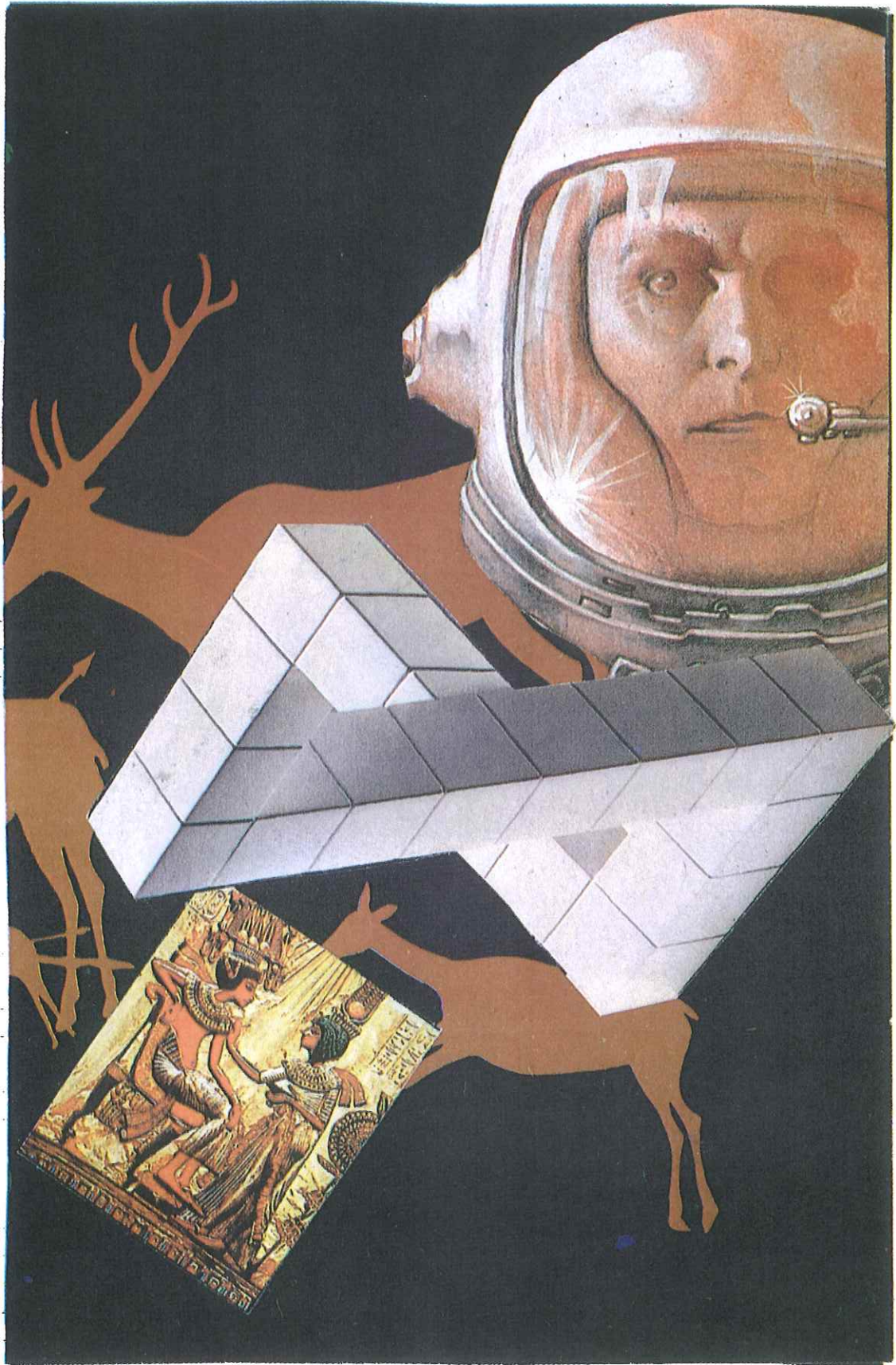


HISTORIA, ZIENTZIA SOZIALAK ETA HEZKUNTZA

Rafael Lopez Atxurra



SERVICIO EDITORIAL
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO



ARGITARAPEN ZERBITZUA
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

HISTORIA ZIENTZIA SOZIALAK ETA HEZKUNTZA

Rafael LOPEZ ATXURRA

Euskal Herriko Unibertsitatea

Bizkaiko Irakaslegoaren Unibertsital Eskola

SERVICIO EDITORIAL
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO



ARGITARAPEN ZERBITZUA
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Liburu honek, argitaratzeko, Euskal Gobernuko
Heskuntz Sailaren diru-laguntza izan du (EIMA)

Servicio Editorial / UPV

Argitarapen Zerbitzua / EHU

Azala:

Alfonso Badiola

Depósito Legal: BI-1196-87

Imprime: IMPRENTA BOAN, S.A.

Plaz. de Costa, 12-14

48010-BILBAO

Liburuan zehar sozial arloko hezkuntz iharduera ordenatu eta beroni zentzua emango dioten erreferentzi teoriko eta kontzeptualak eskeintzen saiatu gara, era honetara izan bait dezakete ikasgelan irakasle edo ikasleen aldetik burutzen diren ekintzak bere esannahia. Irakaskuntza egintza kontzientea bihurtu dadin, gogoeta teorikoak eta eguneroko hezkuntz iharduera elkar lotzearen beharra ikusten dugu. Era honetara ereduak/k eta errealitatearen arteko kontrastatzearen ondorioz eta hezkuntz prozesua hobatu asmoz erabaki egokiak hartzeko gaitasuna landu dezakegu eta.

AURKIBIDEA

SARRERA	11
I. GIZARTEA ETA HEZKUNTZA.	15
1. Gizabanakoaren txertaketa ohizko gizartean.	17
2. Gizarte garaikide konplexuan txertatzeko diren arazoak.	18
II. GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK.	23
1. Gizartearen ezagutza zientifikoaren ildotik.	25
2. Sozial zientzien garapena historian zehar.	26
3. Zientziak sortzeko eta bereizteko bideak.	31
III. ESKOLA, GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK.	39
1. Errealitatearen oharren berri baten ildotik: zientzia sozialak.	41
2. Zientzia sozialak eskolan: egokitze arazoak.	41
3. Sozial arloko kurrikula-k nola eratu.	42
4. Ezagutzaren mailak eta eskola: bide berriak arakatzen.	44
IV. EZAGUTZA HISTORIKOAREN IZAERAZ.	51
1. Historiaren funtzioa.	53
2. Ezagutza historikoaren esparruak eta norabideak.	55
3. Historialariaren lanak dituen baldintzak.	59
4. Historia metodo zientifikoaren ildotik.	61
4. 1. Historiarekiko azalpenak.	62

5. Denbora historikoaz.	64
6. Historia idazteko eta azaltzeko erak.	64
6. 1. Irudiz egiten den historia.	65
7. Historia eta zientzia sozialak.	68
V. HISTORIA IRAKASKUNTZAREN BILAKAERA.	83
1. Historia, gizartea eta hezkuntza.	85
2. Nekazal edo ohizko gizarteko historiak eta istorioak.	85
3. Industri gizartean irakasten den historia.	86
3. 1. Historiaren irakaskuntza XIX. mendean 1914-1918 arte.	86
3. 2. Historiaren irakaskuntza 1918 tik 1945 era.	87
3. 2. 1. Historiaren irakaskuntzaren arazo teoriko eta metodologikoak	89
3. 3. Historiaren irakaskuntza 1945 etik gaur egunerarte.	95
3. 3. 1. Gaur eguneko zenbait eztabaida.	96
3. 3. 1. 1. Testugintza eta historiografia.	96
3. 3. 1. 2. Baliabide bibliografikoak historiografia berriaren ildotik.	97
3. 3. 1. 3. Historia eta zientzia sozialak: kurrikula berriak.	98
3. 3. 1. 4. Edukia ala metodo zientifikoa?.	100
3. 3. 1. 5. Historiaren irakaskuntza eta kurrikulum-teoria.	101
VI. HAURRAREN ADIMEN GARAPENA.	121
1. Piaget-en teoria: adimen garapenaren estadio teoria.	123
2. Pentsaera formalaren inguruan diren eztabaidak.	126

VII. ADIMEN GARAPENA ETA EZAGUTZA HISTORIKOA.	133
1. Zientzia historikoaren ezaugarriak eta haurraren mugak.	133
2. Denbora historikoa eta haurraren orainaldia.	134
3. Historiaren epistemologia eta pentsaera formala.	135
4. Hezkuntza giza garapenaren bultzatzaile.	136
VIII. HISTORIA IKASGELAN.	143
1. Historiaren irakaskuntzaren helburuak.	145
2. Kurrikulum-aren diseinua.	147
3. Irakaskuntza-ikaskuntza metodoak.	149
4. Baliabideak.	150
BIBLIOGRAFIA.	161

SARRERA.

Liburu hau gizabanakoaren sozializazioan eta hezkuntz ihardueran zientzia sozialek eta historiak izan dezaketengarranziaz ohartuaz burutu izanda. Egia esan Irakasle Eskolako ikasleengan pentsatuta moldatu izan dut, baina baldintza honek ez du mugatzen bere irakurketa zabala.

Gure inguru sozialaz eta giza jeneroaren historiari jabetzeak, irakaskuntza-ikaskuntza egoki bat dela medio, gizateriaren denbora jarraikorraren lerroan dugun tokiaren kontzientzia eta oharmena eskaini eta etorkizunaren iparorratz orientatzailea eman ditzake. Baina hala eta guztiz ere kontutan izan beharko litzateke etorkizun horren eraikuntzan eta aldi berean gizakiak duen askatasuna eta giza izaeraren mugen arteko gatazkak duen garrantzia.

Garai bateko historia irakaskuntzak historia diziplina bertatik abiatzea eskatzen zuen, gai historikoak Europako Estatu-Nazioen gertaera politikoak ziren, ezagutza historikoa testuliburuetan jasoa zen, ezagutza menperatzen zuen irakaslearen ardura ikasleei historia transmititzea zen eta ikasleen eginbeharra jasotakoa buruz ikastea zen.

Gaur egun eskolan errotutako aipatu erreferentzia horiek inertziaz iraun egiten badute ere, bere esannahia eta balioa galduz doaz, zeren eta eremu zabalago batetan sartzen den ezaguna zen bide zahar horrek eskaini zezakeen norabidea ez baita ikusten hain garbi. Honela, historia gaien esparrua zabalduz doa, ez dago historia bat bakarera askotakoak baino; gizartearen ezagutzarako heziera arloan eskaintzen diren zientzia sozialen presentzia gero eta nabariagoa da, beraz gizakia eta gizartea behatoki ezberdinetatik ikusia izan daiteke eta diziplina sozial guztiak behar dira ahalegindu beraien arteko loturak eta amankomuntasunak bilatzen. Halaber, eskola eta gizartearen arteko loturak sendotu egin nahi dira. Testuliburuak ezagutzen leherketa edo ugalketa hau jasotzeko duten ezintasuna gainditu asmoz eta eskuliburuaren bitartekotza alboratu nahian gizartea bera, ingurua, bizitzaren esparruan sortzen diren arazoak bihurtu dira ezagugai. Ezagut baliabideak, informazioa, edonon aurki daiteke eta ugariak dira.

Era berean gizartearen eragina heziera arloan nabaria dela jakina da. Eskola ez da gune isolatua. Eskeintzen den ezagutza berak gizarte horrek dituen balore sistimak jasotzen ditu. Bestalde, psikologiaren eta esperientzia pedagogiko berrien eraginez ikasleak ezagutzaren sormenean duen funtzioa kontutan hartzen da.

Beraz, gaur egun, historia edo sozial gaien irakaskuntzak kontutan izan behar dituen atalak ugariak dira eta hauexek izan dira hain zuzen ere lerrootan zehar jorratu nahi izan ditudan gaiak.

- Lehenengo eta behin lehen kapituluan **-Gizartea eta Hezkuntza-** ohizko gizartearen eta garaikidearen ezaugarri batzuk emanaz eta berauok elkarren artean gonbaratuz, gizabanakoaren moldaera, txertaketa edo sozializazioaren atalak eta arazoak azaltzen, laburki bada ere, saiatu gara. Beraz, beharrezkoa gertatzen zaigu hezkuntz iharduerak zentzua izan dezan gizartearen azterketatik abiatzea, zeren eta hezkuntz eskari eta beharrian motak hortixek agertuko bait zaizkigu.

- Gizakia zihurtasuna eta zehaztasuna lortu nahian, gizartearen esparrua zabalduz eta konplexutasunean murgilduz joan den heinean, gizartea behatu eta aztertzen duten zientziak (teoriak, kontzeptuak, metodologiak,...) biderkatu egin ditu. Bigarren kapituluan beraz **-Gizartea eta Zientzia Sozialak-** gizakia eta gizarte beraren funtzionamendua eta bilakaera argitzen diguten zientziez ihardun dugu.

- Hirugarren kapituluan **-Eskola, gizartea eta zientzia sozialak-** zientzia sozialen bidez eskola gizarteari nola hurbil dakioken ikusiko dugu eta, halaber, zientzia sozial horiek maila eskolarretara egokitzeko dauden arazoak.

- Zirkulu zentrokide eran doan azalpenaren haria gehiago zehaztuz, laugarren kapituluan zientzia sozialen artean zientzia-sintesi eran azaldu den eta hezkuntza alorrean gizateriaren kultur ondarearen transmisioaz arduratu den zientzia historikoaz ihardungo dugu. Baina kapitulu honen xedea **-Ezagutza historikoaren izaeraz-** historia bera zer den, nola burutzen den, bere zientifikotasuna zertan datzan eta zientzia sozialekin zeintzu harreman dituen zehaztea izan da, zeren eta zientzia historikoaren ezaugarriak eta egitura jakin ondoren egokiago finka bait daitezke historia irakaskuntzaren alorrak eta posibilitateak.

- Ondorengo kapituluan **-Historia irakaskuntzaren bilakaera-** zeintzuk izan diren heziera arloan diziplina honen helburuak, edukiak, metodoak eta gaur egun zeintzu gai eztabaidatzen diren aztertu dugu. Halaber, historia irakaskuntzaren aldaketan eragina izan duten faktoreak (gertaera historikoak, zientzia historikoaren, psikologiaren... abantzuak) kontutan izan ditugu.

- Hezkuntz ihardueran kontutan izan behar den atal bata irakatsi behar den

zientziaren egitura bada, bestea diziplina horretan murgildu eta ikasi behar duenaren adimen egitura ezagutzea da. Piaget-en teoria abiapuntutzat harturik eta beronen ildoari segituz, jarraian ezagutza zientifikoan iharduteko hain garrantzitsua den pentsaera formalaz eta bertora heltzeko dauden arazoak aztertu ditugu. Hauexek dira beraz VI. kapituluaren **-Haurraren adimen garapena-** xedeak.

- Zazpigarren kapituluaren **-Adimen garapena eta ezagutza historikoa-** jakinik jada zientzia historikoaren egitura eta haurraren adimen garapena, mentatu bi atalok harremanetan ipini ditugu, era honetara historia irakastearen diren akatsak eta arazoak agertzen zaizkigula. Baina haur garapenaren mugak eta ezagutza zientifikoa sortzeko behar diren gaitasun kognitiboen arteko distantzia laburtzea izango da hain zuzen ere hezkuntz ihardueraren xedea eta etengabeko bilakuntza, zeren eta gizabanakoaren sozializazioaren ildoan, neurri batez, giza garapenerako eskeintzen ditugun baliabideen arabera itxuratuko bait da.

- Azkenik zortzigarren kapituluaren **-Historia ikasgelan-** aurrean ikusi diren posibilitateak eta mugak kontutan izanik, historia irakaskuntzaren diseinuan parte hartzen duten elementuak aztertzen dira: helburuak jartzeko behar ditugun erreferentziak, historia gaiak eratzeko eta irakasteko ditugun kurikulum mota ezberdinak, irakaskuntza-ikaskuntza metodoak eta baliabideak.

Liburuan zehar sozial arloko hezkuntz iharduera ordenatu eta beroni zentzua emango dioten erreferentzi teoriko eta kontzeptualak eskeintzen saiatu gara, era honetara izan bait dezakete ikasgelan irakasle edo ikasleen aldetik burutzen diren ekintzak bere esannahia. Irakaskuntza egintza kontzientea bihurtu dadin, gogoeta teorikoak eta eguneroko hezkuntz iharduera elkar lotzearen beharra ikusten dugu. Era honetara ereduak/k eta errealitatearen arteko kontrastatzearen ondorioz eta hezkuntz prozesua hobatu asmoz erabaki egokiak hartzeko gaitasuna landu dezakegu eta. Dena den esperientzia eta eredu askoren bidagurutzean aurkitzen garenez, hemen doan hitza beste askoren artean bat gehiago da. Bestalde lan honek heziera sozial gaiaren egoeraren pistak besterik ez ditu eskaintzen, gai bakoitzaren ildoari jarraitzeko eta berau sakontzeko oharretan agertzen diren lanak eta amaierako bibliografia ditugularik.

Bestalde, ezin ditut ahaztu lan honen argitarapenerako bultzada eta laguntza eskaini didaten M^a Angeles Etxebarria, departamentukide ditudan Ana Illarramendi eta Estibaliz Fernandez de Larrea, eta historia testugintzan lankide ditudan Joseba Intxausti, Pello Arrieta, J. R. Kortabitarte, Maite Murua,

Jesus Odriozola, Maiteder Uribe-Etxebarria eta Agustin Azkarate; halaber textu hau aditasunez irakurri duen Almudena Gabiola eta argitarapen lanak dituen akatsak erraztu dituzten M^a Vega eta Xabier Kintana. Azkenik, lan honetan izan duen interesa eta gertutasun estimagarriagatik Jon Aurreri dagokion aipamen berezia egin nahi nuke, liburu hau bere adiskidetasunaren laguntzaz eta, batez ere, orrazketa lanaz burutua izan bait da.

I GIZARTEA ETA HEZKUNTZA

I. GIZARTEA ETA HEZKUNTZA

I. GIZARTEA ETA HEZKUNTZA (1)

Lehenengo eta behin heziketa sozialaren zentzua uler dezagun gizartearen alde zuzeneko ezagutza beharrezkotzat jotzen dugun, heziara sozial hori garai bakoitzeko gizarteari atxekitua bait dago. Honela bada, gizabanakoa gizartean nola txertatzen den (gizabanakoaren sozializazioa) aztertzeak, alde batetik gizabanakoa murgilduko den gizarte horren behaketa eta azterketa egitea eta bestetik, ikasbide sozial eta integrazio baliabideen eta barrutien analisia burutzea eskatzen digu; zeren eta aipatu ikasbide sozial edo heziara hori eskolan bakarrik ez bait da jasotzen, hau da, etxeko artean hasten da eta amaigabeko bideari jarraitzen dio: eskola, hiria, komunikabideak, lan lekuak, asti lekuak, etab. , etab.

1. Gizabanakoaren txertaketa ohizko gizartean

Har dezagun erreferentzi historikotzat, esatebaterako ohizko gizarteko (industri aurrekoa) gizakia nola txertatzen den bere ingurunean. Lehenengo eta behin zera ikusten dugun, ingurune horrek zituen maila ezberdinez ohartu eta halaber, hainbat trebetasun, keinu, balore etabarren berri ikasi beharrean aurkitzen zela (2).

Bereiztu ditzagun ohizko gizarte honen hiru atal berauen xehetasunak emanaz: gizartearekiko oharmena, naturarekiko oharmena eta artezi eta tekniken ikasbidea.

a) Oharmen sozialak zera suposatzen zuen: senitartekoen sareaz, auzo harremanez jabetzea, hau da, gurasoek, semealabek, nebarrek, aitonamonek, izeko-osabek, aitagarreba-amagarrek, lehengusuek etabarrek zituzten harremanak eta funtzioak bereizten jakitea. Honela bada, norbera sare horretan kokatzen zen neurrian eta portaera arauak betez gero ondasun batzuk lortzera heltzen zen: ezagutzen eta erreferentzi baloreen transmisioa, talde babesa, harremanak, lana, . . .

b) Naturaren oharmenak berriz zera eskatzen zuen: naturaren zikloak ezagutzea eta halaber naturaren elementuak diren eguzkia, euria, haizea, elurra, izotza, luraren emaitzak, animalien eta landareen birsokuntza eta hazkuntza zikloak, usainak, etab. etab. , esperientzia metatuaz baliatuz ohartuak, sentituak eta neurtuak izatea. Halaber, oinatzak, txorien mugimenduak edo leku aldaketak, zaratak, zeruaren edo landareen koloreak, etab. beharrezkoak zituen ulertzea. Hau da, bere aurrean zeinu mundu bat zuen eta zeinu hauen

interpretazioari esker bere ingurunean kokatzeko eta aritzeko gai zen: bidaiak egin, ehizan ibili, landatu, habitatu, babestu, etab.

c) Trebetasun eta tekniken ikasbideak berriz, lehengaiak manipulatzeko behar ziren hatzen, eskuen eta oinen ritmo eta mugimenduak praktikatzea eskatzen zuen. Honen ondorioz diseinuak mugaturikoak diren objektuak eta erabilgarritasun funtzionala duten aparatuak sortuko dituzte (ikus sega, eskuarea, goldea, . . .)

Mentatua laburbilduz hau esan genezake, ohizko gizarteko gizabanakoak bere ingurunean txertatzeko behar zituen euskarriak senitarte, ermandate eta taldeen bidez burutzen zen artezi, zeinu eta baloreen transmisioa zirela eta halaber behaketa ohitura eta zentzu oharmenaren lantzea ezinbestekoa zuela, honelaxe izaki soziala bihurtuz.

2. Gizarte garaikide konplexuan txertatzeko diren arazoak

Baina gaur egun, XXI mendearen atarian, gizaki garaikidearen ikasbide sozialak hainbat eta hainbat galdera eta arazo planteiatzen dizkigu (3). Horra hor nola erreferentzi puntuak etengabeki aldatzen ari diren, identitate arazoan eta adaptazio malguaren aurrean kokatuz. Bestalde, gizabanakoa bera, gaurko gizarteak hartu duen konplexutasun mailagatik, giza sormenaren aurrean txiki eta indarge aurkitzen da. Era honetara bada, giza sormenaren globaltasun hori harrapagaitza bihurtzen da eta horren orde gizakiak espezializaziora jotzen du; baina alderantziz eraldakuntza estrukturalak sakontzen diren neurrian, txertaketa sozialerako behar duen bagaia minimoa aniztuz eta bereiztuz doa. Hona hemen bada gaurko gizarte garaikideak duen gakoa eta kontraesana.

Orain arte esandakoa kontutan harturik galdera hauxe egingo genuke: zeintzu baliabide, artezi, zeinu, oharmen, etab. landu behar ditugu gizabanakoa gaurko gizartean txertatzeko? Eta geure gai honi atxekituaz antzeko galdera sortzen zaigu, hau da, gizarte zientzien didaktikan zeintzu egoera, arazo, baliabide, etab. planteiatu behar ditugu?

Galdera hauei erantzuna emateko egokia litzateke laburki bada ere, gizarte garaikidearen ezaugarri batzu aipatzea.

Gizakia eta ingurune naturalaren arteko harremana erreferentzitzat hartzen badugu, gizarte garaikidea bi elementu horien arteko urruntasunagatik ezaugarritzen da. Ohizko gizartean gizakiak egindako lanabesak zirela medio, derrigorrez gertatzen zen harreman hau. Gaur egun ordea, estruktura konplexuen sortzearen prozesu historikoa dela eta, gizakia bere diseinuaren

fruitua den ingurune artifizial batean bizi da: paisaia burokratikoa, erakundeak, ekonomia, komunikabideak, etab. etab. Hau da, Gizakia-Teknika-Ingurune Narurala harreman honetatik beste harreman honetara heldu gara alegia, Gizakia-Ingurune Soziala-Ingurune Naturala.

Bestalde, senitarteko egituraz jabetzea eta bere barnean kokatzea ohizko gizartean txertatzeko eta partaidetasun soziala izateko biderik egokiena eta zuzenena zen; gizarte modernoan, ordea, aipatu egitura horren esparrua murriztuz joan da harik eta gune familiarrera mugatu arte.

Nukleo familiarraren balioa eta baliagarritasuna kontutan izan arren, gune horrek ez ditu senitartekoen egiturak eskeintzen zituen zerbitzu eta ahalbide guztiak monopolizatzen, alderantziz, posibilitate horiek erakunde ezberdinetan zehar bananduak aurkitzen ditugu, erakundeok Estatuaren egituran txertatuak daudelarik. Era honetara, ezagutzen transmisioa, lana, osasuna, etab. etab. erakunde espezializatu ezberdinetatik eskura genezake: eskolak, lantegiak, ospitaleak, etab. , guztiok ere gizarte burokratiko-komunikaziozkoa dela medio Estatu barnean artikulatzen direlarik.

Honela bada, erakunde bakoitzean lortu nahi dugun helburua ezagutzeak, jarraitu behar ditugun pausoak eta bideak argi edukitzeak, erabili behar ditugun dokumentuak edo materialeak kontutan izateak, edo norekin hitzegin behar dugun jakiteak, etab. , gaur eguneko gizartean ibiltzeko bidea erraztu egingo digu eta, aldi berean, sare sozialean kokatuko gaitu. Azken finean, beharrezko informazioa lortuz gero, eta estrategia landuz gero, helburua jaso duguna arrazoiz baliatzea izango litzateke. (arrazoizko ekintza).

Gizakiak naturaren dominazioaren prozesu historikoa aurrera eman duen heinean, egunetik egunera konplexutasun hazkorra lortzen ari den eta, gaur egun, funtsean hiri-fenomenoan gauzatuz, bere ingurugiro bihurtu den bitarteko mundu bat sortuz joan da (teknologia, sistema sozial eratuak, erakundeak, hiriak. . .)

Garai batean nekazariarentzat gidari baliogarria zen naturaren oharmena, gaur egun, funtsean, hiriko sozial-inguruaren oharmenean gauzatzen da. Dena den, honek ez du esan nahi inguru naturala ahaztu behar denik ez eta gutxi gutxiago ere, oreka ez duen hazkunderari mugak ipintzen dizkion substratua eta harmoniazko bizitza sozialarentzat azken erreferentzi puntua bera bait da.

Hiriko fenomeno soziala ulertzeak inguru horretan sortzen diren eskaintzak, bizgarriak eta zerbitzuak (lana, aisia, heziera, sendakuntza, merkatua, finantzak, garraioak, etab. etab.) ezagutzea esan nahi du; alegia

puntu horretara heltzeko ibilbideetatik abiatzea, zerbitzuak lortzen diren guneak aurkitzea, hiriko kodigoak urlertaraztea, arazoak identifikatzea eta aztertzea, hautabideak planteiatzea, balore eta helburuen arauera aukerak eta erabakiak hartzea, etab. etab. esan nahi du.

Guztionek orientatzea, helburu jakin batzuetara abiatzea, harremanak edukitzea, etab. errazten du. Beraz, arrazoizko praktikaren xedea hauxe izango litzateke, inguruaz ohartzen eta jabetzen garen neurriaren arauera bizitzea eta hiritartasun osoa lortu eta erabiltzeko hiri baliabideen erabilerarik ugariena izatea.

Halaber, hiriaren ezagutzak inguruarekiko duen artikulazioaz ohartzea dakar, zeren eta duen zentzua berarengandik hartzen bait du eta halaber ingurugiroa hiri ondarearen atal nagusitzat kontsidera bait daiteke.

Eskuzko ekintzekin lotuta dauden trebetasunak bigarren mailara pasatzen ari diren une honetan, makinak bere funtzionamendurako behar duen informazioa erantsia bait du, eta familia balore eta keinuen transmisore bakarra ez den une honetan, gizartean txertatzeak hainbat lengoia, informazio eta kontzeptu ezagutzea suposatzen digu, honela inguruko hainbat errealitate sozial ezberdinez ohartuko bait gara eta halaber egoera eta rol ezberdinetara moldatzeko baliabide intelektual nahiko lortuko bait dugu (4).

Aurreko guztiau kontutan izanik bada, gaurko gizarte dinamiko eta konplexu honek behar duen ekintza hezitzailea, adaptazio sozial aktibo eta kritikoruntz (5) bideratu behar da, apendizaiia eraberritzailea, alde-aurregilea eta partehartzailea bultzatuz. (6)

Bestalde, heziera soziala gizateriaren patrimonio etiko bihurtu diren balore sistemetan oinarritu behar da, alegia askatasuna, demokrazia, giza solidaritate diakronikoa eta sinkronikoa, lankidetasuna, bizikidetz (7), ezberdinekiko errespetua, etab. etab. Baina argi izan dezagun, balore hauen apendizaiia ez dela oinarritzko testu batzuren edukia buruz ikastearen bidez lortzen, ez bada eze norbera eta besteen arteko joku sozialaren elkarrekintzan arituz baino, bizitza praktikoan eta aktiboan alegia.

I. OHARRAK

- (1) Gizartea eta hezkuntzaren arteko harramanei buruz ikusi, MOORE, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, 1980. FAURE, E. ; HERRERA, F.: *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, 1973. LINTON, Ralph: *Cultura y personalidad*. Madrid, 1976⁷. TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, 1983⁶. 33-108 orr.
- (2) Ikus C. BAROJA, J. Los Vascos. Madrid 1971. Halabar C. BAROJA, J. *De la vida rural vasca. Estudios Vascos IV*. San Sebastián, 1974² 203-284 orr.
- (3) Gaur eguneko arazoek etorkizunari begira duten proiekzioa aztertzeko. Ikus PECCEI, Aurelio. *Testimonio sobre el futuro*, Madrid, 1981. MARTIN, James, *La sociedad interconectada*, Madrid 1980. Hezierari buruz 241-258 orr.
- (4) ATTALI, Jacques, *La palabra y la herramienta. Modelos para la construcción de una sociedad autónoma*. Madrid, 1981, 49-80 orr.
- (5) "... si bien el desarrollo del carácter es estructurado por las condiciones básicas de la vida y si bien no existe una naturaleza humana fija, ésta posee un dinamismo propio que constituye un factor activo en la evolución del proceso social". FROMM, E. *El miedo a la libertad*. Barcelona, 1980³. 315-16 orr.
- (6) Kontzeptu hauen jatorria liburu honetan aurkitzen da. BOTKIN, J., ELMANDIRA, M. , MALITZA, M.: *Aprender horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, 1982. "el aprendizaje puede contribuir a salvar el desfase humano"..." el aprendizaje es un enfoque tanto del conocimiento como de la vida que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio" 28 orr. "El aprendizaje de mantenimiento es la adquisición de criterios, métodos y reglas fijos para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes" 30 orr. ... "en

épocas de agitación, cambio o discontinuidad (al) tipo de aprendizaje que puede aportar... renovación... y reformulación de problemas... llamaremos aprendizaje innovador" 31 orr. "Un rasgo básico del aprendizaje innovador es la anticipación" (...) "El aprendizaje anticipador prepara a las personas para la utilización de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros" (...) Su finalidad es proteger a la sociedad del trauma que supone aprender por shock" 34 orr.

(7) Kontzeptu honen esannahia aztertzeke ikus ILLICH, Ivan: *La Convivencialidad*. Barcelona 1974. "El señorío del hombre sobre la herramienta fue reemplazado por el señorío de la herramienta sobre el hombre" 25 orr. "Yo creo que se deben invertir radicalmente las instituciones industriales y reconstruir la sociedad completamente. Para poder ser eficientes y poder cubrir las necesidades humanas que determina, un nuevo sistema de producción debe también reencontrar nuevamente la dimensión personal y comunitaria" (...) "Pero el hombre no se alimenta únicamente de bienes y servicios, necesita también de la libertad para moldear los objetos que le rodean" 26 orr. "Bajo convivencialidad entiendo lo inverso de la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza". (...) "La relación convivencial, (...) siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad, es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor logrado" 27 orr. Gizarte garaikidean diren bizitza eta izate era ezberdinei buruz ikus FROMM, E : *¿Tener o ser?*, Madrid, 1978.

II GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK

II. GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK

A. -Gizartearen ezagutza zientifikoaren ildotik

Gizakiak zientzia fisiko-naturaletatik jasotzen baditu ingurunean emankorki bizitzeko behar dituen ezagutzak, hala gizartea ezagutu eta prozesu sozialarekiko kontzientzia jasotzeko zientzia sozialak erabiliko ditu.

Gizarte garaikidearen seinale bereziena hitz batetan aipatu behar bagenu, hitz hau "aldaketa" izango litzateke. Fenomeno hau batez ere iraultza zientifiko-teknologikoaren ondorioa da. Bainan gertaera honek konpondu dituen adinako arazoak sortu ditu (ikus kutsadura, langabezia, etab.). Arazo hauek batez ere sozialak direnez gero, horra hor bada arazook mugatzeko eta argitzeko orduan zientzia sozialen garrantzi hazkorra (1).

Bestalde, mundu material eta teknologiko honen garapen bizkorra ez dator bat gizakiak eta gizarteak daraman garapen geldo eta mugatuaz. Jakitun batzuren ustez, desoreka hori gainditu nahi bada hazkunde materialetik hazkunde psikisozialera pasatu beharra dago. (2).

Zientziak izan duten bilakaeran, naturaren ezagutzan aritu direnak zehastasun handia lortu dute, bainan XX. mende aurreko zientzia sozialentzat aldiz, gizartearen funtsa misteriotsua eta kontrolaezina izan da. Zalantza hau hainbat kontzeptutan ispilatzen da, esatebaterako, ekonomia politiko ingelesan, eta batez ere **Smith**-ek eta **Rikardo**-k aipatzen duten bizitza ekonomikoaren "*ikustezinezko eskua*-n" edo filosofia aleman klasikoan, **Hegel** -engan bereziki, agertzen den bilakaera sozialaren "*Welgeist*-en" , edo eta **Guizot**-ek, frantziar historiografia eta teori politiko arloan agertzen duen "*Zibilizazioaren ibillean*" (3).

Garai bateko pentsaera sozialaren forma zaharretan ekintza heroikoak (gizabanakoarenak) azpimarratzen baziren edo historia "*magistrae vitae*" eran ulertzen bazen, iraultza industrial eta kapitalismo garaitik aurrera sortzen diren zientzia sozialetan alderantziz, helmuga bilakaera sozialaren erregulartasun objektiboak zehaztea eta erregulartasun horietatik ateratzen diren legeen bidez harreman sozialak aztertzea izango dira (4).

Ildo honetatik, gizarte zientzietan arlo batzuk, abstrakzio maila handi batetara heldu dira kontzeptu (rol, estatus, abagadunea...) edo formulazio matematikoen bidez, sarritan aurrerapen teknologikoez (informatika kasu) baliatzen direlarik. Baina ez dugu ahaztu behar, **A. Peccei** -k dionari jarraituz, "gakoa gizabanakoa bera dela, giza eginbidearen benetako

protagonistak milaka miloi gizabanako direla" (5) eta era berean gizabanako taldekatu horien artean ezartzen diren harreman sozialak (6).

Finkatu dugu, bada, gizartea ezagutzeko tresna egokiena gizarte zientziak direla, hauon erreferentzia esparrua gizartea bera delarik. Baina kontura gaitezen plurala erabili dugula, zientzia sozialak, hau da, objektu bakanaren (gizartea) ezagutza plurala; noski objektu hori konplexua dela esan behar da. Bestalde, zientzia hitza erabili dugu, honek gizartearen ezagutza era zientifikoan egiten dela adierazi nahi du, zeren eta beste ezagutza mota batzuk ere bait daude: intuikorra, filosofikoa, erligiosoa, etab.

Dena den, zientzia estatutoa lortzea bide luze baten ondorioa izan da. Zientziara heltzeko bide horretan diziplina sozial bakoitzak erritmo ezberdina izan du. Bainan XIX. mendetik hasi eta metodo positiboari esker diziplina hauek zientzia mailara heldu dira moral eta metafisikatik urrunduz. Are gehiago oraindik, Comte -ren ustez, soziologia edo fisika sozial berria deiturikoa, gizarte zientzia jatorrena izateaz gain, zientzien sailkapen multzoan goren mailara jaso nahi izan zuen.

Puntu honetara helduz gero zientzia sozial nozioez aipamen bat egitea komenigarria litzateke. Duverger -en hitzak erabiliaz hau esan dezakegu "zientzia sozialek gizartean bizi den gizakia estudiantzen dutela, hau da Aristoteles -en 'animali politikoa', giza taldeak, kolektibitateak, komunitateak aztertuz". Bestalde, zientzia sozialen beste definizio hau ematen du: "fenomeno sozialen zientziak" (7). Definizio hauetan zientzia sozialen objektua meneraezinezkoa dela edo forma ugarietan agertzen dela ikus dezakegu, hau da, forma autropomorfitatik hasi (gizartean bizi den gizakia) eta formulazio abstraktuetara heldu arte (fenomeno sozialak). Arazo honek, zientzia sozialen gunea den sozial egitatearen konplexutasunaren aurrean jartzen gaitu.

2. Sozial zientzien garapena historian zehar.

Ikus dezagun bada bide hori nola gauzatu den. Zientzia sozialen sortze eta bilakaera aztertzeke erabili dudan metodoa batetik, zientzia sozial bakoitza bere testuinguru historikoan kokatzea testuinguru horrek zientzia sozialen sortze prozesuan duen eragina azpimarratuz, eta bestetik, zientzia hauek beren gizarteei eman nahi izan dieten erantzuna zein izan den ikustea izan da. (8).

Hasiera batean eta mendebaldearen ikuspuntutik (espazioari dagokionez) eta greziar zibilizazioari lotuta (denborari dagokionez), *filosofia* errealitatearen ezagutza osoaz ohartu eta jabetu nahi zen. Bere asmoa, egia eta izakien

esentzia ezagutzea zen. Galdera nagusiak berriz, "zer dira eta zergaitik gertatzen dira gauzak" ziren (kausalitatearen printzipioa).

Giza portaerari dagokionez, eta berari printzipio etikoaz (egia, ona...) mugitzen zenez gero, *etika* lehen aipatu dugun ezagutza filosofikoaren barnean zegoen arlorik garrantzitsuena zen, eta *psikologia* psikea edo arima aztertzen aritzen zen.

Greziar munduan bizitza soziala bi esparrutan bilakatzen zen: 1) "oikos"-aren (etxe) barnean eta 2) oikos edo etxe multzoz eratutako "polis"aren barnean. Oikos-aren (edo etxearen) funtzionapen arauak (nomos) aztertzerakoan *ekonomia* (oikos-nomos = etxearen arauak) sortuko da eta polisaren gobernu erak, demokrazia, aristokrazia, oligarkia aztertuz, politika eraikiko da.

Greziarrek, beraien ekintzek eta beste herriekin zituzten harremanak, batez ere gerrak zirela medio etab. ondorengoei besterenganatzea merezi zuela usten zuten. Horretarako, gertaerak gogorazteko, hauek jaso eta kondatu egin behar ziren. *Historia* honela sortu zen Jenofonte, Tuzidides, etab.-en eskutik eta herri memoria historia idatzia bihurtuko da (9). Bestalde, inguruko herriekin harremanetan jarri zirenean, herrialde horietako paisaia deskribatzen hasi ziren, Strabon eta Ptolomeo adibidez, *Geografia* deskribakorraren hastapenak emanaz eta herri onhurturak kondatzen zituzten neurrian *Antropologiaren* hasiera ere bertan aurki genezake.

Greziar tradizioa erromatar munduak jasoko du, baina honek bereziki atal bat sokonduko du: erromatar hiritarren arteko arauari dagokiena hain zuzen ere. Beraz, hauxe izango da *erromatar zuzenbide zibilaren* iturburua, hiritarren arteko harremanak arautu zituenak.

Greziar-erromatar zibilizazioan ipini ziren oinarriekin ondorengo mendeetan (Erdi Aroa eta Aintzinako Erregimena) giza portaera zergati etiko-erlijioso eta arau juridikoengatik ulertua izan zitekeen, hau da, "nola behar den izan" printzipioari jarraituz. Dena den, giza portaeraren arlo batzu konplexutasun handiagoa hartzen ari ziren, hau da, giza errealitatea dimentsio berri bat hartuz badoa, berari behatzeko, aztertzeko eta ulertzeko metodo berriak behar dira eta honen ondorioz ezagutza edo zientzia berriak sortuko dira. Hauxe berari da hain zuzen ere XVIII. mendean gertatzen dena fisiokratak, Smith -ek, etab.-ek ekonomia zientzia mailara jasotzen dutenean (10). "Oikos"-aren esparrua hedatuz joan zen, mundua bera bihurtu arte ekonomistek ohartu eta aztertu behar zuten oikos berria. Smith-en garaian oikos berri hori bereziki Estatu-nazioa izango da.

XV. mendearen bukaeratik aurrera, lurralde berriak aurkitzen dira, nazioarteko merkataritzak izugarrizko bilakaera ezagutuko du, pertsonaia berriak azalduko dira (merkatariak, finantzar gizonak, entpresariak), eta eguneroko bizitzan eragina izango duten balore berriak (aberastasuna, irabazia, efikazia) sortuko dira; hau honela izanik, errealitate berriari dagokion ezagutza espezifikoa behar zen, gertaerak *diren bezala* aztertuko dituen eta ez *nola behar direnaren* ikuspuntutik abiatuko dena. Beraz, testuinguru honetan XVIII. mendearen bukaeran eta XIX. mendearen hasieran ekonomia zientzia bihurtzen da.

Ekonomia produziozko eta trukezko giza harreman legeak aztertzen dituen zientzia da, harreman horiek material urritasunean eta burruka sozial giroan gauzatzen dira. Halaber, erakundeen funtzioa (entpresa handiak, sindikatuak, gobernuak) aztertzen du eta baita ere gizakiak bere behar ekonomikoak betetzeko erakunde horietaz nola baliatzen diren (11).

XVIII. mendearen bukaeran eta XIX. mendearen hasieran ohizko gizartearekin sortzen den etena maila guztietan gertatzen da. Iraultza politikoen, esatebaterako (amerikar eta frantses iraultzak) erakuntza juridiko-politiko ezberdina finkatzen dute (zuzenbidezko Estatua) eta prozesu hau talde sozial nagusi berri batek bultzatu du: burgeseriak. Garai honetan batera aurkitzen ditugu aurkikuntza teknologikoen gehitzea, produkzio antolakuntzaren aldaketa eta honen ondorioz bata bestearen ondoan gertatzen diren etenak eta iraultzak; nekazar eta industri iraultza, demografia iraultza, etab.

Testuinguru berri honetan sortzen den talde sozial hegemonikoak bilakaera ekonomikoa bultzatu nahi zuenez gero, natur indarren domeinua beharrezkoa egiten zitzaion eta horretarako zientzia fisiko-kimikoen abantzuez baliatzea zen egokiena. Baina urte horietan zehar ere aldaketa sozial nabariak izan dira eta gizarteak epe laburrean izan dituen prozesu mugikor horiek galdera asko planteiatzen zituzten: zeintzuk dira giza taldeak mugitzen dituzten indarrak? ; giza taldeen arteko harremanak nola eratzen dira? ; giza taldeen autolakuntzak nolakoak dira? Honela bada, XIX. mendearen lehen zatian eta Comte-ren eskutik *Soziologia*, edo Fisika-sozial deritzan zientzia berria, sortzen da.

Soziologia ez da gizarte politikoz aritzen gizarte zibilaz baino. Beraz, gizabanako ospatsuen ekintzez arduratu beharrean egitate eta arazo sozialez aritzen da. Era honetara industri-gizartearekin batera eta beronen ondorioz gertatzen diren arazoak, hiri industrialetako pobrezia kasu, hobekiago ezagutzuz bere xedea erreforma sozialerako bideak eskaintzea izango da.

Bestalde, multzo sozialaren oinarrizko portaerak, jaiotza, ezkontza eta eriotza parroketako erregistroetan eta aginte publikoak bultzatutako jendetzaren zentsuetan jasotzen ziren, jarraipen handirik gabe izaten baziren ere. XVII eta XVIII. mendetako aztertzaileak (Malthus), aldaketa ekonomikoen eta jendetzaren gorabeheren barne harremanez ohartu ziren. Baina XIX. mendean, jendetzaren zentsuak, Estatuaren beharrak direla eta, zergak batez ere, jarraipenaz egiten direnean, *Demografiak*, estadistikan oinarrituz, autonomia eta singularitasuna lortuko du (12).

Portaera demografikoaren funtsezko unitatea familia da. Demografiak, bada, gertaera familiarren (jaiotza, ezkontza, eriotza) numeroa eta aldizkatasuna neurtzen ditu eta, era berean, fenomeno horiek gertatzen diren populazioen egiturak aztertzen ditu. Ikusten denez bada demografia gizon eta emakume guztiez aritzen da eta ez boteretsu, aberats edo kulturadunez soilik. Demografiaren funtzioa eta balioa nabaria da zeren eta, datu demografikoen ezagutzari esker, gobernuek kasu hainbat premia zehazki aurrez ikusiaz politika planifikatua burutu bait dezakete.

Sozial zientziek aztertzen dituzten giza taldeak lekune jakin batean kokatzen dira eta ia Aintzinatean, greziarrak gune horien ezaugarriez ohartu ziren, lehen aipatu izan dugunez. Baina XVI-XVII. mendeetatik aurrera lurralde berrien aurkikuntzen eta Copernico -ren teoriak suposatzen duen etenak Geografian eskema eta arazo ezberdinak sartu zituzten, paisaiaren deskribaketa hutsarekin zer ikusirik ez zutenak (13).

Honela beraz, esatebaterako, nabigazioak zera eskatzen zuen: mapak egitea, luzera eta latitudea mapetan mugatu edo zehaztea, hau da, espazioan kokatze eta norabide arazoak ziren gai nagusienak eta arazoak formulazio matematikoz burutuko ziren. Kontuan izan behar da Geografia matematikazko katedra barnean irakasten zela (14).

Bestalde, XIX. mendearen ezaugarri diren aldaketa sozial eta ekonomikoak *Geografian* ere bere eragina izan zuten. Honela, industri iraultzaren ondorioz merkatuak zabaltzen doazenez gero eta langaiak Europatik kanpo aurkitzen direnez gero, sistema koloniala eta dominio inperialista formak eraikitzen dira. Testuinguru honetan lur eta itsas ikusketak bultzatzen dituzten elkarte geografikoak sortzen dira (15).

Garaikide den korrante historizistaren eraginaz *geografia erregionala* sortuko da. Joera geografiko honetan giza eta fisiko fenomenoak nahasturik agertzen dira, era honetan paisaiaren deskribaketa fisikoa gaindituz eta giza ezaugarriei dinamikotasuna emanez (16).

Europearrak ez diren lurraldeen ikusketak direla eta, europearrak kultura ezberdina duten gizarteekin harremanetan jartzen dira *Antropologia kulturalaren* oinarriak jartzen direlarik. Honen helburua eguneroko bizitzan gizarteek sortzen duten produkzio kulturala eta berauok berregiteko mekanismoak aztertzea zen, hau da, harreman sozialak eratzeko formak, erritu edo zeremoniak, baloreak, sineskizunak, kontrol sozialaren erak, jateko ohiturak, etab. , etab. (17).

XIX. mendean natur zientziak (biologia bereziki) eta giza zientziak harremanetan jartzen dira Darwin -en teoria eboluzionistaren bidez. Teoria honen ustez "gizakia eta bere kultura espeziek izan duten eboluzioaren azken emaitzak dira". Testuinguru honetan zientzia berri bat sortzen da *ekologia*. Honen barnean natura eta sozial arloak harremanetan ezartzen dira. Gizakiak une honetan jasotzen duen oikos edo etxea, bera inguratzen duen natura edo ekosistema da.

Orainarte esandakoari jarraituz giza populazioaren eta giza taldeen arteko harremanen estudioek azalpen sakonagoa izango dute, berauok kokatzen diren testuingurua hedatu egin delako eta giza ez diren populazioarekin (landareak, animaliak) inguru orokorraren barnean harremanetan ezarri direlako. Giza harremanek bada bere neurria eta mugak biosferaren barnean izango dituzte (18).

XIX. mendea aurrera doan neurrian eta XX. mendean sartzen garenez gero gizakiaren portaera soziala aztertzeko ikuspuntu eta gaiak hedatuz doaz. Orain arte gizakiaren produkzio kulturalaren edo egitearen ikuspuntutik ikusi dugu (Antropologia kulturala eta Historia), baita ere, bera ezartzen den testuinguruaren ikuspuntutik (Geografia, Ekologia), halaber bere portaera baldintzatzen duten arauen ikuspuntutik (zuzenbidea), edo eta bere harremanen bidez sortzen dituen antolakuntza sistimen ikuspuntutik (Politika, Soziologia). XIX. mendean azken aldetik aurrera giza portaeraren oinarri fisiologiko materialak aztertzen hasten dira eta bere barneko mundura iritxi nahi dute, hau da, kontzientziara eta, are gehiago oraindik, inkontzientearen mundura. Testuinguru honetan eta ildo honetatik sortuko dira *Psikologia*, *Etologia* eta *Psikologia Soziala* (19). Era honetara giza eta sozial zientzietan analisisak egiteko aztergai berriak irekiko dira: sozialgintza prozesua, oldarkortasuna, kompetentzia edo konkurrentzia, beldurra, portaera estaliak, pentsaerak, irudiak, etab. , etab.

Ildo honetatik 1975. era iristen gara. Data honetan Wilson -ek zera proposatzen du, portaera sozialaren oinarri biologikoak aztertzea eta horretarako zientzia espezifiko bat planteiatzen du: *Soziobiologia*. Hemen

eztabaidatzen den arazoa portaera sozialean "jatorrizko" eta "eskuratutakoen" artean zeintzu harreman dauden jakitea da (20).

Zientzia sozialen bilakaeran zehar bada etengabeko objektibatze entseiuak ikusten ditugu, ekonomiaren indar materialetatik hasi eta soziobiologiaren estudio saioak aztertu nahi duten giza portaeraren oinarri biologikoetaraino heldu arte. Azken finean, gizakia ezagutzaren beharrean aurkitzen da, bai ziurtasuna sortzeko, bai bere pausuak bideratzeko ere. Dena den, gizakia eta gizartea ez dira zihurtasun ezaren faltan geldituko, zeren eta mundu fisikoan ere horrelako egoerak aurkitzen bait ditugu (Heisenberg -en zalantza printzipoak). Bestalde, giza izaeraren arloan mugitzen garenez gero ezin dugu libertate eta erabakien esparrutik kanpo alde egin.

Orain arte ikusi dugunez ezagutzaren prozesua hedatuz doa, potentzia eta zehaztasun handiagoa lortzen ari delako, ezagutza teknikak eta oharmen arlo berriak sortzen ari direlako eta, halaber, errealitate berrien ondorioz galdera, erantzun eta ezagutza forma berriak agertzen ari direlako.

Esan dezagun bada, azkenengo hamarkadotan, gizakiak paisaia naturala eraldatuz gainera beste ingurune berri bat sortu duela, mas-multi mediaz, informazioaz, irudiez, publizitateaz osatutakoa alegia. Elementu hauek, eguneroko portaera eraldatzen dute, harreman sozialetarako tresnak bihurtzen dira eta, azkenik, balore sistema berriak sortzeko eta aldakuntza soziala bultzatzeko gaitasuna daukate (21).

Errealitate berri honen aurrean ezagutzaren arlo berriak agertuko dira: informazioaren teoria, komunikazioaren teoria eta semiologia. Gai berri hauek beste giza zientzien mugetan sortu dira: linguistika, antropologia...

3. Zientziak sortzeko eta bereizteko bideak

Orain arte ikusi dugunez, gizartea konplexutasun handiagoruntz doan neurrian ezagutzaren barnean esparru berriak sortzen dira eta zientzietan sailak hedatuz eta ezberdinduz doaz. Esatebaterako, 1930an Keynes -en eskutik ekonomia mikroekonomian eta makroekonomian banatzen da. Zuzenbidearen arloan berriz, hasiera batean zuzenbide zibilari bereziki lotua egon arren, geroago gaztigu zuzenbideaz, zuzenbide prozesalaz, merkatal zuzenbideaz osatzen da, hau zuzenbide pribatuari dagokionez; zuzenbide publikoa ordea XIX. menderarte ez da finkatuko, hau da, zuzenbidezko Estatua eraiki arte eta honen ondorioz zuzenbide administratiboa, zuzenbide politikoa, zuzenbide fiskala etab. sortuko direlarik (22).

Geografiak bere arloan, alde batetik, gai autonomoak sortu ditu, geologia, klimatologia kasu, eta, bestetik, beste zientzien emaitzak jasoaz ezagutza arlo berriak bereganatu ditu, geografia ekonomikoa, giza geografia, etab. alegia. Historiaren arloan ere beste hainbeste gertatu da; ohizko historia politikaz aritu bazen beste zientzia sozialen eraginagatik (ekonomia, soziologia, antropologia, etab.) bere esparrua zabalduz joan da. Ondorioz, historia ekonomikoa, historia soziala, bizimoldeen historia etab. moldatu dira.

Zientzien *espezializazio* eta *independentizazio* prozesuekin batera, zientzia berriak sortzeko beste bide bat ere aurkitzen dugu; hau da, ezagutza arloen bidegurutzean sortzen diren *zientzia mugakoiak*. Honela, Semiologiaren kontzeptuzko elementuak, adibidez, linguistiska, antropologia eta informaziaren teoriatik ateratzen dira. Soziobiologia ere modu horretara hedatzen da.

Beste gai edo zientzia batzuetan, ordea, beren asmoa *errealitatearen sintesia egituratzea* izaten da, Historian, Geografian edo Soziologian kasu. Hauek horretarako beste zientzien planteamendu, metodo eta teknikak erabiltzen dituztelarik giza egitatearen osotasuna jaso nahi dute, baina guztiau euren arlo barnean sartuaz. Honela, historia politikoa, historia ekonomikoa, historia soziala, etab. , etab. integraturik ikus ditzakegu, hau da, dena historiaren barnean sartzen da. Beste zientzia batzu, ekologia esatebaterako, zientzien zientzia erara agertzen dira, hau da, beren arloan natur zientzien eta sozial zientzien ikuspuntuak hartzen dira kontutan.

Aurreko guztia laburbilduz, greko-erromatar tradizioan sortu diren sozial zientziak (historia, geografia, zuzenbidea, politika, ekonomia, etab.) XVIII. menderarte izaera metafisiko eta morala izan dutela esan genezake.

Ilustrazio garaitik hasi eta XIX-XX. mendeetan zehar jarraituz, faktore konjuntzio bati esker (konplexutasun soziala, espekulazioaren aurka dagoen izpiritu enpirista, problemen gehitzea eta mugaketa, ezagutza arloen espezializazioa, etab.) lehen aipatu diziplina horiek zientzia mailara heldu eta bereiztuz joango dira, era honetara filosofiaren magaletik irteten direlarik. XX. mendean espezializatze joera hau areagotu egiten da.

Bestalde, eta aurrekoari kontrajarriaz, giza egitea perspektiba ezberdinen konjuntziotik aztertua izan daitekeela ikusten dugu, alde batetik zientzia mugakoiak sortuaz (hizkuntzaren soziologia kasu) eta bestetik, natur zientzien eta giza eta sozial zientzien arteko ezberdintasunak gaindituz (neurosikologia, soziobiologia, etab.).

Ildo honetatik XX. mendearen azken aldi honetan zientzia jatorrizko batasun galduaren atzetik doa (filosofiak zuena), neurri batean, mundu sistima berriaren barne harremanak horretara behartzen dutelarik. Gaur eguneko bizitza sozial modernoari dagozkion problemei erantzuna emateko diziplina ezberdinetan adituak direnak elkarrekin lan egitera derrigortuak daude (23) Gizabanakoaren aurrean lan talde interdiziplinarra aurkitzen dugu. Testuinguru honetan hainbat eta hainbat ikerketa aurkitzen ditugu, esatebaterako, ingurugiroaz, baliabide naturalez, gerra eta bakeari buruzkoak, hiriko komunitatez aritzen direnak, aisitateak eta ekintza kulturalak aztertzen dituztenak, etab. , etab. (24).

Ildo honetatik, zientzien arteko kooperazio eta elkartze erak bi sistimatan gauzatzen direla ikus dezakegu, *disziplinartekotasuna* eta *transdiziplinartasuna* alegia. Lehenengoak diziplina bi edo gehiagoren arteko kooperazioa eta elkartzea suposatzen du, bakoitzak, bai teoria mailan, bai ikerkuntza enpirikoan, berari dagozkion eskema kontzeptualak, problemak definitzeko forma eta ikerkuntza metodoak eskainiaz. Bigarrenak, aldiz, diziplina ezberdinen arteko kooperazioa eta kontaktua gauzatzea suposatzen du, diziplina horiek ikerkuntza metodo bera hartuaz, hau da, paradigma bera erabiliaz (25).

Zientzien interdependentzia eta integrazio prozesu honen ildotik sozial zientziak eta natur zientziak elkartzen dituen "*sistimen teoria orokorra*" sortu da (L. von Bertalanfly). Teoria honen helburua zientzia guztietan parte hartzen duten egitura teoriko baterakorrak mugatzea eta zehaztean datza. Korrante teoriko honetan zientzien matematizazioa eta ziberhetizazioa bultzatzen dira (26).

Azkenik hau esan dezakegu, sozial zientziek, gaur egun, bi norabide dituztela, eta paradoxikoki kontrajarri egiten direla iruditu arren, txanpon baten bi aurpegiak dira, eta fenomeno sozialen ulerkuntzaren abantzurako beharrezkoak direnak, espezializazioa eta lankidetzatza transdiziplinarra alegia.

OHARRAK:

- (1) M. SHVENIERADZE, V.: "Hacia una concepción unificada y multidisciplinaria". in *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Madrid, 1982, 86orr.
- (2) "Debido al desconcierto que suscita la pérdida de perspectivas, hoy día las concepciones melioristas de las ciencias sociales propugnan que se pase del crecimiento material a un crecimiento psicosocial. De este modo las esperanzas para el futuro se trasladan, de hecho, al aspecto del modo de vida que a todo lo largo de la revolución científica-técnica, ha presenciado las manifestaciones más palpables de la descomposición del sistema burgués". RICHTA, R. "La función de las ciencias sociales" in *Repercusiones...* 95orr.
- (3) *Ibidem*, 78orr.
- (4) *Ibidem*, 101orr.
- (5) PECCEI, A. : "Las ciencias sociales y el desarrollo humano" in *Repercusiones...* 95orr.
- (6) RICHTA, R. : l. a. , 89orr.
- (7) DUVERGER, M. : *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, 1981¹², 18orr.
- (8) Sozial zientzien garapena artertzeko ikus GRAWITZ, M. : *Métodos y técnicas de las ciencias sociales* (I Tomo). Barcelona, 1984, 77-288orr.
- Halaber BELL, D. : *Las ciencias sociales desde la Segunda Guerra Mundial*. (A. U.) Madrid, 1984, DUVERGER, M. : l. a. 17-34orr.
- (9) Euskal Herriari dagokionez historia idatzia XV. menderarte ez da ezagutuko. Ikus Pedro Valentziakoak idatzitako "*Genealogia regum Navarrae*" edo Lope Garcia de Salazarr-ek idatzitako *Las Biendandanzas e Fortunas* (1471-75).
- (10) Euskal Herrian "Real Sociedad Bascongada de Amigos del País" elkartearen kide batek ekonomia gaiez arduratuta honako lan hauek argitaratzen ditu.

- FORONDA, Valentin: *Cartas sobre los asuntos más exquisitos en economía política y sobre las leyes Criminales*. Madrid, 1789/1794 eta *Miscelánea o colección de varios discursos*. Madrid, 1797. Lan hauen aipamena in *La Hacienda en la Bibliografía de 1700 a 1845* (vol. I). Instituto de Estudios Fiscales. Madrid, 1980, 109-115 orr.
- (11) Galbraith-en definizio hau LLOPIS, Carmen eta CARRAL, Clemente-k jasotzen dute *Las Ciencias sociales en el aula*. Madrid, 1982, 39 orr.
- (12) Demografia hitza GUILLARD, Achille-k proposatzen du. *Giza estadistikaren elementuak edo Demografía parekatua*. 1855, in LLOPIS, C. l. a. 33 orr. Halaber ikus. GRAWITZ, Madeleine: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona, 1984, 219-225 orr. Demografia historikoaz ikus WRIGLEY, E. A.: *Historia y población. Introducción a la demografía histórica*. Madrid, 1969.
- (13) Paisaiaren deskribaketa zen korografiaren adibidea LARRAMENDI-ren *Corografía de Guipuzcoa* (1756) dugu.
- (14) CAPEL, H. eta URTEAGA, J. L. : *Las nuevas geografías*. Barcelona, 1982, 12 orr. Euskal Herriari dagokionez norabide arazo hauen inguruan idatzi zuen GAZTANETA, Antonio-k (1656-1728) *Norte de la navegación hallado por el cuadrante de reducción*. 1692. Nabigazioari buruz ere Martin de HOYARZABAL-ek frantsezez egin eta Piarres DETCHEVERRI-k euskaraz ezarritako lan hau dugu. *Liburu hau da ixasoco nabigacioneoa*. Bayona, 1677. Liburu honen aipamena in KINTANA, Xabier: "Itsasoco nabigazioko liburuaren hiztegi teknikoaz zerbait" in III Semana de Antropología Vasca (2. Tomo). Bilbao, 1976, 407-426 orr.
- (15) XIX. mendeko euskal ikusketarien artean D'Abbadie eta Manuel Iradier aipa ditzakegu. Lehenengoari buruz ikus DUBARAT, V.: "Antonie d'Abbadie en Abyssinie en 1847" in *Revue historique et Archéologique du Béarn et du Pays Basque*. Pau 1912, III, 450. IRADIER, Manuelen lanen artean ikus

Africa. Viajes y trabajos de la Asociación Euskera La Exploradora. Reconocimiento de la zona equatorial de Africa en las costas de occidente. Vitoria (2 bol.) 1887.

(16) XIX. mendearen amaian eta XX. aren hasieran Euskal Herriko geografiaz idatzi diren liburuen artean hauek aipa ditzakegu. RECLUS, Elisee (1830-1905): "Les Pyrénées occidentales" in *Nouvelle Geographie Universelle*. París, 1876; *Geografía General del País Vasco-navarro* (Carreras Candi-ren Zuzendaritzapean) 1911-1925; LEFEBVRE, TH. *Les modes de vie dans les Pyrénées Atlantiques orientales*. París 1933; URABAYEN, Leoncio: *La geografía humana. Sus límites. Su contenido. Ensayo de estructuración geográfica*. Madrid, 1934; eta *Geografía de Navarra. texto explicativo del Atlas Geográfico de Navarra*. Pamplona, 1931.

(17) XX. mendearen hasieran euskal gizakiari buruz egiten diren lanak antropologia fisikoan oinaritzen ziren (Antropometria, Cranionetria), baina laster hasi ziren lan etnografikoak ere. Horra hor Telesforo Aranzadi, Esteban Eguren, et Jose Miguel Barandiaranen ikerkuntzak. Halaber J. C. BAROJA, ere gerra aurretik hasiko da bere lanak argitaratzen (1929). Aipatu autore hauei buruz ikus CARO BAROJA, J. : *Los Baroja*. Madrid, 1972, 233-242orr. eta *Del País: Familia y maestros* S. Sebastián, 1986, 247-292orr.

(18) Ekologiari buruz ikus MIRACLE, Rosa María: *Ecología*. Barcelona, 1982; AGUILERA, Jesús Antonio: *Ecología. Ciencia Subversiva*. Caracas, 1977.

(19) Ikus BLAZQUEZ ALDANA, Manuel: *Claves de la psicología*. Barcelona, 1981; DELVAL, Juan: *La inteligencia: su crecimiento y medida*. Barcelona, 1982; CRUELLS, Eduardo: *El comportamiento animal*. Barcelona, 1981; TORO, Josep: *El comportamiento humano*. Barcelona, 1981; SANGRADOR, Jose Luis: *Interacción humana y conducta social*. Barcelona, 1982.

(20) WILSON, Edward O. : *Sobre la naturaleza humana* . Mexico, 1980... "los principios biológicos que ahora parecen funcionar razonablemente bien para los animales en general pueden extenderse satisfactoriamente a las ciencias sociales. 9orr. ". . . ninguna especie, incluida la nuestra, posee un propósito más allá de los imperativos creados por su historia genética. (. . .) "Si el cerebro evolucionó por la selección natural, aún las capacidades para seleccionar juicios estéticos y creencias religiosas particulares deben haber surgido por el mismo proceso mecánico". 14orr. Autore honentzat gizakiaren ezagutza biologikoa beharrezkoa egiten da zeren eta "En algún momento del futuro tendremos que decidir lo humanos que deseamos permanecer-en este sentido final, biológico- porque debemos elegir conscientemente entre las guías emocionales alternativas que hemos heredado". 21orr "Aunque el progreso humano puede alcanzarse por la intuición y la fuerza de voluntad, solamente el conocimiento empírico de nuestra naturaleza biológica (. . .) nos permitirá elegir las mejores opciones entre los diferentes criterios de progreso" 22orr. Aurkako eritzi eta kritika ikus "Charles R. Darwin: La evolución y el origen del hombre" *Revista de occidente*. 18-19zbkia Madrid 1982. HARRE, Rom: *El ser social*. Madrid, 1982, 27-35orr. ; MORIN, E. ; PIATELLI-PALMARINI, M.: "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria". in *interdisciplinarietà y Ciencias humanas*. Madrid, 1983, 201-205orr.

(21) RISPA, Raul: *La Revolución de la información*. Barcelona, 1982; FURONES, Miguel: *El mundo de la publicidad*. Barcelona, 1980; FONT, Domenech: *El poder de la imagen*. Barcelona, 1981; BURRIEL, Jose María: *El reto de las ondas. Ochenta años de radiodifusión*. Barcelona 1981; PARDO, Fernando y J. Ramón. *Esto es televisión*. Barcelona, 1982; MORAN, J. M. *Un mundo sin distancias*. Barcelona, 1981.

(22) Zuzenbidearen bilakaera aztertzeke ikus TOMAS Y VALIENTE,

Francisco: *Manual de historia del derecho español*. Madrid, 1981³.

(23) BOTTOMORE, Tom: "Introducción" in *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*. Madrid, 1983, 13orr.

(24) *Ibidem*, 17orr.

(25) *Ibidem*, 11orr.

(26) PIAGET, J. "La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias" in *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid, 1976, 117-118orr. Sistemên Teoriari buruz ikus. LILIENFELD, Robert: *Teoria de sistema. Origenes y aplicaciones en ciencias sociales*. Mexico, 1984.

III ESKOLA, GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK

III. ESKOLA, GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK

1. Errealitatearen oharren berri baten ildotik: zientzia sozialak.

Eskolaren asmoa ikasleak errealitateaz oharren osoa izan dezan honi tresna egokiak eskuratzean datza, eta gure kasuan errealitate soziala aipatu beharko genuke. Gogora dezagun aipatu errealitate hori aldatu eta hedatuz joan den heinean, esparru berri horiek behatzeko eta aztertzeko diziplina sozial ugari sortu direla.

Errealitate berri hori aztertzeko bideak denboraren poderioz aldatuz joan badira, errealitatearen oharrena ere eraldatuz joan da. Hala bada ia orain dela urte gutxirarte diktadura garaian indarrean zen ohizko irakaskuntzan batez ere gai geografikoak eta gertaera historiko ospatsuak azpimarratuz gizabanakoaren sentimendu nazionala suspertu nahi zen. Baina errealitatearen eraldakuntza aurrera doa eta garapen sozialak dakartzan aldaketek aurrean aipatutako sistema horren jarraipena zalantzan ipintzen dute, zeren eta industri ondorengo gizartearen atari honetan interdependentzia eta mas-mediaren eragina direla medio portaera transnazionalak ezartzen ari bait dira, jantziak-moda, jatekoak, musika, ohiturak, pentsaerak... Beraz, aipatu errealitate berri eta aldakor honek ez ote gaitu mundu oharrenera bultzatzen?

Ikasleak, beraz, gizartearekiko oharren gaitasunaren mailaz mailako gehikuntza lor dezan eta, halaber, prozesu sozialaren konplexutasuna eta berorren barnean sortzen diren problemen kontzientzia har dezan, zientzia sozialak hain zuzen ere horretarako tresna aproposak eta beharrezkoak bihurtzen dira.

Hezkuntzak, bada, zientzia sozialak direla medio, gizabanakoari gizartean duen lekuaren kontzientzia eman behar dio eta, halaber, gizartearen bilakaeran duen partaidetasuna eta erabaki gaitasuna erakutsi behar dio. Beraz, neurri batean, heziera honek haurrak honetarako prestatuko lituzke: oraindik izaterik ez duten gizarte tipo batzuetarako, baina kontutan izanik gure partaidetasun sozial gaitasunean aurkitzen dela etorkizuneko gizarte itxuratzeko ahalmena.

2. Zientzia sozialak eskolan: egokitze arazoak

Zientzia sozialak bide ematen den gizarte eta eskolaren arteko hurbilketa ez da arazorik gabe gertatzen, alde batetik, mentatu diziplina eta jakintza espezializatuen ugartasun horrek ezagutza zatikatua sortzeko duen arriskua dakar eta bestetik, aipatu zientzia horiek eskolara egokitzeko arazoak daude.

Munduikuskerak-jakintza espezializatuaren arteko dualtasuna hezieraren jatorritik ezkutuan egon dela esan genezake eta jadanik *sofista greziarrek*, gure pedagogiaren patriarkak direnak, "enkuklios paideia edo irakaskuntza zirkularraren programa definitua zuten" (1). Osotasunaren pedagogia hau Comenio (1590-1670) morabiar pedagogoak ere defendatu zuen. Comenio honek 1637an bata bestearikiko lotura gabeko diziplina ezberdinetako jakintza zatikatua salatu zuen ozenki, jakintzaren barne urraketaren kontrako erremedioa batasunaren pedagogia izango litzateke (*pansophia*) (2). Michelet frantziar historialari erromantiko ospetsuak, eta espezializazio zientifikoaren garaiak gorakada nabarmena zuen une horretan, batasunaren norabide honetara joko du, 1825ean, "zientziaren batasunaz hitzaldia" egin zuenean (3).

Batasunaren behar honi erantzuna emateko, O. H. O. ko lehen etapetan batez ere, irakaskuntza globalizatua daukagu, baina goi zikloan ezagutzak asignatura hertsiki baten eran eratzen dira, hau da Geografia eta Historia (4). Asignatura hauek giza geografia, geografia ekonomikoa etab. eta historian ere antzeko gaiak sartuaz beren ezagutza arloa hedatuz joan dira baina, programek, ez dituzte jaso zientzia sozialen bilakaeratik datozkigun emari guztiak, hau da, zabaldu diren esparru berriak, gai, ezagutza arlo, metodologia, problemak, etab.

Bestalde zientzia sozialen bilakaera honek beste problema bat agertzen digu. Orain arte sozial zientzien ikuspegi antropozentrikoa nagusia izan da eta gizakia protagonista zenez gero zientzia hauek bere gertaerak kondatu eta deskribatu egiten zituzten, baina gaur egun formalizazio, matematizazio eta abstrakzio prozesuak direla eta giza itxura bizia eta zehatz hori galduz joan da eta bere ordean talde edo erakunde baten barnean dagoen subjektu anonimoa agertzen zaigu; gizakiaren obrak autonomia hartzen du eta serie estadistikoaren edo zenbaki indizeen bidez aztertzen da.

Guztionek problema berezia planteiatzen du, hau da, irakaskuntzaren mundura sozial zientzien adaptazioa nola egin, zeren eta umearen estruktura psikologikoa bizipenari eta gauza zehatzei lotua bait dago 11-14 urterarte eta ez bait du oraindik pentsamendu logiko formalik lortu. Beraz, sozial zientzien bilakaera nabarmen honek hainbat galdera planteiatzen ditu.

3. -Sozial arloko kurrikula-k nola eratu.

Lehen aipatu dugu azken mende honetan sozial zientzien ezagutzen eta ikuspuntuen gehitze ikaragarria izan dela eta honek arazo eta dilema larri baten aurrean jartzen gaituela.

Era berean, kurrikula-k eratu behar dituen agintaria posibilitate ezberdinen aurrean aurkitzen da eta posibilitateak hirutan labur genitzake: a) asignaturak ugaltzea, b) programetan agertzen diren gaiak gehitzea enziklopedi itxura hartuaz edo eta c) ikuspuntu ezberdinetatik aztertuak izango diren problema edo idea batzu aukeratzea eta aukera hauen inguruan aztergaiak eratzea.

Bi lehen posibilitateek sozial zientzien abantzuak sortu duten distantzia (zientzia eta irakaskuntza munduaren artekoa) laburtzea nahi dute, eta horretarako aztergaiak gehitzen dituzte; era honetara asignaturek summa enziklopediko edo sozial zientzien osotasunaren laburpen mimetiko izatera heldu nahi dute. Aipatu irtenbide hori eredu sozial erorkor bati dagokio. Eredu sozial horretan bizitza bi fasetan banatzen da: lehenengoan, testuliburuetan pilatu izan den ezagutzaz jabetu behar da; testuliburuetakoz ezagutza hori jakintza erabilgarria eta sozialki onartua dena da. Lehen fase hau etapa eskolarrari dagokio, haurtzaroari eta gaztaroari hain zuzen ere. Bigarrenengo fasean, lortutako ezagutzei profesioaren bidez irtenbide praktikoa ematen zaie. Etapa hau heltzaroan ematen den lan garaiari dagokio.

Gaur egun, ezagutzen ugaltzeak abiadura hain nabarmena duenez gero, testuliburu batean jasotzea amaigabeko lana gerta daiteke, bibliografia mugagabekoa delako eta ezagutza arloak etengabe gehitzen ari direlako; honez gainera talde interdisziplinari zabalak behar lirateke eta, halaber, problema oso konplexuak planteiatuko lirateke: zeintzu aztergai aukeratu behar dira?, horretarako zeintzu eritzi erabiliko dira?... Honela bada, alde batetik ezagutzen bolumena hain haundia izanik eta, bestetik, guzti honen apendizaiia hain denbora mugatuan lortu behar izanik (berregintza sozialaren arazoa) bien arteko distantzia ahalegin ikaragarri baten bidez laburtu nahi izan da, baina konponezineko antsia egoerara eramane gaitzake (porrot eskolarraren eta suizidioaren arazoa), eredu aldaketarik egin ezik.

Eredu aldaketa hau, teoriarik behintzat gertatu da, apendizaiia prozesua bizitzaren etapa bati lotua ez bait dago, bizitza osoari dagokio eta (*hezkuntza iraunkorra*). Praktikan, ordea, porrot eskolarra dela eta edo goi mailako irakaskuntzan ezin sartzea dela eta irakaskuntza bizitzaren etapa bati mugatzen zaio, era honetara desmoldaketa soziala eta analfabetismoaren forma berri bat agertzen direla. Bestalde, langabeziak ikasketak egitera bultzatzen zezakeen mugikortasun profesionala bilatzeko asmoz, baina nahi eta nahi ez gauzak ez dira horrela gertatzen.

Ezagutza enziklopedikoaren zentzugabekotasuna gainditu nahiaz beste bide batzu arakatu behar dira. Gaur egun, ezagutzak pilatu beharrean beste

gaitasun batzuk lortu behar ditugu, hau da, ezagutzen iturburura heltzen jakin behar dugu (bibliotekak, mas eta multi mediak, pertsona arteko komunikazioa, baliabide informatikoak, datu bankoak,...); aukerak egiteko eritziak izan behar ditugu, eta informazioa erabiltzen eta lantzen jakin behar dugu. Gizabanakoaren helburua ez datza ezagutza osoaz jabetzean, gero bizitzan parte har dezan (ezagutza osoa ez da munduikuspena), baizik eta eguneroko arazoei erantzuna ematean informazioa, kontzeptuak, ikerketa teknikak eta gaitasunak erabiliaz eta landuz.

Bizitzak batez ere egoerak, arazoak agertzen ditu eta hauei erantzuna ematerakoan portaera eta ezagutzetan gauzatzen da (5). Arazo eta erabaki hauen apendizaiak ez da beste une batetarako uzten, hau da, heltzarorako, praktikan ipintzeko baino, zeren eta umearen bizitza sozialean berehala erabili behar bait dira. Umeak produktu kontsumatzailea edo telebista ikuslea denez eritziak, aukerak, erabakiak etab. hartzen aritu behar da, eta gizaki sozial bat denez erreferentzi multzo baten barnean (familia, haurzuzua, eskola, lagunak) bere burua kokatzen, orientatzen, gidatzen jakin behar du, halaber, bere portaera gidatzen duten barne indarrak, motiboak, helburuak etab. ezagutu behar ditu.

Ezagutza ez da izango umearen egoeratik kanpo inposatu behar den eduki multzoa, arazoen aurrean hartutako erabakiekin eta emandako erantzunekin eraikiko den beste zerbait baino. Beraz, bidezkoztat jotzen dugu kurikulum-a egituratzerakoan eta egiterakoan ez dela egin behar eduki askoren inguruan, umearen bizitzan eta bere sozialgintza prozesuan sortzen diren arazoen esparruan baino. Esatebaterako, "nor"-etik kanpo dauden munduaren aurkikuntzek, hau da, besteek; neu eta besteek elkartu eta urruntzen dituzten harremanek; helburu bateratu baten lortu behar izanetik sortzen diren erakundeek edo taldeek; gizakiak naturarekin dituen harremanek; ingurunean bizitzeko formek, edo ingurune hori eratzeko edo eraldatzeko formek etab. , etab.-ek hainbat interesgune sortzen dituzte.

Dena den, haurraren mundutik abiatuta sortu daiteken bizgarrien gehiegikeria eduki pilatzearen adinakoa izango litzateke, beraz arrisku honetatik ateratzen saiatu beharko dugu. Horregatik bizgarri hauek eritzi edo muga batzuren funtziotan eratuak eta aukeratuak izan beharko dira. Honela umearen psikoeboluziozko mailek ingurune sozialaren oharrenari (familia, haurzuzua, udala, eskualdea) eta konplexutasun sozialaren ulerkuntzari mugak ipintzen dizkie. Bestalde, gizarte edo talde bakotizak dituen ideia nagusien eta balore sistimen hierarkien arauera ere hautapenak eta lehentasunak ezartzen dira.

4. Ezagutzaren mailak eta eskola: bide berriak arakatzen.

Zientzia sozialek irakaskuntzan duten funtzioa, balioa eta arazoak azaldu ondoren datozen lerroetan eskolak eta zientziek eskeintzen ez dituzten eta paradoxikoki gizabanakoaren sozialgintzan funtsezkoenak gertatzen diren alorren gainean hitzegingo dugu.

Hezkuntzaren xederik handienetariko bat, hain zuzen ere, norberagandik kanpoko munduaren ezagutza da, natura eta gizartearena alegia. Ezagutza horietara arrazoi eta metodo zientifikoak bide iristen gara; eskolaren zeregina beraz, bideotatik ibiltzen irakastea izango litzake, arrazioa eta metodo zientifikoak lantzea beraz. Beste alde batetik, hizkuntza eta artearen bidez gizabanako bakoitzak adierazten duen norberagandik kanpoko errealitatearen errepresentazioak ere badu bere lekua eskola giroan.

Arlo guzti hauekin bere osotasunean hartzen dugun errealitatera, errealitate akademikora zehazkiago esanda, hurbiltzen garela esan genezake. Hala eta guztiz ere, eta nahiz eta errealitate horrek edo errealitatearen oharmenak, zientzien eta adierazpen agerpideen etengabeko hazkuntza izan, eskola erakundeak nahiko belu jasotzen du hedakuntza hau.

Baina jakin dezagun norberarengandik kanpoko mundu hori ez dela errealitate dena, ez eta ere ezagutza zientifikoa errealitatearekiko lotura bakarra, zeren eta kontenplazioa, borondatea bera edo eta sentimenduak ere, ezagutzaren beste dimentsio bat izatetik aparte, errealitatean kokaerazten gaituzten forma ezberdinak bait dira.

Beste alde batetik, norberaren barne ezagutza eta era berean besteekin duen harreman eta elkar-eragiketa, oraindik eskolak jakinaren gainean bereganatu ez duen mundua da (6). Giza izaeraren, gizakien arteko gatazken, rolen eta portaera esperientzien ezagutza, sentimenduen eta emozioen identifikatzea eta ezagutza oraindik orain, ez behar den bezala, ez behar den bestean landutako esparrua duzu. Baina ezin izango genuke esan guztiz ahaztu eta alde batera utzitakoa denik ere, zeren eta ohizko eskola aginpidearen eredupean aritu izan bait da eta hala, bazen buruzagi rola (maisua) eta agindupeko eta jarraitzaileena (ikasleena), bazen sarien eta zigorren banatzea, ondorioz holako etsipen sentimendu, inbidia, tripajate, harrokeri, etab., etab. sortarazten zuena. Baina eskola gizarte txiki bat den heinean beronen esparru estu hauetan sortzen diren sentimendu eta emozioek ez dira ez behatzen, ez identifikatzen, ez baloratzen, ez abiapuntu positiboetarantz bideratzen.

Eskolakideen artean sortzen diren emozio eta sentimendu esparruen ez ezagutzeorrek berarekin batera hezkuntza lanaren porrota ekar lezake, zeren eta, aipatu animu egoera hori ikaste prozesua baino lehenagotikoa eta beronen

eragile denez, bai helburu, eduki, metodo zein objektiboki teknika egokiak erabili arren ere aurrera egin beharrean atzera jo bait genezake (7).

Emozio eta portaerazko esperientzien mundu zabal hau, gehienetan eskola girotik kanpoko teknika eta terapia ugari aztertzen du (psikodrama, bioenergetika, etab...). Halaber, sentimendu edo emoziozko esperientzi ugari telebista edo zinearen bidez jasotzen dira, eta komunikabide horietan ikusten dena ia inongo erizpide eta galbahetik pasagabe portaera eredu bihurtzen da. Areago oraindik, telebista eta zine kontsumitzaileek ikusle rola dutenez, ez dira sentimendu edo emozioen protagonista zuzenak zeren eta mentatu emozioak zeharka bizi bait dituzte, alegia pantailan gertatzen den bizitzaren fikzioaren ikusle bihurtzen dira eta. Guzti honen ondorioz, giza hezkuntzaren sail garrantzitsuenetariko bat giza izaeraren sentimenduari dagokiona eskola mundutik guztiz baztertuta geratuko da.

Laburbilduz, gaur eguneko hezkuntzak, gizarteratzeko lagungarri genituzkeen barne munduaren eta portaera esperientzien ezagutza ia ia alde batera uzten ditugun bitartean, ezagutza tekniko, eruditu eta bizitzarako praktiku izan gura duen horri ematen dio indarra eta nagusigoa. Beraz, gaur egunean alde batetik bestera mugikorra, aldakorra eta inondik inora ere zihurra ez den bizitza profesional batetarako pertsona desorekatuak hazten genbiltzake eta ez hainbeste gure eguneroko praktika den elkarbizitze sozialerako. Etorkizuneko irakaskuntzak oraindik orain badu jorratzeko hainbat alor eta sail ezberdin (8).

OHARRAK

(1) GUSDORF,G.: "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria" in *Interdisciplinarietà y Ciencias humanas*. Madrid 1983. 32orr.

(2) *Ibidem*, 34orr.

(3) *Ibidem* . 37orr.

(4) Dena den azken urteotako programa eraberrituek globaltasunaren beharra azpimarratzen dute eta ez dira falta saiakuntzak, batez ere ingurugiro hezieraren ildoari jarraituz. RIERA, S. eta VILARRUBIAS, P. "Globalización e interdisciplinarietà" in *Cuadernos de Pedagogía* 139zbkia, 1986, 48-53orr.; "Aprender en la ciudad " (gai monografikoa) in *Cuadernos de Pedagogía* 102zbkia, 1983, 4-26orr; "La ciudad como investigación" in *Cuadernos de Pedagogía* . 50zbkia, 1979, 20-26orr.

(5) "Las raíces de este modelo (de investigación de problemas) datan en parte de hace casi 70 años (1910), con John Dewey (U. S. A.) y su opinión de que la mayor parte de las experiencias en el aula escolar deben estar centradas en los problemas y de que es necesario ayudar especialmente a los estudiantes a formarse la capacidad del pensamiento científico. (...) (Este modelo) ... incluye los fuertes intereses sociales que contiene el modelo de educación para la ciudadanía y también enfatiza la actividad del estudiante. En su orientación hacia el proceso se acerca bastante a los modelos disciplinarios y multidisciplinarios de ciencias sociales, ya que desea formar habilidades de investigación y de solución de problemas por parte de los alumnos" 33orr. (...) 1918an (U. S. A.) "comenzaron a diseñar programas y unidades enfocadas hacia las actividades humanas básicas o hacia los procesos sociales claves como en la búsqueda de la seguridad, sobre la evolución del transporte..., así como estudios sobre la familia en diferentes culturas y otras instituciones sociales".(...) Baina eredu honen aurkako interesak ere ugariak

izan dira "...los padres de familia y los grupos de presión reaccionaron en contra de que los niños exploraran áreas problemáticas. 14orr. in GROSS, Richard E. ; MESSICK, Rosemary; CHAPIN, June R. ; SUTHERLAND, Jack: *Ciencias Sociales. Programas actualizados de Enseñanza*. Mexico, 1983.

Ia historiariak gabeko USA gaztea heziera praktikoaren oinarriak ezartzen ari zen bitartean -ikasketa sozialak- lehenaren aberastasuna zeraman Europak formazio historiko-kultural erudituen ildoari jarraitzen zion, ildo honen inguruan ere bide berriak irekitzeko entseiuak burutu arren. Sobietar Batasunean aldiz, 1917tik aurrera (ikus USArekin duen daten paralelismoa) historiaren zamaz eten nahian eta gizarte berri bat eraiki asmoz, lehen mailako hezkuntzan historia alde batera uzten da eta horren ordez inguruko errealitatean sortzen diren gertaeren balioa azpimarratzen da. Europari dagokionez ikus V. kapitulua "Historia irakaskuntzaren bilakaera"

Baina badirudi Europan ere azken hamarkada hauetako iraultza zientifiko-teknikoaren eraginez sortzen ari den abiaduragatik, lehenaren intzidentzia gero eta murriztagoa dela, hezieraren lehen mailako sozial estudioak gizarte garaikidearen konplexutasuna argitzeko baliagarriagozat jotzen direlarik. Sobietar Batasuneko heziera politikoari buruz ikus LATISHINA: *La escuela primaria soviética: problemas de la enseñanza y la educación*. Moscu 1984. 167-188orr; Batzuren artean: *La instrucción pública en la U. R. S. S.* Moscu 1977, 42-90orr.

(6) Gai honi buruz ikus GROSS, Richard, *l. a.* "el plan de estudios... presta escasa atención a todas las relaciones humanas. Además, una proporción gigantesca (de la educación) está dedicada al estudio y a la preparación para las relaciones de carácter secundario como son la ciudadanía, los roles del consumidor..." 383orr. "... la tarea básicamente humana de aprender a vivir en una relación afectuosa e íntima con los demás suele dejarse al azar" 384orr. Halaber NOVAK , Joseph D. : *Teoría y práctica de la educación* . Madrid

1982. "Estamos siendo testigos de un reconocimiento cada vez mayor de la importancia del desarrollo emocional y de la necesidad de orientar el desarrollo afectivo en la escuela. Una de las mejores obras sobre este tema es *Freedom to Learn* de Carl Rogers (1969)."... aunque creo también que hay algunos peligros en los enfoques de la sensibilidad y los grupos T -sobre todo los que están dentro de la categoría de sensibilidad por el tacto- a menos que haya un orientador muy competente. El intercambio emocional puede producirse mediante el intercambio de material escrito (incluyendo toda una gama que llega hasta las cartas de amor) la comunicación verbal, el contacto visual y las expresiones corporales, y diversas formas de tocarse, como el abrazo y las caricias (incluyendo la relación sexual). El elemento esencial es que las personas comuniquen deliberadamente sus emociones de forma recíproca" 151orr. "... nuestras experiencias emocionales más ricas provienen de una comunicación uno a uno y no de una integración en un grupo". (...) Por otra parte, la planificación de la instrucción raras veces incluye un intento deliberado de aumentar el intercambio emocional significativo" 152orr. Gai honi buruzko erreflexioak ikus FULLAT, Octavi: *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona 1982, 205-220 eta 243-252orr. U. S. A. n burututako esperientzi batzuren deskribaketa liburu honetan aurki dezakegu: *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. (Stephanie Judson ed.) Barcelona 1986. Ariketak praktikoak in CURWIN, Richard eta CURWIN, Geri: *Como fomentar los valores individuales*. Barcelona 1984.

(7) "El aprendizaje cognitivo va acompañado de una experiencia emocional, por lo tanto, el desarrollo afectivo es necesariamente concomitante con el aprendizaje cognitivo. 150orr "... no tener en cuenta esta dimensión, por miedo o ignorancia, es no querer ver el aspecto afectivo que inevitablemente acompaña al aprendizaje cognitivo, ni la posible mejora que se daría si

usásemos, aunque sólo fuera, nuestra mejor intuición en la planificación de la instrucción" 152orr. in NOVAK, J. l. a.

(8) Heziera, gaur egun, hiru kurrikula edo era ezberdinetako hautaketaren bidagurutzean aurkitzen da. a) (una de las características) del "curriculum tradicional ha sido atiborrar la memoria del menor con información irrelevante y juzgarlo de acuerdo a su capacidad de retención, en vez de proporcionale hábitos, herramientas de autoaprendizaje (...). El magisterio apenas ha dispuesto de otros instrumentos que el libro, la pizarra y los útiles de escritura y ha sido entrenado para que sus pupilos aprendan lo que él sabe y del modo como él lo aprendió... es la cultura literaria: recordar cosas y discutir sobre ellas (opción ilustrada). b) "La metodología activa trata de complementar esa pedagogía con otra, la de incitar al alumno a comportamientos, sean estos estrictamente utilitarios o de carácter más general. Para ello requiere un instrumental -una estrategia- más complejo, más sofisticado". (La opción utilitaria pretende) "que a los niños hay que enseñarles a valerse por si mismos en el escenario que les ha tocado vivir. Hoy hay que enseñarles las tripas de los televisores, de los coches, de los electrodomésticos, del telefono, y de ese entrenamiento práctico, de esa familiaridad con la realidad ir subiendo a la tecnología, a la ciencia. Lo demás , lo que ustedes llaman cultura debe adquirirse fuera de la escuela cada uno a su ritmo, de acuerdo a sus necesidades y deseos". c) (La opción vitalista) señala que "hay que utilizar la escolaridad para que el niño aprenda a cuidar su salud, a relacionarse de una manera sana con el medio ambiente y a echar las bases de una solidaridad con los demás por la que encauce progresivamente su creatividad y su afectividad. Esto debe ser el objetivo primordial de la escolaridad obligatoria. Lo demás, lo profesional, lo erudito, puede y debe esperar" in MONCADA, Alberto: *Más alla de la educación*. Madrid 1983, 109-111orr. Halaber 32-41orr.

IV EZAGUTZA HISTORIKOAREN IZAERAZ

IV. EZAGUTZA HISTORIKOAREN IZAERAZ

Gaurko gizartearen ezaugarriak aipatu eta, halaber, bere barnean heziketak eta gizarte zientziek duten esannahia azpimarratu ondoren, ezagutza historikoaren izaeraz eta beronek gizarte zientziekin dituen harremanez arituko gara.

Ezagutza historikoaren izaera teorikoaz eta praktikoaz jabetzea eta, era berean, gizarte zientziekin duen harremanez ohartzea aldeaz aurrekoa izateaz gain, behar beharrezkotzat jotzen dugu, zeren eta guzti horren ezagutzak gure iharduera akademikoa erraztu eta historiak ikasgelan dituen posibilitateak eta mugak erakutsiko bait dizkigu.

1. Historiaren funtzioa.

Azpimarra dezagun lehengo eta behin historiaren balioa eta funtzioa zera esanez: etengabeki aldatzen ari den gizarte honetan, gizakia bera orientatuko duten erreferentzien beharrean aurkitzen dela eta lehenaren balioa hauxe bera litzateke, zeren eta, Ortega-ri jarraituz "lehena gizakiari muga eta erreferentzi puntu orientatzaile eran aurkezten zaiola" esan bait dezakegu. Bizitzak eta historiaren eskarmentuek (historia bizitza bera bait da) gizakiari etorkizuna markatu egiten diote, neurri batean behintzat, zeren eta esperientzi horren arauera zer ez duen egin behar behinik behin jakingo bait du.

Bestalde, historiak gure esperientzi pertsonala eta gure belaunaldiarena hedatu eta zabaldu egiten du, eta horri esker, memoria kolektiboaren itxura hartuz, erreferentzi puntua eta identitatea eduki dezakegu.

Azken puntu hau argitzeko ikus ditzagun *memoria* eta *historiaren* arteko harremanak.

Esatebaterako, eguneroko bizitzan memoria erabiltzen dugu. Elkarrizketetan kasu, aurreko urteetako gertaerak, esperientziak, lagunak, lekuak, etab. gogoratzea normala da eta solasgai izaten dira. Sarritan, lehen gertatutakoak gogoratzen ditugu geure erreflexioak egiteko, hau da, erreferentzi puntutzat hartzen ditugu, modu honetan lehen gertatutako esperientzien arauera hartuko ditugu geure erabakiak. Batzutan, haiengan aurkituko dugu erdua eta beste batzutan, esperientzia ezkorrak izan badira, badakigu bide horretatik ez garela abiatuko; hots portaera berregin egingo dugu ala ez.

Hona hemen, bada gizabanakoen mailan gertatzen den memoriaren erabilera praktikoa. Era berean, gizarte mailan, historialariek lehenalditik datorkigun esperientzia kolektiboa jaso izan duten heinean, *historiaren* balioa azpimarratu nahi izan dute, beronen *gidaritza* aipatuz. Historiak, bada, *hezkontz funtzioa* duen heinean helburu pragmatikoa du, horrexegatik izan da printzipeen eta erregeen heziketarako erabilia.

Bestalde, maila kolektiboan, gizarteak bere superbizipenerako aukeratzen dituen usuarioak, teknikak, etab. memorizatu egiten ditu. Honela bada, memoriaren bitartez, belaunaldi bakoitzak ez dauka zertan deskubriturik orain arte gizakiak egin izan dituen aurkikuntza guztiak, hala nola teknika (gurpila kasu) edo antolakuntza alorretan (familia kasu), hau da, asabengandik jasotako jakintza guztia pilatuz joango da eta belaunaldi bakoitzak, jakintza horri, bere egokierak egingo dizkio.

Memoria dela medio, portaerak, arteziak, keinuak, etab. errepikatu egiten dira denboran zehar eta komunitatearen usuario eta ohitura bihurtzen dira. Arbasoen mundua, bada, kate baten eran gurasoengandik semeengana besterenganatzen da. Herri memoria honek tradizio forma hartzen du eta gizarteak tradizio hori eredu bihurtzen du, hau da, lehenaldian dago eredia eta ez etorkizunean; alegia, industriaurreko gizarteaz ari gara. Foruetan, esatebaterako, arauari indarra ematen zion esaldia zera zen: "Como era de uso y costumbre", honek arauaren sustraipena adierazten zuen. (1)

Tradizioak gizarteari, alde batetik, egonkortasuna ematen zion (honek ez du gatazkarik ez zenik esan nahi) eta, beste aldetik identitatea eta nortasuna. Beraz, herri memoriak aintzinako denborak jasotzea eta gordetzea ahoz-ahozko tradizioa erabiliaz, ez zen usuario eta ohitura arloan solik gertatzen zeren eta istorio eta mitoen bitartez ere gauzatzen bait zen. Baina kontura gaitezen memoria honek ez duela jasotzen gertatu izan den guztia, gizarte horren balore sistimaren arauera garrantzitsuena dena baino. Honela bada, historiari, lehenari begiratzea eta memoria kolektiboan gordetzea, hasiera batean *ahozko tradizioaren* bitartez eta gero *historia idatziaren* bidez, oso garrantzitsua izan da herri guztietan.

Historialariak, historia lanen bidez herri baten gertaera gogoragarriak jasoaz, herri horrekiko *munduikusker*a bat sortzen ari dira. Produkzio historiografikoan, bada, herri horren gertaerak jasoaz gain, bere arazoak, kezkak, asmoak eta pentsaera agertuko dira, (2) era honetara herri identitatea sustraitzen delarik. Horregatik, herri identitatearen atal horretan, ohizko problema historiografikoen artean, *jatorriaren arazoak* halako garrantzia izan du. (3)

Jatorriaren galdera horri erantzuna emateko idatzi ziren bai herrien eta bai familien historiak, aintzinasunean aurkitu nahian identitatea, nortasuna eta batez ere, aginte hastapena. Honela sortu ziren Erdi Arotik hasi eta erret-familien edo nobleen genealogiak. Kronikek, berriz, familia horien barnean eta euren artean gertatutakoak kondatzen zituzten, guzti horren memoria gal ez zedin. (4)

Historia idazten hasten denean, bada, elitearen historia egingo da eta, batez ere, beronen goraiamenerako. Leinuen harrokeria suspertzeak eta aintzinako jatorri mitikoen atzetik abiatzeak, egia historikoaren bidea alde batera utzirik, faltsarientzako (5) giro aproposa sortu zuten.

Bestalde, gizakien edo herrien arteko tirabirak historialarien lanetan ispilatu dira, herrien arteko gatazkak gatazka historiografiko bihurtuz. Hemen historiaren *erabilera politikoa* (6) ikus dezakegu. Baina polemika guzti hauen azpitik ikus daitekena zera da: herri guztietan egiten diren historia lanetan ikuspegi etnozentrikoa dela nagusi (7).

Aipatu erabilera politikoa hori areagotu egin da antolakuntza politikoa iruzko ikuskerak kontrakoak izan direnean. Esatebaterako, paradigma baten barnean, absolutismo garaian kasu, erret boterearen eta herri subiranotasunaren arteko neurriak eta mugak eztabaidatu zirenean (polemika forala kasu) edo eta eten historikoak gertatu diren unean (XIX-XX mendeak-estatu liberala eratzen den garaian) aldaketa historikoak eta ohizko herri identitatea kontrajarri direnean, gatazka historiografikoak sortu izan dira.

Bestalde historia eztabaida politikorako erabiltzeaz gain, gizarte garaikide honetan beste erabilera zehatzagoa eman zaio, hau da, historiaren irakaskuntza dela medio gizakiaren kontzientzia politikoa berpiztu nahi izan da Estatuaren barnean parte hartu dezan.

2. Ezagutza historikoaren esparruak eta norabideak.

Ezagutza historikoaren esparruaz hitzegiterakoan lehen arazoa historia beraren objektua definitzetik datorkigu. Neurri batean, definitzea gaia mugatzea litzateke historia bizitza bera bait da eta hitzen esparrutik ihes egiten bait du, baina behartuak gaude hitzak erabiltzera. Leo Apostel-ek emandako definizioa jarraituz "Historiak gizateriaren bilakaera, edo gizateriaren sistema soziala, edo eta denbora fisikoaren barnean gertatzen diren ekintza eskemak estudiatzen ditu" (8). Definizio honek, berehala, ezagutza historikoaren objektuak duen konplexutasuna eta hedadura planteiatzen digu.

Konplexutasun honi erantzuna emateko historiaren esparrua nola zabaldu den eta historia orokorrera edo totaleraino heltzeko jarraitu den bidea azaltzea izango da zuzenena.

Ezagutza historikoa lau norabide edo arlotan hedatu da: denbora, espazioa edo historiak aztertu dituen lurraldeak, arlo tematikoa eta subjektu historikoa.

a) Lehenengo aldagaiari, une historikoari, dagokionez zera esan behar da: XIX. mederarte idazten diren historia lanetan historiaren ezagutza zehatza 2.500 urtekoa zela, hau da, greko-erromatar epealdia eta honen ondoren zetorren kristau aroa, mendebaldeko zibilizazio deiturikoan gauzatu zena hain zuzen ere. Munduaren lehen garaietako historia azaltzerakoan Biblian agertzen ziren gertaerak eta kronologia jarraitzen ziren. Munduaren sorrera kasu 4963 edo 4004 k. a. tik kokatzen zuten (9).

Egipton zehar egindako espedizio militar napoleonikoen, beroiek zientzia gizonen lagunduak zirelarik, ordurarte ezagutzen zen baino lehenagoko zibilizazio egiptiarra aurkitu zuten. Hau dela eta, ezagutza historikoaren metodoak aldatzen hasten dira. Historiaz hitzegiten diguten arrastoak ez dira dokumentu idatziak soilik izango, giza eraiketak, zibilizazio hondakinak ere zer esana izango dute eta.

Diziplina berri batek, *arkeologiak*, zibilizazio honen unea mugatu zuen: 3000 urte k. a.. Arkeologiak, bada, lehenaldian sartzen gaitu, aintzinako zibilizazioen mundu berri bat erakutsiaz: Mesopotamia, Minos, Kreta, etab. Baina, ikerkuntza suzatu eta lehenaren dimentsioak etengabe, denboraren tunel honetan, atzera eramango dituen, giza abentura ez miletan, miloika urteetan zabalduz baino, ez dira aintzinako zibilizazioak soilik izango, gizateriaren jatorria bera baino. Hau da historiaurrearen arloa. (10)

Ikusten dugu, bada, ezagutza historikoa, denbora kantitatearen aldetik, ugaltu egin dela, zeren eta kronologiaren esparrua zabaldu egin bait da. Baina ikuspuntu kualitatiboaren aldetik ere aldaketa nabariak izan dira. Kontutan izan behar dugu ohizko historian une laburreko gertaera historikoak (gerrak, bakeak, . . .) baino ez zirela ezagutzen. Baina, beste giza zientzien emaitzei esker (ekonomia, linguistika, . . .) eta Braudel historialariaren gogoeta eta lanei esker (11) historia arloan une historikoen duten erritmo konplexu eta ezberdinez ohartzen gara. Honela bada, *une laburra*, koiuntura edo *abagadunea* eta *une luzea edo estruktura* kontzeptuen bidez denbora eta gertaera historikoen arrazionalizazio eta antolaketa sakonagoak burutu ditzakegu.

b) Bigarren aldagaian, espazioa (edo historiak aztertu dituen lurraldeak) hartzen badugu erreferentzizat zera ikusten da: historia funtsean, barruti europearraz aritu izan dela, hau da, lehen aipatu mendebaldeko zibilizazioaz. Areago oraindik, aztergai nagusienak mediterraniar zibilizazioa eta mendebaldeko Europa izan dira, ipar eta ekialdeko Europa ia baztertuak izanik. (12)

Historiaren euroerdikoitasun hau, beste arrazoi batzuren artean honako uste honetan oinarritzen zen: ezagutza historikora heltzeko metodoa idatzitako dokumentuen aztertzean zetzan eta honen ondorioz, beste kultura batzutan idazkera ezezaguna zen neurrian, ohizko Afrika beltzean gertatzen zen eran, historia izateko posibilitateak kentzen zitzaizkien.

XV. mendearen bukaeratik aurrera, "aurkikunde aroa" izenaz ezagutzen dena hasten denean, europear munduari beste herri batzuk ezagutzea gertatu zitzaion. XIX. mendean, kolonialismoaren bidez europearren domeinua munduan zehar goren mailara heltzen denean, lehen aipatu ezagutza hori sendotuz joango da, zeren eta diziplina berri batek antropologiak hain zuzen ere, ahozko tradizioa, aztarna materialak eta bizimoldeak baliabidetzat erabiliko bait ditu.

Historia, diziplina zientifikoa den heinean, *Annales* (1929) eskolatik abiatuta, aipatu material horiek erabiltzen hasiko da. Historiarik gabeko herriak deiturikoak, berriz, 60. hamarkadako deskolonizazio prozesutik abiatuta herri identitatea lortzera helduko dira eta, aldi berean, beren historia erreibindikatu dute (13). Dena den, europearrak ez ziren lurraldeak historia liburuetan agertzen zirenean, Europa-ren arauera aztertzen ziren, hau da, historian herri horiek sartzen dira europearrek lurralde horietan agertzen diren heinean. (14)

Baina, goian aipatu faktore konjuntzioei esker eta sistema mundialaren erlazionartekotasunaren errealitatea gero eta nabarmenagoa dela kontutan izanik, herri guztiekin errespetutsua izango den ezagutza historikoaren beharra zilegia dela ikusi da. Honela bada, europear historia batetik mundu historia batetara jo dugu. Mundu osoaren ikuskera berri honen adierazleak eta aipamen batzu egitearren hauek izango lirateke: Braudel-en "Las civilizaciones actuales" eta "Civilización material, economía y capitalismo", (1979), Wallerstein-en lan batzu, *El moderno sistema mundial* (1974) eta UNESKO-k bultzatutako historia-testuak.

Dena den, esan behar da baita ere lurralde europerrak testu-liburuetan aztertu izan direnean, *Estatu-Nazio* diren heinean aztertuak izan direla, beste

lurraldeak aldiz, *zibilizazio* eran behatu dira: Islam, Afrika,...Bestalde, gaur egun, eta Europa-ri dagokionez, Estatu egitura ez duten herri txikiak bere historia errebindikatzeko garaian aurkitzen dira, era honetara historiaren esparruan aztergai izango diren beste barruti berri batzu agertzen direlarik. Beraz, historiaren espazioa zabalduaz gainera, espazio horrek maila ezberdineko tratamendua izan dezake: *lekuko historiaren* mikrokosmosatik (15) hasi eta *mundu-historiara* heldu arte.

c) Historiak izan duen hirugarren hedakuntza arloa gaiari buruzkoa izan da. Hasiera batean, historikotasunaz jantzia zen ekintza bakarra eta historiari bere praxiaren edukiaz gorputza eta zentzua ematen ziona, batailaz, gerratez, akordioz, nazioarteko tratatuz, gobernari eta errege sailez, lege akordioz, etab., etab-ez ornitua zegoen eginkizun politikoa zen. Historia politiko edo instituzional hau pertsonaia publiko mugatu eta hautatu batzuk egiten zuten, hau da, erregeek, nobleek, politikoez, gorteko finantziariek, etab. Beraz, XX menderarte historia politikoa zela nagusi esan dezakegu.

Baina beste gizarte zientzien emaitzetatik abiatuta (ekonomia, soziologia, antropologia, etab.) historiak gai berriak jasoko ditu, era honetara ezagutza historikoaren barnean arlo eta metodo berriak sartuz: historia ekonomikoa, historia soziala, bizimoduen historia, etab. (16).

d) Aurreko honekin batera zera ikus dezakegu, alegia historiaren protagonista edo subjektuen arloa ere (4. aldagaia) hedatuz dihoala. Ohizko historia politikoan *gizabanakoa* bada nagusi, orain, historia sozio-ekonomikoa egiten hasten denean, historiaren protagonistak *talde sozialak* izango dira. Subjektu historiko berri hau kolektiboa den heinean, anonimoa bihurtzen da, baina ez pasiboa (17). Areago oraindik, *giza subjekturik gabeko historia* egitea ere gerta daiteke, hemen gizakia desagertu egiten da eta gizakiaren obrak berak hartzen du autonomia. Era honetara, barrokoaren historia, erakunde baten historia, prezioen historia, pentsaera kolektiboaren historia etab. ikus ditzakegu (18).

Bestalde, subjektu historiko berriak ere agertzen ari zaizkigu emakumea (19), haurra, baztertuak etab. hau da pertsonaia ospetsuen ordezkari pertsonaia arruntak ere bere protagonismoa izan dezakete (20).

Aurreko guztia laburbilduz, gizatiar egitateagatik eratortzen den guztia historikoa dela esan genezake. Dena den eta honeraino iritxi ondoren planteiatzen zaigun azken arazoa hau da: posible ote dira Historia Unibertsal edo historia totalak ala era askotako historiak dira? (21).

3. Historialariaren lanak dituen baldintzak.

Lehenengo eta behin historialariaren lanak dituen kondizionamenduez hitzegitea, gainkiroki bada ere, bidezkoa da, zeren eta produkzio historiografikoa, alde batetik, testuinguru sozial eta historiko batetan kokatzen bait da eta, bestetik ezagutza historikoaren sortze prozesua garai bakoitzeko filosofi eta metodologiaren arauera egiten bait da. Beraz, garai bakoitzak historiaren zentzu berezia duela esan genezake.

Historia aurrera dihoala edo gauzak aldatzen doazela esaten dugunean, bai bizimoldeak, teknika, egitura ekonomikoak, harreman sozialak eta, baita ere, problemak, helburuak, munduikuskerak, baloreak, etab. aldatuz dihoaztela pentsatzen ari gara. Gaur eguneko belaunaldiak, bada, gizartearekiko duen ikuspegia, duela berrehun urtekoak izan zezakenaz parekatuta guztiz ezberdina dela nabaria da.

Argi dago, bada, *historialaria* ez dela pertsona isolatua, tokatzen zaion *denboraren semea* baino, eta berak, nolabait, gizarte horren arazoak, asmoak etab. aztertu eta deskripzio edo analisis historikoak bide, lehenaren ezagutza gehituz, argitu egiten ditu (22).

Aurreko abiapuntuok gogoratzuz, historialariak duen *historia idazteko era aldatuz* joango da, denboran zehar, gaiak, pertsonaiak, ikuspuntuak, etab. , berritu eta ugaltu egingo bait dira.

Historialariaren egitekoa *egia historikoaren* ildoari jarraituz, (23) *errealitatearen eta historia lanen arteko distantzia laburtzean* datza. Dena den, tarte hori lana eta hizkuntza direla medio betetzerakoan, historialariaren eginkizun hori hainbat faktore eragingarri mugaturik egongo da: balio sistimak edo munduikuskerak, lan prozedura eta metodologia, dokumentuen ugaritasuna edo urritasuna, historiaren retorika, erakundeen babesa, etab.

Azalpenaz aurrera jo baino lehen bereiz ditzagun ugari erabiltzen diren kontzeptu batzu.

Historia hitza erabiltzen dugunean lehenaz, bere osotasunean, edo lehenaren estudioaz hitzegin dezakegu. Baina lehenaldian gertatutako historia eta historia lanen artean, historia beraren testimonio zuzenak ditugu; alegia dokumentu historikoak (idatziak, ahozkoak, . . .) (24).

Historiografia berriz, historialarien produkzioa izango litzateke, hots, historia lanetan agertzen diren idazteko erak, metodologiak, interpretazioak eta

guzti hauen inguruan sortzen diren eskolak.

Historialariek historia idazterakoan aipatu bitarteko horiek erabiliko ditu, dokumentuak edo bera historiaren lekuko bada, protagonista kasu, bere esperientzi bizia ere agertuko du.

Historialariak errealitate historikoaren berri emateko, batez ere, literaturazko hizkuntza erabiltzen du, baina errealitatea isladatzeko prozesu horretan, ez du izango helburutzat errealitate guztia agertzea, hori ezinezkoa bait da. Erizpide konkretuez baliatuz berarentzat zein den gertaerarik garrantzitsuena aukeratu beharko du, eta, hori egin ondoren, hautatutako informazio multzoari ordena edo koherentzia logikoa eman beharko dio, kronologia, narrazioa edo problemen analisisa erabiliaz, guzti honen ondorioz errealitatearen eta historia idatziaren arteko distantzia labur dadin.

Aipatu distantzia arazoarekin batera historialariaren lanak planteiatzen duen beste arazo nagusienetariko bat *ezagutza historikoaren zihurtasuna eta kalitatea neurtzea* da. Beraz Historia bere esparruaren hedaduratik abiatuta arazoak sortu badira, ezagutza historikoaren zihurtasuna eta kalitatea neurtzearen inguruan ere ez dira sortu gabe geldituko. Arazoa honela planteia genezake: gure lehengaia (ezaguera objektua) lehenaldian gertatutako egiteak direla eta gainera maneiakor ezinak direla kontutan izanik *posible ote da ezagutza historikoa?*

Historialariak historia lan bat burutzen duenean ezagutza hori nola sortzen du?. Historiaren objektua, hau da, dokumentu historikoak eta berauotan agertzen diren gertaerak soil soilik jaso edo isladatuaz (*objektuaren lehentasuna*), ala historialariak badu parte zuzenik historiaren sortze horretan, erizpide eta balore batzuren arauera gertaerak hautatu, eratu eta balioztatuz, historia lana neurri haundi batez bere lan sormena izanik (*subjektuaren lehentasuna*); ala dokumentuek eskeintzen duten errealitate objektiboa jaso eta historialariaren subjektibitateaz itxuratuz sortzen da? (*objektua eta subjektuaren arteko elkarrekintza*).

Ikusten denez bada, historia-lan bat burutzerakoan *ezagutzaren arazoa* sortzen zaigu, berau prozesu guztiaren alde-aurretikoa delarik. Beraz, ezagutzaren teoriaren barnean aurkitzen diren *hiru modelo epistemologikoen* arauera, *isladaren teoria mekanizista* (objektuaren lehentasuna), *teoria idealista* (subjektuaren lehentasuna) eta *isladaren teoria eraldatua* (subjektua eta objektuaren arteko elkarrekintza) ezagutzara heltzeko hiru era eta, halaber, historia sortzeko hiru joera edo eskola historiografiko izango ditugu, positibismoa, historizismoa eta marxismoa hain zuzen ere (25).

4. Historia metodo zientifikoaren ildotik.

Goian aipatu ezagutza objektu zabalaren aurrean, historialariak lehengo eta behin, arlo tematikoa mugatu eta material historikoaren hautapena egin behar du. Hasiara hau hainbat galdera eta arazoren lehen pausoa izango da. Esatebaterako, arlo tematikoa mugatze orduan zeintzu erizpide sozial, akademiko, etab. aipagarri erabiltzen dira? . Edo eta zeintzu dira datu historikoaren mailara heltzen diren materialak eta zergatik?. Historialaria bada, dokumentuarekin aurkitzen da, baina dokumentu hau egiaztatu eta balioztatu behar den testimonioa da, prozesu honen ondorioz datu historiko bihur dadin. Baina aldi berean dokumentu hauetan zer den objektiboa eta zer errepresentazio subjektiboa, baina objektibatu daitekeena zehaztu behar da. Bestalde finkatu dugun datu historiko horrek zein da testuinguruan zehar hartzen duen esannahia?

Etengabeko galdetze honi erantzuna emateko *dokumentuaren kanpo eta barne-kritikaren metodologia* zehatza daukagu (26). Beraz metodologia honetaz baliatuz dokumentuaren jatorria (nork idatzi zuen, noiz eta non), nolakoa den dokumentua eta zeintzu bideetatik heldu zaigun jakin dezakegu (kanpo kritika). Halaber, barne kritika erabiliaz zera jakin dezakegu: dokumentuaren egileak zer esaten duen eta zer adierazi nahi duen, gertaerak nola ezagutu eta ulertu dituen, noren aginduz idatzi duen, eta beste dokumentuekin gonbaraketak eginaz gertaeren benetakotasuna noraino heltzen den. Guztiau lortzeko historialaria historiaren diziplina laguntzaileez baliatzen da, alegia, diplomatika, numismatika, filologia, sigilografia, epigrafia, genealogia, heraldika, kronologia, etab.

Bestalde, dokumentuekin lan egiteak hautapen, sailkapen, antolaketa, gonbaraketa etabarretako eginkizunetan trebatua izatea eskatzen du. Baina guztiau lan sistema konplexuago baten zatia besterik ez da, hau da lan zientifikoari dagokion metodo hipotetiko deduktiboa alegia (27). Honexek ematen die aipatu eginkizunei zentzua.

Metodo hipotetiko-deduktibo honen atalak hauek lirake, lehenengo eta behin teoria, teoria honen arauera egiten den datuen hautapena, datuak elkartu eta sailkatu egiten dituen hipotesien formulazioa, datu eremu zabalago batetarantz egiten den hipotesien jeneralizazio prozesua, honela datuek hipotesia egiaztatzen dutelarik, eta, azkenik, hipotesiak sistematizatzen eta ordenatzen dituen amaierako lege edo teoria azaltzailea burutzea.

Aipatu elementu guzti hauen artean sortzen den kate eraginkorrak osatzen du ezagutza historikoa eraikitzeko prozesu logikoa. Dena den, T. S.

KHUN-i jarraituz zientzia normal baten barnean ohizko ezagutza prozesua, paradigma teoriko bat aplikatuz, ezagutza arlo bat zehaztean eta sakontzean datzala esan dezakegu (28).

Beraz, hauxe da izan behar duguna kontutan, historia zientifikoa ez datzala hain zuzen ere datu bilketan problemak planteiatzean eta burutzean baino. Narrazio sinple batean ere ez datza, fenomeno historikoaren azalpena ematean baino. Dena den, narrazio on batek koherentzia azaltzailea du eta ez dugu gutxietsi behar. Kontutan izanik gainera narrazioaren teknika menperatzea abiapuntu on bat izan daitekeela.

4. 1. Historiarekiko azalpenak.

Historiak duen zientziatasunaz aritzerakoan nahitaezkoa da historiarekiko azalpenak nola burutzen diren aztertzea. Lehenengo eta behin Historiaren konplexutasuna kontutan izanik, ildo berean, azalpenak ere era eta maila ezberdinetakoak direla argi ikusten da. Honela, alde batetik, kausa bakarreko azalpenak ditugu eta, bestetik, era askotako kausak (multikausalak) agertzen dituztenak ditugu. Hauexek dira hain zuzen ere historia egiterakoan ohizkoenak.

Azalpen erak aipatzerakoan lehen eta behin historia lanetan ohizkoa den gertaeren narrazioa dugu; honez gain honoko azalpen maila hauek erabil daitezke: *azalpen genetikoa* (gertaeren jatorria eta bilakaera lineala argitu nahi duena), *estrukturala* (gertaera testuinguru estruktural baten barnean kokatzen duena eta erreferentzi honen arauera hartzen duena bere zentzua), *dialektikoa* (kausalitate genetikoa eta estrukturala perspektiba batératuan biltzen dituena) *teleologikoa* (gizakien xedeak aztertzen dituena), *zibernetikoa*, *estadistikoa*, etab. (29)

Bestalde gogora dezagun XIX. mendearen amaieran historia zientziaren ildoan sartzen ari zen heinean, historialariek narrazio singularretik irteteko asmoz eta erregulartasunak aurkitu nahian, gonbaraketa eta analogia erabiltzen zituztela, historia azalpen mailara jaso nahi zutelarik. Beraz aipatu azalpen tipo hauek zientziaren funtsa den jeneralizazio eta erregulartasunaren bilakaerara jotzen dute. Dena den, historia arloan egiten diren jeneralizazioen balioa inguru edo garai historiko baten barnera mugatzen da. Hona hemen bada historia arloan lege orokor unibertsalak sortzeko zailtasuna. Bestalde, egia historikoa ez da legearen definizio bidez behin eta betiko lortzen dena, egiaren abiapuntu horretarantz dihoan hurbiltze etengabea baino (30).

Gertaera historikoen singularitasuna edo alderantziz, gertaera historikoen

multzoetataik atera daitezken jeneralizazioak defendatzen zituzten joeren arteko polemika dela eta, historialariak bi taldetan banatu izan dira, batetik, ezagutza historikoaren berezitasunaren aldekoak eta bestetik, historia zientziaren metodo eta arauetan sartzearen aldekoak. Jarrera tradizionalak esatebaterako, historiaren ezaugarri bereziak gertaera historikoen singularitasuna eta bakantasuna zirela adierazten zuen, era honetara jeneralizazioak egiteko aukera guztiak ukatuz.

Itxuraz kontziliaezinezko kontrakotasun kontzeptual honi Duverger-ek erantzun hau eman dio. Autore honentzat "gertaera historiko oro behin eta berriz beste gertaera batzutan aurki daitezkeen elementuen konbinaketa da: beraz singularra dena konbinaketa bera da, ez gertaera horren osagaiak. Baina egin diren konbinaketa ezberdinak ere, ezaugarri orokorra duten mota jakin batzutara muga daitezke. (31). "Orokortasuna ez dator gauzen izatetik abstrakzioa deitua den izpirituaren ekintza edo operazio intelektual batetik baino". (32).

Aurreko lerroetan, aipaturiko azalpen eta jeneralizazio prozesuei esker bada, gertaera historikoek bere zentzua hartzen dute. Halaber historialariek sortzen duten ezagutza historikoak ordenu koherentea hartzen du.

Giza izaerak dituen joeren artean ezagutzeko nahia, zihurtasuna aurkitzea, gertaerak aldeztu aurretik ikustea etab. hortxe ditugu. Guztiau lortzeko gizakia arrazoiaren indarrak eta metodo zientifikoak baliatzen da. Baina zihurtasun nahiak haundiak izan arren mentatutako lege, jeneralizazio eta azalpenak nahitanahiezko determinismoetatik urrun aurkitzen dira, zeren eta azalpen konplexuak eta multikausalitateak argibide badira ere, ez bait dute den dena argitzen. Gizakia gure ustetan ezagutzen dugun izakirik konplexuena denez, bere portaeraren azterketak zailtasun bereziak agertzen ditu; hau da, gizakien portaeretan ustegabeek bere eragin erabakikorra dute. Honela bada, azareak, norberaren nahiak edo borondateak, hautapenak eta erabakiak hartzeko libertateak etab.-ek ere historiaren joku honetan bere parte dute (33).

Bestalde, azalpenaren garrantzia kontutan izan arren, azalpen historiko berorrek duen erlatibotasunaz ohartu behar gara, zeren eta azalpen historikoak marko teoriko kontzeptual baten barnean txertatuak direnez (marxista, estrukturalista, historizista, . . .) beren zentzua hortik jasotzen bait dute. Honela bada eskola historiografiko bakoitzak beren azalpenak egingo ditu eta halaber, gizarteak bilakatuz, baloreak, oharmenak, etab. aldatzen dihoazen heinean, belaunldi bakoitzak berak jaso duen historia berrintepretatu egingo du. (34).

5. Denbora historikoaz.

Diziplina honi singularitasuna ematen dion "denbora historikoaren" kontzeptua (35) aztertu arte ez da argituko ezagutza historikoaren izaera espezifikoak. Denbora historikoak ezaugarri espezifikoak ditu, denbora biologikoa, fisikoa eta kronologikoarengandik ere bereiztuz. Ez da une historiko bat bakarrik bat baino gehiago baizik. Une historikoaren tipoak klarkien definitu dituen Fernand Braudel izan da honako hauek mentatuz.

- a) Ohizko historian hain propioa den gertaeren une laburra.
- b) Abagadunea edo koiuntura non goranzko eta beheranzko zikloen iraupena eta alternantzia delarik bere ezaugarri. Hemen lehena sekzio zabaletan zatitzen da: hamar, hoge eta berrogeita hamar urtekoak.
- c) Azkenik, estrukturen iraupen luzea, non denborak iraupen kutsua hartzen duen. Esatebaterako, estuktura ekonomikoak, pentsamoldeak, erakundeak, portaerak, etab.

Honela bada, aipatu denbora historikoaren forma hauetaz ohartzea eta, halaber, eten, jarraipen eta azelerazio historikoen moduko egoerez jabetzea garrantzitsua da, zeren eta historiaren ulerkuntza zentzuzkoagoa izanen baita. Halaber, kontzeptu horien ulerkuntzaz baliatuz egokiago koka dezakegu norberaren mikrohistoria makrohistoria zabalean.

6. Historia idazteko eta azaltzeko erak.

Ezagutza historikoaren izaera nolakoa den jakin ondoren, historia idazteko erei buruzko aipamena egin beharra dago. Lehenengo eta behin badago historia herritar bat ia jende guziak ezagutu eta maite duena. Historia herritar honetan batez ere haundikiak (erregeak, printzipeak, gizon famatuak) eta gertaera ospatsuak agertzen dira. Historia honen berri kaleetako plaketan, estatuetan, memoria kolektiboan eta eskoletako testuliburuetan (orain dela gutxi arte) aurkitzen dugu. Kronika, narrazio edo kondu itxura hartzen du historia honek eta gertaeren kronologiaren ordena jarraitzen dute. Pertsona bati dagokion historia bada *biografia* forma hartzen du.

Puntu honetan arazo bat planteiatzen zaigu: Historia narrazio bat bada literaturarekin zer ezberdintasun du?. Historiak benetako gertaerak kondatzen ditu, nobelak egiantzekoak eta ipuinek eta istorioek sinestezinak. (36)

Historia akademikoan, hau da, testuliburuetan, balore sistima baten

arauera aukeratutako mugari historikoak agertzen dira: Grezia, Erroma, Erdi Arotik eta Aro Modernotik aukeratutako gertaera batzuk, etab. . . Historia orokor hauek *synthesis* forma dute eta azaleko ikuspegi zabal bat eman nahi dute. Honi kontrajarriz *monografia historikoa* aurkitzen dugu. Modu honetara gai bat zehaztasun guztiz aztertzen da.

Sakontasunaren ikuspuntutik sailkapen hau egin dezakegu. Historia gertaeraren *kronologia* ordenari jarraituz edo *azalpena* azpimarratuz konda daiteke. Formalizazioaren ikuspuntutik ostera *narratio kualitatiboa* (kontzeptuak erabiliaz) edo *historia kuantitatiboa* (37) (estadistikak, forma matematikoak erabiliaz) izan daiteke. Denboraren ikuspuntutik ordea historia batzuek *une laburra* aztertzen dute beste batzuek berriz *une luzea* (Feudalismoa kasu). Antropozentrismoaren ikuspuntutik, *gizona ardatz legez* azaltzen den historia (biografia, gizon ospatsuen historia) edo *giza subjekturik gabeko historia* izango dugu, hemen gizona anonimoa agertzen zaigu, taldearen historia egiten da (langileriaren historia esatebaterako) eta gizakia zenbaki hutsa edo erakunde edo multzo baten zati bihurtzen da. Giza subjekturik gabeko historia honetan gizakiaren obrak autonomia hartzen du, eta honela esatebaterako erakunde baten historian, batez ere, beren ezaugarriak, arauak, eta barne bilakaera aztertzen direla ikusten dugu. Ildo honetatik ere *eguneroko bizitzaren historia* ikusten dugu: elikaduraren, habitat-en, harreman sozialen, etab-en historia, hau bizitza materialari dagokionez eta psikeari dagokionez pentsamoldeen historia (Ilustrazioaren historia kasu).

Azkenik eta gertaeren historiari kontrajarriz, *problema historikoen analisia* aurkitzen dugu: boterearen historia, hazkunde ekonomikoarena, feudalismotik kapitalismora dagoen iraganbidearena, Aintzin Aroaren jaitsapenarena etab. (38).

6. 1. Irudiz egiten den historia.

Azkenik, Gutenberg-en galaxiatik (liburuak) gaur egunean irudien mundura pasatzen ari garenez gero, irudiz egiten den historia ere mentatu beharra dago.

XIX. mendearen amaieran (1895), zinearen hasiera gertatzen denean, teknologia berri honen bidez errealitatearen atal batzu irudiz jasoko dira, era honetara dokumentu historiko mota berri bat sortuz (39). Lumiere anaiek eskainitako lehen zine emanaldietan eguneroko bizitzaren atalak jasotzen ziren, fabrika batetako langile batzuren irteera, etxeko eskenak, alegia. Baina handik urte gutxira zinearen beste posibilitate batzu ere ikusi ziren, fikzioarena (Melies) eta errealitatea artifizialki birsortzearena. Hauxe berau

egiten du Edward H. Arnet amerikarrak etxeko igerilekuan Kuba-ko gerraren intzidente garrantzitsu bat filmatzen duenean, *Maine untzi korazatuaren leherketa* (1898) hain zuzen ere. Hasiera honetan bada, zinearen norabide ezberdinak aurkitzen ditugu.

Errealismoaren bidetik lehen denboretako irudien egunerokotasuna gaintitu nahiaz, kamarak notizia izango diren gertaerak ere jasotzen arituko dira, errusiar eta japoniarren arteko gerra, iraultza sobietarra, lehen mundu gerra, gertaera publikoak, inaugurazioak, etab. etab. Telebista aurreko garaian, gertaera hauek zinean eskaintzen ziren albiste emanaldien bidez. Espainian era honetako emanaldiak -NODO- ia duela urte gutxirarte iraun du. Telebistak, gaur egun, berak sortzen ditu notiziak eta ia mundu mailako hedapena eta bat batekotasuna dutela esan genezake, horra hor esatebaterako Neil Armstrong ilargira heldu zen unea (1969) edo Tejero-ren otsailaren 23ko estatu kolpea.

Zinegileak errealitatea jasotzeko plangintza duenean (gidoia), irudiak eta eskenak hautatu egiten dituzenean eta ideia eskema baten arauera jasotako guztiarekin irudiak muntatzen dituzenean *dokumentalak* sortzen dira. Beraz, dokumentala ez da errealitatea pasiboki soil soilik jasotzea, zinegileak burututako eskema baten arabera errealitatea lantzea baino. Dokumentalak bigarren mundu gerratea baino lehen ezagutu zuen une loralditsua, horra hor eskola sobietarra, ingelesa (Flaherty -*Aran*-eko *gizona*, 1933) edo Espainia mailan Buñuel (*Las Hurdes*).

Azken hamarkadotan telebistaren esparruaren inguruan dokumentalen produkzioa ugartu egin da; zinegile eta historialarien artean lan emankorrak burutuz. Historialariek dokumentalen bidez, aztarna arkeologikoak, dokumentu idatziak eta ozenak, irudiak, elkarrizketak, etab. erabiliaz, ezagutza historikoa sortzen dute, ezagutza horri, sarritan saiakera itxura emanaz ("*Gizon europarra* - F. Braudel). Kronologiaren ildoari jarraituz hor dugu mundu historia osoaz aritzen den "The World" serie ingelesa Barraclough historialariaren zuzendaritzapean egina. Halaber aro historikoei dagokienez hor ditugu Aintzin Aroaz aritzen den "*Arkeologiaren abentura*" (Maria Pia Stinga-RAI) edo Erdi Aroaz aritzen den "*Katedralen garaia*" (G. Duby-Antenne 2. , 1978). Europearrak ez diren zibilizazioez ("*Afrika*" B. Davidson, 1984) eta batez ere mundu industrialera heldu ez diren herrien bizikeraz hainbat eta hainbat dokumental burutu dira ("*Mundu bat amaitzean*").

Lehenaldiko errealitate historikoa irudiztatu asmoz filme historikoa sortzen da. Filme hauen artetik batzuk aipatu errealitate hori modu errespetutsu edo ahal den zehazkien jaso nahi dute (*Espartako, Urria*), beste batzu ordea fikzio edo intentzioz burututako zentzugabekeriraino heltzen dira

(*Brian-en bizitza*). Esparru zabal honetan mugitzen da beraz filme historikoa eta filmografia honen barnean era askotako sailkapenak egin daitezkeela esan genezake.

Gaur egun ia aro historiko guztiei buruzko filmeak aurki ditzakegu. Mota jakin batetako filmeak, bereziki ikusgarriak eta kolosaltasunez beterikoak, zinearen hasieratan jadanik bai U. S. A.-n eta baita ere Europan, Italian alegia, burututakoak Aintzin Aroz aritzen ziren. Filme hauetan erromatar inperioa eta Biblian oinarritutako historia sakratuak dira gai garrantzitsuenak, hortik ateratzen direlarik ereduak, portaerak eta baloreak. Halaber, filmearen kolosaltasuna dekorazio ikusgarrietan eta historia politikoaren ezaugarria den bataila haundietan gauzatzen zen. Bestalde jendetza ugariaren partaidetza ikusten bada ere benetako protagonista gizabanakoa, heroia da, hauek direla medio aipatu eredu, portaera eta baloreak transmitituz. Azken eredu honetakoak pertsonaia historikoen biografian oinarritzen diren filmeak ditugu (*Mahoma, Ghandi, Cromwell*. . .).

Errusiar iraultza (1917) ondoren sortzen den filmografian alderantziz, gizabanakoa multzo sozialaren barnean kokatzen da. Taldeak, kolektibitateak (nekazariak, langileak, soldaduak, alderdia) dira hemen historia benetan burutzen dutenak. Errusiar filme hauok gehienetan aro garaikideaz aritzen dira; gaiak berriz bizi bizian duten iraultza sobietarra (*Urria, Potemkin korazatua*) eta eguneroko bizitza dira ("*Ama*" - Pudovkin-, "*Lurra*" - Dovjenko-). Azken finean gaien hurbiltasuna eta errealismoaz kontzientzia politikoa suspertu nahi da.

Filme historikoen artean bada, zine politikoa aurkitzen dugu. 60 eta 70 azken hamarkada kritikoetan era honetako zine ugari burutu da Europan zehar (Italia, Frantzia, Alemania) boterearen indarkeria eta ustelkeria salatuz. Hala beraz, hauetariko filme batzuk dokumentalaren tankera hartuko dute (*Argel-eko bataila*). Filme historikoa eta politikoa lotzen dituen ideia historiaren zentzu materialista litzateke, hots, errealitate historikoaren kontraesanak agertuz, filmea errealitate horretaz kontzientzia jasotzeko eta errealitate sozial bera eraldatzeko tresna kritikoa bihurtzen zaigu.

Halaber, aipatu zine honi kontrajartzen zaion beste filme mota bat, testuinguru historiko konkritu eta jakinean kokatu arren gaiak erreferentzi metahistorikoarekin zer ikusia duena dugu, batetik historiaren gaineko kezka erlijioso eta existentzialak (bizitza, eriotza, berauen zentzua, . . .) aztertzen dituen eta bestetik historiaren azalean aurkitzen diren ekintzen azpiko edo sustraiko psikearen barne arazoak (sentimenduak, gatazka psikologikoak, . . .) darabiltzana ("*Dies-Irae*" (1943) -Dreyer-; "*La pasión de Jeanne de Arc*"

(1927) -; *Det Sjunde inseglet* (1956), *El septimo sello*, - Bergman; *Ran* - Kurosawa). Filme politikoek gizartea eta hurbileko errealitate historikoa arakatzen badute, aurreko lerroetan mentatutako filmek gizabanakoa eta errealitate metahistorikoa aztertu nahi dute, giza izaerara heldu asmoz.

Beste filme batzuetan benetako protagonista ez da gizabanakoa edo taldea testuinguru historikoa bera baino. Beraz, bizigiro historikoaren birreraiketa da filmearen ardatza, berau izanik britaniar filmografia historikoaren ezaugarririk garrantzitsuenetariko bat (*Barry Lyndon* -1975) (40). Literatur lanetan (nobela historikoa) oinarritzen diren filmek ere bizigiroaren birreraiketa dute bere ezaugarririk nagusia (*Quo Vadis?*, *Ricardo III* -1955, *Henry V* (1944)). Giroze historikoaren ildo honetatik filme historiko batzu saikera historiko mailaraino, hau da, ezagutza historikoa sortzeraino heltzen dira, Kawalerowicz-en "*Faraon*" alegia. Dena den, filme hauetan historia idatzian bezalaxe, gaur eguneko arazoak eta kezkek planteiatzen direla (*Misioa*) izan behar dugu kontutan.

Fikzioa eta errealismoren tartean filme historikoak burutzeko erak asko dira, hala nola ekintza, drama, modu epikoa, etab. Baina historian zehar gertatzen diren giza porterak humorezko tratamendua ere badute, sarritan, saiakera sakonenak bezain zorrotzak eta zuzenak izanik ("*To be or not to be*" Lubitch; "*La kermese heroique*" - J Feyder).

Azkenik, marrazkien bidez burututako historia lanak aipatu behar ditugu. Alde batetik komikiak (Nafarroako kondaira, 1980) eta irudiz hornitutako historiak (Munduaren historia irudiztatua) eta bestetik, marrazki bizidunak (*Bazein behin . . . gizona*).

Azken urteotan marrazki bizidunek dokumentalak osatzeko posibilitate handiak ireki dituzte, zeren eta aztarnen zatiketa, osagabetasuna eta estatikotasuna gainditzeko batetik eta prozesuak eta garapen historikoak garbiago gelditu daitezkeen bestetik, marrazki bizidunen erabilgarritasuna handia bait da ("*Gazteluak*" - David Macaulay, 1982).

7. Historia eta sozial zientziak.

Historia eta gizarte zientzien arteko harremanak (41) nahiko problematikoak izan dira, zeren eta batzuk historiaren nagusitasuna eta hegemonia gailendu bait dute, beste batzuk ordea, autonomia guztia ukatu bait diote eta gizarte zientziekiko menpetasuna azpimarratu. Batzuentzat bada, "historia ez da zientzia sozial autonomoa, zientzia sozial guztien laguntzailea baino". Honela historia ekonomikoa, historia politikoa, erlijioen historia,

zuzenbidearen historia, artearen historia, populazioaren historia, (42) etab. dira. Soziologia benetako gizarte zintziazat jotzen duten giroetan historiari zientziaren estatutoa ukatu egin zaio, zientziatasuna gertaeren egiaztapen arloan soilik onartzen zaiolarik. (43).

Historizismoak historia goragoko maila batetara jasotzen du, goian mentatu ideioi beste hau kontrajarriaz, Historiak "gizakia estudiatzera bideratuta dauden zientzien artean lehen postua duela" esanez alegia. Areago oraindik, gizarte zientzietako beste diziplinak ere gidatu egin beharko lituzkeela (44). Historizismoarentzat historiak zientzien artean estatuto espezifikoak du, zientzia fisiko naturaletatik diferentziatu egiten delarik, eta ez bait da uste beste diziplina batzuegandik probetxu haundirik jaso daitekeenik.

Baina ez doaz inora ere hegemoni izpiritu antzueren magalean sortutako bi posizio antagonikoak. Elkarren kontrako eskemak apurtu eta sozial zientzien mugarik eza seinaleztatu zuena *Annales* eskola (1929) izan zen. Eskola honen jarraitzaileek beste gizarte zientzietako kontzeptuak, metodoak, problemak, etab. onartzen zituzten, zeren eta era hontara, historia aberastu egiten bait da eta zientzia sozial ezberdinetako metodoak bereganatu egiten bait ditu.

Historiak dituen estudio gaiak, hau da, gizarteak, egitura sozialak, Estatuak, kulturak, herriak eta gizabanakoak zientzia sozial gehienek ikerketa gai dira, nahiz eta historiaren singularitasuna fenomeno ezberdinak denboran zehar aldatzeko duten gaitasuna analizatzean izan. Arazo hau honela laburbildu daiteke alegia, diziplinartekotasunaren problema historian zientzia honen funtza eta oinarria dela esanaz (45).

Azalpen hau amaitu baino lehen Historiak geografiarekin dituen lotura espezialei buruzko aipamena egin beharra dago, zeren eta denboran zehar gertatzen den eginkizun historikoa, beti espazio batetan gauzatzen bait da eta bere arrastoak paisaian usten bait ditu.

Diziplina bion arteko loturak oso agerian egon dira, geografia erregionalak historia erregionalari eman dion analisi barrutitik hasi eta Febvre eta Braudel-en geohistoriaraino, azken autore honek iraupen luzearen garrantzia azpimarratu duelarik (ikus, paisaia geografikoaren kondizionamenduak eta eraldakuntza astiroa), edo eta Le Roy Ladurie-en lan batzutan agertzen den klimak duen eragina historian (46).

OHARRAK

(1) Ohizko gizartea gaur egunekoarekin gonbaratuz zera ikusten dugu ohizko gizartean hurbilean zuten errealitatearen oharmena oso zabala zela, jendea lurralde mugatu, ezagun eta harreman egonkorretan bizi zelako, eta gaurko gizarte aldakorrean ordea, oharmena nahiko zatikatua da, gizartea konplexutasun handira heldu delako eta arazo eta gertaeren abiadura nabarmenak kutsadura informatibora eramaten gaituelako. Informazioaren saturatze horrek memoria, neurri batean, blokeiatu egiten duela eta informazio gutxirekin gelditzen garela esan genezake. Hau honela izanik eta memoriaren beharra ikusirik memoria paralelo bat sortu zaigu, memoria mekaniko elektronikoa hain zuzen ere: fotokopiagailuak, bideotekak, fonotekoak, ordenadoreak, datu bankuak, etab.

Ildo honek nora eraman gaitzakeen jakitea ez da erraza, zeren eta historia eta memoria pertsonarengandik kanpo gelditzen diren neurrian ahultzeko arriskuan bait daude eta memoria paralelo horren bidez ez bait dakigu sendotuko den ala ez. Bestalde, gaurko gizarte honek historia eta memoriaren etenaren aurrean jartzen gaitu. Gaurko gizartean somatzen den katastrofe orokorraren arriskua alde batera utzirik zera ikusten dugu: a) gure gizartearen eredu nagusia ez dagoela lehenaldian etorkizunean baino, b) jendetzaren mugikortasunak sustraigabetasuna dakarrela eta honekin batera, beharbada, historia eta memoriaren galtzea. Zer nolako historia irakatsi Alemanian dauden turkoei edo hirietako auzunetan bizi diren migrariei? (Dena dela, historia eta memoria galtzea oso zaila da, ikus ipar ameriketako etnia europearren kasua esatebaterako). c) Ohizko gizartean historiaren jarraipena nahiko normala zen, pertsona nagusiek gazteei tradizioa komunikatzen zitelako, baina ohituren abiadura eta aldaketak hain haundiak diren gizarte honetan, zeintzuk dira besterenganatuko diren ohiturak eta ereduak, berauek hain galkorrak izanik? Zeintzu dira hippien eta punkien arteko harremanak? Eta zein da punkien

kultura eta bere guraso edo arbasoenaren arteko lotura? Historia eta berorren memoria ezberdinen artean diren harremanez ikus CITRON, Suzanne. "La historia y las tres Memorias" in PEREYRA : *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982, 113-126orr. Halaber ikus V. kapituluan 29 oharra.

(2) Euskal historiografian agertzen den pentsaera politikoaz ikus ELIAS DE TEJADA, F.: *El Señorío de Vizcaya*. (hasta 1812). Madrid 1963; ELIAS DE TEJADA, F. eta PERCOPO, G. : *La Provincia de Guipúzcoa*. Madrid 1965.

(3) (algunos autores) "acusaron a Zurita de haber tenido demasiada cobardía, sintiendo el que un escritor tan célebre no hubiese dado al cuerpo de su Historia por cabeza un tomo del origen y antigüedad de Aragón para que este Reyno fuese más venerable a los ojos..." in CARO BAROJA, J. : *Los Vascos y la historia a través de Garibay*. San Sebastián 1972, 169orr. Halaber BLOCH, M. : *Introducción a la historia*. Madrid 1980, 27-32orr.

(4) Ikus SANCHEZ ALONSO, B: *Historia de la historiografía española*. Madrid 1941-44. Euskal historiografiari dagokionez ikus MAÑARICUA, A. E.: *Historiografía de Vizcaya (Desde Lope García de Salazar a Labayru)*.

Bilbao 1973. CASTRO, J. R. : *D. Rodrigo Ximenez de Rada*. Pamplona 1968. CASTRO, J. R. *Historiografía. Los cronistas Moret y Aleson*, Pamplona 1971. Halaber C. BAROJA, J. : *Los vascos y la historia a través de Garibay*. San Sebastián 1972. "Se puede afirmar que, en proporción considerable, el oficio de historiador desde entonces ha tenido, con frecuencia, un carácter muy administrativo, y así, el cargo de cronista (...), era cargo oficial que dependía de la Corona (o coronas), en el que había que servir a ésta, escribiendo un determinado tipo de Historia cuando se cumplía con él". 169orr.

Genealogiari buruz zera esaten du "es el primer modo de dar orden a la Historia". 174 orr.

(5) "Desde el siglo XV hasta bien entrado el XVII corrieron más de la cuenta los referidos textos falsificados de modo sucesivo" CARO BAROJA, J. : *l. a.* 170 orr. "El siglo XVIII español fue, en gran parte, crítico y enemigo de probabilidades laxas en Historia" 171 orr.

(6) " Si los historiadores de la corte tenían que defender una cosa, los cronistas de los reinos, fueran Aragón, Navarra, etc, tenían que defender otra u otras siempre "aux gages". (...) "Encargados unos y otros de escribir historias intencionadas, más o menos apologéticas o combativas, reunieron una documentación fundamental..." C. BAROJA, J. : *l. a.* 169 orr.

(7) Hau honela izan da bai grezia-erromatar historiografian eta baita ere Estatu-nazionalen babesean (XVI. mendetik aurrera) egin den historiografian. Erdi Aroko kristau historiografiaren emaitza ordea, historia unibertsalarena izango da.

(8) APOSTEL, Leo: "Las ciencias humanas: muestras de relaciones interdisciplinarias" in *Interdisciplinarietàd y ciencias humanas*. Madrid 1983, 153 orr.

(9) " En cuanto al ámbito de la historia universal, Ranke excluye la prehistoria, por contradecir el principio de las investigaciones documentales, y prescinde asimismo de los pueblos y culturas lejanos". VOGT, J. : *El concepto de la historia de Ranke a Toynbee*. Madrid 1974, 22 orr. Bestalde "a través de la Biblia la producción histórica del antiguo oriente se convirtió en una de las influencias informativas de la historiografía europea... La otra corriente de inspiración provino de los historiadores griegos clásicos y de sus sucesores romanos". GORDON CHILDE, V. : *Teoría de la Historia*. Buenos Aires 1971, 48 orr.

(10) BENDALA, Manuel: *La Arqueología. El pasado a nuestro alcance*. Barcelona 1981, 14-17 orr. FULLOLA, J. M. eta GURT, J. M. : *La prehistoria del hombre. Desde los orígenes a la escritura*. Barcelona 1981. Herri istorioak sarritan aintzinako errealitate baten adierazpide izan dira. Ildo

honi jarraituz hasi zen Boucher de Perthes (1788-1868) Abbeville inguruan bere indusketak egiten; Schlieman (1822-1890) alemaniarrek, berriz, Iliada poema homerikoaren eskenatokia izan zen Troia aurkitu zuen. Mitoa, istorioa errealitate historiko bihurtu zen.

(11) BRAUDEL, F. : *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid 1970², 60-106orr. BRAUDEL, F. : *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII*. 3 El tiempo del mundo. Madrid 1984, 50-64orr. VILAR, P: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona 1980, 49-105orr. CARDOSO, Ciro, F. S. : *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona 1981, 195-216orr. PAGES, Pelai: *Introducción a la Historia*. Barcelona 1983, 241-304orr.

(12) Historiaren eurozentrismoaz ikus PAGES, P: *l. a.* 312-317orr.

(13) BARRACLOUGH, G. "Historia" in *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*". (2 bol) Madrid 1981. Afrika, Asia eta Hegoamerikar historiografia berriaz ikus 432-481orr.

(14) Ikus TRIULZ, Alessandro: "Descolonizando la historia de Africa" in *Historia popular y Teoría socialista*. (Raphael Samuel, ed). Barcelona 1984, 210-224orr. Hegoafrikako "apartheid" - aren eragina hezieran eta bereziki historia testuliburuetan ikus DEAN, E. ; HARTMANN, Paul; KATZEN, May: *Historia en blanco y negro. Análisis de los manuales escolares en Suráfrica*. Barcelona 1984.

(15) "... el Estado-nación es una unidad impropia para muchos períodos del pasado, quizá para la mayoría, y al hablar, por ejemplo, de la historia de Francia, en una época en la que de hecho separaban grandes diferencias al Languedoc, Bretaña, Lorena y Gascuña, estamos imponiendo un modelo anacrónico y una interpretación teleológica" 486orr. in BARRACLOUGH, G. : *l. a.* 484-488orr. TUÑÓN DE LARA, M. : *Pór que la Historia*. Barcelona 1981, 38-39orr. FONTANA, J. ; UCELAY DACAL, E. ; FRADERA, J. M.

: *Reflexions metodol6giques sobre la historia local*. Girona 1985; Mikrohistoria lantzen dutenen artean aipa dezagun bereziki HistoryWorkshop taldea. "La fundaci3n de los History Workshop tuvo lugar un 1966 en el Ruskin College de Oxford (...) con el fin de animar y fortalecer a peque1os grupos de trabajadores e historiadores aislados. 45orr. "De hecho, los workshops - especie de alianza entre investigadores socialistas profesionales y trabajadores con vocaci3n de historiador - deben su existencia al intento de luchar, en Oxford, contra el sistema de ex4menes impuestos y de encontrar una alternativa pr4ctica para estimular, en estudiantes adultos de ambos sexos y de una determinada procedencia social, la investigaci3n hist3rica, la construcci3n de su propia historia". (...) "El uso de fuentes primarias y los hechos vividos por los propios participantes eran dos caras de una misma moneda. El centro de los trabajos deba ser ... la historia local (y) la historia social del trabajo" 46orr. in Batzuren artean: *Hacia una historia socialista*. (Introducci3n y traducci3n de R. Aracil y M. Garc3a Bonafe). Barcelona 1983. History Workshop-en lan batzu in *Historia popular y Teor3a socialista*. Barcelona 1984. Aipatu mikrohistoria hauetara hurbiltzeko historialariak ahozko tradizioaz baliatzen dira. Bartzelonako unibertsitatean, kasu, 1968tik aurrera, ikerlari talde bat, Merce Vilanova-ren zuzendaritzapean, ahozko historiaren testimo- nioak biltzen arida. (EL PAIS, 29-XI-82). Ahozko historia gaiaren inguruan V. nazioarteko kongresua Bartzelonan elkartu zen (1985) (EL PAIS, 31-III- 85).

(16) Historia gaien hedakuntza hau XIX. mendean hasi zen, soziologiaren era- ginez kasu, "dentro de la ciencia hist3rica y bajo el influjo del positivismo, paso a ocupar el primer plano la nueva corriente que se orient3 del todo a la exploraci3n de los fen3menos colectivos, abri3ndose a la problem4tica de las leyes hist3ricas. En Inglaterra, Thomas Henry Buckle (*Civilisation in England*, 2 tomos, 1857-1861) intent3 ... el establecimiento de leyes del pro-

greso cultural. Dedicando su atención a los procesos masivos y empleando la estadística como un medio para probar el condicionamiento natural del obrar humano, creo... un nuevo tipo de historia social". 37-38orr. "En Francia Hipólito Taine formuló... la teoría de la importancia decisiva del medio ambiente y comenzó a valorar la psicología y los movimientos de masas... En Estados Unidos George Perkins Marsh expuso ya en 1847 un programa histórico que exigía la investigación histórica de la vida de las clases humildes y el estudio de la existencia cotidiana' 38orr. Historia ekonomikoaren arloan ezin ditugu ahaztu C. Marx-en emaitzak ez eta Gustav Schmoller-en lanak ere. Ikuspegi marxistari kontrajarriak beste batzuren artean Werner Sombart eta Max Weber-en lanak ditugu; bai batek eta bai besteak ere kapitalismoaren jatorria eta oinarriak aztertu nahi dituzte, inongo erredukziorik onartu gabe eta azpiegutura ekonomikoaren funtzionamenduan psikeak- (*El burgués. Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*) eta pentsamolde erligiosoek duten eragina azpimarratuz (*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*). Kulturaren historian, berriz, hor ditugu Ernst Troeltsch eta Friedrich Meinecke beste batzuren artean. Ikus VOGT, Joseph: *l. a.* 42-52orr. Gaur eguneko historialariak lantzen ari diren gaiez ikus PAGES, P: *l. a.* 342-348orr. Halaber LE GOFF, J. ; NORA, P. (dire): *Hacer la Historia*. (3 vol). Barcelona 1978-80.

(17) Subjektu historikoaz ikus PAGES, P: *l. a.* 21-26orr. FONTANA, Josep: *La Historia*. Barcelona 1973, 32-42orr. TUÑÓN DE LARA, M.: *l. a.* , 34-35, 44-45orr. PEREYRA, Carlos *El sujeto de la historia*. AU 376. Madrid 1984.

(18) Halaber matematizazioez, abstrakzioez, eredu teorikoez, eta estrukturen analisisiez baliatzen den historiak gizaki konkretua gero eta urrunago du ikus Batzuren artean: *Estructuralismo e historia*. Buenos Aires 1969. Althusser-en estruktrualismo marxistaren inguruko eztabaida ikus THOMPSON, E. P. :

Miseria de la Teoría. Barcelona 1981, 140-161orr. ¿Acción humana o proceso sin sujeto?" deritzan kapitulua.

(19) Emakumearen historia lantzeko hainbat erakunde ari da sortzen, ikus "Seminario de Estudios de la mujer" (Donostia-Zorroaga) edo Madrileko Unibertsitate autonomoak eratzten dituen "Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer". Halaber bibliografia arloan zen hutsunea pittinka pittinka betetzen ari da. Ikus EL PAIS (2-V-1982 eta 7-V-87).

(20) Estrukturalismoaren giza subjekturik gabeko historiari kontrajarriaz historia berria egiteko forma batek gizabanakoan oinarritzen den narrazio historiko zehatza eta dokumentatua azaltzen digu ikus DAVIS, Natalie, A. :*El regreso de Martín Guerre.* Antonio Bosch editor Barcelona 1984.

(21) Gai honi buruz ikus VOGT, J. : *l. a.* "La escisión entre la riqueza de conocimientos especializados y la pérdida de contenido de sentido hace que la especialización se convierta en un dilema y en ocasiones se hable de una saturación de la ciencia histórica". 187orr. Ikus 187-191orr; BARRACLOUGH, G. ; *l. a.* 481-519orr. "La historia mundial, en sus connotaciones contemporáneas, no es una síntesis de hechos conocidos o la yuxtaposición de historias de continentes o culturas diferentes...; es, más exactamente, la búsqueda de los vínculos y conexiones a través de las fronteras políticas y culturales". 501orr. Mundu historia eta historiaren filosofiaren arteko harremanez ikus 501-508orr. TUÑÓN DE LARA, M. : *l. a.* 46-47orr. Gerra mundial berri baten arriskuaz eta mundu historiaren oharrenaren beharrez ikus ARON, Raymond: *Dimensiones de la conciencia histórica.* Mexico 1983, 273-308orr.

(22) Historialaria eta historiaren arteko harremanez ikus MARROU, Henri: *Del conocimiento histórico.* Buenos Aires 1985, 31-42orr. "...cada época, cada ambiente humano, cada objeto histórico, presenta múltiples problemas y se presta a infinidad de interrogantes. El conocimiento que puede adquirir el

historiador dependerá, ..., del o de los interrogantes en los que decida profundizar. Esta elección depende, ..., directamente de su personalidad, así como de la orientación de su pensamiento y de su nivel cultural"... 41orr. Halaber PAGES, P: *l. a.* 43-52orr. LOZANO, Jorge: El discurso histórico. AU. 486. Madrid 1987. 15-58orr.

(23) Egia historikoaz ikus MARROU, Henri: *l. a.* 159-174orr. ; SHAFF, A. *Historia y verdad (Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico)*. Mexico 1974. Autore honentzat egia ez da behin betiko lorpena etengabeko prozesua baino. " ... el proceso de conocimiento es infinito, o sea que cada verdad parcial alcanzada actualmente en este proceso no es más que parcial y en consecuencia relativa, condenada... a ser superada por una verdad más completa. Pero esto no significa que esta verdad parcial, como producto del nivel alcanzado en una época determinada por la ciencia, no sea una verdad objetiva y se reduzca pura y simplemente a una falsedad". 245orr. Egia historikoa eta zientifikoareneko arteko ezberdintasunez ikus VEYNE, P. : *Como se escribe la historia. Ensayo de Epistemología*. Madrid 1972, 326-329orr. , halaber, CARR, E. M. : *¿Qué es historia?* Barcelona 1973⁵, 161-163. Egia eta objektibitatearen arteko harremanak. PAGES, P: *l. a.* 27-30orr. LOZANO, Jorge: El discurso histórico. A. U. 486. Madrid 1987' 173-210orr.

(24) Dokumentua bide diren lan egiteko erak eta arazoak aztertzeke, ikus MARROU, Henri: *l. a.* 43-64 eta 83-99orr. ("Desde el documento al pasado"); BLOCH, M. : *l. a.* 51-64, 73-87orr. LOZANO, Jorge, *El discurso histórico*. Alianza Universal 486. Madrid 1987. 59-112orr.

(25) Teoria epistemologikoei buruz ikus CARDOSO, Ciro F. S. : *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona 1981, 23-41orr. Zientziaren filosofian diren teoria ezberdinez (Popper, Kuhn, Lakatos eta Feyerabend-en teoriak) ikus CHALMERS, Alan f. : *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid 1986⁴. PIAGET, J. (zuzendaria) *Tratado de lógica y*

conocimiento científico. Buenos Aires 1979.

(26) Metodo kritikoaren jatorri eta bilakaeraz ikus BLOCH, M. *l. a.* 65-73orr. Aipatu metodo kritikoaren erabileraz, 87-107orr. Ohizko metodo kritiko honi buruz CARDOSO, CIRO, F. S. : *l. a.* 135-151orr.

(27) Historia arloan erabiltzen den metodo zientifikoaz, ikus CARDOSO, Ciro : *l. a.* 151-194; TOPOLSKY, Jerzy: *Metodología de la historia*. Madrid 1982. Zientzien metodologiaz ikus 21-35orr., historian erabil daitezken metodologia ezberdinez ikus 36-47orr; CARDOSO, CIRO F. S. eta PEREZ BRIGNOLI, H. : *Los métodos de la historia*. Barcelona 1976. KULA, Witold: *Problemas y métodos de la historia económica*. Barcelona 1973.

(28) KUHN, Thomas, S. : *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid 1981⁷, 61orr. Aipatu zientzia normalari buruz, ikus 33-79orr.

(29) Azalpen motei buruz ikus TOPOLSKY, J. : *l. a.* 413-451orr. MARROU, H. *l. a.* 119-144orr. GIBSON, Quentin: *La lógica de la investigación social*. Madrid 1974, 256-264 orr. HINTIKKA, J.; MACINTYRE, A; WINCH, P. : *Ensayos sobre explicaciones y comprensión . Contribuciones a la filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Madrid 1980. ARRILLAGA, Rafael: *Introducción a los problemas de la historia*. Madrid 1982, 78-115, 198-202orr; CARR, E. H. : *l. a.* 117-146orr. Historiaren zientifikotasuna zalantzan ipiniaz, ikus VEYNE, P. : *l. a.* 184-222. Autore honi egindako kritikak ikus CARDOSO, CIRO, F. S. : *l. a.* 89-134orr. Lege orokorreari buruz ikus LOZANO, Jorge: *l. a.* 146-152orr.

(30) Ikus 23 oharra.

(31) DUVERGER, M.: *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona 1981, 47orr.

(32) *Ibidem* 46orr.

(33) ARRILLAGA, R. : *l. a.* 83-92orr.

(34) CARR, E. H. : *l. a.* 161-164orr.

(35) Ikus 11. oharra.

(36) VEYNE, P. : *l. a.* 22orr. Historia eta nobelaren arteko harremanez, ikus RAMA, C. M. : *La historia y la novela*. Madrid 1975. 11-50orr.; BLANCO AGUINAGA, C. *La historia y el texto literario*. Madrid 1978.

(37) Historia mota honi buruz, ikus MARCZEWSKI, J. eta VILAR, P. *¿Qué es la historia cuantitativa?* Buenos Aires 1973. FLOUD, Roderick: *Métodos cuantitativos para historiadores*. Madrid 1975; Historia mota hau eta teknologia berrien arteko harremanez, ikus SHORTER, E. : *El historiador y los ordenadores*. Madrid 1977; BARRACLOUGH, G. : *l. a.* 400-406orr.

(38) Adibide eta orientabide gisa, ikus VILAR, P: *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona 1974; Batzuren artean : *La transición del esclavismo al feudalismo*. Madrid 1975; ANDERSON, Perry: *Transición de la Antigüedad al feudalismo*. Madrid 1979; SWEEZY; DOBB; HILTON; LEFEBVRE; HILL; TAKAHASHI: *La transición del feudalismo al capitalismo*. Madrid 1976⁶; ANDERSON, P: *El Estado absolutista*. Madrid 1979, azken hau boterearen arazoari dagokionez; iraultza burgesari buruz, ikus CLAVERO, B. : "Para un concepto de revolución burguesa" in *Estudios sobre la revolución burguesa en España*. Madrid 1979, 1-48orr. Industri iraultzaz. KEMP, Tom: *La revolución industrial en la Europa del S.XIX*. Barcelona 1976. Mundu-ekonomiaz eta azpigarapenazikus WALLERSTEIN, I.: *El moderno sistema mundial*. Madrid 1979; autore bera "Marx y el subdesarrollo" in Zona Abierta (38) 1986, 19-97orr. Bibliografia eta gai hauen aipamena ez da, noski, exhaustiboa, zeren eta bibliografia ugarituz bait doa eta gaiak eta arazoak denboraren poderioz sortzen diren joera historiografikoen arabera aldatzen bait doaz.

(39) Zinearen historiaz ikus JEANNE, Rene, eta FORD, Charles: *Historia ilustrada del cine* (3 bol). Madrid 1974; GORTARI, C. ; BARBACHANO, Carlos: *El cine* . Barcelona 1981. Zinea eta historiaz ikus FERRO, Marc:

- Cine e Historia*. Barcelona 1980; ROMAGUERA, J. eta RIAMBAU, E. (Ed.) :*La Historia y el cine*. Barcelona 1983. Zinea, historia eta hezkuntzaz ikus FLORES, Juan Carlos: *El cine, otro medio didáctico*. Madrid 1982; MONTERDE, José Enrique: *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona 1986. Halaber ikus "Guerra y franquismo en el cine" *Revista de Occidente* 53zbkia (1985). Euskal zineaz ikus UNSAIN, José M^a: *El cine y los vascos*. Eusko Ikaskuntza. Zarauz 1985.
- (40) Flaherty eta Stanley Kubrik jaiotzez amerikarrak dira baina lan esanguratsuena Britainia Haundian burutu dute.
- (41) Historia eta gizarte zientzien arteko harreman hauetaz ikus BRAUDEL, F. :*La historia y las ciencias sociales*. Madrid 1970, 107-129, 179-183orr. ; CATALANO, Franco: *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona 1980, 35-283orr. ; APOSTEL, L: "Las ciencias humanas: muestras de relaciones interdisciplinarias" in *Interdisciplinarietàd y ciencias humanas*. Madrid 1982, 71-169orr.; CERRONI, Umberto: *Introducción a la ciencia de la sociedad*. Barcelona 1978. BARRACLOUGH, G; l. a. 349-413orr.
- (42) DUVERGER, M. : *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona 1981, 93orr.
- (43) SIMPSON, George: *El hombre en la sociedad*. Buenos Aires 1976, 71orr.
- (44) MOMMSEN, W. J.: "La Historia" in *Interdisciplinarietàd...*, 283orr. Historizismoaz ikus BARRACLOUGH, G. : l. a. 306-314; CERRONI, U. : l. a. 44-50; CRUZ, M: *EL historicismo*. Barcelona 1981.
- (45) APOSTEL, L. l. a. 154orr. Halaber ikus BENOIST, Jean Marie: "La interdisciplinarietàd en las ciencias sociales" in *Interdisciplinarietàd...* , 174-178orr.
- (46) BRAUDEL, F. : *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid 1966; VICENS VIVES, J. : *Tratado general de*

geopolítica. El factor geográfico y el proceso histórico. Barcelona 1950. (Ana Illarramendiri esker jaso). Halaber ikus BRYSON, R. A. eta MURRAY, Th. J. : *El clima y la historia. Influencias de los cambios climatológicos en el proceso histórico.* Mexico 1985. CATALANO, Franco: *Metodología y enseñanza de la historia.* Barcelona 1980, 85-104orr.

V. HISTORIA IRAKASKUNTZAREN BILAKAERA

V. HISTORIA IRAKASKUNTZAREN BILAKAERA

1. Historia, Gizartea eta Hezkuntza

Gai honen helburua aipatu hiru kontzeptu hauen arteko harremanak aztertzean eta galdera nagusi bati erantzuna ematen saiatzean datza; hau da, zein izan da historiaren irakaskuntzak eduki duen bilakaera eta zein bere funtzioa?

Historiak gizakia beste gizakiekin harremanetan ikertzen du; baina harreman hauek denboran zehar eta gizartea bera eraikitzen den neurrian hartuko ditugu kontutan, hau da, diakronikoki. Honela beraz, norberaren inguru soziala ezagutzeko eta aztertzeke tresna bihur daiteke eta hori dela bide gizartean parte hartzeke gaitasuna eman diezaguke.

Formulazio honen azpian hiru elementu edo kontzeptu hauek (historia, gizartea eta hezkuntza) batzen dituen giltzarria agertzen zaigu, hau da, gizabanakoaren sozializatzeko prozesua. Bestalde, eta eraberean argitu beharrezkoa da hiru kontzeptuok adierazten dituzten fenomenoak elkar eraginkorrak direla. Esatebaterako, historia irakasten denean ez da informazioa huts hutsa ematen, zeren eta informazioa edo datu historikoaz gain gizarteak dituen balore sistimak eta munduikuskera besterenganatzen bait dira. Hona hemen, bada, aipatu hiru elementuok lortzen dituen bigarren ardatza.

Baina historiaren irakaskuntza denboran zehar era askotara ulertua izan da. Gizartearen aldaketek, zientzia historikoaren abantzuek eta hezkuntza esperientzia berriek eraldakuntza horretan eragin nabarmena izan dute. Honela beraz eta historiaren irakaskuntza nola ulertua izan den aztertzeke bi une beriztuko ditugu: nekazal gizartea eta industri gizartea, azkenengo hau hiru etapatan banatuz: I) 1918 arte, II) 1918 tik 1945era, III) 1945etik gaur egunerarte.

2. Nekazal edo ohizko gizarteko historiak eta istorioak

Nekazal edo ohizko gizartean historiak tradizio, kondu edo istorio itxura hartzen du, aldakuntzaren zentzu handirik ez dago, gauzak nahiko astiro joaten dira eta aldakuntzak nabaritzen badira ere, hauek ia beti zentzu ezezkorra dute. Lehena beti askoz hobeagoa da eta ereduak bertan topa daitezke.

Ohizko gizarte honetan, eskola erakunde moduan ez dago asko hedatuta. Han-hemenka nekazal lurraldeetan XVI. mendetik XVIII menderarte lehen

mailako eskolak sortzen dira. Maisuaren eginkizuna hau zen: idazte, irakurtze eta aritmetikaren hastapenak irakastea. Maisuaren lana apaizak osatzen zuen doktrina kristauaren irakaskuntzaren bidez. Honela, ikasleak bizitzarako behar zituen balore sistimak ikasten zituen. Baina, sarritan, nekazal aldean eskolarik ez zen ezagutzen eta eskola egon arren ere umearen apendizaiia sozial garrantzitsuena beste leku batean ematen zen: famili esparruan hain zuzen ere.

Etxekoen artean eta kondu, atsotitz, istorio etab. bidez umeak sozializatzeko prozesua ikasten zuen, hau da, pertsona bakoitzaren rola, etxekoen arteko hierarkia, arketipoak edo ereduak (gurasoak), balore sistimak (pertsona nagusi edo gurasoen nagusigoa, esana egitea, ezbeharren aurrean lagunkidetsuna. . .).

Ohizko gizartean gizakiak parte hartzeko, honek sozial ingurunearen oharmentaz jabetu behar zuen. Oharmen sozialak zera suposatzen zuen, senitartekoen sareaz, hauza harremanez jabetzea, hau da, guraso, seme, anaiarriba, aiton-amona, izeko-osaba, lengusuen. . . funtzioak eta harremanak identifikatzea.

Sare horretan kokatzen eta portaeraren arauak zekizkien neurrian ondasun batzuetara iristeko posibilitatea zeukan: ezagutzen transmisiora, erreferentzi baloreak izatera, talde babesa eukitzera, harremanetan parte hartzera, lanera. . .

3. Industri gizartean irakasten den historia

Industri gizartea heltzen denean (XIX-XX. mendeak) irakaskuntza erakundeak, hau da, eskolak gehitu eta hedatu egiten dira. Honek, alde batetik, zera suposatzen du irakaskuntza demokratizatu egiten dela, baina bestetik, hezkuntza prozesua batez ere etxetik kanpo dauden erakundeengan (publiko edo pribatuak) gelditzen dela.

Hau honela izan arren, umearen ikaste prozesua etxean, etxekoen artean, hasten da, gurasoen arketipoak jarraituz, baina gizartearen konplexutasunak (Estatu demokratiko eta liberala eratu da), talde nagusi berrien baloreek (burgesia) eta ezagutza zientifikoaren gehitzeak testuliburuak erabiliz beste ikaste prozesu bat bultzatzen dute. Testuliburuetan gizarte industrialaren ezagutzak, baloreak eta arketipoak sistematizatuak agertuko dira.

3. 1. Historiaren irakaskuntza XIX. mendean 1914-18 arte.

Garai bateko testuliburuak ikusiaz, historiakoak bereziki, heroien bizitzaz eta batailaz hornituta, bazirudien irakurgaitzat entretenigarriak zirela,

baina datuz eta dataz josita zeudenez gero, aspergarri bihurtzeko arriskuan ere bazeuden.

Ikasleak ezagutza erudituan trebatuak ateratzen ziren. Irakasten zen historia batez ere politikoa zen eta historia bertan agertzen ziren printzipeek, erregeek, politikoez egiten zuten. Nazioarteko eta giza harremanei dagozkien arazoak, berriz, indarkeriaz, batailaz, erasoaldiaz, lur harrapatze eta domeinuaz erabakitzen zirela ikusten zuen ikasleak.

Ekintzen eredua hauxe bazen, baloreena berriz, agintea, esana egitea, balentasuna, burrukan edo konpetentzian irabaztea etab. zen. Eredua hauez gainera historia politiko honek zera nahi zuen azpimarratu: denboran zehar Estatu-Nazio bat eratu dela (eta sarritan aspaldidanik) erregeen eta politikoen ekintzen bidez eta ikaslea Estatu horren parte dela eta aberriarenganako maitasuna sentitu behar duela. Honela bada, Estatu-Nazioen historia politikoa irakasten zen eta balore hauekin ikaslea gizartean moldatzeko prest zegoen.

Baina historia mota honez gainera, beste era bateko historia ere irakasten zen: Biblian oinarritutako historia sakratua hain zuzen ere. Bibliako pertsonaiok, Abraham, Noe, Jose, Susana, Job, Moises, etab-ek Jaungoikoaren esanak bete behar zituzten, pertsonen eta herrien destinoa berak bideratzen bait zuen (*historiaren zentzu probidentzialista*). Pertsonaia horiek historian edo bizitzaren barnean bi eratara egon zitezkeen: birtutean, Jainkoaren aginduak betez gero edo bekatuan, Jainkoaren esanen aurka biziz gero.

Testu horietan birtuteen eredua azpimarratu nahi zen eta honela agertzen ziren Abrahamen fedea, Joseren eskuzabala, Susanaren kastitatea, Joben pazientzia, Salomonen zuzentasun edo oreka etab. Era honetara bazituen ikasleak makina bat heroitasun eta birtute eredutzat, baina bekatuan ez erortzeko kontra-ereduak ere agertzen ziren: Kain, Babelko gertaera, Sodoma eta Gormorra etab. Hona hemen bada, historiaren zentzu erlijiosoa arketipoetan oinarrituta eta sainduen ereduak bizitzen irakurgaiekin osatutakoa. (Gaur egun, ordea, arketipoak historiatik kanpo topa ditzazkegu: komikietan, filmetan, espot publizitarioetan, . . .). Aurreko lerroetan aipatu ditugun bi joera hauek Espainian duela 14 urterarte iraun dute ofizialki (1970), behin behineko salbuespenak kontuan harturik. (1)

3. 2. Historiaren irakaskuntza 1918tik 1945era.

Historiaren irakaskuntzaren ezaugarri horiek European 1918. urterarte irauten dute. Baina lehen gerra mundialaren (1914-1918) ostean gizarte,

hezkuntza eta historia mailan gauza asko berplanteiatzen hasten dira. Gizarte mailan, eta garai haietako hitzak erabiliaz, masak historian sartzen dira (Ortega): ekialdeko Europan (Errusian) gizarte komunista eratzen da (1917); mendebaldekoan, berriz, hogeit hamar eta hogeit hamarrek hamarkadetan, faxismoa (Italia) eta nazismoa (Alemania) sortzen dira, azken finean nazionalismo hestua ezartzen da.

Bestalde, eskola demokratiko, aktibo etab. finkatzeko esperientzi pedagogiko berriak *Montessori* (1907), *Makarenko*, *Neill* eta *Freinet*-en. . . inguruan hasten dira, psikoanalisi eta marxismoaren eraginak nabariak direlarik.

Historiari dagokionez, narrazio hutsetan aritzen den historia politikoa gainditu nahi da, alde batetik, azalpen mailara jasoaz eta, bestetik, zibilizazioen historia eginez, hau da, ekonomia, gizartea, erakundeak, ohiturak, kultura etab. aztertuz. XIX. mendean hasten den bide hau, 1929an *Annales* eskolarekin finkatuko da. Baina kontrajartzen diren ideiak pilpilean daude (2).

Aipatu gerra traumatiko horren ondorioz ideiek, egiturek, baloreek ezin dute berdin segitu. Nazionalismo hestua erakusten duen historia alde batera utzi nahi da, nazioarteko gorrotoa eta gerra ekartzen bait du.

Bi gerra mundialen arteko une honetan (1918-1945) sortzen diren erakunde, intelektual mugimendu eta hezkuntz elkarteak bakezaletasunaz arduratuta zeuden. Helburu honekin sortzen dira *Nazioen Elkarte* (Ginebra), *Carnegi Fundazioa*, *Intelektual Lankidetzarako Nazioarteko Institutua* eta *Historia Irakaskuntzaren Nazioarteko Konferentzia*, 1932an eratua, eta mundu guztiko historialari, pedagogo eta bakezaleen elkargo gehienak batzen zituena. Testuinguru honetan *Histori Zientzien Nazioarteko Batzordea* edo *Historiagileen Nazioarteko Elkarte* 1926an eraikitzen da eta, honen barnean, Historiaren irakaskuntzaren saila 1928an sortzen da. (3) Historialari profesionalak historiaren irakaskuntzaz arduratuta daude eta hauon arteko elkarte batzuk, «*Academia de la Historia*» kasu, testuliburuak ere egiten dituzte. (4)

Historiaren irakaskuntzaren erabarritze honetan izugarritzko garrantzia dute, Espainia mailan, «*Institución libre de Enseñanza*» (1876 sortutakoa), «*Museo Pedagógico Nacional*»ak eta, historialarien artean, *Rafael Altamira* jaunak, museo horretako idazkaria izandakoak.

3. 2. 1. Historiaren irakaskuntzaren arazo teoriko eta metodologikoak.

Orain arte esan dugu, lehen gerra mundialak suposatzen duen etena, historiagile elkarten kezka eta historiaren eta hezkuntzaren eraberritze asmoak, baina historiaren irakaskuntza arloan zer eztabaidatzen zen?

Eztabaida puntu nagusiak hauek izango ziratekeen:

- 1) historiaren irakaskuntzaren erabilgarritasuna
- 2) historia eta hiritar hezkuntzaren arteko harremanak
- 3) egia historikoa irakaskuntzan
- 4) historia politikoa eta gerrena ala zibilizazioen historia
- 5) abertzaletasuna eta nazioarteko izpiritua, hau da, historia nazionala ala historia orokorra eman behar den.
- 6) historia modernoaren eta garaikidearen garrantzia
- 7) metodo didaktikoaren arazoa

Puntu hauek agertzeko Histori Zientzien batzordearen barnean zegoen historia ikaskuntza sailari bidalitako txostenak erabiliko ditugu. (5)

1) Historiaren erabilgarritasuna

Gizabanakoaren bizitzaren zutabea memoria bada, bizitza kolektiboarena historia da, gizateria beti ibili baita bere jatorria ezagutzeko asmoz.

Autore batzuren eritziz (Volney), umeei historia irakastea ezinezkoa zela uste zuten eta uste hau Sobietar Batasunean nagusitzen zen. Dena dela, hemen (Sobietar Batasunean), gizartera ezagutzeko beste bide batzutatik jotzen zuten.

Baina txosten gehienak beste eritzi batekoak ziren. Batzuk, gutiengoek hau esaten dute: a) lehenaren poderioz umearen irudimena bizkortu daitekeela, b) historia, irakasbidetzat harturik, moralezko hezkuntza eran eman daitekeela (ikus, esatebaterako, gizon ospetsuen biografiak).

Dena den, txosten gehienek zentzu sozialagoa ematen diote. Renan-en hitzak erabiliaz, hezkuntza gaiak honela bereizten dituzte: zientzi ikasketek mundu materiala ezagutzeko balio dute; letren ikasketek, berriz, forma eta ideien mundua; eta, azkenik, historia ikasketek mundu soziala eta politikoa ezagut arazten digute eta, ezagutza honen bidez, ikaslea, bertan, mundu sozial eta politiko honetan murgil daiteke.

Historia dela medio, ikaslearengan zentzu soziala iratzartzen da eta pentsamendu politikoa bizkortzen da. Gizartea ezagutzeaz gainera, talde sozialaz, talde nazionalaz eta berari (ikasleari) dagokion taldeaz jabetuko da. Bere taldearen historia jarraituz, aldaketak nabarituko ditu. Era honetara sozial eraldakuntzaz, bilakaeraz eta aurrerakuntzaren zentzuaz ohartuko da.

Historiaren ezagutzak ikaslearen gizarteari dagozkion arazoen jatorria erakutsiko dio eta, gizarte horren taldekide eta hiritar izango denez, ezagutza horrek, bizitza politikoan parte hartzeko gaitasuna emango dio.

2) Historia eta hezkuntza hiritarra.

Bi gai hauen arteko arazoa honetan datza: hezkuntza hiritarrak hiritar izango direnen eskubideak eta eginbeharrak irakasten ditu eta, neurri handi batetan, hezkuntza mota hau arautegiaren eta aginduaren ezaugarriez ornitzen da.

Historiak ildo honi jarraituz gero, alderdi politiko baten pentsaera edo filosofia goraiatzeko edo defendatzeko arriskuan zegoela esaten zuten, batez ere, lehen gerra mundialaren inguruan abertzalkeri joerak ezagutu ondoren.

Hau kontutan harturik, arazo honen aurrean, European hiru joera zeuden.

a) Espainian, Belgikan eta Frantzian, esatebaterako, bi gaiak banatuta zeuden: hezkuntza hiritarrak historiatik datuak hartzea onartuta zegoen, baina Historiak alderantziz, hezkuntza hiritarretik bere aginduak ateratzea ez zen bidezkoztat jotzen.

b) Kontzientzi nazionala finkatzeke zegoen herrialdetan edo eta arriskuan, bi gaien arteko bereizketa egiteke zegoen. Dena dela, leku guztietan joera alderdikorra ez zen onartua.

d) Sobietar Batasunean, berriz, gertaera historikoak umeentzat ulertezinak zirela zioten, baina honek ez du nahi esan hezkuntza soziala alde batera usten zenik. Umeek gertaerak bere ingurugirotik hartzen zituzten eta hezkuntza aktiboa zeramaten, hau da, eskolako administrazioan parte hartzen zuten eta beren kooperatiba eta egunkariak zituzten. Era honetara bizitza sozialaren oinarrizko gertaerez ohartzen ziren eta beraiek egindako historiaz ikasten zuten.

Hezkuntza honen helburua hau zen: gizarte sozialista eraikitzeke gai izango zen belaunaldia hezi. Hona, hemen bada, nola hezkuntza hiritarra eta

hezkontza historikoa nahasturik doazen eta ideia filosofiko politiko baten zerbitzutan dauden.

3) Egia historikoa irakaskuntzan.

Lehenengo eta behin, zera jakin behar dugu: egia historikoaz edo egiaz zer ulertzen dugun, eta egia hau irakaskuntzan nola sar daitekeen. Hala, bada, egia absolutua giza ahalmenen artean ez dugu aurkitzen; gure zihurtasuna aieru eta tanteiuen atzetik lortzen dugularik. Ildo honi jarraituz esan dezakegu lege zientifikoa behin behineko hipotesia besterik ez dela, baina premiazkoa ezagutzen ditugun gertaerak taldekatzeko. Egia zientifikoa, bada, ikerketa zientifikoaren egoera une konkretu batetan besterik ez da. Ikasgai baten egia honetan datza, edo honek izan beharko luke: ikerketa historikoaren egoeraren arauera arazoa azaltzea. Honela, bada, maisuak azken ikerketaren berri jakin behar du.

4) Historia politiko eta gerrena ala zibilizazioen historia.

Txosten hauek lehen gerra mundialaren ostean eginak direnez gero gertaera horrek dakartzan oroitzapen bildurgarriak nabariak dira. Batzuren ustez, eta gertaera horren ondorioz, testuliburuetatik gerren historiak eta historia politikoak, ere, kendu egin behar ziren. Historia mota honen ordez jantzi, bizitoki, teknika etab. en historia defendatzen zuten.

Baina beste batzuren ustez, sistemaz bakezalea den historia, militarista zena bezain fidagaitza zela esaten zuten. Hauen eritziz, gerra ez da historiak duen gai bakarra, baina historiaren zatia da, hau da, bera ahanzten badugu bizitza ekonomiko edo sozialaren hainbat gertaera ez ditugu azalduko behar bezala. Historiak umeei bere benetako itxura agertu behar die.

Gerren historia laburtu egingo da eta bere benetako neurrian azalduko da. Hau da, gerren zenbaketa luze bat eman beharrean, batez ere bilakaera historikoan eragina izan duten gerrak azalduko dira. Gerra hauek, bestalde, ez dira guztiak berdinak izan, bakoitzak arrazoi berezi bat eduki du, horregatik gerren sailkapena egingo da, bakoitzaren ezaugarriak azalduz.

Lehen esan dugu gerren historia laburtu egin behar dela, honela bada, zibilizazioaren historiak, alderantziz, lekurik garrantzitsuena edukiko du eta honen barnean bizitza politikoak, sozialak, ekonomikoak, intelektualak etab. aztertuko dira.

5) Abertzaletasuna eta nazioarteko izpirituaren arazoa.

Gai honi buruz, txosten gehienek eritzi hau ematen dute: umeeek bere herrialdearen historia ikasi behar dutela, era honetara bere inguru eta aberriarenganako maitasuna sortuko delako. Baina honek ez du suposatzen ideia nazionala goraiatu behar denik bere neurritik kanpo, edo alboko nazioak mespreziatu eta gorrotatu behar direnik.

Txosten guztiak datoz bat honetan: historiaren irakaskuntzak, herriak elkar ezagutzeko eta hobekiago ulertzeko lagundu dezaketela onartzean. Bestalde, ideia nazionalak XIX. mendean izugarrizko garrantzia eduki bazuen ere, orain, XX. mendean, dena doa nazioarteko itxura hartzen; ez aberriak, herrialdeak desagertzen doazelako, nazioen interdependentzia nagusitzen hasi delako baino.

Historia Unibertsalak, bada, zera erakusten digu: inongo nazioen bizitzarik ezin dela azaldu besterena kontutan hartu gabe eta, gauza bat argi dagoela, nazio bakoitza kolektibitate zabalago baten parte dela. Giza zibilizazioa lan kolektiboa da, herri guztiek hartu bait dute parte.

Irakaskuntzan planteiatzen den arazoa hau da: historia nazionaleko eta historia unibertsaleko nozioak nola azaldu eta harremanetan ezarri.

a) Herrialde gehienetan honela dihardute: historia nazionala hartzen dute ardatzat, baina, historia unibertsaleko elementuak, aipatu historia nazionala ulertarazteko beharrezkoak direnean bakarrik agertuko dira. Neurri batean behintzat, bi historiak paraleloki irakasten direla esan genezake.

b) Eskandinabiar herrietan, historia nazionala historia unibertsalen barnean errotuta irakasten da.

c) Rafael Altamiraren ustez agertu behar dena gizateriaren lan kolektiboa da. Bi historia motak elkartzerako orduan, irakaslearen trebetasuna eta ikaslearen gaitasuna kontutan hartu behar direla azpimarratzen du.

6) Historia modernoaren eta garaikidearen garrantzia.

Batzuren ustez, gaur eguneko arazoen jatorria ezagutzeko, bi mende atzerantz jotzea nahiko izango litzateke. Arrazoi honegatik, herrialde askotan, azken bi mendeetako historiari garrantzi handiena eman zaio. Baina Rafael Altamiraren ustez, umeeek aintzinako gizarte primitiboak bizitza modernoaren konplexutasunak baino askoz errazago ulertzen dituzte. Dena den, programak

modu hertsu batetan ez ziren agertzen, ohar moduan baino. Era honetara, irakasleak programa barnean zeuden gaiak eta gertaerak aukeratzeko eskubidea zuen.

7) Metodo didaktikoen arazoa.

Txosten hauetan, arazo pedagogikoak eta metodologikoak orain arte agertu ditugun arazoak adinako garrantzirik ez dute. Historiaren didaktika, beste gaiekin parekatuz, atzeragotua zegoen.

XIX. mendean, historiaren irakaskuntza historia nazionalaren narrazio kronologikoan (pertsoneien eta gertaeren historia politikoa) eta buruz ikasteen oinarritzen zen. Aro modernora eta garaikidera ia inoiz ez ziren heltzen, eta testuliburuetan mapa historikoak, fotoak, marrazkiak etab. oso urriak ziren. Bestalde, klasetik kanpo egiteko lanak ez ezagunak ziren.

Baina XX. mendearen hasieratik gauzak aldatzen doaz. Alde batetik, historiaren zentzua zabaltzen doa (historia, politikoa zainera zibilizazioen historia agertzen da) eta, bestetik, psikologian eta pedagogian ematen diren abantzuak, eskolan bere eragina edukiko dute.

Helburu mailan eta ezagutza historikoari dagokionez bi maila edo fase bereizten dituzte. Lehena, gertaera historikoak bere benetako itxuran ezagutzea eta denboran eta espazioan kokatzen jakitea. Bigarren fasean, ikasleak, gertaera hoietaz jabetu ondoren, beste gertaera batzuekin gonbaraketak egingo ditu eta bakoitzaren ezaugarriez eta izaeraz ohartuko da. Bestalde, gertaerak elkar lotzean, beren arteko zergatiak eta ondorioak ezagutuko ditu. Azken finean, ikasleak bere ezagutzak arrazoitzen eta sailkatzen jakin behar du.

Ezagutza historikoak ikasleei besterenganatzeko metodoek ere badute leku bat txosten hauetan. Lehenengo eta behin, arazo honekin konturatzen dira: irakasleak, ikasgaia emateko orduan, ikasleen adinak eta ulerkuntza mailak mugatzen dituen baldintzak kontutan hartu behar dituela. Ildo honetatik jarraituz eta oinarritzko eskolan daudela kontutan izanik, ulergaitzak diren formulazio abstraktoak eta jeneralizazioak baztertu egingo dira. Historiaren irakaskuntza, bada, zehatza eta bizia izango da. Zehaztasun eta bizitasun hau lortzeko, bide hauek aipatzen zituzten:

a) Irakasleak gertaera adierazgarrienak aukeratu behar ditu eta lehenaldiko bizitzaren aierupena lortu behar du.

b) aierupen hau, umearen irudimena lanean ipiniaz, modu honetan lortu daiteke:

1) irudiak eta marrazkiak eginaz, museoetara, leku historikoetara, haztarna historikoak dauden tokietara etab. ibilaldiak eginaz. Honek, eskolan, materiale berezi bat eskatzen du. Honeri, Espainian *irakaskuntza errealista* deitzen zitzaien eta, neurri batetan, sistema hau liburuen ordezt erabiltzen zen.

2) Gertaeren oroipena irudien bidez ezin denean, narrazioetara jotzen da. Txosten gehienek zera azpimarratzen dute: maisua kondalari trebea izan behar dela eta irakaskuntzaren lehen mailatan, batez ere, ahozko irakaskuntza erabili behar dela.

Aierupen bizia eta aktiboa lortzeko antzerki emanaldiak aipatzen dira, baina Espainiako txostenak metodo honi arrisku bat ikusten dio: errealista ez den edo artifiziala den gertaeren dramatizazioa egitearena alegia.

c) Beste txosten batzuren ustez, gertaerak azaltzerakoan gizon ospetsuen biografiaren inguruan taldekatu daitezkeela esaten zuten.

d) Gertaerak kokatzeko mapen erabilpena gomendatzen da.

e) Data eta gertaera garrantzitsuenak (guti izango dira) gogoratzeko memoriaren balioa ere aipatzen dute

f) Oso interesgarria iruditzen zitzairen umearen historiarekin harremanetan ipintzeko norbere herriaren historia erabiltzea. Dena den tokian tokiko historia hau Estatu batzutan, historia nazionala hobekiago ezagutzeko besterik ez zen erabiltzen.

g) Pedagogian sarritan aipatu izan den hastapena hau izan da: irakaskuntzan gauza ezagunetatik joan behar dela. Historian bide honi jarraitzeak garaikide diren arazoetatik hasia eta iraganari hurbiltzea suposatzen du. Baina txosten gehienak beste joera batekoak dira. Beren ustez, gertaeren azalpen kronologikoa egin behar da eta hau arrazoitzaerakoan zera aipatzen dute: arazo garaikideak askoz konplexuagoak direla eta, honen ondorioz, umearentzat ulergaitzak. Dena den, Estatu Batuetan bi metodoak erabiltzen ziren; Sobietar Batasunean, ordea, arazo garaikideak ziren nagusi.

h) Eragingarri gisa hainbat bide aipatzen zituzten:

1) historia nazionalaren edo unibertsalaren gertaera oroitzarrien urteurrenez baliatzea.

2) eguneko albisteak erabiltzea.

3) inguruko kezkek eta arazoak eztabaidatzea.

Orain arte hainbat metodo agertu dira, baina erantzungabeko arazo metodologikoak nahiko sakonak ziren, ¿Iraganaren zentzuaz umea ohartzen ote zen? , eta hau, umearen ustetan, nolakoa zen?. Noiz aritu beharko zen

umearekin egia objektiboaz? Eta gertaeren azalpenak eta interpretazioak zein unetan agertu? Eta, azkenik, umeari aktibotasuna nola eman dakioko?

Arazo hauei erantzuna emateko, alde batetik, psikologia kognitiboaren abantzuak beharrezkoak ziren eta, bestetik, historiaren pedagogian, ikerlanen eta entseiu metodologikoen beharra ere bazegoen. Guztiau bigarren gerra mundialaren ostean eztabaidatuko da. Baina arlo honetan gauzak konplexutasun handiagora helduko dira zeren eta Historia beste gizarte zientziekin jarriko bait da harremanetan.

3. 3. Historiaren irakaskuntza 1945etik gaur egunerarte.

Orain arte aipatu diren arazo teoriko eta metodologikoez ia gaur egunerarte iraun dute eta 2. gerra edo trauma mundialaren ostean, UNESCO erakundearen barnean, berriz ere berplanteiatu egingo dira, bereziki nazioarteko ulerkuntza eta irakaskuntza bakezalea, bi ideiak azpimarratuz. Erakunde horrek, *Bruselasko Mintegia* (1950) (6) dela medio, historiako testuliburuaren hobakuntza bultzatzen du, lehen aipatu diren bi ideiak burutu asmoz.

Bruselasko Mintegiaren azterketak zera dio: historia nazionalista, oraindik, kutsu nazionalista txobinista nabaria dela; baina eman diren aurrerakuntzez ere ohartzen da, historia politikoari eta militarri garrantzi gutxiago ematen zaion heinean historia ekonomikoa, soziala eta kulturala gorpuzten direlako; bestalde, liburuen itxura ere hobatzen doa irudi, tipografi eta b. Ilasleei dagokienez, berriz, hauek ekintza zuzenetara behartzen dira: laburpenak, testu osagaien irakurketak eta b. Dena den, hemen ikus dezakeguna zera da: aldaketa oso astiro ematen ari dela.

Beraz, *Bruselasko Mintegiak* zera gomendatzen du: Historia Unibertsala bultzatu behar dela, zibilizazioen historia hartuaz ikuspuntutzat, elikadura, jantziak, bizitokiak, garraioak... moduko gaiak aztertuz. Halaber, garaikideak diren gertaeren azterketak duen garrantzia azpimarratzen du, zentzu kritikoan eta hiritarrean hezitzen duelako; horretarako, lehenik, informazio sorburuen ezagutza eskatzen du, hau da, egunkariak, aldizkariak, irratia, eta b. ; eta ikasteko metodorik egokienak, berriz, hauek izango lirateke: ikasleen arteko eztabaidak planteiatzea eta egunkariak burutzea.

Dena den, lehen esan bezala, errealitatea beste ildo batetik zihuan eta historiaren irakaskuntzak gizartearen egoera politikoa ispilatzen zuen. Kolonialismoaren eraginez, esatebaterako, gaur eguneko Benin-en edo Mali-n kasu, ez ziren ikasten bertan sortutako zibilizazio miresgarriak, metropoliaren heroien eginkizunak baino (Vercingetorix edo Napoleón kasu) (7). Zentzugabekoa benetan!

Absurdu hauek alde batera utzirik, 1950-1960 hamarkadan hasi eta gaur egunerarte iragapen garai batetan sartzen gara (8). Hezkuntzaz arduratuta dauden historialariek zera azpimarratzen dute: historiaren ezagutza bidezkoa izan dadin, ume edo ikaslearen psikologia kontutan hartu behar dela eta bere behar eta interesetara egokitu behar dela.

Ikuspuntu hau ez da berria aurreko etapan ere kontutan hartzen bait zen eta atzera jotzen badugu Rousseau-ren garaira helduko ginateke (9), baina PIAGET-en azterketekin hasi eta JAHODA, HALLAN eta PEEL-en (10) lanekin jarraituz, historiaren ezagutza prozesua umearengan nola ematen den hobeto, hau da enpirikoki, ezagutuko da. Kontzeptu historikoen zailtasuna, denbora eta iraupena, kausalitatea etab. izango dira egile hauen aztergairik nagusienak. Honen arabera irakasteko metodoak askoz ere zehatzagoak izan daitezke.

Amaitzeko hau esan behar da, lan enpiriko eta ezagutza zientifikoen abantzuen garaia izatea izan dela, hain zuzen ere, azken urte hauon ezaugarria bai historia arloan eta baita ere psikologia eta hezkuntz teorien arloan.

Honen ondoriak hauek dira. Historiari dagokionez, ezagutza historikoen gehitzeak (espazio, denbora eta gaien aldetik) distantzia bat sortu du pilatu den ezagutza eta ikaslearen maila psikologikoaren mugak agertzen duenaren artean. Honela bada, eztabaidatzen den arazoa ikaslea edukiz jostea edo eta metodo zientifikoen bidez historiaren esparruan bertan murgileraztea da.

3. 3. 1. Gaur eguneko zenbait eztabaida.

3. 3. 1. 1. Testugintza eta historiografia

Aipatu distantzia horrez gain beste distantzia bat dugu: historiografia ezberdinek duten emaitza ugaria eta emaitza horretatik testuliburuek jasotzen dutenaren artean sortzen dena. Espaniari dagokionez azken hamarkadetako (70 eta 80) testuliburuak, garai batetako historia politiko hutsa gainditu nahiaz, korrante historiografiko berriekin bat datozen gaiak jasotzen ahalegintzen dira. Beraz historia arloko edukiak aldatu eta zabalduz doaz, historia politikoarekin batera, eta batzutan bere orde, historia soziala, ekonomikoa eta bizimoldeen historia ere eskainiz. Historia arloko testuliburu aldaketa honek 1970etik aurrera gertatzen ari zen heziera sistimaren eraldakuntzaren hariari jarraitzen dio.

Testuliburuek jasotzen duten aipatu historia mota horri dagokion esparru historiografikoa, berriz Annales eskola dela esango genuke. Areago oraindik,

O. H. O -ren hasieratan argitaratzen diren testuliburu batzuk Annales eskolaren zuzendaria izan zen *Braudel* historialari ospetsuaren "*Le monde actuel, histoire et civilisations*" liburuaren eskema eta mamiari zehatz mehatz jarraitzen diote (11).

Historia gaien hedapen honetan europearrak ez diren herrien historia ere testuliburuak pittinka pittinka jasotzen ari direla esan behar da, oraindik orain nahiz eta hor agertzen diren kontzeptuen euro-erdikoitasuna ("Amerika-ren aurkikintza" kasu) eta mendebaldar kulturen presentzia nagusia nabarmena izan (12).

Ohizko testuliburuetan protagonistak ziren subjektu historikoek batez ere erregeek, nobleek, politikoez, militarrek... hau da, heroiek, elite gizonak, gaur eguneko testuliburuetan presentzia badute ere, ez dira bakarrak, zeren eta zientifikoak, asmatzaileak, ikusketariak eta baita ere talde sozialak, etab. agertzen bait dira. Dena den, birsorkuntza biologikotik aparte eguneroko bizitzaren egituren berregintza kulturean hain garrantzizkoa den emakumea ia ez da nabaritzen, eskeintzen den historiaren protagonista soilak gizonak izanik (13). Beraz, testugintzan bada oraindik zer eginik.

3. 3. 1. 2. Baliabide bibliografikoak historiografia berriaren ildotik.

Azken urteotan ere aipatu historiografia berriarekin zer ikusia duen eta testuliburu osagarri eran erabil daitezkeen hainbat baliabide bibliografiko eman da argitara. Honela, ohizko historiografiaren ezaugarria zen gertaera militarren historian, gerra, bataila eta bake zerrendez burututakoak, beste itxura bat hartzen du, gertaeren zerrendaketaren ordeztu garai bakoitzeko gerraren formak, partaideek zituzten elementuak eta estrategiak, arazo militarrei emandako irtenbideak, soldaduen bizitza eta baloreak etab. , etab. arakatu. Liburu hauek eskeintzen dutena ez da gerren historia kronologikoa, gerren eta armaden egitura eta funtzionamendua baino (14).

Historia politikoaren ezaugarria den pertsonaia ospetsuei dagokien egitateen ordeztu, historiografia berriarekin adostasuna duen bibliografia jakin batek gizarte zibilaren eguneroko bizitzaren atalak jasotzen ditu: bizilekuak, etxebizitzaren egitura, etxeko bizitza, jatekoak, jantziak, lana, osasuna, jokuak, heziera, gobernamendua, aurkikuntzak, bidaiak, etab. , etab. Liburu hauetan agertzen diren azalpenak eta batez ere irudien bidez garai bakoitza ezaugarritzen duten elementuak, objektuak eta egoera ezberdinak eskainiz, etapa historiko bakoitzaren aierupen nahiko zehatza ematen da (15). Bibliografia honetan europearrak ez diren kulturen berri ere aurki dezadegu (16). Aipatu

historia mota hau definitzekotan historia antropologikoa dela esan genezake.

Bestalde aipagarria da eguneroko bizitzaren historia agertzen duen bibliografia honetan adin bakoitzera (eskolaurretik hasita) egokitutakoak ere aurkitzen direla (17), eskolaurre eta lehen ziklora begira egindakoetan denboraren poderioz gertatzen diren aldaketetan eta irudietan eskeintzen diren elementuen behaketan oinarrituz.

3. 3. 1. 3.Historia eta zientzia sozialak: Kurrukula berriak

Azken urteotako aldaketen eta arazoen artean historia gaiak heziera arloan duen lekuarena aipatu behar dugu, zeren eta garai batean geografiarekin batera izan duen lehentasuna eta hegemonia ahulduz bait doa.

Gaur eguneko gizarteak duen konplexutasuna eta etengabeko aldaketa batetik eta errealitate berri hori aztertzeko eraiki diren hainbat diziplina eta honen ondorioz sortu diren ezagutza ugariak bestetik, historiaren irakaskuntza zenbait Estatutan (U. S. A. , Alemania, . . .) (18) zokoratuta gelditzeko arriskutan izan da. Errealitatearen etengabeko aldaketek bazirudien lehenaren balioa murriztu egiten zutela. (19). Historiaren irakaskuntza baztertzen zihoan heinean, egoera berriari erantzuteko asmoz, heziera arloan zientzia sozialak sartzen dira, soziologia, ekonomia, antropologia, etab. . .

Espanian 1970-etik aurrera finkatzen den O. H. O. n ere sozial arloa sortzen da, baina izenburu horren azpian historia eta geografia irauten dute, hauoi, heziera zibikoa gehitzen zaielarik. Honela, hasiera zikloko sozial arloan zientzia sozialak globaltasunez irakasten badira, ondorengo zikloetan gaiak diziplinartekotasun eta diziplinartasunaren ildotik doaz (20). Irakaskuntza ertainan aurrera doan erreforman ere historiak zuen hegemonia murriztuz doa, zeren eta giza eta sozial zientzien esparrua hedatuz bait doa, *antropologia, ekonomia, psikologia, soziologia eta ezagutzaren teoriaren presentzia* programen barnean izanik (21).

Bestalde, gaur eguneko errealitatearen barnean sortzen diren hurbileko arazoei erantzunak eta irtenbideak emateko asmoz, sozial arloarekin zer ikusia duten heziera gai berriak sortzen ari dira. Gai berriotan diziplina sozial bakoitzaren mugak gainditu nahiaz, unitate didaktikoak arazoengandik inguruan eratzen dira, diziplina sozial ezberdinek eskaini dezaketen kontzeptu, metodo etabarrez baliatuz.

Honela azken hamarkada hauetan gertatzen ari den demografi, hiri eta industri hazkundera dela eta, lekunearren okupazio arrazionala benetako arazo

larria bihurtzen ari da. Inongo mugarik gabeko hazkunde hondakari honek ingurunearen kutsatze eta degradazioarekin batera ondare kultural eta artistikoaren suntsidura dakar. Beraz, era bateko irabazien ondorioz gertatzen diren kosteak ere neurtu beharrezkoak dira. Arazo hauen inguruan errealitatearekiko oharmen berri bat suspertuko duen *ingurugiro heziera* sortuko da (22).

Gaur eguneko gizartea kontsumo gizartea dela esan genezake. Jatea, janzteia, . . . aldiro egiten dugu eta kontsumora bultzatzen gaitu. Oinarrizko behar hauek gizakia kontsumitzaile bihurtzen dute, baina garai batean produkzioa eta kontsumoaren artean zen oreka galdu egin da. Produktuak, objektuak ez dira iraunkorrek galkorrek baino. Gizakia, berriz, modaren menpean aurkitzen da eta irudiaren diktadurapean etengabeki aldatzera behartua dago. Publizitatea, status soziala, errenta maila, produktuen prezioa eta kalitatea, etab. izango dira portaera kontsumitzailearen baldintzatzaileak. Beraz gaiok erantzuna emango dien eta kontsumitzaileari kontzientzia eskainiko dion *kontsumitzailearen heziera* sortuko da (23).

Garai bateko heziera batez ere lanari begira planteiatua bazen, gauregun heziera akademikoaren amaian lanaren etorkizuna aurkitzea ez da hain erraza. Bestalde, batzutan lana derrigorrez utzi beharrak (langabezia) edo bestetan lan orduak gutxitzeak, gizakiak eguneroko bizitzan duen aisitatearen gehiagotzea dakar. Bizitzaren zentzua lanean soilik aurkitzen ez denean denboraren hustasunak desafio gaitza agertzen digu. Beraz, denbora ugari hori lanaren bidez betetzen ez denean sortzen dira arazoak, batetik aisitatearen eraketa eta plangintza, bestetik aisitate horrek hartzen duen itxura, atsedena, olgeta, zaletasunetan ihardutea, iharduera pasiboak (telebista) edo giza garapena bultzatzen duten iharduerak, etab. Aipatu arazo hauen inguruan sortuko da *aisitarterako heziera* (24).

Gizabanakoa gizartean bizi denez, beste batzurekin batera bizi da, kultura, pentsaera eta interes ezberdin eta kontrajarrien artean, elkarbizitzaren eta gatazka sozialaren arazoa gizartearen sustraian aurkitzen delarik. Gatazkak nonnahi eta edonon aurkitzen ditugu gizabanako artean, etxeko eta senide artean, klase sozialen artean, etnia ezberdinen artean, . . . nazioartekoetaraino heldu arte. Baina gatazkak ugariak badira ere, elkarbizitze erak ez dira urriago. Bestalde, gizartea zenbat eta irekiago eta konplexuago den, gizarte horren barnean diren interes ezberdinen arteko gatazkak gero eta ugariagoak izango dira. Beraz demokraziaren garapenerako eta herrien arteko harremanetarako ezinbestekoak gertatzen dira batetik gatazkak arautu eta administratzea eta bestetik elkarbizitzarako gaitasunak eta tresnak landu eta sendotzea. Giza arazo hauei erantzun asmoz sortuko da *bake heziera* (25).

3. 3. 1. 4. Edukia ala metodo zientifikoa

Historia eta zientzia sozial arloen hedapenak batetik eta hezkuntza arloan diziplina hauen inguruan sortu den gai ugaritasunak bestetik polemika honetara bultzatu dute: azken hamarkada hauetako testuliburuetan eskeintzen diren edukiak, zientzia sozial ezberdinen abantzuak jasoz, eraberritzearen bidean sartu badira ere, hauen eragina didaktika arloan ez dela izan hain nabaria, zeren eta funtsean ohizko irakaskuntzaren metodo pasiboak jarraitzen bait dira. Edukien eraberritzearen eraginez gaiak haurraren mundutik hurbilago, ezagunago eta atseginago azaltzen badira ere, testuliburuetan agertzen diren ezagutzak laboratuak eta mamituak daudenez gero, ikasleari irakasleak eta testuak eskaintzen diotena jasotzea besterik ez zaio gelditzen. Heziera sistema honetan edukiek eta irakasleek dute lehentasuna.

Edukien eraberritze azpian irauten duen heziera tradizionala aldatu asmoz, heziera aktiboaren zaletasuna sortuko da, berau ezagutzaren sortze prozesuan subjektuari nagusitasuna ematen dion ezagutzaren teoria jakin baten ildoari jarraitzen diona eta, halaber, ikaslea metodo zientifikoa trebatu nahi duena izanik (26). Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren barnean ikasleak burutzen duen ikaskuntzari ematen zaio lehentasuna eta ikaskuntzaren garapena metodoak landuz eta ariketak eginaz lortu nahi da. Batzuk prozesu didaktikoaren efikazia eta kontrola sakonagoak izan daitezzen eta eredu didaktiko teknologikoaren ildoari jarraituz helburu espezifikoak planteiatzearen mesedea defendatzen dute.

Aktibotasunaren esparrua suspertu eta hedatu nahian, testuliburuak eta edukien azalpen soila alde batera utzirik ingurua balioztatzen da, batetik, historia eta sozial arlorako eskeintzen dituen gaien aukera zabalagatik eta bestetik, inguru horrek metodo zientifikoa iharduteko posibilitate handiak dituelako (27). Halaber ikasgela barnean historialariaren lanak dituen ataletan iharduteko baliabideak ere sortu dira (28).

Beraz, ikaskuntza arloaren lehentasuna ikasleak ezagutzaren sortze prozesuan duen funtzioa erreibindikatzeko pausuak emanez burutu da. Baina guztionen emaitzak emankorrek ziren ala ez, ezagutza metodoan soilik oinarritu behar zen ala ez, zein metodo konkretutan, irakaskuntzak hezieran lekurik zuen ala ez, historia eta sozial arloan helburuak nola planteia zitezkeen, helburu espezifikoak posible ziren ala ez (29) eztabaidatzen zen.

Mentatu galderok dira azken urteotan eztabaida bizian izan direnak eta irtenbide berrietara bultzatu gaituztenak. Garai bateko epistemologiaren arauera zientziaren muina ikerkuntza metodoetan zetzan (30) eta ikuspuntu

honetan oinarrituz hezieran ikerkuntza prozesuak bultzatu ziren. (31) Honela, azken hamarkada hauetan sutatu den lan aktiboetan enpirismo hutsa eta metodo induktiboa izan dira nagusi (32). Azken urteotan aldiz, zientziaren ezaugarri bereziena berorren paradigma dela ikusi da; hau da, garai bakoitzeko zientziak dituen eskema kontzeptualak eta teorikoak (33). Zientziarekiko ikuspuntu berri honek hezkuntza metodoetan eragin zuzenak ditu, zeren eta kontzeptu eta printzipio orokorren irakaskuntza balioztatzen bait da (34). Era honetara biltzen diren gertaerek, datuek, kontzeptu eta printzipio orokorren bidez egituratuz, bere benetako zentzua har dezakete eta. Halaber, ezagutza prozesuaren bi elementu osagarriak diren indukzioa eta dedukzioaren bidez metodo zientifikoa eraikitzen joango da. Bestalde, ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuak bere oreka hartzeko bidean sar daitezke.

3. 3. 1. 5. Historiaren irakaskuntza eta kurrikulum-teoria.

Aurreko lerroetan aipatzen diren dilema eta eztabaidak berauoi zentzua ematen dien beste eztabaida zabalago baten barnean kokatzen dira: kurrikulum teoriak historiaren irakaskuntzan duen eraginaz diharduena hain zuzen ere.

Gogora dezagun ohizko heziera sistiman historiaren irakaskuntzaren abiapuntuak batez ere historia diziplinaren logika eta bere barnean ziren ezagutzak, edukiak zirela. II mundu gerratetik aurrera ostera, heziera sistiman parte hartu eta eragina duten faktoreen analisisa eta beroien arteko elkarrekintza aztertzea beharrezkotzat jotzen da, zeren eta faktore guzti horiek diziplina bakoitzaren irakaskuntza baldintzatzen bait dute (35). Honela beharrezkoak eta aldez aurrekoak gertatzen dira garai eta gizarte bakoitzeko baloreak, ideologiak, kultura eta gizarte antolaketa ezagutzea (*kurrikulum-aren oinarri filosofikoak eta sozialak*) eta halaber kontutan izan behar ditugu zientzien eta ezagutzaren egitura logikoa (*ezagutzaren teoria, historia eta zientzia sozialen epistemologia*), haurraren psikologia (*garapenaren psikologia, ikastearen teoriak-kurrikulum-aren oinarri psikologikoak*), hezierari buruzko gogoeta orokorrak (*Pedagogia, hezieraren filosofia*) eta hezieraren burutzapenean erabiltzen diren bideak (*Didaktika*).

Aipatu elementu guzti hauek erabili beharrezkoak dira historia edo sozial arloko programazio koherentea burutzeko eta irakaskuntza-ikaskuntza iharduerek errazteko, hots, helburuak identifikatu eta zehaztea, helburu jakin batzuren arauera edukiak hautatu eta eratzea, eta halaber eduki hauek helerazteko behar diren baliabide, ekintza, prozedura, teknika eta irakas metodoak zehaztea. Beraz, historia eta sozial arloak heziera zientziekin harremanetan jarri direnez beste dimentsio zabalago bat hartu dute.

OHARRAK

(1) Historiaren zentzu txobinista eta probidentzialistak Frankoren diktadura garaian izugarrizko bultzada hartu zuen. Ikus, esatebaterako, «SERRANO de HARO» Agustin: *El pueblo de Dios*. Edit. Escuela Española, Madrid 1967, eta *Yo soy español*. Madrid 1962, «Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia». 6orr. *Yo soy español* liburuan agertzen diren izenburuak nahiko adierazgarriak dira azpimarratzeko esan duguna: «La gracia de Dios»

(7. ikasg.), «La Virgen María estuvo en España» (8). «Castigo de Dios» (10ik), «Moros y cristianos» (11), «Arriba España» (12), «Cosas de moros» (13), «¡A pelear!» (14), etab. Dena den, salbuespenak aipatzerakoan, Institución libre de Enseñanza-k (1876-1936) historiaren zentzu hau aldatzeko egin zituen ahalaginak kontutan hartu behar ditugu. (*Yo soy español* liburua Jon Aurreri esker jaso).

(2) XX. mendean bi tradizio nagusi ezagutu dira: tradizio liberala eta tradizio marxista. Baina hezkuntzan izan duten arraskasta oso zaila da noraino iritsi den jakitea. Mendebaldeak liberal tradizioa ezagutu du eta ekialdeak (Errusia-1917) marxista. Biak historiaren zentzu aldakorra dute eta indar iraultzaile bezala agertzen dira (burges iraultza eta proletargoaren iraultza). Baina beste neurri batean balore berdinak onartzen dituzte: industrialismoa, lana, produktibotasuna, efikazia, arrazoia, hazkunde, ekonomikoa, abantzu teknologikoen garrantzia etab. Baina beren artean ere ezberdintasunak nabariak dira. Tradizio burges-liberalean: askatasuna, indibidualismoa, jabetza pribatua, kompetentzia, demokrazia («juridiko formala»), mugikortasun soziala etab. azpimarratzen dira. Tradizio marxistan berriz: berdintasuna, taldea, jabetza publikoa, plangintza, herri demokrazia («proletargoaren diktadura»), klase burruka... Balore sistema eta ideologia hauek historia sozio-ekonomikoaren

bitartez zabaltzen dira eta bi filosofia eta historia mota hauen helburua honetan datza: gizakia bere gizarteari moldatzean egitura sozio-ekonomikoak etengabe birsortu daitezzen.

(3) ALTAMIRA, Rafael (Sarrera): *La enseñanza de la Historia en las escuelas*. Madrid. 1934. 6-7orr.

(4) *Manual de Historia para primer grado de escuela primaria*. (64 orr., 24 marrazki, 6 mapa) in ALTAMIRA, *op. cit.* 46 orr.

(5) *ibidem*, 14-27 orrk.

(6) Irakaskuntza bakezale eta testuliburuen arteko harramanez, UNESCO erakundearen idazkari nagusia honela mintzatu zen: «Entre los diferentes aspectos del problema que implica la *enseñanza para la paz*, la cuestión de los manuales escolares es la que sometemos por hoy a vuestros estudios. Problema es éste que, por su trascendencia, no debemos en modo alguno subestimar. Porque si el maestro goza habitualmente de un gran prestigio a los ojos del alumno, el manual se presenta a él con la autoridad de la cosa escrita, del texto impreso. Dificilmente se pone en duda lo que enuncia. Más aún: ciertas perspectivas, cierta visión del mundo es lo que el libro ofrece al lector, cual si fuera cosa juzgada. «UNESCO: *El mejoramiento de los manuales de historia*». París 1953. 11orr.

Dena den, testuliburuek jasotzen dutena, gizarteak dituen balore sistimez gain, ikerpen arloan ematen diren ikerlanen berri da. Honela bada, irakaskuntza bakezalea bakearen ikerpenari loturik dago. Historialariek, bada, badute zer egina. Ivan ILLICH dugu gai honetaz gogoeta zorrotzak egin dituen. «Hasta hace muy poco la guerra no podía destruir totalmente la paz, no podía penetrar todos los niveles de la paz, porque la continuación de la guerra se fundaba en la supervivencia de las culturas de subsistencia que la alimentaban. La contienda armada tradicional dependía de la continuación de la paz de la gente.

Demasiados historiadores han descuidado este hecho; hacen a la historia aparecer como un cuento del surgimiento y caída de los poderosos. Desgraciadamente, ello sigue siendo así para muchos de los historiadores más nuevos. . . Demasiado a menudo estos nuevos historiadores están más interesados en la violencia que en la paz de los pobres. (. . .). En comparación con los historiadores del poder, los nuevos historiadores de la cultura popular tienen una tarea difícil . La *paz popular* ha protegido a comunidades precarias pero reales de la total extinción. (. . .) Mientras la *pax populi* había protegido la autonomía vernácula, el medio ambiente en que ésta podía prosperar y la variedad de formas de su reproducción, la nueva *pax económica* protegió a la producción. Ella asegura la agresión contra la cultura popular, el común y las mujeres. «ILLICH, Ivan: *La desvinculación de la paz y el desarrollo*» (Discurso de apertura. Conferencia sobre la investigación de la paz en Asia en el contexto global. Yokohama, 1 de diciembre de 1980). *Le Monde Diplomatique* en Español. Junio 1981. 23 orr.

Beste maila batetan zera aipa dezakegu: historialari batzuk hartu duten konpromezua bakearen alde lan egiteko. Azpimarratzekoa da gaur eguneko bakezale mugimenduan E. THOMPSONek (leader eta teorilaria) duen eragina. "Thompson inició su actividad como profesor, después de sus estudios en Cambridge, y al mismo tiempo comenzaba su tarea política en el movimiento pacifista, sobre todo contra la guerra de Corea". «Thompson se concretará, desde finales de la década de los setenta, en su papel como dirigente de los grupos de protesta contra el rearme nuclear». BATZUK: *Hacia una historia socialista*. Barcelona 1983, 10, 16 orrk.

(7) Euroerdikoitasunaren kalteak, mendebaldeko testuliburuetan, nabariak badira, gure ezagutzak eta mundu ikuspegia murriztuak gelditzen direlako, hirugarrenengo munduan kalteak nabarmenak bihurtzen dira. «Existe, efectivamente, un

aspecto del hecho neocolonial que rara vez se evoca el parasitismo de la memoria colectiva por la transmisión de una historia colonizada. «No se puede vivir con una memoria ajena. . . » (Josep KI ZERBO) (. . .) El eurocentrismo se manifiesta también en el plano cronológico, en la determinación de los acontecimiento que sirven de punto de referencia en la periodización. Es de por si evidente que un acontecimiento no puede servir de punto de referencia sino en relación con una cultura determinada.» In HARZO, Christian. «Pueblos sin pasado y nuevo orden planetario». *Le Monde Diplomatique*. Marzo 1981, 32 orr.

Euroerdikoitasunaren kalteak aipatu ditugu, baina Estatu-Nazioek historiaren irakaskuntzan izan duten eragina ere aipatu beharra dago, zeren eta, irakaskuntzan eman ohi diren historia gaietan, herri ttikiiek lekurik ez dute izan Estatu-nazioak ardatz nagusi eta bakarrak izan direlako. Gai honek planteiatzen dituen arazoak eta historiaren irakaskuntzak bete behar dituen funtzioak Koldo LARRAÑAGAK sakonki aztertu ditu, «*Historiaren irakaskuntza: E. G. B. , ZEHATZ. II. -1* 1978ko Urtarrila-Otsaila, 71-76 orrk. «Garrantzi handikoa bai omen da edozein herriren osatze, berpizte edo sendotze prozesuan, historiak nolabait bete duen edo bete dezaken eginkizuna» 71 orr.) «Krisis momentuan, batez ere, arrazoi batengatik edo bestengatik bere herri identitatea ukaturik edo zalantzan jarririk ikusten duenean, historiara jo izan du bere identitatearen iturburu bezala, eta historia arrunt batetan errekonozitu ispiluan bezala bere betiko sena eta ezaugarriak. (. . .) Hau dena kontuan eduki beharra dago, gure Herriari dagokion irakaskuntz programaketa eratzen hasten garenean» (73 orr.) (. . .) «Gezurra dirudi; baina, neurri handi batetan, histori irakaskuntzari dagokoio, Euskadin gaur egun pilatzen den gizamasaren herri kontzientzia berpiztea eta berrestrukturatzea» (. . .) Baina «ipuintxoak eta txobinizmo beteriko lehengo historia zaharrak behin betirako baztertu egin beharko ditugu. .» (75 orr.)

(8) Iragapen garai hau Espainian 1970. hamarkadan hasiko da, frankismoa Europako moldeetara hurbiltzeko asmotan hasten denean. Baina 1939tik1970arte Europan eztabaidan ziren metodoak eta ideiak gaitzesten dira eta, historia irakasteko orduan, abertzalekerian amaitzen duen abertzaletasunean oinarrituko dira. «Cuando estuvo de moda buscar fuera de España la solución de nuestros problemas, se nos ofreció, la idea de enseñar a los niños pequeños la «historia de las cosas», como si lo inerte, aunque encarne una preocupación humana, pudiera interesar a los chiquitines más que las figuras vivas y reales, que llenan de actividad y de interés los senos infinitos del tiempo. Y desde luego, y aunque no hubiese otras razones, el tal «método de historia de las cosas» habría que recusarlo por anquilosado y frío, porque en él no puede, holgada y dignamente, encarnar el amor a la Patria, que es uno de los grandes amores cardinales de la vida. . . . no admitimos que el despertar de este amor espere a edad más granada: . . . «Estas ideas, absurdas y peligrosas, vinieron al campo de la Pedagogía, o como torpe engendro marxista, o por el concepto errado de que los niños pequeños no alcanzan a comprender la complejidad de la trama histórica (. . .)«Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas. . . Más no precisamente para que sepan. Todo no ha de consistir en saber: ¡también tiene su importancia el sentir ! Es más: en esta edad, el saber concreto ni interesa gran cosa ni hace gran falta; las disposiciones para el saber y para el hacer futuro, sí.

No falta nunca, por último, el propósito de educación moral. El alma de estos niños tiene una plasticidad asombrosa para quedarse con la huella de los grandes ejemplos. . . Pues aprovechad el momento antes de que pase, y que *la historia* en vuestras manos. . . sea el crisol para fundir el carácter de la *generación que la Patria nos da para que la formemos*». SERRANO de HARO Agustín: *Yo soy Español*. Madrid 1962. 5-6orrk.

Aurreko lerroetan zera ikus dezakegu: frankismoaren proposamendu pedagogikoak eta historia beraren erabilera irakaskuntzan nolakoa den frankismoaren egiturak berregiteko. Horretarako, helburu nagusia, jarrerak eta sentimenduak ereitea, izango da. Honela baba, aipatu testuliburuaren 31. ikasgaiari, esatebaterako, zera esaten da: «Franco es el caudillo de España; el manda y nosotros obedecemos» 88 orr. Ildo honetatik, irakasleak zera izan behar du kontutan: «Desde luego, el propósito de esta lección no estará logrado hasta que los chiquitines se entusiasmen con Franco». 90 orr.

(9) «Educar a un niño, según pensaba el (Rosseau), consistía en respetar su naturaleza en cuanto ser en crecimiento, en desarrollo, capacitarle para alcanzar la perfección de la infancia». MOORE, T. W. : *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid 1983, 50 orr.

(10) HALLAM, R. : «Piaget y la enseñanza de la Historia» in *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid 1983, 167-181 orrk. Autore hauen lanen berri in *Infancia y aprendizaje*, 24, Madrid 1983 91-92 orrk.

(11) Ikus *Consultor, Ciencias sociales 7*, Santillana 1973. Ikus 45-92 orr. agertzen diren kapituluak: Las civilizaciones son espacios. Las civilizaciones son sociedades. Las civilizaciones son economías. Las civilizaciones son mentalidades colectivas. Las civilizaciones en sus estructuras. BRAUDEL-en aipatu liburuan. *Las civilizaciones actuales*. Madrid 1966. Ikus 23-43 orr. Halaber: *Consultor Ciencias Sociales 8* Santillana 1974. Ikus "Las civilizaciones actuales" deritzon gaia.

(12) Estatuaren barnean diren herri ttikiak, orain arte, historia liburuetatik at egon badira ere, gauregun Estatu-autonomiaren ereduari jarraituz, testuliburuak komunitate autonomoetako historia eta kultura jasotzen hasi dira. Dena den errealitate historiko-kulturalaren interpretazio ezberdinak daudenez, errealitate hori era ezberdinetan jaso izango da eta arazo honen adibidea mapa beraiek izango dira.

(13) Gai honetaz ikus MORENO, Amparo-ren : *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcentrica*. Barcelona, 1986 "El arquetipo viril es,... , un modelo de comportamiento público: sus diversas versiones nos ofrecen otras tantas formas de actuación pertinentes para participar en los escenarios públicos. . . primero como templos, despues como palacios plazas públicas, mercados,..., gracias al arte y a la técnica" 101 orr. "Ni siquiera cuando se explican las variaciones demográficas se tiene en cuenta que la humanidad nace de mujer; tampoco se considera la reglamentación de las relaciones entre mujeres y hombres para la reproducción de la especie, y su relación con la apropiación patrimonial de los recursos humanos y naturales por parte de las familias, como la estructura básica que ha permitido tanto las formas de acumulación feudal y capitalista, como las distintas formas de organización política, de la monarquía a la aristocracia y a la democracia." 110 orr. Halaber ikus IV. kapituluan 19. oharrean aipatutakoa.

(14) Ikus CONNOLLY, Peter-en: "*Los ejércitos griegos*". "*Anibal y los enemigos de Roma*". "*Las legiones romanas*" : (col. Ejércitos de la historia). Madrid 1981; ABRANSON, Erik: *La vida de un legionario en la época de la guerra de las Galias*. Altea. Madrid 1981. Aipatu lehen liburuen jatorria Britania Haundia da (1975) Azken honena berriz Frantzia (1977).

(15) Ikus *Pueblos del Pasado* (17 bol). Ed. Molino, Barcelona 1977-1984. *La vida en el pasdo*. (5 bol.). Anaya, Madrid 1985-1986; *Historia del hombre*.

(6 bol.). Ed. S. M. Madrid (1986-8). Lehen bildumaren jatorria Britania Haundia da (1975), bigarrenarena ere bai (1983). Hirugarrenaren jatorria Italia da. (1985); *Historia Ilustrada del mundo*. Para niños (6 bol) Plesa S. M. Madrid 1978-1981 (jatorriz Britania Haundikoa 1977); *Historia viva* (La vida de. . .) (10 bol) Ed. Altea. Madrid 1981-1982 (jatorria Frantzia 1977) Colección Saber más. Serie Historia. (*En tiempo de los Faraones*, etab.) (6 bol) Everest. *Acercate al mundo de China Antigua* eta *Acercate al mundo del*

Antiguo Egipto, Ed. Molino. 1978. (jatorria Britania Haunida).
MACAULAY, David: "*Nacimiento de una piramide*", "*Ciudad romana*", "*Castillo medieval*", "*Catedral*", "*Ciudad moderna*". Ed. Timun Mas. Barcelona 1978. *Colección a traves del tiempo* (4 bol) Ed. Plesa. S. M. *Colección el mundo de los descubrimientos*. Ed. Plesa. S. M. Madrid 1976-1977. *Historia de los hombres*. Edelvives. Zaragoza 1986.

(16) Aipagarria batez ere "Historia del hombre" bilduma: *Africa y el origen del hombre. Las grandes civilizaciones de Asia. Prehistoria y civilizaciones de las Américas*. Ed. S. M. Halaber *Pueblos supervivientes, bilduma. Aborígenes, Beduinos, Indios del Amazonas, Indios de las praderas, Esquimales, Zulues*. Espasa Calpe, 1981-82.

(17) Eskolaurreari, begira egindakoak ikus *Jugar y aprender* enziklopedia. Ed. Altea. Madrid, 1985. Adibide gisa "Como era el mundo antes", "El tiempo cambia las cosas". Hasiera ziklora eta erdi ziklora begira burututakoen artean ikus: *Mi primera enciclopedia* (10 bol) Espasa Calpe. Madrid, 1985. Halaber Benjamin Informacion. Altea. Madrid. Bilduma honen barnean ikus "Al amparo de los castillos". "La vida de los esquimales", "Los tuareg"; Junior Unvierso bildumak goi ziklorako liburuak eskaintzen ditu. Ikus BARLOY, J. J. *La Prehistoria. Del Australopitecus a los cazadores de mamuts*. Altea. Madrid, 1986. Halaber ikus CASELLI, Giovanniren bilduma *La vida cotidiana de*. Molino. Barcelona 1987.

(18) U. S. A.-ri buruz ikus GROSS, Richard E. ; MESSICK, R...: *Ciencias sociales. Programas actualizados de Enseñanza*. Mexico, 1983. 101, 120-121 orr. Alemania-ri buruz *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Rioduero, Madrid, 1983 "Enseñanza de la historia" 362-363 orr. Frantziari dagokionez ikus GIOLITTO, Pierre: *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. París, 1986, 79-81 orr. Italia-ri buruz ikus. Askoren artean: *Scienze Sociale e riforma della scola secundaria*. Torino, 1977; FRUTOS, J. : "Enseñanza de la Historia".

Andecha Pedagógica. 12, 1984.

(19) Arabiar esaera zahar batek hau dio "Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres" in. BLOCH, Marc: *Introducción a la Historia*. Madrid 1980¹⁰. 32 orr. Autore beronek hau dio ". . .Las revoluciones sucesivas de las técnicas han aumentado considerablemente el intervalo psicológico entre las generaciones. No sin cierta razón quizá, el hombre de la edad de la electricidad o del avión se siente muy lejos de sus antepasados. (. . .) Por una analogía ciertamente falsa, pero que se impone espontáneamente a más de una inteligencia sometida a la máquina, se pensará igualmente que para comprender los grandes problemas humanos de la hora presente y tratar de resolverlos, de nada sirve haber analizado sus antecedentes" 33 orr. Historiaren babilioaz ikus 39-41 orr. Historiaren filosofia arloan ere giza historiaren zentzua bera krisian da; gai honen inguruan ikus VATTIMO, Gianni: "El fin del sentido emancipador de la historia" EL PAIS (1986-ko Abenduaren 6.an) 12-13orrk. Autore honen eritziz "Carecemos de una representación precisa y comúnmente aceptada del fin hacia el que tiende el progreso: la visión cristiana de la historia (dirigida hacia la salvación...) y también la idealista, la positivista, la marxista, han perdido su fuerza como fé unificante. El progreso ya no es el camino hacia los fines que esas filosofías y teologías de la historia habían asumido como puntos de referencia. Se ha producido una secularización del progreso. . . "el resultado del progreso (. . .) ha significado el desplegarse de una multiplicidad de culturas, de sistemas de valores. . . (lo cual) hace que ya no sea posible identificar ahora el progreso con el desarrollo de un determinado ideal de hombre. Dena den "las grandes narraciones legitimantes, la filosofía de la historia, no han pasado y desaparecido del todo, ..; se han vuelto problemáticas, pero, así y todo, constituyen todavía el único contenido de nuestro pensamiento y de nuestra cultura".

Gizarte garaikidearen krisiaz eta paradigma berrien beharraz ("lo retroprogresivo") ikus PANIKER, Salvador: *Aproximaciones al origen*. Barcelona 1982. Aipatu arazo hauek, historiaren balioa, sozial zientziekin izan behar duten harremana, etab. kurríkula antolatzerakoan areagotu egiten dira. Historia erreibindikatzen dutenen artean ikus VALDEON, Julio: "Pero qué historia". EL PAIS EDUCACION 1987ko Urtarrilaren 20 2orr. ; Autore bera: "Historia y Ciencias Sociales". *Apuntes de Educación*. Ciencias Sociales 17, 1985. 10-12orr. ; GONZALEZ Imma: Historia 'light'. in EL PAIS EDUCACION 1986.ko Azaroaren 25; Historia eta gizarte zientzien arteko harremanak azpimarratuz ikus AROSTEGI, Julio: "Que historia enseñar". in *Apuntes de Educación*, 17 1985, 2-7orr. ; CASAS, Montserrat: "Reflexiones sobre las ciencias sociales en E. G. B." in *Apuntes de Educación, Ciencias Sociales*, 18.1985. 2-4 orr. ; PRATS, Joaquin: "La Reforma de los programas de las ciencias sociales" in *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*. 19. 1985. 7-9orr. Irakaskuntza ertainan den egoera ikus. "Reforma de las ciencias sociales en Bachillerato" in *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales* 19, 1985. 2-3orr. BELLVER, M^a Dolores: Un diseño curricular de las ciencias sociales in *Apuntes de Educación*. 19, 1985, 4-6orr. Krisi giro honetan ohizko historia irakaskuntza eraberritzeko egin diren esperientziez ikus BERETTA, Alcides: "Sobre la renovación de la enseñanza de la historia". *Cuadernos de pedagogía*, 78, 1981, 42-44; EINA, Grup. : ¿"Empollar" o aprender historias? *Cuadernos de Pedagogia* 65, 1980, 53-57orr. ; Grupo trece-dieciseis. (Univ. de Barcelona): Hacer historia: un balance *Cuadernos de Pedagogia*, 98,1983. 42-44orr. Bestalde historia arloan dauden oroimen mota ezberdinez eta ikasleei irakasten zaien historia motaz eta beronen krisiaz ikus CITROM, Suzanne: "La Historia y las tres memorias", in PEREYRA: *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982, 113-126orr. Historia eta oroimenaren arteko harremanez ikus 4. kapitulua 1. oharra. His-

- toría irakaskuntzaren krisiaz ikus GIROUX, Henry A. : "La escolarización y la cultura del positivismo: la muerte de la historia". in *La Historia en el aula.. . .* 77-112orr. Historiaren balioaz ikus CARPENTER, Peter: "¿Por qué la Historia? Los profesores ante la Historia" *La Historia en el aula...*127136orr.
- (20) RODRIGUEZ FRUTOS, Julio: *Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia*. Oviedo, 1985, 27orr.
- (21) Ministerio de Educación y Ciencia (D G E M). *Propuesta de organización de la Enseñanza media reglada postobligatoria*. Anexo I. Parte común. Anexo II Ciencias Sociales y del hombre. Madrid 1985. Ikus halaber, 19. oharra.
- (22) GROSS, Richard. : *l. a.* 311-320orr. GIOLITTO, Pierre: *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona, 1984; NOVO VILLAVERDE, María: *Educación Ambiental*. Madrid, 1985; LEVY-LEBOYER, C.: *Psicología y medio ambiente*. Madrid, 1985; MUNTAÑOLA, Josep (koordinatzailea). *Colección Didáctica del medio ambiente*. Serie A. Historia de la Arquitectura y del Urbanismo. Serie B. Ciencias Sociales y Medio Ambiente. Serie C. Didáctica de la infancia a la Adolescencia. Barcelona, 1978; PEREYRA, Miguel; GARCIA CASTRO, eta SANCHEZ MORO, Jose Ramón: "Medio Ambiente y educación" *Limen*, 62-63, 1978, 87-101orr. ; PANAREDA CLOPES, Jose M^º. *La geografía y el medio ambiente*. Barcelona, 1976, CHIESA, Benvenuto: "Razones pedagógicas de la investigación del medio" in *Cuadernos de Pedagogía*, 101, 1975, 2-5orr. ; JARES, Xesus eta SUAREZ, Mercedes: "A proposito de la investigación del medio: apuntes de teoría didáctica" in *Cuadernos de Pedagogía*, 79 1981, 37-40orr. . Ingurugiro hezieraren inguruan burutu diren esperientzia zehatzei buruz ikus *Cuadernos de Pedagogía*, (artikuluen indizea 100 eta 121 zenbakietan), Perspectiva escolar (indizea 100. zenbakiak), Apuntes de Educación. Ciencias Sociales. Bordon. Didáctica geográfica. Halaber *La investigación del entorno según el movimiento de coo-*

peración educativo de Italia. Cuadernos de ADARRA, 7. Askoren artean : *Tendencias de la educación ambiental*. Unesco 1977; NOVO, M^a. : *Educación y medio ambiente*. UNED. Madrid 1986.

(23) GROSS, Richard: *l. a.* 321-328. ; CUETO, Juan: *La sociedad de consumo de masas*. Barcelona, 1981; BONIFACE, J. eta GAUSSEL, A. : *Los niños consumidores*. Madrid, 1984; Eusko Jaurlaritza: *Kontsumo eta Eskola*. Gasteiz, 1986; JENSEN, Hans Rask: *Kontsumitzailearen heziketa eskolan*. Gasteiz, 1985. *Europarekin harremanak. Jornadas sobre la formación del consumidor en Europa. Escuela y consumo*. Eroski 1982; "El consumo como centro de interés" in *Cuadernos de Pedagogía*, 89, 1982, 45-48orr. ; "Educación y Consumo" (Tema del mes) in *Cuadernos de Pedagogía*, 98, 1983, 3-26orr. *Cuadernos de Pedagogía*, 115-116, 1984, 68-78orr; *Cuadernos de Pedagogía*, 61, 1980, 14-21orr (Publizitateaz eta Telebistaz). *Infancia y aprendizaje*, 35-36 zbk. , 1986. "Consumo, publicidad y educación" (gai monografikoa) 97-194orr. DEPARTEMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA: *L'educació per al consum a l'escola*. Barcelona, 1983.

(24) DUMAZEDIER, J. : *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona, 1968. "Ocio" in *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, 1975. FUNDACION FOESSA: *Estudios Sociológicos sobre la situación social de España*. Madrid, 1976. 8. kapitulua "Consumo, trabajo y ocio en el desarrollo económico". CUENCA, Manuel: *Educación para el ocio. Actividades escolares*. Madrid, 1984. Gaur egun heziera mota honetaz kolektibo pribatuak (Edex, kasu, Bizkaian; scout taldeak.) edo udal administrazioak arduratzen dira.

(25) Lehenago nazioarteko ulerkuntzarako heziera eta heziera hiritarra deitzen zitzaien. PAGES, J...*La educación cívica en la escuela*. Paidós. Barcelona 1984. Halaber ikus GROSS, Richard: *l. a.*, 349-358orr. ; DELLA ROSA

ACOSTA, Bernardo: *Educación cívica y comprensión internacional*. Barcelona 1977; ENTWISTLE, H. : *La educación política en una democracia*. Madrid, 1980; VIDAL, Llorens: *No-violencia y escuela*. Madrid, 1985; GALTUNG, Johan: *Sobre la paz*. Barcelona, 1985, 133-157orr. LEDERACH, John Paul: *Educación para la Paz*. Barcelona, 1984; Stephanie Judson (ed.) *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la paz y la No-violencia*. Barcelona, 1986; BARREIRO, Clara: *Derechos humanos*. Barcelona, 1981. LANGLOIS, Denis, *Como contar la injusticia a los niños*. Madrid, 1982; *Perspectiva escolar*, 71, 1983. "Per la pau". *Perspectiva escolar*, 87, 1984, "Educación social y cívica"; *Cuadernos de Pedagogía*, 125, 1985, "Cuadernos de Paz 1." 76-90orr; *Cuadernos de Pedagogía*, 126, 1985, 35-38orr. *Cuadernos de Pedagogía*. 132, 1985, 74-95orr. *Hitz irakaskuntza*. 20.zbkia. 1985. "Educar para la paz". PAGES, J. "Hacia una pedagogía de los temas internacionales" in *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 1983, 42-44orr. Askoren artean : *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. UNESCO. Teide. Barcelona 1986. ABRAHAM, H. J.: *Los problemas mundiales en la escuela: el papel de las Naciones Unidas*. S. E. Atenas, 1975. Heziera mota hau haurarren mundutik hurbil egon dadin beharrezkoa zaigu berorren garapen moral a ezagutzea. Honetarako ikus HERSH R.; REIMER J. ; PAOLITO, D. : *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, 1984; KOHLBERG, Lawrence: "El niño como filósofo moral" in *Lecturas de psicología del niño* (compilación de Juan Delval) 2. Madrid, 1978, 303-314orr. ; ADELSON, J. ; GREEN, B. eta O'NEIL, R. : "El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia" in *Lecturas...* 315-324orr. Haurrak errealitate sozialarekiko duen oharmenaz. Ikus PIAGET, J. eta WEIL, A. M. : "El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero" in *Lectura.s* . 325-342orr; DELVAL, Juan: "La representación infantil del mundo social" in *Infancia y Aprendizaje*, 13, 1980, 35-67orr. DELVAL J. ; BARRIO, Cris-

tina del: ECHEITA, G. : "El conocimiento de los niños de su propio país" in *Cuadernos de Pedagogía*. 75, 1981, 33-36. VIZCARRO, Carmen: "Influencia de la clase social en la adquisición de hábitos y valores" in *Infancia y Aprendizaje 1*. 1977, 29-40orr. RODRIGO, M^a José. "Las teorías implícitas en el conocimiento social" in *Infancia y aprendizaje*. 31-32 2^{bkia} 1985 145-156. LOPEZ CARRETERO, Asunción: "Evolución de la noción de familia en el niño" in *Infancia y Aprendizaje*. 9, 1980, 94-104orr. Halaber ikus kapitulu honetako 6. oharra.

Sozial arloari dagozkion aipatu heziera mota hauez gainera beste arazo sozial batzuen inguruan sortu direnen artean hauek ditugu:

heziera multikultural/multi-etnikoa, heziera juridikoa, drogen aurkako heziera, famili heziera, bokazio orientabidea,... ikus GROSS, Richard. . . :

1. a. 329-384orr.

(26) Ikus JUANBELTZ MARTINEZ, José Ignacio: "Metodología de la reforma en Ciencias Sociales, en el ciclo superior de E. G. B. " in *Apuntes de Educación . Ciencias Sociales*" . 16, 1985, 5-7orr. ; AVALO GAREA, Valentín: "El papel del profesor" in "*Apuntes de Educación..*" . 18, 1985, 5-7orr. ; BASTIDA, Francisco: "La clase activa: Estructura y recursos" . "*Apuntes de Educación...*" . 18, 1985, 8-10orr. ; RAMIREZ, Elias: "Programación de actividades para diferentes agrupaciones de alumnos en la enseñanza de la historia" in BORDON. 227, 1979, 85-95orr. Ikus VIDA ESCOLAR, 215, 1982, 30-56, 75-80, 92-102orr. Prozedura aktiboaz eta ikerkuntza metodoaz ikus. JAROLIMEK, John, eta FUSTER, Clifford: *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*". Buenos Aires, 1979. 102-106 eta 111-117orr. GROSS, R. :l. a. 245-308orr.

(27) HANNOUN, Hubert: *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires 1977. SANCHEZ CARRERA, M^a del Carmen: "Estudio del entorno urbano" in "*Apuntes de Educación. Ciencias*

Sociales" . 9, 1983, 12-14orr. SANCHEZ, Arsenio: "Estudio de las ciencias sociales a partir del entorno" in *Apuntes de Educación...* 1984, 10-12orr. OLIVAN, Carlos: "El conocimiento del entorno" in "*Apuntes de Educación...*" 16, 1985, 8-10orr. ALVAREZ, Pedro: "Experiencia del estudio del Medio" in "*Apuntes de Educación...*" .19, 1985, 14-15orr. GARCIA PEREZ, F. : "Los itinerarios en el estudio del espacio urbano industrial" in "*Apuntes de Educación...*" . 20, 1986, 7-10orr. CARRERAS, Carlos: *La ciudad. Enseñanzas del fenómeno urbano*. Madrid 1983. OLVERA, Francisco: *La investigación del medio en la escuela*. Penthalon 1987. Halaber ikus 22. oharra. Euskal Herriari dagokionez ikus AGUIRRE, Margarita.: *Un entorno urbano: Pamplona* . 2º de E. G. B. Pamplona 1983. ALBISU, Sagrario...: *Tres comarcas de Navarra* 4º de E. G. B. Pamplona, 1984. ADARRA: *Estudio de la comarca para 6º de E. G. B.* Bilbao. CAVA, Mª J. : *Aprende a conocer tu ciudad*. San Sebastián 1986.

(28) Atalok, dokumentuen azterketa eta metodo hipotetiko deduktiboaren aplikazioa izango dira. Ikus CARRAL, Clemente eta AGUILAR, José Antonio: *Textos comentados para una programación de las ciencias sociales*. Apuntes I. E. P. S. 19, 21, 22, 23 zbkiak. Madrid, 1979-1981. ALVAREZ, Cr. : *Documentos históricos*. I-II. Edelvives. Zaragoza 1985-86. B. B. B. ra begira egindako materiale artean ikus BALLARINI, A. M. ; BAÑO, A del ; FERNANDEZ, A. ; ROSELL, M. : *Trabajos prácticos de Historia*. Madrid, 1979. GRUP. GERMANIA-75: *Materiales para la clase* (3 bol). Madrid 1978-1979. GRUPO CRONOS: *Cuaderno de clase: Historia de España* (3º de B. U. P.). Salamanca 1984. Grupo CRONOS : *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales*. I. C. E. , Salamanca 1985. UBIETO, A. : *Aspectos didácticos de historia*. 1 I. C. E. Zaragoza 1985. Euskal historiaz ikus ADARRA: *Aproximación a la Historia del País Vasco* (3 bol.). Bilbao 1983.

OIHERNART, Taldea: *Historia (B. U. P. I) Textu eta ariketak* (3 bol.) Donostia. GARCIA de CORTAZAR, F. eta MONTERO, M. : *Historia contemporánea del País Vasco* . San Sebastián 1980. PEREZ, Encarnación; RUBIO, Itziar eta URETA, Ana: *Movilización obrera en Vizcaya, 1918-1923*. San Sebastián 1986. BATZUREN ARTEAN: *Introducción a la historia medieval de Alava, Guipuzcoa y Vizcaya en sus textos*. San Sebastián 1979. Ikerkuntza lanetan trebatzeko sortu diren materialen artean ikus *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (20gai). La Coruña 1976-1977. Grup 13-16: *Hacer historia* . Barcelona 1983-1985.

(29) Autore batzuk psikologia behavioristan oinarritzen diren helburu espezifikoak formulatzen ihardun dute, baina historia arloko ikaskuntza prozesuak konplexuak direnez zehazki formulatzeko ez dira hain errazak ez eta hain somagarriak ere. Halaber ez dira gehienetan epe laburrean lortzen direnak, zeren eta kualitatezko helburuak izanik epe luzean eta prozesu baten ondorioz lortzen bait dira ikus FRUTOS, J. : *Ciencias de la Educación y enseñanza de la Historia*. Oviedo 1985, 31-32orr. Bestalde, historia eta sozial arloan helburu espezifikoak (portaera edo irakaskuntza helburuak) baino interesgarriagoak dira neurgaitzak diren adierazpen helburuak. Ikus GRAVES, M. : *La enseñanza de la geografía*. Madrid 1985, 97-98orr.

(30) "Karl Popper, en su obra,.... , *La lógica del Descubrimiento científico* (1934), describe la función del instrumental, de los protocolos experimentales y de los procesos lógicos de inferencia científica, que llevan de observaciones a conclusiones. Popper minimiza el marco conceptual del científico y, en su lugar, subraya los métodos de análisis, como si fueran independientes de los anteojos utilizados" (...) "el desarrollo del curriculum subvencionado con fondos federales en este país (U. S. A.), se ha llevado a cabo como si Popper tuviera razón y Kuhn estuviera equivocado. Los nuevos curricula de... ciencias

sociales, que han sido desarrollados en los años 60, han hecho hincapié en los métodos de investigación y la mayoría han despreciado, rechazado y olvidado, la función de los marcos conceptuales en la observación de fenómenos y en la adquisición del conocimiento (...) ... el actual entusiasmo asociado a los métodos enfocados hacia los procesos en los estudios sociales, letras e incluso humanidades, es consecuencia en parte de la "revolución curricular" que tuvo lugar en ciencias y matemáticas durante los años 60". NOVAK, Joseph: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid 1982, 22orr.

(31) "La introducción de métodos científicos en la educación ha sido contraproducente, no porque los enfoques "objetivos" de los problemas educativos sean inapropiados, sino porque nuestra visión de la naturaleza de la "verdad objetiva" y de los métodos de obtención de nuevos conocimientos ha estado distorsionado".

"Los psicólogos conductistas también han sostenido que el estudio de la educación debería ser más "científico"; sin embargo, su metodología se basa en un tipo de empirismo propuesto por Francis Bacon hace 350 años, que no reconoce la "complejidad de las interacciones entre las variables que manejan los experimentadores..." NOVAK, J. :l. a. 20orr.

(32) Espainian gai honi buruz egin den kritikarik zorrotzenetakoa hauxe dugu: LUIS GOMEZ, Alberto: "¿Didáctica o metodología?. Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de ciencia sociales de "Rosa Sensat". in *Cuadernos de Pedagogía*. 89-, 1982, 51-55orr.

(33) "El análisis de Kuhn le llevó a ver que la ciencia se caracterizaba más por los paradigmas que empleaban los científicos, que por sus métodos de investigación" 42orr. "... un paradigma es un esquema conceptual o un par de anteojos perceptivos, a través de los cuales los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo (...) tanto el problema que se considera susceptible de investigación como los métodos utilizados para

resolverlos, están determinados en principio por el paradigma que los científicos consideran relevante" (...) La historia de la ciencia enseña que los paradigmas utilizados por los científicos han cambiado con el tiempo. (Kuhn) Describe dos clases de actividad científica (...) . En la ciencia normal, se puede refinar el instrumental -como sucede con los microscopios después de aceptarse el paradigma de la teoría celular- pudiéndose estudiar, entonces, un conjunto más amplio de ejemplos... En la ciencia revolucionaria se crea un nuevo paradigma y se pueden abordar nuevos tipos de problemas; por ejemplo, la afirmación de Einstein de que la masa puede convertirse en energía..." 43orr. "Los paradigmas ayudan al científico a encontrar nuevos significados en datos ya conocidos o a buscar nueva información específica para la solución de puzzles" 44orr . in NOVAK, J. I. a.

(34) "... el punto de vista de Lev Vigotsky (1962) sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje de conceptos se puede poner en relación con la idea de Kuhn sobre la función que desempeñan los paradigmas en el progreso de la ciencia, mientras que las ideas de Piaget en psicología evolutiva minimizan la importancia del lenguaje y la instrucción. La teoría de Ausubel hace hincapié en los conceptos como componentes de la organización cognitiva y en su papel en la asimilación de nuevos conocimientos" 45orr. in NOVAK, J. I. a.

Kontzeptu ikaskuntzaz NOVAK bera 62-69orr. Halaber JOYCE, Bruce eta WEIL, Marsha: *Modelos de enseñanza*. Madrid 1985, 35-158orr. JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford: *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires 1979, 289-312orr. GROSS, R. : I. a. 92-96, 129-130, 185-188orr. Kontzeptu historikoen ikaskuntzak duen zailtasunaz ikus: PEEL, E. A. : "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos". in (STONES, E.) *Psicología de la Educación. Didáctica especial en sus textos. Aprendizaje y enseñanza I*. Madrid 1982, 305-312. CARRETERO, M. ; POZO, J. I. eta ASENSIO, M.

: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" in *Infancia y Aprendizaje* 23, 1983, 55-74orr. POZO, J. I. eta CARRETERO, M. : "¿Enseñar historia o contar "historias"?. Otro falso dilema" in *Cuadernos de Pedagogía*. 111, 1984, 45-50orr. "Evolución intelectual y enseñanza de la historia" in *Andecha Pedagógica* 12, 1984, 22-25orr. "La enseñanza de la historia , un cambio frustrado" in *EL PAIS EDUCACION* 102, 1984 DOMINGUEZ, Jesús : "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" in *Infancia y Aprendizaje* 34, 1986, 1 - 21orr. BEYER, Barry K. : *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Buenos Aires 1974, 146-169orr. Halaber ikus VII kapituluan 14 oharra.

(35) Kurrikulum teoriari buruz ikus TABA, Hilda: *Elaboración del currículo*. Buenos Aires 1983⁶. NOVAK, Joseph: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid 1982. JOHNSON, Harold T.: *Curriculum y educación*. Barcelona 1982. GIMENO SACRISTAN; J. PEREZ GOMEZ; A (bilketariak) : *La enseñanza : su teoría y práctica* . Madrid 1983. STENHOUSE, L. : *Investigación y desarrollo del curriculum* . Madrid 1984. *Cuadernos de Pedagogía*. 139. 1986. "Hacia un nuevo modelo curricular" (gai monografikoa)

VI. HAURRAREN ADIMEN GARAPENA

VI. HAURRAREN ADIMEN GARAPENA.

1. Piaget-en teoria: adimen garapenaren estadio teoria.

Historiaren irakaskuntzak bere zentzua izan dezan, lehenengo eta behin, ikaslearen mundua sakonki ezagutu beharrean aurkitzen garela esan genezake, zeren eta haurrak errealitateaz duen oharmena berak dituen tresna intelektualen araberakoa izanen bait da.

Ezagutza arlo honetan eragin handia izan duen ikerlaria Piaget izan da, berak burututako adimen garapenaren estadioen azterketak direla medio. Estadioen teoria honen gakoa adimenak aldaezineko jarraipen ordenen faseak segitzen dituela defendatzean datza.

Adimena beraz, ezaupide tresna denez edo ingurugirora moldatzeko gaitasuna denez, beharrezkoa egiten zaigu bera ezagutzea, batetik historiaren didaktika ikaslearen errealitatean oinarritu dadin eta bestetik irakaskuntza arloan zientzia historikoaren posibilitateak eta mugak ezagut ditzagun. Has gaitezen bada, ikaslearen errealitateetik abiatuz psikoeboluziozko garapenaren ezaugarriak aztertzen.

Estadioen teoriaren konplexutasuna eta hor agertzen diren elementuen ugaritasuna kontutan izanik, sozializazioarekin eta ezagutza sozialarekin zer ikusia duten aspektuez soilik arituko gara, ez berauok isolatuak agertzen direlako, garapena globala bait da, azaltzeko erosotasunaren mesedetan baino. Honez gainera, beste erreferentzi puntua aldi hauek eskolapen prozesuarekin duten harremana izan beharko luke hain zuzen ere. Honela bada, eskolaurrea (1) operazioaurreko aldiari dagokio, eta O. H. O ko eskolapen garaia, hiru ziklotan banatzen dena , *hasiera zikloa* (6/7-7/8), *erdi zikloa* (8-11) et *goi zikloa* (11-14), operazio konkretuen aldiari dagokio eta ohizko sailkapena jarraituz gero operazio formalen aldiari ere bai. Dena den, ezagutza sozial arloan egiten diren operazio formalei buruzko azken ikerkuntzen arauera, etapa formal hau oso berandu lortzen dela (15/16 -20 urte) ikusi da; O. H. O. , bada, ezagutza sozial arloari dagokionez, operazio konkretuen aldiak dituen bilakaera fase ezberdinen barnean kokatzen da (2). Ikusten denez gertaera honek historiaren eta zientzia sozialen irakaskuntzan inplikazio zuzenak ditu.

Aldi formalera heltzeko dauden arazoak aztertu baino lehen ikus ditzagun, labur bada ere, psikoeboluziozko periodoen ezaugarriak nagusienak (3). Gogora dezagun adimenaren garapena Piaget-ek lau epealditan sailkatu duela:

sentsore-motore aldia (0-2 urteak), *operazio-aurreko aldia* (2-7 urteak), *operazio konkretuen aldia* (7-11/12) eta *operazio formalen aldia* (11/12-14/15).

Operazio aurreko aldian (2-7) sinbolizatzearen lehen hastapenak hasten dira, era honetara errealitatea irudikatzeko gaitasuna sendotzen delarik. Garapen ildo hau formal aldian lortzen diren formulazio abstrakuekin helduko da bere goren puntura. Sinbolozazio multzoen artean, mintzaira elkartruke sozialaren muina bihurtuko da, zeren eta besteekin harremanetan ezartzeko irekitzen dituen posibilitateak direla eta norberaren deserdiratze prozesuari hasiera ematen bait dio. Beraz honetantxe hasten da garapenaren bigarren ildoak, aldi honen ezaugarria den egozentrismotik hasi eta geroko aldietan sortzen diren elkarrekikotasun mekanismoetara heldu arte. Dena den, aldi honetan gizabanakoen arteko sentimenduak ere badaudela agertu behar da. Bestalde eredutzat duen kanpoko egitatearen imitazioa ingurura moldatzeko eta sozialtzeko bidea izango da.

Aldi honetako mugapen arloan informazio asko batera erabiltzeko zailtasuna aipatu behar dugu, eta halaber, prozesuak ulertzeko ezintasuna, batez ere kontraesanak aurkitzen badira bere barnean. Errealitatea ulertzeko duten eragozpen hau fabulazioaren bidez osatzen dute.

Operazio konkretuen aldian (7-11/12 urteak) O. H. O. ko eskolapen garaiari dagokiona, munduaren ulerkuntza errazten duten aurrerapenak somatzen dira, nahiz eta ulerkuntza hori oharmenaz jasotako errealitate enpirikoari mugatua egon. Haurrak, berak maneiatzen duen (ikusi, entzun, ukitu...) errealitate baten arauera, errepresentazioak antolatzen ditu buruan, gonbaraketak egiten ditu, seriazioak eta harremanak ezartzen ditu, ondorioak ateratzen ditu, etab.

Munduaren erakuntzan egiten dituen aurrerapen hauek direla medio gertatzen diren eraldakuntzak askoz ere hobekiago ulertzen ditu eta esperientziatik abiatutako orokorpenaz itxuratutako nozioak egituratzen ere hasiko da. Zientzi kutsuko nozio hauek espazioaren, denboraren eta erreferentzi sistemen ezagutzei dagozkie. Guzti honek haurrari batetik, errealitateari esangurak bilatzen, eta bestetik, aldi honetako pentsaera atomista eta zatikatu eran karakterizatzen den pentsaera sinkretikoaren inguru mugatuan azalpenak bilatzen laguntzen dio. Mundua eratzeko prozesu honetan alegia, bizi-zikloaren prozesuaren ulerkuntzan aurrerapen nabariak agertzen dira, baina kontutan izanik, noski, ziklo batzuk besteak baino sinpleagoak direla (4).

Informazio maneiaren mailari dagokionez zera esan beharra dago "subjektuak hazten diren neurrian, informazioa prozesatzeko gaitasuna gehitzen dihoala eta hobakuntza hau era honetara zenbatu daitekeela: sentsore-motore alditik abiatuta, hiru urtekin gutxi gora behera, subjektu batek problema bat burutzeko, eta aditasun egintza batetan soilik, kontutan batera izan ditzaken elementuak, bi urtetik behin unitate batean gehitzen dela" (5).

Aldi honetan ere aipatzekoak dira itzulgarritasun arloan gertatzen diren aurrerapenak, egozentrismoaren askatze prozesua markatzen dutenak eta, halaber, soziakuntza arloan azaltzen direnak, non arau eta lehiaketa jokuak hortxe hasten bait dira. Jokoak txanden alternantzia oinarritzen dira eta guztiek parte hartzen duten ekintza kolektiboak dira, non bakoitzak bere iharduera burutzen bait du, baina besteek egiten dutena ere ulertzen bait da eta norberaren ekintza bestearenari moldatua bait dago. Elkarrekikotasuna, bada, nabaria da.

Zazpi urtetik hamar urterainoko periodo guzti hau ondorengo bi elementu hauek errekontziliatuz bilakatuko da, alde batetik adin hauetan erregulazio barrutia den araua eta bestetik, praktika, sarritan, hemen, nahierarakoa nagusitzen delarik. Prozesu honen ondorioz eskubide eta eginbeharren sistema eratuko da (6).

Azkenik, *operazio formalen* aldia (11/12-14/15) aurkitzen dugu eta bere funtsezko ezaugarriak hiru ataletan labur ditzakegu.

a) *Errealitatea posibletasunaren azpimultzotzat hartzen da.* Hau da, subjektua berehalako edo hurbileko gauzengandik liberatzen da eta ez du arrazonatzen aurrean duenaz soilik, zeren eta aurrean bertan ez dagoenaz ere egiten bait du eta hurbileko datuak gaineztatzen dituen ondorioetara heltzen da, horregatik, datu errealak soilik ez ditu erabiltzen posibleak diren elementuak ere kontutan hartzen ditu, era honetara, abstrakzioarekin, lehenaldiarekin eta etorkizunarekin jokatuz.

b) *Pentsaera honen hipotetiko-deduziozko izaera.* Hipotesiak hurbilean direnak baino datu gehiago hartzen ditu kontutan. Honela bada, subjektuak problema bat burutzeko kontutan hartzen dituen elementuen artean, horien artean dauden harreman posible gehienaz jabetzen da. Baina, burututako harreman posible horiek izaera hipotetikoa dute, oraindik egiaztatu gabekoak bait dira; dena den, eta hipotetiko deduziozko izaera horri esker, hipotesiak, baieztatzen diren ala ez jakiteko, frogan jarriko ditu.

c) *Proposamenduzko izaera.* Posibleari buruz egiten den arrazonaketaren

erabilerak, arrazonaketa hori hitzezkoa soilik izatea eskatzen du. Bestalde, hipotetiko-deduziozko arrazonaketetan operazio logiko proposamenezkoak egiteko erabiltzen diren deduziozko tresnak prestizatea eskatzen du, hautagailuak, juntagailuak, kondizionalak, etab. erabiltzea alegia (7). Pentsaera formalaren ezaugarri hauek ezaupide tresnen berreraketa suposatzen dute, eta era berean, munduan egoteko era bera ere eraldatu egiten delarik.

Dena den, garai honetan barne bizitzaren suspertzea agertzen da eta honek dituen konnotazio erromantiko, mistiko eta pertsonalistak ez dira ahaztu behar (8). Hau dela eta autore batzuk Piaget-en epistemologia genetikoa kritikatu egin dute, zeren eta "arrazionalismo militantean eta gizaki konkretua alde batera utzi duen antropologia abstraktuan" oinarritzen bait da (9).

2. Pentsaera formalaren inguruan diren eztabaidak.

Pentsaera formalak historiaren analisisian duen garrantzia ikusirik sar gaitezen bada, aldi horretaz dauden eztabaidak planteiatzera.

Estadioen teoriari beste aurreritzi teorikoetatik abiatuta egindako kritikak (10) edo eta teoria horren barnetik egindako zuzenketak eta egokierak, batetik, modelo teorikoa eta, bestetik, giza errealitatearen barietatea eta konplexutasuna hurbiltzen saiatzen dira.

Pentsaera formalari buruzko eztabaida honetaz gogeta batzuk Piaget-ek berak egingo ditu 1970ean (11), hiru hipotesi alternatibo formulatuz.

*Garapen estadioen jarraipen ordenaren beharra onartuz gero, lehen arazoa garapen honen abiaduran datza, zeren eta hau "inguru sozial edo eta herrialde eta eskualde batetik bestera ere aldatu bait daiteke. Hasiara batean, modelo teorikoak pentsaera formala 11-14 urte bitartean lortzen zela esaten bazuen ere, orain, inguruko bizgarrien arabera, estruktura hauetara heltzea 15 eta 20 urte bitarteko periodorarte atzeratu daiteke; areago oraindik" beharrezko jakintza elikagaiak" faltatuz gero maila horretara ez heltzeko posibilitatea aipatzen du.

*Bigarrenko interpretazioak zera dio: estruktura formaletara heltzeko posibilitateak adinarekin batera datozen gaitasun bereiztasunaren menpean egongo liratekela. Hau da, "ikusuntu logiko matematiko eta fisiko hornituak diren gizabanakoak soilik, aipatu estruktura horiek eraikitzea helduko liratekeela, literatur, arte edo sinpleki praktikoak (teknikoak, etab.) diren izpirituak aldiz ezgaiak izango lirateke. Arazoa ez litzateke garapen normalari parekatu behar zaion azpiaurrerabidea, gizabanakoen artean azaltzen

diren bereiztasun hazkorrak baino".

*Hirugarren hipotesiak estruktura logiko formaletara subjektu normal guztiak heltzen direla agertzen du, 11-15 urte bitartean ez bada ere bai 15-20 bitartean, baina alor ezberdinetan heltzen direla azpimarratzen du eta areago oraindik, estruktura formal hauen erabilera kasu guztietan berdina ez izanik.

Estadioen teoriari Piaget-ek berak egindako egokierak hamar urte pasa ondoren, Mario Carretero-k (12) formal aroz dauden ikerkuntzen egoera agertzen digu, bai pentsaera konkretutik pentsaera formalera dagoen iragapen aspektuez, (non 11 eta 13 bitarteko urte hauetan azpi estadio bat, formalurrekoa, aurkitu bait da -Nassefat 1963- , bere ezaugarriak hauek izanik, estrategia formalen erabilera baino tipo konkretuetako arazoetan soilik) bai periodo formalari egin zaizkion zehaztasunez, non Piaget-en teoria gaitasunaren teoria dela ikusten den.

Ildo honi jarraituz Carretero-k zera esaten du "subjektu gaztetxoek gaitasun formala dutela, nahiz eta bere joka bidean elementu hauek bitarteko gisa erabili, *estilo kognitiboa* (arlotari norberak dion menpetasuna, edo independentzia), iharduketa bakoitzaren *eskari_espezifikoa* (arazo bat ulertzeko une berean kontutuan hartu behar diren elementuen kopurua) eta arazo edo gaiaren edukia bera (epe luzeko memoriaren informazioa berreskuratzea errazten duen arazoarekiko familiartasunak).

Ikusten denez, bada, aipatu arazoek sakontzeak bere garrantzia du hezkuntza iharduera bere neurri zehatzean koka dezagun. Ohizko irakaskuntzan jakintza maisuak besterenganatzen zuen osotasuna bazen , ikasleak maisuarengandik zetorkion jakintza oso hori pasiboki hartuz, aurreko lerroek ezagutzaren eraiketan subjektuak duen garrantzia agertzen digute. Dena den hezkuntza iharduera irakaskuntza (maisua) et ikaskuntzaren (ikaslea) arteko elkarrekintzaren sintesia izango da.

OHARRAK.

(1) Plangintza berrietan eskolaurrea haur eskola bihurtuko da, hau da, 0-6 urteak hartzen dituelarik.

(2) Ikus: PALACIOS, Jesús eta RAMIREZ, Juan Daniel: "Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socioculturales" in *Infancia y Aprendizaje*. 11, Madrid, 1980, 54-66orr. GILLIERON, Christiane: "El pensamiento del adolescente" in *Infancia y Aprendizaje*. 11. Madrid, 1980, 36-53orr. CARRETERO, Mario: "Desarrollo intelectual durante la adolescencia: Competencia, actuación y diferencias individuales". in *Infancia y Aprendizaje*. 12, 1980, 81-98orr. HALLAM, Roy: "Piaget y la enseñanza de la historia" in *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, 1983, 167-182orr.

(3) Adimenaren garapenaz dugun bibliografia ugaria bada ere gehienetan ez da ulerterraza. Hona hemen bada gai honetan murgiltzeko aipamen bibliografiko batzu: DELVAL, Juan: *La inteligencia : su crecimiento y medida..* Barcelona, 1982. DELVAL, Juan: *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, 1983, 87-214orr. DELVAL, J. : *El mecanismo y las etapas del desarrollo*. MEC. Madrid, 1985. MONEDERO, Carmelo: *La evolución psicológica del hombre*. Barcelona, 1982. GRAVES, Norman: *La enseñanza de la geografía*. Madrid, 1985, Piaget-en teoriari buruz, 158-165orr. Bruner eta Piaget-en arteko harremanak, 164-165orr. NOVAK, Josep: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, 1982. Piaget-en lanaren ezaugarriak, 109-113orr., Piaget-Vygotsky eta Ausubel-en arteko harremanak 113-117orr. CLANET, C. ; LATERRASSE, C. eta VERGNAUD, G. : *Dossier Wallon - Piaget*. Barcelona, 1984³. Sozializazioari buruz ikus SANGRADOR, Jose Luis: *Interacción humana y conducta social*. Barcelona, 1982. LOPEZ, Felix: *La formación de los vínculos sociales*. (El niño y el conocimiento. Serie Básica). Madrid, 1985. ELKIN, Frederic: *El niño y la sociedad*. Buenos Aires, 1980⁵.

- (4) PALACIOS, Jesús eta RAMIREZ, Juan Daniel: *l. a.* 59-60orr.
- (5) CARRETERO, Mario: *l. a.* 90orr.
- (6) Ikus NOELTING, Gerald: "Introducción al estudio genético de las interacciones sociales en el niño" . in *Lecturas de Psicología del niño*. (Compilación de Juan Delval) 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid, 1978, 269-283orr.
- (7) DELVAL, Juan: *Crecer y pensar*. . . 185-204orr. CARRETERO, Mario: *l. a.* 82-83orr.
- (8) GILLIERON, Christiane: *l. a.* 47orr.
- (9) GUSDORF, Georges: "Pasado, Presente y Futuro de la investigación interdisciplinaria" in *Interdisciplinaria y Ciencias humanas*. Madrid, 1983, 46-47orr. Autore honek dioenez Piaget-en adimen estadioak eta Levy Bruhl-en kultur estadioak antzekotasuna dute; dena den azken autore honek "acabo por renunciar a ese esquema evolutivo y reconoció que el "prelogismo" era una constante de la conciencia humana" Gusdorf-ek dioenez "La epistemología genética de Piaget, extensión del crecimiento mental del niño al crecimiento global del saber, se ha desarrollado en el ambiente del positivismo de fines del siglo XIX, recuperado y desarrollado por el neopositivismo del XX." (. . .) "El niño de once o doce años, en la cúspide del crecimiento intelectual, tal como Piaget lo describe, representa un monstruo lógico del que en vano se buscaría un ejemplar auténtico. Afortunadamente. Además, tras el duodécimo año comienza la adolescencia, caracterizada por el brusco aumento del irracionalismo, por el surgimiento de la afectividad, que avasalla a todas las categorías lógicas bajo la inspiración irresistible de las oscuras potencias del sentimiento. Piaget evita con el mayor cuidado el evocar esta crisis confusa y turbadora, a cuya salida se despejarán los alineamientos de la personalidad adulta".
- (10) Ikus FAURE, E. : *Aprender a ser*. Madrid, 1973. Vygotsky-ren lanetatik

abiatuta ondorio hauexek ateratzen dira: "Los datos suministrados por la aplicación de esta concepción psicopedagógica han modificado la idea que se tenía de los límites de la edad adecuada para la asimilación de conocimientos, poniendo en evidencia, por ejemplo, en los escolares muy jóvenes, aptitudes mucho mayores de lo que se pensaba. Sobre esta base ha sido posible aportar modificaciones considerables al contenido y a los métodos de la enseñanza primaria. 181orr. NOVAK, J. :l. a. 113-117. Halaber BANDURA, Albert: "El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad". in *Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid, 1978. "La investigación generada a partir de la teoría del aprendizaje social suscita algunas preguntas acerca de la validez de las teorías de los estadios que típicamente describen el proceso del desarrollo como si consistiera en la emergencia relativamente espontánea de modas de conducta específicos de cada edad, a medida que el niño pasa de un estadio a otro" 254orr. Piaget-ek garapen moralari buruz egiten duen sekuentziaren ahultasunean gauzatzen da Bandura-ren kritika.

(11) Ikus PIAGET, Jean: "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta" in *Lecturas de psicología*. . . 208-214orr.

(12) Ikus CARRETERO, Mario: "Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales" in *Infancia y Aprendizaje*, 12, 1980, 81-98orr.

VII. ADIMEN GARAPENA ETA EZAGUTZA HISTORIKOA

VII ADIMEN GARAPENA ETA EZAGUTZA HISTORIKOA

1. Zientzia historikoaren ezaugarriak eta haurraren mugak.

Irakatsi edo ikasi behar den objektu historikoaren ezagutzak arazo batzu planteiatzen ditu, batez ere kontutan izanik, alde batetik, ezagutza historikoaren ezaugarri bereziak, eta, bestetik, haurraren psikoeboluziozko garapenak ezartzen dituen mugak. Honela bada, jarraian harremanetan ipiniko ditugu bi aldagaiak ezagutza historikoa eta psikoeboluziozko garapena izango dira.

Lehenengo eta behin, ezagutza historikoa, lehenaren estudioa edo zientzia den heinean, hitzezkoa eta maneia ezina dela esan beharra dugu. Bestalde, ondoren aipatuko ditugun historiaren beste ezaugarriak haurraren pentsaera sinkretiko eta zatikatuarentzat zailtasun ikaragarritzkoak gertatzen dira, zeren eta haurrak elementu kopuru labur batekin besterik ezin bait du batera operatu. Honela, etorkizun historikoaren konplexutasuna dela eta, alegia, bilakaera horretan elkarharremanean dauden elementu ugarien parte hartzeak, halaber, estruktura ezberdinen eta erritmo ugarien menpean dauden gertaera kateen azalpena, kausalitate bakarretik baino multikausalitatetik hurbilago aurkitzen direnak, etab. haurrarentzat ia eskurazinezkoak azaltzen dira.

Gaiari jarraituz, lineala eta kondatzekoa den historia, zeharo utzi ez bada ere, historia berregiteko eta ezagutzeko forma konplexuagoetara eta ugariagoetara heldu garela esan genezake. Ezagutza historikoaren hazkunde eta heldutasun hau eskola eta korrante historiografiko ezberdinekin (*positibista, historizista, Annales, marxista, estrukturalista*) bat dator, eskola hauen inguruan historia ulertzeko eta berreraikitze formak ezberdinak sortu direlarik.

Historia azaltzeko forma nagusienak ondoko hauexek ditugu, subjektu historiko batek -gizabanakoak- protagonizatzen duen historiak forma episodikoa, kondatzekoa hartzen du; estruktura historian propioa den giza subjekturik gabeko historiak forma kontzeptuala, abstraktua agertzen du; historia kuantitatiboaren ezaugarria, berriz, zenbakizko edo seriezko formak dira, etab. Dena den, forma guzti hauek konbinaketa maila ezberdinetan agertzen dira. Guzti honen ondorioz batetik, zientzia historikoaren etengabeko aurrerakada (bai ezagutza eta bai metodologian) eta bestetik, ikaslearen psikoeboluziozko mailari dagokion mugen artean den distantzia hazkorra ikusten dugu.

Beraz historia, lehenaren mundua eta, gainera, nagusiek erakia den heinean, *haurraren jarrera egozentrikoarentzat* mundu ez jakina, urruna eta heltzeko zaila izan daiteke, zeren eta haurrak orainaldia eta berari hurbil zaion errealitatea bizi bait ditu. Bestalde, historiaren funtsezko ezaugarriak diren aldaketa eta bilakaera haurrarentzat ulergaitzak dira, zeren eta *mundua forma egonkorrean* ohartzen bait du eta ez aldakuntza prozesuan. Orain arte esandakoa kontutan izanik eta arazo honi buruz estudio enpirikoak eginaz, ikasleak ezagutza historikora heltzeko dituen mugak eta posibilitate mailak finkatu beharra dago.

2. Denbora historikoa eta haurraren orainaldia.

Denboraren dimentsioa historiaren mamian sustraitua dago eta gertaera historikoak antolatzeke beharrezko erreferentzia bihurtzen da. Gertaeren kronologiatik hasi eta landuago eta hurbilagoko historiografia batek sortu dituen kontzeptu berriak arte (iraupena, zikloa, etab.) historialariek une historikoa izan dute gogoetarako lan gai. (1)).

Testu eskolarrek giza historiak denboran zehar izan dituen gertaera klabeak jasotzen dituzte, baina denbora historiko hau, lehen esan dugunez, ezagutza historikoa aurrera zihoan heinean hedatuz joan da 2.500 urtetik hasi eta gizateriaren historiak bere jatorrirarte dituen ehundaka mila urterarte. Denbora historikoak hartu duen dimentsio hau haurraren horizonte denboralarekin kontrastaturik dago, zeren eta berorren izaera egozentrikoagatik kondizionaturik, hasiera batean behintzat, denbora pertsonal batetara mugatua bait dago (2).

Halaber, haurrak denboraz duen zentzua iraungabea da, historiaren jarraikortasun denboralaz ohartzea berarentzat zaila izanik. Ildo honetatik, gertaera historikoak "haurrarentzat eskuraezineko objektuak" zirela konturatu ziren *Sobietar Batasunean*, bertan orainaldiko inguru soziala estudiatzea zuzenagoa zela ikusiaz (3). Ia XX. mendearen hasieratik Oakden eta Sturteck (1922) denbora historikoaren kontzeptua 11 urterarte ez zela menperatzen azaldu zuten (4). Dena den, Piaget-ek egin zituen estudioetatik abiatuta (1946) (5) haurrak duen denbora nozioaren bilakaeraz izan den eztabaida berriro ere suztatu egingo da, baina, orain oinarri enpirikoagoak kontutan izanik. Piaget-en ustez, denboraren nozioa 11 urtetik aurrerantzean menperatzen zen, hau da, formal aldiaren barnean; baina, geroagoko estudioek, kontzeptu horren ulerkuntza osoa 16 urterarte ez dela lortzen esaten dute (6).

Aipatu nozio horren asimilazio garaia noiz heltzen den arazoarekin batera denbora historikoaren izaera konplexutik datorrena daukagu, zeren eta gertaera

historikoak kronologiaren bidez harremanetan ipini bait daitezke (lehen, gero, batera, . . .) edo zergati-ondorio harremanen bidez (*motibazio urruna* edo *hurbila, berehalakoa, ekintza, berehalako ondorioak eta urrunak*) non lehena, orainaldia eta etorkizuna iraupenak eta jarraikortasunak erlazionatzen bait dituzte.

Eztabaida hau maila praktikoago eta polemikoago batetara helduko da denbora historikoaz ohartzeko denbora abstraktuaren ulerkuntza betebeharezkoa izatea zalantzan ipintzen denean. Autore batzuk, Rogers tartean delarik, denbora historikoaren ulerkuntza aurretik ematen dela esaten dute, era honetara bere autonomia azpimarratuz. Guzti honek, noski, irakaskuntza arloan inplikazio zuzenak ditu. Ildo honetatik ere, Jean Noel Lüc-ek kronologiaren berrabiltzea irakaskuntzan erreibindikatzeko du, baina lehenaldi hurbilaren denboraren bost mailak baliabide pedagogikotzat ezarriz: haurren denbora pertsonala, une familiarra, denbora historiko lokala, denbora historiko nazionala eta nazioartekoa (7).

3. Historiaren epistemologia eta pentsaera formala.

Ezagutza historikoa sortzea konplexutasun handiko lana da. Gertaeren distantzia dela eta, beroien maneiua eragotzia dago (8), historia arloaren dimentsioak, berriz, (lehenaldia osoa historia bait da) estudio alorra, bai denbora aldetik eta bai gai aldetik, mugatzea eta, honez gainera, erreferentzi teoriko eta hipotesien arauera materialak hautatzea eskatzen du; materiale dokumentalaren dispertsioak eta honen ondorioz sortzen diren hutsuneek berreraiketa lana eskatzen dute; gertaera historikoen elkarrekintza eta bilakaera historikoaren konplexutasuna perspektiba multikasual batetik argitu behar dira; azkenik, periodo historiko edo belaunaldi bakoitzak berak dituen inguru teoriko eta teknikoaren arauera berrinterpretatzen du historia, era honetara giza ezagutza guztien erlatibotasuna azaltzen zaigularik.

Aurreko lerroek ezagutzaren eraikuntzan subjektuak duen garrantzia azaltzen digute, ohizko testu eskolarrek, aldiz, laboratua dagoen ezagutza eskaintzen digute. Edukin itxuran agertzen den ezagutza hau haurrarengandik kanpo dagoen zerbait da, eta datuok buruz ikasteko teknikaren bidez jasotzen ditu. Laburbilduz, haurrari ezagutza historikoa eraikitzeke teknika ez ezaguna egiten zaio. Arazoa, bada, abiapuntu honetatik aurrera planteiatzen da.

Epigrafe honen hasieran formulatu dugunez, ezagutza historikoa laboratzeko pentsaera formalaren beharra dago, hau da, hipotetiko deduziozko metodoa domeinatzea hain zuzen ere. Baina, maila edo gaitasun hau noiz lortzen da? Peel-ek egindako ikerkuntzek, esatebaterako, pentsaera formalera

heltzeko urratsa hamalau-hamabost urte bitartean agertzen dela diote, hau da, gaztetxoek emandako erantzunak azalpen izaera dutenean; operazio konkretuen aroan, aldiz, erantzunak deskribatzaileak ziren.

Hallam-ek, hala ere, aipatu sekuentzia (erantzun deskribatzailea-erantzun azaltzailea) baieztatu arren, aldi batetik bestera dagoen iraganbidea atzeratu egiten du eta bere ustetan pentsaera konkretua hamabi urtekin agertzen da, eta pentsaera formala hamaseirekin, baina adin honetan ere gehiengoak arrazonaketa konkretua agertzen duela esaten du. (9).

Azken urte hauetan Pozo eta Carretero-k (1983) (10) hipotesiak egiaztatzeko eta formulatzeko gaitasunaz egin dituzten estudioetan zera azaltzen dute: O. H. O. ko 6. ikasturteko %100-ek eta O. H. O. ko 8. ikasturteko %86-ak oraindik gehiago edo gutxiago eboluzionatua dagoen pentsaera konkretuaz baliatzen direla, eta salto kualitatiboa, batez ere, 15 eta 17 urte bitartean ematen dela, nahiz eta U. B. I.-n ere, hipotetiko-deduziozko pentsaera hedatua ez egon (%46). Dena den, azalpenak formulatzeko gaitasuna egiaztatzearen aurretikoa dela da azpimarratu beharra.

Ezagutza historiko arloan dagoen zailtasun haundienetarikoa honetan datza: aipatu ezagutza horren erlatibotasuna ulertzean, zeren eta erreferentzia teoriko ezberdinen arauera ulerkuntza ezberdinak daudela jakin behar bait dugu. Pentsaera erlatibista honetara 14-15 urtekoen artean %22-a soilik heltzen da eta 18 urtekoen artean %35-a, hala ere esan behar dugu helduen artean ere pentsaera erlatibista honek portzentaia murrizta duela.

Nabaria da beraz, O. H. O. edo B. B. B.-ko ikaslea metodo historikoan murgiltzen dugunean, periodo konkretuak dituen maila ezberdinetatik abiatu behar dugula (11) eta irakaslea arlo honetan sortzen diren arazoak ezagutu beharrean aurkitzen dela.

4. Hezkuntza giza garapenaren bultzatzaile.

Dena den, orain arte, aurreko lerroetan aipatu duguna ikusiaz, pentsaera formalaren garrantzia, zientzia historikoaren etengabeko aurrerakada -ezagutza eta metodologia arloetan- ikaslearen psikoeboluziozko mailari dagozkion eztabaidak eta hiru elementu hauon arteko harremanetatik datozen arazoak, abiapuntu mekanizista batetan eroriz gero (ikasleak pentsaera formalean ez badaude historia edo sozial arloa ikastea ezina dela) konponezineko bide batean sar gaitezke. (12) Baina aurreko lerroetako asmoa ez da izan hori, hezkuntz ihardueran parte hartzen duten faktore batzuk planteiatzen dituzten arazoak azalduz, honen andoriorz iharduera hori kontzienteagoa bihurtzea baino.

Hezkuntza giza garapena bultzatzeko prozesua denez gero, pentsaera formalaren bidez zientzia sozialak eta historia domeinatzea ez da abiapuntua helmuga baino, berau irakaskuntza prozesu planifikatu baten bidez eta progresiboki lortuko dena. Brunner -ek, Ausubel -ek eta Novak -ek (13) diotena jarraituz zientzia sozialetako ideiak edo kontzeptuak edozein adinetan irakatsi daitezke, irakasleak talentuaren bidez kontzeptu horiek maila egokian azalduz gero (14) hasieran era deskribakor batetan adibideak, analogiak, gonbaraketak ezarriz eta batez ere ikaslearen bizi esperientziatik abiatuz eta berau ikas esperientzien bidez ugarituz. Lehenengo eta behin historia eta zientzia sozialetako funtsezko kontzeptuak finkatu eta eratu ondoren, gaiak, kontzeptuak edo ideiak era konplexuago batetan errepikatzea eta egoera ezberdinetan azaltzea izango litzateko bide egokiena, beraz, espiralean eratutako antolakuntza akademikoa. (15)

Pentsaera formalera heltzeko bide horretan, pentsaera horren faktore izango diren hainbat kontzeptu, trebetasun eta jarrera landu beharko dira eskolapen prozesuaren hasieratik, baina haurren psikoeboluziozko maila kontutan izanik. Denbora eta aldaketaren zentzua, alegia, Jean Noel Lüc -ek aipatzen dituen lehenaldi hurbilaren denboraren bost mailak (16) baliabidetzat erabiliaz landu daitezke. Ezagutzaren erlatibismoa, berriz, enpatian arituz, hau da, giza jokabide ezberdinez ohartuz eta norbera besteen rolaen lekuan jarriaz lortu daiteke (17), halaber, gai honetarako komunikabideek ematen dituzten posibilitateak erabiliaz, alegia, komunikabideak medio gure denbora eta esparru kulturekiko oharrena urruneko lurraldeetara zabaltzen den heinean kultura ezberdinen portaerak gonbaratzen ari gintezke.

Giza errealitate eta historiaren konplexutasunaz ohartzeko berriz, guzti honen oinarrian aurkitzen den hizkuntzaren eta narrazioen domeinua eskatzen du (18). Hizkuntzaren esparrua zabalduz (sozial arloari dagokionez) eta hizkuntza horren kondatze erabilera, narrazio horren elementuak eta berauon arteko harremanak kontutan izanik, errealitatea izpilatzeke erabiltzen den hizkuntzaren mekanismo konplexuen domeinura hurbilduko gara.

Ikerkuntzarako gaitasuna berriz, oinarrizko ikerketa prozesuak lantzen ditugun heinean menperatuko dugu, hau da, informazioa planteiatutako arazo edo hipotesi batzuren arabera bilduz, informazioa non aurkitzen den jakinez, jasotako datuak erizpide batzuren arauera sailkatuz, gonbaratuz, etab. (19).

Aurreko lerrootan labur aipatu ditugun hainbat trebetasun eskolako materia guztiekin harremanetan daude, arazoa bada, helburu eta trebetasun horiek objektu sozialari aplikatzea izango litzateke.

OHARRAK.

- (1) Ikus IV. kapituluan 11. oharra.
- (2) Ikus LUC, Jean Noël: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid 1981, 131orr.
- (3) MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *La enseñanza de la historia en las escuelas*. Madrid, 1934, 18orr.
- (4) CARRETERO, M; POZO, Juan Ignacio eta ASENSIO, Mikel: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" in *Infancia y Aprendizaje*. 23, 1983, denbora historikoaz 65-71orr. Halaber gai honi buruz Suizan, Holandan eta U. S. A.-n egindako estudioen berri "Historia" (Enseñanza de la) in GARCIA HOZ, Victor: *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, 1974³. LOMBARDO RADICE-k jadanik 1912an hau esaten zuen "La historia, en su verdadero sentido, no es materia de la escuela popular. La conciencia histórica es el resultado de toda la cultura" in *Lecciones de Didáctica*. Barcelona, 1933 (Italiar lehen edizioa 1912) 324orr.
- (5) PIAGET, Jean: *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Mexico, 1978.
- (6) CARRETERO, M. ; POZO, J. I. eta ASENSIO, M. : *l. a.* jarraitzen dugu. Halaber ikus POZO, Ignacio: *El niño y la historia*. (El niño y el conocimiento serie BASICA)11. M. E. C. Madrid, 1985.
- (7) LUC, Jean Noël: *l. a.*, 131-142orr.
- (8) Barlett-ek memoriari buruz ematen duen azalpenak historia arlorako ere balio du. "El pasado es una reconstrucción más que una recuperación, y cada reconstrucción contiene también la huella de lo que se ha reconstruido anteriormente" "El secreto de la historia se pierde para siempre" in "J. S. Bruner un pensamiento con contexto" *Cuadernos de Pedagogía*, 121, 1985, 12orr.

- (9) Ikus HALLAM, Roy: "Piaget y la enseñanza de la historia" in *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid, 1983, 167-173orr. Ikus 10 oharra.
- (10) POZO, J. I. eta CARRETERO, M. : "El adolescente como historiador" in *Infancia y Aprendizaje*. 23, Madrid, 1983, 75-90orr.
- (11) Ikus 9. oharra.
- (12) Psikologikeriaren arriskuaren aurka ikus RODRIGUEZ FRUTOS, Julio: *Ciencias de la educación y Enseñanza de la Historia*. Oviedo 1985. "el excesivo hincapié en el carácter psicológico de los sujetos tratados en el conjunto del aula puede conducir al olvido de la enseñanza personalizada. El tiempo y el espacio, los contenidos, la memoria, los conceptos, el aprendizaje, etc son elementos del sistema que son captados por cada individuo de forma diversa, por lo que las técnicas y los materiales deberán ser utilizados gradualmente, no solo en el conjunto, sino también en cada uno de los alumnos. Tampoco debe olvidarse que el entorno vivido e intuido, así como el oculto, potencian o limitan la capacidad de captación histórica. (. . .) El profesor de Historia debe tener presente a la Psicología pero deberá también estar atento a otras ciencias igualmente determinantes del crecimiento y de la atención de los alumnos" 29-30orr.

Mende honen hasieran historiaren irakaskuntzak zituen eragozpenak kontutan izan arren, ez ziren falta alternatibak ere "Pero el niño siente bien pronto, con una cierta riqueza de datos, que forma parte de un todo. Este todo (familia, ciudad, etc) tiene sus propias vicisitudes. (. . .) Una modificación en las construcciones de la ciudad, un perfeccionamiento en los medios de comunicación, una invención nueva, la comparación entre dos diversos momentos de la vida de una industria, las conversaciones de los adultos que a cada momento revelan la diferencia entre el pasado y el presente (. . .) son el contenido de una elaboración de la conciencia del niño que es precisamente

Historia" 328orr. "Desde un tal "presente" es fácil retroceder hacia el pasado" Con multitud de comparaciones así entre el pasado y el presente llega a formarse casi por si sola la idea de edades históricas". LOMBARDO-RADICE: *Lecciones de didáctica*. Barcelona, 1933. (Italiar lehen edizioa, 1912) 328-329orr. Halaber ikus DEWEY, J. : *Democracia y Educación*. Buenos Aires 1982. (Amerikar lehen edizioa 1916). 222-233orr.

(13) Bruner-ek dioenez "Nuestra hipótesis de partida es que se puede enseñar de modo eficaz cualquier materia de manera intelectualmente honrada, a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo. Se trata de una hipótesis atrevida y fundamental para reflexionar sobre la naturaleza del curriculum. No existen datos que la contradigan y se está reuniendo un gran número de datos que la apoyan." in NOVAK, Josep: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, 1982, 92orr. Ausubel-en teoriak gai honi buruz, 114-115orr.

(14) Kontzeptu historikoen ezaugarriez ikus PEEL, F. A. "Algunos problemas de psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos" in STONES, E. : *Psicología de la educación. Didáctica especial en sus textos. Aprendizaje y enseñanza, I* . Madrid 1982, 305-312orr. (Charo Quecedori esker jaso) . CHAFFER, John eta TYLOR, Lawrence: "¿Cómo deberíamos enseñar historia? ¿Nuevos métodos para una mejor comprensión?" in PEREYRA, M. : *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia* . La Laguna 1982, 209-227orr. (Joan Pages-i esker jaso). GIOLITTO, P. : *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui* . Paris 1986, 94-96orr. Halaber ikus V kapituluan 34. oharra.

(15) GROSS, Richard; MESSICK, Rosemary; CHAPIN, June R. eta SUTHERLAND, Jack: *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Mexico 1983. 192orr.

(16) Ikus LUC, Jean Noël: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid 1981, 130-142orr. GIOLITTO, P. : *l. a.* 66-70, 103-105.

ZACCARIA, Michael, A. : "El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia" in PEREYRA: *La Historia...* 197-206orr. REINHARD, M.: *L'enseignement de l'Histoire*. Paris 1957, 7-20orr (Margarita Aguirreri esker jaso). HANNOUN, Hubert: *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires 1977, 92-115orr. SALO, N. ; CARRASCO, I. eta VIRUETE, Teresa: "La propia historia como aprendizaje" in *Cuadernos de Pedagogía* 75, 1981, 47-50orr. GUZNER, Susana: *72 juegos para jugar con el espacio y el tiempo*. Ed. Popular.

(17) Ikus DOMINGUEZ, Jesús: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía" ". in *Infancia y Aprendizaje* 34, 1986, 1-21orr. Giza jokabide ezberdinez ohartzeko ariketak ikus THROOP, Sara: *Actividades preescolares. Ciencias Sociales*. Barcelona 1978.

(18) MARCHESI, Alvaro: "El recuerdo de cuentos e historias en niños escolares" in *Infancia y Aprendizaje* 22. Madrid 1983, 57-71orr. MARCHESI, Alvaro eta PANIAGUA, Gema: "El recuerdo de cuentos e historias en los niños" in *Infancia y Aprendizaje* 22, Madrid 1983, 27-45orr.

(19) Ikerkuntza metodoez ikus GROSS, R.: *l. a.* 243-308orr.

VIII. HISTORIA IKASGELAN

VIII. HISTORIA IKASGELAN.

Ezagutza historikoak O. H. O. ean dituen arazoak eta mugak definitu ondoren pasa gaitezen historiaren irakaskuntza diseinatzeko kontutan hartu behar diren elementuak aztertzea. Horretarako lau atalen bidez zehaztuko dugu gaia: historiaren irakaskuntzaren helburuak, kurikulum-aren diseinua, irakas-ikaskuntza metodoak eta material eta baliabide erabilgarriak.

1. Historiaren irakaskuntzaren helburuak.

Historiaren irakaskuntzari tradizioz ondorengo helburu hauek atxekitu zaizkio: haurraren irudimenaren ahalmena bilakaraztea, irakaspen morala eskaintzea (historia bizitzaren gidari, historiaren maisutza bizitzan orientabidetzat erabiltzea), baina batez ere ikaslea mundu sozial eta politikoa sarreraztea eta, halaber, eraldakuntza sozialen zentzuaz (bilakaera eta aurrerabidearen nozioaz) jabetzea (1). Jarrera arloan, batez ere, kokatzen diren aipatu helburu orokor horiek, ezagutza arloan lehentasuna zuen beste helburu honekin batera zihoan: gizateriaren bilakaeraz ezagutza ia exhaustiboa jasotzea alegia. Helburu kulturale hau memoriaren trebakuntzaren bidez lortzen zen.

Nabaria da helburu hauek ezagutzaren teoria jakin batean oinarritzen direla. Teoria honen muina, subjektuarengandik kanpo diren laboratutako ezagutzak subjektuak pasiboki jasotzean datza. Bestalde, ikasi behar zen denbora historikoaren zabaltasunak ikaslearen psikoeboluziozko maila ez zela gehiegi kontutan hartzen adierazten du.

Dena den, aurreko kapituluaren egindako zehaztasunak kontutan hartzen baditugu, batetik ezagutzaren eraikuntzan subjektuak duen garrantzia eta bestetik, irakaskuntza egoki bat programatzeko ikaslearen psikoeboluziozko maila ezagutzeko dugun premia, benetan ere hezkuntz prozesuko faktore eragingarriak direla esan genezake. Guzti honen ondorioz ikaskuntza helburuek beste ñabardura bat hartuko dute.

Helburu intelektualak edo kognitiboak, beraz ez dira edukinaz jabetzekoak bakarrik izango, baizik eta abstrakziorako eta metodo zientifikorako ikasbide esperientziak emanaz ikaslea historia eta sozial arloan pentsaera formalera hurbileraztea eta horretarako kondizio hobezinetan kokatzea.

Baina helburu horiek lortzeko aldeztu aurretik, historia eta zientzia sozialen estruktura, hau da, diziplina hauen muinetara heltzeko aipatu zientzia horien funtsezko kontzeptuak eta ikertzeko metodoak ezagutu behar direla jakin behar

dugu. Ezagutza historikoaren izaeraz eta ikerkuntza metodoez aurreko kapitulu batetan aritu gara. Beraz, ikus ditzagun historia eta zientzia sozial arloan ditugun funtsezko kontzeptu orokorrak: 1) *Habitat*. 2) *Kultura*. 3) *Erakunde politikoak, ekonomikoak eta sozialak*. 4) *Baliabideak*; lekutasuna, egokiera. 5) *Elkarrekintza*: konpetentzia, kooperazioa, morrontza. 6) *Gatazka eta gatazken administrazioa*. 7) *Boterea*. 8) *Teknologia*. 9) *Aldakuntza soziala*. 10) *Hautaketa*: baloreak. 11) *Era askotako kausalitatea*. Hamaika kontzeptu hauen inguruan diziplina sozialak antolatu daitezke ete beroietaz jabetzea eta ikerkuntza metodoetan aritzea litzateke helbururik garrantzitsuenetarikoa (2). Dena den zerrenda honez gain beste hainbat zehatzago eta zabalago egin daitezke, alegia, diziplina sozial konkretu bakar bat (Geografia...) ardaztat harturik (3).

Guzti honek ikasleari oharren soziala apurka-apurka bilakarazten eta gehiagotzen eta, era berean pentsaera historikoaren barnean diren maila ezberdinak ulertarazten lagunduko dio, hots, denbora historikoa, bilakaera historikoaren konplexutasuna, ezagutzaren erlatibotasuna, etab.

Prozesu baten zehar lortuko diren helburu orokor hauek ziklo bakoitzerako zehaztu beharko dira eta berauok formulatzerakoan aldi bakoitzeko psikoeboluziozko baldintzak izanik kontutan. Honela ezagutza historikorako behar diren trebetasun eta abilezia espezifikokoak (*lexikoa, ulerkuntza, analisia, sintesia, erizpena, hipotesiak formulatzeko eta egiaztatze ariketak*, etab., etab.) zentrokideki mailakatu beharko dira, lanaren konplexutasuna, adin bakoitzak duen eskari kognitiboa, etab. ditugularik presente (4).

Jarrerren lantzeak ere bere bilakaera bat jasan du. Helburu tradizionala ikaslea mundu sozial eta politikoan sartzea eta txertatzea izan da, Estatu bera zela txertatze honen funtsezko barrutia. Baina argi dago nola 1945-etik abiatuta (*mundu sistimaren finkapen garaia*) eta, bereziki, 1960-tik (*deskolonizazio prozesua eta eurozentrismoaren amaia*) Estatu erreferentzi gunea mundu sistimara zabaldu den eta deserdiratze eta interrrelazio prozesua sortu den. Azken urte hauotan, 80. hamarkadan, prozesu hau areagotu egin da, hau da, multimendien bidez informazioaren jarioaldia bizkortu egin da eta giza portaerak transnazionalak bihurtuz doaz, era honetara Estatuaren barrutian oinarritzen den historiarekin jarraitzeak bere zentzua galtzen duela.

Egoera berri honi egokiagoak zaizkion jarrerak lantzea, bada, beharrezkoa da, mundu mailan sortu behar den solidaritate sinkronikoa, partaidetasun, kooperazio, elkarrekikotasun eta diferentziarekiko errespetu etabarretan gauzatuz (5). Bestalde, hazkunde ekonomikoan oinarrituz 2. mundu gerratik

abiatuta azeleratu den mendebaldeko kulturaren izpiritu hondakaria, alde batetik, naturaren mugekin aurkitu da eta bestetik aipatu kulturaren hedadurak sortu duen homogenotasunak mendebaldarrok ez direnen suntsidura ekarri du. Aurreko arazoari erantzun asmoz, ondare historiko kulturala belaunaldien artean transmititzearen erantzukizuna jasoko duen eta lehena orainaldia eta etorkizuna harremanetan ipiniko dituen solidaritate diakronikoaren beharraz kontzientzia hartu beharra dago.

Kontura gaitezen azken urte hauetako azelerazio historikoa dela eta belaunaldien arteko etena areagotzen ari dela, memoria historikoa galtzeko arriskua nabaria delarik. Gaurko gizartean erreferentzia ez da lehena etorkizuna baino (6). Dena den, herrien identitatearen zati bat historian sustraitzen den heinean hemen planteiatzen den berregintza sozialaren arazoa da, hau da, gizarte eta belaunaldi bakoitzak zeintzu balore, edukin, abilezia etab. berregin, ugaltu eta helerazi nahi dituen erabaki behar du. Bestalde, gaur eguneko gizarte talde mota ezberdin askotako honetan hautaketak eta erabakiak, eredu sozialak ugariak izanik eta eredu sozial nagusiekin batera alternatiboak ere gauzatzen direlarik, era askotakoak izan daitezke (7). Baina eredu sozialen hautaketa hori azken finean, erakuntza politikoaren formagatik baldintzaturik egongo da, alegia, demokraziar antolamendua zenbat eta demokratikoagoa den heinean, talde txikien izaera eta eredu alternatiboak hainbat eta hobekiago errespetatuak izango dira.

Azkenik, historiaren ohizko helburua, ikaslea mundu sozial eta politikoan sartzea izan da, baina behar bada, mende honen hasierako kontzepzio politiko liberalagatik partaidetasun zatikatu batetara murriztua zegoen, demokrazia ordezkatzailaren ezaugarria den sufragiora alegia. Gaur egun ordea, partaidetasun politiko horrek bere greziar jatorrizko zentzua hartzen du, hau da, polisaren barnean gauzatu behar den eguneroko partaidetasuna, horretarako *hiritar kontzientzia* landu behar delarik (8).

Aipatu partaidetasun hori lortzeko beharrezkoa da giza errealitatearen konplexutasunaz ohartzea, giza taldeen aniztasunaz alegia. Aniztasun hori gizakiarekiko eta gizartearekiko interpretazioak talde bakoitzak bere ikuspuntutik (balore sistema) egiten dituela ohartzean ikus daiteke. Beraz, gure bizitza eritzi ezberdinek inguratuko dute. Ezberdintasunok onartzeak eta errespetatzeak elkarrizketarako gaitasuna emango digute. Halaber, gizartean nahi eta nahi ez sortzen diren gatazka sozialen administrazioa edo irtenbidea gutxienean ere arrazoiaren bidetik joan dadin, horixe bera jakin beharko dugu elkarrizketa horietan eritziak arrazoitzen alegia (9).

2. Kurrikulum-aren diseinua.

Aurrean aipatu helburuak kurrikulum-aren diseinuaren bidez zehaztu behar dira, baina helburu horiek epe luzean edo laburrean betetzen diren neurrian kurrikula-k modalitate ezberdinak hartuko dituzte. Esate baterako *kurrikulum bertikalak*, gai bat edo bat baino gehiago ikasturte edo ziklo ezberdinetan zehar programatzea suposatzen du, programazio horretan gaien konplexutasuna era zentrokidean garatzen delarik. *Programazio horizontalean*, alderantziz, gai ezberdinen programazioa ikasturte edo ziklo baten barnean eratzten da (10). Bestalde nabaria da diseinu hauek ikaslearen psikoeboluziozko mailatik eta bere interesetatik abiatu behar dutela.

O. H. O.n zehar kurrikulum-a eratzeko modalitate hauekin batera, historia diziplinaren diseinua aldagai ezberdinak kontutan izanik egin daiteke - denbora, gaia, subjektu eta espazio historikoak- honetako bakoitzak bere abantailak eta bere eragozpenak dituelarik.

Historiaren programazioa denboraren funtzioan eratzten badugu, diseinua *kronologiko-progresiboa* izan daiteke, ohizko programen ezaugarria izan dena. Hemen, historiaren logika ikaslearen logikarekin (denbora historikoa ulertzeko zailtasuna) kontraesanean sartzen da, baina dena den bistan dugu sistema honen balio handiagoa edo txikiagoari buruzko eztabaida. Batzuren argudioa zera da, lehen denboratako hain xehea ez den historia konplexutasunez betetako hurbileko historia baino ulergarriagoa dela (11). Baina lehen gizarteak gaur egunekoak hainako konplexuak ez izan arren bere konplexutasun maila zuten, primitibotzat hartzea, bada, neurri handi batean sinplekeria izango litzateke. Gizarte baten konplexutasuna gauza objektiboa bada ere, gizartea bere konplexutasunean aztertzea batez ere, ahalegin intelektuala litzateke. Honela bada, egiten dugun ahalegin intelektualaren arabera gizarte bat era sinple edo konplexuan azter daiteke. Gizarte baten ulergarritasuna, bada, adin bakoitzak duen psikoeboluziozko garapenak baldintzatzen du. Beste autore batzuk (Luc, Hallam) kronologiaren baliagarritasuna defendatzen dute eta halaber haurrak denbora historikoaren nozioaz (iraupena) jabetzeko duen beharra (12).

Ikuspuntu *erregresiboak* aldiz, ikaslea historian barneratzeko, berak ezagutzen duen eta sorburu eragingarria izan daitekeen orainalditik abiatu behar dela dio (13). Beraz, gaur egunean lehenaldiko garaietan bere jatorria duten elementuak aurkitzen direnean denboraren jarraikortasun eta iraupenaren nozioak ulertarazten lagunduko dute.

Denbora historikoak haurraren denbora konkretuarekiko duen distantziaren arazoa gainditzeko, Luc-ek *lehenaldi hurbilaren denboraren bost mailak* aipatzen ditu (haurraren denbora pertsonala, une familiarra, denbora

historiko lokala, denbora historiko nazionala eta nazioartekoa) ikaslea denbora historikoarekin eta historialariaren lanarekin trebatzea erangigo luketenak (14).

Gaiaren arauerako kurikulum-aren diseinua bi eratara burutu daiteke: alde batetik gai monografiko batek (bizitokiak, jazteko erak, garraioak, etab.) denbora luze baten zehar duen bilakaera aztertuz, eta bestetik epe motzagoan baina gaia sakonkiago aztertuz. Azken hau, historialariaren lan egiteko erari hurbiltzen zaio, baina bere zailtasuna eskatzen dituen trebetasun kognitiboetan datza.

Ohizko irakaskutzan erabili den beste sistema *diseinu biografikoa* izan da. Balore sozial determinatu batzuk jasotzen dituen pertsonaia ospatsuen biografiak, eta kondaketak duen izaera konkretu eta gizatartuari esker, ikaslearentzat errazagoak dira bereganatzeko; baina iharduera honek berarekin batera historiaren distortsioa edo deformazioa dakar zeren eta anekdotetara edo eta elite jakin batzuren bizitzara mugatuz geldi baitaiteke (15).

Azkenik, zientzia sozialetako kurrikula-k artikulatzeko bide egokia *ingurua* bera izan daiteke (16) zeren eta bertan era askotako elementuak eta ikuspuntu transdiziplinar batetik aztertutak izan daitezkeenak aurkitzen bait dira. Hala ere diziplinok transdiziplinartasuna alde batera utzirik bata bestearen ondoren jartzeko arriskua dago eta era berean asimilazio eraginkorra eragotzi dezaken oharpen eta analisi elementuen erabilera gehiegizkoa izatea gerta daiteke.

3. Irakas-ikaskuntz metodoak

Irakas-ikaskuntz metodoetan irakasle eta ikaslearen rolen elkarrekintzak duen garrantzia hartu behar da kontutan. Baina batez ere azpimarra dezagun ondorengo bi egitateok duten garrantzia: subjektua (ikaslea) ezagutzaren eraikitzaile eta irakaslea ikasbide prozesuen laguntzaile (17).

Irakas-ikaskuntz metodoei dagokienez aipa dezagun lehen etapan hain balio garrantzitsua duen *kondatzeko metodoa*. Narrazioa eta narrazioaren eskema (18) asimilatuak izan daitezen beharrezkoa da narrazio horretan batera parte hartzen duten elementuak ere kontutan hartzea (19).

Fenomeno sozialek manipulatzeko eta esperimendatzeko agertzen dituzten mugak, era batean behintzat gainditzeko, *simulazio jokuen* (20) erabilera baliagarria bihur daiteke. Honela, gertakizun errealen berregintza dela medio, ikasleek erabakiak hartu eta ondorioak balioztatu behar dituzten

benetako aktore bihurtzen dira. Jokua honela egituratzen da: lortu behar diren helburu batzu, materialen bilketa, arau sistema, eta azkenik, simulatutako sekuentzia eta benetako egoeraren artean dagoen antzekotasuna edo distantzia erakutsiko duen ondorio edo balioztapena.

Irakas-ikaskuntz metodo arloko ahozko ihardueren artean *ikaskuntza horizontala* lagun edo ikasle artean sortzen den solasa edo eztabaida da. Eztabaidarako talde estruktura bat eratzeaz gain beharrezkoa da dokumentazio edo informazio ugari jasotzea eta talde eztabaidan parte hartzeko arau multzo jakin bat onartzea. Talde joko honetarako aurrean aipatutako baldintzak betetzen badira, ikasleak bere ideiez gogoetak eta arrazonaketak egiten, erizpenak lantzen, besteen eritziak adi eta errespetuz jasotzen eta jarrera demokratikoak sendotzen ikasiko du.

Idazlanak, tradizioz ozta-ozta asimilatutako testuak kopiatzeko eta laburtzeko erabiltzen zenak, beste era batekoa izan behar du, pentsaera erreflexiboa erabili eta sendotuko duena, esatebaterako, ikuspuntu ezberdinak dituen testuak erabiliaz, edo gaur eguneko haur baten bizitza aspaldiko batenarekin gonbaratuz, edo esaldi batzu elkarlotzea lotura kausalak erabiliaz, edo erreflexioa suspertuko duten eta ez deskribaketa hutsean geldituko diren idazketak eginaz etab. (21).

Aipatu metodo hauek, ditugun kasuen arabera konplexutasun handiagoa edo txikiagoa emanaz, baina O. H. O.-n zeharko pentsaera konkretuak dituen garapen faseak izanik kontutan, haurren psikoeboluziozko maila ezberdinetara egokitze gai dira. Dena den, hamaika urtetik abiatuta, pentsaera konkretu bilakatuaren barnean estruktura formal batzuk erabiltzen hasten direnean, pentsaera formal horretara heltzeko bidea erraztuko duten metodoak erabil daitezke. Horra hor, adibidez, *testu irazkina* (22), *dokumentu tailerra* (23), *arazo arakatzea* (24) edo *aurkikuntza metodoak* (25).

Irakasleak, bere aldetik, ohizko lanekin batera, hau da, planifikazioa, koordinazioa... , bere egitekoa badu (26) eta hauxe da hain zuzen ere, irakas metodo egoki batzuk erabiltzea: *gatazka kognitiboak sortu* (27) *galdera metodoa* erabili (28) *dedukzio eta indukzio prozedurak* maneiatu (29), *kontzeptu ikaskuntza* landu (30) etab. Honela irakasleak ikaslearen buru prozesuak asko hoba ditzake.

4. Baliabideak (31)

Irakasleak teknika ugari menderatu behar du eta ikasgelan erabili behar dituen materiale eta baliabideen ezagutza zabala izan behar du. Ildo honetatik,

bada, ahozko sorburuen eta artxibo sistima ezberdinen (eskolarrak, pribatuak, udalarenak, herrialdearenak, ikus -entzutekoak gordetzen dituztenak) (32) balioa kontutan hartu behar da, historia era aktibo batez labora eta egin dezagun. Ikus entzuteko baliabideak (diapositiboak, filmeak, dokumentalak, marrazkiak, mapak, etab.) historiaren aierupena sortzeko oso lagungarri onak izan daitezke. Bestalde, komunikabideak eta teknologia berriak (bideoa, mikroordenagailua, ...) inguru soziala ezagutzeko tresnak izateaz gain, ezagutza sortze prozesuan ere bere eragina dutela esan behar da (33) Era berean, museoak (34), leku historikoetara egiten diren ikustaldiak (35), eta hiria eta ingurua bera ere erabilgarri bihurtzen zaizkigu (36).

OHARRAK

- (1) MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *La enseñanza de la historia en las escuelas*. Madrid 1934, 16orr.
- (2) Ikus GROSS, Richard; MESSICK, Rosemary; CHAPIN, June R. eta SUTHERLAND, Jack: *Ciencias Sociales. Programas actualizados de Enseñanza*. Mexico 1983, 106-108orr.
- (3) CAPEL, H; LUIS, A. eta URTEAGA, L. : "La geografía ante la reforma educativa" in *GEO-CRITICA* 53, 1984, 43-45orr.
- (4) Gogoratu V. kapituluaren 29 oharrean helburu espezifikoak buruz esandakoa. Historia alorrean helburuak zehazteko egin diren saiakeren artean ikus COLTHAM, Jeanette B. eta FINES, John: "Los objetivos educativos para el estudio de la Historia" in *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982, 137-165orr. Aipatu autore hauei buruzko kritiken berri ikus GARD, A. eta LEE, P. J. : "Los objetivos educativos para el estudio de la historia reconsiderados" in *La Historia en el aula*. .. 167-190orr. FRUTOS, Julioentzat berriz historiaren irakaskutzan objektibatu daitezkeen helburuak hauek irateke 1) La discriminación o discernimiento de lo complejo a partir de lo simple. 2) La abstracción o punto de llegada desde lo concreto. 3) La descripción o capacidad para narrar lo que se ve. 4) La integración o interpretación de lo que se ha descrito a la luz de los contenidos vividos. 5) La maduración o explicación de los acontecimientos a partir de lo vivido y de lo asumido desde lo experiencial, junto con las relaciones establecidas con los contenidos históricos, que permiten obtener comparaciones complejas" in *Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia*. Oviedo 1985, 34-35orr. Halaber ikus POZO, J. I. ; CARRETERO, M. eta ASENSIO, Mikel: "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia" in *Infancia y Aprendizaje*. 24, Madrid 1984, 58-61orr.

(5) Guztiau baloreen hezierari loturik dago NOVAK-ek dioenez. "Los años 70 han supuesto un momento de reflexión y para la década de los 80 podemos muy bien esperar que la educación en los valores resulte una de las principales preocupaciones (...) "Creo que los valores de una persona resultan de un conjunto de experiencias de aprendizaje cognitivo, psicomotor y afectivo (...) Los valores de la sociedad evolucionan a medida que lo hacen los conceptos de la misma sociedad, como pone de manifiesto el interés ... por el control de natalidad y los valores..., que se relacionan con la liberación de la mujer... (...) Pero suele ser normalmente más difícil reconocer cómo cambian los valores de una persona al ir adquiriendo nuevos conocimientos." Beraz "Los programas educativos no pueden ser neutrales. Siempre que logramos enseñar nuevos conocimientos, estamos necesariamente influyendo en los valores de los estudiantes. El prestar atención al efecto que tienen sobre los valores de los estudiantes los nuevos conocimientos y el contexto emocional del aprendizaje, constituye un reto para los educadores." *Teoría y práctica de la educación*. Madrid 1982, 108-109orr. Halaber ikus GROSS, R. :l. a. 221-226orr. BARTOLOME, M. ; FERREIROS, P. ; FONDEVILA, J. M. eta MORILLA, M. : *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid 1979. JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford D. : *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires 1979. 320-331. DELVAL, J. : *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona 1983, 66-68orr. CURWIN, Richard eta CURWIN, Geri: *Como fomentar los valores individuales*. Barcelona 1984. Baloreen sailkapena eta beroien ebaluaketaz in GRAVES, Norman J. : *La enseñanza de la geografía*. Madrid 1985, 96-97orr eta 188-191orr. Gai honi buruz informazioa zabaltzeko ikus 4. oharra eta V. kapituluko 25 oharra.

(6) Gaur egun batzurentzat zientzian eta teknologian aurkitzen da etorkizun berri baten itxaropena ikus adibidez TOFFLER, Alvin: *La tercera ola*.

Barcelona, 1980, baina ez dira falta zientzia bera zalantzan ipintzen dutenak. ROSZAK, Theodore: *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona, 1970, eta gaur eguneko ildoari jarraituz gero etorkizuna zalantzan ipintzen dutenak, COMMONER, Barry: *Ciencia y supervivencia*. Barcelona, 1975. MESAROVIK, M. eta PESTEL, E. : *La humanidad en la encrucijada. Segundo informe al Club de Roma*. Mexico, 1975. Halaber, lehena, oraina eta etorkizunaren bidagurutze honetan bide berriak somatzen dituztenen artean ikus MORIN, Edgard: *Para salir del siglo XX*. Barcelona, 1982. PANIKER, Salvador: *Aproximación al origen*. Barcelona, 1982. Gaur eguneko arazoan laburpen bat eta hezieran duten eraginari, buruz ikus FAURE, Edgard: *Aprender a ser*. Madrid, 1973, 153-239.

(7) Gizarte modernoan gizabanakoak berak bere baitan duen eredu eta portaera zatiketaz ikus BERGER, Peter eta BERGER, Brigitte: *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*. Santander, 1979. Autore honek gizabanakoaren bizimoldeei buruz hau dio. "Distintos sectores de su vida cotidiana les ponen en relación con mundos de significación y de experiencia muy distintos y a menudo profundamente discrepantes. La vida moderna suele estar segmentada en un grado muy elevado, y es importante entender que esta segmentación (o pluralización. . .) no se manifiesta únicamente al nivel de la conducta social observable, sino que tiene también importantes manifestaciones al nivel de la conciencia. Un aspecto fundamental de esta pluralización es la dicotomía entre la esfera pública y la privada". 64orr. ikus halaber 63-80orr.

(8) Ikus ENTWISTLE, H. : *La educación política en una democracia*. Madrid, 1980.

(9) Guzti honetaz ohartzeak eta metodo sokratikoa, eztabaidak, rol-playing etab. erabiltzeak irakaskuntza-ikaskuntza metodoetan bere eragina izango du.

(10) Ikus LLOPIS, Carmen eta CARRAL, Clemente: *Las ciencias sociales en el aula*. Madrid, 1982, 73orr.

- (11) Ikus MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: La enseñanza de la historia en las escuelas. Madrid, 1934, 34orr. Sturt eta Oakden-ek (1921ean) eta Musgrove-k (1963an) zera somatu zuten: haurrentzat aintzinako historia ulerterrazagoa eta atsegina zela. Ikus HALLAM, Roy: "Piaget y la enseñanza de la historia" in *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, 1983. 169orr. Halaber DEWEY, John: *Democracia y Educación*. Buenos Aires 1982 (amerikar lehen edizioa 1916). 230orr.
- (12) POZO, J. I. ; CARRETERO; ASENSIO, M. : "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia" in *Infancia y Aprendizaje*. 24, Madrid, 1983, 62-63orr.
- (13) Ikus SIMIAN de MOLINAS, Susana: *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, 1970. FERNANDEZ, José; FREIXENET, Dolores; PESQUEIRA, Francisco; TRAYNER, M^a Pau: *Del presente al pasado*. BRENDA. Madrid 1987.
- (14) LUC, Jean Noël: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, 1981, 131-142orr. Halaber ikus VII. kapituluan 16. oharra. HANNOUN, Hubert: *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, 1977, 92-115orr.
- (15) Ikus LUC, Jean Noël. l. a. 27-32orr.
- (16) Ibidem, 73-117orr; CARRERAS, Carles: *La ciudad. Enseñanzas del fenómeno urbano*. Madrid, 1983. HANNOUN, Hubert: *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires. 1977. Halaber ikus V. kapituluan 27. oharra.
- (17) Ikaskuntzaren eta garapenaren arteko harremanez ikus GAGÑE, Robert, M. : "Contribuciones del aprendizaje al desarrollo humano" in *Lecturas de psicología del niño* . 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid, 1983, 128-144orr. Ikaskuntza moeta ezberdinez ikus ESCUDERO MUÑOZ, Juan M. : *Modelos didácticos*. Barcelona, 1981, 56-91orr. Irakaskuntza metodoez ikus JOYCE, Bruce eta WEIL, Marsha:

Modelos de enseñanza. Madrid, 1985. Halaber, JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford D. : *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires, 1979. RAMALLO, Jorge Maria: *Metodología de la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, 1979, 71-145orr. HERRERO FABREGAT, Clemente eta María: *Como preparar una clase de historia*. Madrid, 1983. MOSCHEN, Juan Carlos: *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, 1981. GORTAZAR, G, eta CRUZ, J. *Como estudiar historia. Guia para estudiantes*. Barcelona, 1985. Ikaskuntza teknikei buruz ikus HOWE, Michael J. A. : *Psicología del aprendizaje. Como enseñar a los niños la forma de aprender*. Planeta. Nueva Paideia. Barcelona 1986. NISBET, J. eta SHULKSMITH, J. : *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Aula XXI. Madrid 1987.

(18) Ikus MARCHESI, A. eta PANIAGUA, G. : "El recuerdo de cuentos e historias en los niños" in *Infancia y Aprendizaje*. 22, Madrid, 1983, 27-45orr. MARCHESI, Alvaro: "El recuerdo de cuentos e historias en niños escolares" in *Infancia y Aprendizaje*. 22. Madrid, 1983, 57-72. Dena den kondatzeko gaitasuna lantzeko beharrezkoa dugu aldez aurretik behaketa metodoan ere ihardutea. Ikus HANNOUN, H. : *l. a.* 46-115orr.

(19) "La idea de MacLaughlin's (1963) de que en el estadio de la operatividad concreta el niño puede tratar con cuatro conceptos simultaneamente posee implicaciones muy interesantes para el trabajo narrativo". HALLAM, Roy. "Piaget y la enseñanza de la historia". in *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, 1983, 170orr.

(20) Simulazio jokuez ikus MARTIN, Elena: "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico". in *Infancia y Aprendizaje*. 24, Madrid, 1983, 69-88orr. GARCIA, Miguel Angel: "La historia cercana a través del juego" in *Cuadernos de Pedagogía*. 118,1984, 41-42orr. PIÑEIRO, Rosario eta GIL, Purificación: "La utilización de los juegos de simulación en

la E. G. B. y su eficacia. Un ejemplo extraído del campo de la geografía" in *Andecha Pedagógico*. 12, 1984, 34-40. PIÑEIRO, M^a Rosa eta GIL, Purificación: "Los juegos de simulación en la E. G. B. : una investigación en el area de ciencias sociales". in *Infancia y Aprendizaje*. 27-28, 1984, 185-204orr. MARTIN, Elena: "Els jocs de simulació a l'ensenyament de les ciéncies socials a l'E. G. B." in *Perspectiva Escolar*. 92, 1985, 24-31orr. MARTIN, Elena: "Los juegos de simulación: como hacerlos, dónde conseguirlos" in *Infancia y Aprendizaje*. 34, 1986, 115-122orr.

(21) HALLAM, Roy: *l. a.* 176orr.

(22) Ikus CARRAL, C. eta AGUILAR, J. A. : *Textos comentados para una programación de ciencias sociales*. 2^a etapa de E. G. B. Apuntes I. E. P. S. 19, 21, 22, 23, zbk. Madrid, 1979-1981. UBIETO, Agustín: *Como se comenta un texto histórico*. Zaragoza, 1978. FERNANDEZ VIZOSO, Martín: *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*. Madrid, 1982. ALVAREZ, C. ; ARRANZ, L. ; CERMEÑO, F. J. : *Documentos históricos*. I-II Edelvives. Zaragoza 1985-1986 Textuaren teoriaz ikus VAN DIJK, Teun A. : *La ciencia del Texto*. Buenos Aires, 1983. Liburu honen erreferentzia M^a Angeles Echevarriari esker jaso.

(23) *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias sociales*. Adara. La Coruña, 1977. BAÑO, A del; DOMINGUEZ, J. : *Hacer historia 13-16*. Ed. CYMYS. Barcelona 1983-1985

(24) BEYER, Barry K. : *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Buenos Aires, 1974.

(25) Ikus HALLAM, Roy: *l. a.* 178-179orr.

(26) ESCUDERO MUÑOZ, J. M. eta GONZALEZ, M^a Teresa: *La renovación pedagógica. Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid, 1984.

(27) HALLAM, Roy: *l. a.* 173orr.

- (28) VILLAR ANGULO, L. M. : *Aprender a enseñar. Enfoque medular de enseñanza*. Madrid, 1980. JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford D. : *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires, 1979, 223-251orr. SCHAIN, Robert : *Como enseñar y que evitar en los estudios sociales*. Mexico, 1968. GROSS, Richard...: *Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Mexico, 1983, 233-235, 254-256orr.
- (29) Ikus JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford d. : *l. a.* 93-96. GROSS, Richard. . . : *l. a.* 250orr.
- (30) JAROLIMEK, John eta FOSTER, Clifford D. : *l. a.* 289-312. Ikus V. kapituluan 34. oharra eta VII kapituluan 14. oharra.
- (31) Baliabide bibliografikoez ikus V. kapituluan 14,15, 16, 17, 28 oharrak.
- (32) Ikus LUC, Jean Noël: *l. a.* 73-91. OSSANNA, E. ; BARGELLINI, E. eta LAURINO, E. : *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, 1984.
- (33) MAURICE, M. ; LOWY, P. . . : *El video en la enseñanza*. Barcelona,1877. VIOQUE, Juan: *La utilización de la prensa en la escuela*. Madrid, 1984. CALVIMONTES, Jorge: *El periódico*. Mexico, 1983. CORZO , J. L. : *Leer periódicos en clase. Una programación para E. G. B. Medias. Adultos y Compensatoria*. Ed. Popular. Madrid 1986. GONNET, J. : *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Narcea. Madrid 1984. GARCIA NOVELL, F. : *Inventar el periódico . La prensa en la escuela*. Zero. Madrid 1986. BARTOLOME. Donaciano: *La prensa en las aulas*. Publicaciones I. C. E. Madrid 1983. COPPERN, Helen: *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid, 1982. *Catalogo. Software educativo*. Curso 86-87. Enita Madrid 1986. Geografía eta historiaz ikus 16-19orr.
- MARKS GREENFIELD, P. : *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, 1985, REBOUL, Elie: *Aprender a usar las fuentes de información*.

Técnicas para la Escuela. Madrid, 1980. MORILLA, M. : MARTINEZ, M^a Isabel: *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*. I. E. P. S. , 26, Madrid, 1981. ALMUIÑA, C. : "La prensa y la enseñanza de la historia" in *Apuntes de Educación*. 3, 1981, 2-7orr. SALA, C. : "Utilización del periódico en la primera etapa de E. G. B. Experiencia" in *Cuadernos de Pedagogía*. 23 zbkia. 1977, 6-8orr. "Prensa en clase" (gai monografikoa) in *Cuadernos de Pedagogía*. 144, Enero 1987. DOMINGUEZ, I. : *Los acontecimientos de actualidad y su utilización en la tarea de la aula*. Kapelusz. Cuaderno Pedagógico. Buenos Aires 1972.

(34) Museoen erabileraz ikus AGUAROD, G. ; ALFAMBRA, F. ; ANTORANZ M^a A. ; MOSTALA C, A. eta PEREZ, P. : *Aprender en el museo. Método activo*. Zaragoza, 1980. Askoren artean: *Una experiencia pedagógica: La exposición "el niño y el museo"*. Ministerio de Cultura. Madrid, 1980. HERRERA, M. C. : *El museo y la educación*. M. E. C. Madrid, 1969. Askoren artean: *Función pedagógica de los museos. Comunicación y cultura*. Madrid, 1980. UNESCO: *Los museos y los niños*. Madrid, 1983, *Cuadernos de Pedagogía*, 2 zbkia. ("Aprender en el museo") 11-15orr. "Posibilidades pedagógicas de los museos. Apuntes de una exposición" in *Cuadernos de Pedagogía*. 10,1975, 6-7orr. GARCIA BLANCO, Angela eta SANZ MARQUINA, Teresa: "El museo como espacio de interrogantes" in *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 1980, 49-51orr. GARCIA, Andrea: "Acción pedagógica de los museos". in *Cuadernos de Pedagogía*. 84, 1981, 52orr. FULLEA, F. ; RIBAO, D. eta CARIDE, I. : "En el museo arqueológico nacional de Madrid". in *Cuadernos de Pedagogía*. 97, 1983, 37-39orr. BOEMER, Mareile: *Museo y escuela. La práctica pedagógica en los museos de alemania occidental*. ICE Barcelona 1981. Halaber ikus "Museum" aldizkaria. UNESCO. 141 eta 144zbkiak. 1984.

(35) MONGE, Miguel: *Descubrir el medi urba. 1. Itinerari pels barris de la*

Sagrada Familia i del Clot. Barcelona, 1984. OLIVERAS, Josep eta CONTINENTE, Joan A.: *Quaderns de viatge per les comarques de Catalunya.* Barcelona, 1985. AGUIRRE, Margarita . . . *Un entorno urbano Pamplona. Guías didácticas para la enseñanza de la geografía, historia, e instituciones de Navarra en E. G. B. Ciclo Inicial.* Pamplona, 1983. ALBISU, Sagrario. . . *Tres comarcas de Navarra en E. G. B. Ciclo Inicial.* Pamplona, 1984. ANTOÑANA, Pilar. . . *Itinerarios Didácticos para geografía e historia de B. U. P. U. P. V.* Bilbao, 1986. Euskal Hiriburuetan zehar. (Bilbao Gasteiz, Donostia) Gipuzkoako Foru Aldundia. (María Angeles de la Caba-ri esker jaso). CAVA M^a J. : *Aprender a conocer tu ciudad.* San Sebastián 1986.

(36) Ikus V. kapituluan 22. eta 27. oharrak.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA.

I. -GIZARTEA ETA HEZKUNTZA.

- BOTKIN, J. . . : *Aprender, horizonte sin limite. Informe al Club de Roma.* Santillana, Aula XXI. Madrid 1982.
- DELVAL, Juan: *Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* Laia. Barcelona 1983, 11-86orr.
- DEWEY, John: *Democracia y educación.* Losada. Buenos Aires. 1982.
- FAURE, Edgard. . . : *Aprender a ser,* Alianza Universidad/UNESCO, 23 zbkia. Madrid 1983.
- FROMM, E. : *La condición humana actual.* Paidós. Barcelona.
- FROMM, E. : *El miedo a la libertad.* Paidós. Barcelona 1981.
- HARRE, Rom: *El ser social.* Alianza Universidad Textos, 51. Madrid 1982.
- I. E. P. S. : *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo.* Narcea. Madrid 1979.
- ILLICH, I. : *La convivencialidad.* Barral. Barcelona 1975.
- LINTON, R. : *Cultura y personalidad.* F. C. E. Madrid 1976.
- LOZANO, Claudio: *La escolarización. Historia de la enseñanza.* Montesinos. Barcelona 1981.
- MARTIN, James: *La sociedad interconectada.* Tecnos. Madrid 1980, Hezkuntzari buruz 241-258orr.
- MASUDA, Y. : *La sociedad informatizada como sociedad posindustrial.* Fundesco-Tecnos. Madrid 1984.
- MATTELART, M. M. eta STOURDZE: *Tecnología, cultura y comunicación.* Mitre, Barcelona 1984.
- MOORE, T. W. : *Introducción a la teoría de la educación.* Alianza Universidad, 282 zbk. Madrid 1983.
- PECCEI, Aurelio: *Testimonio sobre el futuro.* Taurus. Madrid 1981.
- RICHERI, Giuseppe: *El universo telemático. Trabajo y cultura en el futuro inmediato.* Mitre. Barcelona 1984.
- RUSSELL, B. : *La perspectiva científica.* Ariel, 22. Barcelona 1975. Hezkuntzari buruz ikus. 134-166 eta 199-204orr.
- RUSSELL, B. : *Ensayos sobre educación.* Austral, 1387. Madrid 1974.
- TABA, Hilda: *Elaboración del currículo.* Buenos Aires. 1983⁶ 33-108orr.

II. -GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK.

- APOSTEL, Leo. . . : *Interdisciplinariedad y Ciencias humanas.* Tecnos/UNESCO. Madrid 1983.
- BALLESTERO, E. : *El encuentro de las ciencias sociales.* Alianza

Universidad, 272.

BELL, Daniel: *Las ciencias sociales desde la Segunda Guerra Mundial*. A. U. 406. Madrid 1984.

BARKER, Paul: *Las ciencias sociales*. F. C. E. Mexico.

BOUDON, Raymond. . . : *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. Aspectos interdisciplinarios 1º*. Tecnos/UNESCO. Madrid 1981.

CERRONI, Umberto: *Introducción a la ciencia de la sociedad. Hacia una ciencia social unitaria e integrada*. Critica-Grijalbo. Barcelona 1978.

COHEN, Roberts S. (Compilador): *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Tecnos/UNESCO. Madrid 1982.

DUVERGER, Maurice: *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel. Barcelona 1981.

GRAWITZ, Madeleine: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. II Hispano Europea. Barcelona 1984.

MARDONES, J. M. ; URSUA, M. : *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontana. Barcelona 1982.

PALMAGE, G. : *Interdisciplinarietà e ideologías*. Narcea, Madrid 1979.

PIAGET, Jean; . . . : *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza Universidad/UNESCO. Madrid 1976.

RUDNER, Richard: *Filosofía de la ciencia social*. Alianza Universidad, 73.

SIMPSON, George: *El hombre en la sociedad*. Paidós, 55. Buenos Aires 1976.

TIERNO GALVAN, Enrique: *Conocimiento y ciencias sociales*. Tecnos. Madrid.

WEBER, Max: *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península. Barcelona 1973.

III. -ESKOLA, GIZARTEA ETA ZIENTZIA SOZIALAK.

AEBLI, Hans: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz. Buenos Aires 1973.

ARDIT, T. : CARRAL, C. , . . . : *Ensayo de una nueva programación de las ciencias sociales*. Documentos I. E. P. S. Madrid 1979.

BARRIO, C. : *Ciencias sociales (Ciclo medio)*, in Cuadernos de Pedagogía, 93. Barcelona 1982, 28-32orr.

BARTOLOME, M. : *Escuela comunidad: Hacia una interacción dinámica*. Col. "Apuntes I. E. P. S.", 27. Madrid 1982.

CASAS, M. . . . : *Les ciences socials a la primere etapa d'E. G. B. .* Publicaciones de Rosa Sensat. Barcelona 1976.

CASAS, M. . . . : *Hacia una nueva programación*, in "Cuadernos de Pedagogía", 41zbki, 1978, 16-19orr.

DELVAL, J. : *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. LAIA. Barcelona 1983. 215-367orr.

DEYA, M. : *El programa de la enseñanza social en la escuela primaria*. Bordon, 39 (1953), 647-656orr.

ELKIN, Frederic: *El niño y la sociedad*. Paidós. Buenos Aires 1980.

FERNANDEZ OCHO, C. : *Las ciencias sociales ¿Como se plantea en la E. G. B.?*. Col. "Apuntes I. E. P. S.", 1, Madrid 1976.

GARCIA HOZ, V. : *Elementos para un programa de Enseñanzas Sociales*. Col. Biblioteca de Educación Personalizada". Miñón, Valladolid 1971.

GROSS, Richard, . . . : *Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Limusa, Mexico 1983.

JAROLIMEK, J. : *Las ciencias sociales en la educación elemental*. Pax. Mexico 1971.

MERONI, G., . . . : *Ciencias sociales y su didáctica*. Humanitas. Buenos Aires 1980.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Ciencias Sociales. Documento de apoyo para el profesorado*. Col. Estudios y experiencias educativas. Serie E. G. B. 6. Madrid 1981.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *El area social en la E. G. B.* . Col. Estudios y experiencias educativas, Serie E. G. B. , 4.

-Niveles básicos de referencia del area de ciencias sociales: ciclo medio (3º, 4º y 5º de E. G. B.), in "Vida Escolar", 209, 1980.

-Niveles básicos de referencia del area de ciencias sociales: ciclo superior: (6º 7º y 8º E. G. B.), in "Vida Escolar", 209, 1980.

-Niveles básicos de referencia ciclo medio de E. G. B. : ciencias sociales, in "Vida Escolar", 216-217, 1982. 82-114orr.

VALMASEDA, P. : *"Didáctica del area social en la segunda etapa de la educación"*. Revista de ciencias de la educación, 70. 1972, 173-186orr.

IV. -EZAGUTZA HISTORIKOAREN IZAERAZ.

ARRILLAGA, Rafael: *Introducción a los problemas de la historia*. Alianza. Madrid 1982.

ARON, Raymond: *Dimensiones de la conciencia histórica*. F. C. E. Mexico 1983.

BARRACLOUGH, Geoffrey: "Historia", in *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*. Tecnos/UNESCO, Madrid 1981, 293-567orr.

BLOCH, Marc: *Introducción a la Historia*. F. C. E. Madrid 1980.

BRAUDEL, F. : *La historia y las ciencias sociales*. Alianza. Madrid 1970.

- CARR, I. H. : *¿Qué es la historia?*. Seix Barral, Barcelona 1966.
- CARDOSO, C. F. S. eta PEREZ BRIGNOLI. H. : *Los métodos de la historia*. Critica/Grijalbo. Barcelona 1976.
- CARDOSO, Ciro F. S. : *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Crítica/Grijalbo. Barcelona 1981.
- CRUZ, Manuel: *El Historicismo. Ciencia social y filosofía*. Montesinos. Barcelona 1981.
- FONTANA, J. : *La Historia*. Col. Grandes temas, 40, Salvat. Barcelona 1974.
- FONTANA, J. . . : *Hacia una nueva historia*. Akal. Barcelona 1976.
- FONTANA, J. : *La Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Grijalbo. Barcelona 1982.
- FOUCAULT, M. : *Las palabras y las cosas*. S. XXI. Mexico 1981.
- FOUCAULT, M. : *La arqueología del saber*. S. XXI. Mexico 1979.
- GORDON CHILDE, V. : *Teoría de la historia*. La Pleyade. Buenos Aires 1971.
- GRANJER, G. : *Estructuralismo e historia*. Nueva Visión. Buenos Aires 1969.
- HELLER, Agnes: *Teoría de la historia*. Fontamara. Barcelona 1982.
- JASPERS, Karl: *Origen y meta de la historia*. Alianza Universidad 273-Revista de Occidente. Madrid 1968.
- JOHNSON, R. : *Hacia una historia socialista*. Ediciones del Serbal. Barcelona 1983.
- KULA, Witold: *Problemas y métodos de la historia económica*. Península. Barcelona 1973.
- LABROUSSE, E. ; ZAZO, R. : *Las estructuras y los hombres*. Ariel quincenal 17.
- LE GOFF, J. ; NORA, P. : *Hacer la historia*. (3 vol.). Laia. Barcelona. 1978-1980.
- LOZANO, Jorge: *El discurso histórico*. Alianza Universidad 486. Madrid 1987.
- MARAVALL, Jose Antonio: *Teoría del saber histórico*. Rev. de occidente. Madrid 1967.
- MARROU, Henri I. : *Del conocimiento histórico*. Buenos Aires 1985.
- MORAZE, C. : *La lógica de la historia*. S. XXI. Madrid 1970.
- MORENO FRAGINALS, M. : *La historia como arma*. Critica/Grijalbo. Barcelona 1983.
- NOVACK, Georges: *Para comprender la historia*. Fontamara. Barcelona 1981.
- ORTEGA Y GASSET, J. : *Historia como sistema y otros ensayos de Filosofía*. Revista de occidente, Alianza Ed. Madrid 1981.
- ORTEGA Y GASSET, J. : *Sobre la razón histórica*. Revista de occidente,

Alianza Ed. Madrid 1980.

PAGES, Pelai: *Introducción a la historia. Epistemología, Teoría y problemas de métodos en los estudios históricos*. Barcanova. Barcelona 1968.

PLA, Alberto: *La historia y su método*. Fontamara. Barcelona 1982.

PEREYRA, Carlos: *El sujeto de la historia*. Alianza Universidad (376). Madrid 1984.

POPPER, Karl R. : *La miseria del historicismo*. Alianza-Taurus. Madrid 1981.

RAMA, C. M. : *Teoría de la historia. Introducción a los estudios históricos*. Tecnos. Madrid 1968.

RAMA, C. M. : *La historiografía como conciencia histórica*. Montesinos. Barcelona 1981.

SCHAFF, A. : *Historia y verdad*. Grijalbo. Mexico 1974.

THOMPSON, E. P. : *Miseria de la teoría*. Critica/Grijalbo. Barcelona 1981.

TOPOLSKY, J. : *Metodología de la historia*. Catedra. Madrid 1982.

TUÑÓN DE LARA, M. : *¿Que es la Historia?*, in "Sistema", 9, 1975.

TUÑÓN DE LARA, M. : *¿Por qué la Historia?*. Col. Temas clave. Salvat. Barcelona 1981.

VEYNE, P. : *Como se escribe la historia*. Ensayo de epistemología. Fragua. Madrid 1972.

VILAR, P. : *Método histórico e historicismo*. Anagrama Barcelona 1972.

VILAR, P. : *Crecimiento y desarrollo*. Ariel. Barcelona 1974.

VILAR, P. . . . : *La historia hoy*. Avance, Barcelona 1976.

VILAR, P. , MARCZEWSKI, J. : *¿Qué es la historia cuantitativa?*. Nueva Visión. Buenos Aires 1973.

VILAR, P. : *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*. Grijalbo. Barcelona 1980.

VILAR, P. : *Economía, derecho, historia, conceptos y realidades*. Ariel. Barcelona 1983.

VOGT, J. : *El concepto de historia de Ranke a Toynbee*. Guadarrama. Madrid 1971.

Historia eta zientzia sozialen arteko harramanez.

APOSTEL, L : "Las ciencias humanas: muestra de relaciones interdisciplinarias", in *Interdiscipliniedad y ciencias humanas*. Tecnos Madrid 1982. págs. 71-164orr.

BRAUDEL, F. : *La historia y las ciencias sociales*. Alianza. Madrid 1970.

CATALANO, F. : *Metodología y enseñanza de la Historia*. Península. Barcelona 1980.

CERRONI, V. : *Introducción a la ciencia de la sociedad*. Critica-Grijalbo. Barcelona 1978.

MOMMSEN, W. H. : "*La historia*", in *Interdisciplinarietà. . .* , 263-251.
MORIN, E. : "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", in *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*. Tecnos/UNESCO. Madrid 1982. 188-214orr. Halaber ikus Gizartea eta Zientzia sozialak deritzan atalean agertzen den bibliografia.

V. -HISTORIA IRAKASKUNTZAREN BILAKAERA.

- ALTAMIRA, Rafael: *La enseñanza de la historia*. Fortanet. Madrid 1891.
ALTAMIRA, R. I; LAVISSE, E. : *La enseñanza de la historia. Lectura*. Madrid 1922.
ALTAMIRA, R. (Sarrera) : *La enseñanza de la historia en las escuelas*. Madrid 1934.
ALVAREZ, J. A. . . . : *La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la segunda república*. Revista de Bachillerato 9. (1979), 2-18orr.
ALDANA, Salvador: *Didáctica de las ciencias humanas. Historia*. Marfil. Alcoy 1974
BEYER, Barry K. : *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Paidós. Buenos Aires 1974.
BERETTA, A. : "Sobre la renovación de la enseñanza en la historia" in *Cuadernos de pedagogía*. 78 (1981), 42-44orr.
CATALANO, F. : *Metodología y enseñanza de la historia*. Península, Barcelona 1980.
DELGADO DE CARVALHO, C. : *La historia, geografía e instrucción cívica*. Kapelusz. Buenos Aires 1980.
DEWEY, John: *Democracia y educación*. Losada. Buenos Aires 1982. 222-232orr.
FRANQUEIRO, Amanda A. : *La enseñanza de las ciencias sociales*. El Ateneo. Buenos Aires 1980.
FONTANA, J. : "Para una renovación de la enseñanza de la historia" in *Cuadernos de Pedagogía* 11 (1975), 10-13orr.
FONTANA, J. : "Els usos en la historia", in *L'Avenç*, 80, Barcelona 1976.
GABINO, M^a A. : "*Metodología de la historia*". BORDON 39, (1953), 699-710orr.
GUERRA, A. : *Síntesis de metodología de la historia*. Gredos. Madrid 1950.
GRUP EINA: "Empollar o aprender historia", in *Cuadernos de Pedagogía*, 65 (1980) 55-57orr.
GONZALEZ HERNANDEZ, Angel: *Didáctica de las ciencias sociales*. CEAC. Barcelona 1980.
I. C. E. DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA:

- Coloquios sobre metodología y didáctica de la historia.* Santiago de Compostela 1971.
- JANER, D. : "En torno a la enseñanza de la historia", in *Cuadernos de Pedagogía*, 6. (1975).
- LEIF, J. eta RUSTIN, G. : *Didáctica de la historia y de la geografía.* Kapelusz. Buenos Aires 1974.
- LUC, Jean Noël: *La enseñanza de la historia a través del medio.* Cincel. Kapelusz. Madrid 1981.
- LLOPIS, C. eta CARRAL, CL. : *Historia en el aula.* Apuntes I. E. P. S. 24 Madrid 1981.
- LLOPIS, C. eta CARRAL, CL. : *Las ciencias sociales en el aula.* Narcea. Madrid 1982.
- MARTIN, A. : "Didáctica de la historia según el espíritu de la nueva ley general de educación". *EDUCADORES*, 62 (1971) 305-318 orr.
- MARTIN, A. : "Principios básicos para orientar la didáctica de la historia". *EDUCADORES*, 117 (1981), 199-208 orr.
- PEREZ PICAZO, M^a Teresa: *Didáctica de las ciencias sociales.* Burgos 1975.
- POZO, A. : *La didáctica hoy.* Hijos de Santiago Rodriguez. Burgos 1980.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. : *Didáctica general.* Kapelusz Madrid 1980.
- RUIZ MARTIN, F. : *Didáctica de Historia y Geografía.* Publicaciones de la Dirección general de Enseñanza Media. Madrid 1965.
- SANCHEZ ADELL, José: *Didáctica de la historia.* Anubar. Valencia 1977.
- UNESCO: *El mejoramiento de los manuales de historia.* Paris 1952.
- UNESCO: *La enseñanza de la historia (consejos y sugerencias)* Paris 1955.
- ZARAGOZA, Gonzalo: *Algunas ideas sobre la nueva historia.* Cuadernos de Pedagogía, 7-8 (1975) 54-56 orr.

VI. HAURRAREN ADIMEN GARAPENA.

- BANDURA, A. eta WALTERS, R. H. : *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Alianza Universidad. Madrid 1978.
- BANDURA, A. : "El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad", in *Lecturas de psicología del niño.* Compilación de Juan Delval. Alianza Universidad Textos. Madrid 1983, 243-255orr.
- BOLHOVICH, C. : "El papel de la actividad del niño en la formación de su personalidad", in *Lecturas de psicología del niño.* Compilación de Juan Delval. Alianza, Madrid 1983, 256-268orr.
- CARRETERO, M. : "Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales", in *Infancia y Aprendizaje*, 12. Madrid, Diciembre 1980, 81-98orr.
- DELVAL, Juan: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* Laia. Barcelona 1983, 87-213orr.

- FAURE, Edgar: *Aprender a ser*. Alianza Universidad. Madrid 1983.
- FLAVELL, J. H. : *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós. Buenos Aires 1976.
- GILLIERON, C. : "El pensamiento del adolescente", in *Infancia y Aprendizaje*, 11. Madrid 1980, 36-53orr.
- PALACIOS, J. eta RAMIREZ, J. D. : "Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socio culturales", en *Infancia y Aprendizaje*, 11. Madrid 1980 54-66orr.
- PIAGET, J. : *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar. Madrid 1972.
- PIAGET, J. : *Seis estudios de psicología*. Barral. Barcelona 1973.
- PIAGET, J. : *Problemas de psicología genética*. Ariel. Madrid 1975.
- PIAGET, J. : *Psicología del niño*. Morata. Madrid 1977.
- PIAGET, J. : "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", in *Lecturas de psicología del niño*. Compilación de Juan Delval. Alianza Universidad Textos. Madrid 1983, 208-213orr.
- WALLON, H. : *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión. Buenos Aires 1979.
- RIVIER, B. R. : *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Herder. Barcelona 1978.

VII. ADIMEN GARAPENA ETA EZAGUTZA HISTORIKOA.

- ADELSON, J. ; GREEN, B. ; O'NEIL, R. : "El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia", in *Lecturas de psicología del niño*. Compilación de J. Delval. Alianza Universidad Textos. Madrid 1983. 315-324orr.
- CARRETERO, M. ; POZO, J. I. ; ASENSIO, M. : "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", in *Infancia y Aprendizaje*, 23 Madrid 1983, 55-74orr.
- CHAFFER, John eta TYLOR, Lawrence: "¿Cómo deberíamos enseñar historia? ¿Nuevos métodos para una mejor comprensión?", in PEREYRA, M. *La historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982, 209-227orr.
- DELVAL, Juan: "La representación infantil del mundo social", in *Infancia y Aprendizaje*, 13. Diciembre 1980, 35-67orr.
- DOMINGUEZ, Jesús: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía" , in *Infancia y Aprendizaje* 34, 1986, 1-21orr.
- HALLAM, Roy: "Piaget y la enseñanza de la historia", in *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid 1983, 167-181orr.
- HANNOUN, Hubert: *El niño conquista el medio*. Buenos Aires 1977.
- KOHLBERG, L. : "El niño como filósofo moral", in *Lecturas de psicología del niño*. Alianza Universidad Textos. Madrid 1983, 303-314orr.

- LEIF, J. eta RUSTIN, G. : *Didáctica de la historia y de la geografía*. Kapelusz. Buenos Aires 1961. 12-19orr.
- LOPEZ CARRETERO, A. : "Evolución de la noción de familia en el niño", in *Infancia y Aprendizaje* 9, Enero 1980, 94-104orr.
- LUC, Jean Noël: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Kapelusz. Madrid 1981.
- NOELTING, G. : "Introducción al estudio genético de las interacciones sociales en el niño", in *Lecturas de psicología del niño*. Alianza U. Textos. Madrid 1983, 269-283orr.
- PEEL, E. A. : "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia. Ideas y conceptos históricos", in STONES, E. : *Psicología de la educación. Didáctica especial en sus textos. Aprendizaje y enseñanza*. I. Madrid 1982, 305-312orr.
- PIAGET, J. eta WEIT, A. M. : "El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero", in *Lecturas de psicología del niño*. Alianza Textos. Madrid 1983, 325-342orr.
- PIAGET, Jean: *"El desarrollo de la noción de tiempo en el niño"*. F. C. E. Mexico 1978.
- POZO, J. I. : *El niño y la historia*. (El niño y el conocimiento serie básica) 11 M. E. C. Madrid 1985.
- POZO, J. I. : "El pensamiento formal y la enseñanza de la historia". *Boletín del I. C. E. Universidad Autónoma de Madrid*, Marzo 1981.
- POZO, J. I. eta CARRETERO, M. : "El adolescente como historiador", in *Infancia y Aprendizaje*, 23, Madrid 1983, 75-90orr.
- POZO, J. I. ; ASENSIO, M. eta CARRETERO, M. : "¿Por qué no prospera un país?. Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", in *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, 23-41orr.
- VIZCARRO, C. : "Influencia de la clase social en la adquisición de hábitos y valores", in *Infancia y Aprendizaje*, 1 Madrid 1977.
- ZAGO, Guisepe: "Los fundamentos epistemológicos de la educación histórica", in PEREYRA: *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982, 37-54orr.

VIII. HISTORIA IKASGELAN.

1. Helburuak.

- BLOOM, B. : *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Ed. Ateneo. Buenos Aires 1971.
- BOTKIN, J. : *Aprender horizonte sin límite. Informe al Club de Roma*. Santillana. Madrid 1982.
- COLTHAM, Jeanette eta FINES, John: "Los objetivos educativos para el

estudio de la historia", in PEREYRA: *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. La Laguna 1982, 137-165orr.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. : *Como formular los objetivos operativos*. Cincel. Kapelusz. Madrid 1980.

ENTWISTLE, H. : *La educación política en una democracia*. Narcea. Madrid 1980.

FERNANDEZ OCHOA, C. : *La educación ética y cívica. Un reto a la práctica pedagógica*. Col. "Apuntes I. E. P. S. ", 14, Narcea, Madrid 1979.

FRANQUEIRO, A. : *La enseñanza de las ciencias sociales*. El Ateneo. Buenos Aires 1980, 47orr.

FREINET, C. : *La educación moral y cívica*. Laia. Barcelona 1972.

GARD, A. eta LEE, P. J. : "Los objetivos educativos para el estudio de la historia reconsiderados" in *La Historia en el aula*. La Laguna 1982, 167-190orr.

LANDSHERE, V. eta G. : *Objetivos de la educación*. Oikos Tau. Barcelona 1976.

PIAGET, J. : *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires 1968.

ROGERS, C. R. : *Hacia un enfoque moderno de los valores. El proceso de valoración en la persona moderna*. Trillas, Mexico 1978.

2. Kurrikulum-aren diseinua.

ALEXANDER, W. : *Planteamiento del curriculum en la escuela moderna*. Troquel. Buenos Aires 1970.

CARRERAS I VERDAGUER, C. : *La ciudad. Enseñanza del fenómeno urbano*. Anaya. Madrid 1983.

DOLL, C. R. : *El mejoramiento del curriculum*. Ateneo. Buenos Aires 1974.

EISNER, E. : *Cómo preparar la reforma del curriculum*. El Ateneo. Buenos Aires 1976.

FERNANDEZ, J; FREIXENET, D; PESQUEIRA, F; TRAYNER, M^a P. : *Del presente al pasado*. Alhambra. Madrid 1987.

GARCIA HOZ, V. : *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*. Miñon. Valladolid 1971.

GIMENO SACRISTAN, J. : *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid 1983.

GONZALEZ HERNANDEZ, A. : *Didáctica de las Ciencias Sociales*. CEAC. Barcelona 1980, 71-175orr.

HALLAM, R. : "Piaget y la enseñanza de la historia", in *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de Cesar Coll. Madrid 1983. 167-181orr.

HERRERO FABREGAT, CL. eta HERRERO FABREGAT, M. : *Como preparar una clase de historia*. Anaya. Madrid 1983.

- LUC, J. N. : *La enseñanza de la historia a través del medio*. Kapelusz. Madrid 1983.
- LLOPIS, C. eta CARRAL, CL. : *Las ciencias sociales en el aula*. Narcea. Madrid 1982.
- MARTINEZ, M^a Carmen: *Geografía y escuela*. Apuntes I. E. P. S. Madrid 1978.
- NICHOLLS, A. eta S. H. : *Una guía práctica para el desarrollo del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires, 1979.
- NOVAK, Joseph: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad. Madrid 1982.
- PARTINGTON, Geoffrey: "¿Qué historia deberíamos enseñar?", in PEREYRA: *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. La Laguna 1982.
- POZO, J. I. ; CARRETERO, M. ; ASENSIO, M. : "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia", in *Infancia y Aprendizaje*, 24. Madrid 1983. 55-68orr.
- SCHWAB, Joseph: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires 1974.
- SIMIAN DE MOLINAS, S. : *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Estrada. Buenos Aires 1970.
- STENHOUSE, L. : *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid 1984.
- TABA, Hilda: *Elaboración del currículo*. Troquel. Buenos Aires 1983.
- WILSON, G. L. : *El curriculum abierto*. El Ateneo. Buenos Aires 1974.

Halaber ikus "Historia irakaskuntzaren bilakaera" deritzan atalean agertzen den bibliografía.

3. Irakaskuntza-Ikaskuntza metodoak

- ANDINA, M^a A. eta SANTAMARIA, G. : *Aprendizaje de las ciencias sociales*. El Ateneo. Buenos Aires 1986.
- BEYER, B. K. : *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Paidós. Buenos Aires 1974.
- CARRAL, C. eta AGUILAR, J. A. : *Textos comentados para una programación de ciencias sociales*. Apuntes I. E. P. S. , 19 Narcea. Madrid 1979.
- CARRAL, C. eta AGUILAR, J. A. : *Textos comentados para una programación de las ciencias sociales*. II, III. Apuntes I. E. P. S. 21; 22; 23zbia. Madrid 1980-1981.
- COMBS, A. ; BLUMER, R. : *Claves para la formación de los profesores*. Emesa. Madrid 1979.

- CHAFFER, J. eta TAYLOR, L. : "¿Cómo deberíamos enseñar historia? Nuevos métodos para una mejor comprensión", in PEREYRA *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. La Laguna 1982, 209-228.
- DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL I. E. P. S. Guia del profesor. Colección "E. G. B. Somosaguas" para el área de ciencias sociales, 1ª 8 cursos. Narcea, Madrid 1971-1975.
- FERRANDEZ, J. : *Tecnología didáctica*: CEAC. Barcelona 1977.
- FLANDERS, N. : *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya, Madrid 1975.
- FRANQUEIRO, A. : *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. El Ateneo. Buenos Aires 1980.
- GAMMAGER, PH. : *El profesor y el alumno*. Marova. Madrid 1975.
- GAGNE, R. : *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana. Mexico 1975.
- GERLACH, V. : *Tecnología didáctica*. Paidós. Buenos Aires 1979.
- GIOLITTO, P. : *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Armand Colin. Paris 1986.
- GOBLE, N. eta PORTER, J. : *La cambiante función del profesor*. Narcea/ UNESCO. Madrid 1980.
- GORTAZAR, G. eta CRUZ, J. : *Como estudiar historia. Guia para estudiantes*. Vicens Vives. Barcelona 1985.
- GROSS, Richard: *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Limusa. Mexico 1983.
- HALLAM, R. : "Piaget y la enseñanza de la historia", in *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Compilación Cesar Coll. Madrid 1983. 167-181orr.
- HERRERO FABREGAT, C. M^a: *Como preparar una clase de historia*. Anaya. Madrid 1983.
- I. C. E. DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE: *Historia. Orientaciones metodológicas*. Madrid 1976.
- I. C. E. DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: *Coloquio sobre metodología y didáctica de la historia*. Santiago de Compostela 1971.
- JAROLIMEK, J. : *Las ciencias sociales en la educación elemental*. Pax. Mexico 1971.
- JAROLIMEK, J. eta FOSTER CL. : *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Kapelusz. Buenos Aires 1979.
- JOYCE, Bruce eta WEIL, Marsha: *Modelos de Enseñanza*. Anaya. Madrid 1985.
- LOPEZ HERRERIAS, J. A. : *Roles y funciones del profesor*. Luis Vives. Zaragoza 1978.
- MARCHESI, A. eta PANIAGUA, G. : "El recuerdo de cuentos e historias en los niños", in *Infancia y Aprendizaje*, 22. Madrid 1983, 27-45orr.
- MARCHESI, A. : "El recuerdo de cuentos e historias en niños escolares", in

- Infancia y Aprendizaje*, 22. Madrid 1983, 57-72orr.
- MARTIN, E. : Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", in *Infancia y Aprendizaje*, 24. Madrid 1983,69-88orr.
- MARTIN, E. : "Los juegos de simulación: como hacerlos, donde conseguirlos" in *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, 115-122.
- MAREVIL, A. : *Guia del trabajo cotidiano en el aula*. Kapelusz. Buenos Aires 1970.
- MERONI, G. ; ANDINA, A. eta MASTROPIERO, M. C. : *Ciencias Sociales y su didáctica*. Humanitas. Buenos Aires 1980.
- MOSCHEM, J. C. : *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la enseñanza de las CC. SS*. Stella. Buenos Aires 1981.
- POINSACC-NIEL, J. : *La tecnología en la enseñanza de la historia*. Oikos Tau, Barcelona 1977.
- POZO, J. I. ; CARRETERO, M. ; ASENSIO, M. : "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia", in *Infancia y Aprendizaje*, 24, Madrid 1983, 55-68orr.
- RAMALLO, J. M. : *Metodología de la enseñanza de la historia*. Troquel. Buenos Aires 1979.
- SCHAIM, Robert L. : *Como enseñar y que evitar en los estudios sociales*. UTEHA. Mexico 1968.
- TIEDT, S. W. eta I. M. : *Estudios sociales. Actividades imaginativas para la escuela primaria*. UTEHA. Mexico 1968.
- TITONE, R. : *Metodología didáctica*. Rialp. Madrid 1966.
- VILLAR ANGULO, L. M. : *Aprender a enseñar*. Cincel-Kapelusz. Madrid 1980.
- ZACARRIA, Michel A. : "El desarrollo del pensamiento histórico, Implicaciones para la enseñanza de la historia", in PEREYRA *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna 1982. 191-208.

4. Baliabideak

- AGUAROD, C. : *Aprender en el museo*. I. C. E. Zaragoza 1980.
- BOEHMER, M. : *Museo y escuela*. I. C. E. Barcelona 1981.
- CARRERAS I VERDAGUER, C. : *La ciudad. Enseñanzas del fenómeno urbano*. Cincel. Kapelusz. Madrid 1981.
- CAVA, M^a Jesús: *Aprender a conocer tu ciudad*. Tarttalo. San Sebastián 1986.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA: *El video en la escuela*. Septiembre 1980, 4- 40.
- CRONOS, grupo: *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales: el comentario de textos histórico; la excursión geográfica y la utilización del video*. I. C. E. Salamanca 1985

- GARCIA BLANCO, Angela: *Función pedagógica de los museos*. Ministerio de Cultura. Madrid 1980.
- LUC, J. N. : *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel. Madrid 1981.
- LLOPIS, C. eta CARRAL, CL. : *Las ciencias sociales en el aula*. Narcea. Madrid 1981.
- MAURICE, M. : *El video en la enseñanza*. Planeta. Barcelona 1983.
- OSSANNA, E. ; BARGELLINI, E. eta LAURINO, E. : *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. El Ateneo. Buenos Aires 1984.
- POINSSAC-NIEL, J. : *La tecnología en la enseñanza de la historia*. Oikos-Tau. Barcelona 1977.
- ROMAGUERA, J. (edit.) : *La historia del cine*. Fontamara. Barcelona 1983.
- ROMAGUERA, J. (edit.): *El cine didáctico*. Apuntes I. E. P. S. , 20
- SANCHEZ ADELL, J. : *Didáctica de la historia*. Anubar. Valencia 1977.
- UBIETO, A. , . . . : *Aspecto didáctico de Historia*. 1 Bachillerato. I. C. E. Zaragoza 1985
- VIOQUE, J. : *La utilización de la prensa en la escuela*. Cincel. Madrid 1984.

Liburu hau gizabanakoaren sozializazioan eta hezkuntz ihardueran zientzia sozialek eta historiak izan dezaketen garrantziaz ohartuaz burutu izan da. Egia esan Irakaslego Eskolako ikasleengan pentsatuta moldatu izan dut, baina baldintza honek ez du mugatzen bere irakurketa zabalara.

Garai bateko historia irakaskuntzak historia diziplina bertatik abiatzea eskatzen zuen, gai historikoak Europako Estatu-Nazioen gertaera politikoak ziren, ezagutza historikoa testuliburuetan jasoa zen, ezagutza menperatzen zuen irakaslearen ardura ikasleei historia transmititzea zen eta ikasleen eginbeharra jasotakoa buruz ikastea zen.

Gaur egun eskolan errotutako aipatu erreferentzia horiek inertziaz iraun egiten badute ere, bere esannahia eta balioa galduz doaz, zeren eta eremu zabalago batetan sartzen den ezaguna zen bide zahar horrek eskaini zezakeen norabidea ez bait da ikusten hain garbi. Honela, historia gaien esparrua zabalduz doa, ez dago historia bat bakarra era askotakoak baino; gizartearen ezagutzarako heziera arloan eskaintzen diren zientzia sozialen presentzia gero eta nabariagoa da, beraz gizakia eta gizartea behatoki ezberdinetatik ikusia izan daiteke eta diziplina sozial guztiak behar dira ahalegindu beraien arteko loturak eta amankomuntasunak bilatzen. Halaber, eskola eta gizartearen arteko loturak sendotu egin nahi dira. Testuliburuak ezagutzen leherketa edo ugalketa hau jasotzeko duten ezintasuna gaintitu asmoz eta eskuliburuaren bitartekotza alboratu nahian gizartea bera, ingurua, bizitzaren esparruan sortzen diren arazoak bihurtu dira ezagugai. Ezagut baliabideak, informazioa, edonon aurki daiteke eta ugariak dira.

Era berean gizartearen eragina heziera arloan nabaria dela jakina da. Eskola ez da gune isolatua. Eskeintzen den ezagutza berak gizarte horrek dituen balore sistimak jasotzen ditu. Bestalde, psikologiaren eta esperientzia pedagogiko berrien eraginez ikasleak ezagutzaren sormenean duen funtzioa kontutan hartzen da.

Beraz, gaur egun, historia edo sozial gaien irakaskuntzak kontutan izan behar dituen atalak ugariak dira eta hauexek izan dira hain zuzen ere lerrootan zehar jorratu nahi izan ditudan gaiak.