioz kontzientzia kritikoa garatzea

Gizarte-fenomeno berari buruzko hainbat bertsio daudela ohartaraztea asko aipatzen da, eta boteretsuen manipulazioaz eta kontrolaz hitz egiten da, baita hainbat iturri kontsultatzeke eta iritzia eman aurretik informazio gehiago lortzeko beharraz ere. Hori horrela, ariketa hau positibotzat jo dute aurreritziak gainditzeko eta beren ikuspuntua zabaltzeko aukera paragabea eskaini dielako, honelako adierazpenak eginez: «Pablo Casadok Kontzertua babesten zuenik edo Herri Batasuna kritikoa zenik ez nekien»; gainera, etorkizuneko garapen profesionalean kontuan hartuko duten ikaskuntza sortu du: «Gauzak horrela, etorkizun batean oso argi daukagu gure ikasleei kontzientzia garatzen lagunduko diegula, ondo ulertzearen garrantzia azpimarratuz, hori baita gaur egun bizi duguna ulertu ahal izateko modu bakarra, eta gertaera desberdinen aurrean kritikotasuna martxan jartzen ikas dezaten».

4.7. Eztabaida, eskuratutako ezagutza finkatzeko tresna

Iturriak eta mezuak kritikoki identifikatzeko ariketa honekin batera, azpimarratzekoa da eztabaida tresna garrantzitsua dela bereganatutako kontzeptuak finkatzeko eta funtsezko gaitasun komunikatiboak, argumentuzkoak eta zibikoak garatzeko. «Aldez aurretik hain zintzoa dirudien eztabaida batek ikasleek beren iritzi kritikoa ikuspegi askoren inguruan lantzea erraztu dezake, eta, ildo horretan, Lehen Hezkuntzako Gradu ikasleok Kontzertu Ekonomikoaren garrantziari buruzko eztabaida egiten dugu. Aldeko zein kontrako argudioak aztertzea, norberaren iritzi kritikoa eraikitzeke, eta, horrela, esan dezakegu erabat baliagarria dela herritartasuna bultzatzeko, ikuspegi pertsonaletik bideratuz. Horregatik, etorkizuneko irakasle gisa, uste dugu kanpo-baliabide hau abiapuntu interesgarria dela Itun Ekonomikoari, Euskal Herriko ekonomiari, kulturari eta historiari buruz hausnartzeko, bai eta komunikabideek horiei buruzko ezagutzak transmititzeko duten eraginari buruz hausnartzeko ere»; Ildo beretik, «lanketa horretara bideratzen dugun eztabaidaren dinamika asko lagundu zigun; izan ere, kasu hipotetikoetan pentsatzeak itun horrek gure gizartean duen garrantziaz jabetzea ekarri zigun, esan dugun bezala, gure autonomia-maillaren nolabaiteko isla baita».

»Puntu honetan, etorkizun hurbilean irakasle izango garenok, adibidez, gure kasuan, Kontzertu Ekonomikoak euskal gizartearen funtzionamenduan duen garrantziaz ohartu ginen, eta beste egoera batean, ez genuke horretan interesik izango; gogoeta egiten sakonki lagundu zigun, askotan, kasu hipotetikoetan pentsatzeak lagundu egiten baitu. Hori, etorkizunean irakaslearen zereginari helduko diogulakoan, tresna paregabea da irakasteko»; «Bi taldetan banatu ginen, eztabaida garbi egiteko eta parte-hartzea sustatzeko.

»Taldeen geundenean, batzuk Kontzertu Ekonomikoaren alde zeuden, eta beste batzuk kontra. Esan genezake aurka zihoazentzat zaila izan zela paper horretan jartzea, ez zutelako hori pentsatzen, baina ez hori bakarrik, zaila da argudioak bilatzea»; «Kanpoko baliabide honek, hitzaldi interesgarri honetaz gain, aukera aberasgarriak eskaintzen ditu garrantzitsua den iritzi kritikoa lantzeko. Dinamika horien adibide da Lehen Hezkuntzako Gradu ikasle gisa egiten dugun eztabaida. Iraganean bizi izandako gertaerei buruz hausnartzeko, batez ere gazteen gertakariei buruz, eztabaidak estrategia didaktiko paregabea dira; izan ere, gertaera bera bi ikuspegitatik aztertzeke aukera ematen dute, aldeko zein kontrako argudioak emanaz, eta, beraz, norberaren iritzi kritikoa eraikitzen lagunduz». Kapitulu honetan, komunikazio asertiboaren garapena ere nabarmentzen da, baloratu

beharreko gaitasun gisa. Horren haritik ikasle batek aitortzen du «egindako eztabaidak komunikatzeko moduak aldatzeko balio du, hau da, komunikazio asertiboa lortzeko. Komunikazio asertiboan besteen iritziak errespetatzen dira, zure helburuak ere lor ditzakezu, baina inork amore eman gabe».

4.8. Etorkizuna edo prospektiba ikaskuntza-tresna gisa

Erabaki politiko desberdinetatik eratorritako etorkizun posibleen aurreikuspena lantzeko egin zen ahalezko ariketa ere positibotzat jo zen, «etorkizun posibleei buruzko ariketari esker konturatu bainintzen Kontzertu Ekonomikorik gabe ezin izango genuela izan daukagun autonomia maila».

4.9. Hezkuntza demokratikorako baliabide akademikoak online

Ad Concordiam webgunearekin lan egin zuten ikasleek erakargarria, koloretsua eta baliabidez betea aurkitu zuten, guztiak ere Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan edo unibertsitatean erabil zitezkeenak. Lehen Hezkuntzari dagokionez, gehienek pentsatu zuten beharrezkoa dela maila horretara egokitutako eta modu irisgarriagoan diseinatutako material espezifikoa garatzea, maila horretako ikasleentzat garrantzitsua eta esanguratsua izan dadin. Hori horrela, «Lehen Hezkuntzako haurren pentsatzen badugu, uste dut haien ulermenetik urrun dagoela eta interesa piztuko ez duela (...) hasteko, ezin dela orri hone-tatik zuzenean informazioa hartu eta Lehen Hezkuntzako ikasleei eskaini, ez baitute ulertuko. Horregatik, irakasleak lan handia egin beharko du informazioa biltzen eta ematen, ikasleentzat ulergarria izan dadin»; «6 eta 12 urte bitarteko haurrek ez dute benetako interesik horrelako gai politiko edo ekonomikoetan, nahiz eta modu batera edo bestera eragin. Beraz, esperientzia benetan interesgarria balitz ere ekonomiari edo historiari buruz ikasteko, hobe litzateke 16 urte edo gehiagoko ikasleei esperientzia eskaintzea. Horrela, ikasgelatik kanpo ikas lezakeke gaiari buruz, erabakiak non hartzen diren edo gaur egun gauden puntura nola iritsi garen ikusiz, guk egin genuen bezala».

Parte hartu duten ikasleen iritziz, Ad Concordiam baliabide konplexua da, ez bakarrik Lehen Hezkuntzako etorkizuneko ikasleentzat, baita irakasleentzat ere. «Nire iritziz, hiztegi oso teknikoak dauka, pertsona arrunt batek ulertu ezin dituen alderdi batzuk islatuz. Beraz, irakasleari informazio egokia lortzea eta ulertzea zaila egiten bazaio, nola transmitituko die gero jakinduria hori ikasleei?». Hala ere, oso eraginkortzat jo zuten ikus-entzunezko materiala infografia eta irudi dinamiko konbinatuekin erabiltzea, kontsultatutako bi baliabideekin batera. Hala, «baliabide grafikoak ere oso ondo daude, bertan bi bideo agertzen baitira, Finantza Akordioa eta kuota azaltzeko laburrak bezain entretenigarriak». EKEen historia deskribatzen duen denbora-lerro dinamikoa ere erakargarria iruditu zitzaion.

Ad Concordiam-ek eta ITUNAK datu konplexuak eskuratzeko modu lagunkoia eskaintzen dutela nabarmendu zen, hainbat informazio-geruzatan, eta iturrietara sarbide zuzena dutela aditu mailan sartu eta sakonago lan egin nahi dutenentzat. «Beste iturrian bezala, informatzea bada helburua, informazio ugari lortuko dugu, oso zehatz azaltzen dutelako, marrazkiekin, grafikoekin eta abarrekin»; «Gure ustez, ITUNA webguneak informazioa modu bisualagoan transmititzen du, eta horrekin geratuko ginateke bat aukeratuz gero. Gure ustez, horrelako baliabideak behar-beharrezkoak dira transposizio didaktiko bat egiteko». Gainera, ITUNAKo adituek hezkuntza-arloan jarduteko eta dibulgazio-mintegiak egiteko duten prestasuna oso balioetsia da: «Oro har, web-orriez gain, erakunde horrek

antolatutako hitzaldiak talde gisa hausnartu eta pentsatzeko aukera eman zigun, eta kontzertu ekonomikorik gabeko gizarte batean kokatzera eraman gintuen».

Bi guneak baliabide egokitzat hartu ziren, eta informazio aditua eta hainbat baliabide eskaintzen dituzte, hain garrantzitsua eta eztabaidagarria den gai bati heltzeko. Ikus-entzunezko baliabide dinamikoaren erabilera eta erraz eskuratzeko moduko idazketa funtsezkotzat jo ziren sozializatorako eta herritarren hezkuntzaren transposizioa egiteko. Izan ere, talde guztiek aipatu zuten testuak ulertzeko zailak zirela, bereziki, Ad Concordiam-eko berrietan eta atal juridikoan zeudenak. Aitzitik, Wikipediaren, albiste-buletinaren eta Facebook-en taldearen erabilera positibotzat jo zen, gaiari buruzko informazio aditua eta iturri garrantzitsuak komunikatzeko eta eskuratzeko tresna gisa. Baina Tweeter eta WhatsApp moduko tresnetara zabaltzeko beharra aipatu zen, difusioa hobetzeko, eta, horretarako, gazteentzako tresna eguneratuagoak eta erakargarriagoak erabiltzeko beharra nabarmendu zen. Gainera, hezkuntza-maila desberdinetara egokitutako hezkuntza-materialak egiteko beharra nabarmendu zen, HEZIBERRI 2020n aipatutako zeharkako nahiz diziplinazko gaitasunak landu ahal izateko.

4.10. Ikaskuntza-esperientzia esanguratsua

Azalpen-metodoetan oinarritutako irakaskuntzarekin kontrastean, prozeduretan urriak eta daten eta gertakarien memorizazioan errotuta, ITUNA proiektuak gertaerak, erakundeak edo edozein motatako edukia era esanguratsu eta funtzional batean ikasleei aurkezten dizkie. Hurbiltasun horrek ikaskuntza-prozesurako bereziak eta erabilgarriak bihurtzen ditu proiektu horiek, eta ezagutza sakonak eta iraunkorrak ahalbidetzen dituzte.

Amaitzeko, «ikasgelan erabiltzen den metodologia eta horrelako proiektuetan erabiltzen dena oso desberdinak dira; lehenengoan, norbera eserita egoten da, irakurtzen eta idazten; bigarreanean, berriz, jarduera dinamikoa izan daiteke, ibiliz, entzunez, ikusiz eta azalpenen gakoak idatziz. Oso egokia iruditzen zaigu horrelako proiektuak hezkuntzan lantzea, zeren informazioa barneratzeko metodo hobea eta/edo eraginkorragoa dela uste baitugu. Edukiak modu horretan lantzen direnean, ikasleak motibatu eta haiekiko interesa piztea lortzen da».

Ikasleen esanetan, «arrazoi-tako bat, gure kasuan, informazioa bilatu eta landu beharreko edukiak ikasi behar zirela zen, eta horrela dinamikoagoa eta eraginkorragoa da. Beste arrazoi-tako bat, teknologia berriak, kasu honetan bideo bat egitea, ikasleok egiten ari garen produktuan arreta gehiago jartzen dugu». Bestalde, beste ikasle talde baten iritziz «Batzar Nagusiak politikako gaiak ezagutzeko ez ezik, beste gai mota batzuk lantzeko ere balio dezake, adibidez, zergak nolakoak diren ikasteko eta historiako daturik interesgarrienak ezagutzeko. Gainera, horrelako baliabideak erabiltzearen ondorio on bat da ikasleek ikaskuntza esanguratsua izateko probabilitatea». Azkenik, lekuaren magiaren eta bereganatutako kontzeptuen uztarketa perfektua osatzen duten prozedura garatuen arteko konbinazioa nabarmentzen da: «Ni institutuan nengoela Eusko Legebiltzarrerara eraman ninduten, eta oraindik gogoan dut gobernatzeko gaituzten pertsona horien besaulkietako batean eseri izana. Beraz, uste dut esperientzia hori hurrek ez dutela ahazten. Unibertsitateko lehen urteaz pentsatzen dudanean, Aldundiko besaulkietako batean eseri izana gogoratuko dut».

Halaber, beste ikasle batek ideia berdinean sakontzen du: «ikasleentzat hara joatea bizitza esperientzia bat da, eta, gainera, elkarrekin erlazionatuko dute gaia, kasu honetan kontzertu ekonomikoa kudeatzen den tokiarekin, eta, horrela, hobeto barneratzen dute, informazioa gogoratzean bisitatutako lekuarekin lotuko dutelako». Hori horrela, ikasleek

parte-hartze zibikoa, demokratikoa eta politikoa hobeto ulertu dutela azpimarratzen dute, herritartasun demokratikoan sakonduz: «esperientzia honi esker, ikasleok errazago ulertu ahal izango dugu gertakari historiko hau, eta, gainera, politikari askoren lana hurbilagotik bizitzeko aukera izango dugu, bildu egiten diren diputazioan bilduta egongo baikara».

5. Proiektuaren ondorioak

EKE bezalako gai eztabaidagarri eta konplexuen erabilerak bidea irekitzen du gizarte-zientziak jorratzeko modu berriak aztertzeko, historia eta gaurkotasuna lotuz, euskal historia, politika eta erakundearen egituraren berezitasuna aztertuz. Garrantzi handiagoa du Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultateko ikasleen kasuan, etorkizuneko irakasle euskaldunen belaunaldiak osatzen baitituzte. Gai hori curriculumean sartzeak gure erakundearen etorkizunerako norabide egokian aurrerapausoak ematea dakar, ezagutzan eta konpromiso arrazionalen oinarritutako herritartasun-eredua sustatuz.

Deskribatutako ekimenak ikaskuntza aktiboaren esperientzia bat eskaintzen du, irakaslea ikaskuntza aktiboaren antolatzaile eta bideratzaile bihurtzen den eszenatoki batean, ikasleak erronka kognitibo baten eraginpean jarriz eta inguruan dauden eta Internet bidez eskura daitezkeen lehen mailako eta bigarren mailako iturriekin kontaktua erraztuz.

Ikasleek modu positiboan baloratu dituzte Batzar Nagusietara egindako bisita, Arabako foru-sistemaren benetako bihotza den foru-hemizikloan egindako mintegia eta ondorengo informazioa bilatzeko eta kudeatzeko jarduerak. Esperientziak EKEn dimensio historikoak eta instituzionalak ulertzen lagundu die. Balorazio positibo horretan pisu handia izan du *Diario de Noticias de Álava* esperientzia hori ardatz duen bi orrialdeko erreportaje bat argitaratu izanak, haren izaera hezitzaile eta berritzaile azpimarratuz, gorrotoaren aurkako diskurtsoen nazioarteko proiektu baten barruan, eta kulturarteko ikuspegitik, zeinak Arabako Batzar Nagusien eta EHUn arteko lankidetzaren bideak irekitzen dituen. Ikasleek ekimen hau fakultateak eskaintzen dituen diziplinarteko ekimenetan kontuan hartu beharreko hezkuntza-baliabide garrantzitsu eta esanguratsuen adibidetzat jotzen dute. Era berean, egindako prozedurak (hedabideen eta alderdien azterketak eta euskal gizartearen eztabaidaren analisia) Batzar Nagusietara egindako bisitan eskuratutako argudioak eta kontzeptuak identifikatzen lagundu dute, ondoren errusiar ikaskideei bidali zaizkien materialetan txertatu dira.

Ekimen horien osagarri gisa, bi baliabide akademiko digital diren Ad Comcordiam-en eta ITUNAREN analisiak ikasleei beren potentzial didaktikoa erakutsi dizkie. Baliabide horiek askotariko formatuak eskaintzen dituzte, hezkuntzako profesionalentzat erakargarri egiten dituztenak, iturri akademiko fidagarriak identifikatzea ahalbidetzen dutenak eta informazioa maneiatzearekin eta aztertzearekin, hausnartzearekin eta ondorioak jakinaraztearekin lotutako gaitasunak lantzea ahalbidetzen dutenak. Izan ere, gaitasun horiek herritar demokratiko aktibo baten oinarri izango den pentsamendu kritikoa eratzeko beharrezkoak dira.

Ikasleek nabarmendu duten ondorioetako bat izan da horrelako esperientzia gehiago izateko nahia, klaseen azalpen-izaerarekin hausteko. Hala ere, ikasle batzuek arretari eus-teko zailtasunak dituztela adierazi dute, eta ikus-entzunezko material gehiago duten formatu dinamiko eta parte-hartzaileagoen aldeko apustua egin dute, kontzeptuen ahozko aurkezpena konplementatzeko. Gure ekimena lehen urratsa da Euskal Herrian eta munduan herritartasun demokratikoa eraikitzeko bide luzean, pentsamendu historikoan, erakunde-sarearen ezagutzan eta Europako herritar gisa ditugun eskubide eta, batez ere, betebeharrak oinarrituta.

Bibliografia

- Agirreazkuenaga, J. eta Olea, E. (2014). *The Basque Fiscal System. History, Current Status and Future Perspectives*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Bartzelona: Paidós.
- Brodin, E. (2007). *Critical Thinking in Scholarship. Meaning, Conditions and Developments*. Lund: Lund University.
- Carretero, M. eta Voss, J.F. (koord.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Madril: Amorrortu Editores.
- Consejo de Europa (2015). Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Módulo de Formación para el Profesorado.
- Davidson N. (1994). Cooperative and Collaborative Learning: An integrative perspective. In J. Sue, R. Thousand, eta A. Villa (ed.) *Creativity and Collaborative Learning: A practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore MA: Paul H. Brooks.
- Delgado, A. eta Rivera, A. (2018). ¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional. Granada: Comares.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In N. de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez eta A. Santisteban (koord.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica, 37-46.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madril: Morata.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Bartzelona: Paidós.
- Escribano, C. eta Gudín, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar historia: una propuesta de investigación. In E. López Torres, C.R. García Ruíz eta M. Sánchez Agustí (ed.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid
- Gómez, C. J., Ortuño, J. eta Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. DOI: 10.5965/2175180306112014005
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* Bartzelona: Graó.
- Levstik, L. S. eta Tyson, C. A. (ed.). (2010). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- Levstik, S. (2014). What can history and social sciences contribute to civic education. In J. Pages eta A. Santisteban (ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación y Didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bartzelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.
- McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education* 6 (2), 153-172.
- Nabatchi T. (2007). *A Manager's Guide to Evaluating Citizen Participation*, ed. IBM Center for The Business of Government, *Fostering Transparency and Democracy* Series Syracuse: IBM Center for The Business of Government.

- National Council for Social Studies (2013). *The College, Career and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography and History*. Silver Springs, MD: National Council for Social Studies.
- Oxfam, (2006) *Teaching Controversial Issues Oxford*. London: Oxfam Development Education.
- Pages, J. eta Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación y Didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bartzelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rivero, P. (2020). Interpretar problemas y conflictos contemporáneos. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 2
- Rubi Cassinello, J. (2014). Ten Years of the Ad Concordiam Association. In Joseba Agirreazkuenaga eta Eduardo Olea (ed.) *The Basque Fiscal System. History, Current Status and Future Perspectives*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada.
- Rüssen, J. (2019). History in context. Critical approaches to some basic concepts. In J.R. Moreno-Vera eta J. Monteagudo-Fernández (ed.) *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murtzia: Editum, 425-439.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban, A. y Oller, M. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. In A. Santisteban eta J. Pagès (koord.). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 315-338.
- Seixas, P. eta Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Thousand, J. S., Richard, A. eta Nevin, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Zamudio, J.I. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 31-41.

Ebaluazio-prozesua irakaskuntzan: ituna 2021 inkestaren kasua

Mikel Erkoreka, Jonatan García-Rabadán eta Jon Garro
(UPV/EHU–Ekonomia Itunaren eta Foru Ogasunen Ikerketarako Agiritegia)

Laburpena

Emaizta akademikoei buruzko ikerketek garrantzi nabarmena dute testuinguruaren diagnostikoa egiteko, eta funtsezko tresna dira irakaskuntzaren emaitzak eta irakaskuntza-metodoak etengabe hobetzeko. Ildo horretatik, Ekonomia Itunaren eta Foru Ogasunen Ikerketarako Agiritegiak (UPV/EHU) Ituna 2021 inkesta abian jarri zuen, UPV/EHUko ikasleek Ekonomia Itunaren gainean zuten ezagutza-maila aztertzeko, eta unibertsitate-graduan zehar jakintza horrek aldaketarik ote zuen ikertzeko.

2021-2022 ikasturteko lehen lauhilekoan zehar aurrez aurreko 1.686 inkesta egin ziren, hiru lurralde historikoetako campusetan. Inkestaren unibertsoa lehen eta laugarren mailako ikasleetara mugatu zen, Ekonomia Itunarekin lotura akademiko estuagoa duten 5 fakultateetan: Ekonomia eta Enpresa, Zuzenbidea, Gizarte eta Komunikazio Zientziak, Hezkuntza eta Letrak.

Ituna 2021 inkestaren bidez lortutako emaitzei esker, modu fidagarri eta objektiboan detektatu ahal izan da UPV/EHUko ikasleek jakintza-maila mugatua dutela Ekonomia Itunaren eta euskal zerga-sistemaren gainean. Era berean, emaitza horiek ikasturte eta fakultateen arabera segmentatu ahal izan dira, testuinguru bakoitzaren indarguneak eta hobetzeko aukerak identifikatuz. Azkenik, diagnostiko horrek etorkizunean Ekonomia Itunaren irakaskuntza hobetzera bideratutako proposamen zehatzak egitea ahalbidetzen du.

Hitz gakoak: Ekonomia Ituna, zerga-hezkuntza, iritzi publikoa, berrikuntza pedagogikoa, irakaskuntzaren ebaluazioa, inkesta.

Resumen

Las investigaciones sobre los resultados académicos tienen una importancia significativa para realizar un diagnóstico del contexto, y son una herramienta fundamental para la mejora continua de los resultados del aprendizaje y los métodos de docencia. El Centro Ituna de Documentación e Investigación del Concierto Económico y las Haciendas Forales (UPV/EHU) llevó a cabo la Encuesta Ituna 2021 con el objetivo de investigar cuál era el grado de conocimiento sobre el Concierto Económico entre el alumnado de la UPV/EHU, y si existía algún tipo de variación durante el transcurso del grado universitario.

Durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022 se realizaron un total de 1.686 encuestas presenciales en los campus de los tres Territorios Históricos. El universo de la encuesta se circunscribía al alumnado de primer y cuarto curso de las 5 facultades que tienen una mayor relación académica con el Concierto Económico: Economía y Empresa, Derecho, Ciencias Sociales y de la Comunicación, Educación y Letras.

Gracias a los resultados obtenidos a través de la Encuesta Ituna 2021, se pudo realizar un diagnóstico y detectar de manera fiable y objetiva que el alumnado de la UPV/EHU tiene un

conocimiento limitado sobre el Concierto Económico y el sistema fiscal vasco. Asimismo, estos resultados han podido segmentarse por cursos y facultades, identificando las fortalezas y oportunidades de mejora de cada universo. Por último, este diagnóstico permite realizar en el futuro propuestas concretas dirigidas a mejorar la enseñanza del Concierto Económico.

Palabras clave: Concierto Económico, Educación fiscal, Opinión pública, Innovación pedagógica, Evaluación docente, Encuesta.

Abstract

Research on academic results are really significant to carry out a diagnosis of the context, and is a fundamental tool for the continuous improvement of learning results and teaching methods. The Ituna Center for Basque Economic Agreement and Fiscal Federalism Studies (UPV/EHU) carried out the Ituna 2021 Survey with the aim of investigating the degree of knowledge about the Economic Agreement among UPV/EHU students, and if there was any type of variation during the course of the university degree.

During the first four-month period of the 2021-2022 academic year, a total of 1,686 face-to-face surveys accomplished on the campuses of the three Historical Territories. The universe of the survey was limited to the first- and fourth-year students of the 5 faculties that have the biggest academic relationship with the Basque Economic Agreement: Economics and Business, Law, Social and Communication Sciences, Education and Letters.

Thanks to the results obtained through the Ituna 2021 Survey, it has been possible to achieve a diagnosis and detect in a reliable and objective way that UPV/EHU students have limited knowledge about the Basque Economic Agreement and the Basque tax system. Likewise, these results have been segmented by courses and faculties, identifying the strengths and opportunities for improvement in each context. Lastly, this diagnosis allows concrete proposals to be made in the future aimed at improving the teaching of the Basque Economic Agreement.

Keywords: Basque Economic Agreement, Tax education, Public opinion, Pedagogical innovation, Survey.

Sarrera

Ikaskuntzaren eta irakaskuntza-prozesuen emaitzak hobetzeko, beharrezkoa da ebaluazio-tresnak aplikatzea. Ebaluazio-tresnak, hezkuntzaren kalitatea eta ekitatea ulertzeko, neurtzeko eta hobetzeko baliabide bat da. Iturri anitzetatik datorren informazio eta datuak bildu eta aztertu behar dira, ikasleek ikasi dituzten konpetentziak ezagutzeko, eta eguneroko bizitzan konpetentzia horiek erabiltzeko izango duten gaitasuna jakiteko. Ikaskuntzaren ebaluazioetatik lortutako emaitzak ikasketa eta pedagogia planak etengabe hobetzeko eta eraginkorragoak egiteko oinarrizko baliabideak dira.

Irakaskuntza programak eta metodologiak hobetzeko-proposamenak eta planteamendu berriak egin ahal izateko, lehendabiziko fasean egoeraren analisia egitea beharrezkoa da: nola hobetu, nondik abiatzen garen eta nora iritsi nahi dugun jakin gabe? (Arribas, 2017). Ebaluazioa jarraituak berebiziko garrantzia du irakaskuntza-prozesuak hobetzeko eta emaitza hobetoak eskuratu ahal izateko (Turull et al., 2010).

Irakaskuntza-eremuko ebaluazio-tresna ohikoenetako bat inkesta da. Hau da, ikasleen artean galdetegi bat egitea ebaluatutako irakaskuntza-programan lortutako ezagutza-maila ebaluatzeko. Ezagutza-maila ebaluatzeaz gain, ikasleriaren iritzia ezagutzeko ere balio ahal digu.

Kasu honetan, ikasleek ikasgai jakin batean duten ezagutza ebaluatzeko prozesu baten adibide bat aztertuko dugu: Ekonomia Ituna eta euskal zerga-sistema. Ekonomia Itunak federalismo fiskalerako eredu berezi bat eratzen du Estatuan, asimetrikoa delako eta Euskal Autonomia Erkidegoko –aurrerantzean EAE– Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako Lurralde Historikoei botere fiskal eta finantzario zabala ematen dielako, erkideko lurraldeekin alderatuta (Pérez Castaños eta García Rabadán, 2018). Foru-ogasunek ogasun integral gisa funtzionatzen dute, eta Europar botere fiskal eta finantzario handiena duten estatuz azpiko erakundeen artean daude. Nazioarteko federalismo fiskalaren esparruan lehen mailako aktibo akademikoa delako ez ezik, gaur egun EAEko autogobernu sistemaren funts nagusietako bat delako ere nabarmengarria da Ekonomia Ituna (Erkoreka et al., 2022).

Ekonomia Ituna euskal autogobernuaren funts nagusi eta EAEko Ongizate Estatuari eusteko funtsezko baliabidea den arren, gaiari buruz XXI. mende hasieratik egin izan diren ikerketa soziologiko nagusien bidez egiaztatu da euskal herritarren proportzio handi batek ez dituela ezagutzen EAEko finantzaketa-sistemaren nondik norakoak eta printzipioak. Hainbat izan dira gaiari buruz egindako ikerketak, bai gobernu-erakundeetatik, bai unibertsitatetik. Horietako batzuek azken hamarkadetan jarraipena izan dute, UPV/EHUko Euskobarometro ikerketa-taldeak egin duen moduan.¹ Beste batzuk gerturapen puntualak izan dira, Eusko Jaurlaritzako Prospekzio Soziologikoen Kabinetearen kasuan 2008an egindako galdetegiarekin. Azken inkesta Euskal Autonomia Erkidegoko komunikabide publikoak bultzatu duen galdetegia izan da (EiTB Focus, 2017). Dena den, gerturapen akademiko-periodistiko gehienek bat egiten dute Victor Urrutia (2012) soziologoak «El Concierto Económico en la Opinión Pública» kapituluari ondorioztatu zuenarekin: ezjakintasuna nagusitu da herritarren artean Ekonomia Itunaz hitz egin behar dutenean, hezkuntza fiskalean hutsunea bereziki nabarmena izanik.

Aurretiazko azterlan horietan sakontzeko eta EAEko herritarren artean gaiari buruzko ezjakintasunaren arrazoia hobeto ulertzen saiatzeko, Ituna Agiritegiak Ituna 2021 inkesta prestatu eta UPV/EHUko ikasleriaren artean banatu zuen 2021/2022 ikasturteko lehen

¹ Informazio gehiagorako: <https://www.ehu.es/es/web/euskobarometro>

lauhilekoan.² Ituna 2021 inkestaren bitartez, ikasleek, euren zerga-sistemari buruz duten ezagutza maila aztertzeaz gain, euskal hezkuntza-sisteman Ekonomia Itunari buruzko irakaskuntzaren kalitatea ebaluatzea eta aztertzea nahi izan da, bai unibertsitate-aurreko etapan zein maila unibertsitarioan. Guztira 1.686 inkesta egin ziren UPV/EHUko hiru campusetako (Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa) Ekonomia eta Enpresa Fakultateko, Zuzenbide Fakultateko, Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultateko, Letren Fakultateko lehen eta laugarren mailako ikasleen artean eta hiru Hezkuntza Fakultateetako lehen mailako ikasleen artean.

Horrelako ebaluazio-prozesuak funtsezko tresnak dira hezkuntza-prozesuaren etengabeko hobekuntza sustatzeko: etorkizunera begira hobekuntza-proposamenak diseinatzeko eta planteatzeko lehen pausoa da (Erkoreka *et al.*, 2022).

Kapitulu honen helburua Ituna 2021 inkestaren bidez garatutako ebaluazio-prozesua aztertzea da: metodologian, aplikazioan eta emaitza nagusietan jarriko da arreta. Azterketa-kasu honen bidez, ebaluazio-prozesu hauen nondik norakoetan sakondu nahi da, eta haien erabilgarritasunari balioa eman. Helburu horretarako, artikulua lau ataletan egituratu da. Lehen atalean, aztergaiaren marko teorikoa ezartzen da. Bigarren atalean, inkestaren metodologia eta aplikazioa azaltzen dira. Hirugarren atalean, inkestaren emaitza nagusien lagin bat aztertzen da. Azkenik, ondorio nagusiak aurkezten dira.

1. Aztergaia: ekonomia ituna eta euskal zerga-sistema

Ituna 2021 inkesta egituratu eta abian jarri aurretik, gure ikerketaren nondik norakoak eta irizpideak gidatu zitzakeen marko teoriko egokia bilatu genuen. Izan ere, marko teorikoa edozein ikerketa akademikoren funtsezko atala da, aurretik egin diren ikerlan, teoria eta kontzeptu garrantzitsuenak biltzen dituelako. Horregatik, aztergaia ulertzeko, ikerketaren beharra justifikatzeko eta amaierako ondorioak interpretatzeko nahitaezkoa da.

Gure kasuari dagokionez, Ituna 2021 inkesta heziketa zibiko-tributarioaren eta kontzientzia fiskalaren esparru teorikoan kokatu genuen. Zentzu horretan, Ekonomia Lankidetzaren eta Garapenerako Antolakundea (ELGA) arlo honetako erreferente nagusietako bat bilakatu da, azkenengo urteetan garatu dituen ikerketa eta esperientzia praktikoen ondorioz. 2021ean, *Building Tax Culture, Compliance and Citizenship* [Zerga-kultura, zerga-betearazpena eta herritartasuna sustatuz] txostena argitaratu zuen. Horren arabera, heziketa zibiko-tributarioa tresna eraginkorra izan daiteke kultura fiskala eta zerga-betetzeari sustatzeko, herritarrek uler dezaten zergek eragina dutela beren egunerokotasunean. Era berean, zerga-sistema hobeto ezagutzeari eta zerga-etika handiagoa izateari, zerga-dunak kontzientziatuago egongo dira zerga-ihesaren eta -iruzurraren aurka. Horregatik, Estatu mailan badira hainbat ikerketa-zentro kultura eta ardura fiskalaren inguruan aldi-zkako azterketak egiten dituztenak. Azken horien artean, Centro de Investigaciones Sociológicas-ek (CIS) urtero egiten duen *Opinión pública y política fiscal* barometroa edo Ogasun eta Funtzio Publikoaren Ministerioaren Instituto de Estudios Fiscales-ek (IEF) egiten duen *Barometro fiscal* nabarmentzeko bi kasu dira. EAEn, aldiz, honen inguruko ikerketa oraindik mugatuta agertzen da.

Izan ere, kontzientzia zibiko-fiskala ez da naturala; gizarte-produktu bat da, eta, beraz, ikasi egiten da. Betearazpen fiskala herritartasun-kontu bat da, arau fiskalak gizabanako

² Ikerketaren emaitzen txostena ezagutzeko: https://conciertoeconomico.org/wp-content/uploads/2022/04/Encuesta-UPV_EUS.pdf

helduek gizarte demokratiko batean bete behar dituzten arau sozialen multzoaren parte baitira (Delgado et al., 2005).

Etika fiskala indartu egiten da adinarekin, eta adinekoek oro har gutxiago justifikatzen dute zerga-ihesa. Horrek erakusten du onuragarria izan daitekeela gai fiskaletan gaztetatik heztea eta belaunaldi gazteenak zergak ordaintzeko beharraz kontzientziatzea. Emaitza eraginkorragoak lortu ahal izateko, gomendagarriak dira zerga-administrazioen kolaborazioa eta inplikazioa; material didaktiko zehatzak eginez edo irakasleak gaituz, adibidez. Heziketa zibiko-tributarioak epe luzerako estrategia bat izan behar du, eta ez da lortzen aldizkako ekimenekin. Erakundeen konpromiso iraunkorra behar da etorkizunean emaitzak hauteman ahal izateko (OCDE, 2021).

Hala ere, horrelako ekimenen edukia zerga-araubide bakoitzaren erakunde-egituraren irakaskuntzarekin ere osatu beharko litzateke. Herritarrek jakin behar lukete zein erakundek duten zergak biltzeko ardura eta nola banatzen diren gero baliabide horiek, eta identifikatu behar lukete zein instituzioren aurrean planteatu behar dituzten zerga-politikako eskaerak eta gardentasun-eskakizunak. Horrek kontzientzia demokratikoa eta herritartasunaren kalitatea indartzea ahalbideratuko luke (Garro, 2022).

Ilido horretan, EAEn ematen den zerga-hezkuntza ezin da Ekonomia Itunaren testuingurutik bereizi, euskal zerga-sistemaren berezitasun nagusia baita. Euskal Herriko historia hurbila eta EAEko barne-funtzionamendu instituzionala ulertzeko duen balioaz harago, euskal gazteek hezkuntza-aldian ikasi behar luketen gai garrantzitsua da Ekonomia Ituna, zerga-prestakuntzaren ikuspegitik. Zaila izango litzateke euskal herritar batek gutxieneko zerga-hezkuntza lortu duela ondorioztatzea, baldin eta bere lurralde historikoan zerga gehienak biltzen eta arautzen dituen instituzioa zein den ez badaki.

Beraz, gure abiapuntuko marko teoriko definitu ondoren, hezkuntza zibiko-tributarioa, alegia, gure bigarren pausoak euskal hezkuntza sisteman Ekonomia Itunak duen presentzia aztertzea izan behar zuen, bai unibertsitate aurreko etapetan zein unibertsitate mailan. Izan ere, Ituna 2021 inkesta UPV/EHUko 1. eta 4. mailako gradu ikasleen artean banatu zen, helburu jakin batekin: unibertsitatean sartu berriak ziren ikasleen eta unibertsitatea bukatzeaz zeuden ikasleen emaitzak bereiztea. Unibertsitate aurreko curriculumak aztertu genituen inkesta prestatzeko. Unibertsitate aurreko eta unibertsitate-etapako irakaskuntza-prozesuen arteko konparazioa egiteak graduko ikasketetan zehar ezagutza maila handitzen ote zen egiaztatzea ahalbidetzen zuen.

Lehenik eta behin, Ekonomia Itunak unibertsitate aurreko curriculumetan oro har presentzia nabarmena zuela egiaztatzen genuen; hau da oinarrizko hezkuntzako eta batxilergoko curriculumetan. Izan ere, hainbat ikasgaiaren programaren parte da, eta Ekonomia, Historia eta Balio Zibikoak ikasgaietan ikasten da, bere disziplina anitzeko izaera agerian utziz. Gainera, ikasturtean aurrera egin ahala, presentzia hori handituz doa.

- Lehen Hezkuntzako bigarren mailako ikasleek «Lankidetzak komuna gastu komunitatean. Zerga-sistema. Kontzertu Ekonomikoa» ikasi behar dute balio Arlo Zibiko eta Sozialaren barruan. Beraz, heziketa zibiko-tributarioarekin lotuta irakasten da.
- Geografia eta Historia irakasgaietan, DBHko 4. mailan: «Foruen auzia Euskal Herrian: liberalen garaipena eta foruen abolizioa. 1839ko, 1841eko eta 1976ko legeak. Kontzertu Ekonomikoa». Ez dagokio maila konkretu bateko edukiari, baizik eta etapa osoan zehar era orientagarrian eta irekian funtzionatzen duen osagaia da.
- Balio Etikoen irakasgaietan, DBHko 3. mailan: «Zerbitzu publikoak finantzatzea. Euskal zerga-sistema. Kontzertu Ekonomikoa».

- Ekonomia irakasgaiaren, DBHko 4. mailan: «EAEko zerga-sistema. Kontzertu Ekonomikoa. Kupoa».

Gainera, nahiz eta Ekonomia Ituna zehazki ez aipatu, badira euskal zerga-sistema zeharka landu dezaketen beste eduki batzuk. Adibidez, Geografia eta Historia irakasgaiaren, XIX. mendeko foruen abolizioa eta 1978ko Konstituzioan lurralde historikoen eskubideei egiten zaien aipamena ikasi behar dira. Edo, bestetik, Balio Etikoak eta Ekintzailtza eta Enpresa Jardueretarako Hastapena irakasgaietan, zerga-betebeharrak eta horiek ongizate-estatua mantentzearekin eta errenta birbanatzearekin duten harremana ikasi behar da, heziketa zibiko-tributarioaren ikuspegitik.

Era berean, ekimen osagarri gisa, 2017an Eusko Jaurlaritzako Ekonomia eta Ogasun Sailak eta Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako foru aldundiek adostu zuten ikastetxeetan *Hezkuntza zibiko-tributarioko programa bateratua* ezartzea beren borondatez atxiki nahi zutenentzat. Lankidetzarako akordio hori Iruzur Fiskalaren Aurka Borrokatzeko Batzorde Bateratuaren barruan kokatzen da. Programaren txostenak bereziki aipatzen du «Ekonomia Itunaren oinarritzko ezagutzak eta berezitasunak», ikasleek ikasi behar dituzten gaitasunen artean. Ordutik, 250 ikastetxe baino gehiago batu dira ekimenera. Azkenik, euskal erakundeek beste nolabaiteko ekimenak jarri dituzte abian azkenengo urteetan euskal zerga-sistema forala ezagutarazteko, *KONEKO-V* bideo-joko pedagogikoa edo *QUIZZ 41, Zenbat dakizu Ekonomia Itunaz?* Unibertsitate arteko txapelketa. Hala ere, ekimen puntualak izan dira, eta denboran zehar jarraipenik gabekoak.

Bukatzeko, hezkuntza unibertsitarioan Ekonomia Itunak zuen presentzia ere aztertu zen. Aurretik aipatu den moduan, Ituna 2021 inkesta 4. mailako ikasleen artean bereziki egitea erabaki zen graduiko ikasketetan zehar Ekonomia Itunaren gainean zuten ezagutza maila handitzea lortzen ote zuten ikertzeko. Ekonomia Itunari buruzko irakasgai espezifikorik UPV/EHUko graduatan ez izatea nabarmentzekoa da; bestelako irakasgai batzuen parte baino ez da. Hala ere, badaude printzipioz euskal zerga-sistema zeharka ikasi eta landu dezaketen hainbat irakasgai, batez ere Ekonomia Itunarekin harreman akademiko estuagoa duten lau fakultateetan: Zuzenbidean, Ekonomia eta Enpresan, Gizarte eta Komunikazio Zientzietan, Historian. Aurrekoei Hezkuntza Fakultateak gehitu zekizkiekeen, bertan euskal hezkuntza-sisteman arituko diren profesionalentzako prestakuntza zentroak direlako eta irakasleen prestakuntza belaunaldi berrien hazkundean eragin zuzena duelako. Hurrengo atalean azalduko den moduan, irizpide hori funtsezkoa izan zen gure inkestaren unibertsoa definitzeko orduan.

Hortaz, behin gure marko teorikoa definitu eta Ekonomia Itunak euskal hezkuntza-curriculumetan zuen presentzia ikertu ondoren, gure hurrengo pausoa inkestaren metodologia garatzea zen; hau da, inkestaren edukia eta galderak zehaztu, eta unibertsoaren eta laginaren aukeraketa egin.

2. Metodologia: inkesta

inkestak, metodologia kuantitatiboaren ikur, hainbat abantaila ditu irakaskuntzaren emaitzak ebaluatzeko tresna gisa. Gure unibertsitateetan irakasleen ebaluazioa egiten da, graduen balorazioa eskatzen zaie ikasleei, eta irakaskuntza kalitateari lotutako galdetegiak bestelako egiten dira. Baina badira beste hainbat aukera, honako lan honetan aurkezten dena besteak beste.

Galdetegi kuantitatiboaren onuren inguruan argi dago ikaskuntzaren emaitzak objektiboki ebaluatzeko eta kuantifikatzeko aukera eraginkorra ematen duela, erantzunak era homogeneoan jasotzen baitira kodeen bitartez. Horrekin batera, ebaluazio-prozesuak

segmentatzeko aukera ematen du, beharrezko aldagai soziodemografikoen edo beste-lako batzuen arabera (adina, ikasketak, hizkuntza, etab.). Hirugarren alderdi positibo bat da ikasleak eta irakasleak horrelako ebaluazio-metodoa erabiltzera ohituta daudela, bai unibertsitatean egin izan dutelako edo beren eguneroko bizitzan. Azkenik, ezin da ahaztu arrazoi ekonomiko-logistikoa era badagoela erabaki honen atzetik. Orokorrean, inkestak beste teknika batzuk baino merkeagoak eta exekutatzeko errazagoak izaten dira, giza baliabideak eta behar diren neurri metodologikoak hartuz gero.

Arrazoi horiengatik, inkestaren metodoa aukeratu zen Ituna ebaluazio-prozesua gauzatzeko. Ebaluazio-metodoa erabaki ondoren, unibertsoa mugatzea egokitu zitzaigun. Horretarako, UPV/EHUko fakultate guztietako graduen zerrenda aztertu zen.

Azterlanean bilduko ziren ikasleak Ekonomia Itunaren alorreko gaiak fakultate eta gradu guztietan duten kidesunean edo eraginean oinarrituta hautatu ziren. Hautaketa hiru irizpideren arabera egin zen: fakultatea, unibertsitate gradua eta ikasturtea. Beheko taulan ikusten den bezala, bost fakultate eta hamabi gradu aukeratu ziren (haien atal eta campus guztiak bilduta):³

1. taula. Ituna 2021 inkestan parte hartu zuten UPV/EHUko fakultate eta graduak

Fakultatea	Graduak
Ekonomia eta Enpresa Arabako, Bizkaiko (Sarriko eta Elkano) eta Gipuzkoako campusak	Enpresen Administrazio eta Zuzendaritza Ekonomia Zerga Sistema eta Administrazio Publikoa Negozio Kudeaketa
Zuzenbidea Bizkaia eta Gipuzkoako campusak Zuzenbidea	Zuzenbidea
Gizarte eta Komunikazio Zientziak Bizkaia	Politika Zientzia eta Kudeaketa Publikoa Soziologia Kazetaritza
Letrak Araba	Historia
Hezkuntza eta Kirola (Araba) Bilboko Hezkuntza Fakultatea (Bizkaia) Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia (Gipuzkoa)	Haur Hezkuntza Lehen Hezkuntza

Fakultate eta graduen zerrenda mugatu ondoren, inkestak zein ikastarotan egingo ziren erabaki behar izan genuen. Arrazoi logistiko eta teknikoak direla medio, inkesta lehen eta laugarren mailara mugatzea erabaki zen. Lehen ikasturtean egitearen helburua ikasleak unibertsitatean iristean zeukaten ezagutza maila ebaluatzea zen. Era horretan, unibertsitate-aurreko euskal hezkuntza-sistemak (Oinarrizko Hezkuntza eta Batxilergoa) Ekonomia Itunaren gainean ematen duen irakaskuntzaren emaitzak ebaluatu ahal izan ziren. Laugarren maila gehitzeak unibertsitateko ikasketetan zehar ezagutza-mailak edo irizpideak aldaketarik duen aztertzea ahalbidetu zigen.

Unibertsoa ezarri ondoren, galdeketa osatu zen. Hasiera batean, Ekonomia Itunaren eta euskal zerga-sistemaren arloetan ikasleek lortutako ezagutza-maila ebaluatzea mugatuko zen galdeketa. Baina ebaluazio-prozesuaren emaitzak aberasteko asmoz, irizpide-galdera batzuk ere sartzea erabaki zen. Inkestaren luzera faktore erabakigarria zen;

³ Hezkuntzako hiru fakultateak multzo bakarrean bildu ziren ikerketaren prozesu metodologikoa errazteko eta argitzeko.

izan ere, jarraian ikusiko dugun bezala, eskola-orduetan egin zen. Muga horiek kontuan izanik, galdeketa 27 galdera itxiz osatuta gelditu zen, lau bloketan banatuta: inkestatuaren aldagai soziodemografikoak (segmentazio-tartea zabaltzeko asmoz); Ekonomia Itunari eta Kupoari buruzko ezagutza; Ekonomia Itunari eta euskal zerga-sistemari buruzko iritzia; gai horri dagozkion informazio-iturriak eta horri buruz jasotako prestakuntza akademikoa. Erabilitako galdera batzuk alde aurretik kontrastatuak zeuden, zeren aurretik aipatutako eta beste erakunde batzuek —Euskobarometro ikertaldeak edo EITB Euskal Irrati Telebista Publikoak— egindako azterlan demoskopikoetatik baitatoz. Era horretan, jarraipen bat eman ahal genien lan horiei, eta konparazio-lanak erraztu zizkigun. Baina horietaz aparte, Ituna 2021 inkestako hainbat galdera *ad hoc* jorratu ziren. Azkenik, EAEko hizkuntza-errealitatea kontuan hartuta, bi galdetegi diseinatu ziren (bat euskaraz eta bestea gaztelaniaz), eta galdetutako taldearen hizkuntza-ereduari dagokiona eman zitzaion.

Hurrengo pausoa inkesta pasatzea izan zen. Hasiera batean, inkestak online egitea planteatu zen. Aukera horrek logistika erraztu eta landa-lana murriztuko lukeela aurreikusten zen, baina, barne-hausnarketa garatu ondoren, inkestak aurrez aurre, ikasgelan egitea erabaki genuen. Lan handiagoa egin behar izan genuen arren, inkesta gehiago jasotzea ziurtatu (publiko gatibuaren sistema) eta ikasleen erantzun-prozesua hurbiletik kontrolatu ahal izan genuen. Horrela, jasotako erantzunen kalitate maila altuagoa izateko aukera lortzen zen, erantzulearen autoretza konfirmatzeko aukera baitzegoen. Gainera, Internet bidez egitearen oztopo nabarmen bat da ikasle askok beren posta-elektronikoko sarrera postontzia beteta izaten dutela, erantzuteko aukera galduz. Era berean, inkesta erantzun zuten pertsonen une oro bermatu zitzairen anonimotasuna, horrelako azterketa kuantitatiboetara baitaigoen.

Horrela, UPV/EHUko irakasle komunitatearen lankidetzari esker eta hainbat hilabetez landa-lanean aritu ondoren, 1.686 galdetegi betetzea lortu zen. Kopuru hori EAEko unibertsitate publikoko graduiko ikasketetan matrikulatutako ikasle guztien % 4,8ri dagokio. Nabarmenezko da, aztergai izan zen unibertsora mugatzen bagara (5.600 ikasle inguru), 1.686 inkestak guztizkoaren % 30,1 direla. Guztira 904 inkesta egin ziren euskaraz (% 53,6) eta 782 gaztelaniaz (% 46,4). Horrek agerian uzten du denbora-tarte horretan jasotako erantzunak oso adierazgarriak direla. Datuak 2021eko irailtik abendura bitartean bildu ziren, hots, 2021-2022 ikasturte akademikoaren lehen lauhilekoan. Ondoren, inkestatutako laginaren xehetasunak eta banaketa erakusten dira:

2. taula. Laginaren banaketa

FAKULTATEA	Ikerketarako populazio-helburua	%	1. mailako inkestak	4. mailako inkestak	Inkestak guztira	Populazioarekiko inkesten proportzioa
Ekonomia eta Enpr.	2.692	48,07	522	319	841	31,2
Zuzenbidea	609	10,87	127	98	255	36,9
Gizarte eta Kom. Zientz.	1.292	23,07	183	150	333	25,8
Letrak	246	4,3	108	14	122	49,6
Hezkuntza	761*	13,59	165	0*	165	21,7
TOTAL	5.600	100	1.105	581	1.686	30,1

* Ez dira kontuan hartu ikerketarako hezkuntza-graduetako 4. mailako ikasleak, praktika-aldian zeudelako eta, beraz, ezinezkoa izan zelako inkesta aurrez-aurre egitea.

Izaera soziologiko-demoskopikoa duen edozein azterlan kontuan hartu behar duen elementuen artean elkarrizketatutako pertsonen profil soziodemografikoa da, azken horrek eragina izan baitezake erantzunetan. Ituna 2021 inkestan parte hartu zuten ikasleen profila (ikusi 3. taula). Ikuspuntu orokor batetik, Giza eta Gizarte Zientzien Batxilergoa ikasi duen 20 urteko emakume bizkaitar baten profila da. Gizon eta emakumeen artean dagoen 10 puntuko diferentzia ez da esanguratsua, UPV/EHU emakume gehiagok ikasten dutela jakinda. Horrekin batera, ikasleen ia erdiek Bizkaia dute jaioterria, EAEko biztanleriaren banaketan gertatzen denaren antzera. Nabarmentzeko elementu bakarra Batxilergoaren modalitatea da, Giza eta Gizarte Zientzien nagusitasuna adierazgarria baita (% 69), baino aukeratutako graduekin bat datorren emaitza da.

3. taula. Inkestatutako ikasleen profil soziodemografikoa

Sexua	
Emakumea	% 54,9
Gizona	% 44,3
Ez-binarioa	% 0,6
Jaioterria (1)	
Araba	% 12,2
Bizkaia	% 47,6
Gipuzkoa	% 24,6
Nafarroa	% 3,3
Besteak	% 10,4
Unibertsitatera sartzeko bidea (2)	
Natura eta Osasun Zientzien Batxilergoa	% 14,9
Giza eta Gizarte Zientzien Batxilergoa	% 68,9
Teknologia Batxilergoa	% 12,5
Arte Batxilergoa	% 1,2
Ez du batxilergoa ikasi	% 1,1
Batez besteko adina (3)	
	19,8 urte

(1) Nafarroa kategoria independente moduan sartu da, finantzaketarako foru-erregimenaren parte ere badelako. (2) Giza eta gizarte-zientzien lerroa nabarmentzen da, ikerketa honetarako hautatutako gradu gehienak ezagutza adar horretakoak baitira. (3) Inkestatutako ikasleen adin-tartea, unibertsitatera sartzeko adinetik 64 urtera bitartekoa da.

3. Emaitzen analisisa eta interpretazioa

edozein ikerketaren atal adierazgarriena emaitzak izaten dira. Ondorengo paragrafoetan aurkeztuko dira Ituna 2021 inkestaren datu esanguratsuenak, batez ere hezkuntza eta prestakuntza akademikoarekin lotura estuena dutenak. Horretarako, lehen azpiatalean Ekonomia Itunaren gaineko ezagutzari dagozkion galderen azterketa egingo da: definizioa, zerga-bilketaren erakunde arduraduna eta Itunaren onarpen-garaia. Bigarren azpiatalean, aldiz, ikasleek jasotako prestakuntzan jarriko da arreta, Ituna 2021 inkestaren ondorio nagusietako bat baita, hain zuzen ere.

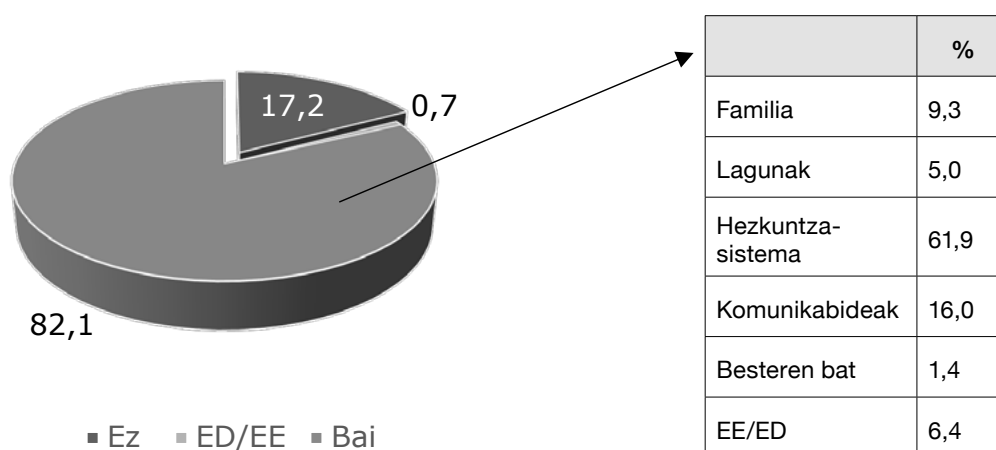
Inkestak Ekonomia Itunaren sistemaren gaineko iritziaz galdetu zuen baita ere. Kapitulu honen izaeragatik, iritziaeren blokearen gainean ez dugu sakonduko. Hala ere, nabarmentzekoa da ezagutza maila edozein delarik ere, ikasleen gehiengoak (% 60tik gora) positiboki baloratzen duela autogobernu fiskala, eta hura mantentzearen eta sakontzearen alde agertzen dela.

Emaita orokorrak

Egindako azterketaren emaitza nagusiak hiru multzo handitan laburbildu daitezke, betiere UPV/EHUko ikasleek Ekonomia Itunari buruz duten ezagutzaren ikuspegitik.

Lehenik eta behin, ikuspegi global batetik, gaiari buruzko ezagutzak kontraesanezko egoera bat erakusten du. Azterlanaren arabera, laginaren % 82k baino gehiagok Ekonomia Itunaz entzun zuela adierazi zuen. Egia da kopuruak errealitate gogobetegarria adierazten duela. Hala ere, ikasleen % 20k baino gutxiagok ezagutza-maila handia erakutsi zuen. Beraz, ezagutza eta ezjakintasuna (% 17) antzeko posizioetan kokatzen dira. Helburuetako bat fakultateen eta ikasleen artean egon daitezkeen desberdintasunak atzematea zenez, emaitzak ere eskema horri jarraikiz erakutsi behar dira. Zentroen arteko aldeak ez dira esanguratsuak.

Emaitzak hobeto ulertzeko, ezagutzaren jatorriari buruzko gai osagarri bat sartu zen, hau da, kontzeptuak non entzun edo ikasi zituen. Ildo horretan, hezkuntza-sistema nabarmentzen da (% 62). Bigarren postuan, alde handiarekin, komunikabideak (% 16). Horrela, izaera instituzionaleko eragileen protagonismoa nagusitzen da, espazio afektiboagoaren aurrean (familia % 9 eta lagunak % 5).

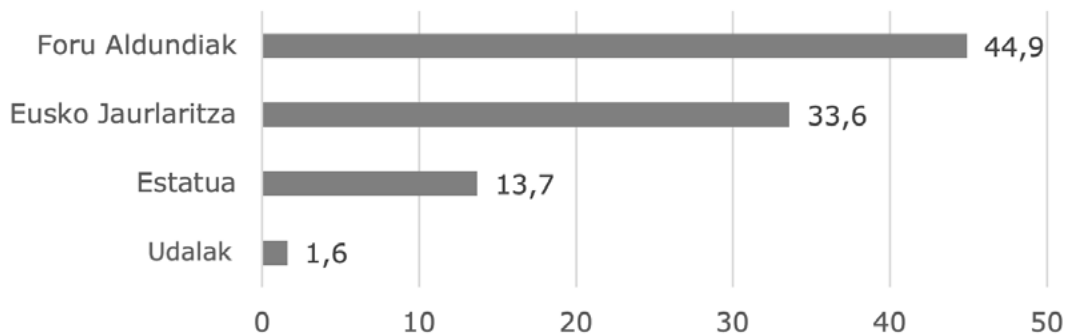


1. grafikoa. Ekonomia Itunaren ezagutza eta informazio-iturria

Beste ikuspuntu batetik, foru-finantzazioko sistemaren funtsezko bi kontzepturen definizioak eskatu ziren: hala nola, Ekonomia Ituna eta Kupoak. Lehenengoaren kasuan, bi herenek (% 67) identifikatzen dute definizioa, eta kupoaren kasuan, berriz, % 55ek. Ezagutza orokorraren kasuan ez bezala, non zentroen arteko aldeak ez ziren hain nabarmenak, oraingoan alde handiak daude. Zuzenbide Fakultateak (% 85) eta Letrak (% 81) batez bestekotik 15 puntutik gora daude. Kontrako muturrean daude, bitxia bada ere, Ekonomia eta Enpresa Fakultateak. Bestalde, Kupoaren kasuan, zentroen arteko aldeak

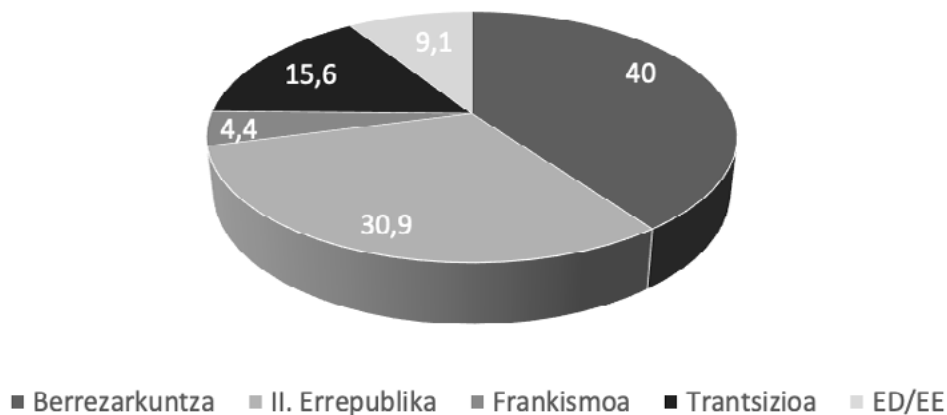
ez dira hain nabarmenak, berriz ere Zuzenbidea (% 71) eta Letrak (% 68) dira buruan, eta Ekonomia eta Enpresa (% 51) atzetik.

Bigarrenik, euskal sistemaren zerga-erakunde zerga-biltzaileari buruz ere galdetu zitzaizen ikasleei. 2. grafikoak erakusten duen bezala, ezagutza-maila % 50etik beherakoa da; izan ere, soilik % 45ek erantzun zuen zeregin hori foru-ogasunetan zegoela. Bitxia da foru-erakundearen eta Eusko Jaurlaritzaren artean nolabaiteko nahasmena egotea. Puntu horrek UPV/EHUko unibertsitateko gazteen artean ageriko prestakuntza zibiko-fiskalik ez dagoela planteatzera garamatza. Kasu zehatz horretan, Zuzenbide Fakultatea (% 66) nabarmentzen da besteen gaitetik, Letrekin batera (% 53) % 50eko muga gainditzen duten bakarrak baitira.



2. grafikoa. Zerga-bilkeraren erakunde arduraduna

Multzo orokor honen barruan nabarmendu beharreko azken puntua historiarekin lotura duen galdera da: ikasleek Bigarren Hezkuntzan ikasten duten gaia. Laginaren % 40k asmatu egin zuen eta Berrezarkuntza-garaian kokatu zuen Ekonomia Itunaren jatorria; % 31k II. Errepublikaren garaian kokatu zuen, % 16k trantsizioan, eta, bitxia izan arren, % 4k Francoren diktaduran. Zentzu horretan, badirudi hezkuntza-sistema ere ez dela eraginkorra izaten ari ezagutzaren sustapenean. Ikastetxeen ikuspegitik, Letren Fakultatea baino ez da nabarmentzen (% 59); hain zuzen ere, historiako gradua barneratzen duena.

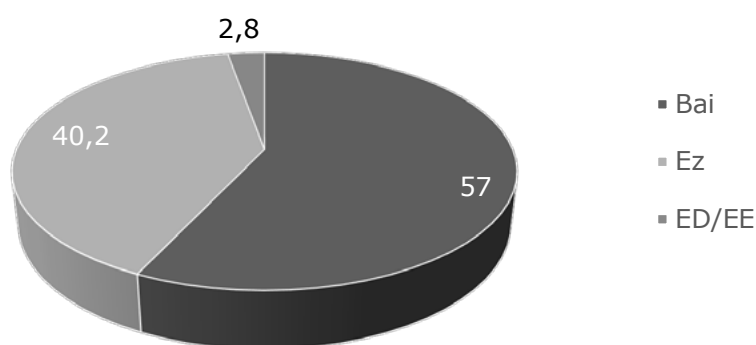


3. grafikoa. Ekonomia Itunaren sinaduraren garai historikoa

Emaitzak irakaskuntzari begira

Aurreko emaitzak ikusita, egoera ez da espero bezain positiboa, euskal autogobernuaren lau hamarkada baino gehiagoko ibilbidearen ondoren. Analisisian sakontzeko, galde-sortak hirugarren multzo bat zuen. Haren helburua gaiak hezkuntza-sisteman duen presentzia ebaluatzea da. Nahiz eta Bigarren Hezkuntzako (DBH zein Batxilergoa) programa eta curriculum akademikoek eduki hori barne hartu, 2021-2022 ikasturtean elkarriketatutako ikasleen erantzunek errealitate desberdina erakusten zuten. Ikasle guztien % 57k baietz erantzun zion Ekonomia Itunari buruzko prestakuntza espezifikorik jaso ote zuen galderari. Horrenbestez, gaiari buruzko ezagutza eza nabarmena da, % 40koa, hain zuzen ere. Datu hori, bestalde, ez dator bat aurreko atalean ikusitakoarekin. Esan bezala, Ekonomia Itunaren berri izan edo entzun zutenen artean, zati handi batek (% 62) erantzun zuten informazio horren iturria hezkuntza-sistema zela.

Hala ere, prestakuntza akademikoa izan zutenen ehunekoa desberdina zen unibertsitatean sartu berri zirenen eta azken fasean zeudenen artean. Lehenengo kasuan baieztatu erantzuna handiagoa izan zen (% 59,6), eta bigarrenaren kasuan, berriz, 7 puntu baino gehiago jaitsi zen tasa (% 52,2). Hau da, badirudi hezkuntza-maila derrigorrezkoetan eta ondorengoetan (Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan) arreta handiagoa eskaintzen zaiola EAEko zerga-sistema eta haren ezaugarriak aztertzeari eta azaltzeari, unibertsitate-sistemaren aldean, non bigarren maila batean geratzen den. Egia da unibertsitateko maila guztiek ez dutela jokabide bera aztergaiarekin, eta, beraz, gaia esplizituki aipatzeko aukera desberdindu daiteke. Hala eta guztiz ere, unibertsitate-aurreko etapan ikasleek jasotzen dituzten azalpenak gehiago mugatzen dira Itunaren osagai historikora, egungo euskal autogobernu-sistemaren zati gisa islatzera baino.



4. grafikoa. Ekonomia Itunaren inguruan jasotako prestakuntza espezifikoa (%)

Unibertsitate-garaian jasotako prestakuntzari erreparatuz, bai eta jatorrizko fakultateari ere, aurrez aipatutako susmoa berresten da. Gradu 4. mailako ikasleen artean (hots, unibertsitatea laster bukatuko dutenak), soilik laurden batek baino zertxobait gehiagok (% 26,1) gogoratzen zuten Ekonomia Itunari buruzko berariazko prestakuntza jaso zuela. Tasa hori bikoiztu egiten zen Letren eta Zuzenbidearen Fakultatekoak zirenen artean (% 50 eta % 52,8, hurrenez hurren). Beste bi fakultateetan (Gizarte eta Komunikazio Zientziak, eta Ekonomia eta Enpresa), ehunekoa batez besteko osoaren azpitik zegoen; hala ere, azalpenak garatzeko aukera ematen duten graduak barne hartzen dituzte. Beraz, ehuneko handiena duten zentroen izaera kontuan hartuta, Ekonomia Itunaren gaia ikuspegi legalista eta historiko batetik jorratzen dela suma daiteke. Egoera horrek berresten du lehen mailako ikasleen kasuan nabarmendu ahal izan zena, eta, beraz, Bigarren Hezkuntzako mailetatik

(Batxilergoa edo Lanbide Heziketa) iritsi berrien kasuan. Prestakuntzak osagai ekonomikoa edo soziopolitikoa duenean, badirudi prestakuntza espezifikoaren presentzia lausotu egiten dela EAEko zerga-sistemari dagokion gutzian.

Azkenik, Hezkuntza Fakultateen espazioa baztertuta geratu da, 4. mailako ikasleak elkarriketatzeko ezintasunaren ondorioz. Garrantzizkoa litzateke ikastetxe horietako ikasleek euskal autogobernuaren zati horri buruz duten ezagutzara hurbiltzea. Euskal hezkuntza-sistemako etorkizuneko irakasle gisa (batez ere Lehen Hezkuntzako graduan) belaunaldi berrien hezkuntza-prestakuntzaren ardura dute, eta, beraz, egungo ezagutza soziokulturalak etorkizuneko belaunaldiena ere markatuko du. Ekonomia Ituna behar bezala sozializatzea eta transmititzea ez dago soilik erakunde politikoen edo komunikabi-deen esku, baita hezkuntza-sistemaren beraren esku ere, gizarte-osagaiari dagokionez.

4. Ondorioak

Aurreko azterketaren ondoren, ikerketa honetatik ondorio adierazgarri batzuk atera daitezke, hezkuntzaren ikuspuntutik batez ere. Inkestak eta antzerako metodoek gai jakinei buruzko irakaskuntzan dauden espazio edo hutsuneak detektatzeko baliagarriak dira. Prestakuntza eta heziketa ez da bloke itxi bat, eta, horregatik, etengabeko ebaluazioa behar-beharrezkoa da.

Ituna 2021 inkestaren emaitzen bitartez, euskal hezkuntza-sistemako Ekonomia Itunari eta zerga-sistemari buruzko ikasketa-prozesuaren gaineko diagnostikoa egin ahal izan dugu. Ituna 2021 inkestaren bidez egiaztatu ahal izan da UPV/EHUko ikasleek Ekonomia Itunaren gaineko ezagutza mugatua dutela, bai unibertsitatera sartu berriak direnean, bai eta gradua bukatzean daudenean ere. Batez ere adierazgarriak izan dira Ekonomia eta Enpresa Fakultateko emaitzak: fakultate horrek ezagutza-maila baxuenak erakutsi ditu (Hezkuntza Fakultatearekin batera), nahiz eta fiskalitatearekin eta ogasun publikoarekin lotura zuzena duten hainbat gradu eskaini. Orokorrean, Ituna 2021 inkestak euskal zerga-sistemaren gaineko irakaskuntza-prozesua hobetzeko tarte zabal bat dagoela agerian utzi du.

Ebaluazio-prozesu eraginkorra egitean, egoera hobetze aldera proposamen berriak egiteko aukera eskaintzen du. Ebaluazio-prozesuak funtsezkoak dira hobetzeko proposamenak egiteko. Aldez aurreko ebaluaziorik gabe, zaila da hobetzeko espazioak identifikatzea. Gure kasuan, Ituna 2021 inkestak euskal hezkuntza-sistemaren gabezia batzuk identifikatzeko balio izan du (Garro, 2022). Era berean, hurrengo urteetan UPV/EHU ezartzeko ekintza-plan bat planteatzen ari den oinarria da.

Bibliografia

- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y Soluciones. *Profesora. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Delgado Lobo, M. L., Fernández-Cuartero Paramio, M., Maldonado García-Verdugo, A., Roldán Muño, C., Valdenebro García, M. L. (2005). La Conciencia Fiscal en España. *Documentos - Instituto de Estudios Fiscales*, 29, 1-34.
- Erkoreka, M., Garcia Rabadán, J., Garro, J. (2022). *UPV/EHUko ikasleek Ekonomia Itunari buruz duten ezagutza eta iritzia: Ituna 2021 inkestaren emaitzak*. Bilbo: Ad Condordiam.
- Erkoreka, M., Garro, J., Murua, X. (2022): «Seminario Ituna: una propuesta didáctica para enseñar el Concierto Económico», in *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativo*, 1464-1471.

- Garro, J. (2022). Ekonomia Itunaren irakaskuntzaren ebaluazioa unibertsitate-aurreko euskal hezkuntza-sisteman. Ezagutzen al dute euskal gazteek foru zerga-sistema? *Zergak*, 63, 131-145.
- OCDE (2021). *Fomentando la cultura tributaria, el cumplimiento fiscal y la ciudadanía: Guía sobre educación tributaria en el mundo, segunda edición*. Paris: OECD Publishing.
- Pérez Castaños, S. eta García Rabadán, J. (2018): «Gasto público autonómico en España. Una perspectiva comparada», in *Sociedades en constante cambio. Realidad social y reto científico: actas del X Congreso vasco de sociología y ciencia política*, 654-669.
- Turull Rubinat, M., Roca Acedo, B., eta Albertí Rovira, E. (2010). *De nuevo sobre las causas del rendimiento académico. La experiencia de la facultad de derecho de la UB desde la óptica de la gestión académica*. Bartzelona: Universitat de Barcelona.
- UNESCO: <https://www.unesco.org/en/learning-assessments>
- Urrutia Abaigar, V. (2012). «El Concierto Económico en la Opinión Pública» Agirreazkuenaga J. eta Alonso, E. J. (ed.) *Haciendas Forales 30 años de Concierto Económico y perspectivas de futuro*, Bilbo: Ad Concordiam, 115-130.

Irudiek ezkutatzen dutena: Erdi Aroa eta generoaren irudikapenak ikertuz EKI proiektuko testuliburu batean

Irati Zuriarrain-Asurmendi (UPV/ EHU)

Laburpena

Master Amaierako Lan honetan zehar, EKI proiektuko Gizarte Zientzietako testuliburu bateko ilustrazio-irudietan Erdi Aroa eta generoa nola irudikatzen diren ikertzen da. Zehazki, DBH2koa da ikergai den testuliburu; «Oihala altxatu eta Erdi Aroa agertzen da» izenburupean Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L. argitaletxearen koordinaziopean argitaratutakoa. Horrela, diskurtso historikoen eraikuntzak ikertzearen bidetik, lan honen helburu orokorra da aztertutako irudiek dituzten inplikazio pedagogikoak ezagutzea.

Izan ere, testuliburuetako edukiek (irudiek barne) eragin zuzena dute ikasleen imajinarioan. Gizarte-estigmak memorian finkatzeko ahalmen handia duten bitartekoak dira, hezkuntza-eremuan erabilera handia dutenak. Beste gai batzuekin batera, azken gako horiek marko teorikoaren atalean sakontzen dira.

Aipaturiko helburu nagusira iristera bidean, metodologia mistoa baliatzen da lan honetan. Batetik, aztertutako diren irudiak era sistematiko eta kuantifikatu batean sailkatu eta prozesatu dira. Horretarako, ezarritako helburuetara egokitutako azterketa-irizpideak eta sailkapen-tresnak sortu dira. Datuen sailkapen sistematikoa egin ostean, jasotako emaitzen analisi eta interpretazioa gauzatu da. Azken hori litzateke, hortaz, metodo kualitatiboan oinarritutako atala.

Horretatik guztitik, gaingiroki, hainbat ideia nagusi ondorioztatu dira. Batetik, irudien bitartez Erdi Aroaren irudikapen homogeen eta karikaturizatua eraikitzen dela atzematen da. Oro har, historia politiko-militarrari garrantzi handia ematen zaio. Bestetik, androzentrismoaren optika edo ikusmoldea identifikatu da irudietan zehar: bai generoen banaketaren sailkapenean ikusitako kopuruetan, baina baita horiek irudikatzeke era ezberdinetan ere. Horrela, diskurtso historikoen eraikuntzan sakontzen jarraitzeko beharrezkotasuna azpimarratuz amaitzen da lana.

Hitz-gakoak: Gizarte Zientziak, didaktika, Historia, Erdi Aroa, generoa, diskurtsoak

Abstract

This Master's thesis investigates the representation of the Middle Ages and gender in the illustrative images of a Social Sciences textbook of the EKI project. Specifically, the textbook under study belongs to the 2nd year of Compulsory Secondary Education, with the title «Oihala altxatu eta Erdi Aroa agertzen da» published under the coordination of the publishing house Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L.. Thus, through research into the construction of historical discourses, the general aim of this work is to find out the pedagogical implications of the images analysed.

Certainly, the contents of textbooks (including images) have a direct impact on the students' collective imagination. Textbooks are instruments with a high potential for perpetuating social stigmas in the memory, and are widely used in education. Along with other issues, these latter keys are explored in greater depth in the theoretical framework section.

In this work, a mixed methodology is used to achieve the main objective mentioned above. On the one hand, the images to be analysed have been classified and processed in a systematic and quantified way. To this end, analysis tools have been developed that are appropriate to the established objectives. Once the systematic classification of the data has been carried out, the results obtained are analysed and interpreted. This last section is therefore based on the qualitative method.

In general terms, some central ideas can be drawn from this. On the one hand, the construction of a homogeneous and caricatured representation of the Middle Ages through images is identified. In general, the greatest importance is given to the political-military approach to history. On the other hand, the optic or conception of Androcentrism has been identified throughout the images, both in the quantities observed in the classification of the distribution of genders and in the different ways of representing them. In this way, the work concludes by stressing the need to continue to delve deeper into the construction of historical discourses.

Keywords: Social Sciences, didactics, History, Middle Ages, gender, discourses.

Resumen

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster se investiga cómo se representa la Edad Media y el género en las imágenes ilustrativas de un libro de texto de Ciencias Sociales del proyecto EKI. En concreto, el libro de texto objeto de estudio es el de 2º ESO, publicado bajo la coordinación de la editorial Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L. bajo el título «Oihala altxatu eta Erdi Aroa agertzen da». Así, mediante la investigación de las construcciones de los discursos históricos, el objetivo general de este trabajo es el de conocer las implicaciones pedagógicas de las imágenes analizadas.

En efecto, los contenidos de los libros de texto (incluidas las imágenes) influyen directamente en el imaginario de los alumnos. Los estigmas sociales son medios con gran capacidad de asentamiento en la memoria, con un alto uso en el ámbito educativo. Junto a otros temas, estas últimas claves se profundizan en el apartado del marco teórico.

De cara a alcanzar el objetivo principal señalado, en este trabajo se utiliza una metodología mixta. Por un lado, las imágenes que se van a analizar se han clasificado y procesado de forma sistemática y cuantificada. Para ello, se han creado instrumentos de clasificación para adecuar los criterios de análisis a los objetivos establecidos. Una vez realizada la clasificación sistemática de los datos, se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Este último sería, por tanto, el apartado basado en el método cualitativo.

A través de este estudio, hemos llegado a varias conclusiones generales. Por un lado, se aprecia cómo las imágenes construyen una representación homogénea y caricaturizada de la Edad Media. En general, se da mucha importancia a la historia político-militar. Por otro lado, a lo largo de las imágenes se ha identificado la óptica o concepción del Androcentrismo, tanto en las cifras observadas en la clasificación de la distribución de géneros, como en las diferentes formas de representarlos. De este modo, el trabajo concluye subrayando la necesidad de seguir profundizando en la construcción de discursos históricos.

Palabras clave: Ciencias Sociales, didáctica, Historia, Edad Media, género, discursos.

Sarrera

Master Amaierako Lan honetan testuliburu bateko irudien azterketa bat egingo da: EKI proiektuko DBH2ko Erdi Aroko testuliburu batena, alegia. Guztira, 102 izango dira aztertuko diren irudiak. Hori horrela, lan honen xedea da, ilustrazioen analisiaren bidez, testuliburu honetan Erdi Aroa eta generoa nola irudikatzen diren ikertzea.

Hori, ordea, ez da ikuspegi formal batetik gauzatuko,¹ diskurtso historikoen eraikuntzaren (ideologia eta identitateak, batez ere) ikuspegitik baino. Izan ere, narratiba hauek ez dira soilik idatzizko edukien bitartez eraiki eta hedatzen. Egun, testuliburuak osotasunean osatzen dituzten elementu guztiak errelato horien erakusle eta hedabide ere badira. Horregatik, ohikoena den idatzizko edukiaren analisiaren partez, irudiena egingo da ikerketa honetan.

Testuliburuak erabilera handiko hezkuntza-bitartekoak diren heinean, askotarikoak dira horien azterketari loturiko lan-ildoak. Horien baitan, Historiaren eta Gizarte Zientzien didaktikaren ingurukoek ibilbide oparoa izan dute azken hamarkadetan. Fernándezen (2005) ikerketa erreferentziatza hartuta, eskuliburuaren inguruko 600 ikerketaren berrikusketa planteatzen da, lau ikerketa-eremu nagusi bereiziz. Horietako bat litzateke edukiaren ikerketa kritiko, historiko eta ideologikoa. Eduki horiek, ordea, askotarikoak izan daitezke: besteak beste, idatzizko testuak, jarduerak, mapak, grafikoak edo irudiak. Azken horretatik abiatzen da, egin-eginean ere, Master Amaierako Lan hau.

Aipaturiko Gizarte Zientzien eta, zehazki, Historiaren arloko eskola-testuliburuaren inguruko lanen markoan kokatuko litzateke, beraz, lan hau. Konkretuki, edukiari buruzko azterketa kritiko, historiko eta ideologikoen joeran.² Kokapen zehatzago bat eginda, ildo horren barruan, irudien eta ikonografiaren ikerketaren eremuan sar daiteke Master Amaierako Lan hau. Era berean, historiaren didaktikaren barnean indarra hartzen ari den genero-ikerketekin lotura zuzena dauka. Aipaturiko ikerketa-eremu horren nondik norakoak ezagutu eta sakontzeko baliatuko da, beraz, marko teorikoa.

Horrela, aukeratutako testuliburu irudietan Erdi Aroa eta generoa nola irudikatzen diren aztertuko da. Zehazki, mota zehatz bateko irudiak dira aztertuko direnak: ilustrazioak. Kasu honetan, ilustrazio horiek berebiziko garrantzia dute, liburuan duten presentzia handiaz gain editorialak sortutako marrazkiak diren heinean. Izan ere, berariaz pentsatutako irudiek era argi batean islatzen dute sorturiko diskurtso historikoa, horrek dituen hezkuntza-ondorio zuzenak barne izatearekin batera. Hori guztia egiteko metodologia mistoa baliatuko da. Batetik, irudien sailkapen sistematiko eta kuantifikatu bat eginez. Eta, bestetik, sailkapen horretan oinarritutako interpretazio eta hausnarketa ezberdinak tartekatuz. Modu horretan, irudien analisi eta interpretazioa mamitu ostean, prozesuan zehar ateratako ondorio nagusien azalpenarekin amaituko dut lana.

¹ Horrekin esan nahi duguna zera da: ez direla irudiaren alderdi formalak aztertuko (kokapena, planoak, tamaina...), baizik eta ideologiarekin eta historia-kontzientziarekin loturiko alderdiak izango direla kontuan hartuko ditugunak.

² Marko teorikoaren *Testuliburuaren ikerketa eta interpretazioa Gizarte Zientzien Didaktikaren esparruan* atalean azaltzen da lan-esparru hau zehaztasun handiagoz.

1. Marko teorikoa

1.1. Testuliburuaren erabilera hezkuntzan eta Historiaren irakaskuntzan

Azken bi mendeetatik hona testuliburuak irakasleek erabilitako baliabide nagusia dira. Horrela, ikaslearen eta ikasgaiaren arteko bitartekari gisa jardun duen ikaskuntza-tresna gisa defini daiteke (Prats, 2012: 7). Aldi berean, curriculum-bitartekariak ere badira, hau da, curriculumaren eta irakaskuntzaren praktikaren arteko bitarteko materialak (González, 2006: 22). Egin-eginean ere, hezkuntza-baliabideen aniztasuna handitu den arren eta arlo teknologikoan egindako aurrerapenak gorabehera, irakaskuntzaren praktika testuliburuetan oinarritzen da batik bat (Fernández Palop eta Caballero García, 2017: 202).

«Testuliburu» terminoa 1836an erabili zen lehen aldiz, nahiz eta bere izatea XVIII. mendearen amaieratik egiaztatua dagoen. Hala ere, XIX. mendean zehar lortu zuen erakunde-sona, hau da, hezkuntza-sistema nazional-estatala eraikitzearekin batera. XX. mendearen bigarren erdian, masen hezkuntzaren eredu teknokratikoa ezarri ahala, haren erabilera hedatu eta orokortu egiten da (Merchán Iglesias, 2002: 79).

Gaur egun ere testuliburuak Bigarren Hezkuntzako institutuak Historiako ia sail guztietan gomendatuta dagoen baliabidea da. Baliabide hori irakasleek egindako apunteekin bateratzen da gehienetan (Martínez Valcárcel, 2016: 75). Baina, liburua da ikasgela gehienetan irakaskuntzaren maila zuzentzen duena. Azken urteotan egin diren hezkuntza-erreformak gorabehera, praktika horrek orokorra izaten jarraitzen du gure ikasgeletan (Fernández Palop eta Caballero García, 2017: 202).³

Era berean, testuliburuaren komunitate zientifikoak bere gain hartutako ideiak islatzen dira, duten onarpenagatik publiko egiten direnak. Horrek liburuen kalitatearen faktoreak ikaskuntzaren arrakastan eragina duela pentsatzera gonbidatzen gaitu (Martínez *et al.*, 2009: 6). Komunitate zientifikoa, ordea, ez da homogenea, eta teoria eta pentsamendu askotarikoak barne biltzen ditu. Horregatik, testuliburuaren edukia ere ezin da baliabide neutral eta objektibo gisa ulertu.⁴

Testuliburuaren erabilerrari dagokionez, hainbat ikerketak berresten dute baliabide horiek maneiatzeko hainbat modu daudela Historiako irakasleen artean. Horiek irakasleen, eskola-testuinguruaren eta ikasleen ikusmolde, sinesmen eta lehentasunekin daude lotuta oro har. Hau da, kultura-tresna horiek erabiltzeko modua erabakitzeak orduan, autonomia profesionalerako tarte bat dagoela egiaztatu da. Hori horrela, hiru erabilera nagusi aipatzen dituzte Martínez eta lankideek (2009) beren lanean: eskola osoa eskuliburuarekin betetzea, baliabide gisa erabiltzea soilik eta hausnarketa-bitarteko gisa erabiltzea.⁵ Hala eta guztiz ere, hurrengo atal nagusian azalduko dudanez, gure kasua bestelakoa da. Izan ere, EKI proiektuaren barruan irakasleak autonomia txikia dauka testuliburuarekiko.

Testuliburuaren erabilera zenbakietara ekartzea lan zailagoa da, ikerketa ezberdinek emandako datuak oso gorabeheratsuak baitira. Lan askotan aipatzen da testuliburuak Historiaren irakaskuntzan duten presentziaren garrantzia, baina gutxi dira datu zehatzak

³ Interesgarriak dira, zentzu horretan, Fernández Palop eta Caballero García (2017) azaleratzen dituzten datuak. Haien lanaren arabera, eta Santiago de Compostelako Unibertsitateak eginiko ikerketa batean oinarrituz argitalpen-sektoreak Europako BPGaren % 0,5 sortzen du urtero, eta ehuneko hori handiagoa da Espainiaren kasuan (% 0,7). Gainera, testuliburuaren pisua argitalpen-sektoreko salmenta guztien % 25,7koa izan zen 2007an.

⁴ Aurreragoko azpiatal batean aipatzen dira diskurtso historikoen eraikuntzaren hainbat problematika.

⁵ Saillkapen hau Horsley eta Lambert ikerlarien artikulua batean oinarritzen dute. Saillkapenaren jatorrizko izendapena hauxe litzateke, beraz: *skills coverage, textbooks as sources of content* eta *references for extended classroom discussion*.

eskaintzen dituztenak, Espainiar Estatu mailan bederen. Martínez Varcárcelen (2016) ikerketa baten arabera, Murtziako eta Alacanteko probintzietan % 18k erabiltzen zuten testuliburuak bakarrik 2. Batxilergoko Historian. Bestetik, % 30ek apunteak erabiltzen zituzten, eta % 52k liburua eta apunteak aldi berean.⁶

Aipatutakoa litzateke aurkitutako ikerketa zehatz eta berriena. Beste zenbait lanetan aurkitutako zifrak bestelakoak dira, esan bezala. Joaquim Pratsek (2012), adibidez, zenbateko hau aipatzen du: «irakasleen % 90ek baino gehiagok ikasgelako baliabide nagusi gisa erabiltzen dituzte testuliburuak». Bestalde, Martínez, Valls eta Pinedak (2009) eginiko ikerketa ere aipatzekoa da, 1993-2003 urteen bitartean Batxilergoan Espainiako Historiako testuliburuaren erabileraren ingurukoa. Eraitzen arabera, 1993-2003 urteen bitarteko aldian, 10 irakasletik 7k Espainiako Historiako edo Espainiako Historia Garaikideko eskolak arlo horretako testuliburuarekin ematen zituzten. Datuak aldakorrak badira ere, sarreran esandakoa ondoriozta daiteke: testuliburuak Historiaren irakaskuntzaren oinarri izan direla, eta, beste alternatiba batzuek indarra hartu duten arren, nagusitasuna izaten jarraitzen dutela.

Aipatu beharreko beste alderdi garrantzitsu bat testuliburuaren hautaketarena litzateke. Bigarren Hezkuntzako ikastetxe bateko irakaskuntza-maila guztietan erabiltzen diren testuliburuak aukeratzea saileko irakasle-taldeari dagokio gehienetan. Dena den, ohikoena izaten da aukeraketa horrekin hainbat hautabide aztertzea, hau da, arlo horretako argitaletxeek emandako testuliburu desberdinak eztabaidatzea (Merchán Iglesias, 2002: 84).⁷

Testuliburuaren inguruko iker-lerroan aritu diren hainbat adituk ere testuliburuaren hautaketaren aferan sakondu dute. Bi ardatz nagusitatik jorratu da gaia: batetik, zein diren testuliburuak aukeratzeko irizpide nagusiak, eta, bestetik, zeinek izan beharko luketen.

Liburu bat edo beste hautatzearen arrazoi nagusietako bat merkatuaren konpetentzia bera litzateke. Hain justu ere, Merchán Iglesiasek (2002) ondo ilustratzen duen bezala, argitaletxeen merkataritza-eragileek salmentan duten inplikazioa garrantzia handiko gaia da. Izan ere, horien bidez iristen da testuliburu irakasle-bezeroen eskuetara, eta haiek dira, beren argudio eta estrategiekin, irakasleek argitalpen-eskaintzak balioesteko orduan egingo duten hausnarketa sinplifikatzen dutenak (Merchán Iglesias, 2002: 84).

Ondorioz, testuliburuaren aukeraketa ezin da soilik haren ezaugarri tekniko-pedagogikoen arabera ulertu. Kasu askotan, oinarrian, argitaletxeek produktua eskaintzeko eta irakasleen gogoetan eragiteko duten gaitasunaren arabera ere ulertu behar da. Hots, merkatuaren logikaren indarra hartu behar da kontuan. Horregatik, «kontsumitzaileen (irakasleak) hautatzeko gaitasuna argitaletxeen ahalmenak mugatzen du, eta horrek azaltzen du, neurri batean, Espainian, adibidez, testuliburuaren merkaturua enpresa kopuru txiki baten esku egotea» (idem, 2002).

Horretaz gain, Gobernuaren eragina ere kontuan hartzeko alderdi bat da. Espainiaren kasuan, hezkuntza-legeek hasieran ikasgelan erabili beharreko testuliburuak agintzen zituzten (14/1970 Legea). Ondoren, irakasleek curriculuma prestatzera pasatu dira, hezkuntza-administrazioek zehaztutako jarraibideen arabera, eta argitaletxeek ekoiztutako materialak berrikustera (10/2002 Legea; 2/2006 Lege Organikoa; 8/2013 Lege Organikoa). Hala ere, praktikan, ez da irakaslea curriculuma diseinatzen duena, baizik eta argitaletxeen esku

6 Autoreak dioen bezala, apunteen erabileraren portzentaje altuari erreparatuta, interesgarria litzateke apunteen erabilera ikertzea: «Testuliburuaren zeregina ulertzeko, bai haien erabileraren proportzioagatik, bai Historiako klaseak garatzeko eskuliburuarekin duten aldebereotasunagatik» (Martínez Varcárcel, 2016: 75).

7 Ikergai dugun testuliburuaren kasua ezberdina da, ordea, EKI proiektua eta hango testuliburuak ikastola guztietan erabiltzen baitira. Hots, ez dago hautatzeko aukerarik horietan.

uzten du zeregin hori, eta haien edukiaz baliatzen dira ikasgelan lan egiteko (Fernández Palop eta Caballero García, 2017: 202).

1.2. Testuliburuaren ikerketa eta interpretazioa Gizarte Zientzien Didaktikaren esparruan

Manualistika, testuliburuak ikuspegi eta perspektiba ezberdinetatik aztertzen dituen arloa, garrantzi handiko lan-ildoak bihurtu da Iberoamerikako eta Europako hezkuntza-ikerketaren barruan (Bel Martínez eta Colomer Rubio, 2018: 3). Ugariak dira interes horren oinarrian dauden arrazoiak. Hasteko, eta aurreko atalean azaldu bezala, irakasleen artean beste material batzuen gainetik duten tradiziozko lehentasuna legoke. Halaber, proiektatzen duten azalpen-ahalmen handiagatik, testu-eduki esplizitu edo ezkutuengatik, eta inprimatutako teknologiaren aurrerapenengatik edo hizkuntza ikonografikoaren perfektzioagatik, adibidez (Malheiro Gutiérrez, 2016: 28).

Laburbilduz, testuliburuaren ikerketak aukera ugari eskaintzen ditu alderdi askotan. Esate baterako, hezkuntzaren historiaren funtsezko alderdiak ezagutzea, hala nola Estatuak ezarritako erregulazio zein edukien esku-hartzeak. Era berean, une bakoitzean irakaskuntzan nagusitu diren teoria pedagogiko zein korrante ideologikoak aurkitzea, eduki batzuen tratamenduan presentziak edo hutsuneak identifikatzea... (idem, 2016). Aukera horiek guztiek interes handia sortu dute Gizarte Zientzien Didaktikaren alorrean, eta, hain justu ere, iker-lerro sendoa bilakatu da azken hamarkadetan.⁸

Gizarte Zientzien eremuan testuliburuaren inguruko ikerketen aitzindari gisa aipa daiteke Jörn Rüsen historiagile eta filosofo alemaniarra. «Testuliburu ideala» izeneko lanean Historiako testuliburuak aztertzeke hainbat irizpide hartu zituen kontuan, horiek kontzientzia historikoa garatzen nola lagun zezaketen zehaztera bideratuak guztiak (Bel Martínez eta Colomer Rubio, 2018: 3). 1970eko hamarkadan Alemaniako *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* aipatzekoa da (Testuliburuari buruzko Nazioarteko Ikerketarako Georg Eckert Institutua). Frantziaren kasuan ere, testuliburuaren iker-lerroa hasi zen garatzen 80ko hamarkadan. *Emmanuelle* izeneko ikerketa-programa baten bitartez eskolako testuliburuak ikertzen hasi ziren (Malheiro Gutiérrez, 2016: 29).

Marko internazionallean jarraituz, aipatzekoa da IARTEM ekimena, euskaraz, Testuliburuak eta Material Didaktikoak Ikertzeke Nazioarteko Elkartearen litzatekeena. Baita ere *Tetbook Colloquium*, testuliburuari buruzko diziplinarteko ikasketak sustatzeko sortu zena 1988an, Europako, Ipar Amerikako eta Australiako ikertzaileek osatua. Nazioarteko erreferentzia honetan Nicholls ere aipa daiteke (2003, *cit.* Gómez Carrasco *et al.*, 2014: 15) testuliburuari buruz egindako ikerketen oinarri teorikoak aztertzen dituen, haien indarguneak eta ahulguneak nabarmenduz.

Europa mailan testuliburuaren azterketa funtsezko ikerketa-ildo bat da historiaren irakaskuntzan dauden tentsioak, arazoak eta boterearekiko, curriculumekiko eta testu-inguru historiko, sozial eta kulturalarekiko harremanak ulertzeko. Gómez Carrasco eta lan-kideek (2014), beren lanean, ikerketa-jarduera honen laburpena eskaintzen dute. Bertan, Cajani (2006), Pingel (1999 y 2000) eta Stöberren (2013) lanak aipatzen dituzte. Haiek

⁸ Eskola-eskuliburuari buruz egindako azterlanen kopuru handiaren ondorioz, ikerketa horiek katalogatu edo antolatu egin behar izan dira. Horretarako, irizpide ugari ezar daitezke, liburuen hezkuntza-mailaren, garatzen duten gaiaren eta eskuliburuaren aztergai gisa mugatzen duten beste elementu batzuen arabera. Horregatik guztiagatik, erakunde eta lan nagusi batzuk aipatzera mugatuko naiz lan honetan. Horretan sakondu nahi bada, testuliburuaren ikerketaren berrikuspen osatua eskaintzen du Fernándezek (2005) bere lanean, 600 ikerketa inguru berrikusiz eta sailkatuz.

Europaren kontzeptuaren eraikuntzaren azterketari ematen diete lehentasuna, baita trauma sozial eta politiko handien presentziari ere, eta, azkenik, eskuliburu bidez bistaritzen diren historiaren irakaskuntzaren aldaketei ere bai.

Esan bezala, testuliburuaren ikerketa-ildoak biziki zabala da Gizarte Zientzien esparruan. Hurrengo lerroetan, beraz, Espainia mailako lan eta proiektu nagusiak aipatzera mugatuko naiz.⁹ Hasteko, Espainian eta Iberoamerikan egindako ikerketak MANES proiektuaren inguruan aipatu behar dira. MANES proiektua 1993. urtean sortu zen, eta hasierako helburu nagusia izan zen 1808tik 1990era bitartean Espainian argitaratutako eskola-eskuliburuaren azterketa historikoa egitea. Azterketa hori bi alderditan gauzatzen da: instrumentala (historiko-dokumentala) eta ikertzailea (historiko-hezitzailea) (Tiana Ferrer, 2000: 182).

Arlo honetan, era berean, Agustin Escolanoren ekimenez sorturiko CEINCE (Eskola Kulturaren Nazioarteko Zentroa) izenda daiteke. Eskolaren kulturari buruzko dokumentazio-, ikerketa- eta interpretazio-zentro integral gisa definitzen da; kontserbatzen diren XIX. eta XX. mendeetako eskuliburuaren bildumarik onenetako bat gordetzen du, 50.000 ale baino gehiagoz osatua, eta arlo honetako ikerketarako erreferentzia-gune bat da (Bel Martínez eta Colomer Rubio, 2018: 4; Malheiro Gutiérrez, 2016: 30).

Eskuliburuak gizarte-zientzien didaktikatik modu zorrotz eta sistematikoan lantzen aitzindari izan den Espainiako egile nagusia Rafael Valls izan da. Irudien erabileran eta hautaketan, islama edo Espainiako Gerra Zibila bezalako gai historiko garrantzitsuen tratamenduan, eta testuliburuari eta azterketa-proposamen zehatzei buruz egindako ikerketek buruzko sintesian sakondu du egileak. Vallsen ikerketa horietatik abiatuta, hainbat gai landu dira eskuliburuaren azterketan, eta horiek historiaren irakaskuntzarekin duten harremanean, bai Lehen Hezkuntzan bai Bigarren Hezkuntzan (Gómez Carrasco *et al.*, 2014: 18).

Historiako testuliburuaren azterketa ardatz hartuta, Vallsen lanez gain María Clemente Linuesa aipa daiteke aitzindaritzat, 1945etik 1975era bitarteko eskola-testuaren historia landu baitzuen. Gonzalo Pasamarrek ere (1991) Espainiako gerraosteko eskola-testuliburuak landu zituen. Era berean, Raimundo Cuestak (1988, 1991, 1997) Estatuko historiaren irakaskuntzari buruzko ikasketen egoerari buruzko lehen hurbilketa globaletako bat egin zuen (*cit.* Malheiro Gutiérrez, 2016: 32).

XX. mendeaz geroztik biderkatu egin dira eskola-testuliburuaren inguruko lanak Gizarte Zientzien eta, zehazki, Historiaren arloan. Besteak beste, Tianak (2000) testuliburuetakoko asmo politiko eta eragin pedagogikoen inguruko lan aitzindaria bildu zuen. Puellesek (2007) testuliburuaren harremanak eta ikasgeletan zuten derrigortasuna aztertu zituen (*cit.* Martínez Varcárcelek, 2016: 71). Arestian esan bezala, ehunka lan egin dira testuliburuaren ikerketan. Zentzu horretan, lanen aniztasun hori ikerketa-ildo ezberdinetan bana daiteke. Hots, Historia testuliburuaren ikerketaren barruan ikuspegi desberdinak jorratzen dituzten iker-lerroak sortu eta garatu dira.

Kasu honetan ere, ikerlari eta adituek sailkapen ezberdinak egin dituzte. Egil Børre Johnsenek testuliburuari buruzko ikerketen ardatz nagusien sailkapena hirutan banatu zuen: ideologia, erabilera eta garapenari lotutakoak (Gonzalez, 2006: 23). Martínez Bonafé eta Rodríguez Rodríguez (2010), ordea, bederatzia adar aipatzen dituzte. Besteak beste, edukiek ikasgelako praktiketan duten eragina, diskurtso ideologikoa, sinbolikoa, hezkuntza-erreformen eragina, curriculumarena, liburuaren ekonomia politikoa edo ebaluazio-irizpideak.

⁹ Kasu honetan ere, egin diren lanen kopurua kontuan hartuta, garrantzitsuenak edo entzutetsuenak aipatuko ditut soilik.

Bestetik, Valls eta Rüsenek lau joera laburbiltzen dituzte. Lehenengoak edukiari buruzko azterketa kritiko, historiko eta ideologikoak biltzen ditu. Bigarrenak irakurgarritasunari, aurkezpenari eta egokitzapen didaktikoei lotutako azterketa formal linguistiko eta psikopedagogikoak jorratzen ditu. Hirugarrena diseinuaren, produkzioaren, zirkulazioaren eta kontsumo-prozesuaren ingurukoa litzateke. Azkenik, laugarren ikuspegiak eskuliburuek ikasgelan bertan duten erabilera barne bilduko luke (Martínez *et al.*, 2009: 6).

Horietatik, edukiaren alderdi ideologikoa ikertzen dutenak izan dira zabalduenak, eta horren frogara dira eginiko ekarpenen garrantzia eta kopurua.¹⁰ Testuliburuaren «ezkutuko aurpegi»ari buruzko ikerketen helburua izan zen gutxiengo etnikoak, etorkinen kolektiboak eta emakumeak diskriminatzeko eta baztertzeko aurreiritziak, estereotipoak eta moduak agerian jartzea (Martínez Bonafé eta Rodríguez Rodríguez, 2010: 24). Horrek esan nahi du testuliburuak ez direla orri multzo neutral eta guztiz objektiboak. Baina zergatik?

1.3. Historiako testuliburuak eta diskurtsoen eraikuntza

Heziketa-prozesu oro pertsonen arteko elkarrekintza konplexu eta alderdi anitzekoa da. Prozesu horretan gauzatzen da ikaskuntza, baina ikaste hori ez da informazioaren jasotze hutsera mugatzen. Kontrara, giza testuinguru sakonago baten barruan kokatzen da, errealitate sozialera egokitzen baita bakoitza. Errealitate hori kulturak zeharkatzen du. Horrela, ikaskuntza mundua ikusteko modu bat jasotzea da. Prozesu horretan, beraz, gertaera sozial gisa, sentitzeko, pentsatzeko eta jarduteko moduek eragiten dute. Horrela, ezagutza-eremuetan zehaztuz, errealitatea ulertzeko egitura jakin batzuekin eta horiek gauzatzeko moduekin lotu behar da. Prozesu horietan, egin-eginean ere, Historiako testuliburuak zeregin edo paper jakin bat dute (Martínez *et al.*, 2009: 9).

Kontzientzia historikoa iraganeko ikuspegiaren eta etorkizunaren proiektuaren artikulazioa da, eta guztiz loturik dago eskolarekin. Eskolako edukietan agertzen da, eta bereziki historiaren irakaskuntzan bertan transmititzen da eraikitzen den aldi berean. Ikasgelan transmititu eta eraikitako kontzientzia historikoa testuliburuetakoa edukiak baino askoz konplexuagoa bada ere, horiek dokumentatu egiten dute eta sustatzen diren irudikapenak eta gaitasunak aztertzeko aukera ematen dute (Gonzalez, 2006: 21).

Hain justu, testuliburuak diskurtso, ideologia, memoria zein isiluneak eraikitzen dituzte. Horiek belaunaldi berrientzako narratiba onargarri gisa islatzen dira. Historiaren eta Gizarte Zientzien diskurtso pedagogikoak eskola-testuliburuetan sartzen dira, diskurtso politikoekin batera. Horrela, eskolako Historia iraganeko ikuspegi bihurtzen da, memoria kolektiboen sorgailu. Horregatik, eskola-eskuliburuek pribilegiozko lekua dute gizarteak legitimatutako diskurtso-eraikuntzetan (Oteiza eta Pinto, 2011: 25).

Gaur egun, narratiba horiek era lausoago batean ageri direla dirudi. Hau da, aurretik egon zitekeen unibokotasuna partzialki hautsi da, edo ez da hain agerikoa (joera katolikoa edo frankismo-garaiko edukia, adibidez). Horrek, ordea, ez du esan nahi egungo eskuliburuek gatazka ideologikorik ezkututzen ez dutenik. Zehatzago esanda, «gatazka ideologikoak curriculumaren maila ofizialean ezkutatuta geratzen dira, eta horiek konponetzea praktikaren esku uzten da» (Castillejo Cambra, 2009: 48). Horrela, itxurazko neutraltasun horrek funtzio edo ondorio ideologizatzaileak dituela esan genezake. Objektibotasun zientifikoaren begitazioaren atzean, beraz, liburuek ikusmolde jakin batzuk transmititzen dituzte mundua nolakoa den eta hala zergatik den azaltzeko.

¹⁰ Laurogeita hamarreko hamarkadan, joera hori orokortu egin zen, eta zenbait institutu eta lankidetzaren instancia formalizatu ziren, adibidez, testuliburuetan islatutako herrialdeen arteko irudiak aztertzeko. 2000. urtean, Europako Kontseiluak ere material horien inguruko ikerketa-lanak lagundu zituen (Gonzalez, 2006: 23).

Atal honetan irudiek betetzen duten funtzioa aipatu beharko litzateke. Izan ere, testuliburuetakoa irudiekin, hitzekin bezainbeste interpretazio aukera sortzen dira. Irudiek diskurtsoak eraikitzen laguntzen duten pentsamenduak, sentimenduak eta jarrerak sor ditzakete. Ikus-entzunezko mezuek erreferentzia bat zabaltzen dute, eta haren asimilazio zuzena interpretazio-eraginkortasunaren arabera da. Historiaren funtzio hezitzaileak, gizartea aztertzeko giltzarri eta gai kritiko gisa, irudia funtzionaltasun horrekin bat erabiltzera behar du (Gómez Carrasco eta López Martínez, 2014: 18).

Gainera, kontuan hartu behar da ikasle gazteak liburu baten aurrean daudenean ilustrazioak direla kontuan hartzen dituzten lehen edukiak. Printzipio horretatik eta irudiek ikaskuntzan duten eragin positibo nabarmenetik abiatuta, irudiak testuliburuetan sartzea eztabaida ezina da, baina ezin dugu ahaztu gizarte-estigmak memorian finkatzeko duten ahalmen handia (Bel Martínez, 2015: 220).

1.4. Gaiaren egoera

Eskuarte dugun ikergaiaren egoeraren azalpena ikuspegi ezberdinetatik egin daiteke. Kasu honetan, kontuan hartu beharreko hiru esparru nagusi identifikatu ditut. Lehen, testuliburuaren nondik norakoak erregulatzen dituen curriculum litzateke. Bigarrenik, ikerketa-objektutzat dugun EKI proiektua ere aipatu beharrekoa da. Azkenik, gai honen edo berdintsuen inguruan orain arte egindako lan eta ikerketak ekarri behar dira ahotara.

Euskal Autonomia Erkidegoan 236/2015 Dekretua da Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta ezartzen duena. Bertan, kompetentzia sozial eta zibikoaren barruan kokatzen da Geografia eta Historia izeneko irakasgaia. Bigarren mailako edukien barneko III. multzoa Erdi Aroko gizartearen ingurukoa da, hain zuzen ere. Multzo horrek hurrengo edukia zehazten ditu:¹¹

- Erromatar Inperioaren «gainbehera» Mendebaldean: zatiketa politikoa eta inbasio germaniarrak (Erdi Aro Goiztiarra, V.-XI. mendeak).
- Erresuma germaniarrak eta Bizantziar Inperioa (Ekialdea).
- Erromatar Inperioa desagitetik islamiar mundua hedatzera. Iberiar Penintsulara iristea.
- Erdi Aroaren kontzeptua eta periodizazioa: Erdi Aro Goiztiarra, Betea eta Berantiarra.
- Euskal testuinguru historikoa: Baskonia-Akitania: bisigodoak, frankoak eta Islama. Bake- eta gatazka-harremanak herrien artean.
- Erdi Aroko monarkien jatorria eta bilakaera.
- Bizimodu berrien garapena: feudalismoa. Erdi Aroko gizartea: ekonomia eta botere politikoa Europa feudalean. Gizarte-estamentuen funtzioak eta haien legezko desberdintasuna.
- Islama eta herri musulmanak bateratzeko prozesua.
- Iberiar Penintsula: musulmanen migrazioa (Al-Andalus) eta kristau erresumak.
- Bizimodua eta bizikidetzak kristauen, musulmanen eta judutarren kultura eta erlijioen artean, bereziki Euskal Herrian.

¹¹ Aipatzekoa da maila honetako curriculumeko edukietan ez dela generoari edo emakumeei loturiko edukirik zehazten. Bigarren Batxilergoko Espainiako Historia irakasgaiko edukietan, ordea, badaude honelako zehaztapen batzuk: «Emakumeen eragina Espainiako monarkiaren garapenean» edo «Emakumea eta familia foru-sisteman».

- Erdi Aro Betea Europan (XII. eta XIII. mendeak).
- Nafarroako Erresuma eta euskal lurraldeak Pirinioen hegoaldean eta iparraldean: lurralde-antolaketaren bilakaera europar estatuak eratzeko prozesuen barruan.
- Mendetasun politikoan oinarritutako harremanak euskal lurraldeen artean.
- Foruak: sorrera eta bilakaera lurralde bakoitzean. Ezaugarriak.
- 100 urteko gerraren ondorioak Zuberoan eta Lapurdin.
- Europako merkataritza hedatzea eta hiriak suspertzea
- Erdi Aro Berantiarra Europan (XIV. eta XV. mendeak). Aldaketa ekonomiko eta politikoak Erdi Aro Berantiarrean.
- Erdi Aro Berantiarreko krisia. Landa-munduaren gatazkak. Gerra, gosea eta izurria. «Izurri beltza» eta haren ondorioak. Euskal Herriko adibidea.
- Borroka bandokideak Euskal Herrian.
- Aragoiko eta Gaztelako erresumak eta Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa azken horretara biltzea.
- Erdi Aroko kultura eta artea. Kultura eta arte anitzeko aberastasuna Erdi Aroko Europan.
- Elizaren zeregina kulturaren eta pentsamoldean. Arte erromanikoa eta gotikoa. Elizak, monasterioak, katedralak eta unibertsitateak.
- Islamiar artea. Meskita.
- Donejakue bidea. Bi bide naturalak. Kultura eta artea Done Jakue bidean. Done Jakue bidea Euskal Herrian. Gune nagusiak euskal lurraldean.

Bigarren esparru batean EKI proiektua hartu behar da kontuan, aztergai dugun testuliburuaren honen parte denez geroztik. EKI proiektua Ikastolen Elkarteak sortu zuen 2008. urtean. Oro har, konpetentzietan oinarritutako Euskal Curriculumak garatzen du, eta Integrazio Pedagogia hartzen du erreferentziazat. EKI ikasmaterialak EKI proiektuaren materiala bi euskarritan aurkezten dira: liburua da oinarri nagusia, baina baliabide digitalak EKI gunean biltzen dira.¹²

Azkenik, gaiaren inguruan egin diren lanak aipatu beharko liriateke. Marko teorikoan azaldu bezala, Espainiako kasuan azterlan askok jorratu dute iraganeko testuliburu-tako edukien azterketa. Bel Martínez eta Colomer Rubiok (2018) horietako batzuk aipatzen dituzte haien lanean. Adibidez, horietako askok XIX. mendeko Batxilergoko (Benso eta Rivas), hezkuntza frankistako (Castillejo) edo aldi horietako batzuetan argitaratutako materialen eduki geografiko eta historiko zehatzak ikertu zituzten. Frankismo-garaiko eta XX. mendeko testuliburu-tako irudiei loturiko ikerketak ere aipatzen dira, Valls eta Camposenak, esaterako.

Batetik, aipatzekoa Jorge Sáizek (2012) egindako ikerketa: «*La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO*». Bere kasuan, valentziar edizioko bost argitaletxeren testuliburuak aztertzen ditu: Anaya, Eci, Santillana, SM eta Vicens Vives (Sáiz, 2012:68). Generoari dagokionez, hainbat autorek (Blanco, 2000; Pérez eta Gargallo [2008]) Gizarte Zientzietako eskuliburuetan emakumeenganako diskriminazioa curriculumeko beste arlo batzuetan baino handiagoa dela adierazi zuten. Ideia horri lotuta, hainbat dira gaiarekin lotutako lanak. Aipatutakoez gain, Subiratsen (1992) lan aitzindaria aipa genezake: *El sexismo en los libros de texto: análisis y pro-*

¹² Ikergai dugun testuliburuaren deskribapen zehatzago bat metodologiaren atalean egiten da.

puesta de un sistema de indicadores. Azkenik, azken urteetako lan bat Díaz López eta Puig Gutierrezena (2020) litzateke.¹³

2. Metodologia

2.1. Ikerketa objektua

Analisi hau egiteko gai eta ikerketa-objektu zehatz bat aukeratu da: EKI proiektuko DBH2ko lehen liburuko (*Oihala altxatu eta Erdi Aroa agertzen da*) ilustrazio-irudiak (Ikaslar, 2014). Ikertuko den testuliburua EKI proiektuaren barruan Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L. argitaletxearen koordinaziopean argitaratu zuen 2014. urtean lehen aldiz.

Liburu hau aukeratu izanaren arrazoiak ezberdinak dira. Hasteko, testuliburuaren ikerketaren esparruak duen zailtasun edo muga bat da aztertzen diren testuliburuaren erabilera ezagutzeko. Alegia, sarritan, testuliburu horiek zenbat, non eta nola lantzen diren ez dela jakiten. Horren ondorioz, edukien analisiak horien zuzentasun akademikora mugatzen dira, inplikazio didaktiko gutxirekin. Ikasmaterial hau ikertzeak, ordea, bestelako ezaugarri batzuk eskaintzen ditu. Izan ere, EKI testuliburuak Euskal Autonomia Erkidegoko eta Nafarroako ikastola ia guztietan erabiltzen dira. Horretaz gainera, zenbait institutu publiko eta eskola erlijiosotan ere bai. Beraz, erabilera zabalduta duen liburua dela ondoriozta dezakegu.

Bigarrenik, EKI proiektuaren ezaugarria da unitate didaktiko bakoitzak¹⁴ sekuentzia sendo eta oso zorrotza duela; lau faserekin, lortu nahi diren helburuetara egokituak eta ebaluazio-mekanismo propioekin. Ondorioz, EKI proiektua baliatzen duten eskola hauetan, kasu gehienetan, hiru unitateak osotasunean landu ohi dira¹⁵.

Era berean, testuliburu honetako irudien analisisia 236/2015 Dekretuan ezarritako curriculumeko DBH2ko edukien Geografia eta Historiako III. multzoaren barruan egin da.¹⁶ Hots, marko teorikoan azalduko edukien barruan.

2.2. Metodoa

Gizarte Zientzien arloan irudiek bitarteko didaktiko gisa duten funtzioa ezinbestekoa da Historiaren esparruko heziketarako. Baina, Gómez Carrasco eta López Martínezekin (2014) bat etorritik, baita horien atzeko mezua eta mezu horiek transmititzen duten edukia argitzeko ere balio dute. Bai ageriko datuek (egileak zuzenean dioena) bai ezkutuko datuek (nahi gabe dioena) zentzua hartzen dute, eta testuinguru baten barruan atzeman daitezke (Andreu, 2002: 2). Hori dela eta, baliabide mota hau ikertzeko orduan teknika metodologiko kuantitatibo eta kualitatiboak erabili behar dira, faktore anitzeko azterketa egiteko aukera ematen dutenak. Hots, **metodologia mistoa** erabiliko da lan honetarako.

¹³ Bai Gizarte Zientzien didaktikaren arloan zein genero-ikerketeki lotutako testuliburuetan lan gehiago daude. Hala ere, lan honetan ezagunak diren edo erreferentziazkoak izan zaizkidan batzuk soilik aipatu ditut. Beste lan batzuk ezagutzeko, aurretik aipaturiko Fernándezen (2005) lana gomendatuko nuke, 600 lanen berrikusketa egiten baitu.

¹⁴ EKI proiektuan jakintza-arlo bakoitzeko hiru unitate didaktiko lantzen dira ikasmaita bakoitzean. Horietako bakoitzak testuliburu bereiz bat dauka. Hots, mailako hiru testuliburu leudeke.

¹⁵ Informazio hau lortzeko Ikastolen Elkartearekin jarri nintzen harremanetan posta elektronikoaren bitartez.

¹⁶ Curriculumean zehaztutako edukiak ezagutzeko ezinbestekoa da, testuliburuaren edukiaren analisi isolatutik haratago, curriculumarekin alderatu eta bestelako ondorioak ateratzeko aukera eskaintzen duelako. Kasu honetan, EAEko curriculumak da ikasmaterial honen oinarria, Nafarroan ere erabiltzen den arren.

Berelsonen hitzetan (1952, Andreuk aipatua, 2002: 2) edukiaren analisia «komunikazioaren ageriko edukia modu objektiboan, sistematikoan eta kuantitatiboan deskribatzeko ikerketa-teknika bat da». Hostil eta Stonek, ordea, definizio zabalago bat planteatu zuten: «Edukiaren analisia ikerketa-teknika bat da, inferentziak formulatzeko, testu baten barruan ezaugarri espezifiko batzuk sistematikoki eta objektiboki identifikatuz». Beraz, edukien azterketa kuantitatiboa eta adierazgarria izateko baldintzak desagertu egiten dira, eta analisi horiek kualitatiboak ere izan daitezke (*idem*, 2002).

Aipatutakoa kontuan hartuta, beraz, lan honetan bi alderdiak landuko dira. Batetik, edukiaren analisi kuantitatibo bat egingo da, datuak kuantifikatu eta zehaztutako aldagaien maiztasunak era sistematiko batean zehazteko. Era berean, emaitza horien analisi kualitatibo bat egingo da ondoren, irudiek kopuruez haratago esaten digutena interpretatzeko. Betiere, interpretazioaren alorra aurretik lortutako datu sistematizatuetan oinarrituko da.

2.3. Tresnak eta azterketa-irizpideak

Azterketa hau egiteko lehen pausoa landuko den irudien kontaketa egitea da. Horretarako, lehenik, ilustrazio bakoitza zenbakituko da. Jarraian, ilustrazio bakoitzeko pertsonaiak indibidualki zenbatuko dira. Izan ere, irudiak osotasunean aztertzeaz gain pertsonaiak bakarka zenbatetsiko dira hainbat aldagai multzoren arabera. Hala ere, bereizgarriak diren pertsonaiak kontatuko dira soilik indibidual gisa, hots, ezaugarri hautemangarriak dituztenak.¹⁷ Sailkapen hauek egiteko hainbat lan izan dira oinarri, ondoren kasu konkretura moldatu edo sailkapen berriak sortu diren arren. Horietako batzuk dira: Blanco García (2000) Gómez Carrasco eta López Martínez (2014), Bel Martínez (2016) eta Vázquez Porta (2018).

Aipaturiko autoreetatik Blanco García (2000) litzateke aitzindaria, eta gainerako lanen oinarria ere bai. Bere lanean, *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*, 56 liburutako irudiak zein idatzitako edukiak aztertzen ditu. Horretarako kategoria ugari zehaztuz (generoa, gaia, nortasuna...). Gómez Carrasco eta López Martínezen ikerketak (2014) generoarekin lotura ez badu ere, irudien analisirako tresnak mahaigainertzen dituzte, nire lanaren metodologia zehazteko orduan argigarriak izan direnak. Bel Martínezen (2016) lanaren kasuan, eskala txikiagoko ikerketa egiten du Historiako testuliburu-tako irudietako emakumeak aztertuz. Lan hori baliagarria izan da metodologiaren ikuspuntutik, MAL baten luzera-mugekin bat etor zitekeelako, eta, beraz, nire lanaren parametroak ezartzen lagundu didalako. Azkenik, Vázquez Porta (2018) aipatu nahiko nuke, Gradu Amaierako Lan bat izanik hainbat testuliburu-tako irudien analisi bikaina egiten duela, eta berritzaileak diren zenbat kategoria propio planteatzen dituelako (espazio publiko eta pribatua, adibidez).

Behin irudien eta pertsonaien zenbaketa eginda hainbat aldagai multzoren arabera sailkatuko da bakoitza. Oro har, sailkapen hori sei multzo nagusitan egingo da: irudi mota, generoa, adina, etnia/erlijioa, kokapen soziala eta ekintza/gaia. Lehen multzoari dago-kionez, irudi mota zehaztuko da, hau da, konposaketa orokorra zein den: pertsonak, paisaia, arkitektura, objektuak, etab. Lehen blokearen kasuan irudi osoak sailkatuko dira,

¹⁷ Irudi batzuetan, pertsonak ageri diren arren, ez dira haien ezaugarriak ondo bereizten. Adibidez, irudiaren atzealdean daudelako, gorputzaren zati bat soilik ageri delako edo ariketa batek estaltzen dituelako. Kasu horietan, ez dira pertsona indibidual gisa kontatuko, eta ez da sailkapen indibidualik egingo. Hala ere, irudi motaren atalean «pertsonak» kategoria gisa kontatu daitezke.

hau da, ez pertsonaiak. Era horretan, besteak beste, pertsonaiek irudien proportzioaren barruan duten garrantzia kalkula daiteke.

1. taula: irudi mota (eredua)

	Maiztasuna	Ehunekoa
Pertsonak		
Animaliak		
Paisaia		
Arkitektura		
Objektuak		
Nahastuta		
Beste bat		

Bigarren multzoa generoari loturikoa da. Bi zatitan banatzen da: batetik, pertsonaien generoa indibidualki zehazten da: emakumea, gizona edo zehaztugabea.¹⁸ Genero bakoitzaren maiztasunaren bidez, besteak beste, bakoitzari ematen zaion garrantzia edo, kontrara, bazterkeria atzeman daiteke. Bigarren zatian, irudiak osorik aztertzen dira generoaren arabera. Soilik pertsonaiak ageri diren irudietan zehaztu ahalko da multzo hori. Horrela, genero bakoitza banakako pertsonetatik haratago irudikatzeke era ezagutu daiteke. Hau da, esate baterako, ea bakarka edo taldeka irudikatzen den, edo zenbat iruditan ageri den emakume bat bakarka. Era berean, irudi osoen zatian, erabaki da emakumea(k) hurrekin edo gizona(k) hurrekin ageri d(ir)en irudiak sailkatzea. Horrela, emakumeak hurren zaintza-lanekin lotzen diren atzeman daiteke.

2. taula: generoaren banaketa irudietan (eredua)

		Maiztasuna	Ehunekoa
Pertsonaiak	Gizona		
	Emakumea		
	Ez da generoa bereizten		
Irudi osoak	Gizona		
	Emakumea		
	Emakume taldea		
	Gizon taldea		
	Emakumea(k) eta haurra(k)		
	Gizona(k) eta haurra(k)		
	Nahastuta		
	Ez da generoa bereizten		

¹⁸ Generoa bereizteko irizpideak, kasu honetan, testuliburuak ezarritako kanonen arabera dira.

Hurrengo multzoa adinarekin loturikoa da. Kategoria horren bidez, testuliburuaren diskurtsoaren subjektuak zein adin-talde diren identifikatu nahi da. Alde horretatik, garrantzitsua da identifikatzea nerabeak edo adinekoak aztertutako materialetan ordezkaturik dauden (Blanco García, 2000: 44). Kasu honetan, indibidualki sailkatuko dira pertsonak.

3. taula: adinaren banaketa irudietan (eredua)

	Maiztasuna	Ehunekoak
Haurra		
Gaztea		
Heldua		
Zaharra		
Ez da adina bereizten		

Laugarrenik, kontuan hartuko den gaia erlijioarekin loturikoa izango da. Funtsean, horrek Erdi Aroko gizartearen erlijio-osaketaren zein irudikapen erreproduzitzen den behatzen lagunduko luke. Hau da, ea ikuspegi etnozentriko bat islatzen den. Gainera, kontuan hartzekoa da curriculumean islamaren, kristautasunaren eta judaismoaren inguruko edukiak ezartzen direla. Beraz, halakorik betetzen den ere ezagutu daiteke multzo honen bitartez. Kasu honetan ere, pertsonaia indibidualak dira sailkatuko direnak.

4. taula: erlijioen banaketa irudietan (eredua)

	Maiztasuna	Ehunekoak
Kristauak		
Musulmanak		
Juduak		

Bosgarren multzoa kokapen sozialari loturikoa izango da. Ezarritako aldagaiak estamentu-gizartearen arabekoak izango dira, bai curriculumean bai testuliburuan banaketa hori jasotzen delako. Multzo honen bidez, aurrekoaren antzera, Erdi Aroaren zein errelato erreproduzitzen den azter daiteke, kasu honetan gizarte-osaketaren ingurukoa. Era berean, generoaren aldagaiarekin gurutzatzean beste hainbat ondoriotarako bidea zabaldu daiteke. Sailkapen hau ere banakako pertsonen arabera egingo da.

5. taula: kokapen sozialaren banaketa irudietan (eredua)

	Maiztasuna	Ehunekoak
Noblezia		
Kleroa		
Herri xehea		

Azken multzoa irudien gaiaren ingurukoa izango da. Irudiak osotasunean zein pertsonaiak sailkatuko dira multzo honetan, irudikatzen duten gai zehatzen arabera.¹⁹ Horren bidez, batetik, Erdi Aroaren zein iruditegi zabaltzen den jakin daiteke. Era berean, generoaren multzoarekin gurutzatzean, bakoitzari esleitzen zaizkion gaiak eta, ondorioz, genero-rolak ezagutu ditzakegu.

6. taula: gaien banaketa irudietan (eredua)

	<i>Pertsonaiak</i>	<i>Irudi osoak</i>		
	Maiztasuna	Ehunekoak	Maiztasuna	Ehunekoak
Gerra				
Agintaritza				
Erlijioa				
Eremu domestikoa				
Zaintza				
Landa-lana				
Merkataritza				
Artisautza				
Aisia				
Artea				
Hiria				
Justizia				
Posatzen				
Beste bat				

3. Prozedura eta emaitzen analisia

Aurretik esan bezala, ikerketa honen prozeduraren lehen pausoa irudi guztiak zenbakitzea izan da. Guztira, 102 ilustrazio izan dira zenbakitu eta sailkatu direnak. Irudi bakoitzaren sailkapena sistematizatzeko aldagai guztiak barne biltzen dituen fitxa bat osatu da (*l. eranskina*). Horrela, irudi bakoitza banaka sailkatuz irudien sailkapena egin ostean, 130 pertsonaia zenbatu dira guztira.

7. taula: irudi eta pertsonaia kopurua

Irudi kopurua	102
Pertsonaia kopurua	130

¹⁹ Kasu batzuetan, irudi osoak bi orri betetzen ditu edo aurretik erabilitako irudi ezberdinak batzen dira (estamentu-piramide batean, adibidez). Horietan, gai zein multzo ezberdinak bereiz daitezke. Sailkapena, beraz, irudi horiek banatuz egingo da.

Behin irudi guztien banakako sailkapenak eginda, metodologiaren atalean aurkeztutako tauletako datuak prozesatu eta kalkulatu dira, eta hala taulak osatu. Hurrengo pausoa, beraz, tauletako datuak interpretatu, eta zenbakiek portzentajeez haratago zer adierazten duten aztertzea litzateke. Lehenengo taula irudi motari loturikoa litzateke (II. eranskina). Emaizak aztertuta, pertsonaiak osatutako irudiek duten garrantzia azpimarratu daiteke.²⁰ Izan ere, % 60,78 dira halako irudiak. Datu horrek banakako pertsonaiak aztertzearen garrantzia sendetsiko luke. Bigarren maila batean objektuak leudeke; irudien % 25,49 osatuz.

Interpretatu beharreko bigarren taula generoaren banaketari loturikoa da (III. eranskina). Pertsonaia indibidualen datuak behatuta, ezberdintasun handia sumatzen da gizon eta emakumeen kopuruari dagokionez. 130 pertsonaiatik 33 dira emakumeak (% 25,38), gizonen kopurua ia hirukoitza (% 70,76). Bestetik, generoa oso zehaztuta ageri da irudietan, bereizten ez diren pertsonaien kopurua ia hutsala baita (% 3,85). Horrek itxurarekin loturiko genero bereizgarriak oso zehaztuta daudela adierazten digu. Beraz, kuantifikatutako datuek adierazten dute gizonetako pisu handiagoa dutela kode ikonikoan.

Halaber, analisirako erabilitako tresna honek emakume eta gizon kopuruak ezagutarazteaz gain, horietatik zenbat indibidualki ageri diren jakin dezakegu. Irudi osoen kasuan ere gizonetakoak dute protagonismo handiena. 41 iruditan gizonetakoak indibidualki ageri dira²¹ (% 40,19), eta soilik zazpi bakarkako emakume (% 6,86). Blanco Garcíak (2000) bere lanean ondorioztatu bezala, horrek esan nahi du gizonetako pertsonaiak emakumeetakoak baino gehiago ordezkatuta egoteaz gain, proportzio handi batean protagonista gisa ageri direla. Emakumeetako pertsonaiak, berriz, urriagoak dira eta proportzio oso txikian ageri dira banakako protagonista gisa.

Era berean, azpimarratzekoa da 7 iruditan gizon taldeak irudikatzen direla (% 6,86), baina, ostera, ez dagoela emakume talderik agertzen den irudirik. Ordea, 2 kasutan ageri dira emakumeak hurrekin; emakumeen kantitatea kontuan hartuta, proportzionalki kopuru handia litzateke hori.²² Gaietako zenbakiei erreparatzean argiago ikusten bada ere, jada atzeman daiteke emakumeei haurren zaintzaren rola esleitzen zaiela irudietan.

Adinaren banaketaren kasuan (IV. eranskina), kopuru handiena helduena litzateke (% 75,38). Bestetik, haur eta gazteak bigarren maila batean daude: 11 haur (% 8,46) eta 15 gazte (% 11,53) ageri dira irudietan. Aipatzekoa da ez dela pertsona zaharrik irudikatzen. Beraz, haurtzarora eta gaztarora diskurtsoaren proportzio txikia dira. Gainera, lehen ere aipatu bezala, haur guztiak emakumeekin ageri dira. Bada, hori litzateke haurren presentziak eraikitzen duen iruditegia.

Pertsonaia bakoitza erlijioaren alorretik sailkatzerakoan (V. eranskina), banaketa oso desorekatua adierazten dute emaitzek. 130 pertsonaiatik 124 kristau gisa sailka daitezke, hots, % 95,38. Bestalde, pertsonaia musulman zein juduek % 2,3ko presentzia dute bakoitzak. Hau da, 3 aldiz soilik irudikatzen dira erlijio horietakoren bateko pertsonak. Horrek kristautasunaren irudi hegemoniko bat proiektatzen duela iradokitzen digu. Izan ere, Iberiar Penintsularen Erdi Aroaren historian datu-egitate bat da komunitate islamiar eta judutarrek edukitako presentzia. Eta presentzia hori, irudiek aditzera ematen dutenaren kontrara, ez zen bazterreko zerbait izan (Aznar, 1990; Páramo de Vega, 2011).

²⁰ Pertsonaiak osatutako irudiak dira: batetik, soilik pertsonak ageri diren irudiak, edo, bestetik, irudiko protagonista nagusiak direnak.

²¹ Horrekin esan nahi da irudi horietan gizonak bakarka ageri direla.

²² 33 emakumetatik 10 dira zaintzarekin lotu daitezkeenak (kopuru horren barnean amak zein neska gazteak sartuta eta gizonetako umeak kontatu gabe).

Erljio-banaketaren irudikapen hori, ordea, ez da kasu isolatu bat, oraindik zabal-duta dagoen espainiar historiografiaren tradizioaren parte da. Sáizek (2012) bere lanean identifikatzen duen bezala, hori ez da soilik eskola-testuliburuetan gertatzen. Espainiako historiari eskainitako unibertsitate-eskuliburuetan ere, ez baitituzte behar bezain modu orekatuan integratzen Erdi Aroko aro islamiko eta kristauak. Erdi Aroko historiografiak gehiago jorratu ditu kristau-espazioen jatorria eta ezaugarriak, ez bakarrik iturrien eskuragarritasun eta izaera handiagoagatik, baita identitate-arrazoiengatik ere.

Kokapen sozialaren banaketari erreparatuz (*VI. eranskina*), ordea, datuak bestelakoak dira. Historiaren eraikuntzan joera hegemonikoa izan da pertsonaia edo talde pribilegiatuen historia soilik kontatzea. Kasu honetan, banaketa nahiko orekatua dela esan daiteke. Estamentu pribilegiadunetako pertsonaiek (noblezia eta kleroa) % 45,35eko errepresentazioa dute, eta herri xeheak, berriz, % 54,61ekoa. Horren arrazoia izan liteke berrikuntza historiografikoa testuliburueta iritsi izana (Annales eskolaren eta antzekoen eragina, hain zuzen ere). Hala ere, aipatu beharrekoa da Erdi Aroko gizartean herri xehea osatzen zuten pertsonen kopurua gainontzeko estamentuetakoa baino handiagoa zela. Beraz, proporzionalki oraindik ere estamentu pribilegiatuen irudikapena handiagoa litzateke.

Kokapen sozialaren datuak generoarenekin gurutzatuta (*VII. eranskina*), ikus daiteke gizonen kasuan erdiak estamentu pribilegiatuetako pertsonaiek liratekeela (% 51,08). Emakumeen kasuan, berriz, herri xeheko pertsona kopurua handiagoa da (% 62,63). Era berean, azpimarragarria da emakumeen kasuan ez dela kleroaren parte denik irudikatzen. Erdi Aroan, ordea, emakume asko ziren instituzio erlijiosoetan sartuta zeudenak (Santonja, 2006).

Gaien banaketari behatuta (*VIII. eranskina*), datu aipagarri bat gerraren gaiak hartzen duen garrantzia litzateke: pertsonaiekin % 20,76 eta irudi osoetan % 23,52eko presentzia baitu. Horri gehitu behar zaio agintaritzaren gaiaren presentzia handia: pertsonaiekin % 17,69. Hau da, historia politiko-militarrari arreta handiagoa jartzen zaio. Bodeguero Beltránek (2016) edo Herránek (2022) azaleratu legez, mendetan zehar historia gertakari garrantzitsu, handi eta publikoen azterketatzat hartu izan da. Horregatik, ekintza militarrik izan dira hori gogoratzeko moduko gertakari ospetsuen zati handi bat, eta, beraz, historiaren objektu. Berrikuntza historiografikoarekin, ordea, historia militarra ikuspegi berrietatik lantzen hasi zen (alderdi soziala, emozionala, ekonomikoa...) (Herrán, 2022: 194). Baina interpretazio kualitatiboago batean sartuz, testuliburu honetan gerraren gaiari lotutako ilustrazio askok biolentziarekin lotutako ikuspegia dutela (odola, armak, borrokatzen ari diren gizonak...) aipatu nahiko nuke.

Hala eta guztiz ere, historia sozio-ekonomikoarekin loturiko gaiek badute nolabaitko errepresentazioa: lurreko lanarekin (% 6,9 pertsonaiekin; % 8,82 irudi osoetan), merkataritzarekin (% 9,23 pertsonaiekin; % 6,86 irudi osoetan) zein zaintzarekin²³ (%10,76 pertsonaiekin) loturiko gaiek, adibidez. Historia artistiko-kulturalak, ordea, ez du ia irudikapenik.

Azken taulan, generoaren datuak (pertsonaia) eta gaien datuak gurutzatu dira (*IX. eranskina*). Kuantifikazio horrek ere emaitza adierazgarriak bistaratzen ditu. Izan ere, emakume eta gizonen arteko ezberdintasun kuantitatibo zein kualitatibo handienak gaiekin loturiko alorretan ikus daitezke, hots, pertsonaiek sozialki definitzeko garaian. Hasteko, gerraren gaiak garrantzia handia duela ikusi dugu aurretik. Bada, gai horrekin loturiko irudi guztiak²⁴ gizonezkoek osaturikoak dira. Ikuspegi kualitatibo batetik, testuliburu irudiei behatuta, nabariak dira gizonezkoak eta gerrari loturikoak. Lanaren helburua ez da Erdi

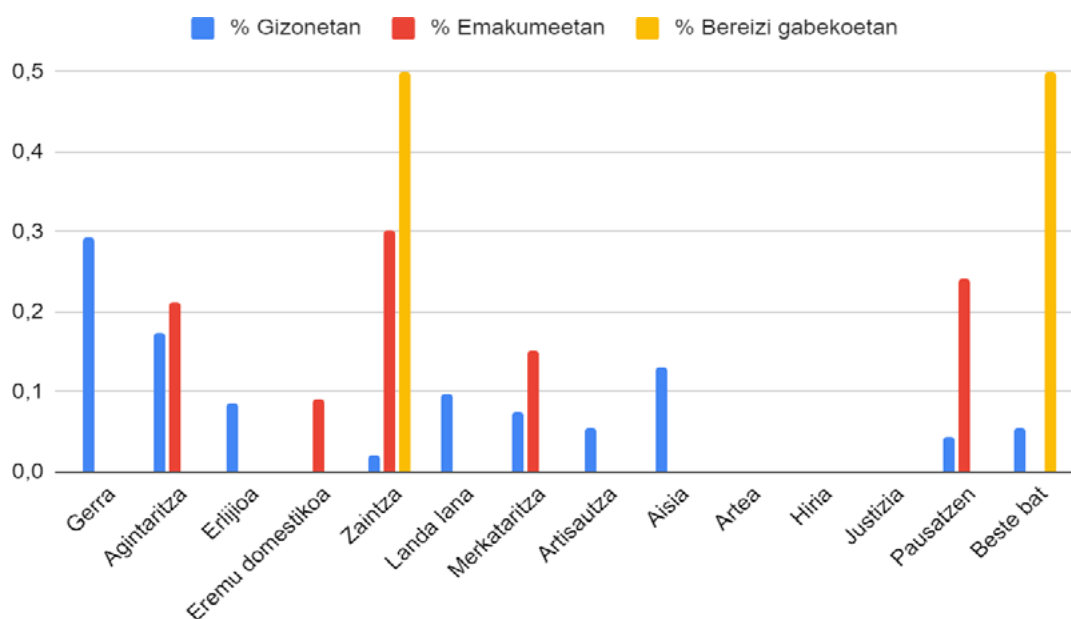
²³ Gai horiek, ordea, generoarekin loturiko hurrengo atalean sakonduko dira gehiago.

²⁴ Pertsonaiek ageri diren irudi guztiak, pertsonaiekin sailkapena aztertzen ari baikara.

Aroko errealitatean sakontzea, baina aipatzekoa da garaiko emakumeek bazutela gerra-rekin lotura: gerra bizi, sufritu, protagonizatu eta ordezkatzan zuten, nahiz eta gudu-zelaian kopuruz gutxi izan (Guerrero Navarrete, 2016).

Gizonezkoen artean hurrengo gai adierazgarriak agintaritza (% 17,36), aisia (% 13,04), lurreko lana (% 9,78) edo erlijioa (% 8,89) lirateke. Maila txikiago batean leudeke merkataritza (% 7,6), artisautza (% 5,43), edo posatzen ageri direnak (% 4,34). Aipatzekoa da zaintzarekin lotutako gizonak (% 2,17) aurretik aipatutako hurrak direla (emakumeekin ageri direnak). Beraz, esan daiteke gizonak era aktibo batean adierazten direla gehienetan, eta askotariko jarduerak egiten dituztela.

Emakumeen kasua, berriz, 4 gaitara mugatzen da haien errepresentazioa: zaintza (% 30,30), agintaritza (% 21,21), merkataritza (% 15,15) eta eremu domestikoa (% 9,9). Gainontzeko emakumeak posatzen ageri dira (% 24,24). Adierazgarria da ez dela lurreko lanarekin edo artisautzarekin loturiko emakumerik ageri irudietan, ohiko jarduerak baziren ere (García Martínez eta Escalera Fernández, 2020). Emakumeak, beraz, nahiko modu pasiboan irudikatzen dira, eta jarduera gutxitara mugatzen dira. Izan ere, posatzen ari diren emakumeen kopurua oso handia da gizonezkoenarekin alderatuta.



1. grafikoa: genero bakoitzaren gaiak ehunekotan

Gainera, bada indibidualki aipatu nahiko nukeen irudi bat, sailkapena egitean adierazgarria iruditu zaidana. Han mutil eta neska gazte bat irudikatzen dira, ikasleak (irudi honetako aurpegiak benetako gazteen argazkiak dira), ametsetan baleude bezala. Mutilak gerlari bat dela amesten du, eta neskek, ordea, ispiluan ilea apaintzen ari den printzesa. Hemen argi ikusten da orainaldiaren eta iraganaren arteko lotura egiten dela. Kasu honetan, egungo genero-rol hegemonikoak betikitzen dira irudi horren bitartez.²⁵

Beraz, beste behin, iraganaren irudikapenak egungo errealitatean duen inplikazioa aipa genezake. Marko teorikoan adierazi bezala, testuliburuetan eraikitzen diren diskurtsoak dira ikasleek jasotzen dituztenak eta, ondoren, gizarteak legitimatutako ideiak bihur-

²⁵ Gainera, aipagarria da irudi hori hirutan errepikatzen dela liburuan zehar.

tzen direnak. Testuliburu honen kasuan ere, bi noranzkoko prozesua gertatzen da: batetik, orainaldiko estereotipo eta rol baztertzailak islatzen dira iraganeko irudietan; bestetik, irudi horiek orainaldiko errealitatea betikotzea indartzen dute.

4. Ondorioak

Ikerketa honetan, EKI proiektuko DBH2ko Gizarte Zientzietako testuliburu bateko ilustrazioak ikertu dira: Erdi Aroaren inguruko alekoak. Irudi horietako Erdi Aroa eta generoaren irudikapenaren nolokotasunak aztertu nahi izan dira metodologia misto baten bitartez. Hots, kuantifikazioa eta interpretazioa uztartuz. Prozesu horrek zenbait ondorio nagusi mahaigaineratzeko aukera ematen du. Batetik, marko teorikoa ikerketa hau tradizio eta lan-lerro zabalagoetan kokatzeko artekaria da. Alegia, Gizarte Zientzien didaktikaren ikerketaren barnean, Historiako eskola-testuliburuaren eta generoari lotutako azterlanen testuinguruan. Euskarri honek, era berean, ezagutarazi digu testuliburuak diskurtso, ideologia, memoria zein isiluneak eraikitzen dituztela. Hau da, testuliburuaren edukiaren bidez errelato historiko bat eraikitzen da: «ezkutuko aurpegi» bat. Hortaz, zer da aztertutako liburuko irudiek ezkatzen dutena?

Bada, liburuko ilustrazioen sailkapena egin ostean egindako analisi eta interpretazioak hainbat gako argitzen lagundu du. Lehenik eta behin, Erdi Aroaren eta gizartearen irudikapenarekin loturiko datuak aipa genitzake: 4., 5., 6. edo 8. eranskinetako tauletan irudikatutakoak. Aurreko atalean adierazitakoaren harira, oro har, Erdi Aroaren ikuspegi homogeen eta karikaturizatua eraikitzen dela iruditzen zait. Izan ere, bai adinari bai erlijioari erreparatuz helduak eta kristauak dira irudikatutako pertsonaien portzentaje handiena. Horrek, era berean, ikuspegi etnozentrismo baten presentzia iradokitzen du.²⁶ Kokapen sozialaren inguruko datuek ere bide berbera argitzen dute. Kasu honetan, itxuraz datuek proportzionalak badirudite ere, esentzian gizartearen ikuspegi desorekatu bat aurkitzen da. Hots, talde pribilegiatuek irudikapen-maila handiena dute proportzionaliki. Azkenik, gaien banaketan ere Erdi Aroaren eta Historiaren eraikuntza politiko-militarraren pisu handia aipa genetzake. Gerrarekin eta agintaritzarekin loturiko gaien isla handiak iraganeko beste errealitate batzuk estaltzen ditu: orobat, historia sozial edo kulturalarekin loturikoak.

Beste alde batetik, generoarekin loturiko datuak aipatu behar dira: III., VII. eta IX. eranskinetako tauletan adierazita daudenak. Oro har, androzentrismoa aipa genetzake irudikapen guztien optika nagusi gisa. Hasteko, datuen analisisan ikusi bezala, adierazgarria da ilustrazioetako kopuru handiena gizonezkoena dela; ia hirukoitza. Baita ere gizonezko pertsonaiak maiztasun handiz era indibidualean irudikatzen direla, hots, protagonista gisa. Emakumeen kopurua bakanagoa izateaz gain, bigarren maila batean irudikatzen dira.

Generoa eta gaiak gurutzatzean ikusitakoak ideia hau berretsiko luke. Ikusi bezala, emakumea rol mugatuetara (zaintza, eremu domestikoa...) eta pasibotasunera (posatzen ageri direnak)²⁷ murrizten dira frankotan. Agintaritzarekin loturiko gaietan ageri badira ere, errege-erregina figurarekin egoten dira harremanak. Alderantziz, gizonen gaiak askotarikoak eta aktiboagoak lirateke. Nolabait, Aro Garaikidean sendotutako rola esleitzen

²⁶ Ikuspegi horrek inplikazio handiak izan ditzake hezkuntzaren alorrean. Horregatik, ikertzaileen artean gero eta arreta handiagoa jartzen ari zaio eskola-historiaren eta identitateen arteko harremanari. Batez ere, gure ikasgeletan jatorri anitzeko geroz eta ikasle gehiago daudela kontuan hartuta. Identitate-arazoa ikuspegi plural eta inklusibo batetik planteatu beharko litzateke (Sáiz, 2012: 75).

²⁷ Posatzen ari diren emakumeen ohiko irudikapena litzateke: emakume heldu bat, tente, besoak gerrian ezarrita dituelarik aurrera begira dagoena.

zaizkio talde bakoitzari. Horrela, egungo sisteman produktibo edo prestigiodun gisa aurkezten diren jarduerak gizonezkoekin lotuta ageri dira gehienetan.²⁸

Orainaldiaren eragin hori argi ikusten da aipaturiko 88. irudian: egungo neska ikasle gazte bat, Erdi Aroko printzesa dela amesten, ispiluaren aurrean ilea orrazten. Bestetik, mutil ikasle gazte bat, Erdi Aroko gerlaria izatea desiratuz. Adibide horri helduz, iragan-orainaldi harreman eta erabilera horrek ondorio ezberdinak eragiten ditu: lehenik, iraganaren (kasu honetan, Erdi Aroaren) irudikapen desegoki bat; bigarrenik, orainaldiko genero-rolak iraganean proiektatzea; eta, azkenik, eraikitako narratiba horrek egungo errealtatea betiketzea. Izan ere, identitate kolektiboak eraikitzen dituen bitartekoa da Historia, eta, ondorioz, botere-harreman horiek normalizatu edo ohiko bihurtzeko tresna ere bada (Carvajal Castro, Martín Nieto eta Sánchez Polo, 2011: 266).

Aztertu dugun testuliburuak duen hedapen eta erabilera handia kontuan hartuta, ateratako ondorioek inplikazio pedagogiko handiak dituzte. Horregatik, irudien gaiarekin lotuta, bitarteko didaktiko gisa zein informazioa transmititzeko hizkuntza gisa duten garrantziaz jabetu behar dugu. Izan ere, ikusi bezala, hizkuntza grafikoak ikuskera eta harreman jakin batzuk transmititu eta naturalizatzeko ahalmena du.

Amaitzeko, mahaigaineratu nahi nuke beharrezkoa dela diskurtso historikoa nola eraikitzen dugun eta gizartean nola proiektatzen dugun sakontzen jarraitzea. Oraindik lan handia dago egiteko, baina pixkanaka saia gaitzen bai iraganeko topikoekin amaitzen bai egungo errealtatea eraldatzen. Historiagile zein etorkizuneko irakasle gisa, funtsezko erantzukizun profesional eta soziala iruditzen zait.

Bibliografia

- Andreu, Jaime (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aznar, F. (1990). *España medieval: musulmanes, judíos y cristianos*. Anaya.
- Barton, K. C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. In R. M.^a Ávila, M.^a P. Rivero, eta P. L. Domínguez (koord.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico, 13-28.
- Bel Martínez, J. C. (2015). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y LOMCE. *Aula*, 22, 219-233.
- Bel Martínez, J. C. eta Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-23.
- Blanco García, N. (2002). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de la Presidencia.
- Borreguero Beltrán, C. (2016). La historia militar en el contexto de las nuevas corrientes historiográficas. Una aproximación. *Revista d'Història Moderna*, 34, 145-176.
- Carvajal Castro, A., Martín Nieto, I., eta Sánchez Polo, A. (2011). Reflexiones sobre la función social de la historia: Hobsbawm, Thompson eta Kocka. *El Futuro del Pasado*, 2, 265-281.
- Castillejo Cambra, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón*, 61(2), 45-57.

²⁸ Batek pentsa dezake hori zela Erdi Aroko gizartearen errealtatea, baina adibide ezberdinetan ikusi dugu muturreko rol-banaketa irudikatzen dela. Joera horren adibide lirateke kleroarekin loturiko emakumerik ez egotea, ez eta lurreko lanarekin loturikorik ere.

- Euskaltzaindiaren Hiztegia (kontsulta: 2022-06-06). *Lagin*. Eskuragarri: https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=lagin&option=com_hiztegiarbilatu&view=frontpage&Itemid=410&lang=eu&bila=bai
- Fernández, A. (2005). «*La importancia de ser llamado libro de texto*»: *Hegemonía y control del currículo en el aula*. Miño y Dávila Editores.
- Fernández Palop, M. P. eta Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- García Martínez, A. eta Escalera Fernández, I. (2020). Oficios femeninos durante la Edad Media: Mujeres en las ciudades. *XII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*. Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén, 395-409.
- Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R. eta Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Gómez Carrasco, C. J. eta López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- Guerrero Navarrete, Y. (2016). Las mujeres y la guerra en la edad media: mitos y realidades. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 3, 3-10.
- Herrán, M. (2022). *La Historia no es la que es, es la que te cuentan*. Planeta.
- Ikaselkar. (2014). *DBH2, Gizarte Zientziak. Oihala altxatu eta Erdi Aroa agertzen da*. Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L.
- Magalhães, O. (2012). Sobre la elección del manual didáctico de historia. Opciones de los profesores. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 14-21.
- Malheiro Gutiérrez, X. M. (2016). El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 6(7), 25-44.
- Martínez, N., Valls, R., eta Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 3-35.
- Martínez Bonafé, J. eta Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. In Gimeno Sacristán, J. (bild.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (246-268). Morata.
- Martínez Varcárcel, N. (2016). Uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa. *Revista História da Educação*, 20(50), 69-93.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Ustariz*, 17/18, 79-106.
- Oteiza, T. eta Pinto, D. (2011). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Editorial Cuarto Propio.
- Páramo de Vega, L. (2011). La España de las tres culturas. La convivencia entre judíos, musulmanes y cristianos en la edad media. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, 11, 157-188.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008) Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación* (627-636).
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.

- Santonja, P. (2006). Mujeres religiosas: beatas y beguinas en la Edad Media. Textos satíricos y misóginos. *Revista de Historia Medieval*, 14, 209-227.
- Tiana Ferrer, A. (2000). El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX). *Hist. educa.*, 19, 179-194.
- Vázquez Porta, A. (2018). *Género y educación: análisis de contenido de los libros de texto de 2º de la ESO* [Gradu Amaierako Lana]. Universidade da Coruña.

ERANSKINAK

I. eranskina

Irudiaren zenbakia: [X]

OSORIK	
Pertsona kopurua	
Irudi mota	
Generoa	
Gaia	

PERTSONA:	1	2
Generoa		
Adina		
Erljioa		
Kokapen soziala		
Gaia		

II. eranskina: 8. taula. Irudi mota

	Maiztasuna	Ehunekoak
Pertsonak	62	% 60,78
Animaliak	2	% 1,96
Paisaia	0	% 0
Arkitektura	6	% 5,88
Objektuak	26	% 25,49
Nahastuta	5	% 4,9
Beste bat	1	% 0,98

III. eranskina: 9. taula. Generoaren banaketa irudietan

		Maiztasuna	Ehunekoak
<i>Banaka</i>	Gizona	92	% 70,76
	Emakumea	33	% 25,38
	Ez da generoa bereizten /Zehaztu gabea	5	% 3,84

		Maiztasuna	Ehunekoa
<i>Irudi osoak</i>	Gizona	41	% 40,19
	Emakumea	7	% 6,86
	Emakume taldea	0	% 0
	Gizon taldea	7	% 6,86
	Emakumea(k) eta haurra(k)	2	% 1,96
	Gizona/k eta haurra/k	0	% 0
	Nahastuta	9	% 8,82
	Ez dago pertsonarik	35	% 34,31
	Ez da generoa bereizten	1	% 0,98

IV eranskina: 10. taula: adinaren banaketa irudietan

	Maiztasuna	Ehunekoa
Haurra	11	%8,46
Gaztea	15	%11,53
Heldua	98	%75,38
Zaharra	0	%0
Ez da adina bereizten	6	%4,61

V. eranskina: 11. taula. Erljioen banaketa irudietan

	Maiztasuna	Ehunekoa
Kristauak	124	% 95,38
Musulmanak	3	% 2,3
Juduak	3	% 2,3

VI. eranskina: 12. taula. Kokapen sozialaren banaketa irudietan

	Maiztasuna	Ehunekoa
Noblezia	51	% 39,23
Kleroa	8	% 6,15
Herri xehea	71	% 54,61

VII. eranskina: 13. taula. Generoaren (pertsonaiak) eta kokapen sozialaren gurutzaketa

	Gizona Maizt.	Emakumea Gaiko (%)	Ez da bereizten Gizonetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Emakumetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Bereizi gabekoetan (%)
Noblezia	39	% 76,47	% 42,39	12	% 23,52	% 36,36	0	% 0	% 0
Kleroa	8	% 100	% 8,69	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Herri xehea	45	% 63,38	% 48,91	21	% 29,57	% 62,63	5	% 7,04	% 100

VIII. eranskina: 14. taula. Gaien banaketa irudietan (eredua)

	Pertsonaiak Maiztasuna	Irudi osoak Ehunekoak	Maiztasuna	Ehunekoak
Gerra	27	% 20,76	24	% 23,52
Agintaritza	23	% 17,69	11	% 10,78
Erlijioa	8	% 4,61	5	% 4,9
Eremu domestikoa	3	% 2,3	2	% 1,96
Zaintza	14	% 10,76	1	% 0,98
Landa-lana	9	% 6,9	9	% 8,82
Merkataritza	12	% 9,23	7	% 6,86
Artisautza	5	% 3,84	4	% 3,92
Aisia	12	% 9,23	12	% 11,76
Artea	0	% 0	2	% 1,96
Hiria	0	% 0	5	% 4,9
Justizia	0	% 0	1	% 0,98
Posatzen	12	% 9,23	8	% 7,84
Beste bat	5	% 3,84	11	% 10,78

IX. eranskina: 15. taula: generoa (pertsonaiak) eta gaien gurutzaketa

	Gizona Maizt.	Emakumea Gaiko (%)	Ez da bereizten Gizonetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Emakumetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Bereizi gabekoetan (%)
Gerra	27	% 100	% 29,34	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Agintaritza	16	% 69,56	% 17,39	6	% 30,43	% 21,21	0	% 0	% 0
Erlijioa	8	% 100	% 8,69	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Eremu domestikoa	0	% 0	% 0	3	% 100	% 9,09	0	% 0	% 0
Zaintza	2	% 14,28	% 2,17	10	% 71,42	% 30,30	2	% 14,28	% 50

	Gizona Maizt.	Emakumea Gaiko (%)	Ez da bereizten Gizonetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Emakumetan (%)	Maizt.	Gaiko (%)	Bereizi gabekoetan (%)
Lur-lana	9	% 100	% 9,78	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Merkataritza	7	% 58,33	% 7,6	5	% 41,66	% 15,15	0	% 0	% 0
Artisautza	5	% 100	% 5,43	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Aisia	12	% 100	% 13,04	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Artea	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Hiria	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Justizia	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0	0	% 0	% 0
Posatzen	4	% 33,33	% 4,34	8	% 66,66	% 24,24	0	% 0	% 0
Beste bat	2	% 40	% 5,43	1	% 20	% 0	2	% 40	% 50

Lehen Gerra Karlista proiektuetan oinarritutako ikasketaren bidez

Jon Quintana Piñeiro (UPV/EHU)

«Dígame y olvido,
muéstreme y recuerdo,
involúcreme y comprendo»
(Martí *et al.*, 2010: 13)

Laburpena

Lan honek DBHko 4. mailarako Geografia eta Historiako irakasgairako proposamen didaktikoa aurkezten du. Helburu nagusia Historiaren ikaskuntza interesgarriago, dinamikoago eta praktikoagoa izatea da. Horretarako, Proiektuetan Oinarritutako Ikasketa oinarri du. Horrela, ikaslea «historialari»aren paperean sartuko da eta Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza irakasgaiaren laguntzarekin, ikasle euskaldunentzako baliagarria izango den bideo didaktiko bat sortu beharko du. Halaber, proposamenak ikasketa kooperatiboa du funtsezko elementu gisa, baita gela iraulia ere. Hiru tresna pedagogiko horien arteko elkarlanak kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza bermatzen du. Aitzakia gisa Lehen Gerra Karlistaren gaia erabili da, liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko tresna aproposa.

Hitz gakoak: Proiektuetan Oinarritutako Ikasketa, Lehen Gerra Karlista, Historiaren Didaktika, Ikasketa Kooperatiboa, Gela Iraulia, DBH, Geografia eta Historia.

Summary

This paper proposes a didactic unit for the Geography and History subject in a 4th ESO classroom. Thus, it is the objective of this dissertation to present a dynamic, interesting and functional way of learning History. For this purpose, Project-based Learning will be employed. Students will be able to play the role of historians. Besides, with the help of the «Plastic, Visual and Audiovisual Education» subject, students will have to create a didactic video, which will have to be useful for students in the Basque Country. Likewise, Cooperative Learning and Flipped Classroom complete the methodology used. The integration of these three pedagogical methods fulfils the Competency-based teaching and learning requirement. To this end, the theme of the First Carlist War will be used, which serves as a great help to work on the clash of traditionalism and liberalism.

Keywords: Project-based Learning, First Carlist War, Didactics of History, Cooperative Learning, Flipped Classroom, ESO, Geography and History.

Resumen

Este trabajo presenta una unidad didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en un aula de 4º ESO. El objetivo principal es hacer el aprendizaje de la Historia más dinámico, interesante y funcional. Para ello se empleará el Aprendizaje Basado en Proyectos, mediante el cual los alumnos podrán desempeñar el papel de historiadores. Además, con la ayuda de la asignatura «Educación Plástica, Visual y Audiovisual», los alumnos deberán crear un vídeo didáctico útil para los alumnos vascos. Asimismo, el Aprendizaje Cooperativo y el Aula Invertida completan la metodología empleada. La integración de estos tres métodos garantiza la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias. Todo ello se ha contextualizado con la Primera Guerra Carlista, que es un medio útil para trabajar el conflicto entre el liberalismo y el tradicionalismo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Primera Guerra Carlista, Didáctica de la Historia, Aprendizaje Cooperativo, Aula Invertida, ESO, Geografía e Historia.

Sarrera

Guztiok badakigu Historiaren ikaskuntzak zer-nolako emozioak sorrarazten dituen Bigarren Hezkuntzako ikasleriaren artean. Irakasgai interesgarria bada ere, aspertzea da ohikoena. Edukiek pisu gehiegi hartzen dute, eta hezkuntza-curriculumean azaltzen eta landu behar diren gaitasunak baztertzen dira. Hori dela eta, hurrengo orrialdeetan egoera horri aurre egitea helburu duen irakaskuntza-proposamena aurkeztuko da, DBHko 4. mailako Geografia eta Historiako irakasgaiari zuzendua eta Lehen Gerra Karlista lantzen duena.

Proposamen honek berritzailea izan eta Historiaren benetako aurpegia erakutsi nahi du, hau da, irakasgai interesgarria, dinamikoa eta errealitatea ulertzeko guztiz baliagarria dena. Horretarako, metodologia aktiboa funtsezkoa izango da, ikaslea irakaskuntza-prozesuaren erdigunean jartzea helburua duena eta irakasleari Gizarte Zientzietan izan ohi duen protagonismoa kentzen diona. Izan ere, azkeneko horrek, askotan, Historia aspergarri egiten du. Irakasleak une oro azalpen teorikoa egiten duenean, ikasleak bere burua elementu pasibo gisa ikusten du, eta azaltzen ari dena ez zaio interesatzen. Pasibotasun horrek, era berean, prozesu historikoak ulertzeko hain garrantzitsuak diren lotura kognitiboak eragozten ditu. Ondorioz, frustrazioa eta Historiarekiko gorrotoa suertatzen da, azterketa aprobatzeko dagoen modu bakarra buruz ikastea delako. Hala eta guztiz ere, halako egoerarik sor ez dadin, metodologia aktiboak ondo inguratuta egon behar du, eta, beraz, ildo berari jarraitzen dioten jarduerak zein ebaluazio mota aurkeztuko dira. Horiek Historiaren irudia den bezala transmititzea izango dute helburu, baita memorizazio hut-saren irudia amaitzea eta ikasleak bereganatu behar dituen gaitasunak lantzea ere.

Horretarako, Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza¹ irakasgaiarekin elkarlanean arituz, proiektu bat egin beharko du ikasleak, zeinaren bidez «historialari» bilakatuko den. Iturri ezberdinetara joz, ikasleak proiektua egiteko behar duen Historia erai-kiko du, eta, modu horretan, eredu tradizionalen galarazten diren lotura kognitiboak zein gaitasunen sustapena gauzaten dira; esaterako, edukiak bere errealitatearekin erlazionatu ahalko ditu, bilaketak egiten ikasiko, eta ikusiko du Historiako testuliburuetatik at aurkitzen den zerbait dela (Prats, 2000; Pagès, 2009). Hori dena memorizazioa erabili gabe.

Horrek guztiak aurrera egin dezan Lehenengo Gerra Karlista erabiliko da. Eusko Jaurlaritzaren (2015) 236/2015 Dekretuaren arabera, eduki kontzeptual hori DBHko 4. mailan landu behar da. Halaber, liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka jorrazteko tresna baliagarria bada ere, normalean, epe akademiko honetan nazioarteko gertakariak lantzen dira, gertuko gertakariekin loturarik ez dutenak, hala nola Europar izandako 1830eko eta 1848ko iraultza liberalak. Ondorioz, gertuko elementuekiko lotura faltak ikaslearen interesa galarazteko, aspertzeko eta ikasketa esanguratsua eragoz-teko arriskua du.

Ikasleari Historia errealitatea ulertzeko tresna bat dela transmititu nahi baldin bazaio, klasean landuko diren eduki kontzeptualak horren errealitateatik hartu behar dira, eta horixe da Lehen Gerra Karlistak eskaintzen duena. Batetik, Zumalakarregiren irudia erabiliz, gertakaria ezaguna izango da hezigaiarentzat; eta, bestetik, tradizionalismoaren eta liberalis-moaren arteko gatazka bere inguruko lurraldearekin lotzeko aukera eskaintzen du. Halaber, gerrak ikasleriaren artean interesa sorrarazten duenez², Lehen Gerra Karlista ikaslearen

¹ Ikastetxearen arabera irakasgai horrek izen ezberdinak jasotzen dituenez, Eusko Jaurlaritzak (2015) plazaratu-tako hezkuntza-dekretuan ezarritako izena erabiliko da.

² Mutilen artean batez ere. Interesgarria izango litzateke datu horren atzean dauden arrazoiak ikertzea; haatik, lan honek dituen mugak direla eta, ezin izan da lanketa hori gauzatu.

arreta lortzeko eta Historia diziplina interesgarria zein dinamikoa³ dela erakusteko tresna baliagarria bilakatzen da (Almazán Fernández, 2009). Horrela, metodologia aktiboaren laguntzarekin batera, ikasleak aktiboki lan egiteko ganora erakutsiko du, eta etorkizunari begira garrantzitsuak diren lotura kognitiboak garatzeko erraztasunak izango ditu, bere ikaskuntza-prozesua egokian lagunduz. Gainera, etorkizunean landuko dituen beste edukiekin uztartuz, gaur egun indarrean dauden hainbat gatazka sozial zein politiko ulertzeko baliagarria izango zaio ikasleari, hala nola euskal nazionalismoa (Urquijo Goitia, 1998). Horregatik guztiagatik, proposamen didaktiko berritzaile hau Lehen Karlistaldiaren bidez gorpuztuko da, eta 236/2015 Dekretuan ezarritako hainbat helburu (H4) zein gaitasun⁴ (DGB1) jorratzeko tresna garrantzitsua izango da (Eusko Jaurlaritzak, 2015).

Bestalde, ikerlari askok Historiaren didaktikan sumatzen duten berrikuntza⁵ falta ikusita, lan honetan aurkeztuko den proposamen praktikoak Interneten erabilera defendatu nahi du. Internet gure gizartearen elementu oso garrantzitsua bilakatu da, baina Historiaren irakaskuntzari (eta irakaskuntzari orokorrean) tresna didaktiko gisa barneratzea asko kostatzen zaio. Zertarako buruz ikasi prozesu historikoak Interneten baldin badaude? Helburuak prozesuak ulertzea eta euren arteko lotura kognitiboak egitea izan behar du, memorizazio hutsa alde batera utziz. Halabeharrez, halakorik ez egiteak Historia astun bilakatzen du, eta gizabanakoari eskaini diezazkiokeen gaitasun baliagarriak estaltzen ditu (García Hoz *et al.*, 1996; Prats & Prieto-Puga, 2011). Historia da pertsona orean errealtatea ulertzeko funtsezko elementua. Ikuspegi kritikoa garatzeko, arazo sozialei aurre egiteko, beste gizarteak hobeto ezagutzeko eta kulturen arteko enpatia sustatzeko, besteak beste, baliagarria zaio Historia norbanako bati. Tamalez, egoera berrietara moldatzeko zailtasunak aspergarri den nahiz funtzionaliterik ez duen zerbaiten gisa aurkezten du.

Hala, lanaren helburu behinena azaldu da: Proiektuetan Oinarritutako Ikasketan oinarritutako metodologiak Historiaren berezko ezaugarriak (interesgarria, funtzionala eta dinamikoa) ikasleriari transmititzen diola demostratzea, hezkuntzako curriculumak aldarrikatutako kompetentzien bidezko irakaskuntza-ikaskuntza bermatuz. Alabaina, lan honek bigarren mailako helburuak biltzen ditu bere barruan. Lehenik eta behin, indarrean dagoen curriculumak hainbesterako baldintzatzen ez duela erakutsi nahi da, modu malguago batean harturik eduki kontzeptualak beste era batean aurkez daitezkeela frogatuz. Bigarrena, Lehen Gerra Karlista liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko baliagarria dela demostratzea.

Amaitzeko, lanaren eskema aurkeztuko da. Hasieran, irakaskuntza-proposamenaren oinarri teorikoa azalduko da, marko teorikoaren izenarekin. Horren irakurketa zein ulermena errazteko helburuarekin, azpiataletan antolatuta dago, non gaur egungo Bigarren Hezkuntzan Lehen Gerra Karlistaren egoera zein den azalduko den. Jarraian proposamen praktikoa etorriko litzateke, eta, lanarekin amaitzeko, eztabaida eta ondorioak idatziko dira.

1. Marko teorikoa

Atal honetan, proposamen didaktikoaren oinarri teorikoa azalduko da. Proposamenaren bizkarrezurra osatzen duten ataletan banatuta dago: Proiektuetan

³ Gaia ikasleriarentzat dinamikoa eta interesgarria izan daiteke. Hala eta guztiz ere, metodologia egokiarekin lan-tzen ez bada, aurreko lerroetan azalduko akatsak errepika daitezke. Hau da, eduki kontzeptuala interesgarria eta dinamikoa bada ere, metodologia desegokiarekin gai aspergarri eta astun bilaka daiteke.

⁴ Horiek zeintzuk diren jakin nahi izatekotan, 3. atalean zehazten dira.

⁵ Autore batzuek antzeman dute Historiaren irakaskuntza ez dela eguneratu. Gehiago jakin nahi izatekotan lan hauek ikusi: Prats, 2000; Pagès, 2009; Llorente Iglesias, 2018.

Oinarritutako Ikaskuntza, Ikasketa Kooperatiboa, Gela Iraulia, Ebaluazioa eta Lehen Gerra Karlista egungo Bigarren Hezkuntzan.

1.1. Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza

Sarreran azaldu den bezala, Historiaren benetako irudia transmititzeko zailtasunak daude, eta, gainera, azkeneko hamarkadetan Europar Batasunak behin eta berriz azpimarratzen dituen gaitasunen lanketa ez da sustatzen (Riesco González, 2008), ezta EAEko 236/2015 Dekretuan aldarrikatutako kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza bermatzen ere. Beraz, egoera horri erantzutearren, aurkikuntzaren metodoaren alde jotzen du lan honek, eta autore askoren iritziak aintzat hartzen ditu (Prats & Prieto-Puga, 2011; García Hoz *et al.*, 1996; Merchan Iglesias & García Pérez, 1994; Sallés Tenas, 2010; Paschuán Ferreira, 2006). Horrek «ikasten eta pentsatzen ikastea» (ZG2), «ekimenerako eta espiritu ekintzailerako» (ZG4) eta «norbera izaten ikasteko» (ZG5)⁶ kompetentzien lanketa bermatzen du, eta, gutxi izango balitz, dekretuak berak zehaztutako helburu zehatzak eskuratzeko aukerak eskaintzen ditu, hala nola talde-lanak egiten ikastea (H2)⁷.

Metodo honek 70eko hamarkadan hasitako *The Schools Council History 13-16 Projecten* ideari jarraitzen dio, eta konstruktibismoan oinarritzen da. Halaber, Merchán eta Garcíaen (1994: 184) lanak adierazten duen bezala, «ikaskuntza ezagutzaren ekoi-zen zientifikoaren antzeko prozesu [bat da; beraz,] ikasleak historialariek ezagutza historikoaren eraikuntzan egiten duten antzera jokatu behar du», dokumentu historiko eta historiografikoekin lan eginez. Hala, protagonismoa ikasleak hartzen du, klase tradizionalaren egiturari buelta emanez. Era horretan, ikaslea bere ezagutzaren sortzaile bilakatzen da, eta irakaslea, bigarren maila batean, eraikuntzaren laguntzaile bat izango da; ikasleak jarraitu beharko duen bidea ezarri, eta informazioa zein dokumentuak helaraziko dizkio (Prats & Prieto-Puga, 2011). Gainera, aurkikuntzaren metodoak errealitatean dauden arazoetatik abiatzea helburu duenez, ikasleak aipatutako lotura kognitiboak egin ditzake, bai edukien artekoak, baita edukiaren eta errealitatearen artekoak ere (Sallés Tenas, 2010). Ondorioz, buruz ikasteari pisua kentzen zaio, eta prozesuan zehar ikasleek garatutako kompetentziek garrantzi osoa hartzen dute, azkeneko urteetako hezkuntza-legeek aldarrikatzen duten bezala.

Pentsamolde horretan oinarriturik, metodologia ezberdinak garatu dira, bata bestea bezain baliagarria. Horietatik guztietatik, biltzen dituen ezaugarriak direla eta,⁸ aipatutako Proiektuetan Oinarritutako Ikasketa (POI) aukeratu da proposamen praktikorako metodologia gisa. Izenak ondo adierazten duen moduan, POI ikasleek ebatzi beharko dituzten proiektuak burutzean datza. Orokorrean, errealitatean oinarritutako proiektua izan behar du, eta ikaslearentzat erronka. Proiektua aurrera eramateko, ikasleak ikerketa bat gauzatu beharko du, 236/2015 Dekretuan zehaztutako eduki zein kompetentziak eskuratzeko baliagarria izango zaiona (Eusko Jaurilaritza, 2015). Hori guztia praktikara eramateko, Lehen Gerra Karlistak abagune paregabea⁹ eskaintzen du. Halabeharrez, POIren ezaugarrietan barneratu baino lehen interesgarria da berrikuntza honen historiaren berri izatea.

Metodologia berritzaile honen erroa ezagutzeko aurreko mendeko lehenengo erdialdera jo behar da. XX. mendeko lehen erdialdean AEBn nagusi zen filosofia pedagogikoa

⁶ Proposamen didaktiko honetan jorratuko diren hainbat zeharkako gaitasun. 2.4 azpiatalean ikusi.

⁷ Ikusi 2.5 azpiatala. Etapako helburuak zehaztuta daude.

⁸ Adibidez, 236/2015 Dekretuan adierazitako «Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentzia» jorratzeko aukera paregabea eskaintzen du horrek (Eusko Jaurilaritza, 2015: 45).

⁹ Lehen Gerra Karlistaren testuinguruan mota ugariako proiektuak aurkeztu daitezke. Adibidez, Zumalakarregiri buruzko txosten bat edo patata-tortillaren sorreraren atzean dagoen mitoaren inguruko ikerketa bat.

gaur egun tradizionaltzat hartzen denaren antzekoa zen, non memorizazioak eta azterketek garrantzi handia zuten. Ondorioz, egun gertatzen den bezala, ikasleak ez zuten ezagutza esanguratsua eskuratzen. Egoera horren aurrean, Eskola Berria mugimendua sortu zen, ikaslea ikaskuntza-prozesuaren erdigunean kokatzen zuena (De la Calle, 2016). Eskola Berri horren barruan, William H. Kilpatrick eta John Dewey pedagogoen ikusmolde berri bat proposatu zuten, ezagutza esanguratsuen gako esperientzia pertsonalean kokatzen zutenak (Beyer, 1997; Ruiz, 2013). Hala ere, oinarritzko ideiak berdinak bazituzten ere, bakoitzak bere ekarpen pertsonala egin zuten.

Kilpatrickekin hasita, hark ikaslearen interes intrintsekoari garrantzi handia eman zion. Ikaskuntzak ikaslearen interesetatik hasi behar zuela zioen, burutuko ziren ekintzak gogotsu hartuko zituelakoan. Harreman zuzena antzematen zuten interesaren eta esfortzuen artean (Beyer, 1997). Bestalde, Kilpatrickek ikaslea ikasketa-prozesuan ingurumenarekin erlazioan egotea defendatzen zuten, lan honen proposamen praktikoan aurkezten den bezala. Izan ere, bertan kokatzen dira. Beraz, ikasketaren oinarritzko batasuna ingurumenarekin izandako elkarreaginean datza (Beyer, 1997).

Deweyren ekarpenari dagokionez, esperientziaren teoriaren aitatzat hartzen da, non *learning by doing* kontzeptuak garrantzi handia zuten (Ruiz, 2013). Deweyk pragmatismoaren eragin handia jaso zuen. Hortaz, ezagutzak ingurumenarekin harreman handia izan behar duela zioen, bertan erabiltzen baita. Haren ustez, ikasketa-arazoak ebazten eskuratutako esperientziaren bidez lortzen da (Ruiz, 2013). Eskarmentuaren metaketak ezagutza eskuraketa modu progresiboan lortzen duela zioen. Alegia, eginez ikasten da (*learning by doing*).

Hortaz, bi pentsalari horien aburuz, ikaskuntza ekintza aktiboen bidez gauzatzen da, non ikaslea prozesu osoaren protagonista bilakatzen den. Ikusmolde horrek interesgarria badirudi ere, 80ko eta 90eko hamarkadetara arte irakaskuntzatik nahiko baztertuta egon zen. Gizartea eraldatzen ari zen testuinguru batean, eskakizun berrien aurrean, eredu tradizionalaren arazoak ikusgai jarri ziren. Horri aurre egiteko Kilpatrick eta Deweyren proposamenak berreskuratu, eta oinarri teoriko horretatik berrikuntza garrantzitsuak atera ziren; atal honetan landuko den POI eta, bestetik, Arazoetan Oinarritutako Ikasketa.

Hurrengo ataleko planteamendu praktikoan ikus daitekeen bezala, POIk Deweyk garatutako esperientziaren teoria guztiz barneratzen du, eta ikaslea prozesu osoaren protagonista bilakatzen da. Halaber, proiektuak ez du zertan curriculumaren osagarria izan. Are gehiago, programazioaren erdigunea har dezake, eta, gainera, EAEko hezkuntza-curriculum bere osotasunean betetzeko erabilgarria da, edukiez gain, gaitasunak lantzeko tresna zoragarria delako (De la Calle, 2016). Horregatik guztiagatik, irakaslearen papera inoiz baino garrantzitsuagoa da. Horretan oinarritzen baita metodologia honen arrakasta. Egia da klaseari buelta ematerakoan eredu tradizionalen duen protagonismoa galtzen duela; hala eta guztiz ere, itzaletatik egin beharreko lana funtsezkoa da. Aurkezten diren jardueretan antzeman daitekeen bezala, irakasleak, alde aurretik, ikasleak segitu behar duen bidearen mugak eta norabidea ondo ezarri behar ditu, ikasleari igorriko zaion informazio zein dokumentuekin batera. Gainera, ebaluazio aproposa prestatzea komeni da, irakasleak proiektuari zentzu pedagogikoa eman diezaion. Laburbilduz, irakasleak ezin du edonola prestatu. Ikaslearen ikasketa egokia berma dadin, prestakuntzaren atzean oinarri sendoak egon behar dira (Martí *et al.*, 2010; Fried-Booth, 1987).

Horrekin batera, POIren ezaugarrien inguruan hitz egitean horrek eskaintzen dituen abantailak eta desabantailak jorratu behar dira. Abantailekin hasita, lehenik eta behin 236/2015 Dekretuan ezarritako helburu eta konpetentzia askoren lanketa bermatzen duela

azpimarratzekoa da¹⁰ (Eusko Jaurlaritzak, 2015). Gaitasun horiek, azpialak honen hasieran zehaztutako horiek dira: (ZG2), (ZG4) eta (ZG5). Adibidez, sarreran esan den moduan, ikasleak prozesu osoan Internet laguntzaile gisa izango du, eta bilaketak egiten ikasiko du. Horrek informazio ugariarekin lan egitera behartuko du, eta informazio kontrajarria-ekin topatuko da, pentsamendu kritikoa garatuz (ZG2) (Del Moral Ituarte & Sobrino López, 2016). Era berean, IKTak (Informazio eta Komunikazio Teknologia) erabiltzeko eta maneiatzera ohitzeko aukera paregabea da, kompetentzia digitalaren lanketari bide emanaz. Gainera, ikaslea ikaskuntza-prozesuaren gidari nagusia denez, bere kabuz lan egiten ikasi behar du; hots, autonomia garatu behar du (ZG5). Oro har, proiektugintzak gizarte demokratiko batek beharrezkoak dituen gaitasunak garatzen laguntzen du, Hezkuntza legean azaltzen diren horiek (Eusko Jaurlaritzak, 2015).

Horrekin batera, emaitza positiboak lortu ditu, bai irakaslearen, bai ikasleriaren aldetik ere (Thomas, 2000; Redondo, 2016; Fernández Naranjo, 2016). Lehen Gerra Karlista proiektuen bidez lantzeak memorizazio hutsa alde batera uztea dakar, eta ikaslearen eza-gutza esanguratsua bermatzen du, ikasleak proiektuarekin ikasitakoa errealitatearekin lotura egin dezakeelako eta, aldi berean, Bloomen (1956) taxonomiako goi-mailako ekintza kognitiboak bultzatzen dituelako. Horrek guztiak irakasgaiaren benetako irudia helarazten laguntzen du, eta, azkeneko abantailari helduz, ikaslearen begietara Historiak zentzua hartuko du. Alde batetik, proiektuak gertakizun historikoak bere errealitatearekin harremana duela ikusten lagunduko diolako, eta, bestetik, hura ulertzeko beharrezkoak diren lotura kognitiboak egiten (De la Calle, 2016; Santiesteban, 2019).

Dena den, aipatu den bezala, dena ez da positiboa, POIk desabantailak baititu. Lehenengoa irakasleari erantzen dion lan-karga da. Bestalde, proiektuan zehar askotariko arazoak sor daitezke; pertsonalak, akademikoak, dena delakoak, eta irakasleak horiei aurre egiteko baliabideak izan behar ditu (Quesada Mayo, 2017; Antequera Gallego, 2012). Horiekin batera, proiektugintzak eskatu ohi duen denbora dago. Klasea martxan jartzeko denbora behar da, klase magistral batek ez bezala, eta, beraz, denbora-arazoak daude-nean, metodologia honek areagotu egin ditzake. Azkenik, badago irakasleak proposatu-tako gaia ikasleen interesekoa ez izatea eta haiek proiektua gogo gutxiarekin egitea.

Aipatutako guztiaz gain, proposamen praktikoa ikus daitekeen bezala, POIk lan taldean aritzeko abagune paregabea eskaintzen du. Demostratu den bezala, onurak ekar-tzen dituen praktika pedagogikoa da, eta, gainera, etorkizunari begira garrantzitsuak diren gaitasunak (ZG4)(ZG5) lantzeko modu aproposa (De la Calle, 2016; Redondo, 2016). Dena den, proiektua taldeka egiteak onurak izan arren, antolaketa txar batekin positiboa nega-tibo bilaka daiteke. Hori dela eta, lantaldearen oinarrian, hurrengo ataleko jardueretan egin den bezala, Ikasketa Kooperatiboak (IK) egon behar du, esperientziari ahalik eta etekin handiena ateratzearen.

1.2. Ikasketa Kooperatiboa

Talde-lanean aritzeak, alde batetik, proiektugintzan emaitza positiboak ditu, eta, bes-tetik, hainbat kompetentzia [«elkarbizitzen ikasteko» kompetentzia (ZG3), (ZG4), (ZG5)] eta helburu (H2) jorratzeko baliabidea egokia da. Hala eta guztiz ere, esan bezala, talde-lanak ondo antolatuta eta bideratuta egon behar du. Horretarako, oso ikertua izan den Ika erabi-liko da.

¹⁰ Ikusi 2.4 eta 2.5 azpialak

Oinarri teorikoa konstruktibismoan duen ikasteko modua da IKa, non ezagutza talde guztiaren artean eraikitzen den eta helburu akademikoak guztiok lortutakoan eskuratzen diren (Servicio de Innovación Educativa [UPM], 2008). Izenak ondo adierazten duen bezala, kooperazioa funtsezkoa da; hots, taldekide guztien arteko elkarlana eta guztion artean aurrerapenak lortzea bilatzen du. Hori dela eta, eskola inklusiboa eta komunikazio-gaitasuna zein gaitasun soziala sustatzen dituela baieztatu daiteke. Bestalde, jatorri teorikoa konstruktibismoan badu ere, ikasteko modu hori ez da Vigotskyren eta Piageten ideietatik zuzenean eratorria, baizik eta 1990eko hamarkadatik aurrera hainbat autorek egindako ekarpenetatik sortua. Horien artean Slavin, Johnson, Kagan, Garaigordobil eta Pujolàsen lanak azpimarratu behar dira. Horren ondorioz, IKaren ezaugarriak sakonago lantzean aipatutako bi autore hauek oinarritzat hartuko dira: Kagan (2001; 2003; 2015; Kagan & Kagan, 1998) eta Pujolàs (Pujolàs & Lago, 2011).

IKa lan honen helburua lortzeko baliabide erabilgarria da; izan ere, ikaslea ikasketaren prozesuaren erdigunean egotea bilatzen du, baina taldeko kide gisa. Horretarako, proposamen praktikoan ikus daitekeen bezala, klaseko heterogeneotasuna bere nor-tasun bilakatzen du. Hortaz, taldeak ikasle mota desberdinen artean osatzen ditu, taldekideen arteko elkarreragina handiagoa izan dadin (ikus [1. irudia](#)) (Pujolàs & Lago, 2011). Kooperazio egokia izan dadin, taldeak laukoak izatea gomendatzen da; izan ere, kopurua bakoitia bada, momentu jakin batzuetan inorekin elkarreraginean ez dagoen norbait egon daiteke (Pujolàs & Lago, 2011).

Hala ere, zergatik konfigurazio heterogeneoa? Gauza berriak ikasten ari diren unean onura ugari ekartzen dituelako. Adibidez, ikasleen autoestimuan eragiten du. Sistema honekin ez dira talde galtzaileak sortzen, maiz zailtasun gehiago duten horien artean osatuak (Kagan, 2015). Gainera, ikasle horiek euren notak igotzen direla ikusten dute, eta, ondorioz, motibatuago daude. Horrekin batera, Pujolàs eta Lagok (2011: 14) aditzera ematen duten moduan, «ikasteko zailtasunak dituzten ikasleek egokiago artatuak izateko aukera gehiago dituzte (...) irakasleek denbora gehiago dutelako haiek artatzeko eta, bestetik, ikaskideen laguntza dutelako». Dena den, onurak ez ditu zailtasunak dituen ikasleak bakarrik jasotzen; gainontzekoek ere hain garrantzitsuak diren konpetentziak garatu ditzakete, hala nola elkarrekin bizitzen ikastea (**ZG3**) eta norbera izaten ikastea (**ZG5**). Halaber, antolaketa honek klasearen sendotasunean eta kohesioan eragin nabarmena du, eta etorkizunari begira ondorio positiboak izan ditzake. Hala ere, konfigurazio honi ez zaio zertan betiko eutsi, beharren arabera alda daiteke, planteatutako jarduera batzuetan ikus daitekeen moduan. Are gehiago, «ikasitako zerbait praktikara eramateko eta ikasle-talde jakin batean zenbait ikasketa indartzeko edo berriak sartzeko» talde homogeenak sortzea gomendatzen dute Pujolàs eta Lagok (2011: 34).

IKa ikasleen arteko parte-hartze orekatu baten aldekoa da, eredu indibidualista zein lehiakorra saihestu nahian (Pujolàs & Lago, 2011). Alde batetik, ez du nahi inork parte-hartzearen monopolioa bereganatzea, maiz zailtasunarik ez dutenek hartzen dutelako. Bestetik, ezaguna den «taldekide alper»aren irudiarekin amaitu nahi du, hots, besteen lanaz aprobetxatzen diren ikasleak egotea. Horretarako, Kaganen (1998; 2001; 2003) egitura kooperatiboak¹¹ funtsezkoak dira. Kaganek (2003) testuinguruari garrantzi handia ematen dio, eta horren arabera pertsona bat guztiz lehiakorra edo kooperatiboa izatea lor daiteke. Ondorioz, gizakien arteko kooperazioa lortu nahi bada, hura sustatzen duen kontestu batean hezi behar dira pertsonak. Horregatik Kaganek bere egiturak era honetara antolatu ditu, non oinarritzko elementuak elkarren arteko mendekotasun positiboa, banakako erantzukizuna eta parte-hartze orekatua diren (Pujolàs & Lago, 2011).

¹¹ Ikusi [1.3 azpiatalean](#).

Ikaren inguruan hitz egiten denean, halaber, kooperazio eta kolaborazioaren arteko desberdintasunak azpimarratu behar dira, askotan nahasten baitira. Pertsona askok uste dute klasera eramaten duten planteamendua kooperatiboa dela, baina usteak erdi ustel. Erabiltzen dena, maiz, ikasketa kolaboratiboa da. Desberdintasun nagusia da norekin lan egiten den. Kooperazioan elkarlana egiten da, elkarri laguntzea, taldekideez arduratzea eta abar. Kolaborazioan, ordea, norbaitekin lan egiten da; lankidea izatea, alegia (Pujolàs & Lago, 2011). Halaber, kolaborazioan taldekideen arteko harremana ikasleak egin behar duen lan indibidualaren banaketara mugatzen da. Bakoitzak lana bere kabuz egiten du eta bere atalean espezializatzen da.¹² Halabeharrez, elkarrekin lan egiten ez dutenez, talde lanak eskaintzen dituen onura guztiak ez dira aprobetxatzen. Bestalde, IKan sortzen diren taldeak egonkorragoak izan ohi dira, eta, jardueretan antzeman daitekeen bezala, lan-karga handiagoa da (Pujolàs & Lago, 2011). Izan ere, ikasleak erantzukizun bikoitza du: lan indibiduala aurrera eramatea eta taldekideez arduratzea. Kolaboratiboan, aldiz, ikaslearen ardura bakarra lan indibidualean datza.

Hemen ere, irakaslearen papera oso garrantzitsua da. Aurreko azpiatalean azaldutako irakaslearen ikusmoldea mantentzen da. Are gehiago, funtzio batzuk errepikatzen dira, bidelagunarena eta dinamika prestatzailearena, besteak beste. Azkeneko horrek IK gauzatzeko ariketak klasera eramateaz arduratu beharko du batik bat, proposamen praktikoan aurkezten den bezala. Eginkizun horiekin batera ikuskariaren lana egin behar du, hots, taldeak IK egiten ari direla ziurtatu (Alarcón Orozco & Reguero González, 2018). Horiekin batera ikasleen garapen positiboa bermatu beharko du, horretarako beharrezkoak diren gaitasunen garapena sustatuz: autonomia, klasekideekin harreman osasuntsua, kooperazioa, besteekiko errespetua, besteak beste. Laburbilduz, IKan irakaslearen betebeharrak nagusia ikasleek taldean lan egiten ikastea da.

Azkenik, ikerketek adierazten duten bezala, kooperatiboki ikasteak ikaslearen garapen akademiko eta pertsonalean onura ugari eskaintzen ditu. Alde batetik, emaitza akademiko onak eskuratzen direlako eta, bestetik, klase barneko harremanak hobetzen dituelako (Alarcón Orozco & Reguero González, 2018). Hala ere, emaitza positiboak eta funtzionalitatea defendatzen duten lan akademiko ugari egonda ere, erabilera ez dago guztiz zabaldua. Zergatik? Alarcón eta Reguerok (2018: 65) arrazoi anitz adierazten dituzte, jendearen aurreiritzi eta beldurretan bil daitezkeenak: «*los alumnos se ponen a hablar y no es de trabajo, (...) hay alumnos que no saben o no quieren trabajar en equipo (...) [las familias] piensan que otros alumnos pueden perjudicar a su hijo*». Horiekin batera, sistema beraren egituraketa kontuan hartu beharrekoa da. Ikasketa indibiduala eta lehiakorra bultzatzen du, eta hemendik ateratzen den guztia arrotza da. Dena den, ikas-kuntza hobetu eta berritu nahi bada, beldurrak zein aurreiritziak baztertu behar dira eta ikerkuntzak erakutsitakori kasu egin, proposamen didaktiko honetan egin den bezala.

1.3. Ikasgela barruan erabiltzeko teknikak

Esan bezala, ikasleriari aurkeztuko zaizkion jarduerak oso garrantzitsuak dira. Izan ere, bertan erabiliko diren teknikak proposamenenean jorratu nahi diren helburuak eta kompetentziak eskuratzen lagundu behar dute. Hori dela eta, ezin da edozein teknika erabili, baizik eta atzetik gogoeta teorikoa dutenak bakarrik. Hortaz, azpiatal honek proposamen praktikoan aurkeztu diren jardueren atzean dauden irizpide zein gogoeta zientifikoak adierazi nahi ditu. Horien erroa, batik bat, Kaganen egiturez eta Gela Irauliaz osaturik

¹² Horixe da saihestu nahi dena. Ikasleak Lehen Gerra Karlistaren prozesu osoa ezagutu behar du, eragileak, arrazoiak, ondorioak eta abar. Ez bakarrik liberalen arrazoiak eta ezaugarriak zeintzuk ziren.

dago. Eraginkortasun eta funtzionalitate handiko teknikak dira horiek, autore askoren esanetan (Kagan & Kagan, 1998; Kagan, 2003; Pujolàs & Lago, 2011; Casanova & Serrano, 2017; Tourón & Martín, 2018). Beraz, hurrengo paragrafoetan halakoen ezaugarri nagusiak azalduko dira.

Kaganen egiturekin hasita, halakoek egituraketa finkoa dute, edozein irakasgaitara molda daitekeenak. Helburu nagusia IK bultzatzea da, eta batik bat heterogeneotasunaren teoriarik eta parte-hartze orekatuan oinarritzen da (Kagan, 2003). Aurretik horren inguruan hitz egin denez, jarraian egitura batzuen adibideak ikusiko dira,¹³ soilik proposamen praktikoan erabili direnak, hain zuzen.

Jigsaw famatua da horietako bat, euskaraz «adituen bilera» esaten zaiona. Kaganen (1998) esanetan, teknika hori egokia da ikasleak aditu gisa senti daitezen eta dakitena parteka dezaten. Dinamika hau da:¹⁴ taldeko kide bakoitza gai batean «aditu» bilakatzen da gainontzeko taldeetako «aditu»ekin batera. «Aditu» horiek elkartzen dira, eta gai batean sakontzen dute. Jarraian «aditu» bakoitza bere taldera itzultzen da, eta ikasitakoa azaltzen du. Ostera, informazio hori erabili beharko dute. Modu honetan talde barruan lan-banaketa orekatua bermatzen da, kide bakoitzak kanpoko informazioa ekarri behar baitu. Halaber, autonomia garatu, eta bere burua azaltzeko gaitasuna hobetzen du. Beste bat Arkatzak erdira¹⁵ dinamika da (Pujolàs & Lago, 2011). Talde bakoitzeko orri bat banatzen da, non jardueran eskatutakoa idatzi beharko duten. Idatzi baino lehenago, kide bakoitzak bere iritzia adierazten du era ordenatu batean. Iritzi guztiak entzunda, guztien artean erantzun egokia osatuko dute. Behin erabakia hartuta dagoenean, eta, bakarrik momentu horretan, erantzuna idatziko da. Azkeneko adibidea *Talking chips*¹⁶ da (Kagan & Kagan, 1998). Berritua ere taldean bildurik, irakasleak gai edo galdera bat proposatzen du, eta ikasleek taldean eztabaidatu behar dute. Dena den, ikasleen parte-hartzea irakasleak banatutako txapek baldintzatuta egon da; hitz egin nahi den bakoitzean bat ordaindu beharko baitu. Modu horretan, ikaslearen ekarpena mugatua egongo da, eta hitz egin nahi duen bakoitzean ondo pentsatu beharko du; bestela aukera bat xahutuko du. Hemen ere, beste behin, oreka mantentzen da, eta, gainera, ikasleak eztabaidatzeko gaitasuna garatzen du.

Dena den, klasean halako ariketak sartzeko, alde aurretik, ikasleak prestatu behar dira. Lan egiteko modu honetara ohitu, alegia. Hori dela eta, Pujolàs eta Lagok (2011) koordinatutako liburuan ondo azaltzen den IK/KI programak¹⁷ hiru fase edo eremu proposatzen ditu klasean progresiboki lantzeko. A eremua, non taldearen kohesioa lantzen den; B eremua, klasean taldean lan egiteko beharrezkoak diren baldintzak sortzeko laguntzeko dena; eta, azkenik, C eremua dago, ikasleak taldean lan egiteko gogoia izatea eta ikastea ahalbidetzen duena.

Bestalde, Gela Iraulia dago, aurrerakuntza teknologikoaz baliatuz klase tradizionala hankaz gora jartzen duen teknika pedagogikoa dena (Luque Domínguez & Parrado Gallardo, 2019). Bertan ikasleak irakasleak igorritako materialekin teoria etxean lantzen du, eta klasean, irakaslearen laguntzarekin, alde teorikoa sendotzeko ariketak egiten ditu. Etxean landutako material horiek mota askotarikoak izan daitezke, esaterako, bideoak eta artikulak. Halaber, teknika horren bitartez, proposamen praktikoa ikus daitekeen moduan, teoria klasetik aterata denbora aurrezten da, eta klaseari ahalik eta etekin han-

¹³ Egitura gehiago ikusi nahi izatekotan, Kagan & Kagan, 1998 eta Pujolàs & Lago, 2011 lanetara jo.

¹⁴ Dinamika hori kasu praktiko batean martxan ikusi nahi bada, proposamen didaktikoaren 6. eta 7. jardueretara jo.

¹⁵ Horren kasu praktikoa 3., 4. eta 11. jardueretan ikus daitezke.

¹⁶ Horren adibide praktikoa bat ikusi nahi izatekotan, proposamen praktikoko 5. eta 9. jardueretara jo.

¹⁷ Ikasteko Kooperatu / Kooperatzen Ikasi izena duen programa da. Horren inguruan gehiago jakin nahi izatekotan, irakurri Pujolàs & Lago, 2011.

diena ateratzen zaio (Casanova & Serrano, 2017; Arellano et al., 2015; Tourón & Martín, 2018). Horrela, aberasgarriagoak eta pedagogikoagoak diren jarduerak burutzeko denbora lortzen da, adibidez, funtsezkoak diren lotura kognitiboak egiten laguntzen dutenak edo klaseak interesgarriago zein dinamikoagoak egiten dituztenak.

Gainera, Gela Irauliak gauza oso positiboak eskaintzen dizkie ikaslearen garapen personal eta akademikoari. Izan ere, horren bidez autonomia zein alfabetatze digitala sustatzen dira. Dena den, Gera Irauliak arazo sakon bat dakar berekin, menpekotasun digitala. Gailu digitalak aski zabaldua badaude ere, ikasleen errealitatea askotarikoa da, eta, bali-teke, batzuek halakorik ez edukitzea. Klasean halako egoera izanda, Gela Irauliaren erabilerak ikasle batzuen baztertzea ekar dezake. Beraz, kontu handia izan behar da klasean halako ikuspegia inplementatu nahi denean.

Azkenik, irakaslearen rola inguruan hitz egin behar da. Hemen ere, beste ataletan ikusi den bezala, oso garrantzitsua da, eta dinamikaren arrakasta baldintzatzen du. Faseak ondo antolatu eta prestatu behar ditu; klasera ezin du edozein material eta dinamika eraman (Casanova & Serrano, 2017). Hemen ere, irakasleak prozesu guztia gainbegiratu behar du, ikaslearen bidelagun izanez eta ikaskuntza-prozesua bideratuz. Laburbilduz, aurretik ikusitako dinamika zein metodologietan gertatzen den bezala, horrek ere lan asko eskatzen dio irakasleari. Aitzitik, ikerketen emaitzak ikusita, merezi duela esan daiteke.

1.4. Ebaluazioa

Orain arte azaldutako honek guztiak osotasuna izan dezan, ebaluazioaren inguruan hitz egin behar da. Domínguezek (2016: 44) esandakoa aintzat hartzen bada, hori baita ikaskuntza-prozesuari zentzua ematen diona: «*dime qué o cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas*». Alegia, ebaluazioak baldintzatuko du zer irakatsiko duen irakasleak eta zer ikasiko duen ikasleak, eta horren adibiderik argiena Batxilergoko 2. maila da. Beraz, azpiatal honetan, planteamendu praktikoa erabiliko den ebaluazio motaren oinarri teorikoak azalduko dira, lanaren helburuak eta EAEko hezkuntza-dekretuak zehazten duena beti buruan edukita.

Historiako proposamen didaktikoa izanda, lehenik eta behin, irakasgai hori nola ebaluatu behar den jorratuko da. 236/2015 Dekretuak ikasleak (EI1), (EI2), (EI3) eta (EI4)¹⁸ lortu behar dituela adierazten du. Lan ezberdinen arabera, lehenengo biek kompetentzia historikoarekin eta azkenak pentsamendu historikoarekin¹⁹ bat egiten dute (Domínguez Castillo, 2015; Domínguez, 2016). Hirugarrena, ordea, bien barruan aurkitzen da. Beraz, bi multzo horiek erabiliz, ebaluazio-irizpide horiek ebaluatzeko tresnak azalduko dira.

Kompetentziekin hasita, alde batetik, Historiaren funtsezko ezagutza dago, gertakari historiko baten arrazoiak edo ondorioak gogoraraztea eta azaltzea (EI1)(EI2), gaur egun hein handi batean bultzatzen dena, alegia; eta, bestetik, ezagutza metodologikoa dago, iturri historikoen erabileren ezagutza eta horien balioa (EI3). Lehenengoa bultzatzeko proposatzen den ebaluazio mota aski ezaguna da; adibidez, «zeintzuk dira Lehenengo Gerra Karlistaren ondorioak?» edo antzeko galderak egitea. Halakoak planteatzea ondo dago, oinarritzkoak diren edukiak eta gaitasunak ebaluatzen dituelako; haatik, ezin dute ebaluazioaren protagonismoa hartu, memorizazio hutsa sustatzen baitu. Bigarrena, bestalde, ikasleak Historiaren eraikuntza eta oinarri zientifikoa zertan datzan ulertzeko

¹⁸ EAEko hezkuntza-curriculumak plazaratutako ebaluazio-irizpide batzuk dira (Eusko Jaurlaritza, 2015: 592-596). Halaber, proposamen honetarako erabili dira, eta horiek 2.8.2. puntuari zehaztuak azaltzen dira.

¹⁹ Kompetentzia historikoaren barruan sartzen bada ere, idazleak desberdindu nahi izan du, Historiaren ulermenean duen garrantzia dela eta.

funtsezkoa da. Hori dela eta, horren lanketa garrantzitsua da. Hura lantzeko, baita ebaluatzeko ere, «aurrean dituzun iturrietatik zeinek eskaintzen du informazio gehiago, objektiboago eta fidagarriago X gertakariaren inguruan?» bezalako galderak edo iturrien analisiak egitea oso gomendagarria dela esaten du Domínguezek (2015).

Dena den, bi ezagutza mota horiekin ezagutza historikoa ez da bere osotasunean eskuratzen, hirugarren elementu bat falta da eta: pentsamendu historikoa. Aurretik azaldutako bi ezagutzetan oinarritzen bada ere, maila kognitibo bat gorago kokatzen da eta eduki kontzeptualen barne logika ulertzea eskatzen du. Ezagutza horretan garrantzitsuena ez da gauzak buruz ikastea; hausnartzean, azalpenak ematean edo ikertzean teoria aplikatzea baizik. Ondorioz, proposamen didaktiko honetan saiatu den bezala, pentsamendu historikoak ebaluazioaren erdigunea hartu behar luke. Horretarako, Domínguezek (2015) ideietan oinarriturik hainbat ariketa aurkeztu dira. Testuinguru horretan, azalpen kausalek berebiziko garrantzia hartzen dute, eta horiek jorratzeko gertakari zein ondorioen arteko lotura egitea proposatzen du Domínguezek (2015; 2016), halako arazoak planteatuz: «Bergarako Besarkada gertatu izan ez balitz, zer gertatuko ote zen? Ondorioak aldatuko al ziren?» edo «Aurrekariak eraginaren arabera ordenatu (zergatia azalduz)». Modu horretan, ikasleak gaur egun buruz ikasi behar dituen ezagutzak erabiliko ditu; haatik, azterketa edo ariketa egitean edukiak barneratu gabe bota beharrean, horiek prozesatuko ditu eta hortik zerbait propioa eraikiko du, eta Bloomen (1956) taxonomiako goiko mailetara iritsi.

Bestalde, pentsamendu historikoaren mailarik gorena, Domínguezek (2015), testuinguruari garrantzia ematen dion azalpenarekin²⁰ lortzen da, ikaslea maila kognitibo altuenetan mugitzera behartzen duelako eta kausetatik at dauden gertakizunak aintzat hartu behar dituelako. Horren bidez garaiko pentsamoldeari, pertsonen usteei eta abarrei garrantzia eman behar zaie. Horrela, ikasleak emango duen azalpen historikoa guztiz osatua egongo da. Azalpen mota horrek ikaslearen egunerokotasunean eragina du, zeren beste kultura batzuetako pertsonen jarrerak testuinguru batean jartzen laguntzen eta, batez ere, enpatia jorratzen baitu. Era berean, beste kultura batzuetako pertsonak hobeto uler ditzake, eta hain globalizatua dagoen mundu batean halako kompetentzia funtsezkoa da bizikidetzara osasuntsua lortzeko (Domínguez, 2015).

Laburbilduz, horiek izango lirateke Historia beste modu batean lantzeko ebaluazio motak. Era berean, halako ebaluazioak ponderazio bat izan beharko du, azken finean hori baita garrantzia azpimarratzen duena. Irakasleak gehien sustatu nahi duen hori ehuneko handiago bat jaso beharko du.

Horrekin batera, proposamen didaktiko honetan lantaldeari garrantzi handia eman zaionez eta hezkuntza dekretuan horren inguruko aipamena egiten denez (EI5), hura nola ebalua daitekeen azalduko da. Esan bezala, lantaldearen ondorio positiboak bermatzeko, eragin positibo horiek betetzen lagunduko dion ebaluazio batekin batera joan behar du. Bai talde-lanetan, bai POIn, ebaluatu beharrekoa ikasketa-prozesu osoa da, eta horretarako ahalik eta informazio gehien jasotzea funtsezkoa da. Informazio hori era askotan eskura daiteke: galdetegiak, elkarrizketa pertsonalak eta portfolioak, besteak beste (Ribé & Vidal, 1993; Sáenz Higuera, 2009). Ondoren, tresna horiek landu nahi diren gaitasunez osatutako errubrika batekin ebaluatu behar dira. Gainera, zuzenketa ororekin batera atzerailikadura gertatzea garrantzitsua da, ikasketa-prozesuari etekin handiena ateratzearren.

Testuinguru horretan, ko-ebaluazioa eta autoebaluazioak berebiziko garrantzia hartzen dute. Halakoetan, ikaslearen iritzia entzutea oso komenigarria da, nota «justuena» jartzen eta taldekide alperre identifikatzen laguntzen duelako. Horretarako, galdetegiak

²⁰ Gaztelaniaz, *explicación histórica contextualizada o por empatía* deritzo. Proposamen praktikoko 4. eta 9. jardueretan ikus daiteke.

erabiltzea lagungarria izan ohi da, proposamen honetan egin den bezala. Irakasleari laguntzeaz gain, autoebaluazioak eta ko-ebaluazioak eragin positiboak izaten ditu ikaslerian; esaterako, pentsamendu kritikoaren garapenean (Marín, 2016). Amaitzeko, proposamen praktikoan adierazten den bezala, irakaslearen ebaluazioa oso interesgarria da. Zoriturrez, ez da oso erabilia, baina idazlearen ustetan guztiz onuragarria eta funtsezkoa da. Irakaslea ikaskuntza-prozesu iraunkor batean murgildurik dagoela aintzat harturik, ebaluazio honek horretan lagundu diezaioke.

1.5. Lehenengo Gerra Karlista egungo Bigarren Hezkuntzan

Marko teorikoarekin amaitzeko, Lehen Gerra Karlistak egungo Bigarren Hezkuntzan zer-nolako trataera duen azalduko da. Frantziar Iraultzatik aurrera liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka iraunkorra izan zen XIX. mendean zehar. Lehenengo Karlistaldia prozesu historiko hura lantzeko tresna pedagogiko aproposa da, talka horren ezaugarriak argi eta garbi azaltzen baititu (Bullón de Mendoza y Gómez de Valugera, 1991). Gainera, Zumalakarregi jenerala dela eta, ezaguna egiten zaio ikasleari eta beraren errealitatearekin loturak egiteko aukera eskaintzen dio. Gutxi izango balitz, gerrateak lantzeak ikasleriaren artean miresmena sorrarazten du eta gogotsu lantzen du (Almazán Fernández, 2009).

Hala eta guztiz ere, bibliografia akademikoak erakusten duen bezala, egungo Bigarren Hezkuntzan duen garrantzia oso xumea da.²¹ Horren arrazoia ulertzeko, egun estatu mailan indarrean dagoen hezkuntza-curriculumera jo behar da (*1105/2014 Errege Dekretua*). Han, Lehen Gerra Karlistak aipu bakarra jasotzen du, Espainiako Historia irakasgaiari, 2. batxilergoari. DBH4ko testuinguruan, ordea, zeharkako aipamena egiten zaio, «*Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas*» edukia zehazten denean (1105/2014 Errege Dekretua: 302). Horren aurrean, ikastetxeek DBHko 4. mailan nazioarteko gertakizunak lantzen dituzte (esaterako, Europa mailan izandako 1830eko eta 1848ko iraultza liberalak), eta, Lehen Gerra Karlista lantzekotan, bigarren mailako protagonista gisa erabiltzen da (Pérez Ventura, 2017; Solana, 2011). Batxilergoko 2. mailan gehiago jorratu arren, Espainiako erregimen liberalaren sorrera lantzeko eduki gisa erabiltzen da (Vaca Alonso, 2017).

Tamalez, EAera gerturatzean egoera ez da asko aldatzen. Egia da hezkuntza-curriculumak «Egungo gizartearen oinarri historikoak» multzoan jasotzen dela eta «Euskal curriculumaren berariazko edukien zehaztapenean» bere garrantzia azpimarratzen dela (Eusko Jaurlaritza, 2015: 563-564). Hala ere, horrek ez du estatu mailan dagoen egoera aldarazi, eta Zumalakarregi Museoak (n/d, a-d) egindako proposamenez gain, Lehen Gerra Karlista zeharka edo zuzenean lantzen duen euskarazko proposamenik ez da topatu.²² Hori dela eta, lan honetan aurkeztu den proposamenak berebiziko garrantzia hartzen du. Azaldu den bezala, Lehen Gerra Karlista tradizionalismoaren eta liberalismoaren arteko gatazka lantzeko tresna pedagogiko aproposa da. Gainera, aurreko ataletan aipatutako ezagutza esanguratsua eskuratzeko bereizgarriak ditu. Alde batetik, Zumalakarregi dela eta, hezigaiak ezagutzen duen gertakaria da, eta, beraz, bere errealitatearekin loturak egiteko aukera du. Bestalde, gerra bat denez, ikasleriaren interesetatik abiatzen den gaia da,

²¹ Hura jorrotzen duen proposamen akademiko bakarra aurkitu da, Almazáñen (2009) tesia. Aurkitutako gainontzekoak museo eta elkarte gutxi batzuek egindakoak dira (Associació Palimpsest, n/d; Zumalakarregi Museoa, n/d, a; Zumalakarregi Museoa, n/d, b; Zumalakarregi Museoa, n/d, c; Zumalakarregi Museoa, n/d, d).

²² Baliteke irakasleen koadernoetan gordeta egotea, baina proposamenik aurkitu ezean, horien existentzia ezin da baieztatatu.

eta gogotsu lantzen du (Almazán Fernández, 2009). Horrekin batera, ikasleak etorkizunean landuko dituen beste gai batzuk eta euskal errealitatea ulertzeko elementu garrantzitsua dela kontuan hartu behar da. Lehenengo Karlistaldiak euskal nazionalismoaren sorrera barneratzeko lagungarria da, eta, halaber, egungo egoera sozial zein politikoa ulertzeko tresna baliagarriak eskain diezazkioke ikasleari (Urquijo Goitia, 1998; Urquijo Goitia, 2011).

Laburbilduz, Bigarren Hezkuntzako didaktikan XIX. mendean emandako tradizionalismo eta liberalismoaren arteko gatazka lantzeko Lehen Gerra Karlista oso gutxi erabiltzen da. Hori dela eta, DBH 4. mailako testuinguruan Lehenengo Karlistada prozesu historiko hura lantzeko tresna baliagarria dela frogatzearren, hurrengo atalean POIn oinarritutako proposamen praktikoa aurkeztuko da.

2. Proposamen didaktikoa

2.1. Sarrera

Bada garaia proposamen praktikoa bera azaltzeko. Atal honek proposamen didaktikoaren nondik norakoak biltzen ditu, POIn oinarritutako metodologia Historia irakasteko tresna pedagogiko aproposa dela erakusteko helburuarekin. Eusko Jaurlaritzako (2015) hezkuntza-curriculumak ezarritako ildo aintzat harturik, proposamenak POIz, IKz eta Gela Irauliaz osatuta dagoen metodologia erabiltzen du. Orain arte, horiek alor teorikora mugatu dira. Beraz, azaldutako ideiak lan honen helburuak betetzeko erabilgarriak direla frogatzeko, Plastika, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza irakasgaiaren laguntzarekin, DBHko 4. mailan eta Geografia eta Historiako klasean Lehenengo Gerra Karlista lantzen duen proposamen praktikoa aurkeztuko da.

DBHko 4. mailan tradizionalismoaren eta liberalismoaren arteko gatazka lantzeko nazioarteko gertakizunen alde jotzen da, eta, ondorioz, EAEko hezkuntza-curriculumean plazaratutako gertuko prozesuak ez dira lantzen. Oso garrantzitsua da nazioarte mailan gertatzen dena ulertzea, baina Historia ikasleak bere errealitatea ezagutzeko baliagarria bada, zergatik ez zaio errealitate horri garrantzia ematen? Ikasleak ezagutza esanguratsua lor dezan, nazioarte mailan izandako prozesuak gertuko elementuekin lotzera adoretu behar da, eta hori da Lehen Gerra Karlistaren lanketak eskaintzen duena.

Horrela, XIX. mendean Europan izandako gertakizun historikoa ulertzeaz gain, bere errealitatearen konfigurazioa ezagutzeko lagungarriak diren tresnak bereganatzen ditu. Horregatik EAEko hezkuntza-curriculumean Lehenengo Karlistaldia «Egungo gizartearen oinarri historikoa» atalean azaltzen da, euskal gizarte modernoaren antolaketa ulertzeko baliagarria delako (Eusko Jaurlaritza, 2015: 563), besteak beste, euskal nazionalismoaren sorrera (Urquijo Goitia, 1998). Gainera, gai honekin 236/2015 Dekretuan aldarrikatzen diren kompetentzia sozial eta zibikoak jorratzen dira, gizarte demokratiko baterako funtsezkoak direnak. Gutxi izango balitz, Lehen Karlistaldia, gerra bat izanda, ikasleriaren interesa pizten du, eta, hala, proposamen honek lortu nahi duen jarrera aktiboa sustatu (Almazán Fernández, 2009). Horregatik guztiagatik aukeratu da, beraz, Lehen Gerra Karlista gai gisa.

Proposamenean, ikasleek ikasle euskaldunei zuzendutako bideo didaktiko bat sortuko dute, Lehen Gerra Karlista azaltzen duena. Halako bideoak egiteak lan eta denbora asko eskatzen duenez, Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza eta Geografia eta Historiaren arteko diziplinartekotasuna funtsezkoa izango da. Hori guztia aurrera eramateko, klaseko aniztasuna aprobetxatuko da, eta, aurretik azaldutako heterogeneotasunaren logikan oinarriturik, irakasleak lauko taldeak sortuko ditu. Talde horiek irakasgai bakoitzean ataza bat burutuko dute, eta horiek uztartuta bideo didaktikoa osatuko da. Geografia eta

Historian bideoan erabiliko duten azalpena/gidoia²³ gauzatuko dute, eta idatziz entregatu beharko dute. Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntzan, aldiz, bideo didaktikoaren muntaia egingo dute. Dena den, Historiaren irakaskuntzaren proposamena izanda, lan honek, soilik, Geografia eta Historia irakasgaiko zatia nola landu azalduko du. Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntzako jarduerak, ordea, beste proposamen baterako utziko dira. Hori bai, ikusiko den bezala, programazioa egitean elkarlan horri aipamena egingo zaio.

Hau guztia, DBHko 4. mailara zuzenduta dago eta erreferentziatzko ikasgela autoreak Irungo La Salle San Martzial ikastetxean egindako praktikaldian ezagututakoa da. Ikasgela 24 lagunez osatuta dago, eta guztiak Irunen hezi dira. Horrek ez du aniztasun kulturala eragozten; izan ere, Irungo etorkinen tasa hain altua izanik,²⁴ badira bigarren belaunaldiko etorkinak. Halaber, gela osatzen duten ikasleak maila sozioekonomiko ertainetik gorakoak dira. Beraz, hezkuntza proposamen honetan planteatzen diren hainbat jarduera etxean egiteko ez dute arazorik izango. Horrekin batera, aipatzekoa da gelan ez dagoela aniztasun funtzionala, dislexia, AGHA edo bestelakorik duen ikaslerik. Gorra den ikasle bat badago, baina audiofonoei esker klaseak arazorik gabe jarraitu ditzake. Hortaz, ez dago klasean egokitzapenik behar duen ikaslerik. Halaber, gelaren dinamikari dagokionez, ikasturte osoan zehar IK asko erabili dute. Azkenik, ikastetxearen zerbitzuaren inguruko aipamena egitearren, bi ordenagailu-gela daude, bakoitza 20 ordenagailukoa.

Beraz, esandakoa kontuan izanik proposamen honek helburu hirukoitza du: a) Historiaren didaktikan POIn oinarritutako metodologiaren erabilera bultzatzea, b) ikasleak tradizionalismoaren eta liberalismoaren arteko gatazka Lehen Gerra Karlistaren bidez ulertzea, eta c) ikasleak modu kooperatiboan lan egiten ikastea. Horretarako 55 minutuko 7 saio aurreikusten dira, murriztu eta luza daitezkeenak, klasearen beharren arabera. Lehenengo laurak eta bosgarrenaren erdia ariketa praktikoen bidez alde teorikoa jorratzeko erabiliko dira, eta bosgarrenaren beste erdia nahiz seigarrena gidoia egiteko libre utziko dira. Bestalde, zazpigarren saioa aurkezpen-eguna izango da. Klase horretan bi irakasgaiak elkartu eta bideo-emanaldia egingo da.

2.2. Unitate didaktikoa testuinguruan kokatzen

Proposamenak bere lekua du 4. mailako ikasturte osoko programazio didaktikoaren barruan. Unitate hau 236/2015 Dekretuko 2. multzoaren barruan sartuko litzateke, «Egungo gizartearen oinarri historikoak» izenekoan. Halaber, bertan jorratu nahi diren helburu zein edukiek dekretuak ezarritako horiekin koherenteak izan behar dute, eta erlazio estua sortu beharra dago. Hori guztia kontuan harturik, baieztatu daiteke bideragarria dela DBHko 4. mailarako programazioan sartzea. Hala eta guztiz ere, proposamena hasteko, ikasleek Ilustrazio eta Frantziar Iraultzako edukiak barneratuak izan beharko dituzte, eta Espainiako Independentzia Gerraren nondik norakoak ezagutzea gomendatzen da.

2.3. Metodologia

Proposamen honetan metodologia aktiboa erabiliko da, eta, marko teorikoan zehar ikusi den bezala, hainbat elementuz osatuta dago, hurrengo ataletan zehaztutako

²³ *Gidoi* hitza erabiltzen bada ere, horrek ez du esan nahi modu eskematikoan aurkeztu ahalko dutenik. Aurkeztu beharreko lanak testu landua izan behar du.

²⁴ Biztanleriaren % 13,81 hartzen du, Eustaten (2020) arabera.

kompetentzien eta edukien lanketa ahalbidetuko dutenak. Garrantzitsuena eta proposamen osoa ardazten duena POI da. Horrek autore ezberdinek proposatzen duten aurkikuntzaren metodoarekin bat egiten du, eta sarreran aipatutako Historiaren benetako irudia transmititzeko baliagarria da (Prats & Prieto-Puga, 2011; García Hoz *et al.*, 1996; Sallés Tenas, 2010).

Horren bidez, ikasleari arazo-egoera bat (euskarazko material didaktikoaren urritasuna) aurkeztuko zaio, eta ikasleak proiektu baten bidez ebatzi beharko du (Lehen Karlistaldiaren inguruko bideo didaktikoa), irakaslea prozesu osoan zehar bidelagun izango duelarik (Thomas, 2000). Arazo-egoera hori motibagarria izan dadin, ikaslearen errealitate gertu den zerbait izan behar du; hortaz, Lehenengo Karlistaldia aproposa da (Beyer, 1997; Ruiz, 2013). Gainera, gerrateak ikasleriaren artean sorrarazten duen miresmena aprobetxatu behar da. Horrela, ikasleak proiektuari gogotsu ekingo dio, eta, prozesuan landutako eduki zein gaitasunak proiekturako erabiltzean, eskuratutako ezagutza funtzionala dela ohartaraziko da, ikasketa esanguratsua lortuz (Ruiz, 2013). Gainera, ikasleak ikaskuntza-prozesuaren protagonismoa bereganatzen du, eta beraren autonomia sustatzen da.

Horrekin batera, Lehenengo Karlistaldia era berritzaile honetan lantzeak prozesu historikoen ulermenaren eta haien arteko loturen garrantzia erakusten dio ikasleari, memorizazio hutsa baztertuz. Ez hori bakarrik, orobat ikaslea bultzatzen du aurrerakuntza teknologikoak ekarritako tresnak bere ikaskuntza-prozesurako laguntzaile gisa erabiltzen ikastera, informazio-iturri ezberdinekin lan egitera, autonomo izatera, proiektuak planifikatzera edo barneratutako edukiak zein gaitasunak praktikan jartzera. Alegia, POIk hezkuntza-dekretuan aldarrikatutako ikasketa mota bermatzen du, «ikasten eta pentsatzen ikastea» (ZG2) eta «ekimenerako eta espiritu ekintzailerako» (ZG4) kompetentzien lanketak erakusten duen bezala.

Horrekin batera, marko teorikoan irakurri den bezala, IK-ko dinamikak eta Gela Iraulia erabili dira laguntzaile gisa. Lehenengoa ikasleak «elkarrekin bizitzen ikasteko» (ZG3) kompetentzia jorratzeko oso onuragarria da; izan ere, horren bidez autonomia, lidergorako abilezia eta gaitasun sozialak garatzen dira (Kagan, 2015). Gainera, ikaslea ikasketa-prozesuaren protagonista delarik, IKren bidez ikasleak irakaskuntza pertsonalizatuago jasotzen du, bai ikasleen, bai irakaslearen laguntza jasotzen duelako eta, era berean, bere ikasketa hobeto bideratu dezakeelako (Pujolàs & Lago, 2011).

Gela Iraulia, halaber, metodologia aktiboaren ildoari jarraitzeaz gain, ikasle bakoitzaren erritmoa errespetatzen du. «Norbera izaten ikasteko» (ZG5) kompetentzia jorratzeko baliagarria da, hezigaia ikaskuntza-prozesuaren protagonista bilakatzean autonomo izaten ikasten duelako. Gainera, Historiako eta Geografiako klaseetarako ondorio positiboak ditu. Alabaina, teoria klasetik ateratzean, kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza bermatzen duten jarduera praktikoak egin daitezke, klaseari ahalik eta etekin handiena ateratzeko (Casanova & Serrano, 2017; Arellano *et al.*, 2015).

Azkenik, metodologia aktiboa izanda, horrekin bat datorren ebaluazio mota erabiltzea beharrezkoa da. Hori dela eta, proposamenean erabili den ebaluazio-sistemak prozesu osoan egindako lana ebaluatuko du. Gainera, ebaluazio bakoitzaren ostean, ikasleak dagokion atzeraelikadura jasoko du. Metodologia honek, bestalde, ebaluatzeko orduan bi helburu nagusi ditu. Batetik, Domínguezek (2015; 2016) aipatzen duen pentsamendu historikoa ebaluatzea (EI4), eta horretarako egokiak diren ariketak zein errubrikak erabili direla uste da. Bestetik, IK-k hainbesteko garrantzia izanik, talde lana ebaluatzea eta notarik justuena jartzea (EI5). Zailtasun handiak dituen ekintza da azkeneko hori, haatik; hura erraztearren, tresna ezberdinak erabili dira. Kasu honetan, informazioa eskuratzea funtsezkoa da. Hortaz, irakaslearen behaketak zorrotza izan behar du. Halaber, ikaslearen parte-har-

tzea egongo da, bai ko-ebaluazioaren eta autoebaluazioaren, bai talde bakoitzeko idazkariak igorritako informazioaren bidez.

Laburbilduz, proposamen honek aurkezten duen metodologia guztiz aktiboa da, non ikaslea protagonista nagusia den. Berak zuzenduko du ikaskuntza-prozesua, betiere irakaslea laguntzaile bezala duelarik. Gainera, Lehenengo Karlistaldia oso ondo moldatzen da proposatutako metodologiara; izan ere, ikaslearen pentsamendu kritikoa, autonomia, kooperaziorako edo ekimenerako gaitasunen lanketa ahalbidetzen du. Metodologia honek, beraz, hurrengo puntuetan adierazitako hezkuntza-curriculumeko gaitasun, helburu zein edukiak lantzeko testuinguru egokia sortzen du, ikaslearen garapen akademiko eta pertsonalean eragin positiboa izanik. Laburki esanda, metodologia honek «*digame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo*» esaera ezagunaren arima du (Martí *et al.*, 2010: 13).

2.4. Oinarrizko gaitasunak

Oinarrizko gaitasunak, Nerea Pérezen (2011) esanetan, «Derrigorrezko Hezkuntza bukatzean gazte batek eskuratuak izan behar dituen gaitasunak dira, bere burua gauzatu, herritar aktiboa izan, helduaroan modu egokian sartu eta bizitza osoan zehar ikasten jarraitzeko bidea ematen diote[nak]». Gainera, bizitzako egoera ezberdinetan sor daitezkeen arazoak eraginkortasunez konpontzeko baliagarriak dira (Eusko Jaurlaritzak, 2017). Hori dela eta, gaitasun horien lanketa funtsezkoa da hezkuntza-proposamen honetan.

Hauek dira 236/2015 Dekretutik landuko diren gaitasunak, bi taldetan bananduta:

Zeharkako Gaitasunak
<p>Hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako gaitasuna: (ZG1)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hainbat hizkuntzatako testuak ahoz eta idatziz ulertzea eta jarioz, autonomiaz, sormenez eta eraginkortasunez erabiltzea.
<p>Ikasten eta pentsatzen ikastea: (ZG2)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hainbat iturritan (inprimatuak, ahozkoak, ikus-entzunezkoak, digitalak...) informazioa bilatzea, aukeratzea eta erregistratzea, eta iturrien egokitasuna ebaluatzea. Informazioa ulertzea eta ulertutako adieraztea (pentsamendu analitikoa). Informazioa ebaluatzea eta nola ebaluatu den adieraztea (pentsamendu kritikoa). Ideiak sortzea, aukeratzea eta adieraztea (pentsamendu sortzailea). Baliabide kognitiboen erabilera estrategikoa egitea, ikasitakoa baliatuz eta beste egoera batzuetara transferituz.
<p>Elkarrekin bizitzen ikastea: (ZG3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Taldean ikastea eta lan egitea, nor bere ardurak onartuz eta helburu komuneke lanetan lankidetzan arituz, pertsonen eta iritzien aniztasunak dakarren aberastasuna aitortuta. Gatazkak elkarriketaren eta negoziazioaren bidez konpontzea.
<p>Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentzia: (ZG4)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ideiak edo proiektuak sortzea eta/edo nor bere gain hartzea, proiektuen plangintza egitea eta haien bideragarritasuna aztertzea. Planifikatutako ekintzak gauzatzea eta, beharrezkoa baldin bada, haiek doitzea. Egindako ekintzak ebaluatzea, haien berri ematea eta hobetzeko proposamenak egitea.

Zeharkako Gaitasunak
Norbera izaten ikasteko konpetentzia: (ZG5) <ul style="list-style-type: none"> • Hitzezko eta hitzik gabeko hizkuntza autorregulatzea. • Ikaskuntza-prozesuak autorregulatzea. • Motibazioa eta gogo-indarra autorregulatzea, erabakiak eta betebeharrak gauzatzeko.
Diziplina barneko gaitasunak
Sozial eta Zibikoa: (DBG1) <ul style="list-style-type: none"> • Norberaren gizartea ezagutzea, eta bereziki haren iraganeko eta egungo eraketa, antolamendua eta funtzionamendua. • Iraganean bizikidetzaren tentsioak eta -gatazkak izan dituzten gizarte-taldeak, elkarri eragiten diotenak, historian zehar zer konfigurazio edo egitura izan duten jakitea.

2.5. Helburuak

Helburuak zehaztu beharreko beste elementu garrantzitsu batzuk dira, horiek zehaztuko baitute hezkuntza-jardueraren zertarakoa; hots, ikasleak zer jakin, lotu, ulertu, azaldu, aztertu edo interpretatu beharko duen proposamenaren amaieran (Eusko Jaurlaritza, 2017). Horiek ere bi multzoetan aurkeztu dira: etapako helburuak eta ikaskuntzaren helburuak, unitatearen berezko helburuak, alegia. Lehenengo multzoa betetzeko, berriro ere, 236/2015 Dekretura jo da:

Etapako Helburuak
Jakitea zein izan diren Euskal Herriarentzat gertaera eta prozesu historiko garrantzitsuenak eta denboran eta espazioan kokatzea. (H1)
Talde-lanak egitea eta eztabaida eta debateetan parte hartzea jarrera konstruktiboa, irekia, arduratsua, kritikoa eta tolerantea izanda eta iritziak eta proposamenak behar bezala arrazoituta. (H2)
Informazio historikoa lortzea. Horretarako, ahozko informazioa, informazio grafikoa eta ikono bidezkoa aukeratu eta erlazionatu behar dute (komunikabideak eta informazioaren eta komunikazioaren teknologiak barne). Informazio hori laburbildu egingo dute, eta lortutako emaitzak beste modu antolatuan eta ulergarrian azaltzen jakin beharko dute. (H3)
Gizarte-fenomenoak zuzentzen dituzten prozesuak eta mekanismoak zein diren jakitea, gertaera sozialen, politikoen, ekonomikoen eta kulturalen arteko loturak aztertuz. (H4)
Prozesu historiko ezberdinen bilakaera historikoa ordenatu eta sintetizatzea. (H5)
Ikaskuntzaren Helburuak
Ikasketa kooperatiboa nola gauzatzen den ikastea. (IH1)
Interneten bilaketa egokia egiten ikastea. (IH2)
Liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka nolakoa izan zen ulertzea. (IH3)
Garaiko gizartearen jarrera eta erabakiak ulertzea, enpatikoa izatea. (IH4)

2.6. Edukiak

Aipatutako helburu eta gaitasunak lortzeko tresnak eta bitartekariak dira edukiak (Eusko Jaurlaritza, 2017). Horiek kontzeptuzkoak, prozedurakoak edo jarrerazkoak izan daitezke. Horiek guztiak zehazteko, 236/2015 Dekretura jo da:

Kontzeptuzkoak (EK)
Tradizionalismoa liberalismoaren aurka. (EK1)
Karlismoaren eta liberalismoaren arteko konfrontazioa euskal lurraldeetan. Zumalakarregi anaiak. (EK2)
Independentzia-gerraren ondorioak Euskal Herrian (EK3)
Foruen auzia Euskal Herrian: liberalen garaipena eta foruen moldaketa. 1839ko/1841eko legeak. (EK4)
Prozedurazkoak (EP)
Irakasgaia ikasi eta menderatzeko hizkuntza-trebetasunak aplikatzea: idatzizko eta ahozko testuak ulertzea, hiztegi espezifikoak interpretatu eta erabiltzea, ahoz eta idatziz ongi moldatzea, eta abar. (EP1)
Hainbat iturritatik eratorritako garrantzizko informazioa lortu, interpretatu eta erregistratzeko jarraibideak. (EP2)
Hainbat euskarri erabiliz, hala nola digitala, taldeko hainbat lanen emaitzak ahoz komunikatzeko jarraibideak. (EP3)
Dokumentalak iturri historikotzat jotzea. (EP4)
Irudiak dokumentu historiko gisa aztertzea (EP5)
Prozesu historikoetan esku hartzen duten osagai ekonomiko, sozial, politiko eta kulturalak identifikatzea, eta haien arteko harremanak ulertzea. (EP6)
Gertaera historikoen kausa-aniztasuna aztertzeke jarraibideak: gertaera historikoen eta bilakaera- eta aldaketa-prozesuen kausa eta ondorioak identifikatzea, eta gertaera horien eragile izan ziren faktoreekin lotzea. (EP7)
Informazioa identifikatzea, lortzea, gordetzea eta berreskuratzea. (EP8)
Informazio-iturrien eta informazioaren beraren egokitasuna ebaluatzea. (EP9)
Ideiak, zereginak eta proiektuak planifikatzea, eta haien bideragarritasuna aztertzea. (EP10)
Jarrerazkoak (EJ)
Talde-lanetan edo bestelako zeregin kolektiboetan parte hartzea, modu aktibo, eraikitzaile, arduratsu eta solidarioan. (EJ1)
Iraganeko gizarte-errealitatearen berri izateko interesa eta jakin-mina, eta gertaera historikoen aurrean jarrera kritikoa hartzea. (EJ2)
Taldean ikasteko lanetan laguntzea eta elkarlanean aritzea. (EJ3)

2.7. Irakaskuntza-ikaskuntza jarduerak

Atal honetan unitatearen nondik norakoak azalduko dira, irakurleak proposamenaren ideia nagusia uler dezan. Proposamenak bi irakasgairen arteko elkarlana aurkezten du, Geografia eta Historia eta Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza irakasgaien artekoa, hain zuzen. Hala eta guztiz ere, lan honek Geografia eta Historia irakasgaien egin beharrekoa zehaztuko du, beste irakasgaiaren azalpena beste proposamen baterako utziz. Beraz, Geografia eta Historia irakasgairako proposatzen dena aurkezteko, lehenik eta behin informazio orokorra azalduko da. Ondoren sekuentziazioaren laburpena. Hirugarrenik, jardueren kronograma, eta, azkenik, erabiliko diren material osagarriak, bai derrigorrezkoak, baita hautazkoak direnak ere. Jardueren azalpena, berriz, **bigarren eranskinean** atxiki da.

2.7.1 Informazio orokorra

Nola azalduko zenioke Lehenengo Karlistaldia ikasle bati?		
Data: 2020/10/05-2020/10/26 ²⁵	Saio kop.: 7 ²⁶	Irakasgaia: Geografia eta Historia (DBH4)
<p>Testuingurua: Zumalakarregi Museoak euskal irakaskuntzako arazo baten berri eman du: euskarazko material didaktiko gutxi daude eskura, bideoak batik bat. Hori dela eta, euskaldun ikasle askok gaztelaniaz dauden materialak erabili behar izaten dituzte.</p> <p>Museoak, Zumalakarregiren museoak den aldetik, arazo horri aurre egiteko deialdia egin eta euskal gizartearen parte hartzea sustatu nahi du. Horretarako hurrengo lehiaketa aurkeztu du: Nola azalduko zenioke Lehenengo Karlistaldia euskal ikasle bati? Lehiaketa honen bidez, museoak bideo didaktiko bat sortzera bultzatu nahi ditu parte-hartzaileak, Lehenengo Karlistaldia jorratuz. Hori guztia aurrera eramateko museoak bere esku dituen baliabide guztiak erabiltzeko baimena ematen du.</p>		
<p>Proiektua²⁷: Lehen Gerra Karlistaren inguruko euskarazko ikusentzunezko material didaktikoa sortzea.</p>		
<p>Helburu (orokorra): Liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka ulertzea.</p>		
<p>Ataza²⁸: Ikus-entzunezko material didaktikoa sortzeko gidoia prestatzea, talde lana.</p>		

2.7.2 Sekuentziazioa

Bigarren eranskinean proposamen didaktiko honetan aurrera eraman beharko diren jardueren azalpena atxikita egon arren, azpiatal honetan sekuentziazio horren laburpena egingo da. Proiektuak Geografia eta Historia irakasgaiko zazpi saio hartuko ditu, bakoitza 55 minutukoa. Sarrera, bi irakasgaietarako baliagarria izango dena, Geografia eta Historiako lehenengo saioan eskainiko da. Bertan proiektua aurkeztuko da, eta bi irakasgaietan egongo diren taldeak sortuko dira. IKren erabilera dela eta, talde horiek prozesu osoan zehar oso

²⁵ Ikus daitekeen bezala, saio kopuruek eta datak ez dute bat egiten. Asteaz zehar Geografia eta Historiako hiru klase daudela aintzat harturik, 2020ko urriaren 5etik 26ra arte 9 saio dira, eta proposamenak 7 ditu. Horrek guztiak arrazoi simple bat du. Hurrengo azpiatalean azalduko den bezala, Geografia eta Historia irakasgaien lehenengo sei saioak jarraian egingo, eta zazpigarrena, non bideoen emanaldia eskainiko den, astebetara egingo da, taldeek bideoa ondo prestatzeko denbora izan dezaten. Hortaz, Geografia eta Historiako lehenengo 6 saioak urriaren 5etik 15era bitartean egingo dira. Ondoren astebeteko epea emango zaie taldeei beste irakasgaien 3 saio izan eta bideoaren muntaia egin dezaten.

²⁶ Geografia eta Historiako saio kopuruak dira hauek. Beste irakasgairako hiru eskola-ordu gomendatzen dira.

²⁷ Proiektua bere osotasunean zein izango den azaldu da hemen.

²⁸ Geografia eta Historia irakasgaien egingo duten proiektuaren parte azaltzen da hemen. Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntzan bideoaren muntaia izango litzateke.

garrantzitsuak izango dira (**H2**). Hasierako fasea amaitzeko, lehenengo saioaren azkeneko minutuetan hirugarren jarduera egingo da, landuko den gai historikoari hasiera emanez. Ikasleen aurrezagutza neurtzeko ariketa da. Aurreko gaietan landutako eduki kontzeptualak eta gaitasunak oinarri gisa erabiliz, taldeek, kide guztien parte-hartzearekin, iturri ezberdinetan informazioa bilatu beharko dute, Internet tresna interesgarria izanik (**H1, H3**).

Garapen-fasea saio gehien hartuko duena izango da. Proposamenaren atal honetan, proiektua burutu ahal izateko funtsezkoak diren eduki, helburu eta konpetentziak landuko dituzte taldeek. Proiektuaren bizkarrezurra sortzeko ezagutza, alegia (**H1, H3, H5**). Bestalde, fase teorikoa bada ere ez da modu tradizionalan landuko. Taldeek berek eraikiko dute eurek aurkitutakoaren eta irakasleak helarazitako baliabide, ariketa eta argibideen bidez (**H2, H3**). Hortaz, fase honetan zehar, pixkanaka aurretik zehaztutako gaitasunak zein jarduerak jorratuko dituzte ikasleek. Bitartean, beste irakasgaien bideoaren muntaia egiteko beharrezkoak diren eduki zein konpetentziak landuko dira.

Jarraian, aplikazio fasea jarduera bakarrean burutuko da. Taldeek aurreko saioetan bildutako informazio eta ezagutzekin gidoia osatuko dute. Horrek Lehenengo Gerra Karlistaren azalpena izan behar du, talde bakoitzak nahi duen trataera emanez. Horretarako, hurrengo taulan adierazi den bezala, ikasketa-prozesu osoan zehar jorratutako konpetentzia eta edukiak erabili beharko dituzte, ezarritako helburuak bete direla frogatuz. Jarduera hori gidoia amaitzeko antolatuta egon arren, taldeek ez dute momentuan entregatu behar. Beste irakasgaien egingo duten bideoaren muntaketarako beharko dutenez, astebeteko epea izango dute eta bideo-emanaldian helaraziko diote irakasleari. Gainera, beharbada, bideoa osatzean gidoian aldaketak egin behar izatea eta horiek jasotzea interesgarria izan daiteke. Hortaz, urriaren 26an entregatuko dute, bideo-emanaldian, hain zuzen.

Azkeneko fasean, orokortze- eta transferentzia-fasean, jarduera berezia aurkeztuko da. Taldeek Lehenengo Karlistaldiari lotutako Interneteko *meme*²⁹ bat sortu behar dute. Ikasleek ideiak har ditzaten, irakasleak bi adibide aurkeztuko dizkie (ikusi **5. irudia** eta **6. irudiak**), kopiatu ezingo direnak. Memeeak originalak izan behar dute. Jarduera honetan zehar horren inguruan hitz egiteko denbora izan arren, ez dute zertan momentuan amaitu behar. Egun batzuk izango dituzte garatzeko. Aurkezteko eguna zazpigarren saioa izango da. Jarduera sinplea da. Haatik, erronka bat da ikasleentzat; izan ere, *meme* on bat egiteko ikasleek gaia ondo menderatu behar dute, erreferentzia egokiak sar ditzaten (**H4**). Bestela memeeak ez du barrerik eragingo. Beraz, tresna baliagarria da ikasleek ikasitakoa ikusteko. Gainera, umoreari bidea emateak, beharbada, proposamen honen helburu nagusia lortzen lagunduko du. Bitartean, beste irakasgaien bideoa didaktikoa osatuko dute.

Azkenik, zazpigarren saioan, bideo-emanaldia egingo da. Gainera, umoreak bere lekua izango du, taldeek egindako *memeak* aurkeztuko baitira. Halaber, bi irakasleak batera daudela aprobetxatuz, proposamen didaktikoaren ebaluazioa egingo da.

Laburbilduz, proposamenaren sekuentziazioak eskema hau izango luke:

- Hasierako fasea: 1.-3. jarduerak
- Garapen-fasea: 4.-11. jarduerak
- Aplikazio- eta komunikazio-fasea: 12. jarduera
- Orokortze- eta transferentzia-fasea: 13. jarduera
- 14. eta 15. jarduerak.³⁰

²⁹ Internet bidez hedatzen den umorezko irudia. Karrikatura, satira eta bestelako umore-baliabideak erabiliz, barre-gura sorrarazten duen irudia.

³⁰ Aurrez aipatu den bezala, zazpigarren saioa astebetara egingo da, eta horren barruan kokatuko lirateke bi jarduera hauek.

2.7.3. Jardueren kronograma

Saioak (55')	Jarduerak (min')	Oinarrizko Konpetentziak	Helburuak	Edukiak	Ebaluazio-irizpideak
1. saioa: Gaiaren aurkezpena	1. (20-25')	∅	∅	∅	∅
	2. (15')	ZG3, ZG5	H2, IH1	EP1, EJ1	∅
	3. (25')	ZG2, ZG3,	H2, H3, IH1, IH2	EP1, EP2, EP3, EP9, EJ1, EJ3	EI1, EI3, EI5

Gela Iraulia, *Memoria de España*ko bi dokumentalen zatia ikusi: ¡Viva las caenas! (27'-45') eta *Por la senda liberal* (3.30'-10')

2. saioa: Fernando VII.aren erregealdia	4. (45')	ZG1, ZG2, ZG3, ZG5, DBG1	H1, H2, H3, H4, H5, IH1, IH2, IH3	EK1, EK3 EP1, EP2, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EJ1, EJ2, EJ3	EI1, EI2, EI4, EI5
	5. (10')	ZG3, ZG4	H2, IH1	EP1, EP2, EP10, EJ1, EJ3	EI3, EI5

Gela Iraulia, etxean bideoa ikusi: *Baskoniako Historia Bat: Osaba Tomasen gerrak* (3'-35'; 39.57-40.30'; 54.40'-57')

3. saioa: Bi bandoen ezaugarriak (euskal lurraldeetan nola eragiten du)	6. (30')	ZG1, ZG2, ZG3, ZG5 DGB1	H2, H3, H4, IH1, IH2, IH4	EK1, EK2, EK3, EP1, EP2, EP4, EP6, EP8, EP9, EJ1, EJ2, EJ3	EI2, EI3, EI4, EI5
	7. (25')	ZG2, ZG3, ZG5 DGB1	H2, H4, IH1, IH4	EK1, EK2, EK3, EP1, EP2, EJ1, EJ2, EJ3	EI2, EI3, EI4, EI5

Gela Iraulia, etxean bideoa ikusi: *Itxi liburua: Karlistadak* (4'-5.20'; 7'-19')

4. saioa: Gerraren bilakaera eta ondorioa	8. (25')	ZG1, ZG2, DGB1	H1, H4, H5, IH3, IH4	EK2, EK4, EP1, EP3, EP4, EP6, EP9, EJ1, EJ3	EI2, EI5
	9. (25')	ZG2, ZG5, DGB1	H2, H4, IH4	EK2, EK4, EP1, EP2, EP4, EP6, EJ1, EJ2, EJ3	EI2, EI4, EI5
	10. (5')	ZG4	H4, IH4	EK2	∅
5. saioa: Sintesia eta gidoiaren prestaketa	11. (30')	ZG1, ZG2, ZG3, ZG4, ZG5 DGB1	H1, H2, H3, H4, H5, IH1, IH2, IH3, IH4	EK1, EK2, EK3, EK4, EP1, EP2, EP3, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EJ1, EJ3	EI1, EI5
	6. saioa: Gidoia osatu eta <i>memea</i> pentsatu	12. (60')	ZG1, ZG2, ZG3, ZG4, ZG5 DGB1	H1, H2, H3, H4, H5, IH1, IH2, IH3, IH4	EK1, EK2, EK3, EK4, EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EJ1, EJ2, EJ3
13. (20')		ZG1, ZG2, ZG3, ZG4, ZG5 DGB1	H2, H3, H4, IH1, IH3, IH4	EK1, EK2, EK3, EK4, EP2, EP6, EP7, EP10, EJ1, EJ2, EJ3	EI2, EI5
7. saioa: Bideo-emanaldia eta ebaluazioa	14. (35'-40')	∅	∅	∅	∅
	15. (15'-20')	∅	∅	EJ1	∅

2.7.4. Material osagarriak

Proposamen honetan material osagarriek berebiziko garrantzia hartzen dute, taldeek bertatik eraikiko baitute euren ezagutza. Hori dela eta, puntu honetan material horiek zeintzuk izango diren zehaztuko da, derrigorrezko eta hautazkoen artean desberdinduz:

Saioak	Material osagarria	
	Derrigorrezkoa	Hautazkoa
1. saioa: Gaiaren aurkezpena	2., 3. eta 4. irudiak	∅
	Talde kontratua	∅
	∅	∅
González, 2005a eta González, 2005b		∅
2. saioa: Fernando VII.aren erregealdia	Irakasleak banatuko duen fitxa; Urkijo Alijo, 2017	Zumalakarregi Museoaren webgunea; Lluís Roura <i>et al.</i> , 1985; Tomás y Valiente, 1985; Agirreazkuenaga Zigorraga, 2011
	∅	∅
EITB, 2023.		González, 2005b (12'-14'; 20'-24')
3. saioa: Bi bandoen ezaugarriak	Irakasleak banatuko duen fitxa	Zumalakarregi Museoaren webgunea; Agirreazkuenaga Zigorraga, 2011; Santana, 1993; Tomás y Valiente <i>et al.</i> , 1985; García Martín, 1995; Fornés Murciano, 2010
	∅	∅
EITB, 2020		González, 2005b (10.30'-14.30'; 16.30'-29'); EITB, 2023 (41.15-49'; 54.40-59.45')
4. saioa: Gerraren bilakaera eta ondorioak	Irakasleak banatutako galderak	Zumalakarregi Museoaren webgunea
	Irakasleak banatutako argibidea	∅
	∅	∅
5. saioa: Sintesia eta gidoiaren prestaketa	∅	∅
	∅	∅
6. saioa: Gidoia osatu eta memea pentsatu	∅	∅
	5. eta 6. irudiak	∅
7. saioa: Bideo erakusketa eta ebaluazioa	IX., X., XVII. eta XVIII. eranskinak	∅

2.8. Ebaluazioa

Ebaluazioari dagokionez, azaldu den bezala, kalifikazioa jartzeko orduan ikasleak egindako prozesu osoa kontuan hartuko da eta, ahal den neurrian, zuzenketa bakoitza dagokion atzeraelikadurarekin lagunduta joango da. Halaber, ebaluatzen lana erraztearren, notarako kontuan hartuko diren elementuei emandako balioa adieraziko da, baita 236/2015 Dekretuan plazaratutako ebaluazio-irizpideetatik zeintzuk erabiliko diren zehaztu ere. Azkenik, atal bakoitza ebaluatzeneko baliagarriak izango diren tresnak azalduko dira.

2.8.1. Haztapena

Prozesu didaktiko osoan parte hartzen duten elementuei emandako balioa:

- Proiektua (gidoia): % 35
- 3. jarduera (kontzeptuen definizioa): % 5
- 7. jarduera (bi bandoen ezaugarriak): % 10
- 9. jarduera (eztabaida): % 5
- 11. jarduera (mapa kontzeptuala): % 10
- 12. jarduera (*memea*): % 5
- Talde lanaren ko-ebaluazioa: % 10
- Ikaslearen jarrera: % 10
- Ikasleen autoebaluazioa: % 10

2.8.2. Ebaluazio-irizpideak eta lorpen-adierazleak

Azpiatal honetan Heziberri 2020k ezarritako ebaluazio-irizpide eta lorpen-adierazleak adieraziko dira:

- Euskal Herriko, Espainiako eta Europako aro garaikideko gertakari eta prozesu historikoak denboran eta espazioan kokatzea. **(E11)**; (H1)(H4)(H5).
 - Euskal lurraldeetako bilakaera historikoaren mugari nagusiak deskribatzen ditu, Europako testuinguruaren barruan.
 - Lehenengo Gerra Karlistan eragina izan duten aldaketak, bilakaera eta iraupena hautemateko gai da.
 - Kausa-hierarkiak ezartzen ditu.
- Lehenengo Gerra Karlistaren arrazoiak eta ondorioak identifikatzea, haien arteko loturak egitea, eta gizarte-gertaerek hainbat arrazoi izan ditzaketela ohartzea. **(E12)**; (H4) (IH3) (IH4)
 - Kausa-aniztasuna identifikatzen du.
 - Lehenengo Gerra Karlistaren eragileak zeintzuk diren badaki.
 - Frantziako Iraultzak euskal lurretan eragin zituen ondorio sakonak ezagutzen ditu.
- Lan bat planifikatu eta egitea, bakarka edo taldean, eta jorratuko den gaiaren aurrekari historikoak eta zergatiak aztertzea; hori guztia informazio iturri egokiak baliatuz. **(E13)**; (H2) (IH2)
 - Lana planifikatzeko eta zenbait informazio-iturri bere kasa erabiltzeko ekimena erakusten du.
 - Lortutako informazioa aztertu eta antolatzen du, eta ondorioak argitasunez aurkezten ditu, ahal dela IKTek eskaintzen dizkieten aukerak erabiliz.
 - Hainbat iturritara jotzen du informazioa lortzeko eta zenbait interpretazio bereizten ditu.

- Informazioa argi eta txukun aurkezten du, arloko hiztegi espezifikoa eta baliabide ez-linguistikoak erabiliz, hala nola mapak, grafikoak eta abar, eta zenbait euskarriren bitartez (ahozkoa, idatzizkoa, digitala).
- Lehen Gerra Karlista zorrotasunez eta enpatiarako gaitasunez aztertzea. (EI4); (H3) (IH4)
 - Gatazken alderdi guztiak aztertzen ditu eta gatazkan inplikaturako alderdi guztien ikuspegia ulertzen ahalegintzen da.
- Taldean lan egiteko gaitasuna erakustea eta gainerako pertsonen iritziak errespetatzea. (EI5); (H2) (IH1)
 - Iritzi-desadostasunaren eta egoera gatazkatsuen aurrean, abiapuntu gisa onartzen du besteak neurri batean arrazoa izan dezakeela.
 - Elkarrizketa eta prozedura baketsuak defendatzen ditu pertsona, gizarte-talde eta herrialdeen arteko gatazkak konpontzeko.
 - Taldearekin lan egiteko ekimena du.

2.8.3 Ebaluazio-tresnak³¹

Jarduera ezberdinak ebaluatzeko sortutako tresnak hurrengo hauek dira:

- Prozesu osoa ebaluatzeko ikasleen laguntza erabiliko da. Irakasleek egindako behaketarekin batera (VIII. eranskina), talde bakoitzeko idazkariak egunero taldeak egindakoaren laburpen bat igorri behar du, eguneroko bat izango balitz bezala, taldearen dinamika azalduz. Honekin batera, ikasleek ko- eta autoebaluazioa gauzatuko dute (IX. eranskina eta X.a). Ikasleak taldekideak ebaluatzerakoan zenbakia jartzea gehiago kostatzen zaienez, «Ez nago ados», «Erdizka» eta «Ados» aukerak azaltzea egokiagoa dela pentsatu da.
- 3. jarduerarako errubrika (XI. eranskina)
- 7. jarduera zuzentzeko errubrika (XII. eranskina)
- 9. jardueran erabiliko den errubrika (XIII. eranskina)
- 11. jarduera ebaluatzeko erabiliko den errubrika (XIV. eranskina)
- Gidoia zuzentzeko errubrika (XV. eranskina)
- Memea zuzentzeko errubrika (XVI. eranskina)

Hala eta guztiz ere, ez dira bakarrik ikasleak ebaluatuko, funtsezkoa da irakasleak bere burua eta egindako unitatea ebaluatzea. Horretarako, beste bi eranskin gehitu dira, unitatearen ebaluazioa (XVII. eranskina), irakasleak beteko duena eta irakaslearena (XVIII. eranskina), ikasleek beteko dutena.

3. Eztabaida

Lan honetan zehar aurkeztu den hezkuntza-proposamena, tamalez, ezin izan da aurrera eraman. Hala eta guztiz ere, hemen aurkezten den proposamena egingarria da, edo hala uste du idazleak. Haren aburuz, gelak arestian azalduetako baldintzak betetzen baditu, IKrekin lan egitera ohituta egotea eta zenbaki kopurua batez ere, arazorik gabe gauzatu liteke. Horrela, hurrengo paragrafoetan idazleak atzeman dituen indargune eta ahulguneak azalduko ditu.

³¹ Atal honetan helarazitako errubrika guztiak idazleak sortu ditu, XVIII. eranskina izan ezik. Hura Martin Platas-en (2018: 31) lanetik aterata dago.

Lehenengoarekin hasiz, proposamen hau azkeneko hamarkadetan Historiako didaktikan aurkezten ari den ildo berritzailearekin bat dator. Ikasleak ikaskuntza-prozesuaren protagonismoa berreskuratzea funtsezkoa izan da beste guztia eraikitzeko. Horregatik POIren erabilera egokia izan dela uste da. Horrela, ikaslea «historialari»aren lana eginez, bere ezagutza propioa eraikitzen du eta prozesu horretan Internetek izan dezakeen eragin positiboaz ohartu daiteke. Gainera, Historian garrantzitsuena prozesuak ulertzea dela atzeman dezake, eta aspergarria izan ohi den irakasgaia interesgarriagoa bilakatzen da. Gela Irauliak eta Lehen Gerra Karlista lantzeak, era berean, azkeneko xede horretan asko laguntzen dute. Lehenengoak klaseak praktikoagoak egiteko bide ematen duelako, eta bigarrena, aldiz, ikaslearen errealitateak gertu dagoelako zein ulergarriagoa egiten zaio-lako. Gainera Lehenengo Karlistaldiak egungo euskal gizartea ulertzeko tresna baliagarriak eskaintzen ditu (Urquijo Goitia, 1998; Urquijo Goitia, 2011).

Horrekin guztiarekin batera, prozesuan zehar garatzen diren gaitasunak azpimarratzekoak dira. Atxikitako jarduerak 236/2015 Dekretuan ezarritako gaitasun guztiak lantzeko abagunea eskaintzen dute, eta horrek proposamenaren inguruan asko esaten du. Gainera, egokitzapenak eta moldaketak oso ondo onartzen dituen proposamena da. Aurkeztutako jarduerak ez dira guztiz finkoak, eta, beste irakasle batek azkeneko ataza lortzeko bide egokiago bat aurkitzen badu, aldaketa arazorik gabe egin liteke. Halaber, diziplinartekotasuna eta irakasgaien arteko elkarlana azpimarratzekoa da. Egoera horretatik ikasleak ondorio positiboak atera ditzake, irakasgai bakoitzean lantzen diren edukiak, konpetentziak eta bestelakoak beste testuinguru batera lekualdatu daitezkeela ikusten duelako, horien praktikotasuna azalaraziz. Gainera, lan-munduan diziplina ezberdinetako ezagutzak uztartu behar direla eta diziplinartekotasuna gero eta garrantzitsuagoa dela kontuan harturik, modu horretan lan egitera ohitu behar du ikasleak. Azkenik, erabilitako metodologiari esker, ikasgelaren aniztasunari trataera egokia eman zaio. Erritmo zein gaitasun ezberdinak errespetatzen dira, eta ikasleak beste jendearekin lan egiten ikasten du.

Hala eta guztiz ere, hezkuntzarako proposamen honek bere alde negatiboak baditu. Oro har, prozesu osoan zehar hezigaiak egin beharrekoa ondo zehaztuta egon arren, idazleak zalantzak ditu ea ikasleari autonomia gehiegi utzi omen zaion. Halaber, proposatutakoa dagoen bezala aurrera eramatekoan gelak eragina du. Aukeratutako jarduerak direla eta, IKrekin lan egitera ohituta dagoen gela behar da, denbora asko ez galtzeko. Jarduerari dagokienez, bada ikasketa-prozesuan ondorio positiboa izan dezakeen bat, baina denbora falta dela medio, ezin izan dena sartu: Zumalakarregi Museoa bisitatu. Hara gerturatzeko egin beharreko bidaiak³² gehi bisitak ordu asko eskatzen dute, erabili beharreko saioak gehiegi luzatuz. Ezintasun horrek oso interesgarri den eduki kontzeptual baten lanketa zapuztu du: Agosti Xahoren irudia. Hura Lehen Gerra Karlistaren eta Tomas Zumalakarregiren inguruan sortutako arima erromantikoa ulertzeko funtsezkoa eta euskal nazionalismoaren sorreran barneratzeko baliagarria da (Zabaltza Perez-Nievas, 2011; Urquijo Goitia, 2011). Azkenik, ikasleek pairatuko duten lan-karga aipatu behar da, prozesuaren hainbat unetan handia izan daitekeena. Adibidez, hirugarren saiorako ikusiko duten dokumental zatia luzea da etxeko lan bat izateko. Haatik, beharrezkoa da saio horretako jarduerak aurrera eramateko. Bestalde, baliteke hainbat jardueratan eskatutako esfortzu kognitiboa altua izatea. Dena den, erronka zailekin gehien ikasten da.

³² Kontuan hartu behar da autoz Irundik Ormaiztegiraino 45-50 minutu direla.

4. Ondorioak

Lan honetan aurkeztutako proposamena eremu teorikoan gelditu arren, ondorio abegarriak atera daitezke. Horietatik nagusiak dira erabilitako metodologiak Historiaren irakaskuntzari asko eskain diezaiokeela eta kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza gauzatzeko tresna baliagarria dela. Alde batetik, POIn oinarritutako metodologia erabiltzerakoan, ikasleak «historialari»aren lana burutu behar du, informazio-iturri desberdinetan arakatzea beharrezkoa izango du, datu kontrajarrarekin lan egin behar du, eta, proiektua gauzatu dezan, horri guztiari zentzua eman behar dio, Historiak duen funtzionalitatea eta haren benetako irudia ikusiz. Gainera, sarreran aldarrikatutakoari erantzuna emanez, Historian datak eta gertakizunak buruz ikastea funtsezkoa ez dela ikusiko du ikasleak, horretarako makinak baitaude, eta garrantzitsuena prozesuak ulertzea zein haien arteko lotura kognitiboak egitea dela ohartuko da. Bestalde, proposamena eskakizun pedagogiko berrietara oso ondo egokitzen da. Metodologiaren eta Lehen Gerra Karlistaren arteko uztarketak 236/2015 Dekretuan ezarritako kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza bermatzen duen testuingurua sortzen du. Egia da guztiek ez dutela garrantzi bera izan, eta badira batzuk gehiago jorratu direnak:

- Ikaslea ikaskuntza-prozesuaren erdialdean kokatzean, ikasleak autonomia garatzen duela ikusten da, «norbera izaten ikasteko kompetentzia» jorratuz. Gela Irauliak bere ikaskuntza-prozesuak autorregulatzen ikasten laguntzen dio, nor bere betebeharez arduratzearekin batera. Halaber, proiektua lan egiteak hartutako erabakien ondorioak kudeatzen irakasten dio, eta IK-k, aldiz, lan indibidualaren gaineko ardura, bakoitzak berea egiten ez badu taldea kaltetu dezakeelako.
- Bestalde, prozesuan taldea ikasteko oinarritzko unitatea bilakatzen da, «ikasleek elkarrekin bizitzen ikasten» dute, eta lantaldean jardutera, iritzi-aniztasuna errespetatzera eta gatazkak elkarrizketa zein negoziazioaren bidez konpontzera ohitzen dira.
- Horrekin batera, ikasleak bideoaren gidoiarekin bestelako gaitasunak jorratzen ditu. Aipagarriena «ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentzia» da. Izan ere, gidioa prestatzeko ikasleak proiektuaren planifikazioa egin behar du, aztertu ea bideragarria den ala ez eta behar izatekotan doikuntzak egin. Era berean, proiektuarekin «ikasten eta pentsatzen ikastea» kompetentzia garatzen da. Gidoia idazteko iturri ezberdinetan bilatzea funtsezkoa da, pentsamendu analitiko eta kritikoaren eginbearra. Horrela aritzeak, halaber, «kompetentzia sozial eta zibikoak» garatzeko oso baliagarria da.
- Azkenik, Gela Iraulia eta gelan helarazitako materialaren bidez «hitzeko eta hitzik gabeko komunikaziorako kompetentzia» lantzen du ikasleak, baina aurkeztutako jarduerak beste gaitasunak baino neurri txikiago batean jorratzen dutela onartu behar da.

Gainera, proposamen honek erabilitako metodologiak eduki kontzeptualak ikasleriarentzako interesgarriagoa den era batean jorra daitezkeela frogatu du, garrantzirik kendu gabe. Beraz, erabilitako ebaluazioan ikus daitekeen bezala, proposamenak kompetentzien bidezko ikaskuntza-irakaskuntza bermatzen badu ere, ez dio eduki kontzeptualei garrantzirik kentzen eta hezkuntza-dekretuan eskatutakoari lanketa egokia ematen dio, baita etapako helburuei ere.

Oro har, proposamen honetan metodologiaren bizkarrezurra osatzen duten elementuek eskaintzen dituzten abantailak erabili dira, eta bata bestearen ahulguneak estaltzen ditu. Metodologia aktiboak erabilia, non saioak ahalik eta hobekien aprobetxatu behar diren, Gela Irauliak klase bakoitzeko 55 minutuak dinamikoak izaten laguntzen du. Gainera,

teoria klasetik kanpo ateratzeak edukiei buruzko hausnarketak edo ezagutza sendotzera bideratuta dauden jarduerak eta dinamikak egitea ahalbidetzen du. Bestalde, POIk proposamen guztiari ardatz eta norabide zehatz bat ezartzen dio, ikaslearentzat itsasargiaren antzera funtzionatzen du eta. Gainera, ikaslearen arreta eta interesa bereganatzen du, eta prozesu osoan zehar kontzentratuta dago, edo hala espero da. Azkenik, IK-k proiektuaren erakargarritasun-eragina desagertzen denean ikasleak bere burua ikaskuntza-prozesutik ez baztertzea ahalbidetzen du. Izan ere, taldearekin hartutako konpromisoak proiektuarekiko interesa bermatzen du. Hori dela eta, proposamen honen metodologiarako erabilitako baliabide pedagogikoen artean mamitzen den harremana egokia dela eta ondo funtzionatzen duela baieztatu daiteke.

DBHko 4. mailako Geografia eta Historia irakasgaira bideratuta dagoen proposamen hau Lehen Gerra Karlista jorrazteko pentsatuta dago, nahiz eta edozein eduki kontzeptual lantzeko baliagarria izan. 236/2015 Dekretuan azaltzen den eduki kontzeptuala izan arren, DBH 4. mailan honek duen lanketa nahiko urria da. Epe akademiko honetan liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko nazioarteko gertakizunak erabili ohi dira, hala nola Frantziako 1830eko edo 1848ko iraultza liberalak. Dena den, hezigaiarentzat urruti geratzen diren edukiak dira horiek, eta interesa erraz gal daiteke. Hortaz, POIren oinarri teorikoak adierazten duen bezala, beraren arreta eskuratu nahi bada, eduki kontzeptualak gertuko elementuetatik abiatzea komenigarriagoa dela proposatzen du lan honek, ikasleari erakargarriago eta ezagunagoa gerta dakiokelako. Horregatik, liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka Lehenengo Karlistaldiaren bidez lantzea proposatzen da. Modu horretan, ikasleak ezagunak egingo zaizkion pertsonaiak zein lekuak entzungo ditu, eta bere errealitateko elementuekin harremanetan jarri ahal izango ditu, lotura kognitibo sendoagoak ahalbidetuz. Gainera, Lehen Gerra Karlistak, gerrate bat den aldetik, ikasleriaren arreta pizten du, eta hori aprobetxatu behar da proposamen honetan lortu nahi den jarrera aktiboa sustatzeko. Gutxi izango balitz, Lehenengo Karlistaldia euskal nazionalismoaren sorrera ulertzeko tresna baliagarria da, eta, ondorioz, egungo euskal gizartea ulertzeko ere bai (Urquijo Goitia, 1998; Urquijo Goitia, 2011).

Euskal kulturaren eragin nabarmena izan duen gertaera da hau; izan ere, Hirugarren Gerra Karlistarekin³³ batera, euskaldunon izaeran eta identitatean eragina izan du (Urquijo Goitia, 1998). Hortaz, irakaskuntzan garrantzi gehiago eman behar litzaioke, eta, proposamen honek erakusten duen bezala, liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko tresna pedagogiko erabilgarria da. Are gehiago, klase batzuk gehituz gero, euskal nazionalismoaren sorrerarekin lotu eta gerra honen inguruan sortutako irudi erromantikoak nazionalismoaren diskurtsoan izandako eragina azter daiteke (Zabaltza Perez-Nievas, 2011; Urquijo Goitia, 2011). Halaber, eztabaidan esan bezala hura jorrazteko aukerarik ez da egon eta ideia horren baliagarritasuna ezin da baieztatu, baina etorkizunari begira interesgarria izango litzateke hori frogatzea.

Horrekin batera, proposamen honetan zehar ikasleriari landutako ezagutzaren funtzionalitatea transmititzeko diziplinarteko proiektua proposatzen da. Horretarako Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntza eta Geografia eta Historia irakasgaien arteko elkarlana erabili da. Martxan jartzerik ezean, lortu nahi den helburua ezin da frogatu, baina egileak ondorio positiboak dituela uste du. Horrela lan egiteak gizartean dagoen diziplinartekotasuna ulertzen eta barneratzen laguntzen dio hezigaiari, eta irakasgai batean ikasitakoa testuinguru anitzetarako erabilgarria dela ikusiko du. Elementu garrantzitsua da hori, gaur egungo gizartean diziplinartekotasuna asko erabiltzen baita.

³³ Espainia mailan izandako Hirugarren Gerra Karlista da. Euskal lurraldeetan, berriz, piztutako bigarrena. Espainia mailan sortutako bigarrenak ez baitzuen euskal lurraldeetan eraginik izan.

Etorkizunari begira, lehenik eta behin proposamena praktikara eraman behar da. Pena da praktikan jarri ezin izana, atal honen potentzialitatea murrizten duelako. Hemen egilearen usteetan oinarritzen diren ondorio batzuk plazaratu dira, praktikara eramatean ezeztatu edo sendotu daitezkeenak. Halaber, proposamen praktikoa honetan aipatutako beste irakasgaiaren atala egitera gonbidatzen du egileak, ideia interesgarria baita eta lan honetan aurkeztutako proposamen didaktikoa osatuko luke. Amaitzeko, POIk eta Lehen Gerra Karlistak etorkizuneko Historiaren didaktikan izan dezaketen paperaren aipamen bat egin nahi da. Proposamen honetan ikusi da biak kontuan hartzeko tresna pedagogikoak direla. Batetik, POI ikaskuntza-prozesua oztokatzen duen pasibotasunari aurre egiten eta Historiaren benetako irudia modu egokian transmititzen duelako, eta, bestetik, Lehen Gerra Karlista liberalismoa eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko oso baliagarria delako.

Beraz, 236/2015 Dekretuaren eskakizunak modu egokian betetzen dituen proposamen honek metodologia aktiboan oinarriturik, Historiaren benetako irudia helarazten dio ikasleriari. Helburu hori betetzearren, POI tresna pedagogiko baliagarria da, eta, gainera, ikaslearen pasibotasunari irtenbide bat ematen dio. Era berean, ikasleak Historia funtzionala eta dinamikoa dela ikusten du. Halaber, Lehen Gerra Karlistak DBHko 4. mailan eman ohi ez zaion trataera jaso du, eta liberalismoaren eta tradizionalismoaren arteko gatazka lantzeko tresna pedagogiko baliagarri gisa aurkezten da.

Bibliografia

- Alarcón Orozco, E. eta Reguero González, M. J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 63-75.
- Almazán Fernández, I. (2009). *Didáctica del patrimonio. Camps de batalla a la Tercera Guerra Carlina* [Doktorego-tesia, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la UB. (Kontsulta: 2023.04.01: <http://hdl.handle.net/2445/41460>).
- Antequera Gallego, G. (2012). El papel y el impacto del tutor en el Aprendizaje Basado en Problemas: una revisión de la evidencia empírica. *Observar*, 6, 49-70.
- Arellano, N. M., Aguirre, J. F. eta Rosas, M. V. (2015). Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. In *X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología*. 538-546.
- Associació Palimpsest (n/d). *Unitats Didàctiques de L'Arxiu (ACRI): El Setge*. (Kontsulta: 2023.04.01: <http://associaciopalimpsest.com/setge/publicacions/>).
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectives: revista trimestral de educación comparada*, 27(3/103), 469-485. Unesco-ren Nazioarteko Hezkuntza Bulegoa. (Kontsulta: 2023.04.01: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa).
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J. Hill, W. H. eta Kratwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay Company, INC.
- Bullón de Mendoza eta Gómez de Valugera, A. (1991). *La Primera Guerra Carlina* [Doktorego-tesia, Universidad Complutense]. E-Prints Complutense. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61598>).
- Cáceres-Lorenzo, M. T. eta Salas-Pascual, M. (2011) La rúbrica como herramienta de evaluación de las competencias en el EEES: Proceso y resultados en un título de postgrado online de la ULPGC. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 508-512.

- Carretero, M. eta Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. In M., Carretero, A., Rosa eta M. F., González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, 169-196.
- Casanova, O. eta Serrano, R. M. (2017). Flipped classroom en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 47-52.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- De la Peña-Esteban, J. I. eta Herrera-Cabezón, A. (2011). Matriz de evaluación de competencias en un entorno de trabajo cooperativo del alumnado. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 692-696.
- Del Moral Ituarte, C. eta Sobrino López, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 4-6.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Grao.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 43-49.
- Esteban González, M. V. eta Regúlez Castillo, M. (2011). Aprendizaje activo y autoevaluación mediante uso de TIC'S. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. 585-589.
- Eusko Jaurlaritz. (2015). *Oinarrizko Hezkuntzako Curriculuma (236/2015 Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea)*. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila.
- Eusko Jaurlaritz. (2017). *Programazio didaktikoak prestatzeko gida. Oinarrizko Hezkuntza: Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eustat (2020). *Irun*. (Kontsulta: 2023.04.01: https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/irun_c.html).
- Fernández Naranjo, M. J. (2016). Sociales en ABP. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 38-41.
- Fried-Booth, D. (1987). *Proiektugintza*. (U. Larramendi, Itz.). HABE.
- García Hoz, V., Sancho Comíns, J., Palacios Estremera, D., García Ruiz, A. L., Jiménez López, J. A., Pareja Ortiz, F., Rodríguez Quiroga, F. eta Ruiz San Román, J. A. (1996). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Ediciones Rialp, S. A.
- García Muñoz, P. (2019). El aprendizaje cooperativo como base del aprendizaje basado en proyectos. *Aula de Secundaria*, 33, 8.
- González, E. (2011). La evaluación por pares en el trabajo en grupo. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 98-102.
- Hernández i Cardona, F. X. (2003). La Batalla de l'Ebre. Percepció didáctica. *EBRE 38: Revista Internacional de la Guerra Civil Española (1936-1939)*, 1, 1-6.
- Hernández-Gómez, E., Medina-Vidal, F. eta Briones-Peñalver, A. J. (2011). Innovación y evaluación por competencias en la educación secundaria y universitaria. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 859-863.
- IES Itálica Santiponce (2017). Programación didáctica de 4º de ESO. (Kontsulta: 2023.04.01: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701419/helvia/sitio/upload/1718_Progr_CCSS_4_ESO.pdf).
- Kagan, S (2015). 10 Reasons to Use Heterogeneous Teams. Fall 2014/Winter 2015. Kagan Publishing.

- Kagan, S. (2001). Kagan Structures: Research and Rationale. Kagan Online Magazine. Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. Kagan Online Magazine, Primavera 2003.
- Kagan, S. eta Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: The complete MI book*. Kagan Publishing.
- Krajcik, J. S. eta Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. In R. Keith Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. (Kontsulta: 2023.04.01: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>).
- Llorente Iglesias, O. (2018). *IKTak eta Konpetentzia Digitalak. Hezkuntzan, Etengabeko Formakuntzan eta Hizkuntzen Irakaskuntzan. Gizarte zientziak irakasgaiak Blended Learning ereduarekin lantzeko proposamena*. J. Pereira (zuz.). Udako Euskal Unibertsitatea.
- Luque Domínguez, J. eta Parrado Gallardo, M. (2019). La flipped classroom o clase invertida. In M. P., Bermúdez Sánchez (koord.). *XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Libro de Actas*. Universidad de Granada.
- Marín, V. (2016). La mejora de la competencia social y ciudadana del alumnado a través de la evaluación. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 27-33.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. eta Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Merchán Iglesias, F. J. eta García Pérez, F. F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. In B. Aisenberg eta S. Alderoqui (koord.). *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós. 182-204.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje basado en problemas para el fomento de competencias transversales en la asignatura bases psicológicas de la educación especial. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 195-199.
- Orradre de López Picasso, A. M. eta Svarzman, J. H. (1994). ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?. In B. Aisenberg eta S. Alderoqui (koord.). *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós. 205-247.
- Pagès, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Paschuán Ferreira, A. (2006). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Boletín de Historia y Geografía*, 20, 9-20.
- Pérez Ibarrola, N. (2011). *Unitate Didaktikoa. 1978ko Sanferminak*.
- Pérez Ventura, J. (2017). *Unidad Didáctica 4. España en el Siglo XIX*. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://vaventura.com/wp-content/uploads/2018/07/UD4.pdf>).
- Platas, M. (2018). *Antzinako Egipto: Flipped Classroom eta Assassin's Creed: Origins-en bidez*. N. Vicent (zuz.). UPV/EHU.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J. eta Prieto-Puga, R. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Editorial Grao.
- Pujolàs, P. eta Lago, J. R. (koord.) (2011). *IK/KI programa («Ikasten Kooperatu/Kooperatzen ikasi») taldean ikasten irakasteko. Ikasketa Kooperatiboaren inplementazioa ikasgelan*. Vic-eko Unibertsitatea. (Kontsulta: 2023.04.01: https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/bizikasi/bizikasi_ekimena_ballabideak/praktika_onak/ikki/IK-KI_A_eremua_e.pdf).

- Quesada Mayo, I. (2017). *La descolonización y el «tercer mundo» en problemas. Una propuesta ABP para el alumnado de educación secundaria*. Universidad Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/19819>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de sábado 3 de enero 2015, 169-546. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>).
- Redondo, J. L. (2016). Diseña tu parque temático: Historia, ABP y realidad actual. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 13-19.
- Ribé, R. eta Vidal, N. (1993). *Project work: step by step*. Oxford.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Ruiz, G. R. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sáenz Higuera, A. (2009). Aprendizaje Basado en Problemas y IV (ABP): ¿Cómo evaluar una actividad ABP?. *Padres y Maestros*, 323, 34-37.
- Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 3-10.
- Santiesteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santos-Sacristán, M. eta Ribóo-Lestón, I. (2011). La evaluación entre compañeros: una herramienta para favorecer la adquisición de competencias. In M. P., Bermúdez & A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 935-939.
- Sanz-Berzosa, I., Sanz-Berzosa, M. D. eta Torralba-Martinez, J. M. (2011). La evaluación cualitativa por pares para los trabajos en grupo. In M. P., Bermúdez eta A., Guillén-Riquelme (koord.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. 940-943.
- Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje Cooperativo: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (Kontsulta: 2023.04.01: https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_cooperativo.pdf).
- Solana, M. (2011). La era de las revoluciones en España (1788-1874) y la 1ª Guerra Mundial y el período de entreguerras. *Recursos TIC*. (Kontsulta: 2023.04.01: http://recursostic.educacion.es/eda/web/ccss/p3/solana_selaya_manuel_p3/solana_selaya_manuel_p3.pdf).
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
- Tourón, J. eta Martín, D. (2018). Flipped learning y el aprendizaje: ¿otra moda pedagógica?. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90, 7-14.
- Traverso-Ribón, I., Balderas-Alberico, A., Dodero, J. M., Ruiz-Rube, I. eta Palomo-Duarte, M. (2016). Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17(1), 19-43. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2016171943>
- Urquijo Goitia, J. R. (1998). La Primera Guerra Carlista desde la ideología nacionalista vasca. *Vasconia*, 26, 65-110.
- Urquijo Goitia, J. R. (2011). Tomás Zumalacárregui, literatura y mito. *Jerónimo Zurita*, 86, 249-280.
- Vaca Alonso, A. (2017). *La Construcción del Estado Liberal. Isabel II y el sexenio democrático en la programación de 2º Bachillerato*. Universidad de Valladolid.
- Valls Montés, R. (2002). La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. In C., Forcadell Álvarez eta I., Peiró

Martín (koord.). *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico. 191-220.

Zabaltza Perez-Nievas, X. (2011). *Agosti Xaho (1811-1858): Aitzindari bakartia*. Bidegileak.

Zumalakarregi Museoa (n/d, a). *Gerra eta bakea*.

Zumalakarregi Museoa (n/d, b). *Zumalakarregi anaiak: Jeneral karlista eta politiko liberalak*.

Zumalakarregi Museoa (n/d, c). *Iraultza Garaia*.

Zumalakarregi Museoa (n/d, d). *Estatu liberalaren sorrera*.

Material osagarriak

Agirreazkuenaga Zigorraga, J. (2011). Plentzia, lege zaharren krisialdia: lehen gerra karlista, borroka zibilaren adierazle (1833-1839). *Historia de Plentzia: dinámicas sociales s. XVI-XIX*, 57, 127-149.

EiTB. (2020, martxoak 19). Karlistadak. In *Itxi liburuak* [dokumentala]. EiTB. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://www.eitb.tv/eu/bideoa/itxi-liburuak/6695/174489/karlistadak/>).

EiTB. (2023, maiatzaren 14). Osaba Tomasén gerrak. In *Baskoniako Historia Bat* [dokumentala]. EiTB. (Kontsulta: 2023.08.09: <https://www.eitb.eus/eu/nahieran/dibulgazioa/baskoniako-historia-bat/osaba-tomasen-gerrak/osoa/5210/103301/>)

Fornés Murciano, A. (2010). Joseph de Maistre y el primer carlismo. *Lletres de Filosofia i Humanitats. Revista digital de la Facultat de Filosofia de Catalunya. Universitat Tàrragona Lluís, 2*, 28-48.

García Martín, P. (1995). Los campesinos del siglo XVI. *Cuadernos Historia 16*, 33.

González, J. (zuz.). (2005a, urtarrilak 27). ¡Vivan las caenas!. In J. González, *Memorias de España* [dokumentala]. RTVE. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-vivan-caenas/3288172/>).

González, J. (zuz.). (2005b, otsailak 3). Por la senda de lo liberal. In J. González, *Memorias de España* [dokumentala]. RTVE. (Kontsulta: 2023.04.01: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-senda-liberal/3290182/>)

Roura, L., del Moral, J. eta Gil Novales, A. (1985). El trienio liberal. *Cuadernos Historia 16*, 91.

Santana, A. (1993) Baserria. *Bertan*, 4. Gipuzkoako Foru Aldundia, Kultura eta Turismo Departamentua.

Tomás y Valiente, F., Donézar, J., Rueda, G. eta Moro, J. M. (1985). La Desamortización. *Cuadernos Historia 16*, 8.

Urkijo Alijo, P. (2017). *Errementari* [pelikula]. Garazi Produkzioak, Ikusgarri Films & Kinoskopik Film Produktion.

Eranskinak

I. eranskina

Osaketa heterogeneoko taldeak osatzeko, gela osoko ikasleak hiru azpitaldetan banatu behar dira:



1. irudia: Talde Heterogeneoak izan beharreko osaketa.
Iturria: Pujolàs & Lago, 2011: 34.

II. eranskina: Jardueren azalpena³⁴

Hasierako fasea

1. jarduera: Proiektuaren aurkezpena (20-25 min)

Lehenengo jardueran hurrengo egunetan egingo dena aurkezteko da. Unitatearen informazio orokorra helaraziko zaie ikasleei, hots, amaierako ataza, jarraibideak eta ebaluazioa.

Testuinguru bat sortuko da, fikziozkoa, baina errealitatearekin lotura izango duena. Horretarako Zumalakarregi Museoaren irudia erabiliko da. Dena errealagoa egiteko helburuarekin argazki bat erakutsiko zaie (ikusi **2. irudia**). Bertan Zumalakarregi Museoak euskaldunei laguntza eskatzen die, ikasle euskaldunek pairatzen ari diren euskarazko material didaktikoen urritasunari aurre egiteko. Horretarako, lehiaketa bat proposatzen du, euskaldun ororentzat irekia. *Berria* egunkariko albistearekin batera, Zumalakarregi Museoak sare sozialetan zehar zabaltzen ari den eskuorria banatuko zaie, lehiaketaren berri ematen duena (ikusi **3. irudia**).

Beraz, ikasleei lehiaketa horretan parte hartzea proposatuko zaie. Hala eta guztiz ere, arestian esan den bezala, proiektua gauzatzeko Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntzako orduak ere erabiliko dira. Ondorioz, jarduera honetan egindako aurkezpena beste irakasgairako ere baliagarria izango da.

³⁴ Jarduera bakoitzak zein helburu dituen eta zein oinarritzko konpetentzia jorratuko dituen jakin nahi izatekotan, **3.7.3. azpiatalean** atxikitako taulara jo.

Behin proiektua azalduta dagoelarik, Geografia eta Historia irakasgairako hainbat argibide eta gomendio emango zaizkie.

- Argibideak:
 - 4ko taldetan bilduko dira,³⁵ eta lan indibiduala nahiz taldekakoa uztartuko dira.
 - Klaseetan gidoia sortzeko informazio minimoa jasoko da.
 - Irakasleak informazioa eskuratzeko estekak proposatuko ditu: dokumentalak, Zumalakarregi Museoaren webgunea eta dokumentu batzuk.³⁶
 - Ikasleek euren kabuz informazioa bildu beharko dute, testuliburuetatik at.
- Gomendioak: beti eskura izan dezaten orri bat banatuko zaie (ikusi [4. irudia](#)), irakaslearen azalpen batekin lagunduta joango dena.

2. jarduera: Taldeko lan-kontratua egin (15 min)

Ikasleak irakasleak ezarritako taldeetan bilduko dira. Taldekideen arteko rol-banaketa egingo da, proiektuaren amaiera arte mantenduko dena. Betiko taldea bada, rola aldatuko dira, ikasleak rol bakoitzak eskatzen dituen gaitasunak garatu ditzan. Banatzeko diren rol horiek hauek dira: idazkaria,³⁷ bozeramailea, koordinatzailea eta zuzentzailea. Azkenik, taldearen funtzionamendu egokia bermatzeko helburuarekin kontratu³⁸ bat banatuko zaie, osatu, sinatu eta irakasleari eman beharko diotena (ikusi [IV. eranskina](#)).

3. jarduera: Kontzeptuak definitu³⁹ (25 min)

Jarduera honetan aurreko gaietan ikusitako eta unitate honetan oso garrantzitsuak izango diren terminoak landuko dira. Hein handi batean, eduki kontzeptualak erreparatzeko eta aurrezagutza neurtzeko jarduera da hau. Ariketa honetan, ikasleek, taldeka bildurik, **Konstituzioa**, **Liberalismoa**, **Subiranotasuna**, **Sufragioa**, **Absolutismoa**, **Despotismo Ilustratua** eta **Foruak** definitu beharko dituzte. Horretako, talde bakoitzak ordenagailu bat erabili ahalko du, definizio osatuagoa egin ahal izateko. Prozesuan Arkatzak Erdira⁴⁰ teknika erabiliko da. Talde guztiek definizioak amaitzean klase osoarekin partekatuko dituzte, eta amankomuneko definizioa bat osatuko da.

Klasearen amaieran, irakasleak definizioak jasoko ditu, ebaluatuko baititu, eta hurrengo klaserako ikusi beharko duten dokumentalaren zatia adieraziko zaie:

- **Memoria de España. ¡Viva las caenas!**-etik 27'-45' tarte (González, 2005a). Zatirik garrantzitsuenak minutu-tarte hauetan biltzen dira: 27'-31'; 33'-35'; 37'-38'; 39'-41'; 42.40'-45'
- **Memoria de España. Por la senda liberal** dokumentaletik 3.30'-10' tarte (González, 2005b).

³⁵ Kasu honetan, ikasturte osoan zehar erabilitako taldeak dira, heterogeneotasunaren teorian oinarritzen direnak (Pujolàs & Lago, 2011).

³⁶ Irakasleak nahi izatekotan, [2.7.4 azpiataleko](#) taulan adierazitakoak dira hauek.

³⁷ Idazkariak egunero idatzi bat eman beharko dio irakasleari, gertatutako adieraziz. Idatzia bera ez da ebaluatuko. Irakasleak nota indibidual justuena jartzeko tresna baino ez da.

³⁸ Kontratu hau beste irakasgairako baliagarria izango da.

³⁹ Ikasleek Interneteko informazioa bilatzeko kompetentzia aurretik landu ez badute, hura jorrazteko jarduera aproposa izan daiteke hau. Iturri ezberdinetara jo beharko dute, eta erabilitakoak orrian idatzi. Jardueraren amaieran, bozeramaileak erabilitako iturriak ere aipatuko ditu, eta horien fidagarritasunaren inguruan jardungo da.

⁴⁰ [1.3 azpiatalean](#) azaldutako dinamika da hau.

Garapen-fasea

4. jarduera: Nolakoa izan zen Fernando VII.aren erregealdia?⁴¹ (45 min)

Etxean Fernando VII.aren erregealdiko 1814-1833 urte tartea ikusi ostean teoria sendotzeko helburuarekin, talde bakoitzak irakasleak helarazitako galderei erantzungo die⁴² (ikusi **V. eranskina**). Galderei erantzuteko, dokumentalean agertutako informazioarekin batera, testuliburueta eta Internetera⁴³ jo ahalko dute. Jarduera aurrera eramateko, berriro ere, Arkatzak Erdira teknika erabiliko dute. Ondoren, azkeneko zatian bozeramaileek taldeko erantzunak adieraziko dituzte, eta guztion artean amankomuneko erantzuna eraikiko da. Taldeek erantzun osatua jaso nahi izatekotan, beste orri batean izan behar du, erantzunena jaso eta kalifikatuko delako.

5. jarduera: Gidoiaren egitura antolatzen (10 min)

Bigarren saioa amaitzeko eta denbora soberan badago, ikasleak taldeka bilduko dira eta gidoiaren antolaketaren inguruan eztabaidatuko dute. Egun horretako klasean ikusitako informazioa gidoian nola txerta daitekeen pentsa dezakete. Aurrekariari zer-nolako trataera eman, zer gertakari azpimarratu, dena delakoak. Jarduera hori aurrera eramateko *Talking chips* teknika erabiliko da.

Ideiak ematearren irakasleak galdera hauek proposatuko dizkie:

- Zuen ustez, zeintzuk dira gertakizunik garrantzitsuenak?
- Zergatik sortu ziren bi bandoak eta haien arteko gatazka?

Ariketaren amaieran hurrengo klaserako ikusi behar duten dokumentalaren zatiak esango zaizkie:

- *Baskoniako Historia Bat: Osaba Tomasen gerrak* dokumentaletik 0'-35', 39.57'-40.30' eta 54.40'-57' tartea (EiTB, 2023).

6. jarduera: Bi bandoak: ezaugarriak bilatu (30 min)

Jarduera honetan, *Jigsaw* edo Adituen bilera⁴⁴ deritzon dinamika erabiliko da. Ariketa honen helburua bandoen ezaugarriak ezagutzeta da: zergatik sortu ziren, nortzuek osatzen zituzten, zein motatako pentsamendua zuten, eta abar. Sortutako lau taldeetatik bik bando karlista ikertuko dute; beste biek, aldiz, liberalena. Informazioa eskuratzeko Gela Irauliaren bidez ikusitako dokumentalak, testuliburuak, Zumalakarregi Museoaren webgunean eskegitako informazioa eta Internet erabili ahalko dituzte.⁴⁵ Gainera, bilaketa bideratzeko orria helaraziko zaie (ikusi **IV. eranskina**).

7. jarduera: Ezaugarriak taldekideei azaldu (25 min)

⁴¹ Klasearen hasieran irakasleak liberalek euskal foruekiko zuten jarrera aipatu behar du, dokumentalak ez baitu azaltzen.

⁴² *Errementari* filmaren zati bat ikusiko dute, 12.10 minututik 14.30 minutura doana (Urkijo Alijo, 2017).

⁴³ Iturri baliagarriak: Zumalakarregi Museoaren webgunea; Lluís Roura *et al.*, 1985; Tomás y Valiente *et al.*, 1985; Agirreazkuenaga Zigorraga, 2011.

⁴⁴ **1.3 azpiatalean** azaldu den dinamika da.

⁴⁵ Iturri baliagarriak: Agirreazkuenaga Zigorraga, 2011; Santana, 1993; Tomás y Valiente *et al.*, 1985; Fornés Murciano, 2010; García Martín, 1995.

Adituen bileraren bigarren zatiari helduz, jarduera honetan ikasleek jatorrizko taldeetara bueltatu behar dute, eta aurkitutakoa besteei azaldu nahiz paperean idatziko dute. Antzeko informazioa izango duten bi kide egongo dira. Hortaz, batak besteak igorritako informazioa osa dezake. Amaitzean irakasleak idazkariak hartutako notak hartuko ditu ebaluatzeko.⁴⁶ Idatzitakoa eskematikoa bada hobea, horrela ikasleek ez dute denbora asko galduko. Azken finean, ezaugarriak idatzi behar dira bakarrik.

Amaitzerakoan hurrengo klaserako ikusi beharreko dokumentala zein izango den esango die irakasleak:

- **Itxi liburuak.** Karlistadak dokumentaletik 4'-5.20' eta 7'-19' tartean (EiTB, 2020).

8. jarduera: Gerraren bilakaera eta ondorioak osatu (25 min)

Laugarren saio honetan, gerraren bilakaera eta ondorioak lantzea proposatzen da. Horretarako *1-2-4 egitura*⁴⁷ teknika erabiliko da. Irakasleak galdera batzuk helaraziko ditu, eta ikasleak informazio iturri ezberdinak erabiliz erantzun beharko die. Irakasleak beharrezkoa ikusten badu, ikasleek Internetera jo dezakete informazio bila. Hala ere, egun hauetan jasotako iturrietatik informazio nahikoa lor dezakete.

Galderak

- Gerran zer zegoen jokoan? Zertan oinarritzen zara hori baieztatzen?
- Zer gertatu zen 1836an Bilbon? Eraginik izan al zuen gerraren bilakaeran? Zergatik?
- Zein izan zen karlistek kontrolatzen zuten lurraldea? Zergatik?
- Nor zen Rafael Maroto? Zergatik batzuentzat traidorea zen?
- Zer adostu zen Bergarako Besarkadan? Nola eman zen?
- Gerra ostean, zer gertatu zen Foruekin?
- Gerren ondorioak ikusita, zure ustez nor ateratzen irabazle? Zergatik?

9. jarduera: Role-playing (25 min)

Ariketa honetan ikasleak gerra osteko pertsonen paperean jarri beharko dira, eta euren arteko eztabaida sortuko dute. Horretarako, ikasleek jatorrizko taldeak utziko dituzte, eta 6. jardueran sortutako 4 taldeetan bilduko dira. Jarduera horretan liberalen inguruko informazioa bilatu zutenek karlisten papera egingo dute, eta besteek, aldiz, liberalena. Horrela, beste bandoaren gainean duten ezagutza erakutsi ahalko dute. Alabaina, eztabaida ez da liberalak vs karlistak izango. Bi eztabaida talde sortuko dira: bata liberalen artean eta bestea karlisten artean. Eztabaida aurrera eramateko *Talking chips* teknika erabiliko da. Garrantzitsua da ikasleek erabilitako argudioak idaztea, ebaluatuko baitira. Hori dela eta, irakasleak laguntzaile bat izatea gomendatzen da, bakoitzak talde bat har dezan. Bestela, eztabaidak grabatu egin daitezke, betiere ikasleen eta familien baimena izanda, noski.

⁴⁶ Irakasleak jasotzean fotokopia egingo du, eta hurrengo klasean itzuli, bertan gidoia osatzeko oso baliagarria den informazioa jasota baitago.

⁴⁷ Irakasleak hainbat galdera planteatzen ditu. Horiei erantzuteko ikasleak hiru fasetatik igaroko dira. Lehenengoan, ikasleak bere kabuz erantzunak idatziko ditu. Jarraian, binaka bilduko dira, eta erantzunak konparatu ostean erantzun bakarra osatuko dute. Azkenik, taldeko laurak elkartuko dira, eta gauza bera egingo dute. (Pujolàs & Lago, 2011).

Testuingurua

Liberalak: lehenengo taldea liberal euskaldunak eta bigarrena estatuko gainontzekoak. Madrilgo Gorteetan bildurik zaudete eta Espainiako lurralde antolaketaren inguruan eztabaidatzen ari zarete. Euskal liberalek Foruen moldaketa bat onartzen dute, baina ez dute nahi erregimen forala deuseztatzea. Estatuko gainontzeko liberalek, ordea, zentralismoa inposatu nahi dute eta eskualde ezberdinen arteko desberdintasunak ezabatu.

Karlistak: hirugarren taldea Marotoren aldekoak dira eta, laugarrena, berriz, kontrakoa. Taberna batean bildurik zaudete eta gerraren amaieraren inguruko eztabaida sortzen da. Marotoren aldekoak Bergarako Besarkadaren aldeko gisa aurkezten dira, eta besteek jarraitu behar zela diote.

10. jarduera: Erabilitako argudioak (5 min)

Laugarren saio honetan denbora soberan geratzen bada, guztion artean ikasleek erabilitako argudioak aztertuko dira.

11. jarduera: Mapa kontzeptuala (30 min)

Unitatearen alde teorikoa amaitzeko, bosgarren saio honetan, taldeek mapa kontzeptual bat burutuko dute. Jarduera honetan, mapa kontzeptuala lau bandatan⁴⁸ dinamika erabiliko da (Pujolàs & Lago, 2011). Oinarri-talde bakoitzak bere mapa kontzeptuala osatuko du, eta, jarraian, klase osoari erakutsiko dio. Azkenik, guztion artean mapa kontzeptual bakar bat sortuko da, gidoia egiteko oso erabilgarria izango dena. Halaber, taldearen barruan, mapa kontzeptuala sortzeko unean, Arkatzak Erdira teknika erabiliko da.

Aplikazio- eta komunikazio-fasea

12. jarduera: Gidoiaren prestaketa (60 min)

Jarduera hau bosgarren eta seigarren saioetan egitea proposatzen da. Ariketa honetan oinarri-taldeek orain arte eskuratutako edukiak zein gaitasunak gidoian aplikatu beharko dituzte. Aintzat hartzekoa da gidoia egiteko momentuan ez direla ezerezetik hasten. Bai irakasgai honetan, bai Plastikako, Ikusizko eta Ikus-Entzunezko Hezkuntzan honen inguruan hitz egiteko aukera izan dute. Hortaz, 60 minutu nahikoak izango lirateke gidoia amaitzeko. Hala eta guztiz ere, gidoia bideo-erakusketaren egunean entregatuko da: urriaren 26an.

Orokortze- eta transferentzia-fasea

13. jarduera: Historia umorearen bidez (20 min)

Seigarren saioan azkeneko fasea ahalbidetuko duen jarduera egingo da. Landutako eduki zein konpetentziak lekualdatzeko umorea giltzarria izango da, eta ikasleek, oinarri-taldetan bildurik, Lehenengo Gerra Karlistari buruzko Interneteko *meme* bat sortu beharko dute. Ez dute momentuan aurkeztu behar: bideoaren aurkezpen-egunera arte

⁴⁸ «Oinarri-talde bakoitzaren barruan taldeko kideen artean banatuko dira maparen edo eskemaren zatiak; beraz, ikasle bakoitzak etxetik pentsatuta ekarri beharko du (...) egokitu zaion zatia» (Pujolàs & Lago, 2011: 90). Irakasleak, nahi izatekotan, mapa kontzeptuala hasi aurretik, egitura finko bat ezar dezake.

denbora dute. Beraz, jarduera honi eskaintzen zaion denbora haien artean hitz egiteko erabiliko da. Ikasleei, laguntzearren, ereduak erakutsiko zaizkie (ikusi VII. eranskina).

14. jarduera: Bideo- eta meme-erakusketa (35-40 min)

Zazpigarren saioan, urriaren 26an egingo dena, bi irakasgaietako irakasleak elkartuko dira, eta saioa elkarrekin egingo da. Saio honetan bideo-emanaldia egin, eta memeak aurkeztuko dira. Ikasleek egoki iritziz gero, beste egunen batean ikastetxe osoan erakuts daitezke, egindakoaren berri emateko eta gainontzeko ikasleek ikusteko.

15. jarduera: Taldeko ebaluazioa (15-20 min)

Azkenik, unitatea amaitzeko, beste irakasgaiko irakaslea dagoela aprobetxatuz, proposamena ebaluatu eta horren inguruan hitz egingo da. Hau da, indargune, ahulgune eta hobetu beharrekoari buruz jardungo da. Halaber, IX. eranskina (ko-ebaluazioa) eta X. eranskina (autoebaluazioa) beteko dira, baita irakaslearen ebaluazioari dagokiona ere.

III. eranskina: Proiektuaren aurkezpeneko materiala

<h1>berria</h1> <p>OSTEGUNA, 2020KO APRILAREN 16A XVI. URTEA-6.780 ZENBAGIA WYIW.BERRIA.EUS 1,304</p> <p>Zumalakarregi Museoa: "Ikasle euskaldunak erabiltzen dituzten material didaktiko osagarrien % 70a gazteleraz da."</p>  <p>Euskal bezkuntzaren arazoak azalarazi dituzte gaur Julien Goenaga eta Iraskun Badiolak, Zumalakarregi Museoko zuzendariak: "Ikasle euskaldunen eskubideak bermatu behar dira. Ezin da onartu material osagarrien gehiengo gazteleraz izatea". Egoera honen aurrean museoak laguntza eskatzen du eta hurrengo erroka aurkezten dio Euskal Herriko gizarteari: bideo didaktikoak egitea. Maiatzak 30era arte epea utziko du jendeak bideoak bidaltzeko. "Bideoen bidalketa sustatzearen, irabazleak 500€ko saria irabaziko du", adierazi du Julien Goenagak. Prentsaurrea amaitzeko, jorratu beharreko gaia zehaztu dute: "Zumalakarregi Museoa izanik, nota ez, gaiak Lehenengo Gerra Karlista izan behar du."</p> <p>"Azken txanpa falta zaigu!"</p> <p>Amesgaiztoa amaigabea da</p>	<h2>LAGUNDU GAITZAZU!</h2> <p>Gerra Karlistek izugarritzko eragina izan dute euskaldunon nortasunean. Gure parte dira. Gure gizartearen ezaugarri ñiminoetan nabarmena da. Patata tortilla, txapela, nortzuk utzi zizkiguten?</p>  <p>Zoritxarrez haren garrantzia ez da sarean islatzen; material didaktiko osagarri urriak baitaude ikasle euskaldunentzako. Zumalakarregi Museoa eskura dituen baliabideekin sortu genituzke, baina oso lanpetuta gabilta. Hortaz, lehiaketa bat sortu dugu, 500€-ko saria duena. Bideo didaktiko bat sortu beharko da, Lehenengo Karlistada jorratuko duena. Zure laguntza ezinbestekoa da. Beraz, lagundu gaitzazu euskaldunon ondarea zabaltzen eta...</p> <p>ANIMATU ZAITEZ!!</p> <p>MUSEO ZUMALAKARREGI MUSEOA</p> <p>@Zumalakarregi_Museoa @Zumalakarregi_Museoa @Zumalakarregi_Museoa +34 64251832</p>
<p>2. irudia: Berriak emandako albistea</p>	<p>3. irudia: Museoa argitaratutako eskuorria</p>

NOLA SORTU NIRE GIDOIA?



ZER DA ESANGO DUDANA?

Guztia ezin da aipatu. Hortaz, gidoia idatzi aurretik, gidoiaren eskema egitea gomendagarria da. Hor gertakarien **sailkapena** egin, eta zeinaipatuko diren erabaki.



ZEIN KUTSU EMANGO DIOT?

Bideo didaktikoen gidoeiek, oro har, **kutsu akademikoa** dute. Hala ere, hori ez da aukera bakarra. Adibidez, **umorearekin** jolastu daiteke, edota bestelako kutsuak eman.



PROTAGONISTA NAGUSIAK IZAN DITZAKE?

Noski! Gidoia ikuspuntu ezberdinetatik idatz daiteke, eta horretarako protagonistak oso garrantzitsuak dira. Nahi dituzun protagonista kantitatea erabil dezakezu eta horiek **historikoak** edo **asmatutakoak** izan daitezke; baina bietarikoak **nahasi** ere.



ZEIN BALIABIDE DITUT ESKURA?

Aukera ugari daude bideoa egiteko:

1. **Bideo bizidunak egiteko:** VideoScribe, GoAnimate.
2. **Diapositibak egiteko:** PPT edo Canva.
3. Gaitasun artistikoak badituzu, **ERABIL!** Azalpena marrazkiaren bidez egin daiteke eta.
4. **Ahotsa grabatzeko eta editatzeko:** Audacity.
5. **Bideoa editatzeko:** Windows Movie Maker
6. **Irudiak eskuratzeko:** Freepik
7. Kamera gauzak grabatzeko.

SAREAN ASKOZ GEHIAGO AURKI DITZAKEZU!



ADIBIDEAK

Hona hemen ideiak hartzeko adibide batzuk:

- TeleTeacher DaniDocente. (2019). *GUERRAS CARLISTAS, qué, cuándo, por qué y consecuencias*.
- Daniel Gil Alvarez. (2016). *El Carlismo 2º Bach. Historia de España*.
- CARKI PRODUCTIONS. (2015). *HISTORIA DE LOS VASCOS EN 10 MINUTOS*.
- Biblioteca Nacional de España. (2019). *La Guerra de la Independencia Española*.
- A toda leche. (2018). *La construcción del estado liberal [1833 - 1868]* HISTORIA de ESPAÑA.
- Katihotsak IV. (2013). *ORAIN Zumalakarregi*.
- La cuna de Halicarnaso. (2017). *LA GUERRA DE INDEPENDENCIA ESPAÑOLA X (1808-1814) | Resumen fundamental del conflicto*.

4. irudia: Gidoirako gomendioak
Iturria (irudi guztiena): Autoreak egindakoak, fikziozkoa

IV. eranskina: Taldeko lan-kontratua

Taldeko lan-kontratua	
Ikasturtea: Taldearen izena:	Taldearen argazkia
Taldekide bakoitzaren izen-abizenak, rola (idazkaria, bozeramailea, koordinatzailea eta zuzentzailea) eta e-maila: 1. Taldekidea: 2. Taldekidea: 3. Taldekidea: 4. Taldekidea:	
Funtzionamendu-arauak eta ondorioak: 1. 2. 3. 4. 5.	
Taldearen helburuak: 1. 2. 3. 4. 5.	

V. eranskina: 4. jarduera, galderak

Irakasleak banatuko duen orrialdea

- Zer egiten du Fernando VII.ak erbestetik itzultzean? Zergatik?
- Zeren irudia da Fernando VII.a? Eta politikari burgesak?
- Fernando VII.ak mantendu nahi zuen erregimen politikoan, zer motatako lurralde-antolakuntza zegoen? Foruek zer-nolako garrantzia zuten?
- Irudi hau 1874koa izanda, haren mezua epe historiko honetarako baliagarria izan daiteke? Zergatik? Zer adierazten du?
 - **Zuhaitzak Gernikako arbola sinbolizatzen du; euskal foruen ikurra.*



El árbol de Guernica es carlista, 1874
Iturria: La madeja política.

- 1823tik aurrera zer-nolako aldaketa ikus daiteke Fernando VII.aren politikan? Zergatik? Horrek zer motatako erantzunak jaso zituen?
- 19 urte horietan zer motatako konfrontazioa gertatu zen Espainiako Koroan? Zertan oinarritzen zarete hori esateko?
- Euskal nekazari talde bat zarete; oso erlijiosoak eta ezarrita dagoen *status quo*arekin eroso zaudete. Lur komunalak dituzue, eta lur-jabeak zarete. Espainiako Koroan gertatutakoaren inguruko hausnarketa egin. (Kontuan hartu Napoleonen inbasioa, absolutismoaren berrezarkuntza, hirurteko liberala, beste berrezarkuntza zein despotismo ilustratua bizi izan dituzuela eta, gainera, elizako apaizak liberalismoaren aurkako hitzaldiak egiten dituela).

VI. eranskina: 6. jarduera, bilaketa bideratzeko galderak

Bilaketan lagungarriak izan daitezkeen galderak		
<ul style="list-style-type: none"> • Zeinek osatzen zuten liberalen babes soziala? Zergatik? • Eta karlistena? Zergatik? • Zer-nolako ideologia, pentsamendua zuen bando bakoitzak? • Elizarekiko zuten jarrera nolakoa zen? Zergatik? • Zein motatako ekonomia defendatzen zuten? Non ikus daiteke hori? • Espainia eraikitzean, antolatzeko ikuspuntu berdina al zuten? Zer esan nahi du «patria» hitzak karlismoaren ikuspegitik? Eta liberalen ikuspegitik? Zergatik? • Muñagorriren bertso hauek zeinen jarrera azaltzen dute? Zer adierazten dute bando horren inguruan? (Zumalakarregi Museoa, n/d, a) 		
<p>«Disputarikan bada zeiñentzat korua, erabaki bear da Gaztelan pleitua; errege edo erregiña gure deretxua, beti gorde digula Garbiro fuerua.»</p>	<p>«Adiskide maiteak, ona klaro gauza: bakarrikan fueroak dira gure kausa; aiek defenditzeko deretxua dauka probintziko semiak ori eziñ uka.»</p>	<p>«Relijio santuan guk elkar arturik, ez du gure artean izango kalterik; len bezela egiñikan gure funtzioak, elizetan sermoiak ta prozesioak.»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Nolakoa zen euskal lurraldeetako gizartearen egoera? Familia berean bi bandoko pertsonak al zeuden? Kasuren bat ezagutzen al duzu? 		

VII. eranskina: 13. jarduera, ikasleentzako adibideak



5. irudia: Lehen Gerra Karlistari buruzko memea. Iturria: Autoreak egina



6. irudia: Lehen Gerra Karlistari buruzko memea. Iturria: Memes carlistas.

VIII. eranskina: Irakaslearen behaketa

	Bai	Ez
Talde barruan errespetuz jokatu dute.		
Parte-hartzea modu orekatuan banatu da.		
Elkarri lagundu egin diote.		
Norberak bere betebeharrekoak egin ditu.		
Taldeak planifikazio egokia egin du.		
Barne-gatazkak zein eztabaidak konpontzeko gai izan dira.		
Ekarpenak:		

IX. eranskina: Ikaslearen ko-ebaluazioa

	Ados nago	Erdizka	Ez nago ados
Orokorrean, lan-talde ona egin dugula esango nuke.			
Zereginak oso ondo antolatu eta banatu ditugu.			
Iritzi ezberdinak edota desadostasunak egon direnean modu baketsuan hartu ditugu erabakiak.			
Norbaitek ez du lanik egin.			
Planifikatutakoa aurrera eraman da.			
Guztiok gure erantzukizun indibidualak bete ditugu.			
Errepikatzeko taldea da.			
Ekarpenak:			

X. eranskina: Ikaslearen autoebaluazioa

	Ados	Erdizka	Ez nago ados
Taldeari ekarpen positiboak egin dizkiot.			
Erantzukizun indibidualak modu egokian bete ditut.			
Erabakietan parte hartu dut.			
Taldekideak lagundu ditut.			
Taldekideak errespetatu ditut.			
Ekarpenak:			

XI. eranskina: 3. jarduera

	Hobetzeko	Ongi	Oso Ongi	Bikain
Hizkuntzaren zuzentasuna (% 30)	Akats gramatikal eta ortografiko ugari ditu. Uler-tzeko zailtasunak daude.	Akats gramatikal eta ortografiko batzuk daude; hala ere, erraz ulertzen da.	Hizkuntzaren erabilera zuzena da eta ondo ulertzen da.	Hizkuntzaren erabilera zuzena da eta hiztegi aberatsa erabili du.
Definizioaren sakontasuna (% 40)	Kontzeptuaren definizio sinplea eman du.	Oinarrizko informazioari datu osagarri batzuk atxiki dizkio.	Kontzeptua modu sakon-n landu du. Noiz, Non eta Zer galderari erantzutearekin batera, kontestu historikoan ondo kokatu eta haren ondorioak azaldu ditu.	Kontzeptuaren trataera oso sakona da. Historian zehar izandako bilakaera azaldu du.
Egitura (% 30)	Ez du egitura finkorik, eta ulertzeko zailtasunak daude.	Ez du ohiko egitura erabili eta horrek ulermen arazoak sortu ditu.	Ohiko egitura erabili du (Noiz, Non eta Zer).	Testuaren antolaketa bikaina da. Ohiko egiturara paragrafo osagarriak atxiki ditu, modu egokian.
Ekarpenak:				

XII. eranskina: 7. jarduera

Irizpidea	Puntuazioa (0-10)
Bando bakoitzaren babes soziala ondo deskribatzen du. (% 20)	
Bando bakoitzaren pentsamendua ondo islatu du. (% 20)	
Bando bakoitzaren kokapen geografikoa modu egokian adierazi du. (% 10)	
Liberalismoaren hedapenak euskal gizartean izandako eragina ondo islatu du. (% 15)	
Bando bakoitzak kontzeptu berdinen inguruan duen ikuspuntua adierazteko gai izan da. (% 20)	
Informazioa lortzeko iturri ezberdinetara jo du. (% 15)	
Guztira	

XIII. eranskina: 9. jarduera

Irizpidea	Puntuazioa (0-10)
Ahozko hizkuntza zuzentasunez erabili du. (% 20)	
Errespetuz hitz egin du eta txandak behar den bezala errespetatu ditu. (% 10)	
«Antzeztu» duen pertsonaiaren pentsamenduarekiko enpatikoa izan da (pertsonaia horren ikuspegia ondo transmititzea) (% 30).	
Erreferentzia historiko egokiak egin ditu. (% 30)	
Argudio originalak erabili ditu. (% 10)	
Guztira	

XIV. eranskina: 11. jarduera

	Hobetzeko	Ongi	Oso Ongi	Bikain
Kontzeptu nagusiak (% 30)	Adierazitako kontzeptu nagusiek ez datoz bat gaiarekin.	Adierazitako kontzeptuek gaiarekin bat datoz, baina batzuk ezin dira nagusitzat hartu.	Identifikatutako kontzeptuak gaiaren barruan garrantzitsuak dira, baina eskatutakoarekin ez datoz bat.	Adierazitako kontzeptuak egokiak dira.
Azpi-ideiak (% 30)	Ez du azpi-ideiarik adierazi.	Azpi-idei gutxi adierazi ditu kontzeptu nagusi bakoitzean (<3).	Azpi-ideia sinpleak adierazten ditu.	Azpi-ideia sakonak adierazten ditu.
Loturak (% 25)	Ez du loturarik egiten.	Loturak egin ditu, baina ulertzeko zailak dira.	Adierazitako ideia gehienek lotura egokiak dituzte.	Ideen arteko loturak guztiz egokiak dira eta hierarkia modu egokian adierazten du.
Aurkezpena (% 20)	Mapa kontzeptuala ulertzeko zailtasunak daude. Erabilitako egitura oso desordenatuta dago.	Mapa kontzeptuala egitean loturak azaldu ditu, baina ulertzeko zailtasunak daude.	Egitura sinplea aurkezten du, mapa ulerker egiten duena.	Egitura bikaina du. Egitura hierarkikoa ondo adierazi du, baita loturak ere; eta ulertzeko erraza da.
Ekarpenak:				

XV. eranskina: Gidoia

	Hobetzeko	Ongi	Oso Ongi	Bikain
Hizkuntzaren zuzentasuna (% 15)	Hizkuntzaren erabilera ez da guztiz zuzena. Akats dezente ageri dira. Halaber, ulertzeko zailtasunak daude.	Hizkuntzaren erabilera ez da guztiz zuzena. Haatik, esaten dena uler daiteke.	Gramatikaren eta lexikoaren aldetik hizkuntzaren erabilera egokia da, baina zenbait akats atzeman daitezke.	Hizkuntzaren erabilera egokia eta erregistro aberatsa.
Gidoiaren originaltasuna (% 15)	Gidoia sinplea da eta originaltasun falta du.	Gidoia sinplea da, baina originaltasun-puntua eman diote.	Gidoiak konplexutasun maila nahikoa du eta originala da.	Gidoia guztiz originala da. Gaia ikuspuntu ezohiko batetik landu da.
Azalpenaren argitasuna (% 20)	Azalpena ez da ulertzen. Oso gaizki egituratuta dago.	Adierazitakoa ondo uler daiteke, baina ez da modu egoki batean antolatu.	Antolaketa egokia da, baina hainbat esparrutan egindako azalpena ez da guztiz argia.	Egitura bikaina du. Gainera, dena oso ondo ulertzen da.
Erabilitako iturriak (% 10)	Ez du iturririk erabili.	Bakarrik klaseko iturriak erabili ditu.	Klaseko iturriekin batera kanpoko iturriak erabili ditu, baina ez dira fidagarriak.	Klasekoaz gain, kanpoko iturri fidagarrietara jo du.
Testuinguru historikoa (% 20)	Lehenengo Gerra Karlista ez du testuinguru historikoan kokatu.	Testuinguru historikoa azaltzen du, baina nazioarteko testuingurua bakarrik.	Nazioarteko eta Espainiako testuinguruak azaltzen ditu, baina ez du loturarik egin.	Nazioarteko testuinguruak Lehenengo Gerra Karlistarekin duen lotura azaltzen du eta hiztegi historiko aproposa erabiltzen du.
Gertaera historikoaren trataera (% 20)	Prozesu historikoa ez du modu egokian azaltzen, eta aurrekariak nahiz ondorioak ez ditu aintzat hartzen.	Aurrekariak eta gertakizunaren bilakaera azaltzen ditu, baina ez du horien arteko loturarik egiten.	Lehenengo Gerra Karlistaren aurrekariak, bilakaera eta ondorioak identifikatzen, azaltzen eta haien arteko harremana adierazten du.	Aurrekari, bilakaera eta ondorioen arteko lotura azaltzeaz gain, kausa-hierarkia egokia ezartzen du, eta gatazkan inplikaturako alderdi guztien ikuspegia azaltzen ahalegintzen da.
Ekarpenak:				

XVI. eranskina: Memea

Irizpidea	Puntuazioa (0-10)
Erreferentzia historikoa ondo adierazi du. (% 70)	
Originala da. (% 30)	
Guztira	

XVII. eranskina: Unitate didaktikoa

Itemak	Irizpideak	Bai/Ez
Proiektua	Proiektua ikasleen aurrezagutzetan oinarrituta dago, zehatza da, eta diziplinarteko eduki zein kompetentzia anitz eskatzen ditu.	
Motibagarritasuna	Ikasleen motibazioa sustatzen da.	
Jarduerak	Jarduerak egingarriak dira, eta sinpleetatik konplexuetara doaz modu progresibo batean.	
Jarduerak eta Edukiak	Jarduerak edukiarekin erlazio estua dute.	
Jarduerak eta Gaitasunak	Landutako jarduerak definitutako gaitasunak garatzeko balio dute.	
Helburuak	Helburuak gaitasunei lotuta daude eta asegarriak dira.	
Denboraren kudeaketa	Jarduerak burutzeko denbora nahikoa dute ikasleek.	

XVIII. eranskina: Irakaslea

Irizpideak	Puntuazioa (1-5)
Ikasgelan giro egokia sortzeko jarduerak proposatzen ditu.	
Ikasleen parte-hartzea bultzatzen du.	
Nire interesekoak diren jarduerak proposatzen ditu.	
Motibagarriak diren ekintzak prestatzen ditu.	
Nitaz kezkatzen da.	

Ezkutuan bizitakoen historia ikasgelan berreskuratuz: gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen jasandako errepresioa frankismoan zehar

Iraitz Goenaga Arregui (UPV/EHU)

Laburpena

Francoren diktadura (1939-1975) amaitu zenetik hamarkadak igaro badira ere, gaur egunean ezjakintasun handia dago 36 urtez iraundako erregimenaren inguruan. Hori dela eta, lan honetan aurkezten den proposamen didaktikoaren xedea zera da: denboran atzera egin eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako laugarren mailako ikasleekin Francoren garaian gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizi izan zuten egoera eta sufritutako errepresioa lantzea. Horretarako, gaur egunean indarrean dagoen LOMLOE oinarritzat hartu eta ikasleak beren ikaskuntza-prozesuaren ardatz izateko metodologia aktiboak erabiliko dira.

Lana, beraz, zazpi ataletan dago banatuta. Sarrera bat egin ondoren, bigarren atalean oinarri teorikoak azaldu, eta gaiaren egungo egoerara hurbilpen bat egiten da, hitz eginez metodologia aktiboez, proposamen didaktikoan erabiliak izango diren metodologiez, gaur egunean frankismoaren inguruan dagoen ezagutzaren eta errepresioaren lanketarako dauden baliabideez, eta Historiako ikasgelan LGTBIQ+ gaien egoeraren eta frankismoan zehar gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen sufritutako errepresioaren lanketaz. Hirugarren atalean, lanaren muinean murgildu eta proposamen didaktikoa azaltzen da: sarrera, ikas-egoeraren markoa, helburu didaktikoak, metodologia, justifikazio kurrikularra, sekuentzia eta ebaluazioa. Laugarren atalean, proposamenaren eztabaida dago, eta bosgarrenean ondorioak. Lana, bibliografiarekin eta eranskinekin amaitzen da.

Hitz gakoak: Metodologia aktiboak, Frankismoa, LGTBIQ+ kolektiboa, Errepresioa.

Resumen

A pesar de que hayan pasado décadas desde que finalizó la dictadura franquista (1939-1975), en la actualidad existe un gran desconocimiento sobre el régimen que duró 36 años. Por ello, la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo tiene como objetivo retroceder en el tiempo y trabajar con el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria la situación y la represión que sufrieron las personas gays, lesbianas, bisexuales y trans en la época de Franco. Para ello, teniendo como base la LOMLOE, se usarán metodologías activas que sitúen al alumnado como eje de su proceso de aprendizaje.

El trabajo está dividido en siete apartados. Tras una introducción, en la segunda parte se habla sobre las bases teóricas y se realiza una aproximación a la situación actual del tema, hablando sobre: las metodologías activas, las metodologías que se usan en la propuesta didáctica, el conocimiento que hay hoy en día sobre el franquismo y los recursos que hay para trabajar la represión, y, la situación de los temas LGTBIQ+ y el trabajo sobre la represión que sufrieron las personas gays, lesbianas, bisexuales y trans durante el franquismo en el aula de Historia. En el tercer apartado, adentrándonos en el núcleo del trabajo, se explica la propuesta didáctica: la

introducción, el marco de la situación de aprendizaje, los objetivos didácticos, la metodología, la justificación curricular, la secuencia y la evaluación. En el cuarto apartado se habla sobre el debate de la propuesta, y en el quinto sobre las conclusiones. El trabajo, finaliza con la bibliografía y los anexos.

Palabras clave: Metodologías activas, Franquismo, Colectivo LGTBIQ+, Represión.

Abstract

Despite the fact that decades have passed since the end of Franco's regime (1939-1975), there is still a great lack of knowledge about the regime that lasted 36 years. Because of that, the didactical proposal here presented aims to go backwards in history and develop with fourth year students of Compulsory Secondary Education the situation and the repression suffered by gays, lesbians, bisexuals and trans people in Francoism. For that, the current education law will be taken as the basis, that is, LOMLOE, and active methodologies will be used to put the student in the middle of the learning process.

The work is divided into seven parts. After an introduction, in the second part, the theoretical bases and the actual situation of the subject are explained: the active methodologies, the methodologies used in this didactic proposal, today's knowledge about Francoism and resources to understand the repression, and, the presence of LGTBIQ+ matters and the understanding of the repression suffered by gays, lesbians, bisexuals and trans people during Francoism in the history classroom. In the third part, entering the core of the work, the didactic proposal is explained: the introduction, the framework of the learning situation, the didactic objectives, the methodology, the curricular justification, the sequencing and the evaluation. In the fourth part, there is a discussion of the proposal and in the fifth part the conclusion. The paper ends with a bibliography and annexes.

Key words: Active methodologies, Francoism, LGTBIQ+ collective, Repression.

Sarrera

Gaur egungo egoeratik abiatuta, atzera egin eta Francoren Espainian, hau da, 1939-1975 artean, kokatzen den unitate didaktikoa da bertan aurkezten dena. Proposamen didaktiko honen xedea zera izango da: Francoren garaiko gizartean murgildu eta frankismoan zehar gay, lesbiana, bisexual zein trans pertsonen bizi izan zuten egoera eta sufritutako errepresioa Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (hemendik aurrera DBH) 4. mailako ikasleek lantzea.

Gai honen aukeraketan eragin handia izan dute gaur egunean frankismoarekiko dagoen ezjakintasun handiak (Hernández, 2014), errepresioa landu eta memoria historikoa berreskuratzeko gazteen belaunaldietara zabaltzen diren baliabide urriek (Díez eta Rodríguez, 2022) eta, batez ere, Gizarte Zientzien ikasgelan LGTBIQ+ gaiak lantzeko dagoen joera urriak (Wilson *et al.*, 2022) eta behar handiak. Izan ere, beharrezkoa da hezkuntza ikuspegi bat ezartzea, zeinak berdintasunaren ikuspuntutik orientazio sexual ezberdinak kontuan hartzen dituen (Alonso *et al.*, 2002).

Era berean, ezin ahaztu daiteke ikastetxea izaten dela LGTBIQ+ kolektiboko gazteek jazarpen eta diskriminazio handiena jasaten duten eremuetako bat (Martxueta eta Etxeberría, 2014); duela gutxi Gipuzkoako eskoletan eginiko ikerketa batek ere hori berresten du, ikasleen % 93k ekintza homofoboak ikusten baitituzte (Berdindu *et al.*, 2017: 9). Horrenbestez, LGTBIQ+ kolektiboaren lanketa gure eskoletan funtsezkoa dela esan dezakegu, bai jarrera homofobo, bifobo eta transfoboak ekiditeko, bai berdintasunean eta dibertsitatean oinarritutako hezkuntza bat izateko.

Hori dela eta, unitate didaktiko honetan historia eta LGTBIQ+ gaiak batera uztartzen dira, ikasleek gure historian LGTBIQ+ bizi izandako eragin eta ondorioak landuz. Lanketa hori egiteko, ordea, ikasleen interesetatik abiatu nahi da. Izan ere, Fuertes eta Ibáñez (2019: 12) ustetan, homosexualek eta lesbianeek frankismoan zehar pairatutako errepresioaren lanketa ikasleak motibatuko lituzkeen gai bat da.

Unitatean zehar, beraz, ardatza ikasleak izango direla esan daiteke. Horretarako, metodologia aktiboen erabilera sustatzen da. Halako metodologiaren bidez, ikasleak motibazioa izateaz gain, parte-hartze handiagoa izatea bilatzen da, horrela ikasleak beren ikaskuntza-prozesuan inplika daitezkeen (Díaz eta Serna, 2013). Era berean, aipatzekoa da ikasleek ikasketa esanguratsu bat izan dezaten, hainbat motatako jarduerak direla bertan proposatzen direnak.

Hori dela eta, jarraian, metodologia aktibo horiek zer diren zehaztuko da, bai eta unitate didaktikoan zehar erabiliak izango diren metodologia aktiboen inguruan jardun ere. Behin hori eginik, ordea, gaiak gaur egungo hezkuntzan duen egoera aztertuko da: lehenik, frankismoaren ezagutza eta errepresioaren lanketa modu orokor batean, eta gero, LGTBIQ+ gaien egoeraren eta gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen frankismoan jasandako errepresioaren lanketa Historia irakasgaiaren modu zehatzago batean. Hori azaldu ondoren, proposamen didaktikoa azalduko da.

1. Oinarri teorikoak eta gaiaren egungo egoera

Behin sarrera eginik, hurrengo lerroetan proposamen didaktikoaren oinarri teorikoen eta gaiaren egungo egoeraren inguruan jardungo da, hori ulertzea funtsezkoa baita proposamenean erabiliak izango diren metodologiak eta gaia lantzearen garrantzia ulertzeko.

1.1. Metodologia aktiboak

Epistemologikoki, metodoa helburu batera iristeko egin beharreko bidea da. Irakaskuntzan ere metodoak daude, irakaskuntza-metodoa, hots, lehen instantzian irakasleak helburu jakin bat lortzen laguntzeko ikasleei proposatzen dizkien jardueren edo baliabideen antolaketaren inguruan hartzen dituen erabakien multzoa edo ekintza-plana (Soler *et al.*, 1992).

Transmisio-metodoa edo irakaskuntza tradizionala da aspalditik erabiltzen den eta irakasle askoren onarpena jaso zuen eta jasotzen jarraitzen duen metodoa. Transmisio-metodoan, irakaskuntza ezagutzak transmititzera mugatzen da (Maestro, 1993). Hori horrela, irakaslea edukiak azaltzera mugatzen den moduan, ikasleak eduki horiek jasotzen ditu (González, 1996).

Halaber, transmisio-metodoaren emaitzak ez dira beti pozgarriak izan. Hala, bada, 1960ko hamarkadan metodo horren oinarriak birkontsideratu ziren, hezkuntza-egitura osoa eta irakaskuntza-metodoak bereziki zalantzan jarriaz. Krisi- eta gerra-garai batetik atera zen gizarte baten erronkei aurre egiteko hezkuntza on baten beharrak mendebaldean hezkuntza-ikerketak babes instituzional eta pribatua jasotzera eraman zuen, mende hasieratik bide berberari jarraitzen zioten ikerketak bizkortuz. Ordutik, proposamen metodologikoek transmisio-metodoen aurka egin, eta ikasleen garapena sustatzen duten metodologia aktiboan alde egin zuten (Maestro, 1993).

Hori dela eta, gaur egungo egoera aztertuz, Silva eta Maturanaren (2017: 118) ideiei jarraikiz, mende honetako esparru sozial zein profesionalean ongi moldatu ahal izateko behar diren jakintza zein gaitasunak lortzeko, beharrezkotzat ikusten dute ikasleek berak protagonista diren irakaskuntza bat jasotzea.

Horrek guztiz bat egiten du gaur egun gurean dagoen hezkuntza-legearekin, hau da, LOMLOErekin¹. Izan ere, martxoaren 29ko 217/2022 Errege Dekretuari erreparatzen badiogu, zeinak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako antolamendua eta gutxieneko irakaskuntzak ezartzen dituen, III. eranskinean, ikas-egoeren inguruan jarduten denean, ikasleak oinarrizko hezkuntza amaitzean izan beharreko funtsezko konpetentziak lortu eta garatzeko ikaslea bere ikaskuntzaren eragile moduan aitortzen duen metodologia didaktikoak erabili beharko direla xedatzen du. Hori aurrera eramateko ikasleen interesetatik abiatzen diren proposamen pedagogikoak funtsezkoak dira, ezagutza norberaren ikaskuntza eta esperientzietatik abiatuta autonomiaz eta sormenez eraikiz (2022/217 Errege Dekretua, 41767). Hori horrela, ikaslea ardatz moduan jartzen duten teoriak metodologia aktiboan erabilera sustatzen dute (Silva eta Maturana, 2017). Baina, funtsean, zeri deritzogu metodologia aktiboak?

Kontzeptualki, metodologia aktibo bat ikaskuntza esanguratsua aurrera eramateko, ikaslea bere ikaskuntzaren protagonista izan behar duela eta irakasleren rola prozesu hori erraztea dela adierazten duen prozesua da (Díaz eta Serna, 2013). Beraz, metodologia aktiboek ikaskuntza esanguratsua dutela oinarri esan daiteke, martxoaren 29ko 217/2022ko Errege Dekretuarekin guztiz bat eginez. Izan ere, bosgarren artikuluko 5. atazaren arabera, konpetentziak garatzeko izaera esanguratsuko ikaskuntzari arreta berezia jarri behar zaio (2022/217 Errege Dekretua, 41575).

Hori horrela, konpetentzien garapena arintzeko, jarraian azalduko den unitate didaktikoan egiten den moduan, irakasleak ikasleei jarduerak proposatzen dizkie, izan pertsonalak izan taldean egitekoak. Jardueren bidez, hausnarketa kritikoa, sormena eta ikaskuntza-prozesuan komunikazioa sustatzen dira. Era berean, metodologia hauek

¹ Kontuan izatekoa da Euskal Autonomia Erkidegoan Hezkuntza Lege Proiektua 2023ko apirilaren 25ean onartu bazen ere, ordurako lan hau nahiko aurreratua zegoela. Horregatik, hain zuzen ere, Estatu mailan ezarrita dagoen curriculum hartu da oinarritzat.

ikaslea bere ikaskuntza-prozesuan motibazio eta parte-hartze handiagoa izatera eramaten dute. Hori dela eta, funtsean, metodologia aktiboak ikaslea bere ikaskuntza-prozesuan inplikatu nahi duten modu guztiak direla esan daiteke (Díaz eta Serna, 2013).

Gainera, metodologia aktiboek mundu hobe batean pentsatzeko aukera ahalbidetzen dute, eta itxaropenak gizaki aske, kritiko eta ekologikoen prestakuntzan finkatzen. Eskola ezin daiteke soilik ikaskuntzara mugatu, baizik eta bizitzaren parte bilakatu behar du. Beraz, helburuek funtzionaltasun existentziala duten jakintzak eta esperientziak eskaini behar dituzte, eta horiek bizitzako xedeetara zentzuz transferitu (Rubiano, 2019). Curriculumak bat egiten du horrekin; izan ere, ikasleek beren heziketa amaitzean garranturik izan beharreko oinarrizko konpetentziak zehazten dituen irteera-profila, XXI. mendeko erronkekin lotura izateko, oinarrizko konpetentzien ikuspegi estruktural eta funtzional batetik abiatzen da (2022/217 Errege Dekretua, 41594). Horregatik, hain zuzen ere, jarraian azalduko den unitate didaktikoaren lanketarekin irteera-profilak zehazten dituen oinarrizko konpetentziak landu nahi dira.

Beraz, hori guztia esanik, jarraian azalduko den unitatean metodologia aktiboak izango dira ikaskuntza-prozesuaren ardatz. Halaber, ekintzan oinarritutako heziketa-prozesu bat aurrera eramateko, zenbait metodologia aktibo diseinatu eta ezarri dira: ikasketa kooperatiboa, arazoetan oinarritutako ikaskuntza, kasuen analisia, Gela Iraulia, ikaskuntza eta zerbitzua, rolen jolasa, mapa kontzeptuala eta proiektuak (Silva eta Maturana, 2017; Peralta eta Guamán, 2020). Beraz, hurrengo lerroetan azalduko den proposamen didaktikoan erabiliko diren hiru metodologia aktibo nagusiak azalduko dira, horiek ulertzea funtsezkoa baita unitatearen nondik norakoak ulertzeko.

1.1.1. Proposamenean erabiliko diren metodologia aktiboak

Jarraian aurkezten den proposamen didaktikoan garrantzi handia izango duen lehen metodologia proiektu bidezko ikaskuntza (PBI) da. Estrategia metodologiko horretan ikasleak taldetan banatzen dira proiektuak garatu edo eguneroko bizitzarekin loturiko arazoak ebazteko. Hori horrela, lan kooperatiboan oinarrituta, informazioaren bilaketarekin, aurkezpenarekin eta hedapenarekin ikasleengan jartzen da ardatza, horiei autonomia eta erabakiak hartzeko gaitasuna emanez, irakasleak gidariaren eta ikaskuntza-laguntzailearen lekua hartuz bitartean (De la Calle, 2016).

PBIren aurrekariak XIX. mende amaieran eta XX. mende hasieran aurkitu daitezke. John Dewey izan zen irakaskuntzaren ikuspegi berri bat planteatu zuena, bere Chicagoko Laborategi Eskolan ikaskuntza aktiboan oinarritutako beste irakaskuntza- eta ikaskuntza-forma batzuk frogatuz eta esperimendatuz. Halaber, Kilpatrick izan zen Dewey-ren postulatua hartu eta proiektu bidezko metodoa garatu zuena, idea horiek orokortu ez arren (De la Calle, 2016). Gugandik hurbilagoko garaietan, garapen metodologikoa hainbat esperientziatik hornituz joan zen (Davini, 2008). Gaur egun, PBI hedabideen bidez suspertu da, eta Hezkuntza Ministerioak metodologia aktiboaren alde agertutako joerak PBIren garrantzia nabarmendu du (De la Calle, 2016). Horrela, Hezkuntza Legeko 6. artikulua 4. ataza ikusirik, non printzipio pedagogikoen inguruan jarduten den, landutako konpetentzien integrazioa sustatzeko, eskola-ordu batzuk proiektu esanguratsuak eta garrantzitsuak eta arazoak ebazpen kolaboratiboak egitera bideratuko dira (2022/217 Errege Dekretua, 41575).

Gizarte Zientziei dagokienez, PBIk maila guztietan zentzua ematen dio horien irakaskuntzari. Izan ere, Gizarte Zientzien edukiak aurkitu daitezke, eta, zenbait arazori edo galderari erantzuna eman ez ezik, fenomenoak azaldu ere egiten dituzte, gure ingurua ulertzen laguntzeko eta alternatibak proposatzera bultzatzeko. Horrela, Gizarte Zientziak memorizatzeke eduki moduan dituzten ikuspegiak gainditu, eta errealitatea interpretatzeko baliagarriak direla argi uzten da (De la Calle, 2016).

PBIrekin batera, proposamen didaktikoa ulertzeko garrantzi handikoa den beste metodologia bat ikaskuntza kooperatiboa da. Kooperazioaren oinarria helburu berak lortzeko batera lan egitea izango litzateke. Egoera kooperatibo batean, bakoitzak beretzat eta taldeko gainerako kideentzat lortu nahi ditu emaitza onuragarriak. Beraz, ikasketa kooperatiboa talde txikien erabilera didaktikoa da, zeinetan ikasleek batera lan egiten duten beren eta gainerakoen ikaskuntza maximizatzeko (Johnson *et al.*, 1999).

Jarraian azalduko den unitatean ikus daitekeen moduan, zenbait mementotan banaka egiten da lan, eta beste zenbaitetan kolektiboki. Taldeek duten xedea ariketa bat egitea izango litzateke; jarduera hori kooperanteen lana antolatuz osatuko da. Horrela, taldeki-deek informazioa trukatzan dute, eta helburu baten bila egiten dute lan, taldeko kide guztiek zeregina ulertu eta amaitzen duten arte, kooperazioan lan egiten ikasiz. Beraz, modu koordinatuan egiten da lan, amankomuneko helburuekin eta konpromisoekin eta partekatutako arauekin (Morera *et al.*, 2008).

Ikaskuntza kooperatiboaren indarguneei dagokienez ez dira urriak; besteak beste, honako hauek aipa daitezke: ikasleak gehiago ikastea eta edukiak epe luzera gogoratzea, pentsamendu kritikorako eta goi-arrazoibiderako gaitasuna garatzea; ikasleak fidakorrako eta onartuago sentitzea lortzen du; kooperazioan lan egiteko abilezia sozialetan trebatzen da; autoestimua eta motibazioa handitzen dira; eta norberarentzat eta taldeko gainerako kideentzat onurak ematen ditu (Morera *et al.*, 2008).

Azalduko den azken metodologia Gela Irauliarena da. Gela Irauliak irakaskuntza-denboraren eta espazioaren berrantolaketa dakar, eskola magistralak ikasgela presentzialetik harago iritsiz eta ikaslearen aldetik ikaskuntza aktiboago bat aurrera eramanez. Izan ere, ikasleak ikasgelara joan aurretik eduki teorikoa berrikusi beharko du, irakurgaien bidez edo, jarraian azalduko den unitatean egiten den moduan, ikus-entzunezko baliabideen bidez. Ikasgelako denbora edukiak sakontzeko baliatzen da, eta ikasleak bere ikaskuntzan zeregin aktibo bat izatea bilatzen da (López *et al.*, 2020).

Bergmann eta Sams-ek (2019) dioten moduan, asko dira Gela Iraulia erabiltzeko arrazoiak: oso lanpeturik dauden ikasleei laguntzen die, irakasle eta ikasleen arteko interakzioa areagotzen du, ikasleen arteko interakzioa hobetzen da, eta gela kudeatzeko era aldatzen da, besteak beste. Beraz, arrazoi horiek ikusirik, jarraian azalduko den ikas-egoeran metodologia honen erabilera ere sustatzen da.

1.2. Frankismoa: ikasleen ezagutza eta errepresioaren lanketa

Unitate didaktikoak frankismoan zehar gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen egoera eta pairatutako errepresioa lantzeko xedea duen heinean, aurretik gaur egunean frankismoarekiko dagoen ezagutzaren eta errepresioaren lanketarako dauden baliabideen inguruan jardun beharko genuke. Frankismoaren inguruan dagoen ezagutza azaltzeko, 2013/2014 ikasturtean Madrilgo Unibertsitateetako Irakasle Eskolako ikasleek parte hartutako inkesta baten emaitzak aztertuko dira: % 30k ez zekien Franco zenbat egon zen agintean, eta % 58k ez zekien zer zen Ordena Publikoko Auzitegia. Oro har, ikasleen % 76k gure historia garaikideko gertaera giltzarrien ezagutza txikia edo aski txikia zuela onartu arren, % 79,5ek gertaera horiekiko interes handia edo aski handia erakutsi zuen (Hernández, 2014: 66-67). Beraz, datu horiek ikusirik argi esan daiteke frankismoa bezalako gai bat lantzearen beharra gaur egun dugun erronketako bat dela. Horregatik, unitate didaktiko honetan garai hau lantzearen hautua egin da. Izan ere, curriculumak DBHko 3. eta 4. mailetak oinarritzko jakintzak zehaztean, frankismoa lantzerako eramatean duten oinarritzko jakintzak agertzen dira (2022/217 Errege Dekretua, 41689).

Inkestako datuekin jarraituz, inkestatuen aburuz eskolak jasotzean irakasleen % 68k testuliburua erabiltzen zuen, % 19k soilik Internet, ahozko iturriak edo ikus-entzunezko baliabideak. Halaber, DBH4ko ikasgelan testuliburuak erreminta garrantzitsuak badira ere, sarritan akatsak dituzte: eguneraturiko ikerketa historiografikoaren transposizio gabezia edo akats faktikoak, esate baterako. Horrela, DBH4n erabiltzen diren testuliburuak gauza asko ez dituzte jasotzen: 1939-1975 arteko errepresio politiko eta exekuzioak, *Ley de Peligrosidad Social*, edo zentsura eta errepresio moral eta intelektuala, esaterako (Hernández, 2014: 66, 70-72).

Beraz, azkenaldian testuliburuak frankismoaren inguruan eskaintzen duten ikuspuntua ikusirik, ez da batere harrizkoa sarean frankismoan egondako errepresioa lantzeko eta memoria berreskuratzekeo zenbait unitate didaktiko aurkitu ahal izatea. Horien artean, esaterako, Díez eta Rodríguezek (2022)² eginiko *La Historia Silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática* edo Caballero (koord.) eta Pizarroren (2017)³ *Material didáctico sobre memoria histórica de la ciudad de Sevilla con perspectiva de género* aipa daitezke. Bai eta Gasteizko Koldo Mitxelena institutuan sortu den Oroimenaren harra egitasmoa ere, zeinaren xedea den belaunaldi berriek ezkutatu izan den iraganeko egia ezagutzea, horretarako, Euskal Herrian memoria lantzeko eginiko lanak webgune bakar batean bilduz (Koldo Mitxelena, n/d.a). Webgunean aurki daitezkeen unitateen artean, «Martzxoak 3» edo «1978ko San Ferminak» aipa daitezke, besteak beste (Koldo Mitxelena, n/d.b). Hori dela eta, jarraian aurkeztuko den unitatea unitate horien artean kokatu beharko genuke, frankismoan errepresioa jasandakoen memoria berreskuratzea nahi baitu.

1.3. LGTBIQ+ gaien egoera eta errepresioaren lanketa Historiako ikasgelan

Frankismoaren gaia ikasleen artean ezezaguna bada, frankismoan zehar biziraun zuten gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen egoera eta haien orientazio afektibo-sexualarengatik edo genero identitate zein espresioarengatik pairaturiko errepresioa are ezezagunagoak direla esan daiteke. Izan ere, 2022. urtean eginiko ikerketa bati erreparaturuz,⁴ parte-hartzaileen esanetan, gutxitan jaso zituzten LGTBIQ+ gaiekin loturiko eduki edo azalpenak Gizarte Zientzietako ikasgelan. Ikerketako parte-hartzaileen aburuz, LGTBIQ+ gaiak ikasgelan edo hutsalak ziren edo oso puntualak (Wilson *et al.*, 2022: 75).

Era berean, arestian aipatu moduan, DBH4ko Historiako testuliburuak gauza asko jaso gabe uzten dituzte (Hernández, 2014). Hala nola, Fuertes eta Ibáñezek (2019: 12) ideiei jarraikiz, homosexualek eta lesbianek jasandako errepresioa. Haien ustetan, gaia motibagarria izan daiteke ikasleentzat, berarekin erraz enpatizatuz, gaur egunean dibertsitate sexualak gehiengoaren onarpena baitu.

2 Díez eta Rodríguezek (2022: 7) aburuz, gaur egun memoria historikoa berreskuratzekeo lan gehien adituen, espezialisten eta gai hauetan interesaturik daudenengana mugatzen dira, eta gutxitan zabaltzen dira gazteen belaunaldietara. Hori horrela, gazteek historiako garai hau ez dute ezagutzen, edo, ezagutuz gero, teoriarik, ikuspegi «neutral edo aseptiko» batetik ezagutzen dute, garai historiko honetako isiltasun larriak eta berariazko ezkututzeak estaltzen dituenak. Ondorioz, haiek proposatzen dituzten unitateen xedea ahaztua geratu den historiaren zati bat berreskuratzea izango litzateke.

3 Material didaktiko honek Errepublikan babestu zuten eta Espainiara faxismoa iristea ekiditeko borroka egin zuten emakume zein gizonak aldarrikatu nahi dituzten, genero-ikuspegi batetik, partikulariki emakumeak ikusgai jarri. Era berean, errepresioaren izaera sistematiko eta orokortua ere islatu nahi da, bereziki Sevillan, non militantzia politiko, sindikal edo sozialetik haratagoko populazioari ere eragin zion (Caballero [koord.] eta Pizarro, 2017).

4 Ikerketa honen xede nagusia Bartzelonako Unibertsitateko eta Viceko Unibertsitateko-Kataluniako Unibertsitate Zentraleko 20 ikasleren esperientziak ikertzea izango litzateke. Ikasleok LGTBIQ+ kolektiboko kide moduan identifikatzen ziren, eta kontatutako esperientziak institutuaren inguruan zituzten eta han zeuden edo ez zeuden praktika onen oroitzearen ingurukoak ziren (Wilson *et al.*, 2022).

Beraz, bi ondorio atera ditzakegu ideia horietatik. Batetik, LGBTIQ+ gaiak nekez lantzen direla ikasgelan (Wilson *et al.*, 2022). Bigarrenik, Historiako testuliburuek ez dutela laguntzen gai horiek lantzen, jasotzen ez dituzte eta (Fuertes eta Ibáñez, 2019). Horrek Alonso *et al.*-ek (2002: 16) esandakoarekin bat egitera garamatza. Haien esanetan irakas-kuntza guztia pertsona heterosexualek eta heterosexualentzat pentsaturik dago, identitate sexual, desira, bizipen, itxaropen eta jarrera batekin. Planteamendu hori, ordea, bazter-tzailea eta diskriminatzailea da. Horregatik, beharrezkotzat ikusten dute berdintasunaren ikuspuntutik orientazio sexual ezberdinak kontuan hartuko dituen hezkuntza-ikuspegi bat ezartzea.

Era berean, gaur egun indarrean dagoen hezkuntza-legea ikergai hartzen badugu, ikasgelan LGTBIQ+ gaiak lantzea garrantzizkoa dela esan daiteke. Izan ere, hirugarren eta laugarren mailako Geografia eta Historia irakasgaiari dagokionez, LGTBIQ+ gaien lanketaren bidez, besteak beste, bosgarren eta seigarren konpetentziak landu daitezke (2022/217 Errege Dekretua, 41678-41679). Era berean, oinarrizko jakintzak irakurriz gero, gai horien lanketa ere funtsezkoa da. Izan ere, curriculumari jarraikiz, besteak beste, oinarriko jakintza hauek lortu behar dira: «Kohesio sozial eta integrazioa. Berdintasunaren eta inklusioaren aldeko neurri eta ekintzak», eta «Gizon eta emakumeen benetako berdintasuna. Dibertsitate sexual eta generoarengatik diskriminazioa. Gizarte demokratiko garai-kideko eskubideen konkista» (2022/217 Errege Dekretua, 41690).

Beraz, errepresioaren lanketarekin gertatu moduan, gai hau lantzeko ere sarean dauden baliabide didaktikoetara jo behar da, horrela frankismoan zehar isildua izan zen errealitate bat landu ahal izango da eta (Andaluziako Junta, 2019). Hori dela eta, besteak beste sarean aurki daitezkeen unitate hauek LGTBIQ+ kolektiboko kideek frankismoan zehar jasandako jazarpena eta errepresioa lantzeko baliabide eta jarduerak proposatzen dituzte: Oroimenaren harra egitasmoaren webgunean, «Armairuak irekiz» izeneko unitate didaktikoa (Koldo Mitxelena, n/d.c.);⁵ Alonsok, Brugosek, Gonzálezek eta Montenegrok (2002: 74-99)⁶ eginiko *El Respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula* izeneko liburuko 2. unitate didaktikoa: «La homosexualidad en la Historia: represión y castigo»; edo Andaluziako Juntak (2019)⁷ eginiko «La represión contra el colectivo LGTBIQ+. Víctimas Silenciadas» izeneko unitate didaktikoa.

5 Unitate didaktiko hau Batxilergorako dago prestatuta eta unitatearen lehen orrialdean jartzen duen moduan, «homosexualitatearen inguruko memoria historikoa lantzeko» (Koldo Mitxelena, n/d.c.: 1) prestatua izan da. Unitatea lau zatitan dago banatuta: lehen zatia gairako hurbilketa bat da, eta azken zatia erronka bat. Unitate honen erronka erakusketa bat prestatzea izango litzateke. Azken erronka horretara iritsi aurretik, ordea, unitateak garaiko bizipenekin eta legeekin lan egitea proposatzen du, legeak giza eskubideekin lotuz. Oro har, aurrera eraman beharreko jarduerak talde txikitari zein banaka dira egitekoak (Koldo Mitxelena, n/d.c.).

6 Unitatearen aurkezpenaren egileek dioten moduan, unitate honetako testuen bidez modu diakroniko eta koherente batean gaur egungo jarrera homofobia justifikatzen duten ardatz ideologikoak erakutsi nahi dira (Alonso *et al.*, 2002: 75). Hori horrela, unitate hau bost zatitan dago banatuta. Lehen atalak «Judu-herria eta errepre-sioaren jatorria» du izena; bigarrenak, «Erdi Aroa: gizarte errepre-siogile baten eraketa»; hirugarrenak, «Aro Modernoa: inkisizioaren garaia»; laugarrenak, «XX. mendea: nazismoa eta estalinismoa gay eta lesbianen aurka»; eta, azkenik, 5. atalak «XX. mendeko Espainia: frankismoa eta gayen "arriku soziala"» du izena (Alonso *et al.*, 2002: 74-99). Beraz, funtsean, unitate honen 5. atalean egiten da LGTBIQ+ kolektiboko kideek frankis-moan zehar pairatutako errepre-sioaren lanketa. Hori dela eta, fokua azken atalean jarriaz, berak hiru dokumentu ditu: legediarekin, bizi-esperientziekin (*El Mundoko* artikulua) eta testigantzen balioarekin loturikoak, hurrenez hurren. Hiru dokumentu horien ondoren, jarduera batzuk proposatzen dira (Alonso *et al.*, 2002: 95-99).

7 Aipatuko den azken unitateak dibertsitate sexualarengatik errepre-sioa eta jazarpena jasan zuten pertsonen historiari hurbildu nahi ditu ikasleak. Hori horrela, frankismoan zehar isildua izan zen errealitate bat agerian jar-tzeko eta sentibilizatzeko izan behar du baliagarria. Horretarako, unitateak bi fase ditu: lehenik, sexuarekin eta generoarekin loturiko kontzeptuak ezagutzea eta ondo erabiltzea. Eta, bigarrenik, gure herrialdean milaka per-sonak bizitako errepre-sio-egoera eta LGTBIQ+ mugimendua ikusarazteko eginiko borroka ezagutzea. Hala, unitatea tailerretan prestatu dago, eta azken ekoizpena dibertsitatean eta memorian inklusioa den eskola baten diseinua izango litzateke, ekainean erakusketa tematiko bat edo kartelak eginez (Andaluziako Junta, 2019). Frankismoan arreta ipiniz, beraz, 3. tailerlean Federico Garcia Lorcaen inguruko lanketa bat egiten da. 4. tailerrean, ordea, legediaren eta errepre-sioaren inguruan egiten da lan (Andaluziako Junta, 2019: 19-25).

Hori horrela, sarean aipatutako unitateak aurkitu badaitezke ere, oraindik lan handia dago egiteko. Beraz, hurrengo lerroetan frankismoa lantzen duen eta erregimenak iraun bitartean gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizi izandako egoera eta jasandako errepresioa lantzen dituen proposamen didaktikoa azalduko da.

2. Proposamen didaktikoa

Marko teorikoa behin azalduta, beraz, gaur egunean errepresio frankista lantzearen premiarekin eta ikasgelan LGTBQ+ gaiak lantzearen garrantzi zein behararekin aurkitzen gara. Hori dela eta, jarraian, aipatutako bi premiak kontuan hartzen dituen unitate didaktiko bat azalduko da.

Arestian aipatu moduan, unitate didaktiko honen bidez ikasleekin 1939 eta 1975 arteko Francoren diktadura landuko da. Halaber, unitate honekin ez da ia berrogei urteko diktaturaren azaleko lanketa bat egin nahi, baizik eta proposatzen da frankismo-garaiko gizartean murgildu eta gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen erregimenak iraun bitartean bizi izandako egoera eta beren orientazio afektibo-sexualarengatik edo genero-identitate zein -espresioarengatik pairatutako errepresioa lantzea.

Proposamena DBHko laugarren mailako ikasleekin Geografia eta Historia irakasgaietan lantzea izango litzateke. Izan ere, DBH4 da ikasle guztiek derrigorrez burutu beharreko azken ikasmaila. Batxilergoan frankismoa lantzen bada ere, etapa horretan lantzen diren edukiak derrigorrezkoa ez den irakaskuntzan sartzen diren ikasleetara mugatzen dira (Hernández, 2014).

Orotara 55 minutuko 9 saio beharko dira unitatea lantzeko, eta maiatz hasieran lantzea proposatzen da. Izan ere, proposamen didaktikoaren gaia, gerora azalduko den moduan, maiatzaren 17an ospatzen den Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Egunarekin lotu nahiko da.

Baina funtsean, zergatik landu nahi da zehazki gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen egoera eta jasandako errepresioaren historia? Lehenik eta behin kontuan izan behar dugu, arestian aipatu moduan, LGTBQ+ gaietan loturiko eduki edo azalpenak Gizarte Zientzietako ikasgelan gutxitan lantzen direla, LGTBQ+ gaiak ikasgelan hutsalak edo puntualak baitira (Wilson *et al.*, 2022: 75). Hori dela eta, Bigarren Hezkuntzako institutuetan homosexualitatearekiko dagoen isiltasunaren harresia hautsi eta gaiarekiko dauden aurreiritziak gainditzea garrantzizkoa da (Alonso *et al.*, 2002).

Izan ere, Gipuzkoan 2016/2017 ikasturtean 13-16 urte bitarteko ikasleekin dibertsitate afektibo-sexualaren inguruan eginiko ikerketa batek aditzera eramaten duen moduan (Berdindu *et al.*, 2017), gaur egunean gure eskoletan LGTBQ+ gaiak jorratu beharra dago. Ikerketako datuei erreparatuz, ikasleek gelako norbait transexuala dela jakingo balute, ikasleen % 86k onartu⁸ egingo luke, bisexuala dela jakinez gero % 92k, lesbiana dela jakinez gero % 93k eta gaya dela jakinez gero % 92k (Berdindu *et al.*, 2017: 21). Halaber, datu horiek talka egiten dute eskolan ikasleek ikusten dituzten ekintza homofoboekin. Izan ere, eskolan, ikasleen % 93k ekintza homofoboak ikusi ditu. Burlak eta komentario gutxiesgarriak dira gehien ikusten direnak (% 72-61); ondoren, irainak daude, ikasleen erdiek ikusi dituzte eta. Bestalde, % 15k mehatxuak ikusi ditu, eta % 11k eraso fisikoak (Berdindu *et al.*, 2017: 9).

⁸ Funtsean «onartu» moduan laburtu bada ere, taulan «behar izanez gero babestuko nuke» eta «denak berdintz jarraituko luke» moduan agertzen da (Berdindu *et al.*, 2017: 21).

Martxuetak eta Etxeberriak (2014: 123) dioten moduan, halako gazteak sarritan babesgabe egoten dira, isolatuak eta biktimizazioan; ahozko jazarpena edo fisikoa pairatzeko arrisku handia izaten dute, bai eta gizartean, familian edo eskolan gizarte-bazterketa pairatzeko arriskua ere, eskola-giroa izanik jazarpen eta diskriminazio handiena jasaten duten eremuetako bat.

Horren aurrean, eskola-giro segurua eta LGTB gazteentzat ongizatea sustatzeko zenbait estrategia azaltzen dituzte Martxuetak eta Etxeberriak (2014); horien artean, curriculumean LGTB gaiak eta orientazio afektibo-sexual eta genero-espresio ezberdinen informazioa txertatzea dago.

Haien esanetan, homofobiaren eta transfobiaren trataera ez da soilik ekintza jakinetan aurrera eraman behar, baizik eta testuinguru zabalago batean, modu transbertsal batean landu behar da. Curriculumak LGTB perspektiba guztiak kontuan hartu behar ditu, eta erabiliko diren baliabideek inklusiboak izan behar dute. Era berean, LGTB gaiak zehazten dituzten eta sexu eta generoarekiko trataera estereotipikoa egiten ez duten ikasmaterialak erabiliko dira. Homofobiaren eta transfobiaren trataera, ikasgelan zein eskolan, funtsezkoa da ikaskuntza sustatzeko eta berdintasun sozialaren, aniztasunaren, errespetuaren eta *bullyinga* (orientazio afektibo-sexualarengatik edo genero-identitatearengatik) ez onartzearen kontzientzia izateko (Martxueta eta Etxeberria, 2014: 125-126).

Beraz, hori guztia horrela, LGTBQ+ gaiak ikasgelan lantzea garrantzi handikoa dela esan daiteke ikasleen ongizatea bermatzeko (Martxueta eta Etxeberria, 2014), eta edozein jarrera homofobo, bifobo eta transfobo ekiditeko. Hala, bada, hurrengo lerroetan historia eta LGTBQ+ gaiak batera uztartzen dituen ikas-egoera batean murgildu eta horren nondik norakoak azalduko dira.

2.1. Ikas-egoeraren markoa

Historiaren kontaketa sarritan mendebaldeko gizon zuri eta gehienetan heterosexuale-tara mugatua izan da, gainerakoak ahazturik utziaz: emakumeak, gutxiengo etnikoak edo gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonak, esaterako. Halaber, historia ez da gizabanako batzuetara mugaturiko zerbait, guztiok osatzen eta egiten baitugu. Hori horrela, proposamen honen bidez, ikasleak askotan ezkutuan bizi izandakoen historiara hurbildu nahi dira, seguruenik haien prestakuntzan gutxitan landua izan den gai bat jorratzera eramanez. Horretarako, maiatzaren 17an ospatzen den Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Eguna izango da aitzakiatzat hartuko dena ikasleekin gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen frankismoan bizi zuten egoera eta sufritu zuten errepresioa lantzeko. Izan ere, gaur egunean, frankismoan zehar gertatu zen moduan, zenbait herrialdetan heterosexuala ez den orientazio afektibo-sexualarengatik zigorrak ezartzen dira. Hala, bada, egungo egoera duela 50 urteko egoerarekin lotu eta ikasleekin askorentzat hain ezezaguna den gai bat jorratu nahi da, gaur egungo gizarte plural eta inklusiborako funtsezkoa baita.

Hori dela eta, unitatean abiapuntutzat Qatarreko Mundialarekin loturiko albiste bat erabiltzea proposatzen da. Berriak honela dio: «Mundiala ezkutatzeko gai ez dena: 10 urterainoko kartzela zigorra homosexuala izateagatik Qatarren» (P.B., 2022). Beraz, galdera motorrak hauek izango dira: Gure inguruan halakorik ezagutu da inoiz edo atzerriko kontuak dira hauek? Beharrezkoa ikusten duzue maiatzaren 17a bezalako egun bat ospatzea? Gaur egunean aske maitatzea bermaturik dago mundu mailan?

Azkenik, ikasleek azken ekoizpen moduan podcast bat egin beharko dute. Podcasta ikastetxean ospatuko den maiatzaren 17rako egingo da, egun horretan podcasta eskolako

irratian ikastetxeko ikasleek entzun ahal izateko. Modu horretan, unitate didaktiko hau lantzen dutenak ez ezik, eskolako gainerako ikasleak ere ohartuko dira funtsean zein garrantzitsua den fobia hauei aurre egitea.

2.2. Helburu didaktikoak

Proposamen honek bost xede ditu. Lehenik, ikasleek frankismoa bezalako hurbi-leko gai bat lantzea, arestian aipatu moduan, ezjakintasun handia baitago gaiarekiko (Hernández, 2014). Bigarrenik, ikasleek orientazio afektibo-sexualarengatik eta genero-identitate zein -espresioarengatik errepresioa jasan zuten pertsonen egoera zein zen jakitea, nola ikusiak ziren lantzea, haien aurka izandako jazarpena aztertzea eta memoria berreskuratzea. Hirugarrenik, LGTBIQ+ gaiak landu eta edozein jarrera homofobo, transfobo eta bifobo ekiditea, egungo gizarte berdinzale eta inklusiborako funtsezkoa baita. Laugarrenik, ikasleek errespetua eta elkarlaguntza oinarritzat hartuaz kooperazioan lan egiten ikastea. Azkenik, jarduera batzuen bidez ikasleak hausnarketara bultzatzea.

2.3. Metodologia

Proposamen didaktiko honen metodologiaren inguruan jardutean, proiektu bidezko ikaskuntza eta ikasketa kooperatiboa hartuko dira oinarritzat. Izan ere, ikasleak unitateak aurrera egin ahala, proiektua egiteko, hots, podcasta burutu ahal izateko, jakintzak joango dira barneratzen. Bide horretan, 1.1.1 atalean azaldu moduan, ikasleengan jartzen da ardatza, irakasleak ikaskuntzaren laguntzailearen lekua hartzen duela (De la Calle, 2016). Era berean, ibilbide hori ez dute bakarrik egingo, kooperazioan baizik. Beraz, unitatearen hasieratik ikasketa kooperatiboa sustatuko da. Izan ere, Martxuetaren eta Etxeberriaren (2014: 126) ideiei jarraikiz, bai eskolan bai ikasgelan (curriculumeko LGTB edukien bidez) homofobia eta transfobia tratatzeko, irakasleak ikasleei praktikaren bidez ikasketa eraginkorra izateko aukera eskaini behar die estrategia bat baino gehiago baliatuz, hala nola ikasketa kooperatiboa, hausnarketa edo talde txikitik eginiko eztabaidak.

Horrez gain, ikasleen autonomia sustatzeko eta ikasgelan jarduerak egiteko, Gela Iraulia izeneko metodologia erabiliko da. Horrela, kasu honetan, ikasleak edukiak lantzeko zehazki aukeratutako dokumental zatiak ikusi beharko dituzte, ikasgelara etortzerako. 1.1.1 atalean azaldu moduan, edukiak jardueren bidez sakonduko dira, ikasleek beren ikaskuntzan zeregin aktibo bat izateko moduan (López *et al.*, 2020).

2.4. Curriculumak: kompetentziak eta oinarritzko jakintzak

Unitate didaktiko honen lanketaren bidez, curriculumak zehazten duen irteera-profilarekin bat egin eta oinarritzko kompetentziak landu nahi dira. Kontuan izatekoa da irteera-profilak ikasleek beren hezkuntza-ibilbidea amaitzean garaturik edukitzea espero diren oinarritzko kompetentziak identifikatu eta definitzen dituela, oinarritzko kompetentzien ikuspegi estruktural eta funtzional batetik abiatuz. Horrela, ikasleek kompetentzia hauek eskuratzea ezinbestekoa da haien garapen pertsonalerako, bizitzako esparru ezberdinetako egoera eta arazoak ebazteko, hobekuntza-aukera berriak sortzeko, eta abar (2022/217 Errege Dekretua, 41594). Hori dela eta, unitate honekin kompetentzia hauen garapena sustatu nahi dela esan daiteke.

Dena dela, oinarrizko konpetentzien dimentsio aplikatuari dagokionez, konpetentzia bakoitzak bere deskriptore operatiboa dauka. Curriculumak dioen moduan, oinarrizko konpetentzien deskriptore operatiboek, etapako helburuekin batera, alor, eremu edo ikasgai bakoitzaren konpetentzia espezifikokoak zehazteko erreferentzia-markoa osatzen dute. Horrela, deskriptore operatiboaren eta konpetentzia espezifikoaren loturari esker, azken horren ebaluazioarekin irteera-profilean zehaztutako oinarrizko konpetentzien eskuratze-maila zein den ondoriozta daiteke (2022/217 Errege Dekretua, 41596). Beraz, curriculumean zehazten diren konpetentzia espezifikoen bidez, oinarrizko konpetentziak lantzen dira.

Hori dela eta, jarraian ageri den taulan, unitate honen bidez landuak izango diren konpetentzia espezifikokoak eta deskriptore operatiboak zehaztuko dira (2022/217 Errege Dekretua, 41676-41680).

Deskriptore operatiboak	Konpetentzia espezifikokoak
HKK2, HKK3, STEM4, KD1, KD2, HK1.	1. Orainaldiko eta iraganeko gaien inguruko informazioa bilatu, aukeratu, tratatu eta antolatzea, iturri historiko eta geografikoak kritikoki erabiliz, jakintzak lortzeko eta zenbait formatutan edukiak landu eta adierazteko (K1).
HKK1, HKK2, KD2, HK1, HK3, EK3, KAKK3	2. Egungo egoeran garrantzitsuak diren arazo geografiko, historiko eta sozialen inguruan ikertu, argumentatu eta produktu propioak egitea, tokikotik globalera, pentsamendu kritiko bat garatzeko, ezberdintasunekiko adeitsua, identitate propioaren eraikuntzan eta ondare komuna aberasten laguntzen duena (K2).
STEM3, STEM4, STEM5, KPSII3, HK3, HK4, EK1, KAKK1	3. Denboran zehar gizarte ezberdinek aurre egin behar izan dieten erronka nagusiak ezagutzea, gauzatutako aldaketen eta egun aurre egin beharreko arazoaren kausa eta ondorioak identifikatuz, ikerketa proiektuen eta iturri fidagarrien bidez garapen jasangarrian lagunduko duten proposamenak egiteko (K3).
HKK5, HK1, HK2, KAKK1	5. Planteamendu historiko eta geografikoak modu kritikoan aztertzea sistema demokratikoen eraikuntza eta komunitatearen bizitza zuzentzen dituzten printzipio konstituzionalak azalduz, bai eta gure bizikidetzaren eremuaren eginkizun eta eskubi-deak barneratzea, gizarte-kohesioa eta hiritar parte-hartzea sustatzeko (K5).
HKK5, KPSII3, HK1, HK2, HK3, KAKK1	6. Egun bizi garen errealitate multikulturala osatu duten prozesu geografiko, historiko eta kulturalak ulertzea, gure herrialdean dauden gutxiengo etnikoen historia eta kultura ezagutzuz eta zabalduz eta berdintasunaren eta inklusioaren aldeko mugimenduen ekarpenak balioetsiz, estereotipoak murrizteko, edozein motatako diskriminazio eta indarkeria saihesteko eta dibertsitatearen aberastasuna onartzeko (K6).

Horrez gain, curriculumak etapen arabera irakasgai bakoitzaren ebaluazio-irizpideak eta oinarrizko jakintzak ere zehazten ditu (2022/217 Errege Dekretua, 41572). Ebaluazio-irizpideak «Ebaluazioa» izeneko atalean azalduko direnez (2.6.1 puntuan), jarraian, curriculumak hirugarren eta laugarren mailarako zehazten dituen oinarrizko jakintzen inguruan jardungo da. Oinarrizko jakintzak irakasgai jakin bateko edukiak osatzen dituzten ezagutza, trebetasun eta jarrerak dira, horien ikaskuntza beharrezkoa izanik konpetentzia espezifikoen lorpenarako (2022/217 Errege Dekretua, 41574). Hori dela eta, unitate didaktiko honetan hauek izango dira landuko diren oinarrizko jakintzak (2022/217 Errege Dekretua, 41688-41690):

- A. Egungo munduaren erronkak.
 - Informazioaren gizartea. Informazioaren bilaketa eta tratamendua, ingurune digitaleko datuak erabiltzea eta iturrien fidagarritasuna ebaluatzea eta egiaztatzea. Historiaren berariazko lexiko erlatiboaren erabilera zehatza.

- Kultura mediatikoa. Gizarte Zientzien teknika eta metodoak: testuen analisia, mapa, eskema eta laburpenak egin eta interpretatzea.
- Genero-berdintasuna eta emakumeen aurkako indarkeria-formak. Jarrera eta portaera sexistak.
- Dibertsitate sozial, etnokultural eta generozkoa.
- B. Gizarteak eta lurraldeak.
 - Historiaren ikerketa-metodoak. Pentsamendu historikoaren metodologiak.
 - Iturri historikoak iragan garaikidearen ezagutzaren eraikuntzarako oinarri moduan.
 - Kontzientzia historikoa. Historian testuinguraturiko egungo arazoen iritzi eta argumentu propioak eratzeari. Aurkezpen eta eztabaiden bidez horiek defendatu eta azalpen kritiko bat egitea.
 - Aro Garaikideko eskubide indibidual eta kolektiboen konkista.
 - Demokraziaren eraikuntzaren eta totalitarismoaren jatorrien erlazio multikausalak: askatasuna, berdintasuna eta giza eskubideen aldeko mugimenduak. Mundu garaikideko mugimendu sozialen ekintza.
 - Espainia modernitatearen aurrean. Espainia garaikidearen eraldaketa prozesuaren oinarriak identifikatzeko estrategiak eta partekaturiko identitate multikultural baten erakuntzan alderdi ekonomiko, politiko, sozial eta kulturalen testuinguratzea eta azaltzea.
 - Mugimendu feminista eta sufragisten ekintzak genero-berdintasuna lortzeko.
 - Memoria demokratikoa. Iragan hurbileko esperientzia historiko mingarriak eta indarkeria pairaturiko biktimen aitortza eta erreparazioa. Justizia Unibertsalaren Printzipioa.
- C. Hiritar konpromiso lokal eta globala.
 - Giza duintasuna eta eskubide unibertsalak. Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala.
 - Gizarte-dibertsitatea. Gizarte-kohesioa eta integrazioa.
 - Gizarte-kohesioa eta integrazioa. Berdintasunaren eta inklusioaren aldeko neurri eta ekintzak.
 - Gizon eta emakumeen benetako berdintasuna. Dibertsitate sexuala eta generoarengatik diskriminazioa. Gizarte demokratiko garaikidearen eskubideen konkista.

2.5. Sekuentzia

Behin unitate didaktikoaren markoa zehaztuta, jarraian taula baten bidez sekuentzia azalduko da. Horretarako, taulan lehenik saioen izenak ageri dira, orotara bederatzi saio. Saio bakoitzaren eskuinean saioan egingo diren jarduerak agertzen dira azalduak: jardueraren azalpena, behar diren baliabideak, xedeak, eta abar. Hurrengo ilaran, jarduerari eskaintzea proposatzen den denbora ageri da. Taularen azken ilaran, jardueren bidez ikasleek garatuko dituzten konpetentzia espezifikoa ageri dira, aipatu moduan unitate honen bidez oinarritzko konpetentziak landu nahi baitira. Dena dela, 20. eranskinean sekuentziaren laburpen-taula ikus daiteke.

Saioak	Jarduerak	Denbora	Konpeten- tziak
Hasierako fasea			
1. Saioa. XXI. mendean abiapuntua	<p>Sarrera: egungo egoeratik abiatuz...</p> <p>Unitate didaktikoari hasiera emateko gaur egungo egoeratik abiatuko gara, eta, horretarako, ikasgelara duela gutxi Qatarren ospaturiko Mundialaren inguruko albiste bat ekarriko da. Berriak honela dio: «Mundiala ezkutatzeko gai ez dena: 10 urterainoko kartzela-zigorra homosexualitateagatik Qatarren» (P.B., 2022).</p> <p>Berria irakurrita, ikasleekin horren inguruan hausnartzea proposatzen da: XXI. mendean orientazio afektibo-sexualarengatik norbaitek kartzela-zigorra jasatea ea zilegi ikusten duten galdetuz edo horren aurrean haiek zer egingo luketen galdetuz besteak beste.</p>	5 min	K2
	<p>1. jarduera: iparrorratza hartu eta munduan barrena</p> <p>Sarrera egin ondoren, ikasleek 1. jarduera burutuko dute ikasgelan (1. eranskina). Jarduera honekin, ikasleek Qatarren inguruan irakurritako berria bakarra ez dela ikusi ahal izango dute. Horretarako, prentsaren bidez,⁹ LGBTBIQ+ kolektiboaren inguruko berriekin lan egingo dute ikasleek, egun LGBTBIQ+ kolektiboko kideek herrialde ezberdinetan bizi duten egoera landuz.</p>	20 min	K1 K2
	<p>2. jarduera: maiatzaren 17a, Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Eguna</p> <p>Mundu mailako egoera landuta, dagoeneko gaira hurbilduz joan eta maiatzaren 17aren inguruan jardungo da ikasgelan. Horretarako, Nafarroako Berdintasunerako Institutuak (2023) maiatzaren 17aren harira eginiko bideo bat erakutsiko da ikasgelan. Bideoa hemen eskuragarri: https://www.youtube.com/watch?v=n63j3bdt3dE</p> <p>Bideoaren xedea maiatzaren 17ak gaur egunean duen garrantzia azpimarratzea izango litzateke. Era berean, bideoa amaitzean, ikasleek egunari buruz duten iritzia emateko aukera izango dute, eta 2. jarduera izango da ikasgelan burutuko dena (2. eranskina).¹⁰ Jardueraren xedea da orientazio afektibo-sexualarekin eta genero-identitate zein -espresioarekin loturiko zenbait hitzen esanahia jakitea, bai eta horien erabilera egokia sustatzea ere.</p>	30 min	K1 K2

⁹ Andaluziako Juntaren (2019: 19-20, 28) unitate didaktikoan ere, zenbait jardueretan prentsarekin egiten da lan.

¹⁰ Hiztegia lantzea xedetzat duten jarduerak arestian aipatutako beste unitateetan ere egiten dira (Andaluziako Junta, 2019: 12-18; Alonso *et al.*, 2002: 48-63).

Saioak	Jarduerak	Denbora	Kompeten- tziak
2. Saioa. Duela 50 urteko Espainiara itzultzea	<p>3. jarduera: testigantzen bidez, 50 urte atzera</p> <p>Bigarren saioari hasiera emateko, bi testigantzen bidez Francoren garaira atzera egingo da. Horretarako, Mikel Martin eta Yolanda Martinez beren bizipenak eta garaiko egoera kontatzen diren bideo bat ikusi da ikasgelan (EITB, 2015). Bideoa hemen eskuragarri: https://www.eitb.eus/es/television/programas/testigo-directo/videos/detalle/3680220/video-sexo-homosexualidad-dictadura-franquista/</p> <p>Bideoa ikusi ondoren, ikasleek binaka 3. jarduera burutu beharko dute (3. eranskina). Jardueraren bidez, ikasleek bideoa gehiago landu ahal izango dute, bertan agertzen diren zenbait ideia hurrengo egunetan ikasgelan landuko baitira.</p>	25 min	K3 K5 K6
	<p>Proiektuaren nondik norakoak zehaztuz</p> <p>Behin sarrera eginik, ikasleek azken proiektuan jarriko dute begirada. Baina, aurretik, proiektuaren nondik norakoak zehaztea garrantzizkoa da.</p> <p>Proiektuaren funtsa podcast batean saio hauetan ikasitakoa modu praktiko batean islatzea izango litzateke. Horretarako, ikasle talde bakoitzak frankismo amaierako eta trantsizio hasierako testigantza bat landu beharko du, eta gero podcastean azaldu. Hala ere, testigantzetan azaltzen diren ekintzak edo gertaerak ulertzeko, aurretik lanketa bat funtsezkoa da, zeren lanketa horren bidez testigantzak hobeto testuinguratu ahaliko dira eta kontatutako gertaerak hobeto ulertu.</p> <p>Era berean, ebaluazioaren nondik norakoak ere zehaztuko dira tarte honetan. Izan ere, ebaluazioari dagokionez, ikasleek hein batean beren ebaluazioa erabakitzeke aukera izango dutela esan daiteke. Horrela, ikasgelan 4. eranskinan ikus daitezkeen taula jarri, eta bere ebaluazio-tresna bakoitzaren haztapena erabaki beharko dute.</p> <p>Azkenik, taldeak ere egin beharko dira. Kasu honetan, 25 ikaslez osaturiko ikasgela izanik, 5 ikasleko 5 talde egin beharko dira. Momentu horretatik aurrera ikasleek talde horietan egin beharko dituzte jarduerak eta azken proiektua.</p>	15 min	
	<p>4. jarduera: aurrejakintzak erdigunean jarritz</p> <p>Saio honi amaiera emateko 4. jarduera egingo da ikasgelan. Jarduera hau 10 galderako galdetegi bat izango da (5. eranskina). Galdetegiaren xedea ikasleek gaiaren inguruan dituzten aurrejakintzak ikustea izango litzateke.</p>	15 min	K3
	<p>Gela Iraulia: frankismoa</p> <p>Behin gaiaren inguruko aurrejakintzak zein diren ikusita, ikasleek etxean bideo bat ikusi beharko dute. Bideoaren egilea San Telmo Museoa (2017) da, eta bertan diktaturako zenbait gertaera azaltzen dira. Bideoa hemen eskuragarri: https://www.youtube.com/watch?v=xagGS0xAMfk</p> <p>Xedea ikasleek hurrengo egunerako frankismoaren ikuspegi orokorra izatea izango litzateke.</p>	Etxean	K3

Garapen-fasea

3. Saioa. Espainiako Kaudilloaren erregime- nean barrena	<p>5. jarduera: frankismoan barrena, ideiak ordenatuz</p> <p>Gela Irauliaren bidez ikasleek dagoeneko frankismoaren ikuspegi orokorra izango dute. Baina, hala ere, etapa hori sakontasun handiagoaz aztertzeke ikasleek bigarren bideo bat ikusi beharko dute ikasgelan. Bideo horrek nahiko modu orokor eta laburrean azaltzen du zer izan zen frankismoa: erregimenaren oinarriak, printzipio ideologikoak, ekonomia, eta abar (Academia Play, 2021). Bideoa hemen eskuragarri: https://www.youtube.com/watch?v=BCrCOFBOM1M&t=12s</p> <p>Behin bideoak ikusirik, ikasleek bideoen inguruan galderak egiteko, zalantzak argitzeko eta horien inguruan taldean zein ikasgelan hitz egiteko tarte izango dute.</p> <p>Zalantzak argitu ondoren, ikasleek bakarka ebaluatua izango den frankismoaren mapa kontzeptual bat egin beharko dute, hau da, 5. jarduera (6. eranskina). Horretarako, oinarria bideoak izango dira, eta mapa kontzeptuala bideoetan agertzen diren ideia nagusiekin osatu beharko dute. Dena dela, 5. jarduera honetan, bideoetan agertzen diren eta mapa kontzeptualetan bai edo bai agertu behar duten termino eta ideiak zein diren idatzirik edukiko dituzte ikasleek. Hala ere, haien mapa kontzeptualek ideia horietatik harago heldu behar dute.</p> <p>Jardueraren xedea ikasleek frankismoaren nondik norakoak ulertzea eta ideiak elkarrekin lotzea izango litzateke, funtsezkoa baita hurrengo saioak ulertzeko.</p>	55 min	K1 K2 K3
----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	----------------

Saioak	Jarduerak	Denbora	Konpeten-tziak
4. Saioa. Francoren garaiko gizartean barrena	<p>6. jarduera: gaur egungo eskolatik eskola frankistara</p> <p>Garaiko gizartea lantzen hasteko, Francoren garaiko ikasgela batean murgiltzea proposatzen da. Horretarako, garaiko hezkuntzara hurbiltzeko, hezkuntza hura jasotakoentz testigantzez osatutako 6 minututako bideo bat ikusiko da ikasgelan (DMAX España, 2019). Bideoa hemen eskuragarri: https://www.youtube.com/watch?v=9BmZJwA2Tjk</p> <p>Bideoaren xedea, hezkuntzaren nondik norakoak ikustea ez ezik, erregimenak hezkuntza bere ideiak helarazteko tresna moduan nola erabiltzen zuen lantzea izango litzateke.</p> <p>Bideoaren bidez dagoeneko hezkuntzan murgilduta egonik, garaiko hezkuntzan erabiltzen zen testuliburu bat oinarritzat hartuta 6. jarduera burutuko da (7. eranskina). Testuliburua Álvarez (1997) <i>Enciclopedia Álvarez. Tercer Grado</i> da.</p> <p>Jardueraren xedea hezkuntzaren bidez garaiko familiaren irudia nola transmititzen zen lantzea izango litzateke. Izan ere, garaiko familia guztietan, Manriquek (2007: 207) dioten moduan, familiako partaide guztiak zituzten beren eginkizunak zehaztuta.</p>	25 min	K1 K2 K3
	<p>7. jarduera: eta emakumeak zer?</p> <p>Dagoeneko familiaren inguruan hezkuntzan transmititzen zen irudia aztergai harturik, eta gizartean sexu bakoitzak zituen rolak aztergai harturik, garrantzizkoa da ikasleekin garaiko emakumeen rolen inguruan jardutea. Horretarako, Batxilergoko laugarren, bosgarren eta seigarren mailako emakume ikasleentzat Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S.-ek (1945) eginiko <i>Manual de Economía Doméstica</i> hartuko da aztergai 7. jardueran (8. eranskina).</p> <p>7. jarduera honen bidez, ikasleek garaiko emakumeek jasotzen zuten heziketa nolakoa zen landuko dute, garaiko gizartean haien papera zein zen argitzeko.</p>	30 min	K1 K2 K3
	<p>Gela Iraulia: eta gainerakoak zer?</p> <p>Behin garaiko familia aztertuta eta gizonen eta emakumeen garaiko rolak zein ziren zehaztuta, familia tradizional horietatik at zeudenen inguruan jardungo da, hau da, gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen inguruan.</p> <p>Horretarako, ikasleek etxean RTVEen ikus daitekeen dokumental baten zenbait zati ikusi beharko dituzte (Diéguez, 2019): 13:22-20:20 tartea eta 40:57-44:46 tartea. Dokumentala hemen eskuragarri: https://www.rtve.es/play/videos/somos-documentales/memoria-homosexual/5950783/</p> <p>Zati horiek ikustearen xede nagusia izango litzateke ikasleek bere garaian gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizi zuten egoera lantzea.</p>	Etxean	K1 K3 K6
5. Saioa. Familia tradizionaletik atera eta gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen garaiko irudia landuz	<p>8. jarduera: nolakoa zen gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizitza?</p> <p>Behin Gela Irauliaren bidez frankismoan zehar biziraun behar izan zuten gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizipenak entzunda, 8. jarduera burutuko da ikasgelan (9. eranskina).</p> <p>Jarduera honen bidez, etxean landutakoa ikasgelara ekarri nahi da: ikasleek bideoan (Diéguez, 2019) ikusitakoarekin taldean lan eginez eta horren inguruan hitz eginez.</p>	20 min	K1 K3 K6
	<p>9. jarduera: zer zen homosexualitatea garai hartako begietan?</p> <p>Garai hartan gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonetako zegoen ikuspuntua ikertzen jarraitzeko, Antonio Sabaterrek (1972) idatzitako <i>Peligrosidad Social y Delincuencia</i> izeneko lana oinarritzat hartuta ebaluatuko den 9. jarduera burutuko da (10. eranskina).</p> <p>Horren xedea garai hartan gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonak nola ikusiak izaten ziren lantzea izango litzateke, horrek guztiz baldintzatzen zuen eta haien bizitza.</p>	35 min	K1 K2 K3 K6
	<p>Gela Iraulia: dokumentala</p> <p>Hurrengo egunean legedian murgildu ahal izateko, ikasleek aurretik Diéguezek (2019) zuzendutako dokumentalaren zati bat ikusi beharko dute. Kasu honetan, ordea, 3:00-13:22 tartea ikusi beharko dute. Dokumentala hemen eskuragarri: https://www.rtve.es/play/videos/documaster/memoria-homosexual/5950783/</p> <p>Zati hori ikustearen xede nagusia ikasleek garai hartako legediaren inguruko ezagutzak izatea izango litzateke, hurrengo saioan ikasgelan horren inguruko jarduera bat burutzeko.</p>	Etxean	K1 K3 K6

Saioak	Jarduerak	Denbora	Kompetentziak
6. Saioa. Legedia eta errepresioa	<p>10. jarduera: legediaren lanketa</p> <p>Ikasleek etxean garai hartako legediarekin loturiko dokumental (Diéguez, 2019) baten zati bat ikusi ondoren, taldea 10. jarduera egin beharko dute (11. eranskina).¹¹</p> <p>Jarduera hori, dokumentaleko ideiek ez ezik (Diéguez, 2019), legeek ere osatuko dute, garai hartako legediak gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonak nola erreprimitzen zituen ikusarazteko asmotan.</p>	25 min	K1 K2 K3 K6
	<p>11. jarduera: legediak onartutako errepresioa landuz</p> <p>Behin legedia landurik, legediak onartzen zuen errepresioa landuko da. Hori horrela, errepresioa lantzeko ere, ikasleekin berriro dokumentaleko zati bat ikusiko da ikasgelan (Diéguez, 2019) (34:04-40:57 tartea), gerora ebaluatua izango den 11. jarduera egiteko (12. eranskina).¹² Dokumentala hemen eskuragarri: https://www.rtve.es/play/videos/documaster/memoria-homosexual/5950783/</p> <p>Jarduera honen xedea izango litzateke ikasleekin hain ezezaguna den gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen jasangarria behar izan zuten errepresioa lantzea. Bai eta memoria berreskuratzearen garrantzia lantzea ere.</p>	30 min	K1 K2 K3 K6

Azken fasea

7. Saioa. Testigantzeekin lanean	<p>12. jarduera: baina nolako zen hori guztia errealitatean?¹³</p> <p>Saio honetan, ikasleak azken ekoizpenean murgilduko dira buru-belarri, eta horretarako 12. jarduera egin beharko dute (13. eranskina).¹⁴ Jarduera honetan, talde bakoitzari garai hartako testigantza bat emango zaio irakurtzeko. Izan ere, sarritan teoria lantzean ahaztu egiten zaigu landutakoa benetako pertsonen bizitako errealitatea zela. Hori dela eta, testigantzen bidez, egun hauetan ikasgelan landutakoa errealitatean nolako zen eta beraiek nola bizitzen zuten landu ahal izango dute ikasleek.</p> <p>Hori horrela, talde bakoitzari testigantza gain, gida antzeko bat ere emango zaio, galdera batzuk izango dituen eta zenbait ideia azpimarratzeko xedea izango duena (14. eranskina).</p>	55 min	K1 K2 K3 K5 K6
8. Saioa. Grabazioa betean	<p>13. jarduera: grabazioa betean</p> <p>Saio honetan ikasleek 13. jarduera burutu beharko dute (15. eranskina). Jarduera honetan, ikasleek haiei egokitutako testigantzen inguruko podcast bat egingo dute, zeinaren xedea baita aurreko saioetan landutako edukiak eta irakurritako testigantza lotzea. Podcasta egiteko, ordea, grabazioari ekin aurretik beren grabazioa bideratzen lagunduko dien galdera batzuk erantzutea eta gidoi bat egitea proposatzen da. Era berean, podcasta egiteko 14. eranskinean ikus daitekeen gida erabili ahal izango dute, bertan agertzen baitira agian azalpen gehiago beharko luketen ideiak eta landu beharreko xehetasunak.</p> <p>Beraz, saio honetan podcastaren inguruko galderak erantzuteko, gidioa egiteko eta hura grabatzeko denbora utziko zaie ikasleei. Podcastak asko jota 5 minutu iraungo du (minutu bat ikasleko), eta amaitu ondoren irakasleari bidali beharko zaio.</p>	55 min	K1 K2 K3 K5 K6

¹¹ Funtsean, legediaren inguruko jarduerak aurretik aipaturiko hiru unitateetan ere egiten dira (Andaluziako Junta, 2019: 21-24; Koldo Mitxelena, n/d.c.: 6-7; Alonso *et al.*, 2002: 95, 98).

¹² Andaluziako Juntak (2019: 19-20, 23-24) eginiko unitateetan ere errepresioa lantzeko jarduerak proposatzen dira.

¹³ Jarduera hau aurrera eramateko funtsezkoa izan da «Armairuak irekiz» izeneko unitate didaktikoa. Izan ere, unitate horretan testigantzak non aurkitu azaltzen da (Koldo Mitxelena, n/d.c.: 5). Kasu honetan, testigantzak Mujika, Sanchez, Bilbao eta Villarren (2014; 2015; 2016) lanetatik jaso dira.

¹⁴ Arestian aipatutako unitateetan ere egiten da testigantzen lanketa (Koldo Mitxelena, n/d.c.: 3-5; Alonso *et al.*, 2002: 96, 98).

Saioak	Jarduerak	Denbora	Konpeten-tziak
9. Saioa. Maiatzaren 17a, pod- castak entzun eta azken hausnarketa	<p>14. jarduera: maiatzaren 17a, podcastak gainerakoekin entzunez</p> <p>Egun honetan 14. jarduera burutuko da. Jarduera honen bidez, ikasleen lana beraien artean partekatuko da. Honela, ikasle guztiek izango dute gainerakoekin eginiko lana entzuteko eta bertatik ikasteko aukera. Izan ere, testigantza guztiak ezberdinak izanik, ohartuko dira garai hartan ez zirela gutxi izan haien orientazio afektibo-sexualarengatik edo genero-identitate zein -espresioarengatik jazarpena jasandakoak.</p> <p>Era berean, jarduera honetan, ikasleek podcastak entzun bitartean gainerako taldeen podcastak ebaluatu beharko dituzte errubrika bati jarraituz (16. eranskina).</p> <p>Horrez gain, ikasleek beren podcastak gelako gainerako ikasleekin partekatzearaz gain, eskolako Bigarren Hezkuntzako gainerako ikasleekin ere partekatuko dituzte. Horrela, Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Egun honetan, ikasleek gure garaitik oso urrun ez dagoen errealitate baten inguruan gehiago jakin ahal izango dute, homofobia, transfobia eta bifobia bezalako fobien bazterketa sustatuz eta dibertsitatea eta berdintasuna oinarritzat hartuz.</p>	25 min	K1 K2 K3 K5 K6
	<p>Taldekideen koebaluazioa</p> <p>Unitatearen ardatzetako bat ikasketa kooperatiboa den heinean, eta ia jarduera guztiak elkarlanean egin dituzten heinean, garrantzitsua da ikasleek beren artean koebaluatzea. Beraz, ikasleek errubrika bati jarraituz (17. eranskina) beren taldekideak ebaluatu beharko dituzte.</p>	5 min	K2
	<p>15. jarduera: azken hausnarketa</p> <p>Proposamen didaktikoari amaiera emateko, ikasleek ebaluatuko den azken hausnarketa egin beharko dute, hau da, 15. jarduera. Hausnarketarako galdera motorrak honako hauek izango dira: Zuen ustetan, zer aldatu da garai hartako egoeratik gaur egungo egoerara? Nolakoak uste duzue izan zela LGTBQ+ kolektiboaren eskubideen aldeko borroka?</p> <p>Hausnarketaren bidez, ikasleek saio hauetan ikasitakoa islatu ahal izango dute: hausnarketa, kritikotasuna, ideiak erlazionatzeko eta garai ezberdinak alderatzeko gaitasuna erakutsiz. Era berean, hausnarketa honek beste unitate didaktiko bati bidea irekiko lioke. Hain zuzen ere, LGTBQ+ kolektiboaren eskubideen aldeko borroka lantzen duen unitate bati.</p>	25 min	K1 K2 K3 K5 K6

2.6. Ebaluazioa

Unitate didaktikoaren ebaluazioaren inguruan jardutean, kontuan izatekoa da ebaluazioak irakaskuntzan proposatzen diren ikaskuntza plural eta aberasgarrien balorazio integral eta integratua eskatzen duela. Ezagutza probetara murrizteak asmo edo nahi horiei balioa kentzea edo ezabatzea dakar (Davini, 2008). Curriculumak ere bat egiten du ideia horrekin, haren esanetan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen ikaskuntza-prozesuaren ebaluazioak jarraitua, hezigarria eta integratzailea izan behar du (2022/217 Errege Dekretua, 41580). Hori horrela, jarraian, lehenik curriculumak zehazten dituen ebaluazio-irizpideen inguruan jardungo da, halakoak kontuan hartuta zehaztu baitira bigarren azpiatalean azalduko diren ebaluazio-tresnak.

2.6.1. Curriculumak zehaztutako ebaluazio-irizpideak

Arestian azaldu moduan, curriculumak, etapan arabera irakasgai bakoitzaren kompetentzia espezifikoak zehazteaz gain, ebaluazio-irizpideak ere zehazten ditu (2022/217 Errege Dekretua, 41572). Horrela, kompetentzia espezifikoaren ebaluazioa ebaluazio-irizpideen bidez egingo da; halakoek curriculumaren barnean modu ireki, malgu eta interkonektatu batean emaitzak eta prozesuak neurtzen dituzte (2022/217 Errege Dekretua, 41675). Hori dela eta, curriculumari jarraikiz, garrantzi handikoa da kompetentzia espezifiko bakoitzari

dagozkion ebaluazio-irizpideak zehaztea, gero ikasleen ebaluazioa aurrera eramatean irizpide horiek hartuko baitira kontuan (2022/217 Errege Dekretua, 41686-41688):

- Lehen kompetentzia:
 - 1.1. Formatu ezberdinetan eduki propioak lantzea, datu konplexuen errepresentazio eta bilaketarako aplikazio eta estrategien bidez, iturri fidagarriak erabiliz eta egiaztatuz, analogikoak zein digitalak, orainaldikoak eta historia garaikidekoak, desinformazioa eta manipulazioa identifikatuz (EI 1.1.).
 - 1.3. Narrazioen, posterren, aurkezpenen, ahozkoa aurkezpenen, ikus-entzunezko baliabideen eta beste produktu batzuen bidez informazioa eta ezagutza egoki transferitzea (EI 1.3.).
- Bigarren kompetentzia:
 - 2.1. Sormenezkoak eta originalak diren produktuak sortzea aurrejakintzak birlاندuz, denbora- eta espazio-eskala ezberdinetan orainaldiko eta iraganeko gizateriaren arazoak, tokikotik globalera, azaltzea ahalbidetzen duten ikerketa-erreminten bidez, kontzeptu, egoera eta datu esanguratsuak erabiliz (EI 2.1.).
 - 2.2. Modu ireki eta errespetuzkoan iritzi eta argudio pertsonal eta kritikoak sortu eta adieraztea, norberaren nortasuna agerian utziz eta ondare komuna aberastuz, gaur egungo testuinguruan, haren erronkak eta gatazkak, ikuspegi sistemiko eta global batetik (EI 2.2.).
- Hirugarren kompetentzia:
 - 3.2. Gizarte garaikidearen iraganeko, egungo eta etorkizuneko arazo eta erronkak ulertzea eta haiei aurre egitea, ikuspegi ekosozial batetik, kontuan hartuaz interdependentzia- eta ekodependentzia-erlazioak (EI 3.2.).
 - 3.3. Sekuentzia kronologiko konplexuak erabiltzea garai eta eremu historiko (aldiberekotasuna, iraupena eta kausalitatea) ezberdinetako gertaera eta prozesuak identifikatu, konparatu eta erlazionatzeko, Historia eta Geografiako termino eta kontzeptu jakinak erabiliz (EI 3.3.).
- Bosgarren kompetentzia:
 - 5.2. Kontzientzia solidarioa sortzeko, kohesio soziala sustatzeko eta ezberdintasuna ezabatzeko (batez ere generoak eragindakoa) eta herritarren garapen bete lortzeko lan egin duten mugimendu eta kausak ezagutzea, parte-hartzearen, talde-lanaren, bitartekaritzaren, arazoaren bakezko ebazpenerako estrategiaren eta ezagutzen mobilizazioaren bidez (EI 5.2.).
- Seigarren kompetentzia:
 - 6.1. Diskriminazio-jarrerak baztertzea eta dibertsitatearen aberastasuna onartzea, egungo gizarte globalizatua eta multikulturala eratu duten alderdi geografiko, historiko, ekosozial eta kulturalen erlazioaren analisiaren bidez, eta gutxiengoaren eskubideen alde eta benetako inklusio eta berdintasunaren aldeko, bereziki emakumezkoen eta diskriminatuak izan diren beste kolektibo batzuen, mugimenduen ekarpenak ezagutzea (EI 6.1.).

2.6.2. Ebaluazio-tresnak eta haztapena

Behin ebaluazio-irizpideak zehaztuta, unitatean zehar ebaluatuko diren jardueren eta horien haztapenaren inguruan jardungo da. Horretarako, curriculumarekin bat egin, eta bertan ebaluazioa egiteko instrumentu ezberdin, askotariko, eskuragarri eta egokituak erabiliko dira, ikasle guztien balorazio objektiboa onartzen dutenak (2022/217 Errege Dekretua, 41580-41581). Arestian azaldu moduan, irakasleak ebaluazio-tresnak zein izango diren erabaki arren, ikasleak izango dira bi haztapenen artean ebaluazio-haztapena zehaz-

teaz arduratuko direnak (4. eranskinean ikusgai ebaluazio-taula). Horren bitartez, ikasleei beren ebaluazioan hitza izateko aukera eskaini nahi zaie, berak izango baitira gerora ebaluazio horren bidez ebaluatuak. Beraz, ebaluazioa 4. eranskinean agertzen diren tresnen bidez eramango da aurrera.

Hori dela eta, lehenik eta behin ikasleek saioetan izandako jarrera eta parte-hartzea dago. Izan ere, taldean eginiko lana ebaluatzeko, kontuan hartu behar dira kooperazioa eta banakako balorazioa; azken horrek klaseko parte-hartzea, asistentzia, norberaren pres-takuntza eta abar barne hartuko lituzke (Morera *et al.*, 2008).

Bigarrenik, unitate didaktikoak irauten duen bitartean egingo diren jardueren osatutako portfolioa dago. Portfolioa lan, esperientzia eta ekoizpen esanguratsuen bilduma izango litzateke. Ikasle bakoitzak bere portfolioa osatzen du, baina irakaslearekin banatu eta lanen inguruan jarduteko aukera eskaintzen du, bai eta ikasleak portfolioan irakasleak agian aukeratu ez dituen edukiak sartzeko aukera ere (Davini, 2008). Hori dela eta, unitatean zehar eginiko jardueren guztiek portfolioan egon behar dute eginak. Portfolioko jardueren guztiak eginak egoteagatik, ikasleek portfolioari dagokion haztapenaren erdia jasoko dute. Beste erdia, ordea, irakasleak zuzenduko dituen eta portfolioan egon behar duten hiru jardueren bitartez lor daiteke: 5. jardueren, 9. jardueren eta 11. jardueren (jardueren horien ebaluazioan kontuan hartuko diren irizpideak 18. eranskinean daude ikusgai). Jardueren guztien bitartez, nire ustez unitatean duten garrantzia handia delako, unitatean lantzen diren edukiak islatzen direlako eta ikasleak hausnartzera gonbidatzen dituztelako. Beraz, dauden jardueren artean osatuenak direla esan daiteke.

Hirugarren ebaluazio-tresna podcasta da (14. jardueren). Podcasta da azken proiektua. Beraz, ebaluazioan duen pisua ere handia da. Podcasta ebaluatzeko, ordea, ez da irakaslearen lana bakarrik, ikasleena ere bai baita. Guztiek, errubrika bat harturik (16. eranskina), talde guztien podcastak ebaluatu beharko dituzte. Izan ere, komenigarria da ebaluazio bikoitza egitea: irakasleak eginiko ebaluazioaz gain, ikasleek egin dezaketen koebaluazioa ere kontuan hartuz, izan gainerako taldeei eginikoa, izan beren taldearekiko eginiko autoebaluazioa. Horren bitartez, ikasleek gainerakoen emaitzak azter ditzakete, eta beren zein gainerakoen akatsen kontzientzia hartu (Morera *et al.*, 2008).

Laugarrenik, taldekideen koebaluazioa dago. Arestian aipatu moduan, ikasleek beren taldekideen koebaluazioa egitea garrantzizkoa da, taldeko kideen artean puntuak banatzeko garaian zenbait alderdi kontuan hartuz: iritzi pertsonalak igortzeko gaitasuna, gainerako kideei ezagutzak transmititzeko gaitasuna, edo kolaborazio- eta komunikazio-maila besteak beste (Morera *et al.*, 2008). Beraz, unitate honetan ikasleek kooperazioan lan egingo duten heinean, ikasleek beren taldekideak errubrika bati jarraituz (17. eranskina) ebaluatuko dituzte.

Azkenik, azken hausnarketa indibidual bat egin beharko dute ikasleek (15. jardueren). Jardueren bidez, ikasleek saio hauetan ikasitakoa bertan islatzea da bilatzen dena. Hausnarketaren ebaluazioa irakasleak egingo du, horretarako 19. eranskinari jarraituz.

Dena dela, 20. eranskinean proposamen didaktikoaren sekuentziaren laburpen-taula ikus daiteke, saio bakoitzean egingo diren jarduerak, horiek egiteko aurreikusten den denbora, landuko diren konpetentziak eta ebaluatuko diren jardueren ebaluazio-irizpideak zehaztuz.

3. Eztabaida

Ikas-egoeraren eztabaidan murgilduaz, aipatu moduan, proposamen didaktiko honen bidez, gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen egoera eta haiek sufritutako errepresioa landu nahi da, Díez eta Rodríguezek (2022: 7) beren unitateekin lortu nahi dutenaren antzera, ahaztua geratu den historiaren zati bat berreskuratzeko asmoz. Funtsean, unitate honen aurretik gai bera jorratzeko xedea duten unitateak badaude ere, azken ikerketen aburuz LGTBIQ+ gaiak gutxitan lantzen dira Gizarte Zientzientako ikasgelan (Wilson *et al.*, 2022). Hori dela eta, unitate honen bidez, horri aurre egin eta gaia jorratzeko baliabide gehiago nahi izan dira sortu, gaia lantzeko beste modu, antolamendu eta ikuspuntu batzuk eskainiz. Horretarako, proposamen honetan jarduera anitz eta ezberdinak proposatzen dira: lehen zein bigarren mailako iturriekin, ikus-entzunezko baliabideekin, testigantzekin, legeekin, eta abarrekin.

Proposamen didaktiko honen xedea sexu- eta genero-aniztasunarengatik frankismoan errepresioa jasandakoen historia lantzea bada ere, ikas-egoera honetan errepresioaren lanketarekin hasi aurretik garrantzi handia eman zaio garaiko testuingurua lantzeari. Izan ere, nire aburuz, testuingurua ulertu gabe zaila da garai hartako gizartearen zati batek sufritu zuen errepresioa eta horren nondik norakoak ulertzea.

Era berean, testuinguruaren lanketaren bidez ez da soilik gainerako testuinguru politiko eta ekonomikoa landu nahi. Baizik eta testuingurua zabaldu, eta garai hartako gizartea landu nahi da, horretarako orduko hezkuntzan familiaren inguruan transmititzen zen irudia eta gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonetako gizartean zegoen iritzia landuz. Horretarako, hezkuntzan erabiltzen ziren testuliburuak ez ezik, Sabaterren (1972) hitzak eta ikus-entzunezko baliabideak ere erabiltzea proposatzen da.

Unitate didaktiko honek duen bereizgarri bat izan ez arren, nire ustetan testigantza ezberdinen lanketa proposamenak duen indargune bat izan daiteke. Izan ere, edukiak lantzerakoan sarritan ahaztu egiten da bertan landutakoa benetako pertsonen bizitako errealitate bat izan zela. Horregatik, unitate honetan proposatzen den azken proiektua testigantzekin loturikoa da, ikasleek teoria/errealitatea landu ahal izan dezaten.

Eduki hauek lantzeko, ordea, ikaskuntza tradizionalarekin hautsi eta metodologia aktiboan erabilera sustatzen da. Horrela, ikasketa esanguratsua lortzeko xedearekin, ikaslea bere ikaskuntza-prozesuan protagonista izatea nahi da, irakaslearen papera prozesu hori erraztea izanik (Díaz eta Serna, 2013). Horretarako, ikasleek unitatean zehar ikasketa kooperatiboa oinarritzat hartuaz, azken proiektu moduan grabatu beharreko podcastean jarri beharko dute begirada. Dena dela, proiekturantzko bidean Gela Iraulia ere erabiliko da: gelako denbora ikasleek etxean erreparatutako edukiak lantzeko erabiliko da jardueren bidez (López *et al.*, 2020).

Ezin ahaztu daiteke unitate didaktikoaren lanketaren atzean curriculumak (2022/217 Errege Dekretua) zehazten duen kompetentzien garapena dagoela. Hori dela eta, unitate honen bidez irteera-profilean zehazten diren kompetentziak garatu nahi dira, bertan egiten diren jardueren bidez kompetentzia espezifikoak landuz.

Halaber, egia da unitate honek ere badituela hobetu beharreko aldeak. Lehenik eta behin, kontuan izatekoa da unitatea ez dela inoiz praktikan jarri: funtsean ezin dezakegu jakin unitatearen bidez edukiak ongi lantzen diren ala ez, edo aldaketak behar dituen ala ez.

Unitatearen aplikazioak izan dezakeen beste arazoetako bat sor dezakeen erreakzio LGTBIfobikoa izango litzateke. Izan ere, kontziente izan behar dugu unitatea aplikatzean, hasiera batean behintzat, erreakzio ezberdinak sor ditzakeela, bai ikasleen artean,

bai eta etxean ere. Horren erakusgai izan daiteke, esate baterako, *eDiariok* maiatzaren 8an argitaraturiko albiste bat. Izenburuak honela zioen: «Madrilgo institutu publiko batek LGTBI hitzaldi bati «pin parental» inposatu zion, eta ikasgelaren erdia ez zen joan» (Sánchez, 2023). Funtsean, hitzaldia nahitaezkoa zen, eta hitzaldiaren edukiak honako hauek ziren: dibertsitatearen arreta eta estimua, dibertsitate sexogenerikoa, orientazio afektibo-sexuala, familia-dibertsitatea, genero-berdintasuna eta LGTBfobiaren prebentzioa. Halaber, ikastetxeak nahitaezkoa zen hitzaldia borondatezko bilakatu zuen, Madrilen «pin parental»aren aplikazioa onartua ez egon arren (Sánchez, 2023). Dena dela, zenbait gurasoren erreakzioa ikusia dago zein izan zen, eta horrexek ematen dio, hain zuzen ere, balioa bertan aurkezten den unitateari.

Azkenik, eztabaida amaitzeko unitate didaktikoaren aplikagarritasunaren inguruan jardutea garrantzizkoa da. Unitate didaktiko hau oraindik aplikatu ez bada ere, funtsean proposamena aurrera eramatea posible dela esango nuke. Unitatea aurrera eramateko, ikasleek taldeka jartzeko aukera izan ez ezik, IKT baliabideak lortzeko aukera ere izan behar dute. Beraz, oro har, gaur egun eskoletan aurrera eraman daitekeen unitatea dela esan daiteke.

4. Ondorioak

Ondorioetara iritsirik, proposamen didaktiko honek indarrean sartu berri den Hezkuntza Legearekin guztiz bat egiten duela esan dezakegu. Didaktika historian zehar aldatuz joan den heinean, gaur egunean beharrezkoa da ikasleek berak protagonista diren ikaskuntza bat jasotzea, ikasleetan ardazturiko ikaskuntza-teoriek metodologia aktiboen erabilera sustatzen baitute (Silva eta Maturana, 2017). Hori dela eta, eta kontuan izanik azken curriculumak (2022/217 Errege Dekretua) hori berresten duela, ez da batere harritzekoa hemen proposatzen den unitate didaktikoan proiektu bidezko ikaskuntza, ikaskuntza kooperatiboa eta Gela Iraulia bezalako metodologia aktiboak aurrera eramatea.

Proiektu bidezko ikaskuntzaren bidez, ikasleei autonomia eta erabakiak hartzeko gaitasuna emanez, azken proiektu bat garatu beharko dute (De la Calle, 2016). Horretarako, proposamen honetan podcast baten hautua egin da, zeina, modu ezberdin batean, jakintzak transmititzeko modazko modu bat baita. Podcastarekin, ikasleak proposamen didaktikoan murgildu ez ezik, bertan motibaturik parte hartzea da sustatu nahi dena, egunez egun azken proiektuan transmititu beharreko edukiak landuaz. Gainera, azken proiektu honek bere oihartzuna izango du, eskolako gainerako ikasleekin partekatuko baita maiatzaren 17an, Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Egunean hain zuzen ere.

Proiekturanzko bidea, ordea, ez da nahi ikasleek bakarrik egitea, taldean baizik. Horretarako, proposamen honetan ikasketa kooperatiboa sustatzen da. Izan ere, metodologia horren bidez, ikasleek helburu berak lortzeko batera lan egiten dute, beren eta gainerakoen ikaskuntza maximizatzen (Johnson *et al.*, 1999).

Dena dela, proposamen didaktikoaren oinarrietako bat ikasleen interesa izango da, eta horretarako ikasleak motibatuko dituen gai bat aukeratu da,hots, gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen Francoren garaiari bizi izan zuten egoera eta sufritutako errepresioa (Fuertes eta Ibáñez, 2019). Dagoeneko frankismoa amaitu zenetik ia 50 urte igaro badira ere, oro har ezjakintasun handia dago garaiarekiko (1939-1975); testuliburuaren joera ikusirik garai hartako gizarateak aurre egin behar izan zion errepresioa are ezezagunagoa dela ondorioztatu dezakegu (Hernández, 2014).

Hori horrela, kontuan izanik 1939 eta 1975 arteko diktadura frankistan errepresioak izaera zentral eta egiturazkoa izan zuela (Fuertes eta Ibáñez, 2019), garrantzizkoa da errepresioa ikasgelan lantzea, belaunaldi berriek ezkutaturiko iraganeko egia ezagutzeko (Koldo Mitxelena, n/d.a) eta memoria bermatzeko. Izan ere, nire aburuz, gure ikasgeletan frankismoa lantzean gehienetan politikara eta ekonomiara mugatzen gara, gizartea alde batean utziz. Horregatik, hain zuzen ere, unitate honen xedea frankismoan zehar gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen egoera eta sufritutako errepresioa lantzea da.

Azaldu moduan, gai honen lanketa ez da ausazko zerbait. Izan ere, gaur egun asko dira gure eskoletan entzuten eta egoten diren jarrera homofoboak (Berdindu *et al.*, 2017). Eskola da LGTBQ+ kolektiboko gazteek jazarpen eta diskriminazio handiena jasaten duten eremuetako bat (Martxueta eta Etxeberria, 2014). Gainera, Madrilgo adibideak erakusten duen moduan, zenbait gurasok dibertsitate sexogenerikoaren lanketarekiko duten iritzia ere ez da lagungarria testuinguru honetan (Sánchez, 2023). Era berean, ezin ahaztu daiteke mundu mailan ere badaudela zenbait herrialde orientazio afektibo-sexualarengatik zigor gogorak ezartzen dituztenak. Horregatik, hain zuzen ere, unitate didaktikoaren hasiera gaur egungo egoeratik abiatzea proposatzen da, egungo egoeratik atzera eginez eta Espainian gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen errepresioa onartua zegoen garaian kokatuz. Horren bitartez, ikasleek, gizartean jarrera homofobo, bifobo eta transfoboak nagusi ziren garai bat ikertu ahal izango dute, fobia horiek eginiko kalteak argituz eta horrelako jarrerak ekidin beharraz jabetuz batera.

Halaber, proposamen didaktikoa egiterakoan izan dira zenbait zailtasun ere. Horien artean, esaterako, gaia lantzeko gaur egun ditugun baliabide didaktikoen urritasuna aipatuko nuke, edo behintzat nik aurkitu ahal izan ditudanena. Kontuan izatekoa da gaur egun erabiltzen diren testuliburuek frankismoaren inguruko gauza asko ikusezintasunean uzten dituztela (Hernández, 2014), homosexualek eta lesbianek sufritutako errepresioa ikusezintasunean geratzen den errealitate horietako bat izanik (Fuertes eta Ibáñez, 2019). Horregatik, hain zuzen ere, gaia lantzeko baliabide didaktikoen urritasunaren aurrean garrantzizkoa da gaia jorratzen duten proposamenak sortzea, irakasle eta ikasleen eskuetan gaia lantzeko baliabide didaktiko gehiago jarritz.

Beraz, bazter ditzagun hamarkadatan nagusitutako aurreiritziak eta egin dezagun benetan gizarte berdinzale, parekide eta inklusiboago baten alde, gizabanako bakoitza nahi duena izateko eta nahi duena maitatzeko askatasun osoa izango duena, eta den moduan gizartean onartua eta errespetatua izango dena, hezkuntzatik gizartera zabalduz.

Bibliografia

- Alonso, J., Brugos, V., González, J. M., eta Montenegro, M. (2002). *El respeto a la diferencia por Orientación Sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Xente Gai Astur-Xega.
- Álvarez, A. (1997). *Enciclopedia Álvarez. Tercer Grado*. EDAF.
- Andaluziako Junta. (2019). *La represión contra el Colectivo LGTBQ+. Víctimas silenciadas*. Equipo Pedagógico de Memoria Democrática. Consejería de educación y deporte. Junta de Andalucía: <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/23393805/28454197/la+represi%C3%B3n+contra+el+colectivo+LGTBIQ/2ae70edc-9aff-a4ea-3a99-10051241595a>
- Aragonés, G. (2022ko urriak 27). Rusia endurece la ley contra la «propaganda» homosexual. *La Vanguardia*: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20221027/8584515/rusia-ley-prohibicion-propaganda-homosexual-menores-de-edad-adultos-lgbt-duma.html>

- Berdingu, Eusko Jaurlaritz, eta Gehitu. (2017). *Actitudes ante la diversidad afectivo-sexual. Curso 2016/2017*. Gehitu: <https://gehitu.org/wp-content/uploads/2015/04/Informe-2017.pdf>
- Bergmann, J., eta Sams, A. (2019). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Ediciones SM. (Lehen edizioa 2014).
- Caballero, A. I. (koord.), eta Pizarro, L. (2017). *Material didáctico sobre memoria histórica de la ciudad de Sevilla con perspectiva de género*. Colaboratorias: <https://www.sevilla.org/servicios/participacion-ciudadana/memoria-historica/archivos/colaboratorias-mat-did-mem-hca-1.pdf>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Revista Íber*, (082), 7-12.
- Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. (1945). *Manual de Economía Doméstica*. E/g.
- Díaz, A., eta Serna, H. (2013). 3. Metodologías Activas del Aprendizaje. In H., Serna, eta A., Díaz, *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial, 21-24: https://www.academia.edu/33679261/MEDTODOLOGIAS_ACTIVAS_DEL_APRENDIZAJE
- Díez, E. J., eta Rodríguez, J. (2022). *La Historia Silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*. Plaza y Valdés Editores.
- EFE. (2021eko ekainak 23). El presidente de Hungría firma la polémica ley que prohíbe hablar sobre homosexualidad en los colegios. *El Mundo*: <https://www.elmundo.es/internacional/2021/06/23/60d37657e4d4d8967f8b465e.html>
- EFE. (2022ko azaroak 8). El embajador del Mundial de Qatar califica la homosexualidad de «daño mental». *El Mundo*: <https://www.elmundo.es/deportes/futbol/mundial-de-futbol/2022/11/08/636a57b3fdddf7a028b45d0.html>
- EFE. (2023ko urtarrilak 2). Cuatro detenidos por una agresión homófoba en la estación de Plaza Catalunya de Barcelona. *El País*: <https://elpais.com/espana/catalunya/2023-01-02/cuatro-detenidos-por-una-agresion-homofoba-en-la-estacion-de-plaza-catalunya-de-barcelona.html>
- Fuertes, C., eta Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (37), 3-18.
- González, M. C. (1996). *La Enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons.
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, (32), 57-74.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., eta Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (G. Vital-ek itzulia). Editorial Paidós. (Originala 1994an argitaratua).
- Koldo Mitxelena Institutua. (n/d.a). *Oroimenaren harra*: <https://oroimenarenharra.koldomitxelena.net/orri-nagusia>
- Koldo Mitxelena Institutua. (n/d.b). *Unitate didaktikoak*: <https://oroimenarenharra.koldomitxelena.net/unitate-didaktikoak>
- Koldo Mitxelena Institutua. (n/d.c). *Armairuak Irekiz*: <https://drive.google.com/file/d/17F5lwOT82UJ-IYQG1kexabzSsBSq7Muu/view>
- La Sexta. (2023ko martxoak 17). Investigan una paliza homófoba a un joven fallero en Valencia: le dejaron inconsciente. *La Sexta*: https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/investigan-paliza-homofoba-joven-fallero-valencia-dejaron-inconsciente_20230317641451e896c07c000187bd4c.html
- Ley de 15 de julio de 1954 por la que se modifican los artículos 2.º y 6.º de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933*. (BOE 198 zk., 1954ko uztailaren 17an, 4862). Hemen esku-ragarri: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1954/198/A04862-04862.pdf>

- Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. (BOE 187 zk., 1970eko abuztuak 6, 12551-12557). Hemen eskuragarri: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12551-12557.pdf>
- López, G. A., Álvarez, C., Lerma, J. M., eta Carralero, D. (2020). Elaboración de vídeos docentes: más allá de la flipped classroom. *Revista Educativa Hekademos*, (28), 17-23.
- Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, (12), 135-181.
- Manrique, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 193-222.
- Martínez, J. I. (2019ko apirilak 30). Cárcel y persecución para homosexuales a menos de 20 kilómetros de España. *El País*: https://elpais.com/elpais/2019/04/22/planeta_futuro/1555935260_673996.html
- Martxueta, A., eta Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), 121-128.
- Morera, I., Climent, M. J., Iborra, S., eta Atienza, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. In M. J., Labrador, eta M. A., Andreu (ed.), *Metodologías activas, Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia, 43-56.
- Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2014). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/BEGIRADAAUSARTAK.pdf>
- Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2015). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian. Lekukotasun berriak. 1*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/miradas-atrevidas/comun/pdf/LEKUKOTASUN-BERRIAK.pdf>
- Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2016). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian. Lekukotasun berriak. 2*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/miradas-atrevidas/comun/pdf/LEKUKOTASUNAK.pdf>
- P. B. (2022ko azaroak 16). Lo que el Mundial no es capaz de esconder: hasta 10 años de cárcel por ser homosexual en Qatar. *El Confidencial*: https://www.elconfidencial.com/mundo/2022-11-16/qatar-homosexuales-igtbi-homofobia-carcel_3517785/
- Peralta, D. C., eta Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3 (2), 2-10.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. (BOE 76 zk., 2022ko martxoak 30, 41571-41789). Hemen eskuragarri: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Recio, S. (2023ko otsailak 22). Cómo crear un podcast en 5 pasos y, además, ganar dinero. *El País*: <https://elpais.com/sociedad/2023-02-22/como-crear-un-podcast-en-5-pasos-y-ademas-ganar-dinero.html>
- Rubiano, E. (2019). Metodología activa para el aprendizaje constructivo. In I. M., Gómez, E., Rubiano, eta P., Gil (koord.), *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Ediciones Pirámide, 35-44.
- Sabater, A. (1972). *Peligrosidad social y delincuencia*. Ediciones Nauta.
- Sánchez, D. (2023ko maiatzak 8). Un instituto público de Madrid impuso el «pin parental» a una charla LGTBI de la que se ausentó la mitad de la clase. *elDiario.es*: https://www.eldiario.es/sociedad/instituto-publico-madrid-impuso-pin-parental-charla-igtbi-ausento-mitad-clase_1_10177810.html
- Serrano, M. (2019ko azaroak 29). Los campos de concentración que Franco abrió en los 50 para «reformular» al colectivo homosexual en Canarias. *Público*: <https://www.publico.es/sociedad/>

franco-canarias-campos-concentracion-franco-abrio-50-reformar-colectivo-homosexual-canarias.html

Silva, J., eta Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17 (73), 117-131.

Soler, E., Álvarez, L., García, A., Hernández, J., Ordoñez, J. J., Albuerno, F., eta Cadrecha, M. A. (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Narcea.

Wilson, A. E., Sebares, G., Sabido, J., eta Feliu, M. (2022). LGTBQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género*. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 68-84.

Unitatean erabilitako dokumentala eta bideoak

Academia Play. (2021eko martxoak 4). *El franquismo* (bideoa). Youtube (2023ko apirilaren 28an ikusia): <https://www.youtube.com/watch?v=BCrCOFBOM1M&t=12s>

Diéguez, E. (zuz.) (2019). *La memoria homosexual* (dokumentala). Medina Media 4K (ekoizlea). RTVE play-en ikusgai (2023ko apirilaren 28an ikusia): <https://www.rtve.es/play/videos/documaster/memoria-homosexual/5950783/>

DMAX España. (2019ko abenduak 20). *Así era la educación durante la dictadura franquista / Franco. La vida del dictador en color* (bideoa). Youtube (2023ko apirilaren 28an ikusia): <https://www.youtube.com/watch?v=9BmZJwA2Tjk>

EITB. (2015eko abenduak 6). Mikel Martín: «Había policía secreta en ambientes homosexuales». *Testigo Directo* (2023ko apirilaren 28an ikusia): <https://www.eitb.eus/es/television/programas/testigo-directo/videos/detalle/3680220/video-sexo-homosexualidad-dictadura-franquista/>

Nafarroako Berdintasunerako Institutua. (2023ko martxoak 13). *Maiatzak 17, LGTBIfobiaren Aurkako Eguna* (bideoa). Youtube (2024ko apirilaren 16an ikusia): <https://www.youtube.com/watch?v=n63j3bdt3dE>

San Telmo Museoa. (2017ko urriak 20). *Tiempo de silencio en el País Vasco / Franquismo / Museo San Telmo* (bideoa). Youtube (2023ko apirilaren 28an ikusia): <https://www.youtube.com/watch?v=xagGS0xAMfk>

Eranskinak

1. eranskina. 1. jarduera: iparrorratza hartu eta munduan barrena

Prentsak gure egunerokotasunean duen garrantzia ikusirik, baliabide interesgarria eta garrantzitsua izan daiteke gaur egunean LGTBIQ+ kolektiboak munduko txoko zein eremu ezberdinetan bizi duen egoeraren inguruan gehiago jakiteko eta horren inguruan hausnartzeko. Hori dela eta, binaka jarri, jarraian dituzuen berrien izenburuak irakurri eta erantzun azpian dauden galderak.

«Kartzela eta pertsekuzioa homosexualentzat Espainiatik 20 kilometro baino gutxiagotara» (Martínez, 2019).

«Qatarreko Mundialeko enbaxadoreak homosexualitatea «buruko gaitz» moduan kalifikatzen du» (EFE, 2022).

«Hungariako presidenteak haurrei eskolan homosexualitatearen inguruan hitz egitea debekatzen duen lege polemikoa sinatu du» (EFE, 2021).

«Errusiak «propaganda» homosexualaren aurkako legea gogortu du» (Aragónés, 2022).

«Lau atxilotu eraso homofobo batengatik Bartzelonako Catalunya Plazako geltokian» (EFE, 2023).

«Gazte fallazale bati emandako jipoi homofobo bat ikertzen ari dira Valentzian: konortetik gabe utzi zuten» (La Sexta, 2023).

- Zer iruditzen zaizkizue albiste hauek? Zerbaitek atentzioa eman dizu/dizue?
- Albiste hauen argitaratze-data ikusirik, zuen ustetan gaur egungo munduan aske maitatzeko eskubidea bermatuta dago?
- Zenbait herrialdetan LGTBIQ+ kolektiboaren eskubideak bermatuta egon arren, zuen ustetan kaleetan oraindik badira jarrera homofoboak, bifoboak edo transfoboak?
- LGTBIQ+ kolektiboko kideen aurkako zigorrak herrialde gutxi batzuetara mugatzen dira zure/zuen aburuz? Hartu ordenagailua, eta bilatu gaur egun munduko zenbat herrialdetan zigortzen den (kartzela-zigorra edo heriotza-zigorra) homosexualitatea.
- Heterosexuala ez den orientazio afektibo-sexualarengatik zigorrak ezartzen dituzten bost herrialde aukeratu, eta zehaztu zein zigor mota ezartzen diren bertan (kartzela-urteak, isunak...).

2. eranskina. 2. jarduera: maiatzaren 17a, Homofobiaren, Transfobiaren eta Bifobiaren Aurkako Nazioarteko Eguna

Maiatzaren 17a bi aste barru dela kontuan izanik, garrantzi handikoa da egun honen inguruan jardutea. Jar zaitezte binaka, eta ahalegindu ordenagailuaren laguntzarekin jarraian dauden galderei erantzuten.

- Badakizue zer den egun horretan ospatzen dena, noiztik ospatzen den eta zergatik ospatzen den maiatzaren 17an?
- Aurrera egin aurretik, garrantzi handikoa da egun honekin loturiko zenbait hitz edo terminoren inguruan jardutea. Badakizue zer esan nahi duen LGTBIQ+ terminoa

osatzen duten letrek?¹⁵ Zerrendatu itzazue eta definitu bakoitza. Era berean, ahalegindu zaitzte homofobia, transfobia eta bifobia definitzen. Horretarako, irakaslearen laguntza ez ezik, sarean ere informazioa aurki dezakezue. Ez ahaztu amaieran informazioa nondik atera duzuen adieraztea. Behin hitz horiek definituta, parteka itzazue zuen erantzunak ikaskideekin.

- Zuen ustetan, egungo Espainian LGTBIQ+ kolektiboaren eskubideak bermatzen dira? Eta munduan?

3. eranskina. 3. jarduera: testigantzen bidez, 50 urte atzera

Behin bideoa ikusirik, jar zaitzte binaka eta erantzun jarraian dauden galderak.¹⁶

- Yolandak, bideoaren hasieran, gizona eta emakumea nola izateko arau batzuk zeudela dio. Zuen ustetan nolakoak ziren arau horiek? Zein erakunde izan zuen garrantzi handia arau horien ezarpenean?
- Mikelek eta Yolandak beren jarrera aldatzeko zigorren inguruan jarduten dute. Zeintzuk ziren zigor horiek? Inoiz entzun duzue horien inguruko zerbait? Nork onartzen zituen horrelako praktikak?
- Mikelek Donostian esaten zenaren inguruan jardutean, zergatik uste duzue pertsona hauek preso eramaten zituztela? Ahalegindu zaitzte homosexualitatea zigortzen zuen garaiko legeren bat bilatzen sarean.
- BAKARKA: Kontatu dituzten bizipenen artean, baten batek atentzioa eman dizu?

4. eranskina. Ebaluazio-taula

Jarduera	Ebaluazioaren haztapena
Ikasgelan izandako jarrera eta parte-hartzea	% 5-20
Jardueraz osatutako portfolioa	% 10-20
Amaierako proiektua: podcasta	% 30-50
Taldekideen koebaluazioa	% 20-30
Amaierako hausnarketa	% 15-25

¹⁵ Galdera hau Andaluziako Juntak (2019: 17) eginiko unitate didaktikotik atera da. Funtsean, galdera bera bada ere, lan egiteko modua aldatua izan da. Hau da, Andaluziako Juntaren unitatean bideo bat jarri eta ikasleek bideoa ikusiz hitz bakoitza definitu behar dute. Hemen, ordea, ikasleek binaka beren kabuz informazioa bilatzea eta definizioak osatzea proposatzen da, haiek izango baitira sarean ibili, informazioa hautatu, sailkatu eta iturri fidagarriak bilatu beharko dituztenak.

¹⁶ Galdera hauetan agertzen diren ideiak ikasleek ikasgelan ikusi beharreko bideoan (EiTB, 2015) agertzen direnak dira.

5. eranskina. 4. jarduera: aurrejakintzak erdigunean jarri

1. Zein gertaeraren ondoren ezarri zen Espainia osoan erregimen frankista?	
a) Lehen Gerra Karlista	b) Independentzia Gerra
c) Espainiako Gerra Zibila	c) Ondorengotza Gerra

2. Nork gobernatu zuen Espainia frankismoan zehar?	
a) Primo de Riverak	b) Alfontso XIII.ak
c) Manuel Azañak	c) Francisco Francok

3. Zenbat urte iraun zuen frankismoak?	
a) 20 urte inguru	b) Ia 40 urte
c) Ia 10 urte	c) 59 urte

4. Hauetako zein ez zen frankismoaren ezaugarria?	
a) Feminismoa	b) Ultrakatolizismoa
c) Zentsura	c) Ultranazionalismoa

5. Hauetako zein erakunde izan zen frankismoaren zutabeetako bat?	
a) Eusko Jaurlaritza	b) Eliza Katolikoa
c) Alderdi errepublikarrak	c) Guztiak zuzenak dira

6. Nork zuzendu zuen Emakumeen Sekzioa?	
a) Francok	b) Mojek
c) Pilar Primo de Riverak	c) Carmen Polok

7. Nork jasan zuen errepresioa frankismoan zehar?	
a) Errepublikarrek	b) Komunistek
c) Gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonak	c) Guztiak zuzenak dira

8. Zein legeren bidez izaten ziren zigortuak homosexualak?	
a) Estatuaren Lege Organikoa	b) Alfer eta Gaizkileen Legea
c) Lanaren Forua	c) Estatuaren Buruzagitarako Ondorengotza Legea

9. 1970. urtean, aurreko legea zer beste legek ordeztu zuen?	
a) Arriskugarritasunaren eta Gizarte Errehabilitazioaren Legeak	b) Ardura Politikoen Legeak
c) Estatuaren Buruzagitzarako Ondorengotza Legeak	c) Erreferendum Legeak

10. Noiz amaitu zen frankismoa?	
a) 2002. urtean	b) 1985. urtean
c) 1975. urtean	c) 1971. urtean

6. eranskina. 5. jarduera: frankismoan barrena, ideiak ordenatuz

Behin bideoak ikusita, horiek oinarritzat hartu eta ahalegindu ebaluatua izango den mapa kontzeptual bat osatzen bakarka. Mapa kontzeptuala osatzeko bideoak nahi diren beste aldiz ikus daitezke, eta beste iturri batzuk ere erabil daitezke. Dena dela, jarraian zerrendatzen diren ideia, kontzeptu edo ezaugarri nagusiek nahitaez agertu behar dute zure mapa kontzeptualean:¹⁷ Francisco Franco Bahamonde; 1936 eta 1939 bitarteko Gerra Zibila; frankismoaren hiru ardatzak; Emakumeen Sekzioa; diktadura pertsonala; oinarri ideologikoak; ideien inposaketa eta zentsura; bi etapa nagusiak; NBERako sarrera; egonkortze-planak; eta frankismoaren azken urteak. Kontuz! Ezaugarri horiek nahitaez agertu behar badute ere, ez mugatu soilik ezaugarri horietara, eta ahalegindu mapa kontzeptual osatu eta kohesionatu bat egiten, ideia nagusiak biltzen dituen.

7. eranskina. 6. jarduera: gaur egungo eskolatik eskola frankistara

Garai hartako gizartera hurbiltzen hasteko, hurrek jasotzen zuten hezkuntzan murgilduko gara. Horretarako, orduko hezkuntzaren inguruan jarduten duten testigantzez osatutako bideo bat ikusi ondoren (DMAX España, 2019), eskoletan erabiltzen zen testuliburua hartu eta Francoren garaiko familiaren inguruan hasiko gara jarduten. Beraz, jar zaitezte taldeka, eta erantzun jarraian dauden galderei.

- Irakur ezazue Álvarez-en (1997) *Enciclopedia Álvarez. Tercer Grado*-ko testuliburuan agertzen den mutilen prestakuntza politiko-sozialeko lehen lezioa:

Lección 1.^a LA FAMILIA

Los hombres siempre han sentido la necesidad de unirse con otros seres de su especie para ayudarse recíprocamente. Pues bien: la agrupación primera, y a la vez la más fuerte que el hombre ha formado es la familia.

La familia es el conjunto de personas que, ligadas por vínculos de sangre y afecto, viven en un mismo domicilio: padres, hijos y, a veces, abuelos, tíos, primos, etc.

Ahora bien: toda agrupación, para conseguir sus fines, necesita un jefe. El jefe de la familia es el padre. Como tal, trabaja y manda. Trabaja para dar ejemplo y procurar el bienestar de los demás miembros: manda, para que bajo su amorosa autoridad

¹⁷ Termino, kontzeptu eta ezaugarri hauek bideoetan aipatzen dira (San Telmo Museoa, 2017; Academia Play, 2021).

cada cual cumpla su misión: la madre administrando el hogar y los hijos preparándose para una vida moral y materialmente digna.

Los padres siempre quieren lo mejor para sus hijos. Por eso, debemos someternos disciplinadamente a su autoridad y mantener con ellos y con los hermanos perfectas relaciones de respeto, obediencia, amor y cooperación (Álvarez, 1997: 592).

- Zerk eman dizue atentzioa pasarte honetan? Pasartearen arabera, zein ziren gizonaren egitekoak? Eta emakumearenak?
- Zuen ustetan, zein zen horrek gizartean zuen eragina?
- Manriqueren (2007: 208) ideiei jarraikiz, espainiar oro jaiotzetik katolikotzat jotzen zen, eta Elizak ezarritako baldintzak bete behar zituen. Agindu horien menpean joan zen familiaren kontzeptua diseinatzuz eta itxuratuz. Familia bilakatu zen sistemaren bizkarrezur, ezkontza monogamikoan eta hautsezinean oinarrituz. Hori horrela, sexu bakoitzaren ezaugarriak eskritura santuen bidez justifikatzen ziren. Garai hartako pentsaerari jarraikiz, ahalegindu ezaugarri hauek sexu bakoitzari atxikitzen.¹⁸

Inteligentzia kontserbatzen zuen; afektibitatea; bihotza; hausnarketa; ulermen-gaitasuna; ausardia; sena; errukitasun handiagoa; pentsamenduaren jabetza; karakterea; sakrifizio handiagoa; eta umiltasuna.	
Gizonak:	Emakumeak:

- Zer iruditu zaizue garai hartako pentsaera? Gaur egungoarekin alderatuta antzekotasunak ikusten dituzue? Eztabaidatu taldean horren inguruan.

8. eranskina. 7. jarduera: eta emakumeak zer?

1940-1941 ikasturtetik, Emakumeen Sekzioa bere jarduera garrantzitsuenetako bat garatzen hasi zen: irakaskuntza. 1941eko ekainaren 30eko legearen bidez, *Enseñanza del Hogar* izeneko ikasketak Batxilergora zabaldu ziren. Hasieran irakaskuntza hori zenbait institututan soilik eskaini bazen ere, 1944tik institutu guztietara zabaldu zen (Manrique, 2007: 215). Baina aurrera egin aurretik, jar zaitzte taldeka eta ahalegindu Emakumeen Sekzioa zer zen eta hango zuzendaria nor zen azaltzen.

- Behin Emakumeen Sekzioa zer zen jakinda, Batxilergoko laugarren, bosgarren eta seigarren mailetako emakumeentzat prestaturiko *Manual de Economía Doméstica* hartuko dugu ikergai (Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1945). Jarraian, seigarren mailako lehen bost lezioak irakur ditzakezue. Behin irakurririk, zuen ustetan zer zen eskuliburu honek erakutsi nahi zuena? Zein zen horren funtsa?

I. Cuidado de la ropa de Casa. - Lugar donde se pone la ropa sucia. - Preparación para lavar. - Separación de prendas grandes, pequeñas, blancas y de color.

II. Materiales empleados en el lavado. - Agua. - Jabón duro, blando. - Lejía. - Añil. - Decolorantes.

III. Lavado de la ropa blanca. - Remojo de las prendas. Jabonado. - Colada caliente y fría.

IV. Lavado de la lencería de color. - Preparación. - Tendido ropa. - Repaso antes de prepararla para la plancha.

¹⁸ Jarduera honetan agertzen diren ezaugarriak Manriqueren (2007: 208) aipatzen dituenak dira.

V. La plancha. En qué consiste. - Preparación. - Diferentes clases de planchas. - Ventajas e inconvenientes. - Las más usuales (Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1945: 177).

- Irakur ezazue pasarte hau, eta komentatu ikaskideekin zer iritzi duzun horretaz. Pasarte hau seigarren mailako ikasleentzat zuzendurik zegoen, eta XIV. lezioari dagokio: «*La economía en todos sus aspectos - presupuesto familiar - distribución de ingresos - contabilidad doméstica*» izenekoa (Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1945: 166):

1.º La economía doméstica es un compendio de gobierno, orden y administración de la casa.

La familia es una sociedad en la cual se ha de cuidar no sólo de la formación física y moral de sus componentes, sino de la recta administración del patrimonio doméstico, mediante el cual la familia subsiste.

En las familias, por regla general, el elemento productor es el hombre, y el elemento administrador la mujer. Esta administra lo que entrega el padre, el marido o hermano, para las necesidades de la familia, y por lo menos pasa por sus manos el 70 por 100 de los ingresos ordinarios.

La buena administradora debe asegurar con mano maestra el cuidado de las personas que están a su custodia y el cuidado de las cosas de la casa y la distribución del dinero.

El cuidado de las personas consiste en satisfacer sus necesidades materiales, procurándoles alimentos sanos, vestidos prácticos, habitaciones agradables y cuidados a los enfermos.

El cuidado de las cosas consiste en llevar un control sobre muebles, utensilios del hogar, no perder nada por descuido, ni dejar las cosas a medias: toda obra empezada debe ser terminada, para lo cual se pensar antes si hay tiempo suficiente para efectuarlo, y una vez empezada no se dejará para hacer otra. Y una juiciosa distribución del dinero es dar a cada necesidad su cantidad adecuada, estableciendo un presupuesto previo.

La economía doméstica es una técnica como otra cualquiera; necesita un aprendizaje y no confiarlo al instinto de ama de casa, que posee toda mujer: necesita unas nociones de economía, que le proporcionen el hábito de la buena administración (Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1945: 166-167).

- Beraz, pasarte nahiko laburra bada ere, argi uzten du emakumearen arduraren eguneroko bizitzako zein esparrutara mugatzen zen. Zein zen esparru hori? Zuen ustetan, «irakasgai» honekin zer lortu nahi zen?
- Zein ziren administrari on baten egitekoak irakurgaiaren aburuz? Funtsean, noren ongizatea bermatu behar zuen emakumeak zuen ustetan?
- Zuen aburuz garai hartako eta egungo egoeraren artean badago antzekotasunik? Eztabaidatu taldean horren inguruan.

9. eranskina. 8. jarduera: nolakoa zen gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen bizitza?

Etxean dokumentalaren bi zatiak ikusi ondoren, taldeka jarri, eta ahalegindu jarraian dauden galderari erantzuten.¹⁹

- Zergatik dio Jordi Petit LGTBI aktibista eta idazleak gizartearen jarrera oldarkorragoa izan zela poliziarena baino? Zer diote espedienteek?
- Nolakoa zen haien bizitza kalean zein familia artean? Onartuak izaten ziren?
- Landa-gunean, zein ziren *despense*roak? Zergatik migratzen zuten hiri handiagoetara edo atzerrira?
- Zer gertatzen zen emakume lesbiana batek familiari lesbiana zela esaten zionean? Onartuak izaten ziren?
- Nola izaten ziren ikusiak ezkondu gabeko emakumeak?
- Zein zigor ezarri zizkioten Martari? Zer iruditzen zaizue?

10. eranskina. 9. jarduera: zer zen homosexualitatea garai hartako begietan?

Garai hartako gizartean gay, lesbiana, bisexual eta trans pertsonen zuten irudia iker-tzen jarraitzeko, Sabaterrek (1972) homosexualitatearen inguruan idatzitakoa hartuko dugu aztergai.

- Beraz, irakur ezazue Sabaterrek (1972) homosexualitate hitzaz idatzitakoa:

El vocablo homosexualidad tiene una etimología mixta, resultante de la unión de un prefijo griego «igual, o semejante», con la palabra latina «sexus», e indica la unión sexual de dos personas del mismo sexo (...).

Dada la variedad terminológica empleada, debido a la constelación de comportamientos en esta anomalía sexual, y los tanteos y búsquedas para lograr una definición adecuada, intentaremos precisar los términos más corrientes para facilitar su comprensión y diferenciación conceptual.

(...)

Conviene distinguir la homosexualidad con ciertos hermafroditismos verdaderos. Hermafroditas son aquellos individuos en los cuales coexisten los caracteres de los dos sexos, pero tienen una libido normal dentro del sexo que, a ellos, les parece el suyo. Se les da el nombre de bisexuales.

Por último nos referiremos al «tranvestismo», anomalía al margen de la homosexualidad, consistente en la necesidad imperiosa, por parte de ciertos sujetos varones, de llevar trajes de mujer, de lavar, cocinar, coser, expresarse con ademanes femeninos, a pesar de lo cual no tienen tendencia hacia la homosexualidad. Puede presentarse en cualquier edad (generalmente a partir de la pubertad) como una manifestación episódica, pero a veces se convierte en un tipo de comportamiento permanente que da origen a graves conflictos (Sabater, 1972: 133-134).

- Zer iruditu zaizue garai hartan homosexualitate, bisexualitate eta trabestiekiko zegoen irudia? Zuen ustetan, definizioan jartzen duen moduan, homosexualitatea instintu sexualaren arazo bat da?

¹⁹ Galdera hauetan agertzen diren ideiak Diéguezek (2019) zuzendutako dokumentaletik atera dira.

- Zer iruditu zaizue trabestiak definitzeko modua? Aurretik ikasitako zerekin lotuko zenukete?
- Lesbianen inguruan jardutean, ordea, Sabaterrek (1972) zenbait orrialde aurrerago zera dio:

El amor lésbico se manifiesta de forma completamente distinta de la homosexualidad masculina. Su conducta pública y forma de vestir es más disimulada. Sin embargo, a veces contribuyen a su descubrimiento el uso del calzado y vestidos, de corte varonil; modos viriles de desenvolverse; peinados; ausencia de maquillaje; la forma descortés con que muchas mujeres empleadas o que ocupan cargos directivos de empresas o comercios tratan al personal masculino, etc. También llama la atención que no frecuentan los comercios en que los empleados son del sexo masculino; que resulta molesto dejarse acompañar a su casa, o ser ayudadas a ponerse el abrigo, o recibir cualquier otra atención parecida del sexo opuesto.

(...)

Las safistas actúan en fábricas, talleres, residencias, campamentos y centros universitarios. La natación y otros deportes atraen a gran número de ellas, que operan fácilmente amparadas en este ambiente de culturismo físico (Sabater, 1972: 147).

- Beraz, sexuen artean bereizketa argi bat egiten duela ikus daiteke. Hala ere, lesbianak deskribatzean zerbaitek eman dizue atentzioa? Loturarik al du aurreko saioan landutako emakumezkoen rolaekin?
- Zuen ustetan, ideia hauek erroturik zeuden garai hartako gizartean? Zergatik?
- Baina funtsean, honela definitzen baziren ere, zuen ustetan zergatik izan behar zuten zigortuak?
- Sabaterrekin (1972) amaitzeko, berak homosexualen arriskuez idatzitakoa hartuko dugu aztergai.

Desde el punto de vista, señalaremos que hay homosexuales altísimamente peligrosos, especialmente aquellos que se dedican a la seducción de niños y jóvenes, ya que se trata de sujetos perversos, sin escrúpulos ni corazón, con manifiesta desviación ética, frialdad y ausencia de sentimientos, los cuales, para satisfacer su instinto sexual, no reparan en recurrir a la fuerza bruta o cualquier otra violencia psíquica o corporal, ni en sumir a sus víctimas en un mundo de ignominia y desesperación; o les impulsa al asesinato para buscar la salida criminal, de manera que no se descubra que él es el autor (...).

El peligro social de los homosexuales radica también en su «contagiosidad»; hay que tener presente que un gran número de individuos ignora su predisposición y puede desenvolver normalmente su vida, merecer el respeto de sus conciudadanos, crear una familia, etc (...).

Existe otra clase de invertidos, que constituyen un elevado peligro para la sociedad, porque entran en conflicto con la Ley y terminan en la cárcel o en el manicomio, puesto que su actividad sexual está asociada a una serie de vivencias y disposiciones que les conducen al delito (...).

(...)

Por último, operan antisocialmente los invertidos que se dedican a la prostitución masculina, porque promueven y fomentan la impudicia contra natura de los verdaderos homosexuales, les explotan e incluso roban en la misma forma que lo hacen las prostitutas con sus clientes; de ahí la gran importancia que se les atribuye en el desarrollo de la criminalidad (...) (Sabater, 1972: 138-139).

- Hori irakurrita, beraz, zergatik ziren arriskutsuak? Zer iritzi duzue horren inguruan?

11. eranskina. 10. jarduera: legediaren lanketa

Legedia jorratzen duen dokumentalaren zatia ikusi ondoren (Diéguez, 2019), taldeka jarri, eta ahalegindu zaitzte galdera hauei erantzuten.

- Noiz onartu zen *Alfer eta Gaizkileen Legea*? Noiz berritu zen legea? Zer aldaketa egin ziren?
- 1954. urtean legea aldatu ondoren, zer zigor ezartzen zitzairen homosexualiei? Galderari erantzuteko, irakur ezazue taldean seigarren artikulua moldatua. Behin hori eginik, hitz egin eta hausnartu taldean zigor horien inguruan.

Artículo sexto.—Número segundo.—A los homosexuales, rufianes y proxenetas, a los mendigos profesionales y a los que vivan de la mendicidad ajena, exploten menores de edad, enfermos mentales o lisiados, se les aplicarán, para que las cumplan todas sucesivamente, las medidas siguientes:

a) Internado en un establecimiento de trabajo o Colonia Agrícola. Los homosexuales sometidos a esta medida de seguridad deberán ser internados en Instituciones especiales y, en todo caso, con absoluta separación de los demás.

b) Prohibición de residir en determinado lugar o territorio y obligación de declarar su domicilio.

c) Sumisión a la vigilancia de los Delegados (Ley de 15 de julio de 1954 por la que se modifican los artículos 2.º y 6.º de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933, 4862).

- Zer ziren *Colonia Agrícola* horiek?²⁰ Zergatik bereizten ziren homosexualak gainerakoengatik?
- 1970. urtean, *Arriskugarritasunaren eta Gizarte Errehabilitazioaren Legea* onartu zen. Zer zuzendu nahi zen lege horren bidez?²¹ Zer ezberdintasun zituen 1954. urtean moldatu zen *Alfer eta Gaizkileen Legearekin* alderatuta?²²
- Zein ziren har zitezkeen neurriak? Irakur ezazue 1970eko *Arriskugarritasun eta Gizarte Errehabilitazioaren Legearen* hirugarren kapituluko hirugarren atalaren lehen zatia, eta idatzi zer ziren, zuen ustetan, *establecimiento de reeducación* direlakoak:²³

Tercero.—A los que realicen actos de homosexualidad y a las que habitualmente ejerzan la prostitución se les impondrán, para su cumplimiento sucesivo, las siguientes medidas:

a) Internamiento en un establecimiento de reeducación.

b) Prohibición de residir en el lugar o territorio que se designe o de visitar ciertos lugares o establecimientos públicos, y sumisión a la vigilancia de los delegados (Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social, 12553).

- Zer kolektibo hartu zuen batez ere jomugan errepresioak?²⁴ Nolako zen profila?

²⁰ Galdera hau Andaluziako Juntak (2019: 23) eginiko unitate didaktikotik atera da.

²¹ Alonso eta languntzailleek (2002: 98) beren unitate didaktikoan legearen helburuen inguruan galdetzen dute.

²² Andaluziako Juntaren (2019) unitate didaktikoko 21. orrialdean antzeko jarduera bat proposatzen da, 1933., 1954. eta 1970. urteetako legeak alderatuz.

²³ Alonso eta laguntzailleek (2002: 98) ere beren unitate didaktikoan *Arriskugarritasunaren eta Gizarte Errehabilitazioaren Legearen* bidez ezar zitezkeen neurrien inguruan galdetzen dute. Bai eta centros de reeducación direlakoak zer ziren galdetu ere.

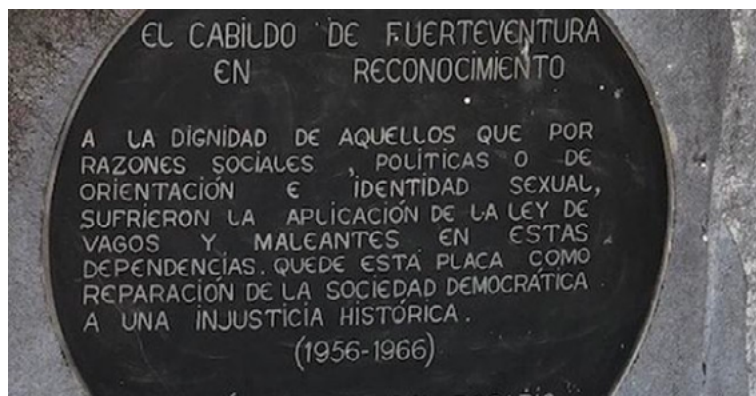
²⁴ Alonso eta laguntzailleek (2002: 98) ere beren unitatean legea zein homosexualietan zentratzen zen galdetzen dute.

- Zuen ustetan legediak giza eskubideak bermatzen zituen? Eztabaidatu horren inguruan taldean.²⁵

12. eranskina. 11. jarduera: legediak onartutako errepresioa landuz

Dokumental zatia ikusi ondoren (Diéguez, 2019), jar zaitetze taldean, eta ahalegindu jarraian dauden galderei erantzunak bilatzen.

- Nola tratatzen zen homosexualitatea?
- Jazarpen horretan zein eragin izan zuen medikuntzak? Eta erlijioak?
- Zein zen homosexualak jasotzen zuten tratamendua «sendatuak» izateko?
- Badakizue nora eramaten zituzten halako pertsonak zigorrak betetzeko? Bilatu *Tefía Colonia Agrícola-Penitenciariaren* inguruko informazioa: deskribatu eremua, azaldu zer lan egiten zituzten presoek han,²⁶ eta aipatu zein den eremuaren egungo egoera.
- Orientazio sexualarengatik edo genero-identitate zein -espresioarengatik errepresioa jasan zuten preso asko ere Huelvako kartzelan egon ziren. Aurreko jardueran egin moduan, deskribatu eremua, eta azaldu zein den egungo egoera.²⁷
- BANAKA: Zure ustetan, eremu hauen zainketa funtsezkoa da erreprimituen memoria bermatzeko? Zer egingo zenuke garai hartan erreprimituak izan zirenen memoria berreskuratzeko? Jarraian irudi bat duzu, zer iruditzen zaizu? Hausnartu gaiaren inguruan.



Iturria: (Serrano, 2019)

²⁵ Koldo Mitxelena (n/d.c: 6-8) unitatean ere garai hartako legedia giza eskubideekin lotzeko jarduera anitz proposatzen dira.

²⁶ Galdera hau Andaluziako Juntaren (2019) unitate didaktikoko 23. orrialdetik atera da.

²⁷ Andaluziako Juntak (2019: 24) ere Huelvako kartzelaren inguruko lanketa proposatzen du, galderak ezberdinak badira ere.

13. eranskina. 12. jarduera: baina nolakoa zen hori guztia errealitatean?

Jarraian, talde bakoitzari testigantza bat esleituko zaio. Testigantza bakoitzaren alboan, testigantza non aurkitu dezakezen agertzen da. Hori horrela, irakur ezazue erne testigantza gidua kontuan hartuz (14. eranskina).

Jose Ignacio: 53.-63. orrialdeak:

Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2014). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/BEGIRADAAUSARTAK.pdf>

Nekane: 42.-49. orrialdeak:

Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2015). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian. Lekukotasun berriak. 1*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/miradas-atrevidas/comun/pdf/LEKUKOTASUN-BERRIAK.pdf>

Imanol: 105.-121. orrialdeak:

Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2014). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/BEGIRADAAUSARTAK.pdf>

Nati Rufo: 15.-24. orrialdeak:

Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2016). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian. Lekukotasun berriak. 2*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/miradas-atrevidas/comun/pdf/LEKUKOTASUNAK.pdf>

Toño: 34.-41. orrialdeak:

Mujika, I., Sanchez, J. I., Bilbao, I., eta Villar, A. (2015). *Begirada Ausartak. Gay eta Lesbianen bizitza eta maitasun kontaketak Frankismoan eta Trantsizioan Euskal Herrian. Lekukotasun berriak. 1*. ALDARTE eta EHGAM: <https://www.aldarte.org/miradas-atrevidas/comun/pdf/LEKUKOTASUN-BERRIAK.pdf>

14. eranskina. Proiektuan bete-bete. Testigantzen gida

Zuen eskuetan landu beharreko testigantza izanik, jarraian, adi egon, gehiago sakondu edo xehetasun handiagoz azaldu beharreko ideiak dira agertzen direnak. Hala ere, kontuan izanik testigantza guztiak ezberdinak direla, zenbait ideia testigantza guztietan aipatzen badira ere, beste batzuk agian ez dira denetan agertzen.

- Norena da testigantza? Zenbat urte ditu? Nongoa da?
- Nolakoa izan zen lekukoaren gaztaroa? Betidanik izan du argi zein zen beraren orientazio afektibo-sexuala? Testigantzan zehar, esaten du zerbait jasotako hezkuntzaren inguruan?
- Gizarteak markaturiko rolen inguruan zerbait aipatzen du testigantzak? Isekak jaso ditu bere orientazio afektibo-sexualarengatik?
- Zer esaten du testigantzak garai hartako gay edo lesbianen eguneroko bizitzaren inguruan? Aipatzen du nola ibili behar izaten zuten edo non biltzen ziren?
- Zerbait dio garai hartako lege eta zigoren inguruan?
- Testigantzak parte hartu du dibertsitate sexualaren eta inklusioaren aldeko talderen edo mugimenduren batean (EHGAM, Lesbianon Kolektiboa...)?

- Zer iruditu zaizue testigantza? Zuen ustetan, egungo egoera oso ezberdina da? Ala antzekotasunak daude oraindik?

Erne: podcasta egiteko gida hau erabiltzea gomendatzen da!

15. eranskina. 13. jarduera: grabazio betean

Gaur egun gero eta gehiago entzuten ditugu podcastak. Hori dela eta, zergatik ez dugu bat egiten? Egun hauetan zehar landu diren edukiak kontuan izanik eta irakurritako testigantza oinarritzat hartuz, ahalegindu zaitezte podcast bat egiten. Podcastean taldeko kide guztiak agertzea ezinbestekoa da eta podcastak orotara bost minutu iraungo du gutxi gorabehera. Gogoan izan podcasta egiteko ez dagoela soilik modu bat, eta originaltasuna ebaluatuko dela. Hori dela eta, grabatzailea hartu aurretik, irakur ezazue artikulua, eta hitz egin taldean jarraian dauden galderen inguruan, podcastaren nondik norakoak zehazten lagunduko dizue eta!

Irakurtzea proposatzen den artikulua: Recio, S. (2023ko otsailak 22). Cómo crear un podcast en 5 pasos y, además, ganar dinero. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2023-02-22/como-crear-un-podcast-en-5-pasos-y-ademas-ganar-dinero.html>

- Artikulua irakurrita, zuen ustetan zer da podcast bat?
- Nolakoa izango da zuen podcasta (elkarrizketa bat, narrazio bat...)?
- Gogoratu, artikulua jartzen duen moduan, berritzea zaila iruditu arren ez dela ezinezkoa (Recio, 2023). Beraz, pentsatu duzue zuen grabazioan sar dezakezuen ideia originalen edo ezberdinen bat?
- Podcasta antolatzeke modu ezberdinak egon arren, zuek aurrera eraman beharreko podcastak hiru zati izan beharko ditu: sarrera, edukiak lantzen diren erdiko zatia (nahi duzuen moduan antolatua) eta ondorioak. Beraz, honako hau eta testigantzen gida (14. eranskina) kontuan izanda, ahalegindu zaitezte gidoia idazten eta podcasta grabatzen!

16. eranskina. Podcasta ebaluatzeke errubrika

	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Podcastaren argitasuna, hizkuntza eta termino historikoen erabilera (El 3.3.).	Podcastaren erakargarritasuna oso handia izan da: jendea erakartzeko hizkuntza erabili dute, argitasuna nagusi izanik. Termino historikoak modu egokian erabili dira eta hizkuntzaren aldetik, oso hizkuntza aberatsa erakutsi dute.	Podcasta erakargarria izan da: nahiko argia. Termino historikoak ondo erabili dira, eta hizkuntza egokia erabili da.	Podcasta erakargarria izan da, zenbait momentutan argitasuna falta izan arren. Termino historikoak erabili badira ere, urriak izan dira. Hizkuntzaren aldetik egokia izan da, akatsak egon badira ere.	Podcasta ez da erakargarria izan, argitasun falta egon da eta horrek zailtasunak sortu ditu grabazioa jarraitzeko. Termino historikoak ez dira egoki erabiliak izan eta hizkuntza aldetik akats asko egon dira.

	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Eduki nagusien lanketa (EI 1.1.) azalpena (EI 1.3.) eta garaiko gertaera nagusien identifikazioa (EI 3.3.).	Edukiak modu egokian azaldu dira; testigantza landu dutela nabari da. Podcastean, erabiltako iturri zein jardueren bidez edukiak landu dituztela ikusi da, eta garaiko gertaera nagusiak identifikatzen dira.	Edukiak nahiko ondo azaldu dira; testigantzen inguruko eza-gutza agertu dute. Podcastean, modu sakonean ez bada ere, edukiak landu dituztela ikusi da, eta garaiko gertaera nagusiak identifikatzen dira.	Edukiak ongi azaldu dira, sarritan ongi ulertzen ez baziren ere. Podcastean, aurreko saioetako jardueren bidez landutako edukiak barneratu dituztela islatu bada ere, ez dituzte garaiko gertaera nagusiak identifikatu.	Edukien azalpena ez da egokia izan, testigantzen lanketa urria izan delarik. Ez dirudi edukiak landuak izan direnik eta ez dira garaiko testuinguruko gertaera nagusiak identifikatu.
Podcastaren egitura, ideien ordena eta parte-hartzaileen arteko interakzioa.	Podcasteko ideien ordena egokia izan da, ideiak bata bestearen ondoren azalduz, nahasi gabe, eta taldekide guztiek parte hartuz modu natural eta eroso batean.	Podcasta ordenatua izan da, nahiz eta ideiaren bat edo beste errepikatu den. Taldekide guztiek parte hartu dute.	Podcasta oro har nahiko ordenatua izan arren, zenbaitetan ideiak errepikatu edo nahasi dira. Taldekide guztiek parte hartu dute, nahiz eta batzuen parte-hartzea handiagoa izan.	Podcastean ordena falta zen; ideiak nahasi dira; ulertzeko zailtasunak izan dira. Taldekide guztiek parte hartu dute, batzuen parte-hartzea askoz ere handiagoa izan bada ere.
Iritzia eta dibertsitate eta inklusioaren alde agertzea, berdintasuna lortzeko mugimenduak aipatuz (EI 2.2./ 5.2./ 6.1.).	Podcastean, edukiez gain, beren iritzia ere sartuz joan dira, betiere errespetuz. Iritzia argudiatu da, eta dibertsitatearen eta inklusioaren alde agertu dira, testigantzak parte harturiko taldeak edo mugimenduak aipatuz eta haien garrantzia azpimarratuz.	Podcastean taldekideek iritzia eman dute errespetuz. Hala ere, zenbaitetan argumentuak nahiko urriak izan dira, baina oro har dibertsitate eta inklusioaren alde agertu dira, testigantzak parte hartutako taldeak edo mugimenduak aipatuz eta horien garrantzia azpimarratuz.	Podcastean iritzia eman arren, ez da argudiatua izan. Dibertsitatearen eta inklusioaren alde agertu badira ere, ez dituzte testigantzak parte hartutako taldeak edo mugimenduak aipatu.	Podcastean ez dute ia iritzirik eman; edukietara soilik mugatu dira. Ez dituzte testigantzak parte hartutako taldeak edo mugimenduak aipatu, dibertsitatearen eta inklusioaren alde agertu arren.
Originaltasuna eta ekarpena (EI 2.1.).	Podcasta originala izan da. Bost minututan zehar jendea erakartzeko estrategia ezberdinak erabili dituzte.	Podcasta originala izan arren, zenbait memototan oso monotonoa izan da.	Podcasta ez da oso originala izan, eta nahiko monotonoa izan da.	Podcasta ez da originala izan, jarraitzeko zailtasunak egon dira.

17. eranskina. Taldekideen koibaluziorako errubrika

	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Taldearekiko izandako prestutasuna eta jarrera.	Taldearekiko izandako prestutasuna oso handia izan da, klase-ordu guztietara etorri, etxean egin beharreko lanak burutuz eta klaseko jardueretan gogotsu parte hartuz.	Taldearekiko izandako prestutasuna handia izan da; klaseren batera edo bestera etorri ez arren, lanak egin ditu. Nabaritzen zen jarduera bat bestea baino gus-tukoago zuela.	Taldearekiko prestutasuna erakutsi arren, ez ditu beti etxeko lanak burutu eta jarduera batzuetan bere parte-hartzea handia izan arren, beste batzuetan ez du apenas parte hartu.	Taldearekiko zintzotasuna ez du erakutsi, ez ditu etxeko lanak egin, eta jardueretan izandako parte-hartzea urria izan da.
Iritzia ematea (2.2.).	Iritzia emateko orduan errespetuz eman du eta bere txanda errespetatu. Era berean, gainerakoek iritzi eta ikuspuntuak errespetatu eta onartu ditu.	Iritzia errespetuz eman du, eta txandak errespetatu. Gainerakoek iritzia errespetatu eta entzun badu ere, batzuetan gainerakoek iritzia ematean ez du kasurik egin.	Iritzia ematean errespetuz egin badu ere, ez ditu txandak errespetatu. Gainerakoek iritzia entzuten daki.	Iritzia gutxitan eman du, eta, eman duenean, errespetuz egin badu ere, gainerakoek erabat moztuz eman du. Gainerakoek iritzia entzutea kostatu egin zaio.

	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Taldekideei eskaintako laguntza.	Taldekideekiko izandako jarrera oso egokia izan da eta beti egon da laguntzeko prest. Era berean, edozein laguntza esker onez hartu du.	Taldekideekiko izandako jarrera egokia izan da, eta laguntzeko prest egon da, nahiz eta memento puntualetan soilik izan. Era berean, gainerakoan laguntza onartu du.	Taldekideekiko izandako jarrera egokia izan arren, ez ditu gainerakoak lagundu. Era berean, gainerakoan laguntza ekiditen ahalgindu da.	Taldekideekiko izandako jarrera ez da egokia izan, eta ez du inor lagundu nahi izan. Era berean, edozein laguntza errefusatu du.
Taldean sortzen duen lan-giroa.	Taldean lanerako oso giro ona sortu du, dena taldean kontsultatuz eta guztien ekarpenak onartuz.	Taldean lan-giro ona jarri du, eta egindakoa ekintza guztiak taldean kontsultatu ditu.	Taldeko lan-giroa egokia izaten lagundu badu ere, zenbait ekintza ez ditu taldean kontsultatu.	Taldean lan-giro txarra jarri du, taldeko kideak modu autonomoan lan egitera bultzatuz.

18. eranskina. Jarduerak ebaluatzeko irizpideak

5. jarduera				
Irizpideak	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Bideoen zein beste iturri batzuen bidez edukiak landu dira (EI 1.1.).				
Informazioa eta ezagutzak modu ordenatuan transferitzen dira (EI 1.3.).				
Edukiak lantzeko produktu originala sortu da (EI 2.1.).				
Kontzeptu historiko eta datu nagusiak agertzen dira (EI 2.1.).				
Gertaera eta prozesu historiko nagusiak identifikatu eta elkarrekin erlazionatzen dira (EI 3.3.).				
9. jarduera				
Irizpideak	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Lehen mailako iturrien bidez edukiak landu dira (EI 1.1.).				
Errespetuz norberaren iritzia eman da (EI 2.2.).				
Iturrian esaten dena eta garai hartako gizartearen ezaugarriak identifikatu eta erlazionatu dira (EI 3.3.).				
Diskriminazio-jarrerak ukatzen dira eta dibertsitatearen alde agertzen da (EI 6.1.).				

11. jarduera				
Irizpideak	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Bideoaren bidez edukiak landu dira (EI 1.1.).				
Iturri fidagarriak erabili dira ezagutzak lortzeko (EI 1.1.).				
Modu ireki eta errespetuzkoan norberaren iritzia eman da (EI 2.2.).				
Memoria demokratikoaren garrantzia azpimarratu, eta hura bermatzeko ideiak proposatzen dira, kontzeptu eta datu esanguratsuak erabiliz (EI 2.1.).				
Garai hartako gizarteak aurre egin beharreko jazarpena eta errepresioa ulertzen dira (EI 3.2.).				
Diskriminazio-jarrerak baztertu eta dibertsitatearen alde agertzen da (6.1.).				

19. eranskina. Hausnarketa ebaluatzeko irizpideak

15. jarduera: Hausnarketa				
Irizpideak	Bikain	Oso ondo	Ongi/nahiko	Hobetzeko
Ezagutzak modu egokian transferitzen dira (EI 1.3.).				
Modu ireki eta errespetuzkoan norberaren iritzia ematen da (EI 2.2.).				
Garai hartako gertaera historiko nagusiak identifikatu eta egungo egoerarekin alderatu edo erlazionatzen dira (EI 3.3.).				
Berdintasuna eta inklusioa lortzeko mugimendu eta kausen alde agertzen da (EI 5.2.).				
Diskriminazio-jarrerak baztertzen dira, dibertsitatearen aberastasuna onartuz (EI 6.1.).				

20. eranskina. Proposamen didaktikoaren laburpen-taula

Saioak	Jarduerak	Denbora (min)	Konpetentziak	Ebaluazio-irizpideak
Hasierako fasea				
1	Sarrera	5	K2	—
	1. jarduera	20	K1 eta K2	—
	2. jarduera	30	K1 eta K2	—
2	3. jarduera	25	K3, K5 eta K6	
	Nondik norakoak	15	—	—
	4. jarduera	15	K3	—
	Gela Iraulia: frankismoa	—	K3	
Garapen-fasea				
3	5. jarduera	55	K1, K2 eta K3	EI 1.1., EI 1.3., EI 2.1. eta EI 3.3.
4	6. jarduera	25	K1, K2 eta K3	—
	7. jarduera	30	K1, K2 eta K3	—
	Gela Iraulia: eta gainerakoak zer?	—	K1, K3 eta K6	
5	8. jarduera	20	K1, K3 eta K6	—
	9. jarduera	35	K1, K2, K3 eta K6	EI 1.1., EI 2.2., EI 3.3. eta EI 6.1.
	Gela Iraulia: dokumentala	—	K1, K3 eta K6	
6	10. jarduera	25	K1, K2, K3 eta K6	—
	11. jarduera	30	K1, K2, K3 eta K6	EI 1.1., EI 2.1., EI 2.2., EI 3.2. eta EI 6.1.
Azken fasea				
7	12. jarduera	55	K1, K2, K3, K5 eta K6	—
8	13. jarduera	55	K1, K2, K3, K5 eta K6	—
9	14. jarduera	25	K1, K2, K3, K5 eta K6	EI 1.1., EI 1.3., EI 2.1., EI 2.2., EI 3.3., EI 5.2. eta EI 6.1.
	Taldekideen koebaluazioa	5	K2	EI 2.2.
	15. jarduera	25	K1, K2, K3, K5 eta K6	EI 1.3., EI 2.2., EI 3.3., EI 5.2. eta EI 6.1.

Unibertsitateko eskuliburuak
Manuales universitarios

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua
argitaletxea@ehu.eus • 94 601 2227
Biblioteka eraikuntza, 1. solairua
Sarriena auzoa z/g. Bizkaiko campusa
www.ehu.eus/argitalpenak

Servicio Editorial de la UPV/EHU
editorial@ehu.eus • 94 601 2227
Edificio Biblioteca, 1ª planta
Bº Sarriena s/n. Campus de Bizkaia
www.ehu.eus/argitalpenak

ISBN: 978-84-9082-672-0



9 788490 826720