

Tokiko kultura-ondarea aztertzeke proposamen didaktikoa. Lehen Hezkuntza

Iñigo Ramirez de Okariz Telleria

Kultura eta Euskararen Normalizaziorako gunea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea

Hezkuntzako curriculumaren garapenean ohikoa den modura, hiru zehaztapen-maila bereizten dira. Lehen zehaztapen-mailan, ikaslearen irteera-profil orokorra definitzen da oinarritzko eta derrigorrezko hezkuntza osorako. Bigarrenean, ikaslearen arloko irteera-profil espezifikoa. Eta hirugarrenean, berriz, aurreko bi zehaztapen-mailetan oinarrituz, arloka, ikasturte bakoitzean gelan aplikatzeko unitate didaktikoak proposatzen dira. Artikulu honetan, azken horri heldu nahi diogu; Lehen Hezkuntzako azken zehaztapenean, gelan jarriko dugu begirada, eta tokiko kultura-ondarea aztertzeke proposamen bat eskainiko dugu etapa horretako zereginetara zuzendutako irakaskuntza-ikaskuntzarako. Nahiz eta gure fokua Gipuzkoako hego-mendebaldeko Debagoiena eskualdean jarri, uste dugu gainontzeko lanetan esandako eta idatzitako guztia baliagarria dela edozein herri nahiz eskualderi aplikatzeko ere.

GAKO-HITZAK: Tokiko kultura-ondarea · Curriculum · Lehen Hezkuntza · Proposamena.

Didactic proposal to analyze local cultural heritage. Primary Education

As is often the case in the development of an educational curriculum, three levels of specification are distinguished. In the first level of specification, the general student exit profile for elementary and compulsory education is defined. The second defines the student-specific exit profile. And, based on the preceding two levels of specification, the third consists of proposed teaching units, area by area, to be applied in the classroom for each academic year. In this article, we concentrate on the third specification of Primary Education and turn our focus to the classroom, offering a proposal for examining local cultural heritage such that teaching and learning are aimed at achieving the tasks of this final stage. Although we focus here on the Debagoiena region in southwest Gipuzkoa, we believe that everything written in our previous works can be usefully applied to any town or region.

KEY WORDS: Local cultural heritage · Curriculum · Primary education · Proposal.

1. Sarrera

2013an idatzi genuen *Gertuko Kultura Ondarearen Transmisioa eta Hezkuntza Eragileak Lehen Hezkuntzan* izeneko tesiaren helburu nagusia honako hau izan zen (Ramirez de Okariz, 2013): Debagoieneko askotariko hezkuntza-eremuak aintzat hartuta (formala, ez-formala eta informala) gertuko kultura-ondarearen transmisioa Debagoieneko hezkuntza-eragileen artean zertan den aztertzea. Helburua hori izanik ere, curriculumak eta materialak aztertzen hasi ginen, eta, gero, halaber aztertu genituen ikastetxeek, museoek, interpretazio-zentroek, natura-eta ingurumen-eskolek, aisialdi-elkartek, turismo-bulegoek, udalek eta mankomunitateak transmisio horretarako erabiltzen zituzten irizpide, programa, baliabide eta materialak. Geroko laga genuen Debagoieneko kultura-ondare osoa aintzat hartuta proposamen didaktiko hezitzaile baten eredu eskaintzea. Hala, hezkuntza-eredu hori hezkuntza-eragile guztiak elkarlanean aritzeko abiapuntua izan zitekeen.

Izan ere, Debagoieneko Lehen Hezkuntzako irakasleei egindako ikerketagaldetegiko iritzietan, eredu horren beharra hautematen da¹. Are gehiago, hezkuntza ez-formal eta informaleko eragileen artean ere hauteman zitekeen gertuko kultura-ondarearen sustapen eta hedapenerako beharrezkoak zirela, arriskuak arrisku, hezkuntza-eragileen arteko harremanak sendotzeko eta proiektu komunetan aritzeko egitasmoak (Ramirez de Okariz, 2018).

Aldi berean, Estepa (2001), Bravo (2002) eta González (2006) egileen ildotik, kontziente ginen badirela ondarea eskoletan lantzeko zenbait oztopo: (1) epistemologikoak edo ondarearen kontzepzioarekin lotuta daudenak; izan ere, sarri, elementu monumentalekin lotzen da ondarea; (2) metodologikoak, eskolaz kanpoko irteerekin lotuak batik bat, irakasleari gainkarga baitakarkio halakoak antolatzeak, planifikatzeak eta curriculumak egokitzeak; (3) irakasle berrien formazio eza; eta (4) curriculum-eredu tradizionalaren eragina.

Beraz, datozen atal eta lerroak arestian aipatu ditugun hezkuntza-eragile eta adituen kezka eta nahi horietatik abiatzen dira, eta, horren harira, Lehen Hezkuntzan tokiko kultura-ondarea aztertzeko proposamen didaktikorako eredu bat proposatuko dugu.

Bi atal nagusitan banatuko dira, bada, azpian datozkigun ideiak. Lehendabizi, marko teorikoa emango dugu, non, kultura-ondarearen definizio eta ardatz pedagogikoaz gain, diseinatu dugun programazioaren xedeak, konpetentziak, edukiak, metodologia, ereduak, ekintzak eta ebaluazioa eskainiko baitira. Bigarrenean, berriz, Gizarte Zientzia jakintza-arloaren irakaskuntza-ikaskuntzatik abiatuz, Lehen Hezkuntzarako hurrenkera-proposamen bat egingo da. Proposamen horretan, hasteko, Lehen Hezkuntzako umearen garapenarekin loturiko gaitasunaren bilakaera landuko da, eta, bukatzeko, jarduerak diseinatzeko proposamena eta baliabideen proposamena planteatuko dira.

Has gaitezen, beraz, testuinguru teorikoarekin.

1. Hauek dira irakasleek adierazitako iritzi batzuk: «baliabide eta material egokien urritasuna»; «gaiaren ezagutza urria»; «ez dakigu ondarea zein den»; «ez daukagu prestakuntza berezirik»; «ez dugu ezagutza eta motibaziorik»; «material ugaria dela eta zaila egiten zaigu modu egokian laburtzea»...

2. Kultura-ondarea definitzen

2019ko maiatzaren 9an Eusko Legebiltzarrak onartutako Euskal Kultura Ondarearen 6/2019ko Legeak zera diosku zioen azalpenean (I) kultura-ondarea definitzeko garaian:

Zentzurik zabalenean, kultura-ondarea da iraganetik gizarteak jaso dituen ondasunen multzoa, zeinean gizarte horrek kontserbatzea eta transmititzea merezi duten balioak aitortzen dituen. Kultura-balioak aldakorrek direnez, ondarearen kontzeptua bera etengabe eraikiz doa, eta hura osatzen duten elementuak ere mudakorrek dira eta ekarpen berriak hartzeko irekita daude.

Hori guztia, kultura-ondarea ondasun kultural esanguratsuenekin (higiezinak, higigarriak eta immaterialak), hau da, memoria eta identitate kolektibo sozial eta kultural baten eraikuntza adierazteko erabiltzen direnekin, baina aldi berean baita besteengandik bereizteko erabiltzen direnekin ere lotua. Esan nahi baita, tokiko identitatea eraikitzeke eta adierazteke ere baliagarria dela kultura-ondarea, eta, hala, identitate erreferente askoren sintesia ere bada. Eraikuntza sozial bat dela esan beharko genuke, baina baita, aldi berean, eraikuntza legitimatzaile bat ere, eta hor kultura-ondarearen eta identitatearen arteko harreman zuzena hauteman daiteke (Le Goff, 1998).

Kultura-ondarea ingurune natural eta sozial batean gizakiok eragindako prozesu baten emaitza dela onartzean ere, uste dugu definizioa bera oso ondo egokitzen dela aztertu nahi dugun espaziora; gure kasuan, Debagoienara. Izan ere, horren sustraian, gizatalde batek ingurunean eragindako eraldaketa bat dago, eta gizatalde horrek adierazpen anitz gauzatu zituen: ekonomikoak, teknologikoak, artistikoak, intelektualak, soziopolitikoak, paisaiarekin loturikoak... Guztiak ere herri baten sormenaren adierazpen eta balioak, zeinak denboraren poderioz herriaren kultura-adierazpen bihurtu baitziren, gizabanakoen nahiz kolektibitate baten identitatearen parte bilakatzeraino; alegia, herriaren kultura-ondasun material nahiz immaterialak osatzeraino: hizkuntza, usadio-ohiturak, sinesmenak, toki eta monumentu historikoak, artelanak, artxiboak, paisaia... Kultura hori, baina, ingurune natural batean eraldatuz joan da. Beraz, kultura-ondarea errealtate sozionatural batean gertatutako elkarrekintza horien guztien emaitza da (Ramirez de Okariz, 2013).

3. Ardatz pedagogikoa: tokiko kultura-ondarea, elkarrekintza, elkarrizketa eta komunikazioa

Aldaketak aldaketa, gaur ere, familia eta eskola (edo lana) dira jendea egituratzeko errealtateak, esparru horietan gertatzen baitira eguneroko ohiko elkarrekintzak. Horri gehitzen badiogu gero eta nabarmenagoak direla indibidualismoarekin nahiz egozentrismoarekin loturiko jarrerak, badirudi azken urteetan beste erreferente batzuen eta beste giza balio batzuen beharrean gaudela. Beraz, badirudi komunitate-identitatearekin loturiko harreman, sare, inplikatzeko eta arduradun mailen beharrean gaudela (Subirats, 2002). Hortik dator, beraz, tokiko kultura-ondarea sustatzeko behar hori.

Dagoeneko ohartzen ari gara gizartean gertatzen ari diren eraldaketak oso sakonak izaten ari direla, eta aldaketa horiek ez direla belaunaldi batetik bestera gertatzen, lehen bezala, baizik eta belaunaldian bertan. Egungo Gizarte Zientziek ere ondo baino hobeto adierazten digute oraingo gizartearen botere-harremanak ere eztabaidagarriak direla eta gizartea elkarrizketa gehiago eskatzen ari dela gizabanako zein talde gisa erabakiak hartzeko. Iritzi berekoak dira Aubert, A. eta R. Flecha, García eta Racionero adituak ere, eta Beck-ek (1998) adierazitako ideia hau aipatzen dute:

La revolución tecnológica de la sociedad de la información, el fenómeno social de la globalización, el aumento de los riesgos y de las opciones, entre otras características, conducen a que las personas necesitemos cada vez más comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en torno a nuestro presente y futuro, plagados de opciones producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales (2009: 30).

Eskola-eremuan ere, beste jardueretan gertatzen den bezala, irakasleek adostasun batera iritsi behar izaten dute ikasleekin irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak edo elkarbizitzarako arautegiak ezarri baino lehenago. Adibide ugari frogatzen dute hori egin ezean gatazkak ugaritu egiten direla irakasle eta ikasleen artean.

Beraz, nondik dator komunikazio eta elkarrizketa eza? Herritarrei zuzendutako erakunde askotan, burokratizazio-prozesua nabaria izan da, eta horrek herritarrek haiekiko harremana galtzea ekarri du, bai eta sarri haien parte-hartzea eta elkarrizketa bera alderdikieretan bakarrik oinarritzea ere. Aubert, A. eta R. Flecha, García eta Racionero adituek (2009) adierazten dute nola Weber (1977) bera ere aspaldi konturatu zen industria-gizartean sistemak ari zirela pertsonen eguneroko bizitza kolonizatzen, pertsonak hartzen zituzten gaien inguruko erabakiak hartzen eta, beraz, herritarren boterea ordezkatzeko. Horrela bada —alegia, sistemak erabakitzea pertsonok nola bizi eta elkartu behar dugun besteekin—, orduan konturatzen gara erabakitzeke ahalmena galdu dugula, aurretik askatasuna eta sena bera ere galdu ditugulako. Udalak eta ikastetxeak dira, adibidez, esaten ari garen horren paradigmak, eta uste dugu burokratizatuta jarraitzen duten bitartean ez dagoela elkarrizketarako biderik.

Hezkuntza-eremuan, baina, familiek eta komunitateek euren seme-alaben ikastetxearen eta hezkuntzaren diseinuan eta garapenean parte hartu nahi dute, eta badirudi poliki-poliki lortzen ari direla eta kontsentsuan eta elkarrizketan oinarritutako ekintza komunitarioak zabaltzen doazela, gero eta gehiago, bai nazioartean, baita gure inguruan ere. Eta horrelako esperientziek demostratu dute aldaketa onerako dela; alegia, garai bateko komunitate eta ikastetxeen arteko botere tradizionaletik dialogikora pasatuz, ikaslearen ikasketak hobetu bakarrik ez, baizik eta familien parte-hartzeak ekarri du haurren elkarrekintzaren koordinazioa askoz errazagoa izatea (Ramirez de Okariz, 2018).

Hortik ondoriozta daiteke, beraz, hezkuntzak eta ondareak uztarriak antolatu behar dituztela elkarlanean aritzeko. Baina ez bata ez bestea ez lirarteke ezer izango

komunikazioak bitartekari-lana egingo ez balu. Esan nahi baita, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren barruan planteatzen diren prozesu komunikatiboek esker bermatzen direla hezkuntza eta transmisioa. Eta ondareak —belaunaldi batetik besterako transmisioaren emaitza gisa ulerturik— errazten eta bideratzen ditu ezagutza-prozesuak, zabalkundea bera, giza ikasketa, balio kulturalak, identitateen eraikuntza... (Ramirez de Okariz, 2018). Aldagai horiek guztiak bide onetik joateko eta etekinak izateko, baina, belaunaldien, gizataldeen, politikarien, ideologoek eta abarren arteko komunikazioa bermatu behar da. Ideia berekoa dugu Fontal ere (2008: 106): «La educación patrimonial es, desde esta perspectiva una actividad que pretende establecer una comunicación eficaz entre el patrimonio cultural y su potencial público, propietario, legatario o depositario de la identidad».

Beraz, haurren hezkuntzan parte hartzen duten eragileek elkarrekintza beharrezkoa den honetan, tokiko kultura-ondarearen sustapenean eta hedapenean ere elkarriketa bultzatu nahi dugu; komunitate osoaren zeregina beharrezkoa da identitate indibidual nahiz kolektiboa bermatzeko.

Izan ere, diskurtso berri honetan, eskolak ez du bakarrik egin behar bidea, baizik eta beren zeregina kultura (gure kasuan, tokiko kultura-ondarea) transmititzea eta eraikitzea duten gertuko erakundeekin elkarlanean (museoak, interpretazio-guneak, natura- eta ingurumen-eskolak, udaletako nahiz mankomunitateetako hezkuntza-eta turismo-sailak...), nahitaez. Sareak osatzeko edo sarean lan egiteko garaia iritsi da, uste baitugu XXI. mendeko eskolak ezin duela berak parte hartzen duen ingurunetik, komunitatetik deskonektatu, eta hezkuntza formala, ez-formala eta informala elkarrekintzan jarri beharra dagoela.

Iritzi berekoak dira Hernández Cardona, Feliu eta Sebares (2016: 200), nahiz eta fokua historiak diziplina eta didaktika gisa bizi duen krisialdian jarri, eta, ondarea ere historiaren aztergai garrantzitsua dela azpimarratuz, nabarmentzen dute ezagutza historiko gehienak ikasgelan ez baizik eta ikasgeletatik kanpo ikasten direla. Dударik gabe, egoera horrek erraztu egiten du irakaskuntza formalak historia irakatsi eta ikasteko espazio eta baliabide ez-formalak berrerabiltzea. Horrek zera dakar: «En el futuro, las fronteras entre enseñanza formal y enseñanza no formal van a ser cada vez más difusas y permeables».

Eta hala da. Azken hamarkadan hainbat hezkuntza-prozesutan izandako aldaketei ere erreparatuz, oihartzen gara, esate baterako, museoek beren kontzeptua zabaldu dutela, bai testuinguru gisa ulertua izateko, ondarearen edukiontzia gisa, baina baita hezkuntza-eduki gisa ere. Museoak hedatzen eta birkontzeptualizatzen ari diren prozesu bat martxan dago dagoeneko gure artean, eta, beraz, hezkuntzaren esparru tradizionalak ere (formala, ez-formala eta informala) birpentsatu beharrean gaude (Fontal, Amaral eta García Ceballos, 2016).

Aldaketei uko egin gabe, hezkuntza-eragile guztiei dagokie pertsona orori hezkuntza-eskubidea bermatzea. Familiek, eskolek, administrazio publikoak, tokian tokiko gobernuek, elkarteek, gizarte- eta kultura-erakundeek dute horren erantzukizuna eta elkarlanean aritu beharra, sinergiak batu beharra, kontuan hartzen badugu eskolaz kanpoko jardunak ere berebiziko garrantzia duela heziketa-

prozesuan. Beraz, eskolak eragile guztiekiko elkarrekintzan parte hartu behar luke, zeregin hezitzaile nagusi gisa, hezkuntza-prozesu formal, ez-formal eta informaletan, benetako komunitate hezitzailearen eredia sustatuz; izan ere, «uste dugu paregabeko testuingurua dugula gure egitasmoa martxan jartzeko: norbanakoarengandik gertu —alegia, bakoitza bere ingurutik hasiz—, tokiko eragileen arteko elkarlana bultzatuz, sustatuz, eta benetako herri hezitzaile bihurtuz, epe motzera begira, baina epe ertainera eskualde hezitzaile izatea lortzeko itxaropenarekin» (Ramirez de Okariz, 2013: 2).

4. Curriculum: oinarrizko hezkuntzaren xedeak

Sarreran azpimarratutako Estepa (2001), Bravo (2002) eta González adituek (2006) adierazten diguten bezala, ondarea eskoletan lantzeko hautemandako oztopoetako bat curriculum-eredu tradizionalaren eraginarekin loturikoa da. Eta gaur, badago administrazioetik tradizioa oraindik ere berrikuntza pedagogikoaren korranteak bultzatu beharrean, estatu-nazioaren izaera ideologiko hegemonikoan oinarritutako curriculum sustatzeko, ohiko hezkuntza-paradigma memoristikoa eta ez esanguratsua indartuz (Hernández Cardona, Feliu, Sebares, 2016).

Adituek adierazitakoa aintzat hartuta, hasteko, esan dezagun, baina, kultura-ondarea ez dugula ikasketa-xedetzat hartzen, hezkuntza-prozesuko bitartekarizatza baizik. Pentsatzen dugu, hala eginez gero, errealitate sozialaren ezagutza eta hausnarketa gisa bultzatzea litekeela kultura-ondarea. Iritzi berekoa da, ondarearen didaktikaz diharduenean, Neus González ere (2006: 110): «[N]o ha de tenir com a finalitat el coneixement del patrimoni cultural en si mateix, sinó que ha d'integrar-se al currículum per a permetre una millor comprensió de les societats històriques i del present a partir de la reconstrucció del passat d'una manera més tangible i concreta».

Estepa, Wamba eta Jimenez-ek ere (2005) Gizarte Zientziek ondareaz egin dezaketen erabilera eksklusiboa saihestu nahi dute, eta didaktika esperimentalen beharra aldarrikatzen dute.

236/2015 Dekretuan eta HEZIBERRI 2020 proiektuan (Eusko Jaurlaritza, 2014) ezarritako oinarrizko hezkuntzaren xedeak erreparatuz gero —bereziki haien artean lehenari; alegia, «kulturraren oinarriak eskuratu ahal izateko alfabetatzea, dimentsio guztiak orekatuz, euskaldunetik unibertsalera»—, hautemanenez gero bai kulturaren alfabetazioak, bai hartaz jabetzeko lurralde-eremu zehatz eta zabalak aintzat hartu beharreko aldagai garrantzitsuak direla irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan edo hezkuntza-prozesuan.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren barruan dauden xedeen aukeraketa lotuta dago, baita ere, gure ikuspegi teorikoarekin. Izan ere, nahiz eta Benejam-ek (1997), López Facal-ek (2000) eta Cuenca-k (2006) emandako ikuspuntuak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara zuzenduak izan, ezagutza giza ekintza erreflexibo eta kritiko gisa ulertuta, bat egiten dugu haiekin, eta Lehen Hezkuntzara egokitu. Esan nahi baita, Gizarte Zientzien ikuspegi kritiko batetik hasita, gertakarien intentzioa bera ere azpimarratu nahi dugu, baita gizartearen hobetzeko balioak transmititzen eta

baita herritarren inplikazioa lortzen saiatu ere, gizartean eragiteko. Ondarearen didaktikaren oinarritzko xedea iraganeko eta oraingo gizarteak ulertzea da, ondare-elementuak lekuko eta aldi berean aztertzekeo iturri ere izan daitezen, bai eta haien bidez iraganeko ezagutza lortu ahal izatea ere egungo egoera ulertzekeo eta etorkizuna iragartzeko.

Hori guztia non kokatuta, baina? Gure kultura-sustrai eta -tradizioetan. Hala eginez gero, ondare-elementu horiek sinboliko eta identitario bihurtzen dira, eta, erreferentzetat hartuta, posible da aldi berean dibertsifikazioa eta kultura-aniztasuna ere bultzatzea. Hori baliagarria izan liteke gurea den ikuspegia baloratzeko eta kontserbatzeko. Horrekin, bada, gure ingurune soziokulturalekiko atxikimendua lortzeko gai izan gaitezke, haren hurbileko inguruarekin harremanean aritzeko gai izateraino, eta, halaber, kontzientzia kritikoz jardungo duten pertsonak hezteko, espazio-eremu gero eta zabalagoetan aurrera egiteko (Ramirez de Okariz, 2015).

Xedeen artean ere ezin dugu ahaztu hezkuntza-potentzialtasun handia daukala ondareak, bai norberaren identitate kulturala bai beste talde kulturalak ikertzekeo. Hau da, ondarearen bitartez bultzaturiko Gizarte Zientzien irakaskuntzak erraztu lezake identitate propioa eta kolektiboa sortzea, baina lagun lezake dibertsitate soziala baloratzen ikasten ere (González, 2006).

5. Curriculum: konpetentziak

Abenduaren 22ko 236/2015 Dekretuaren bitartez, Hezkuntza Sailak Oinarritzko Hezkuntzaren curriculuma ezarri zuen, eta, 2007ko Hezkuntzaren Lege Organikoa martxan jarri zenetik (175/2007 Dekretua), apustu garbia egin du konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-eredua indartzeko. Dekretu horrek dagoeneko ezagutzen dugun HEZIBERRI 2020 hezkuntza-eredu pedagogikoaren esparruak ere aurreratu ditu adierazitako oinarritzko konpetentzien planteamenduan (Eusko Jaurlaritz, 2014).

Baina zer dira konpetentziak? Bi definizio dakartzagu hona, uste baitugu elkarren artean osagarri direla. Hasteko, 236/2015 Dekretuak zera adierazten digu: «Konpetentzia da ikaskuntza- eta hezkuntza-etapa bakoitzeko eduki propioak modu integratuan aplikatzeko gaitasuna, jarduerak behar bezala egitea eta arazo konplexuak modu eraginkorrean ebaztea helburu dituen». Beharrezkoak dira, ezinbestean, pertsona orok behar ditugu-eta geure burua «errealizatzeko, garatzeko, herritar aktiboak izateko, gizarteratzeko eta lan egiteko». Bigarren definizioan, berriz, gure hezkuntza-sistema hobetzea azpimarratzen da, eta, aipatu dugun dekretua erreferentziatzen harturik, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren HEZIBERRI 2020 planean adierazten zaigu (2014: 9).

Konpetentzietan oinarritutako ikasketa eta hezkuntza ez dira irakaskuntza tradizionalarekin loturiko egoerak. Haren oinarrian, ikasleek esperientzia- eta aurkikuntza-egoeretan ikasten dutelako ideia dago, batean zein bestean. Ideia horrek eragina dauka ikasleak hezteko moduan. Adierazten du, baita ere, ikasleak aktibo daudela; hobeto ikasten dutela testuinguru esanguratsuenetan eta gainontzekoekin

nahiz euren ingurunearekin kooperazioan eta elkarreraginean. Hala, ezagutza eraikitzen, interpretatzen, frogatzen eta sortutako ideia berriak inorenekin alderatzen dituzte.

Ondare-hezkuntza delakoak ere antzerako ideietan oinarritzen du bere iparra; izan ere, kultura- eta historia-ingurunea sustatu nahi du, baita aurkikuntza aktiboa ere, eta, ezinbestean ikasleen aurrean azterketa eta eztabaida sorraraziz, kooperazioa eta elkarrekintza sustatzen ditu, esan bezala.

5.1. Konpetentzia orokorrak

XXI. mendeko hezkuntzari buruzko nazioarteko batzordeak —Jacques Delors-ek zuzendua—, UNESCOri egindako proposamenaren ildoari jarraituz (1999), diosku hezkuntzak oinarrizko lau ikasketaren inguruan egituratu behar duela. Alegia, (1) *ezagutzak ikastea*, hau da, ulermenaren baliabideak bereganatzea; (2) *egiten ikastea*, bakoitzak bere inguruan eragin ahal izateko; (3) *elkarrekin bizitzen ikastea*, giza jarduera guztietan parte hartzeko eta besteekin lankidetzan aritzeko; (4) *izaten ikastea*, aurreko hiru ikasketen elementuak hartzen dituen funtsezko prozesua bereganatzeko.

Oro har, baina, esperientziak adierazten digu sarri eskolako irakaskuntza *ezagutzak ikastera* bideratzen dela larregi, eta neurri apalagoan *egiten ikastera*, eta gainontzekoak ia-ia lantzeke geratzen dira, edo zeharka lantzen dira. Egoera hori gertatuko balitz gure ikastetxean, ondorioztatuko genuke hezkuntzaren ikuspegi instrumental bat ari garela erabiltzen. Guk, ostera, egoera gaintitu nahi dugu: hezkuntzaren eginkizuna bere osotasunean hartu, eta hartaz *izaten ikasten* duen pertsonaren eraketa sustatu.

Konpetentzia orokorrak oinarrizko hezkuntzarako ardatz erreferentzial bihurtzen zaizkigu curriculumetan, eta, gainera, hezkuntza-testuinguru guztietan aplikatu eta ikasten dira, bai formaletan, bai ez-formaletan, bai informaletan (236/2015 Dekretua). Are gehiago, hezkuntza oso baterako ardatz erreferentzialak ere badira, bost eremutan aplikagarriak, hain zuzen ere: eremu pertsonalean, familiarrean, soziokulturean, akademikoan eta profesionalean. Beraz, uste dugu ezinbestean erabili beharko ditugula testuinguru eta eremuak, baita kultura-ondarearen planifikazioaz eta erabileraz dihardugunean ere.

5.2. Oinarrizko konpetentziak: zeharkakoak eta diziplina barrukoak

Aipatu dugu konpetentzia orokorrak heziketa oso baterako erreferentziatzko ardatzak direla, eta hezkuntza-testuinguru guztietan ikasten direla: formaletan, ez-formaletan nahiz informaletan. Baina konpetentzia orokorrek badute zehaztapena oinarrizko konpetentzietan, hots, pertsona guztiek izan behar dituztenak giza errealizazioa eta garapen pertsonala lortzeko eta herritartasun aktiboa, laneratzea eta enplegua erdiesteko «eta baita inklusio sozialerako ere» (Eusko Jaurlaritzak, HEZIBERRI 2020, 2014). Ikasleek lortu beharreko helburuak ere adierazten dituzte konpetentziek, eta ebaluazioaren erreferentzia ere badira.

Oinarrizko konpetentziek alderdi pertsonal, sozial, akademiko eta laboralak hartzen dituzte beren gain, eta era integratu batean eskuratu eta aplikatzen dira. Bi motatakoak izan daitezke: zeharkakoak² eta diziplina barrukoak³.

Oinarrizko zehar-konpetentziak alde batera utziz —ez garrantzirik ez dutelako, baizik eta haien balioa bermatuz uste dugulako ondoren datozen diziplina barruko oinarrizko konpetentziak lantzeko bitartekari oparoak izateaz gain abiapuntu ere badirela irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan—, esan beharra dago diziplina barruko oinarrizko zazpi konpetentzietatik biri erreparatuko diegula, kultura-ondareari buruzko gure proposamenari ongi atxikitzen zaizkion biri: gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia, eta arterako konpetentzia.

Lehenak, Gizarte Zientzien jakintza-arloak sustatzen dituen ezagutzak, prozedurak eta metodologiak lantzeaz gain, haien bitartez egoera hurbiletan zein testuinguru zabalagoetan aplikatzeko zein ulertzeko markoa eskaintzen du. Bigarrenak, berriz, aipatutako testuinguru ugarietatik abiatuz, berariaz testuinguruei atxikiak dauden kultura- eta arte-adierazpenak ulertzeko zein kritikoki baloratzeko bitartekariak ere eskaintzen ditu.

Biak ala biak osagarriak direlakoan gaude, eta baliagarriak, beraz, tokiko kultura-ondarearekin loturiko hezkuntza-eredu bat eta, are gehiago, aurkikuntza aktiboan oinarritutako ikasketa proposatuz aurrera eraman nahi dugun hezkuntza-eredu bat sustatzeko. Hala eginez gero, ikasleak euren azterketa-emaizten analisisian eta eztabaidan mugiaraziko genituzke, era dinamiko batean. Horrek ere esan nahi du, bide batez, Jaap van Lakerveld eta Ingrid Gussen-ek (2010: 5-6) esaten dutenarekin bat eginez, beste konpetentzia askorekin ere bat egiten dela:

Cultural heritage education... 1) promotes the language competences; 2) it promotes the competences of science and technology; 3) it adds to the development of personal and social competences; 4) it evokes entrepreneurship; 5) it stimulates cultural expression; 6) it serves digital and learning competence.

6. Curriculuma: edukiak

Basil Bernstein-en esanei jarraituz (1985), Ezkurdiak (2004) azpimarratzen digu curriculumeke ezagutza akademikoa (edukia) bi modutan sailkatzen dela. Hala, Lehen Hezkuntzako lehen mailetan ezagutza modu globalizatuan edo eredu integratuan antolatzen den era berean, eta horrekin esan nahi da diziplinen arteko mugak ahulak direla eta diziplinartekotasuna bultzatzen dela, etapa bereko erdi eta batez ere goiko mailan erabiltzen dena diziplinaka egiten da gehiago. Are gehiago, une honetan, LOMCEren esanei jarraituz, Ingurunearen Ezaguera bi jakintza-ardotan banatu da: Natura Zientziak eta Gizarte Zientziak. Beraz, aldaketa horrek

2. Hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko konpetentzia; Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia; Elkarbizitzarako konpetentzia; Ekimenerako eta ekiteko espiriturako konpetentzia; Izaten ikasteko konpetentzia.

3. Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia; Matematikarako konpetentzia; Zientziarako konpetentzia; Teknologiarako konpetentzia; Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia; Arterako konpetentzia; Konpetentzia motorra.

pentsarazten digu diziplinartekoa baino gehiago diziplinaren erabilera nabarmenduko dela hemendik aurrera.

Artikulu honen bigarren atalean —oinarrizko hezkuntzaren xedeetan— azpimarratu dugun bezala, helburua ez da ezagutza itxiak lortzea, baizik eta behaketarako, alderaketarako, azterketarako gaitasunak bultzatzea. Hau da, ikuspegi kritiko eta inplikatzaila izatea. Beraz, horrek dagoeneko adierazten digu eduki motak aukeratzeko orduan aintzat hartu behar direla, kritikoki, diseinuan parte hartuko duten askotariko diziplinak, horren bitartez ondo orekatu ahal izateko kontzeptu, trebetasun eta balioen artekoa. Beraz, curriculumaren diziplinartekoa da sustatu beharrekoa; hots, ikaskuntzak elkarren lagungarri izan daitezten eta erlazioak ezartzen dituen ikaskuntza esanguratsua gauzatu dadin (Eusko Jaurlaritza, HEZIBERRI 2020, 2014).

Ez dugu ahaztu behar, bestalde, Lehen Hezkuntzaren helburu nagusietako bat hurbileko inguruarekin harremanean aritzeko gai diren pertsonak heztea dela, gero eta zabalagoak izango diren espazio-eremuetan ere aurrera egiteko. Gu geu artikulu honetan adierazten dugun proposamen honekin testuinguru soziokultural zehatz batetik abiatzen garenez (Gipuzkoako hego-mendebaldeko Debagoiena eskualdetik), han artikulatzen dira kultura-ondarearen barruan dauden askotariko erreferenteak, hots, natura-, historia-, arte-, antropologia-, etnografia-, zientzia- eta teknologia-adierazpenak, eta horiek lehengo eta oraingo kulturen ezagutza integralera garamatzate ezinbestean. Horrela posible izango zaigu bat egitea bai Gizarte Zientziekin, bai Natura Zientziekin oso loturik dauden kontzeptuekin, bai eta hala landu nahi dugun ingurune horren iragana eta oraingo antolaketa politiko, ekonomiko eta sozialarekin bat datozenekin ere. Izan ere, jakintza-arloen barruan gure gertuko kultura-ondarearen ezarpenaz eta erabileraz ere ikertu nahi dugunez bide batez, ezinbestekotzat aipatu beharrean gaude curriculumak zer dioen, horren ostean era koherente batean diseinuaren proposamenari ekiteko.

Halaxe, bat egiten dugu curriculumak hiru eduki mota bereizteko duen joerarekin: adierazpenezkoak (jakintza teorikoak: datuak, gertaerak, kontzeptuak eta printzipioak), prozedurazkoak (estrategia edo urrats ordenatuak, trebetasunetan islatzen direnak) eta jarrerazkoak (joerak, ohiturak edo jarrerak), hain zuzen ere. Uste dugu, halaber, edukiak aukeratzeko orduan lau irizpide hartu behar direla aintzat: garrantzi soziokulturala, zientifikoa, funtzionaltasuna eta adierazgarritasuna, eta egokitasun pedagogikoa (Eusko Jaurlaritza, HEZIBERRI 2020, 2014).

Baina badaude, gure ustetan, ezinbestean, beste irizpide batzuk aintzat hartu beharrekoak, eta gure proposamenean garrantzia dutenak. Esan nahi baita, zerkusua dutenak (1) haurren autonomia pertsonalarekin eta parte-hartze sozialaren garapenarekin, (2) ingurunea interpretatzeko eta hartan era aktibo, kritiko eta independentean esku hartzeko ahalmenarekin, (3) ikertzeko, miatzeko eta eguneroko esperientziarekin lotutako arazoei irtenbidea bilatzeko ahalmenak garatzearekin, edo (4) garapen pertsonala orekatua eta solidarioa izan dadin beharrezkoak diren jarrera eta balioak bereganatzearekin. Horretarako, ingurune hurbila hartuko dugu abiapuntutzat, gure ustez elementu motibatzaile eta aldi berean integratzailea baita.

Proposamen honetarako ere baliagarria izan daiteke Cuenca-k (2002: 185) ondarearen didaktikan aplikatu ahal izateko goraiatzen dituen eduki-ezaugarriak: 1) ondarearen kontzeptua eta haren identitate- eta sinbolo-izaera ikuspegi holistiko batetik; 2) eremu sozial eta historikoari lotutako kontzeptuetara hurbiltzea eta ulertzea; 3) lehen mailako iturrien azterketa eta interpretazioa; 4) identitate- eta enpatia-balioen determinazioa; 5) kultura-ondarearen kontserbazioa eta balorazioa.

Helburua izan behar litzateke adierazpenezko edukiak, prozedurak eta jarrerak era orekatuan azaltzea, eta elkarrekiko erabateko loturaz aurkeztea. Alegia, etaparen globaltasunari erreparatzea (Eusko Jaurlaritza, HEZIBERRI 2020, 2014). Eta hori lortzeko beharrezkoak diren prozedurekin eta haietatik eratortzen diren jarrerekin uztartuta agertuko dira kontzeptuak. Arakatzeko, behatzeko, informazioa bilatzeko, biltzeko eta antolatzea, informazioa landu eta komunikatzea, esperimendatzea, esku hartzea (landa-lanetan, irteeretan, bisitaldietan...) izan daitezke ikaskuntza-prozedurak, zeinak aldi berean metodo zientifikoaren oinarriak ere baitira. Bestalde, jarrerak identitatearekin, gizarteratzearekin, elkarbizitzarekin uztar daitezke.

Edukien zurrumbilo honetan, interesgarria da, baita ere, González-ek (2006) Tutiaux-Guillon-en (2003) esanei jarraituz dioskuna. Izan ere, edukiak aukeratzeko irizpideei buruz diharduenean, lau irizpide aintzat hartu behar direla diosku: 1) transmisioa: ondarea etorkizunera proiektatu beharreko iraganeko elementu bat bezala hautematea; 2) garrantzia: zama sinbolikoa (balio batzuk, sinesmen batzuk) duena; 3) gertutasuna: komunitatearen, gizartearen zati bat den heinean, kolektibitatearen irudimenean integratua; eta 4) parte-hartzea: partekatuz transmititzen dena, eta norbanakoaren nahiz komunitate baten identitate kulturalaren ondare bihurtzen dena.

6.1. Adierazpenezkoak

Edgar Morin-ek dioenarekin bat eginez (2001), partikularra eta unibertuala, batasuna eta aniztasuna alderdi bereizezinak dira, baina curriculuma egiteko orduan lehenetsi beharreko abiapuntua partikularra da.

Edukiak hautatzeko irizpideetan ere ezin ditugu begiak itxi gaurko gizarte-errealitatearen aurrean, jakinda, esate baterako, globalizazioaren ondorioz homogeneizazio-prozesuak gero eta nabarmenagoak direla. Beraz, egoera horri aurre egin nahi badiogu, eta aldarri bezala uler dezagun datorrena, beharrezkoa dugu euskal kulturaren garapena sendotzea. Hitz gardenekin adierazten da kezka bera HEZIBERRI 2020 dokumentuan (Eusko Jaurlaritza, 2014: 17):

Egoera horretan berreraiki behar da euskal kultura ezagutzeko, ulertzeko, sentitzeko eta harekin erlazionatzeko era berri bat. Hezkuntza sistemak eremu horretan eskaini behar du eredu bat, erreferentziako curriculum bat, euskal kultura osatzen duten eremu guztietan ondo moldatzen ikasteko premiazkoak diren konpetentzia guztiak pixkanaka eskuratzen joateko.

Banakoaren zein taldearen ikuspegitik begiratuta, curriculumeko adierazpenezko edukietan ere, oinarritzko zehar-kompetentzia komunekin lotutako edukiez gain,

Gizarte Zientzietako eta Natura Zientzietako eduki komunak sustatu behar genituzke. Gure ustetan, Aranburuk (2000) ondarearen irakaskuntzarako interesgarritzat jotzen diren kontzeptu-eremuekin bat eginez, kultura-ondarearen ingurumen-mailako eskuhartzeak direla-eta, interesgarria iruditzen zaigu arestian aipatutako jakintza-arloen arteko elkarrekintza, adierazi eta bultzatu nahi dugun kultura-ondarearen dimentsio globalarekin bat datorrelako. Hauek proposatzen ditu berak: gizakiaren eta naturaren arteko harreman sistemikoak bere testuinguru fisiko-biologikoan eta espazio- eta historia-dimentsioan; harreman horietatik sortutako sistema sozionaturalak; kultura ez-materiala (antolaketa, informazioa, jarrerak eta balioak, mitoak...); kultura materiala (teknologia eta adierazpen artistikoak) eta paisaia memoria kolektibo bezala.

6.2. Prozedurak

Esan gabe doa gure helburu nagusia dela ikaslea bere hurbileko inguruarekin harremanean aritzeko gai izatea eta kontzientzia kritikoz jardungo duten pertsonak heztea. Hala, beraz, ezinbestean, koherentziaz ondarearekin lotutako prozedurak aukeratu beharko ditugu (Trepát, 1995), eta ikerketa eta aurkikuntza, errealitatearen ikasketa, informazioaren bilketa, antolaketa eta sistematizazioa, eraikuntza eta aplikazioa prozedurak izango dira erreferenteak gure gertuko kultura-ondarea aztertzeko (Eusko Jaurlaritzak, HEZIBERRI 2020, 2014).

Hala ere, lehenetsunak lehenetsun, Lehen Hezkuntzan bereziki, behaketak eta esperimendazioak berebiziko garrantzia dute, haietan oinarrituta hasten baita, sarri, hezkuntza-interbentzioa. Behaketak egitea dakar, gainera, datuak sistematikoki erregistratzea, jasotako informazioaren antolaketa eta neurketak hobetzeko tresnak erabiltzea, besteak beste.

Bide batez, esperimendazioak aldi-aldi eskatzen ditu askotariko zereginak, ikuspuntu pedagogikotik oso aberatsak direnak eta guztiz baliagarriak metodo zientifikoa martxan jartzeko. Esate baterako, arazoaren planteamendua, esperimendazioa gauzatzea, emaitzen egiaztapena eta ikasitakoarekiko loturak.

Beraz, arestian esandako guztia aplikagarria da gertuko kultura-ondarea aztertzeko, eta are gehiago: ikasleari bere kasa ikastea eskaintzen dio.

6.3. Jarrera, balioak

Afektibitatea, solidaritatea, interesa, kuriositatea, sentsibilitatea, errespetua, balorazioa, kontserbazioa, kontzientzia hartzea, ardura, zaletasuna, tolerantzia, arreta eta halako jarrera eta balioak baliagarriak dira ikuspegi pertsonal eta kolektibo nahiz sozial batetik hartuta, baita gertuko kultura-ondarearen azterketari ere aplikatzeko. Gainera, jarrera eta balio horien bitartez, lurralde bateko ondare-elementuetatik abiatuz, parte hartzen duten identitate eta erreferente sinbolikoekin bat egin dezakete ikasleek. Eta, aldi berean, ondare-elementu horiek bitartekari onak izan daitezke eskola bera ere kanporatzeko, gureak ez diren ondareekin ere bat egiteko; lehena eta oraina alderatzeko; kultura-enpatia bera pizteko. Horretarako,

berebiziko garrantzia hartzen du, esate baterako, Gizarte Zientzietako «Denboraren arrastoa» izeneko 4. multzoak:

Garrantzitsua da ikasleak gizakiaren iraganeko bizimoduen berri izateko jakin-mina izatea, eta ulertzea oso garrantzitsua dela aztarnak edukitzea historia ezagutzeko eta ikasteko, eta zaindu eta ondorengoei helarazi behar zaien kultura-ondareak direla (Eusko Jaurlaritza, 2014: 211).

Esan gabe doa, baina, laugarren multzo horretan ere, ondarearen alderdi polisemikoarekin (naturala, historikoa, kulturala eta artistikoa) bat eginez, curriculumak haurraren balioespina eta errespetua ere sustatu nahi dituela, eta, horrekin, haurraren kontzientziazioa garatzearekin topo egiten dugu.

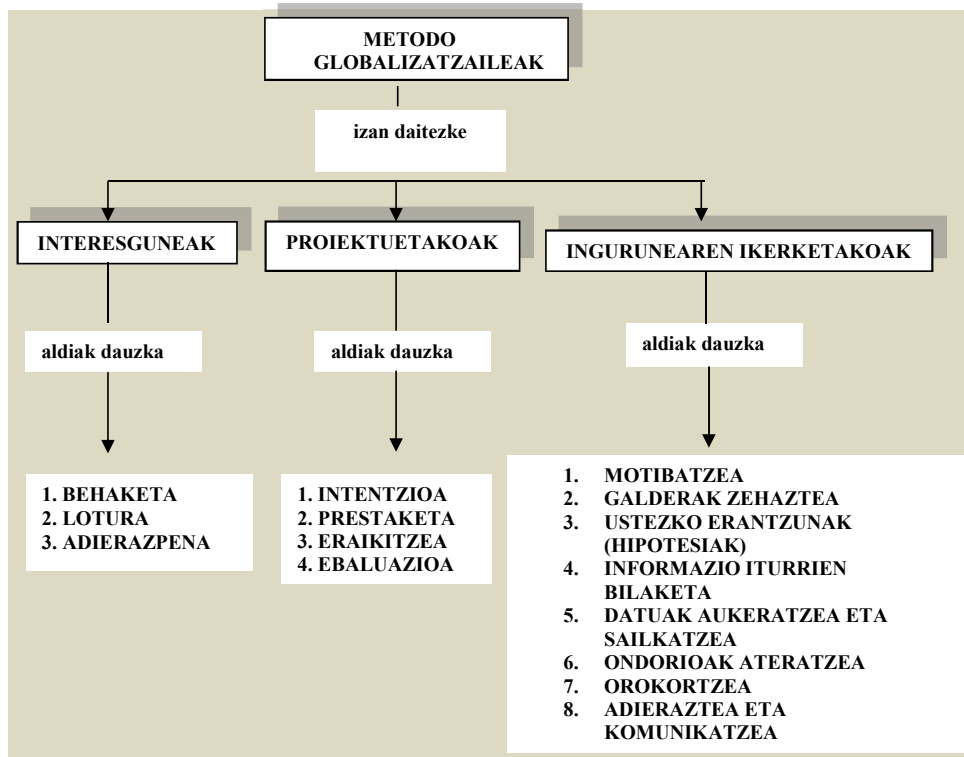
7. Curriculum: metodologia

Edukiak aukeratzeko aipatu ditugun irizpideok ezinbestean bultzatzen gaituzte beharrezkoa izango dugun metodologia ezaugarritzera. Orain arte azpimarratutakoarekin, ezaugarri hauek izan beharko lituzke: ikasleen aurre-egagutzetatik hasita, ingurunearen esplorazioaren eta ikerkuntzaren arabera ikaskuntza esanguratsua eta globalizatua bultzatzea (diziplinartekoa), eta gelan elkarrekintza, motibazioa eta ikasleen parte-hartzea sustatzea, besteak beste.

Esandakoak esanda, paradigma soziokulturalari edo konstruktibismo sozialari heldu beharrean gaude. Paradigma horretan, ikaslea ez da ezagutzaren hartzaile, baizik eta eraikitzaile (Oihartzabal, 2000; Ramirez de Okariz, 2018). Zeregin horretan, eskolak bitartekaritza eta funtzio osagarria betetzen ditu, hausnarketan oinarritutako prozesuen bidez elkarrekintzaren eta elkarrenganako prozesuen bidez kolaborazioa eta parte-hartze aktiboa sustatuz.

Ez dago metodo onik; martxan jarritako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren arabera aukeratuko du irakasleak bata edo bestea. Oro har, aktibitateak diseinatuz eta hurrenkeran ipiniz jarriko du ikaslea errealitatearekin harremanetan. Esan nahi baita, behaketa, kokapena, informazioaren bilaketa, araketa, esperimendazioa, ondorioak ateratzea, arazoaren ebazpena, aplikazioa, komunikazioa eta halako gaitasunak lantzea sustatzen duen metodo oro direla baleko.

Horretarako, baina, egokitzen jotzen ditugu metodo globalizatzaileak (Zabala, 1993): interesguneak, proiektuetakoak eta ingurunearen ikerketakoak, hain zuzen (ikus irudia):



1. irudia. Metodo globalizatzaileak. Iturria: egileak moldatua, Zabala (1993) oinarri hartuta.

Metodo globalizatzaile honekin bat eginda, ezin dugu alde batera utzi diziplinartekoak eskaintzen digun testuingurua; izan ere, ikuspegi globalizatzailean iristeko bitarteko nagusi bat da diziplinartekotasuna. Funtsean, prozesu bat da, eta lan egiteko filosofia bat, zeina gauzatzen baita gizartea kezkatzen duten arazoei eta galdekizunei aurre egiteko. Jurjo Torres-ek (1998) azaldu zuen moduan, diziplinartekotasuna ez da bakarrik planteamendu teoriko bat; gauza guztien gainetik, praktika da.

Eta hori guztia bat dator Estepa, Wamba eta Jimenez-ek (2005) azpimarratzen digutenarekin; alegia, diziplinarteko espazioa ere badela ondarea, espazio horretan parte hartzen dutelako artearen historiak, geografiak, biologiak, historiak, fisikak eta halako diziplinen kontzeptuek, nahiz eta sarri, errealitatean, oso diziplina eran azaltzen zaizkigun, edota Gizarte Zientziaren barruan diziplinarteko eran (historia, antropologia, geografia, artea...).

Pujol-i jarraituz (2002), Gizarte eta Natura Zientzien arteko osotasuna aldarrikatzen dute Estepa, Wamba eta Jimenez-ek (2005: 25), zertarako eta:

... para inventar y construir un mundo socialmente más justo y ecológicamente más sostenible, en lo que se ha venido a designar como humanizar las ciencias y científizar las humanidades. Desde esta perspectiva, consideramos que la enseñanza y difusión del patrimonio se convierte en una herramienta de formación del ciudadano en la escuela y de formación permanente a través de museos y centros de interpretación.

Arestian esandako guztia kultura-ondarean aplikatuz, bada, estrategia metodologiko aktiboak, parte-hartzaileak eta esanguratsuak proposa genitzake, haurrek hurbileko kultura-ondarearekin loturiko elementuak landu ditzaten, ahalik eta gehien irten daitezten kanpora, informazio-iturriak erabil ditzaten (lehen mailakoek ere bai), eta sentsibilizazioa eta balioa pizteko ahaleginak eginez gai izan daitezten ingurune soziohistoriko eta kultural batekin bat egiteko, baita komunitateko edo tokiko kolektibitate bateko identitatearekin ere, horretan eraikuntza sozialari ekinez.

Baina, aldi berean, pedagogia eraikitzailearen irizpideak ezinbestekoak dira ikasleak ezagutza esanguratsuak eraikiz ingurune soziokulturalean eragin dezan, horretarako hurbilenetik abiatuz ezezagunak direnak ere ezagut ditzan, eta bere buruaz gozatzeaz gainera bere balioaz jabetu dadin.

8. Curriculum: parte-hartze ereduak, ekintzak eta irteerak

8.1. Parte-hartze ereduak

Hirik eta herriek Gizarte Zientzietako alderdi guztiekin dute lotura; izan ere, historia, antropologia, etnografia, soziologia, artea, ekonomia, politika eta halako diziplinak edo parte-hartze sistema bezalako eremuetako gertaerak esparru horretan izaten dira, eta, lehengo eta oraingo ikusmiren eta lekukoen bitartez, geroko ikuspegiaren behatokitako laborategiak ere badira. Aldi berean, aldatu diren naturaguneak edo ekosistemak ere badira, eta horrek Natura Zientzien alderdi askorekin jartzen du elkarrekintzan. Baina, bukatzeko, hezkuntza-maila guztiei begira, zeharkako ikasketa aproposa egiteko ere eskaintzen dute beren burua hiriek nahiz herriek.

Ondareari gagozkiola, ondare-hezkuntzarako parte-hartze ereduak behar ditugu. Horretarako, Coma eta Santacana-k dioskutenari jarraituz (2010: 79-80), «recurrir al uso de modelos suele ser una necesidad cuando la realidad es muy compleja y hay que simplificarla para entenderla [...] y proporciona a los educadores [...] una fuente de hipótesis de trabajo para construir posteriormente su propio material».

Eta hala, «Hiria, hezkuntza eta ondare-balioak» gai-sarean, Hiri Hezitzaileen Elkarteko hogeiren bat hiritan diseinatutako 300 aktibitateetan baino gehiagotan oinarrituz, hamabost eredu aurkezten dizkigute:

1. taula. Ondare-hezkuntzarako parte-hartze ereduak.

ONDARE-HEZKUNTZARAKO PARTE-HARTZE EREDUAK	
EREDUAK	EZAUGARRI NABARMENENAK
1. Antzerkia	Antzezenak egiten dira, eta baliagarria, erabilgarria da edozein hezkuntza-mailatarako, nahiz eta prestakuntzarako denbora behar izan. Kontzeptu-mailakoak badira, batik bat edukiak, prozedurak eta jarrerak agertzen dira.
2. Kit mugikorra (maleta didaktikoak...)	Hiri-espazioa, aztarna arkeologikoak edo ikasketa monografikoak egiteko erabiltzen diren elementu mugikorrak. Lehen Hezkuntzatik aurrera aproposa da. Edukiak kontzeptualak dira, batik bat.
3. Ibilbidea	Ohikoena eta begiraleen bitartez egiten dena. Aldiak errespetatu behar dira: ibilbidearen aurrekoak, bitartekoak eta ondorengoak. Kit mugikorrek ere erabil daitezke. Etapa guztiei zabalik. Edukiak kontzeptualak dira, batik bat.
4. Tailerra	Zerbait egiten ikasteko aktibitateak dira haren oinarria. Esperientziak dira garrantzitsuenak. Prozedurazko edukietan oinarritzen dira, eta etapa guztiei zabalik dago.
5. Objektuarena	Objektu (edo multzo) batean oinarritzen da ikasketa; manipulagarria izan daiteke, eta dokumentuak baino adierazgarriagoa. Kit-ak ere erabil daitezke. Oso aproposa lehen etapetan ere erabiltzeko. Kontzeptu eta prozedurazko edukiak lantzeko aproposa.
6. Ikerketa-ekintza	Ondarearekin loturiko ikerketa bat aplikatzea izango litzateke. Prozeduretan oinarritzen da, batik bat. Era simple batean, aplikagarria izan daiteke Lehen Hezkuntzako azken etapan ere.
7. Proiektuak eta kanpainak	Jarrerazko nahiz prozedurazko edukiak lantzeko aproposa; luze samar jo badezake ere, ondare-elementu (edo multzo) baten inguruan gauzatu daiteke. Beste eragile batzuen (administraziokoak, batik bat) laguntza ere eska daiteke.
8. Jarduera-gela	Ondarearekin lotutako jarduerak, lanak edo eztabaidak gelan integratzea. Herriarekin eta herritarrekin ekintzak antolatzeke aukera ere ematen du (jairen bat, adibidez), eta ondare immateriala lantzeko ere aproposa da. Etapa guztiei zuzenduta. Kontzeptualak eta prozedurazkoak lantzen dira, batik bat.
9. Ludikoa: rol-jokoa	Prozedurazko eta jarrerazko edukiak landu daitezke, baina konplexu samarrak dira antolatzeke, eta goiko etapara begira dago.
10. Ludikoa: pistak	Misterioak argitzea, objektu ezkutuak bilatzea... Lehen Hezkuntzara ondo egokitzen da, eta gelaz kanpo egiten da, batik bat. Eduki kontzeptualak eta jarrerazko edukiak lantzen dira.
11. Ludikoa: mahai-jokoa	Ondare-elementu bat aintzat hartuta, ohiko taula-joko bat planteatzen da. Lehen Hezkuntzatik aurrerakoei zuzenduta. Kontzeptualak, batez ere.
12. Ludikoa: estrategia-jokoa	Estrategia-elementuak edo egoera errealak simulatuz antolatutako aktibitateak dira (batailak, adibidez). Ilustra daitezke. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzatik aurrera begira. Prozedurazko eta kontzeptuzko edukiak lantzeko baliagarria.
13. Museografiakoa: kanpoan egiteko elkarrekintza-moduluak	Modulu didaktikoak dituzten ondare-ekipamenduak bisitatuz elkarrekintza bat eskaintzen dutenak dira. Kontzeptuak lantzeko, batik bat. Edozein etapatarako baliagarria.

14. Museografiakoa: haririk gabekoak, birtualak eta gehitutako errealitate-sistemen moduluak	Ekipamenduaren eta erabiltzailearen arteko elkarrekintzari esker, posible da hiri-/herri-eremuaren informazio guztia eskuragarri izatea. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzatik aurrera aproposa. Kontzeptuala da, batik bat.
15. Museo eta interpretazio-zentroetan eginiko ekintzen ereduak	Idealena ondarearen bitartez hezteko. Material-ugaritasunari esker, edozein kontzeptu lantzeko baliagarria da. Nahiz eta beti ez gertatu, denei zuzendutakoa izan beharko litzateke. Beharrezkoa da joan aurretik jakintza-maila bat izatea.

Iturria: egileak moldatua, Coma, L. eta Santacana, J. (2010) oinarri hartuta.

7.2. Ekintzak

Ikasleek errealitatea den bezala ikas dezaten, eskolak iragazkorra eta irekia izan behar du (Carretero, 1993). Baina bi ezaugarri horiek ez dira nahikoa ez badira eskolako ikasketa osatzeko oinarrizko aktibitate batzuekin uztartzen, hots, ez bada behaketa zuzenarekin lotzen, esperientzia zuzenaren bidez espiritu kritikoa ez bada sustatzen, adierazpenera eramateko ideien eta kontzeptuen arteko asoziaziorik ez bada egiten, eta adierazpena bera ez bada behaketa eta asoziazio bidez gauzatzen. Izan ere, irakaskuntza-prozesu guztiak du azken xedetzat gizabanakoak ezagutza berria bereganatzea eta duena eraldatzea, eta, horretarako, arestian azpimarratutako aktibitateak aipatutakoak izan daitezke.

Esandako guztia kultura-ondarearekin lotuz, Astolfi-k (1995) dio testuinguru hau ere paregabekoa dela umeei ekintzetan oinarritutako uneak esperimentatzeko, manipulazioaren bitartez gai baitira eraikitze, deskribatzeko, marrazteko, alderatzeko. Eta, horretarako, aktibitate pedagogiko batzuk proposatzen ditu, ezaugarri hauekin: (1) elkarren ondoan oroitzen jartzea, (2) ondarearen aurkikuntzan oinarritzea, (3) hizkuntzaren erabilera sustatzea, (4) aktibitate fisiko zein plastikoak uztartzea, eta (5) munduaren aurkikuntzan ere oinarritzea.

Bide beretik, Hernández-ek (1998) gela barruan nahiz kanpoan eragiteko ekintza-eredu batzuk proposatzen ditu:

1. Dokumentu historikoekin, grafikoekin edo ahozko komunikabideekin bat eginez edo haien bitartez gela barruko lana sustatzea.
2. Monumentu, eraikuntza edota intereseko tokietan zentratutako gelaz kanpoko bisitaldiak eta ibilbideak diseinatzea.
3. Besteak beste adierazpen artistikoekin, ikus-entzunezkoekin eta ondarearen zabalkundearekin lotuta tailerrak antolatzea.

Horretarako, ondarearen paradigma holistiko eta soziokritiko batetik abiatu nahian, ikasketa batzuk ere proposatzen ditu, ezaugarri hauekin: idatzitako iturrietan (irakurketak, iruzkinak, gertakari historikoen berreraikitzeak...) eta dokumentu grafikoetan (dokumentuen bilketa, sailkapena eta interpretazioa) oinarrituta, ondare-ondasunez (museoek, erakusketek, azterketarako bisitaldian zehaztutako eraikuntzek) egindako iruzkinetan nahiz eraikuntzen berreraikitzeetan (planoak, marrazkiak, maketak) aipatutako paradigma hori aplikatzea. Horren bitartez, herriko

nahiz eskualdeko ondarearen egoeran nahiz erabileran oinarrituz, susta genitzake hausnarketa- eta kritika-estrategiak.

Loison ere (2008) iritzi berekoa da, eta ezaugarri jakin batzuen araberrako proiektu integratzaile edo transdiziplinar bat sustatu nahi du.

Ekintzen artean, baina, aldea dago. Barruan edo kanpoan egin. Alegia, ondarearen egoeraz jabetzeko lekuan bertan lan egitearen garrantzia da azpimarratu nahi duguna. Izan ere, kalera irteteak ohiko bizitzarekin harremanetan jartzen du ikaslea; hots, bere mundu errealekin harremanetan jartzea da premisa garrantzitsuena irakaskuntza-ikaskuntza barruko aktibitateak egoki planteatzeko. Horri gehitzen bazaio funtzionalitatea, ikasketaren erabilgarritasuna (kuriositatearekin eta interesarekin batera baldintza nahitaezkoa ikasteko), aldi berean ingurunea bere osotasunean hartuta motibatuzeko elementu eta ikasteko baliabide indartzailea ere badela jabetuz, eta ingurune horren zati bat kultura-ondarea izanik, uste dugu landalanak eginez bultzatu behar litzatekeela haren ezagutza, *in situ*. Gainera, landalanen bitartez badago norberarena ez denarekin alderatzeko aukera ere, bai eta bakoitzarekiko atxikimendu eta kontrasteak (berdintasunak eta desberdintasunak) bultzatzeko ere.

Iritzi berekoa da Santamarina ere (2008: 49-50); ondarearen interpretazioa egiteko, ezinbestean ikusten du *in situ* egin beharra: «[C]on el fin de hacer llegar el significado y el sentido del lugar para estimular su preservación. Sus objetivos se resumen en facilitar la comprensión y entendimiento del patrimonio para fomentar su aprecio, respeto y conservación, al mismo tiempo que se presenta como una herramienta de gestión».

Aitzakia ederra, beraz, ibilbide egokien diseinuaz hitz egiteko.

8.3. Irteerak: arte- eta historia-ibilbideak

Arestian aipatu dugunez, Astolfi-k (1995) dio, tokikoa baina aldi berean mundukoa sustatu behar hori indartu eta proposatu nahian, ekintza mota ugari antolatuzeko aukera asko daudela. Ekintzen artean, baina, irteerak oso aproposak ikusten ditu ezagutzak, metodoak, trebetasunak eta jarrerak esperimintatu ahal izateko. Aitortu behar da, dena den, bere garaian Le Goff-ek berak (1974) esandakoari besterik ez diola jarraitzen; izan ere, historiaren ikasketan oinarrituta egonagatik, oinarritzakoak dira *in situ* egiten diren irteerak eta ematen diren azalpenak. Horri esker erakusten diegu ikasleei historia ez dagoela testuliburuetan edo museoetan soilik, baizik eta baita inguratzen gaituzten kale eta, zergatik ez, soroetan ere.

Curriculumak berak ere tokiko historia- eta arte-ondarearen ezagutza eta balorazioa sustatzen ditu (Eusko Jaurilaritza, HEZIBERRI 2020, 2014)⁴. Are gehiago:

4. «Hezkuntzaren garrantzizko funtzioa den kultura-dukien transmisioa. Berariatzko hizkuntza eta kultura dituzten eta mantendu nahi dituzten herriak kultura-ondarea belaunaldi batetik bestera ziurtatzen saiatu behar dira, sortzen dituzten instituzioen eta ekimenen bidez, eskolaren bidez bereziki, baina familiaren eta gizarteko beste eragile sozio-kulturalen eta komunikabideen bitartekotza eta eragina ahaztu gabe». Iturria: Eusko Jaurilaritza, HEZIBERRI 2020 (2014: 28): Oinarritzako hezkuntzako curriculumaren ikuspegi orokorra, 1.1.3. Oinarritzako kompetentziak, curriculum-dukia eta euskal curriculumaren berariatzko dukia.

gaur egun, ondare-kontzeptua itxia ez denez, eboluzionatuz joan da, arkitektura edo artelan handi ezagunenetatik txikienetara, hots, tokikoetara pasatu da, eta azken horiek, balio estetiko handirik ez izan arren, esanguratsuak dira gure iragana ezagutzeko. Edota, turismoaren eraginez-edo, ondare-zati garrantzitsu gisa hartzen dugu gertukoa (Santisteban, Pagès, 2011).

Beraz, bisitaldiak egitea eta zuzeneko behaketa bultzatzea ezinbesteko jarduna izan behar litzateke Lehen Hezkuntzan. Bisitaldi horietan, kontzeptu- eta prozedura-mailako edukiez gain, jarrerazkoak dira batik bat landu beharrekoak; besteak beste, ondare horren defentsarekin, errespetuarekin eta kontserbazioarekin loturikoak. Beharrezkoa da hasieratik umeei harreman zuzena izatea eredu horiekin, nahiz eta arte- eta estetika-balio handirik ez izan, baina bai, ordea, historiaren alderditik garrantzitsuak herriarentzat. Izan ere, beharrezkoa da bisitatu nahi ditugun ondasunen historia, jatorria eta sorrerako arrazoiak, funtzioa, ezaugarri artistikoak, eta kultura-, gizarte- edo hiri-testuinguruan izandako eraginaz jabetzea, horren bitartez ondare-ondasunaren ikuspegi holistiko bat izateko.

Irteeren onura ukatu gabe, González-ek (2006) hiru arazo aipatzen ditu irteeren inguruan: epistemologikoa, ideologikoa eta metodologikoa. Hots, irteeren antolaketa, planifikazioak eta curriculum-egokitzapenak gainkarga dakar irakasleontzat.

Kanpoan egiten dugunari *irteera* deitzen ohituta bagaude ere, Lehen Hezkuntzan, landa-lanak, irteerak (ibilbideak) eta txangoak bereizi behar dira. Lehen biak formalagoak dira, eta azkena, ostera, ludikoagoa eta informagoa.

Formalagoei arreta jarritz, esan beharra dago landa-lanak eta irteerak (ibilbideak) antolatu beharreko saioak direla, baina aldiko programazio bat egitea eskatzen dutela, hiru epealditan banatuta:

1. Irten aurretik. Eskatzen du objektuaren eta tokiaren aukera aztertzea, joan aurretik informazioa bilatzea, materialak biltzea, ibilbideak diseinatzea, bidaiaren aurrekontua eta garraioa zehaztea...
2. *In situ* landa-lana. Horretarako behaketa-gida bat erabiltzea, datu-bilketa egitea, informazioa jasotzea, argazki-kamera erabiltzea...
3. Ondorengoa. Jasotako informazioa biltzea, ondorioak ateratzea, azalpena eta komunikazioa adieraztea, ebaluazioa egitea.

Halaxe, Llobet eta Valls-ek (2003) ere, ondarearen ikasketa dela-eta, beharrezkotzat jotzen dute Lehen Hezkuntzako haurrek ingurunearekin harreman zuzenak izatea, horren bitartez beren formazioarekin lotuta bi helburu garrantzitsu lortu ahal izateko: (1) iraganaren eta orainaren ezagutza, eta (2) ondarearekin loturiko lekukoak baloratzea. Aipatutako egileek derrigorrezko eta oinarritzko baliabidez hartzen dituzte ondarea dagoen tokietara egiten diren bisitaldiak, gelan lan egiteko, baina bide batez dioskute baldintza batzuk bete behar dituztela baliagarriak izan daitezen, bestela ludiko huts izatera irits daitezkeelako. Zehazki, baldintza hauek:

1. Ezin dira aktibitate isolatuak izan, baizik eta unitate didaktiko batean oinarrituak. Horrek esan nahi du irteera aurrekoari eta ondorengoari ere garrantzia eman behar zaiela.
2. Ondo aukeratu behar dira. Alegia, haurren adin eta ezaugarrien arabera. Horrek esan nahi du irakasleak ondo aukeratu beharko dituela bisitaldiaren helburuak eta edukiak, behatu eta ikasi beharreko objektuak edo monumentuak, beharrezkoa den denbora eskaini, bai eta ikasteko motibazioa sustatu ere. Horrek guztiak adierazi nahi du irakaslearen zeregina oinarritzkoa dela irteeraren arrakasta lortzeko.
3. Ikasleek protagonistak izan behar dute. Egon daitezela erne irakaslearen edo gidariaren azalpenak entzuten, edo galdetegi erantzuten. Ezinbestekoa da ondare-fenomenoen aurrean ondo behatzea eta hausnartzea. Metodologikoki, garrantzitsuena irakasle-ikasleen eta ikasleen arteko elkarrekintza da. Horrek askatasuna emango dio haurrari berak ikusten, nabaritzen duena lasai adierazteko, gelakideekin bere ideiak partekatzeko, zer uste (hipotesi) adierazten dion esateko, zer sentazio hautematen duen adierazteko...

Beraz, museoetako edo gainontzekoetako ohiko galdetegi itxiek baino gehiago, irakasleak beharko luke izan protagonista, bera delako bere ikasleekin bitartekari pertsonal egokiak martxan jarriko dituen, ondorioz ikasketa hobeagoak lortu ahal izateko.

Irakaslearen ezinbesteko betebeharrak gain, aurrez aurreko edo zuzeneko behaketari arreta berezia jarri behar zaio, horrek zenbait alderditan lagundu egin diezaieke-eta haurrei (González, 2006):

- dakitenaren inguruan hausnartzen,
- jasotako ekarpen berrietatik beren ezagutzak berregituratzen,
- beren gizartean, taldean, kolektiboan edo herrian inplikatzeko, era kritiko eta arduratsu batean parte hartzen.

Azpitarratu dugun bezala, aberastasun pedagogiko handia duen baliabide bat da irteera; izan ere, errealitatea zuzenean ezagutzeko, ikaslearen aktibitatea suspertzeko, informazioa bilatzeko, parte-hartzea garatzeko, bakarkako nahiz taldekako lanak partekatzeko, balioetan oinarritutako hezkuntza (errespetua, ardura, lankidetzeta...) garatzeko indartzailea da. Gehiago ere badela esango genuke: norberaren ingurua ezagutzeko baliagarria izateaz gain, aparta da gizataldeen integrazioa eta parte-hartze autonomoa (sozializazioa) eragiteko.

7.3.1. Irteera bat museo batera: proposamena

Ez dago zuzeneko behaketak berak bezainbeste bizipen, sentazio sortzen duenik, ezta ikus-entzunezko baliabiderik hoberenak ere. Museo bat historia eta artea —kultura-ondarea, beraz— ikasteko baliabide aproposa da. Haiei esker, objektuen ezaugarriez —zeinak sarri aldatuta azaltzen baitira ikus-entzunezkoetan— jabetzen gara beren osotasunean. Gainera, hori gutxi ez, eta estetika kontzeptua lantzeko

ezinbesteko tokia ere bada, eta hori guztia adin txikietatik hasita.

Irakasle gehienek aitortzen dute museoetara joateak abantaila besterik ez diola ekartzen ikasketari, eta pedagogoen ere Haur Hezkuntzatik hasita aholkatzen dute museoetara bisitaldiak egitea, eta museo askok, hala ulertuta, kabinete pedagogikoak eta programak diseinatu eta martxan jarri dituzte.

Baina, museoetara egiten dugun bisitaldia arrakastatsua izan dadin, prestatua, antolatua izan behar du, hiru une edo fasetan (Llopis eta Carral, 1998; Alonso, 2010):

1. Bisita egin aurretik, irakasleak...:

- museoak ikuskeratu behar du, eta hango dokumentazio grafikoa eta bibliografikoa eskuratu;
- ondoren, ikasleentzako mailaren eta adinaren arabera helburuak ezarri behar ditu;
- bisitatu behar diren aretoak, bitrinak edo dena delakoak aukeratu;
- ikasleei adierazi nora doazen, zer ikusiko duten eta zer lotura duen ikasi edo ikasiko dutenarekin;
- ordutegiak eta museoan izan beharreko jarrerak informatu;
- behatu nahi denaren behaketa-fitxa egin, ikasleei zuzenduta;
- ikasleei eman beharreko azalpena prestatu.

Sarramona, Vázquez eta Colom-ek (1998) dioten bezala, museo batera bisita egiteko edo ibilbide bat egiteko, komeni da material-gida bat aurrez idatziz garatzea. Esan nahi baita:

1. Sarrera bat, motibatze, orientatze eta gaira hurbiltze (eta, bide batez, lotu nahi diren helburuak ere adieraziko dira).
2. Gaiaren garapena, eta irakasleak zer hartuko duen aintzat ikasketa garatzeko.
3. Behatu nahi denaren inguruko ariketak, helburuen arabera (kontzeptualak, prozedurazkoak edo jarrerazkoak).
4. Ikasketa-ariketa batzuk era eraginkor batean hautematea beharrezkoa da. Hori ere helburuen arabera.
5. Autoebaluazio edo autokontrolerako ariketa, irakasleak jakin dezan egin dutenaren arabera emaitzak nolakoak diren.

2. Bisitan, irakasleak...:

- irakasleak taldeak banatu ditu. Zenbat eta txikiagoak, hobeto. Irakasleek bete behar duten behaketa-fitxa banatu. Bi eratakoak izan daitezke: 1) hitzaldi erako bisitaldia. Irakasleek dagoeneko ikasi dituzte bisitaldian zehar gogoratuko diren edukiak; orduan, ikusten ari garenaz informatzen joango gara, argi eta labur, eta sortzen diren zalantzak argitzen; 2) aurkikuntzen bisitaldia. Irakasleak prestatzen du gida bat adieraziz zer ikusi edo behatu behar duten irakasleek, non geratu behar duten, eta eskatzen zaiena behaketa-fitxan ondo adierazi behar dute;

- ikasleei material bibliografikoa eskainiko die (Lehen Hezkuntzako bosgarren eta seigarren mailan), euren gida propioa diseinatzeko has daitezten.

3. Bisitaldiaren ondoren...:

- ikasleek, adinaren arabera, horma-irudi bat edo dossier bat diseinatuko dute jasotako informazio guztiarekin;
- bisitaldia ebaluatuko dute, emaitzak jende aurrean adieraziz edota ikasleei zuzendutako galderen bitartez;
- autoebaluazio bat egingo du irakasleak;
- irteeraren alderdi bakoitzaren ebaluazio orokorra egingo dute.

9. Curriculum: ebaluazioa

Koherentzia. Hori da ebaluazioaz hitz egiten hasi aurretik aintzat hartu beharreko ideia. Esan nahi baita, aurreikusitako xede, helburu eta edukiekin lotura izan behar duela ebaluazioak, alde batetik, eta, bestetik, proposatzen diren aktibitateen arabera garatu behar dela.

Gizarte Zientzien ebaluazioaz hitz egitea didaktika orokorreko planteamenduarekin bat egitea da, ez baitago propio arloaz aritzen den ebaluazio-sistematik. Hala ere, azpimarratu dugun esaldi horrek ez du esan nahi Gizarte Zientziak ez duela berariazko irizpiderik ebaluatzen garaian. Gizarte Zientzien helburu nagusia bada etorkizuneko herritarrak prestatzea eta herritar horiek sozialki eskudunak izatea, esan nahi dugu bi galdera hauei erantzuten jakin behar dugula, arlo pertsonalean zein profesionalean garatu ahal izateko behar adina trebetasun izanda: Zer jakin nahi dugu Gizarte Zientziak ebaluatzen ditugunean? Nola interpretatu gizarte-ikasketen ebaluazioa Lehen Hezkuntzan? (Oller, 2011).

Abiapuntu horretatik, beharrezkoa da ikasketa berriaren eraikuntzaren aurrean hautematea zein diren aurre-erantzak, zein diren esperientzia esanguratsuenak, funtzionalenak, eta, horretarako, behaketarako eta datuen erregistrarako estrategia egokienak erabili behar dira.

Horretarako, arestian azpimarratutako landa-lanak interesgarriak izan daitezke, besteak beste ikasleek ikasitakoarekin elkarrekintza eta funtzionalitatea zertan den hautemateko; izan ere, ikasitakoa aplikatzeko eta aldi berean eragiteko aukera paregabea eskaintzen dute. Bide beretik, eztabaidak, jokoak, simulazioak, dramatizazioak, antzezpenak eginez, balio asko bereganatu ditzakete: errespetua, tolerantzia, sentsibilitatea, ardua eta kontzientzia, besteak beste.

Bitartekari paregabekoak izan litezke ikasleek egindako lanak ere (koadernoak, lan monografikoak, horma-irudiak...). Izan ere, baliagarriak dira ikaslearen aurrerabideak, oztokoak eta oker ikusitakoak hautemateko eta, bide batez, zuzenketa estrategikoak martxan jartzeko.

Proba idatziak ere onak dira gertaeren eta kontzeptuen hautemate- eta ulermen-maila baloratzeko, eta askotarikoak izan daitezke: galdera-erantzuna motakoak, proba objektiboak, erantzun anitzekoak, laburpenak, eskemak egitea... Prozeduren hautemate-maila ikusteko, behaketa sistematikoa eta lanen jarraipenak ere egin daitezke (Eusko Jaurlaritza, HEZIBERRI 2020, 2014).

10. Eskualdeko kultura-ondarea aztertzeko hurrenkera-proposamen bat Lehen Hezkuntzarako

Debagoieneko kultura-ondarea hedatzeko eta sustatzeko egiten ari garen proposamenerako, interesgarria da Lehen Hezkuntzako irakaslearentzako irizpide praktikoko batzuk eskaintzea.

Lehenik, 6-8 eta 9-11 urte-bitarteko haurren ezaugarri fisiko, intelektual eta psikologikoak aintzat hartuta, haurren gaitasunak ezagutarazi eta ezaugarrituko dira. Ezinbesteko pausoa izango da eskualdeko kultura-ondarearekin loturiko jarduerak diseinatzeko erabiliko ditugun irizpideak finkatzeko. Irizpide horiek ezaugarritu ondoren, kultura-ondarearekin loturiko jarduerak proposatu eta deskribatuko dira.

Bukatzeko, eskualdeko kultura-ondarea martxan jartzeko hezkuntza-interesguneak eta -baliabideak identifikatuko dira.

10.1. Lehen Hezkuntzako umearen garapena, gaitasunak eta jarduerak diseinatzeko irizpideak

Lehen Hezkuntzara zuzendutako edozein diseinu hasi aurretik, aintzat hartu behar dira haurren garapen holistikoarekin (garapen fisiko, sozial, intelektual eta psikologikoa) loturiko ezaugarriak, baita jarduerak diseinatzeko irizpide posible batzuk ere (Piaget eta Inhelder, 1977; Llopis eta Carral, 1998; Dominguez, 2004; Estepak, 2007; Alonsok, 2010; Eusko Jaurlaritza, HEZIBERRI 2020, 2014):

2. taula. 6-8 urteko ikasleak.

6-8 URTEKO IKASLEAK	
HAURRAREN EZAUGARRIAK	JARDUERAK DISEINATZEKO IRIZPIDE POSIBLE BATZUK
1. Hazkuntza motel eta graduala. Erresistentzia fisikoa handitzea. Ikusmenaren eta eskuen arteko koordinazioaren eboluzioa.	– Astiro manipulatzeko diren objektuak, handiak direnak txikiak eta abstraktura pasatuz, xehetasun eta zehaztasun handia eskatzen dutenak saihestuz.
2. Urduritasunerako eta nekerako joera, nahiz eta atsedenerako beharra onartu ez.	– Ariketa fisikoak mentalekin tartekatuz, atsedenerako tartekak emanez.
3. Hiztegiaren hobekuntzak, nahiz eta oraindik mugatua izan.	– Ilustrazio eta esperientzia konkretuak erabiliz haien ulermena garatu.
4. Ikasteko gogoia ikastetxetik eta komunitatetik haratago doa.	– Komunitateko prozesu eta aktibitateen ikasketak proiektatu.
5. Espazio eta denboraren kontzeptuak ez daude oraindik garatuak.	– Gertuko eta oraingo kontzeptuak erabili. – Iraganeko kontakizun errazak txertatu. – Norabide eta distantzien kontzeptuak sartu. – Plano eta mapa sinpleak erabili, munduko bola erabiltzen ikasiz.
6. Pentsamendu abstraktua garatzen doa, poliki, baina generalizazioak sortzen dira.	– Jarduerak laburtzeko eta baloratzeko aukerak eskaini.
7. Errealitatearen eta fantasiaren artean bereizteko zailtasuna.	– Kreatibitatea estimulatzeko jarduerak sustatu. – Kontsultarako materiala eskainiz interesa piztu.
8. Ideia pertsonalak aplikatzen hasteko gogoia.	– Ikasle bakoitzak bere ideiak mahaigaineratzeko aukera izatea sustatu eta lagundu. Arretaz eta sinpatiaz entzun.
9. Sozializazio-garapen handia, eta kooperaziorako gaitasuna handitzen doa.	– Ikasleek jardueren planifikazioan parte hartzeko bideak jarri. – Bermatu denek izan dezatela zeregin bat.
10. Talde txikiak zuzentzeko gai dira, eta, parte-hartzaile hutsa izanik ere, zuzendarien rola errespetatzen badakite.	– Antolatutako talde eta partaideek parte hartzea sustatu, bakoitzaren zeregina zein den ondo jakinda.
11. Beste umeen onarpena jasotzeko gogoia.	– Ume bakoitzak bere gaitasunak erabiltzeko sustapena egin. – Arrakastatsuak izan daitezkeen jarduerak aukeratzeko lagundu.
12. Kreatibitate-adierazpena gehitzen doa.	– Jarduera eta jokoetan kreatibitatea garatzeko aukerak sustatu. – Tokiko ohiko jokoetan eta aisialdiko jardueretan parte hartu.

Iturria: egileak moldatua, Piaget, J. eta Inhelder, B (1977), Llopis, C. eta Carral, Cl. (1998), Domínguez, M^a. C. (2004), Estepa, J. (2007), Alonso, S. (2010) eta Eusko Jaurlaritzak (2014) oinarri hartuta.

3. taula. 9-11 urteko ikasleak.

9-11 URTEKO IKASLEAK	
EZAUGARRIAK	JARDUERAK DISEINATZEKO IRIZPIDE POSIBLE BATZUK
1. Hazkuntza fisiko azkarra. Giharren koordinazioaren hobekuntza. Ikusmenaren eta eskuen arteko koordinazioaren bilakaera nabarmena.	– Heziketarako txikiagoa eta abstraktuagoa den materiala erabili poliki-poliki. – Gai dira zehaztasunez margotzeko edo eraikuntzak egiteko.
2. Ondo ez deskantsatzearen nekatzeko joera.	– Deskantsatzeko aukera txikiak eman.
3. Arreta mantentzeko gaitasunaren igoera.	– Lanerako denbora handitu.
4. Hiztegiaren bilakaera.	– Gizarte-zientziekin lotutako hiztegia garatu.
5. Komunitatearekiko interesa mundu zabalera hedatzen da.	– Beste herrialde batzuen bizitza erak duen interesa aprobetxatu.
6. Iraganak egungo paisaian, bizitzan eragiten duenaz interesa dute.	– Analitiko baina gehiago narratiboagoa izan daitekeen interes hori landu.
7. Denboraren eta kronologiaren kontzeptuei heldu, nahiz eta ez guztiz; iraganeko kontuekin hurrenkerak egiteko gaitasuna hautematen da.	– Ikaslearen iraganeko bizipenak erabili, aprobetxatu denboraren kontzeptua aberasteko.
8. Tamainaren, neurriaren eta kokapenaren kontzeptuen sorrera.	– Mapen eta lur-globoaren bitartez esperientziak ezarri.
9. Ezarritako lanen emaitzen inguruan interesa eta ardura jartzen du.	– Irakurketa sustatu.
10. Irakurketaz arduratzen da. Kotsularako liburuak erabiltzeko interesa du.	– Bibliografia eta dokumentazio-materiala kontsultatzeko ohiturak sortu.
11. Heroitasunak eta balentriak laudatzen ditu.	– Iragana aztertzeko biografiak ezarri.

Iturria: egileak moldatua, Piaget, J. eta Inhelder, B (1977), Llopis, C. eta Carral, Cl. (1998), Domínguez, M^a. C. (2004), Estepa, J. (2007), Alonso, S. (2010) eta Eusko Jaurlaritza (2014) oinarri hartuta.

11. Jarduera-ereduak: proposamenak

Aurkeztuko ditugun jarduera-ereduen proposamenek euren gain hartzen dute, alde batetik, ingurunearen ikerketaren barruan arestian aipatu dugun Zabalaren (1993) metodo globalizatzailea, baina baita, bestetik, De Troyer, Vermeersch eta Lehouck-ek (2005) proposatzen duten metodologia-hurrenkera ere. Halakoak zehatz-mehatz gertuko kultura-ondarearekin lotutako proiektuetan nahiz umeak integra daitezkeen baliabideetan (museoak, tailerrak, natura-eskolak...) oinarritzen dira; ahaztu gabe, baina, kultura-ondarea bera bezain garrantzitsua dela umeak konturatzea zer den gizartean bizitzea eta zer leku duen ondareak bizipen horietan.

Hala, lau urrats hautematen ditugu proposamenen hurrenkeran (De Troyer, Vermeersch eta Lehouck, 2005: 31):

1. Galderak (*point of entry*). Umearen arreta eta interesa piztea du helburu lehen urrats honek, eta haiek egindako galderei erantzuteko jakin-mina sustatzea ere badu helburu. Horrek soilik, baina, ez du umearen kuriositatea bermatuko, baina aurreikuspen bat emango dio irakasleari hautemateko zer ezagutza eta trebetasun eraiki beharko diren, eta haurraren jakintza-abiapuntua zein den.
2. Araketa (*filling your bag*). Umeek egindako galderetatik, askotariko erantzunak hautematen dira. Guztiak aztertzen dira, eta aterabideak ere denen artean partekatzen. Helburua da umeak joan daitezela aurrez adierazi dituzten kezkek argitzen, galderei erantzuten. Horretarako, beharrezkoa da landu nahi den ondare-aztarna horren aurrez aurre jartzea eta ahalik eta datu gehien biltzea euskarri eta iturri mota askotarikoak erabiliz eta ondoren materialak bilduz.
3. Erantzunak (*developing a solution*). Hasierako urratsean (*point of entry*) egindako galderei erantzuten saiatuko dira umeak, bildutako informazioa eta materialak erabiliz eta alde aurretik egindako galderen arabera sailkatuz. Aldi berean, pentsa daiteke zer eratan aurkeztu nahi diren emaitzak, eta, horretarako, zenbait era eta euskarri identifikatuko dira (horma-irudia, katalogoa, aldizkaria, antzerkia...).
4. Aurkezpena, komunikazioa (*presenting your results*). Ondorioak, emaitzak adierazten dira eragileen artean: ikastetxeko umeen artean, gurasoen artean, gaiarekin loturiko eragileen artean... Aurkezpena era askotan egin daiteke, eta ikasle bakoitzak bere eginkizuna hartzen du: antzeztuz, dramatizatuz, simulatuz, egindako horma-irudi, filmazio edo maketak aurkeztuz... Ez da soilik emaitza aurkezten eta baloratzen, baizik eta baita prozesua ere; alegia, hartu diren erabakien arrazoiak, izandako eta gainditu beharreko arazoak eta oztopoak, edo diseinatutako irtenbideak dira ebaluagarri.

Aipatutako urratsak «elikatzeko», jarduera ugari proposa daitezke.

4. taula. Jarduerak (Lehen Hezkuntza).

Lehen Hezkuntza: 6-8 urte

- Inguruko plano eta mapa errazak erabiltzea, eta herriko, bailarako kultura-ondarearekin loturiko elementuak identifikatzea eta kokatzea.
- Inguruko paisaiaren marrazkiak eta oinarrizko krokisak diseinatzea, bereziki ondare natural eta arkitektoniko nahiz teknologikoarekin loturik.
- Behaketarako erremintak erabiltzea.
- Plastilina edo maketak erabiliz kultura-ondarearekin loturiko elementuak diseinatzea.
- Kultura-ondarearekin loturiko lamina, diapositiba, bideo, informatika-programak erabiltzea.
- Irteeretan eta ikustaldi kulturaletan parte hartzea.
- Tokiko kultura-ondarearen elementuekin loturiko datuak eta informazioa biltzea.
- Bailarako, herrialdeko etxe, eliza, jai, usadio eta ohiturak behatzea eta alderatzea.
- Norberaren, herriaren, bailararen historiarekin loturiko argazkiak biltzea.
- Ikaslearen, herriaren eta bailararen friso historikoa egitea.
- Tokiko/bailarako eta norberaren familiako usadio eta ohiturak eta festak biltzea eta informazioa lantzea.
- Jolasak planifikatzea era autonomo eta sortzailean.
- Jolasak: altxorren bila, itsasontziak, labirintoa...
- Erlojua eta egutegia erabiliz denbora kontzeptua hautematea herriko, bailarako ondare-elementu bat edo batzuk aintzat hartuta.
- Norberaren etxearen, ikastetxearen edo ondare arkitektonikoaren bidez (elizak, jauregiak...) beste eraikuntza bat kokatzea eta adieraztea.
- Inguruko tradizio, ohitura eta kultura-adierazpenekiko sentikortasuna eta errespetua izatea.
- Herriko kultura-eragileekin harremanak izatea eta saioak antolatzeari ekitea.
- Herrian antolatzen diren kultura-aktibitateetan gurasoekin parte hartzea.
- Familiako iturrietatik abiatuz, haien artean ahozkoari garrantzia emanez, iragan hurbileko memoria (herrikoa, adibidez) berreraikitzen hasia jasotako informazioari garrantzia emanez.
- Eguneroko bizitzaren oinarrizko alderdi batek denboran zehar izaten dituen eboluzio-faseei behatzea eta jarraitzea: janzkera, etxebizitza, lan egiteko moduak, errepideak, familiaren antolakuntza, jolasak...
- Iraganeko eta gaur egungo gertakarien eta horiek norberaren esperientziari gertukoak zaizkien alderdi historikoen arteko harremana.
- Iturri idatzi eta digitalak eta ikusizko hainbat iturri erabiltzea informazio historikoa lortzeko, eta tokiko, bailarako eta Euskal Herriko hurbileko historiari buruzko lanak egiteko.
- Aukeratutako herriko, bailarako gertakari historiko edo etnografiko baten inguruko lekukotza jasotzea ahozko informazioari garrantzia emanez.
- Hedabide askotarikoak erabiltzea gertuko kultura-ondarearen sustapenari buruz eztabaidatzeko (egunkariak, aldizkariak, irrati-telebista, telefonoa, Internet...).
- Ondare-elementuak adierazteko seinaleak interpretatzea eta sailkatzea.
- Hegazkinez, itsasontziz, trenaz eta kotxez egin daitezkeen bidaien simulazioak planifikatzea, herritik kanpo egon daitezkeen gizateriaren ondarearekin lotuz.
- Eskola-komunitatean parte hartzen duen ororen kultura-eskubideak eta betebeharrak analizatzea.
- Familia eta komunitate bateko kultura-ondarearen sustapenean parte hartzeko betebeharra analizatzea eta kontzientziatzea.
- Lantaldeetan aukerak eskaintzea informazioa, helburuak, aurkikuntzak eta esperientziak parteka ditzaten.

- Makina eta aparatu batzuen funtzionamendua ezagutzeko esperientzia errazak egitea (errota bat).
- Gertuko paisaiaren eta beste ondare-elementu batzuen inguruan irudiak eta material inprimatua biltzea.
- Herriko elizaren, udaletxearen edo ohituren inguruko informazioa biltzea eta lantzea.

Lehen Hezkuntza: 9-11 urte

- Paisaiaren edo ondare-elementu baten behaketa zuzena eginez krokis eta marrazki errazak egitea.
- Eskalaren oinarritzko nozioak erabiliz plano eta mapak lantzea.
- Datuak erabiliz (herrira, bailarara, herrialdera, autonomia-erkidegora, estatura edo Europar Batasunera datozen turisten datuak aintzat hartuta) grafikoak lantzea.
- Ondare-elementuak behatzeko eta neurtzeko erremintak erabiltzea: argazki-kamera, iparrorratza, neurgailua...
- Maketak eraikitzea.
- Gertuko kultura-ondarearekin loturiko arazoen informazioa biltzea eta interpretatzea.
- Tokiko/bailarako kultura-elkarte edo talde sozialen inguruko funtzionamenduari buruzko iritzi eta interesen gaineko informazioa jasotzeko elkarrizketa eta galdetegiak planifikatzea eta egitea.
- Herriko/bailarako paisaia eta hura osatzen duten elementuak behatzea eta sistematizatzea.
- Nekazaritzanahiz industria-paisaiak behatzea eta sistematizatzea.
- Norberaren nahiz familiaren historiak dokumentuak biltzea eta sailkatzea.
- Tokiko, bailarako, herrialdeko iraganari buruzko dokumentuak biltzea, artxibatzea eta sailkatzea.
- Jantzera, etxebizitzaren, lanaren eta garraioaren bilakaerari buruzko informazioa biltzea eta lantzea.
- Inguruko iraganeko aztarnak behatzea (plazak, kaleak, monumentuak).
- Ondare historiko eta kulturalaren adierazpen garrantzitsuenak ezagutzea eta errespetatzea.
- Aztarna arkeologiko, irudi, artelan eta testu idatzi errazen hasierako informazioa biltzea.
- Bizitzeko eren, ekonomiaren, kulturen bilakaera historikoaz diharduten taula kronologikoak alderatzea.
- Plano eta mapak irakurtzea eta interpretatzea behatutako eta ikasitako adierazpen eta fenomenoak hautemanez.
- Airetik ateratako argazki ezagunak irakurtzea eta interpretatzea.
- Espazioan orientatzeko eta ibiltzeko planoak erabiltzea.
- Mapak eta planoak kontsultatzeko eta interpretatzeko teknikak erabiltzea.
- Ondare-elementuak mapetan kokatzea.
- Errepide-mapak erabiltzea eta kontsultatzea.
- Bidaia kulturalen ibilbideak planifikatzea.
- Eraikuntza batek lehengaiak lortzen denetik egiten den arte doan hurrenkera-prozesua eta parte-hartzea identifikatzea eta ordenatzea.
- Europar Batasunaren inguruko kultura-ondarearen gertakarien, ekintza eta/edo eredu zehatzen gaineko informazioa biltzea eta Europako mapa batean kokatzea.
- Espainiako estatuan Gizateriaren Ondare izendapena duten elementuei buruzko datuak biltzea, mapa batean kokatzea eta adieraztea.
- Tokiko, bailarako elkarbizitza kulturalaren inguruan antolaketari buruzko txosten bat lantzea eta erlazionatzea.
- Gertakari historikoak eta artelanak dramatizatzea eta simulatzea.
- Tokiko, bailarako kultura-ondare osoaren edo elementu baten inguruko ezaugarriekin txosten bat lantzea eta erlazionatzea.

- Tokiko, bailarako edo herrialdeko turismo-sektoreko jarduera ekonomikoen txosten bat lantzea eta erlazionatzea.
- Aldez aurretik prestatuta, talde sozial eta kulturalen arteko gatazkak eta kooperazioa dramatizatzea eta simulatzea.
- Egungo pertsonaia ezagunen (kirolariak, aktoreak, musikariak...) mezuak aztertzea.

Iturria: egileak moldatua, Llopis, C. eta Carral, CL. (1998); Alonso, S. (2010) eta Eusko Jaurlaritz (2014) oinarri hartuta.

12. Debagoieneko kultura-ondarea aztertzeko hezkuntza-interesguneak eta -baliabideak

Zenbat eta gehiago jakin zer dugun interesgune baten inguruan, orduan eta handiagoak dira planifikatzeko aukerak. Artikulu honen sarreran aipatu dugun bezala, Debagoieneko eskualdeko irakasleen artean egindako galdetegian hautematen zen Debagoiena aztertzeko «baliabide eta material egokien urritasuna» (Ramirez de Okariz, 2013).

Horri erantzunez osatu dugu atal hau. Beraz, kultura-ondarearen inguruan, zein dira gure eskualdean dauzkagun interesguneak? Nola sailkatu? Eta baliabideak? Eta materialak? (Ramirez de Okariz, 1993 eta 1994)

Galdera horiei erantzuteko asmoz, gure tesian kultura-ondarea definitzeko eta sailkatzeko erabili genuen irizpidea hartuko dugu aintzat, eta Debagoienean azaltzen diren adierazle esanguratsuenak azpimarratuko. Aldi berean, edukien irakaskuntza errazteko eta irakaste- eta ikaste-estrategia batzuk garatzeko baliabideak eta materialak ere adieraziko ditugu. Baliabide horiek gaitasun, trebetasun eta tekniken zerbitzura daude, baina, estimulatu nahi den ikasketaren arabera, era batean edo bestean erabiltzen dira. Hala, erabil daiteke herriko edo bailarako mapa bat kultura-ondarearekin loturiko elementu nagusiak adierazteko, baina baita mapan azaltzen diren eskala, orientazioa eta halako kontzeptuak aztertzeko ere. Beraz, hemen, Debagoienean aurki genitzakeen hezkuntza-baliabide eta -materialen hustuketa bat egin nahi dugu, betiere Lehen Hezkuntza aintzat hartuta.

5. taula. Lehen Hezkuntzarako interesguneak eta baliabideak.

1. DEBAGOIENEN KULTURA-ONDAREA: INTERESGUNEAK
<p>1.1. NATURA GUNEAK: eskualdean barreiaturik dauden natura-ondare garrantzitsuenak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arantzazu-Urbia-Aratz parke naturala (Oñati, Aretxabaleta, Eskoriatza eta Gatzaga) • Kurtzabarri-Degurixa-Araotz (Aretxabaleta, Oñati) • Udala-Udalaiz (Arrasate) • Orkatzategi-Araotz (Oñati) • Urkulu (Aretxabaleta) • Elgea-Hiruerreketa (Gatzaga) • Hirukurutzeta-Elosua (Bergara)
<p>1.2. HISTORIA GUNEAK: historian zehar garrantzitsuak izan diren gertakariak eta historiaz, herri-bizipenez informatzeko eta dokumentatzeko guneak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historiaurrea: Lezetxikiko koba eta Murumendiko kastroa (Arrasate) • Antzinatea: Aitzorrotzeko gaztelua (Eskoriatza) • Erdi Aroa: hiribilduen garaia (Gatzaga, Arrasate, Bergara, Elgeta) eta Oñatiko Konderrria (alderdikeriak) • Pizkundera: burdinaren mendea (Arrasate, Oñati, Bergara) • Barrokoa: zientziaren mendea (Azkoitiko Zalduntxoak eta Bergarako Errege Mintegia) • Aro Garaikidea: Bergarako Besarkada; Industria Iraultza (Arrasate, Bergara) • Gaur egun: Gerra Zibila (Intxorta, Elgeta). Kooperatibismoa (Arrasate)
<p>1.3. ARTE GUNEA: herrietako arkitektura-, eskultura- eta pintura-ereduak: parrokiak, komentuak, baselizak, udaletxeak, jauregiak, irudiak, margoak...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historiaurrea: Hirukurutzetako (Bergara) eta Elgeako (Oñati, Aretxabaleta, Eskoriatza) arkeologiaguneak • Antzinatea: Aitzorrotz (Eskoriatza), Murugain (Arrasate) • Erromanikoa: Bedoña (Arrasate); kanposantua (Aretxabaleta) • Gotikoa: elizak (Arrasateko San Juan Bataiatzailea). Jauregiak (dorretxeak). Bergarako San Pedro parrokiako flandriar erretaula • Pizkundera: Oñati (unibertsitatea eta haren kaperaren erretaula; San Migel parrokiako Zuazola kaperaren eta haren erretaula; Bidaurretako erretaula zaharra. Bergara (Angiozarko ate-aurrea; Pizkunde garaiko jauregiak). Elgeta (parrokiako Santiago erretaula) • Barrokoa: Oñati, Antzuola, Aretxabaleta, Eskoriatza (herrietako erdiguneak) • Aro Garaikidea: Oñati (Arantzazuko basilika)
<p>1.4. ZIENTZIA ETA TEKNOLOGIA GUNEA: industria aurreko ekimenak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bergarako Errege Mintegia • Gatzagako gatz-erota • Errotak (Antigua: Antzuola; San Migel: Oñati) • Zeramika-labea (Eskoriatza)
<p>1.5. ETNOGRAFIA GUNEA: herri-mailako eraikuntzak, bizipenak, ohiturak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herri-arkitektura: Bergara (garaia eta elur-zuloa), baserriak, zubiak... • Oñati: Corpus Eguna eta Artzain Txakurren Eguna • Antzuola: Mairuaren Alardea • Bergara: San Martzial erromeria • Arrasate: Doke Jokoa • Feriak eta azokak: herriz herri eta Elosu (Bergara) • Inauteriak: txino-dantza (Aretxabaleta); sorgin-dantza (Antzuola) • Herriz herri auzoetako baselizen jaiak (San Anton, San Blas, Santa Ageda...) • Euskalkiak • Gastronomía

1.6. PERTSONIAIK
<ul style="list-style-type: none"> • Lezetxikiko gizakia (Arrasate) • Oñatiko Kondea (Oñati) • ELHUYAR anaiak (Bergara) • Pedro de Viteri (Arrasate) • Jose Maria Arizmendiarieta (Arrasate) • Telesforo Aranzadi (Bergara) • Telesforo Monzon (Bergara)
2. DEBAGOIENeko KULTURA-ONDAREA: HEZKUNTZA-BALIABIDEAK
2.1. NATURA-ESKOLAK
<ul style="list-style-type: none"> • Udalako Natura edo Ingurumen Eskola (Arrasate) • Oñatiko Natura Eskola
2.2. INTERPRETAZIO-ZENTROAK
<ul style="list-style-type: none"> • Arantzazu-Aratz parketxea (Arantzazu, Oñati) • Artzain Eskola (Arantzazu, Oñati) • Intxorta edo Euskal Memoriaren Interpretazio Zentroa (Elgeta) • Arrikruz kobak (Oñati)
2.3. MUSEOAK
<ul style="list-style-type: none"> • Ibarraundi museoa (Eskoriatza) • Zeramika museoa (Eskoriatza) • Gatzagako museoa (Gatzaga) • San Migel errotako museoa (Oñati) • Errege Mintegiko zientzia-museoa (Bergara)
2.4. TURISMO-BULEGOAK
<ul style="list-style-type: none"> • Debagoieneko turismo-bulegoa (Arantzazu, Oñati) • Bergarako turismo-bulegoa • Oñatiko turismo-bulegoa • Eskoriatzako turismo-bulegoa • Gatzagako turismo-bulegoa
2.5. ARTXIBOAK
<ul style="list-style-type: none"> • Udal-artxiboak (Antzuola, Bergara, Elgeta, Oñati, Arrasate, Aretxabaleta, Eskoriatza, Gatzaga) • Eliza-artxiboak (Donostiako Elizbarrutiko artxiboa) • Gipuzkoako Protokoloen Artxibo Historikoa (Oñati)

Iturria: egileak egina.

13. Ondorioak

Ondarea hezkuntzan ezartzeari buruz hezkuntza-eragileen artean hautemandako iritzi eta beharrek bultzatu gaituzte Lehen Hezkuntzara zuzenduriko tokiko kultura-ondarea aztertzeke proposamen didaktikoa diseinatzera. Aldi berean, kontziente ginen zer oztopo zeuden ondare-hezkuntzako adituen esanetatik abiatuz (Estepan, 2001; Bravo, 2002; González, 2006) ondarea eskoletan lantzeko. Eta batzuk zein besteak baliagarriak izan dira ekin behar genion lanaren iparrorratza norabide zuzenean jartzeko.

Horretarako, ezin dugu ahaztu eskolaren egunerokoan ikasleen ikasketa-prozesurako eta irakasleen irakaskuntzarako ezinbestekoak direla gizarte-eragileak; eskolak, familiek eta komunitateek elkarrekin lan egiteko asmoak eta proposamenak garatu behar dituztelakoan gaude. Elkarriketa, hitz batean. Eta, horretarako, gizabanako bakoitzak osatzen duen ondaretik hasi, ondare sozialetik igaro, eta, horrela, ondare bat baino gehiago izateak dakar kultura-ondarea ulertzea, azkenerako testuinguru bateko elementu identifikatzaile bihurtzeraino. Norbanakoa eta tokikoa bada, kanpokoa ulertzeko ere abiapuntu paregabea izan daiteke.

Baina, aldi berean, ezagutza hegemonikoa curriculum ofizialetan adierazita dagoenez, uste dugu adierazi nahi izan dugula irakasleon zereginetan aparteko garrantzia eman behar zaiola eskolan zer eta nola transmititzen den, nola adierazten dugun gure gertuko kultura-ondarea, eta zer baliabide eta material erabiltzen dugun horretarako. Ez dugu ahaztu behar, testuliburuaren artean, kanpoko argialetxeak direla jaun eta jabe, eta ekoizpenaren % 58,7 kanpokoaren eskutik egiten dela. Beraz, egoera kezagarria izan daiteke, horrek adierazten duelako «EAEko eskoletan curriculum espainiarra dela zabalduena euskarazko bertsioan. Zer esanik ez erdal bertsioan» (Torrealdei, 2019: 107-131).

Edozein irakaskuntza-ikasketa prozesutan, ezinbestekoa dugu ohiko galderari (zer, noiz eta nola irakatsi; zer, noiz eta nola ebaluatu) ahalik eta ondoen erantzutea eta bakoitzari dagokion aldagaiak ondoen zehaztea, proposamen didaktiko egingarria eta esanguratsua diseinatzeko. Hiruki pedagogikoari jarri nahi izan diogu arreta diseinuaren prozesuan. Alegia, nork irakasten duen (hezkontza-eragile anitz —formal, ez-formal eta informalak—), nork ikasten duen (ikaslea), eta zer irakasten/ ikasten duen (edukia). Esandakotik, baina, badaude beste galdera eta aldagai zabalago batzuk aintzat hartu beharrekoak: zertarako irakatsi (helburuak) eta zergatik irakatsi (xedea). Horiek guztiak aintzat hartuz, nola irakatsi/ikasi (metodoa), zerekin eta norekin (baliabideak eta materiala), eta ebaluazioaren aldagaiak ezaugarritu dira, eta jarduera ugari proposatu.

Horrekin guztiarekin —eta lerro hauetan adierazi nahi izan dugunarekin—, irakasleon bidea erraztu nahi izan dugu, eta, bide batez, pizgarria ere izan, irakasleok berrikuntza-esperientziei balio erantsia eman diezaiegun. Bide batez, uste dugu irakasle berrien prestakuntzarako marko bat ere eskaini dugula.

Erreferentzia bibliografikoak

- Alonso, S. (koord.) (2010): *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*, Pirámide, Madril.
- Aramburu, F. (2000): «Transversalizar el curriculum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado», in J. Pagès, J. Estepa eta G. Travé (arg.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelvako Unibertsitatea, Huelva, 141-149.
- Astolfi, J.P. (1995): «Découverte du monde», in *Guide pédagogique Cycle 2*, Nathan, Paris.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. eta Racionero, S. (2009): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*, Hipatia, Bartzelona.
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Paidós, Bartzelona.

- Benejam, P. (1997): «Las finalidades de la Educación Social», in P. Benejam eta J. Pagès (koord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la EDUCACIÓN Secundaria*, ICE-Horsori, Bartzelona, 33-51.
- Bernstein, B. (1985): «Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo», *Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-75.
- Bravo, L. (2002): *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso* [doktorego-tesia], UAB, Bellaterra.
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza.
- Coma, L. eta Santacana, J. (2010): *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*, TREA, Gijon.
- Cuenca, J.M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [doktorego-tesi argitaragabea], Huelvako Unibertsitatea, Zientzien eta Filosofiaren Didaktika Saila, Huelva.
- De Troyer V.; Vermeersch, J. eta Lehouck, K. (koord.) (2005): *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*, HEREDUC, Brussel.
- Dekretua: 175/2007, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria (EHAA), 2007ko azaroaren 13a, asteartea, 218. zk.
- Dekretua: 236/2015, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, <<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>> (Kontsulta: 2018-06-15).
- Dekretua: 6/2019 LEGEA, maiatzaren 9koa, Euskal Kultura Ondarearena, <<http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2019/05/1902359e.pdf>> (Kontsulta: 2019/01/17).
- Delors, J. (1999): *XXI. Menderako Hezkuntzari buruzko Hezkuntza: Altxor Ezkutua. Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Dominguez, M^a.C. (2004): *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Pearson Educación, Madril.
- Estepa, J. (2001): «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula», *Iber*, 30, 93-104.
- , (2007): *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*, Díada Editora, Sevilla.
- Estepa, J.; Wamba A.M^a eta Jiménez, R. (2005): «Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales», *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco (2014): *HEZIBERRI 2020. Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, Vitoria-Gasteiz.
- Ezkurdia, G. (2004): *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean* [doktorego-tesia], Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Fontal, O. (2008): «La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio», in Santos M. Mateos (koord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, TREA, Gijon, 79-109.
- Fontal, O.; Amaral, L. eta García-Ceballos, S. (2016): «Repensando los museos desde la educación patrimonial: hacia los conceptos de “lo patrimonializable” y “patrimonio en tránsito”», in S. Molina, N. Llonch eta T. Martínez (koord.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, TREA, Gijon, 135-151.
- González, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de las Ciències Socials [doktore-tesi argitaragabea], Universitat Autònoma de Barcelona, Bartzelona.

- Hernández, A. (1998): «El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato», in R. Calaf *et al.*, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, 12, Zaragoza Unibertsitatea, Zaragoza.
- Hernández Cardona, F.X.; Feliu, M. eta Sebares, G. (2016): «Dialécticas emergentes en la didáctica de la historia. ¿Centro periferia o periferia centro?», in S. Molina, N. Llonch eta T. Martínez (koord.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, TREA, Gijón, 198-207.
- Le Goff, J. eta Nora, P. (1974): *Faire d l'histoire*, Gallimard, Paris.
- Le Goff, J. (1998): *Patrimoines et passions identitaires*, Fayard, Paris.
- Llobet, C. eta Valls, C. (2003): «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria», in: E. Ballesteros, C. Fernandez, J.A. Molina eta P. Moreno (koord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Gaztela-Mantxako Unibertsitatea, Cuenca, 467-473.
- Llopis, C. eta Carral, Cl. (1998): *Las Ciencias Sociales en el aula*, Narcea, Madril.
- Loison, M. (2008): «Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada del patrimonio, historia II» (bertsio elektronikoa), *Iber*, 58, 77-88.
- López Facal, R. (2000): «Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia)», *Iber*, 24, 46-55.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós Ibérica, Bartzelona.
- Oihartzabal, I. (2000): «Vigotskiren elkarpena hezkuntzaren mundura», *Hik hasi*, 5, 12-23.
- Oller, M. (2011): «¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluar? La educación en la enseñanza de las Ciencias Sociales», in A. Santisteban eta J. Pagès (koord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Síntesis, Madril, 207-225.
- Piaget, J. eta Inhelder, B. (1977): *Psicología del niño*, Morata, Madril.
- Pujol. R.M^a (2002): «Educación científica para la ciudadanía en formación», *Alambique*, 32, 9-16.
- Ramirez de Okariz, I. (1993): *Arrasate, Gure Herria*, Arrasateko Udala, Arrasate.
- , (1994): *Oñati, Gure Herria*, Oñatiko Udala, Oñati.
- , (2013): *Gertuko Kultura Ondarearen Transmisioa eta Hezkuntza Eragileak Lehen Hezkuntzan* [doktorego-tesia], Mondragón Unibertsitatea, Arrasate.
- , (2015): «Lehen Hezkuntzako curriculum eta kultura-ondarea», *Uztaro*, 93, 45-67.
- , (2018): «Tokiko kultura-ondarea lantzeko pedagogia- eta didaktika-eredu baten beharra», *Uztaro*, 107, 77-99.
- Santamarina, B. (2008): «De la educación a la interpretación patrimonial: Patrimonio, interpretación y antropología», in X. Pereiro, S. Prado eta H. Takenaka, (koord.), *Patrimonios culturales: Educación e Interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, ANKULEGI, Donostia-San Sebastián, 39-56.
- Santisteban, A. eta Pagès, J. (koord.) (2011): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Síntesis, Madril.
- Sarramona, J.; Vázquez, G. eta Colom, A. (1998): *Educación no formal*, Ariel Educación, Bartzelona.
- Subirats i Hument, J. (koord.) (2002): «Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela», in A. Petit i Solé, J. Badosa eta J. Mampel, *Educación y Escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores*, ARIEL Social, Bartzelona, 199-221.

- Torrealdai, J.M. (2019): «Euskal liburugintza 2017», *JAKIN*, 235, 108-131.
- Torres, J. (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Morata, Madril.
- Trepas, A. (1995): *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*, GRAO Editorial, Bartzelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003): «Le patrimoine objet d'enseignement: un défi?», in: D. Ballesteros, C. Fernandez, J.A. Molina eta P. Moreno, (koord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, AUPDCS, Gaztela-Mantxako Unibertsitatea, Cuenca, 327-337.
- Van Iakerveld, J. eta Gussen, I. (2010): *Draft framework Aqueduct. Acquiring competences through heritage education*, <http://www.the-aqueduct.eu/?page_id=24> (Kontsulta: 2018/09/20).
- Weber, M. (1977): *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Mexiko.
- Zabala, A.(1993): «La globalización, una fórmula de aproximación a la realidad», *Signos, teoría y práctica de la educación*, 8/9, 110-121.

