

Giza eta gizarte-zientziak eta Irakasleen Prestakuntzarako unibertsitate-masterra: paradigma epistemologikoa

Humanities and Social Sciences and the Master's degree program in Teacher Training: an epistemological paradigm

Iñigo Ramirez de Okariz Telleria*

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea,
Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza, Gipuzkoa

LABURPENA: Humanitate eta Gizarte Zientzien arloko Irakasleak Prestatzeko Masterra egiten ari diren ikasleek gizarteaz eta gizarteak irakaskuntzari buruz duen ikuspegiak gogoeta egin behar luketela irizita, eta, horrenbestez, eta, halaber irakaskuntzaren gizarte-testuingurua zein den kontuan hartu behar luketela kontuan hartuta, hiru galderari erantzuten saiatu behar genuke: 1) Zein da gizarte-egaztuzaren funtzioa gaur egun? 2) Zergatik eta zertarako irakasten ditugu gizarte-zientziak? eta 3) Zer eduki transmititu nahi ditugu? Lehenbizikoa bi galderei erantzunez, gizarte-zientzien zer paradigma mota sustatu nahi dugun pentsatu eta hausnartuko dugu, eta horrek eramango gaitu hirugarren galderari erantzuteko proposamenak egitera. Nolanahi ere, azken galdera horri erantzun aurretik, gogoeta egin beharra dago egaztuz-arloko irakasle izateko asmoa duten pertsonekin, gai izan daitezen kontzienteki erantzuteko zergatik eta zertarako erabaki duten gizarte-zientzien eredu jakin bat sustatzea.

GAKO-HITZAK: Mondragon Unibertsitatea, irakasleak prestatzeko masterra, gizarte-testuingurua eta edukiak, giza eta gizarte-zientzien epistemologia, erronketan oinarritutako ikaskuntza, unibertsitate-hezkuntza.

ABSTRACT: *In the belief that students pursuing a Master's degree in Teacher Training in the Humanities and Social Sciences should reflect on society and society's view of teaching, and therefore also keeping in mind that they should consider what the social context of teaching should be, we will try to answer the following three questions: 1) What is the function of social knowledge today? 2) Why and for what purpose do we teach the social sciences? and 3) What content do we wish to transmit? In answering the first two questions, we will think about and reflect on what kind of paradigm we wish to promote in the social sciences, and that will lead us to propose answers to the third question. In any case, before we answer the final question, reflection is needed with those who intend to become teachers of knowledge, so that they will be able to consciously explain why and for what purpose they decided to promote a given model of the social sciences.*

KEYWORDS: *Mondragon University, Master's degree in Teacher Training, social context and content, epistemology of the humanities and social sciences, challenge-based learning, university education.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Iñigo Ramirez de Okariz Telleria. Mondragon Unibertsitatea. Berrikuntza eta esku hartzea testuinguru kulturarantz eta eleanizetan Saila. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Dorleta auzoa, z/g. (20540, Eskoriatza, Gipuzkoa). – iramirezdeokariz@mondragon.edu – <https://orcid.org/0000-0001-5272-8798>

Nola aipatu / How to cite: Ramirez de Okariz Telleria, Iñigo (2021). «Giza eta gizarte-zientziak eta Irakasleen Prestakuntzarako unibertsitate-masterra: paradigma epistemologikoa». *Tantak*, 33(2), 9-27. (<https://doi.org/10.1387/tantak.22275>).

Jasotze-data: 2020/12/01; Onartze-data: 2021/02/25.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2021 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Badira hamaika urte Mondragon Unibertsitateak (MU) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan, Lanbide Heziketan eta hizkuntzen irakaskuntzan irakasle gisa aritzeko gaitzen duen unibertsitate-masterra eskaintzen duela, Eskoriatzako Humanitate eta Gizarte Zientzien fakultatean (HUHEZI). Zehazki, 60 ECTS eta ikasturte bateko iraupena du masterrak, eta honako hau da haren helburu nagusia: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako irakasle eta hizkuntzen irakasle izango direnak irakasle gisa beharko dituzten ezagutza eta konpetentzietan prestatzea, ahalik eta modu eraginkorrean bete ahal izan ditzaten bitzita profesionalean izango dituzten funtzioak.

Euskaraz ematen da masterra, eta bi modalitatetan eskaintzen da une honetan (2020-2021 ikasturtean): aurrez aurre (eredu dualean) eta modalitate erdi-presentzialean. Masterra lau esparru hauetako unibertsitate-tituludunei dago zuzenduta, bereziki: giza eta gizarte-zientziak, hizkuntza eta literatura, teknologia, natura-zientziak eta matematika.

Aurrez aurre daukagun hezkuntza-sistema berrian begiak jarrita (Espainiako Gobernuak, 2020), LOMLOE hezkuntza-lege berriak irakasle-eredu gogoetatsu, autonomo eta kritikoa aldarrikatzen du, ondo ezagutzen dituen bai dagokion diziplina eta baita hobeto irakastea ahalbidetuko duen ezagutza didaktikoa ere. Hori horrela, irakasleak dagokion materiari buruz duen ezagutza ez da eduki orokorretara mugatu behar, bere irakaskuntzarako trebetasunik onenak baliatu beharko baititu edukiak transmititzeko; aitzitik, ezagutza sakonagoa izan behar du, aipatutako edukiak inspiratzen dituzten oinarri teoriko, ideologiko eta filosofikoetara iristea ahalbidetuko diona: «Azken batean, ondo oinarrituta eduki behar du bere praktika: Zer egiten du? Zergatik egiten du? Zertarako egiten du?» (García Ruiz eta Jiménez López, 1997: 18).

Nahi horrekin bat eginez, azken urteetako esperientzian oinarrituta, giza eta gizarte-zientzietan arituko diren irakasleentzako paradigma epistemologiko egoki baten bila aritu gara. Izan ere, zenbait ikerketak adierazten badute ere irakasleen prestakuntza didaktikoak garrantzia duela, gure ustez, ikasleek egindako graduak, irakaskuntza-metodo orokorretan, psikologian eta soziologian oinarritzen dira batez ere halako prestakuntzak, eta garrantzi txikia ematen zaio prestatzen ari diren irakasleek irakatsi behar duten gaiari buruz pentsatzeari edo hausnartzeari (Luis, 2002; Estepan, 2012). Esan nahi dugu etorkizuneko irakasleek jakin behar dutela zer prozesu abiarazi behar duten transmititu nahi duten edukia ikasleek ulertzeko modukoa izan dadin. Alegia, giza eta gizarte-zientziak irakasten eta ikasten direnean ikasgeletan zer gertatzen den ulertzeaz gain, era batean edo bestean irakaste-estilo batek dakarren pentsatzeko moduak ere (analitikoa, sintetikoa edo kritikoa) aintzat hartu behar direla. Eta, horretarako, uste dugu ezinbestekoa dela prestakuntza epistemologikoa, are gehiago kontuan har-

tzen badugu gaur egungo goi- zein erdi-mailako hezkuntzaren testuinguru berrian giza eta gizarte-zientzietako lanbide- eta diziplina-heziketan indar handiz agertzen dela gaitasunetan oinarritutako prestakuntzaren ideia.

2. IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA: MARKO EPISTEMOLOGIKOARI ERE ARRETA

Gizarte-zientzietako irakasleen prestakuntzari buruzko ikerketaz diharduela, Joan Pagès (2011: 71) azpimarratzen du ikerketa bost eremutan sailkatu daitekeela. Galdera moduan adierazten ditu bost eremuok:

- Gizarte-zientzietako irakasleen prestakuntzan, zer praktika daude gaur egun, eta zer eragin dute irakasle-ikasleen sinesmen, jarrera eta praktiketan?
- Zer dakigu irakasle-ikasleen eta gizarte-ikasketetako irakasleen sinesmen eta jarrerei buruz, eta zer dakigu haien sinesmenak eta jarrerak berregituratzen lagundu dezaketen faktoreei buruz?
- Zer dakigu edukiaren ezagutzari buruz? Zer dakigu gizarte-zientzietako irakasle-ikasleen eduki pedagogikoaren ezagutzaren garapenari buruz?
- Zer dakigu gizarte-ikasketetako irakasleen hezitzaileei buruz?
- Nola eragin die testuinguru politikoak irakasleen hezkuntzako programei eta haietako parte-hartzaileei?

Irakaskuntzan aldaketak sartzeko, oinarrizkoa da gizarte-zientzien helburuei buruzko hausnarketa eta eztabaida egitea. Izan ere, helburuek eragina dute curriculumaren alderdi guztietan: edukien hautaketan, irakaskuntza- eta ikaskuntza-estrategietan, curriculum-materialetan, jardueretan edo ebaluazioan. Modu batera edo bestera, hezkuntza-ekintza guztietan agertzen dira, esplizituki zein curriculum ezkutu gisa (Santisteban, 2011).

Gaur egun, ikerketa ugari dago gizarte-zientzien irakaskuntzak eta ikaskuntzak hezkuntza-eta guztietan dituzten arazoei buruz (Bigarren Hezkuntzaz gehiago, Haur Hezkuntzaz eta Lehen Hezkuntzaz baino, Espainian behintzat), baina oraindik ere urria da irakasleen irakaskuntzarako prestakuntzari buruzko ikerketa. Badirudi gizarte-zientzien didaktikan eta irakasleen prestakuntzan dihardugunok ahaztu egiten dugula gure praktikak ere iker daitezkeela eta hala ulertuko dugula zergatik dituzten irakasleek zailtasunak beren ikasleek gizarte-zientziak ikastea lortzeko (Pagès, 2011).

Jakintza-arloko irakaskuntzaren abiapuntua hauxe da: masterreko ikasleek ondoren irakatsi beharko dituzten gizarte-zientziei buruzko jakintzak ongi ikastea eta gizarte-zientzien epistemologia- eta curriculum-ezaugarriak ezagutzea. Ikasle horiek, ordea, bi arazori egin behar diete aurre: alde batetik, gizarte-diziplinei buruz dituzten ezagutzak ez dira nahikoak irakasteko, eta, bestetik, ez dakite zein diren haien izaera, helburuak eta asmoak (Aranda eta López, 2017).

Lanean hasteko, ezinbestekotzat jotzen dugu atzera begiratzea. Alegia, gure ustez, ezagutza profesionalaren abiapuntua etorkizuneko irakasleek giza eta gizarte-zientzien irakaskuntzan eta irakaskuntza orokorrean duten irudikapenari buruzko ikerketa izan beharko litzateke. Horretarako, ikasle gisa izan dituzten esperientziak eta haien eskolaldi luzean jasotako giza eta gizarte-zientzien irakaskuntzaz dituzten oroitzapenak dira edozein hezkuntza-etapatako etorkizuneko irakasleak didaktikaren aurrean kokatzeko erabili behar dugun hasierako argudiaketa.

Irakasleen prestakuntzak egoerak sortu behar lituzke etorkizuneko irakasleek beren irudikapenak giza eta gizarte-zientzien jakintza epistemologikoekin kontrastatzeko. Kontua ez da giza eta gizarte-zientzia guztietan adituak diren irakasleak prestatzea. Hori ia ezinezkoa da. Helburua beste hau da: irakurketa epistemologiko bat eginez eskolako ezagutzen izaera zientifikoa identifikatzeko eta paradigmekin erlazionatzeko gai diren irakasleak prestatzea, curriculumeko, testuliburueta eta materialetako edukiak aztertzen jakin dezaten. Irakasleek gauza asko jakin behar dituzte jakintza-arloei buruz, baina, batez ere, beren jatorria zein den, bere izaera zientifikoaren ezaugarriak identifikatzen eta, hala, irakasteko egindako estiloaren hautua justifikatzen jakin behar dute. Baina, bide batez, ez dugu ahaztu behar gizarte-analisirako gaitasun kritikoak ikastera bideratu behar duela, jakintza-arloaren irakaskuntza, hausnarketa, eztabaida eta halako gaitasunak sendotzearen. Hitz gutxitan esanda, etorkizuneko ikaslea gaitasun hauekin trebatzean datza: 1) estrategiak eta tresnak irakatsi, gizarte-errealitatea ulertzeko; 2) pentsamendu kritikoa eta sortzailea eratu, eta 3) gizartean esku hartu eta errealitatea eraldatu (Santisteban, 2011).

Esan gabe doa, hausnarketa epistemologikorik gabe oinarri zientifikorik gabeko irakasleak heziko ditugu, eta horrek, ezinbestean edo, uneko sistema hegemonikoak sustaturiko aginduak eta ezagutzak transmititzera eramango gaitu.

Beraz, ez dira, ez, egitasmo edo erronka makalak, oro har, irakasle izango direnek aurrez aurre dituztenak!

3. IRAKASLEEN PROFIL BERRIA: KONPETENTZIA PERTSONALARI ETA PROFESIONALARI ERE ARRETA

Giza eta gizarte-zientzietako irakasleak intelektual kritiko gisa prestatzeko, hausnarketa-praktiken testuinguruan jardutea da biderik eraginkorrenetako bat, halaxe lortuko baitugu etorkizuneko irakasleek (1) beren jardunari zentzua eman diezaioten, (2) beren jarduna uler dezaten, eta (3) beren jarduna balora dezaten. Baina, horretarako, irakaslearen ereduak gaitasuna izan behar du gizarte-jakintzak bizitzeko eta munduko arazoetara hurbiltzeko.

Gaur egun bizi dugun krisi-egoerak (krisi sozial eta ekonomikoak, COVID-19aren osasun-krisiak eta krisi politiko eta ekologikoak) erronka

ugari ekarri dizkie jardunean dauden irakasleei eta etorkizuneko ikasle eta irakasleei. Giza eta gizarte-zientzien didaktikaren ikuspegitik, erronka gero eta argiagoa da: ikasle gazteak prestatzeko gai diren irakasleak prestatu behar ditugu, munduan gertatzen ari dena ulertuta, hura eraldatu eta beren etorkizuna eraikitzeko benetako protagonistak izan daitezen (Pagès, 2011). Beraz, bizitzea egokitu zaigun mundu aldakorrean, egunero arazo eta erronka sozial berriei aurre egin behar diegunez gero, ikasgeletan ikasten diren eduki sozialei zentzua eta esanahia emateko gai diren irakasle gogoetsuak prestatzen lagundu behar du giza eta gizarte-zientzien jakintza-arloak.

Irakaslearentzat irudikatu den profil profesional berria, baina, harago ere badoa: «Irakaslea, ikasgelako ikertzaile, kritikoa eta konprometitu gisa ulertua, profesional gisa era kooperatiboan lan egiten eta hobetzen dakiena, eta hezitzaile gisa duen zeregina bere osotasunean ulertzen duena, ez irakaskai edo arlo jakin bateko irakasle izatera murriztua soilik» (Estepa, 2012: 211). Alegia, irakasle-profil zabalagoa eskatzen da, alderdi akademizistatik haragokoa, konpetentzia profesional bezala gain konpetentzia pertsonala ere garatu duena.

Garai honetan, baina, badago hezkuntza-arloa berritzeko asmoa (Espainiako Gobernuak, 2020). Eta, irakasle izateko prestakuntza honetan, ezin dugu galdu datorkigunaren perspektiba. LOE Legea ordezkatzera datorren Lege Organiko berriak (LOMLOE) lelo erakargarria dakar: *Kalitatezko hezkuntza ekitatez*. Zehazki, lau helburu ditu: 1) hezkuntza-sistema modernizatzea; 2) sistemaren ekitatea eta gaitasun inklusiboa berreskuratzea; 3) emaitzak hobetzea eta eskola-arrakasta handitzea; 4) hezkuntza-sistema jakintza-politiken oinarritzko zutabe gisa egonkortzea. Helburu horiek lortzeko, bestalde, hamar erronka definitu ditu legeak, eta, gure zereginerako, bosgarrenari erreparatu nahi diogu bereziki masterrean: irakasleen lanbidea modernizatzea, jomugatzat hartuta curriculumaren eta didaktikaren berrikuntza zuzentzea.

Masterrean, horretan eragin nahi dugu, eta irakasle-lanbidearen modernizazio horrekin bat egin, jarraian azalduko dugun esperientzia-proposamenaren bitartez.

4. ESPERIENTZIA-PROPOSAMENAREN ABIAPUNTUA: LAN KOOPERATIBOA

Beharrezkoa ote da irakaskuntzan ere taldean lan egiten ikastea? Segur aski, gaur egun ez du inork ukatuko taldean oinarritutako ikaskuntzaren garrantzia; izan ere, ez lan-munduan ez eremu ez-formaletan, ez da eztabaizaten lankidetzaren ezinbestekotasunaz. Baina, era berean, ez da ezkututzen horretarako dagoen zailtasuna. Beraz, gure ikasleekin egin beharreko lehendabiziko gogoeta izan beharko litzateke partekatzea zer den norba-

nakoarentzat lankidetzeta-lana eta nola egokitu behar den lanbide-profilen beharretara; gure kasuan, irakasle-lanbidera.

Uste dugu taldean «desberdin» ikasten dela. Ikaskuntzaren esperientzia kolektiboa benetakoa denean eta ondo egituratuta dagoenean, esanguratsua eta sendoa bihurtzen da, eta profesional gisa hobetu egiten gaitu (Estepa, 2012). Are gehiago, printzipio pedagogiko indartsu bat izateaz gain, era kooperatiboan aritzeak badakar ikasleen garapen hurbilenetik ikasten hastea ere.

Esan dezakegu ikaskuntza kooperatiboa edo lankidetzeta bera ikaskuntza ikaslearengan ardazteko modu bat ere badela. Printzipio konstruktibista horrek bat egiten du, gainera, gure fakultatearen (HUHEZI) oinarri pedagogikoekin, baina, aldi berean, Goi Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruko unibertsitate-irakaskuntzaren printzipioetako bat ere bada (Campos eta Juaristi, 2008).

Hala ere, lan kooperatiboa eta talde-lana bereizi beharko genituzke. Horretarako, bereizketa hori egiten lagunduko diguten alderdiak konparatuz eta adieraziz joango gara jarraian, taula honetaz baliatuz (Coloma *et al.*, 2007):

1. taula
Lan kooperatiboaren eta talde-lanaren arteko bereizgarriak
(Coloma, Jiménez eta Sáez, 2007) lanetik egokitua

Lan kooperatiboa	Talde-lana
Lankidetzarako planteatzen da.	Lehiakorra izan daiteke.
Lan-antolaketa egituratua du.	Lan informala antolaketa.
Ekipoaren tamaina: bi eta lau kide artean.	Lantaldearen tamaina: aldagarria, hainbat alderdiren arabera.
Gizarte-harreman positiboak ezartzeko eta horietan esku hartzeko pentsatua dago.	Egituratu gabeko gizarte-harremanak, hainbat arrazoiengatik gatazkak erraz sortzen dituztenak.
Zereginak banatzen dira. Kide bakoitzak hartzen du erantzukizuna. Prozesua da garrantzitsua.	Ez dago zereginen banaketa formalik. Erantzukizuna taldean urtzen da. Emaizta balioztatzen da, ez prozesua.

Lan kooperatiboan, ezinbestekoa da zereginak eta, beraz, erantzukizunak banatzea, puntu komunak baitituzte beti. Zeregin horiek alde aurretik definituta daude, eta arduradun argiak dituzte. Lan horrek helburu argiak izango ditu, baina baita prozedura zehatzak ere, talde-lanak ez bezala.

5. ESPERIENZIA-PROPOSAMENAREN HAUTU METODOLOGIKOA: ERRONKETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA (EOI)

Gaur egun, badira hezkuntza-aldaketarako ikuspegi eta proposamen ugari zenbait estrategia eta/edo metodologiatan oinarrituak.¹ Estrategia metodologiko horien markoan, era berean, zenbait proposamen metodologiko garatu dira.

Hemen aurkezten dugun esperientzia-proposamenerako, Erronketan Oinarritutako Ikaskuntzan (EOI) oinarritu gara. Hala ere, begirada zabal eta malgua izango dugu proposamena osatzen duten zereginetan, Barron eta Darling-Hammond (2010: 231) ikertzaileek iradokitzen dutenari jarraikiz. Hauxe diote, hain zuzen ere, ikaskuntza mota horretaz: «Komunikazioa, lankidetzeta, sormena eta pentsamendu sakona ahalbidetzen ditu».

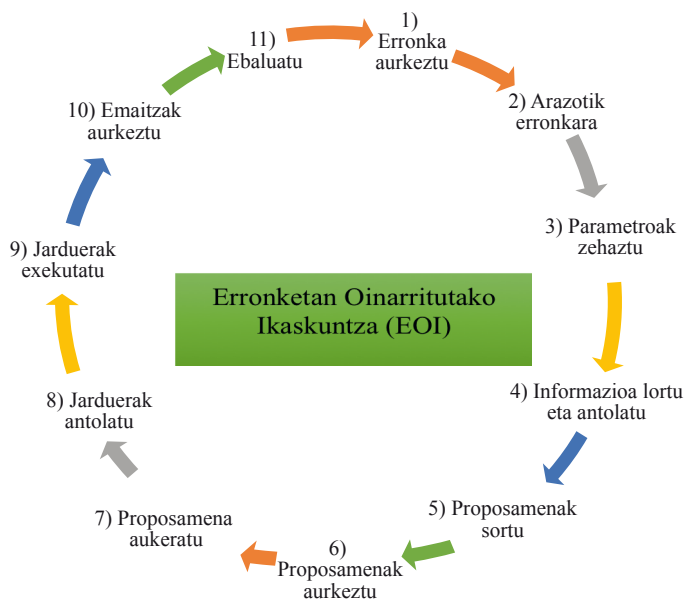
Esan dezagun erronka arazo-egoera batean oinarritzen dela. Ildo horretan, giza eta gizarte-zientzietako ikasleek mintegi bat sortuko dute prestatzen ari diren jakintza-arloarekin lotuta. Gure ustez, Astigarraga eta Arregik dioskuten bezala (2018: 287-288), erronka horrek baldintza hauek bete beharko ditu:

1. Prestatzen ari garen lan-testuingurua islatzen duen egoera ahalik eta errealena izatea.
2. Ingurunea analizatzea, hurbileko arazo-egoera bati aurre eginez.
3. Konponbide bat baino gehiago bilatzea, pentsamendu dibergente eta sortzaileko espazioak/egoerak sortzearen.
4. Egoerari buruzko analisisia eta gogoeta egitea (testuingurua, aurrekariak, parametroak eta baldintzak, eta alternatibak identifikatzea).
5. Egiten den proposamena lausoa bada, haren zehaztapena lantaldean esku geratzea.
6. Ikasleen lankidetzeta eta talde-lana sustatzea.
7. Aurretik landu eta garatutako eduki eta ezagutzak aktibatzea.
8. Eduki berriei buruzko lana eta ezagutza berria garatzea, aurreko edukien eta ezagutzen aplikazio hutsa izan gabe.
9. Informazio berriak bilatu, aztertu eta prozesatzeko ekintzan oinarritzea, aurrez definitutako ikaskuntza-emaitez (teknikoak eta zeharkakoak) lortzeko.

¹ Beste batzuen artean, hauek dira ezagunenak: Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza; Proiektuetara Bideratutako Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza; Ikerketan Oinarritutako Ikaskuntza; Fenomenoetan Oinarritutako Ikaskuntza; Ekitaldietan Oinarritutako Ikaskuntza; Lanean Oinarritutako Ikaskuntza; Erronketan Oinarritutako Ikaskuntza. Guk geuk azken horri erreparatuko diogu.

10. Ebidentziak eta produktuak sortzea (txostenak, prototipoak, planoak, infografiak, bideoak, aurkezpenak, kontzeptu-mapak, denbora-lerroak) eta haien bitartez eboluzioaren jarraipena egitea, bai eta aldez aurretik definitutako ikaskuntzaren emaitzen (teknikoak eta zeharkakoak) garapena ebaluatzea ere.
11. Ikaslea ikuspegi pedagogiko aktiboan inplikatzeko, prozesuak erronka bat definitzea eta konponbide bat ezartzea dakarrenez gero (Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia, 2016).

Aipatutako prozesu hori sei urratsetan oinarritzen da (Apple, 2011): 1) ideia orokorra; 2) funtsezko galdera; 3) erronka (gida-galderak, gida-jarduerak, gida-baliabideak); 4) konponbidea eta implementazioa; 5) ebaluazioa; eta 6) lortutako emaitzak produktu baten bidez argitaratzea edo hedatzea. Dena dela, hurrenkera ez da itxia, eta posible dugu, Astigarraga eta Agirrerren (2018: 287-288) esanekin bat, beste honi jarraitzea: 1) erronka aurkeztu; 2) arazotik erronkara igaro; 3) parametroak zehaztu; 4) informazioa lortu eta antolatu; 5) proposamenak sortu; 6) proposamenak aurkeztu; 7) proposamena aukeratu; 8) jarduerak antolatu; 9) jarduerak exekutatu; 10) emaitzak aurkeztu; eta 11) ebaluatu.



1. irudia
Erronka bat garatzeko faseak
(Astigarraga eta Arregi, 2018) lanetik egokitua

Erronketan Oinarritutako Ikaskuntzak (EOI) erronkak ere badakartza berekin. Izan ere, eskakizun berriak planteatzen dizkie irakasleei. Hala, oso arazo ireki edo konplexuei aurre egiteko, batzuetan, beharrezkoa da ikasleen diziplinarteko taldeak sortzea, eta horrek arlo bereko edo beste arlo batzuetako irakasle batzuekin batera lan egiteko beharra sortzen du (Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia, 2016). Bestalde, gizarte-zientzietako ikasleen profileen hainbat gradutako ikasleak (enpresa eta administrazioakoak, ekonomiakoak, historiakoak, soziologiakoak, geografiakoak, zuzenbidekoak...) sartzen direnez, horrek aukera ematen digu norbanakoak dakarren ikuspuntua mahaigaineratzeko eta gainerakoen ikuspuntuarekin kontrastatzeko, eta, horren bidez, aniztasun horrek dakarren aberastasuna bermatuko dugu. Jakintza-arlo bereko diziplinen arteko elkarriketa izanda ere, euren arteko elkarrekin-tza erabatekoa da.

6. ESPERIENZIAREN GARAPENA: GIZA ETA GIZARTE-ZIENTZIEKOTAKO MINTEGIA SORTU ETA DISEINATZEA

Hemen azalduko dugun esperientzia metatze-prozesu baten ondorioa izan da, hainbat egokitzapen izan baititu 2015eko ikasturtetik hona. Beraz, esan dezagun eskarmentutik iritsi ginela masterraren 2019-2020 ikasturtera.

Proposamen honen atzean dagoen marko teorikoan adierazi dugun bezala, egoerak ahalik eta ongien simulatzeko testuinguru errealean martxan jartzetik hasi ginen, eta, horretarako, ikasleei erronkak planteatu genizkien (Apple, 2011; Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia, 2016; TKNIKA, 2016). Horrek aukera eman zigun lan kooperatiboa sustatzeko (Jiménez, Sáez eta Coloma, 2009).

Erronka, berriz, Bigarren Hezkuntzako ikastetxe hipotetiko bateko giza eta gizarte-zientzietako departamentu edo mintegi baten diseinuan oinarritu zen. Izan ere, uste dugu irakasleak hezkuntza-jarduerarekin loturiko zenbait proiektu garatzen eta kudeatzen dituela bere eguneroko lanaren bidez; horren ondorioz, behartuta daude ikastetxearen antolaketarako nahiz proiektuen ebaluaziorako erreminta eta estrategia egokiak identifikatzera, aztertzerara eta ezagutzera. Pentsatzen dugu, bide batez, eskolaren antolamendu egokirako ezinbestekoa dela eskolan diharduten hezkuntza-eragile guztiekin elkarrekin-tzan aritzea, *kalitatezko hezkuntza ekitatez* (Espainiako Gobernuak, 2020) eskaini nahi badugu. Horretaz gainera, antolaketa hori ikastetxeko proiektu nagusiekin koherentzian egituratu behar dugu, bereziki hezkuntza-komunitate guztiarentzat oinarritzekoa izaten den Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuarekin (IHP) batera jardunez (Eusko Jaurlaritza, 2014).

Hori lortzeko, trebetasun egokiak eskuratu beharko dituzte masterreko ikasleek, haien bitartez proiektu pertsonal arduratsu bat sortzeko; baina, horretaz gainera, ezin dugu ikasleen giza heziketa ahaztu. Gure uste apa-lean, heziketa humanistiko orokorra bilatu beharko da, eta ez horrenbeste espezializazioa. Alegia, masterreko ikasleak kontzientziatu eta sentsibili-zatu behar ditugu, konturatu daitezen zer balio duen heziketa humanisti-koak etorkizuneko belaunaldien heziketa integralean.

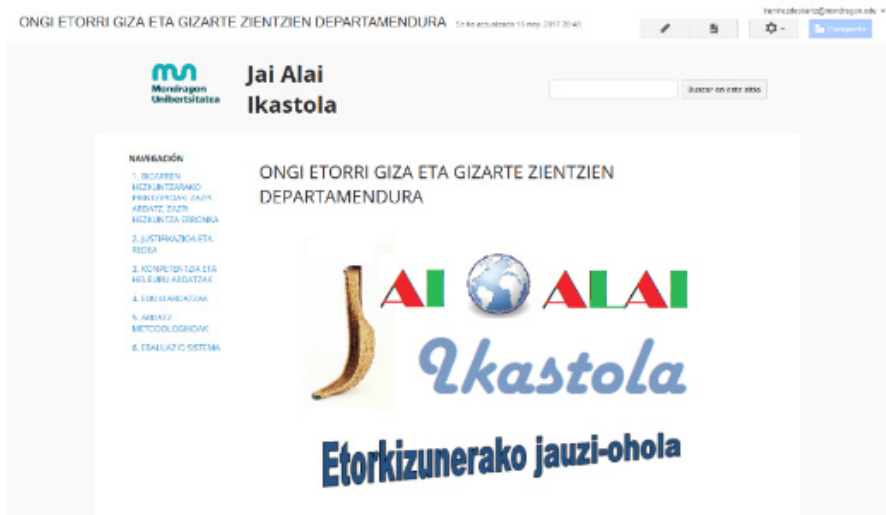
Aipatu bezala, giza eta gizarte-zientzietako mintegi bat sortzea eta diseinatzea da helburua. Hori lortzeko, IHPa erabiliko dugu eredu gisa. Min-tegia sortzeko ere, ohiko galderak, aldagaiak eta helburuak baliatuko di-tugu (ikus 2. taula):

2. taula

Giza eta gizarte-zientzietako mintegia sortzeko gida, erantzun beharreko galderen arabera. (Eusko Jaurlaritza, 2014) lanetik egokitua

Galderak	Aldagaiak/Helburuak	Iturburuak
Non gaude?	Ikastetxearen zein ikasleen tes-tuinguru soziokulturala ezauga-rritzea.	<i>Iturburu soziologikoa</i>
Nor gara?	Ikastetxearen identitate-printzi-pioak eta balioak hautematea.	<i>Iturburu soziologikoa/ Epistemologikoa</i>
Zer lortu nahi dugu?	Hezkuntza-xedea, konpetentziak, ikaste-emaitzak, edukiak, ebalua-zioa identifikatzea.	<i>Iturburu psikopedago-gikoa</i>
Zergatik, zer-tarako?	Hautuak justifikatzea.	<i>Iturburu epistemolo-gikoa</i>
Nola lortu nahi dugu?	Metodologia, baliabideak, antola-mendua, funtzionamendua, erre-gulazioa diseinatzea.	<i>Iturburu psikopedago-gikoa</i>

Beraz, helburua honako hau da: lehenik, giza eta gizarte-zientzietako departamentu bat sortzea herri edo hiri-inguru soziologiko errealeko ikastetxe hipotetiko batean eta haren nortasun-ikurrak ezaugarritzea; bi-garrenik, planteamendu pedagogikoa eta metodologikoa landuta propo-samen didaktiko bat diseinatzea; eta, hirugarrenik, arestian azpimarra-tutakoa eginik, departamentuaren identitatea hezkuntza-komunitateari aurkeztea, horretarako *sites* izeneko euskarri digitala sortuz (ikus 2. iru-dia).



2. irudia

**Giza eta gizarte-zientzietako departamentua sortzen (SITES).
(Irakasle izateko masterra, 2018) lanetik hartuta**

Jakintza-arlo bateko departamentua osatzeko, hiru xede eta aztergai hartu behar dira kontuan: 1) jakintza-arloaren zergatiak eta zereginak aztertzea curriculumak dioskunari erreparatuz; 2) jakintza-arloko irakaskuntza eta ikasketa behatzea eta aztertzea masterrak eskaintzen digun praktikaldia aprobetxatuz; eta 3) jakintza-arloko ikerketa eta berrikuntza aztertzea eta hartaz jardutea, proposamen didaktiko berritzaileak-edo diseinatzeko.

Zeregin hori bideratzeko, berriz, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) zein Batxilergoko curriculumak hartu ditugu ardatz gisa.

Master honen lerroetako bat irakaskuntzaren ikuspegi globala lantzea ere bada. Ikuspegi orokorretik hasi (gizartea, familia, ikastetxearen antolara, legeak...), eta espezialitateetarako bidea egiten da, eta, ibilbide horretan, praktiken eta materien arteko integrazioa ere bermatzen da. Hala, adierazten ari garen egitasmo honek lotura zuzena izan du *Heziketa-prozesuak eta testuinguruak* izeneko modulu generikoarekin; alegia, modulu horretan ikasleak ikastetxearen antolamendu eta funtzionamendurako beharrezkoak diren irizpideak eta sistemak jaso dituzenez, mintegia osatzeko ezinbestekoa izan da modulu horretan ikasitakoa berreskuratzea (Mondragon Unibertsitatea, 2019).

Esan bezala, gure proposamena ikasturtez ikasturte doitzuz joan bada ere, atal honen sarreran esan den bezala, 2019-2020ko ikasturtean jo genuen gailurra. Ikasturte hartan, hamar ikasle matrikulatu ziren giza eta gi-

zarte-zientzietako jakintza dualean?: Enpresen Administrazio eta Zuzendaritzako gradua egindako lau ikasle; Historiako graduko bi; Finantza eta Aseguruetakoko graduko bat; Geografiako eta Lurralde Antolakuntzako graduko ikasle bat; Enpresari Aplikatutako Humanitateetako graduko ikasle bat, eta Ikus-entzunezko Komunikazioko graduko beste bat. Beraz, gradu motaren ikuspegitik, behinik behin, askotariko ikasleak izan ziren jakintza-arloaren departamenduaren diseinuari zein bere alderdi epistemologikoaren lanketari ekiteko.

6.1. Iturburu epistemologikoa: zergatik eta zertarako giza eta gizarte-zientziak

Arestian azpimarratu dugu zer garrantzia duen masterreko ikasle berrientzat jakintza-arloaren irakaskuntzarekin bizi izandako esperientziarekin bat egitea, bertatik irakaspenak jaso eta haien bitartez haien izaera zientifikoa identifikatu eta paradigmeekin lotzeko. Izan ere, uste dugu irakaslea espezialista izan daitekeela diziplina sozial jakin batean, ez guztietan; aldi berean, baina, pentsatzen dugu giza eta gizarte-zientzien funtzioari buruz gogoeta egin izana dela garrantzitsua: zer ekarpen egiten dieten herritarrei, nola laguntzen diguten gizarte-arazoak konpontzen, nola bideratzen gaituzten galdera garrantzitsu batzuei erantzutera. Hausnarketa epistemologikoa funtsezkoa da hasierako prestakuntzan, eta lotura estua du giza eta gizarte-zientzien irakaskuntzaren proposamenekin eta, nola ez, gizarte-balioekin (Santisteban, 2019).

Are gehiago: hausnarketa horretan, eta beste zeregin batzuen artean, norbanakoak jakintza-arloarekin izandako esperientziak eta bizipenak jasotzeak berebiziko garrantzia du, baina baita ezagutza, trebetasun eta balio sozial eta zibikoak eta herritartasuna lantzeko konpetentzia sozial eta zibikoetan sakontzeak ere.

Beraz, bi marko aintzat harturik (*nola bizi dut jakintza-arloa?* eta *konpetentzia sozial eta zibikoa*), departamentua diseinatzeko prozesua deskribatuko dugu.

6.1.1. *Nola bizi dut jakintza-arloa?*

Aurreko atalean aipatu ditugun esperientzia eta bizipenekin lotu beharra dugu azpial honen izenburua, eta horri erantzutea izan da ikasleen betebeharra. Hots, atzera begiratzea eta jakintza-arloarekin izandako bizipenak partekatzea. Jarduera horrek bi helburu ditu: alde batetik, giza eta gizarte-zientzietako irakasleak izango direnak prozesu hezitzaile bat hasi baino lehen beren bizipenetatik abiatzea; eta, bestetik, ikasleek, aurrez jakintza-arloarekin izandako aurre-ezagutza eta bizipenak aintzat hartuta, beren egoera zertan den ezaugarritzea. Alegia, zer harreman izan duten ikas-

leek zenbait etapatan (DBH eta Batxilergoa) jakintza-arloarekin loturiko diziplinekin (geografia eta historia, artea, soziologia, ekonomia...). Izan ere, dagoeneko frogatua da ikasle garaiko maisu-maistrek irakasteko erabiltzen zituzten ereduak errepikatzeke joera izaten duela irakasle berriak.

Beraz, guretzat, garai hartako esperientziak ahalik eta ondoen partekatzeari ezinbesteko ariketa izan da, eta, aldi berean, behar-beharrezkoa prestatuntzan laguntzeko. Ildo horretan, oinarritzko galdera hauetatik abiatu ginen (Galindo, 2017):

1. Zer gizarte-zientzia irakasten zizuten? Zer eduki garrantzitsu gogoratzen dituzu? Ahal baduzu, jarri adibideak. Eta, gaur egunerako, zein ikusten dituzu behar-beharrezkoak?
2. Zer xede nagusi eta zer helburu zehatz lortu nahi izan zituen maisu-maistra hark gizarte-zientziak emateko orduan? Eta, gaur, zertarako uste duzu dela beharrezkoa?
3. Eskolan zenbiltzanean, garrantzitsutzat jotzen zenituen Inguru-nearen Ezagutza materia (LH) edo Gizarte Zientzia jakintza-arloa (DBH)? Gaur, berriz, uste duzu garrantzitsua dela Bigarren Hezkuntzako ikasle batek gizarte-zientziak ikastea? Azaldu zure argudioak.
4. Nolakoak ziren eskolak? Zer funtzio betetzen zuen irakasleak? Eta zuk zeuk, ikasle gisa? Zer material mota erabiltzen zen? Taldean aritzen zinen lanean? Nola zegoen antolatuta espazioa? Eta denbora?
5. Zer eratako zailtasunak zenituen gizarte-zientziak ikasteko orduan?
6. Gaurko gaiak lantzen ziren? Egungo garaiak bazuen islarik lantzen zenituzten gaietan? Jarri adibideak.
7. Inguruneak, batez ere hurbilak, garrantzia zeukan? Irteerarik egiten zenuten?
8. Gizarte-zientziaren ebaluazioaz gogoratzen bazara, nola ebaluatu zintuzten?
9. Hori guztia partekatu ondoren, uste duzu egokia izan zela garai hartan jasotako irakaskuntza-ikasketa jakintza-arloari dagokionez? Auzartuko zinateke hobekuntzaren bat proposatzen?

Galdera bakoitzari erantzutea eta haiek ezaugarritzea oso baliagarria da ikasle bakoitzak jakintza-arloaren inguruan jasotako hezkuntza-estiloa zein izan den jakiteko.

Iruditzen zaigu bizi izandakoak, nahiz eta oroitzapen subjektiboak izan, aintzat hartu beharrekoak direla. Izan ere, pista ugari ematen dizkigute jabetzeko zer-nolako esperientziak eta bizipenak izan dituzten ikasleek aipatutako etapa akademikoetan. Proiektzio historikoa baliagarria da jakintza-arloaren ikuspegi holistiko bat izateko, baina, aldi berean, baita saioan ateratako erantzun oso interesgarriak kategoriatan hauetan laburbiltzeko ere (Galindo, 2017):

1. Jakintza-arloaren ezagutza nola ulertzen den.
2. Haren irakaskuntza nola ulertzen den.
3. Haren ikasketa nola ulertzen den.
4. Irakaslearen betebeharra zein den.
5. Ikaslearen betebeharra zein den.
6. Estrategien (metodologia) erabilera nolakoa den.
7. Baliabide eta materialen erabilera nolakoa den.
8. Espazioaren eta denboraren antolaketa eta kudeaketa nola egiten den.
9. Ebaluazioa nola gauzatzen den.
10. Hobekuntzarako proposamenak nola identifikatzen diren.

Baina zeregina ez zen horretan bukatu; izan ere, kategoriak ezaugarritu ondoren, beste galdera hauei ere erantzun behar izan zieten, taldeka: beharrezkoa ikusten duzu giza eta gizarte-zientziak gaur egungo hezkuntzan lantzea, oro har, eta batez ere Bigarren Hezkuntzan? Nola justifikatzen edo argudiatzen duzu hori? Zergatik eta zertarako giza eta gizarte-zientziak?

6.1.2. *Konpetentzia sozial eta zibikoa*

Antoni Santistebanek (2011) dioskunez, konpetentzia sozial eta zibikoek eztabaidatzen hasi aurretik, irakasleek gogoeta egin behar dute gizarteaz eta irakaskuntzaz duten ikuskerari buruz, eta kontuan izan behar dute irakasten duten gizarte-testuingurua nolakoa den. Guk ere ezinbestekotzat jotzen dugu hausnarketa hori, bi arrazoiengatik: irakasle garen aldetik, eskolan erreproduzio soziala erraztuko duten hautuak saihestu behar ditugu, baina, aldi berean, baita analisi sozialerako gaitasun kritikoen ikaskuntza sustatu ere. Beraz, beharrezkoa ikusten dugu masterreko ikasleek kontzientzia hartzea egoera horretaz, eta, hala, saio espezifikoko bat proposatu genuen horretaz hausnartzeko. Zehazki, galdera hauei erantzuten saiatu behar zuten:

1. Zer pertzepzio dute ikasleek gaurko egoera sozialaren inguruan? Nola hautematen dute gaurko gizartea? Nola kategorizatzen dute? Nola ezaugarritzen dute?
2. Nolakoak dira haien gaurko arazoan adierazpen sozialak? Nola adierazi Bigarren Hezkuntzan lantzeko?

Uste dugu galdera horiek erantzun beharrekoak direla, etorkizuneko irakasleak (eta, gure bitartez, ikasleak) gaur egungo gizartearen arazoan inguruan eta parte-hartze aktibo eta kritikoa hezi nahi baditugu.

Errealitate hori era kritiko, partekatutako eta arduratsuan jaso eta aztertu behar da, ezinbestean, konponbideak erabakitzeko. Beraz, hori hala izatea nahi badugu, gaur bizirik dauden eta esanguratsuak izan litezkeen egoerak mahaigaineratu behar dira. Hala bakarrik bermatuko genuke konpetentzia zibiko eta sozialaren lanketa (Ortega eta Pagès, 2017). Guk, lanketarako, proposamen eta hurrenkera hau proposatu genuen:

1. Interesak lantzea. Esate baterako, adierazi zuretzat gaurko gizarteak dituen bost arazo edo erronka sozial, benetan kezkatzen zaituztenak.
2. Posible duzu herrialdeka mailakatzea? Eskala hau erabil dezakezu: herria, Euskal Herria, Espainia, Europa, mundua.
3. Kategorizatu atera diren arazo/erronken erantzunak, kategoriak identifikatuz (adibidez, zein diren naturalak, zein sozialak, zein ekonomikoak, zein teknologikoak, zein kulturalak...).
4. Hezitzaile-profila. Aurkitu arazo/erronka horiek lantzeko erabiliko zenituzkeen testuak, ikonoak, irudiak... Adierazgarriak eta esanguratsuak izan behar dute Bigarren Hezkuntzako gela batean erabiltzeko.
5. Nola didaktiko bihurtu? Zer lan eta nola egin ikasleekin?
6. Nola hautematen duzu curriculumean tratamendua? Gai izango zinateke curriculumarekin erabiliz planifikatu duzuna justifikatzeko?

7. ZER DIOSKUTE IKASLEEK?

Masterrak iraun bitartean, ikasleek berariaz eta ikasturte osora begira diseinatutako paper-zorro batean idatzi zituzten aldi bakoitzeko bizipenak, esperientziak eta egitasmoak. Hala, fase orokorra bukatu eta fase espezifikoak edo jakintza-arloaren lanketa hasi zenean, ikasleek paper-zorroan txertatu zituzten espezialitatearekin loturiko hausnarketa propioak.

Hain zuzen, hausnarketa horiek baliatuz osatu dugu hiru ikasleren iritzi-lagintxoak. Ondorioak atera ditugu, jakiteko departamentuaren diseinuan hartutako bideak zenbateraino lagundu dien jakintza-arloari buruzko gogoeta zabal bat egiten:

- **1 ikaslea.** «Giza eta gizarte-zientzietako ikasle naizen aldetik, garrantzitsua iruditzen zait ikasleek bizi duten errealitatearen inguruko gogoeta egitera bultzatzea, horrela beren bizitzako egoera desberdinetan beren burua eta ingurukoak ulertzeko. Ikasleek behar-beharrezkoa dute konpetentzia sozial eta zibikoa garatzea mundua uler dezaten eta beren etorkizuna nolakoa izatea nahi duten erabaki dezaten. Iruditzen zait etorkizuneko ikasleek gaur egungo mundua ulertzeko gai izan behar dutela (...). Ikasleei errealitate hori kritikoki ulertzen laguntzeko, beharrezkoa da eskolek ikasleei horretan laguntzea. Horretarako, beraz, hezkuntza-erakundeek urteetan izan den ikuspegi metatzailea alde batera utzi beharko dute, eta ikuspegi irekia, malgua, testuingurukoa, subjektiboa, konstruktibista eta harreman izaerakoa bultzatu beharko dute. Hori lortzeko, curriculum integratzaileak erabil daitezke, gelan ikasleentzat interesgarriak diren gaiak, topikoak edo proiektuak landuz eta ikasleei errealitatea era kritikoa aztertzeko aukera emanez eta hauek diziplina arteko ikuspegi ireki eta malgu bat izanez».

- **2 ikaslea.** «Erabat ados nago adituek diotenarekin. Gizartea garatuz doan heinean, irakasleek ere beren irakaskuntza-prozesuan aurrerapenak egin behar dituztelako, eta, bestetik, metodologia zenbat eta dinamikoagoa izan, orduan eta motibagarriagoak izango dira giza eta gizarte-zientzien espezialitateko ikasgaiak».
- **3 ikaslea.** «Kontzientzia piztea izan da espezialitateko faseak niregan izan duen eragin handienetako bat. Giza eta gizarte-zientziak beste modu batean ikusi ahal izatea eta kontzientzia-hartze horretatik nire ikasle bizitzan zehar gizarte-zientzietan bizi izan dudana metodologia ez erreproduzitzea, alegia. Gizarte-zientziak, nire historia pertsonaletik eta aurre-egagutzatik abiatuta, egindako ibilbidea beste begi batzuekin begiratzera eramanez. Benetan, jakintza-arloak behar duen lekua eta garrantzia emanez, eta horretan sinetsiz. Nire ikasle bizitzan sinetsi nuenaren kontra, bigarren mailako ezagutzak ez direla ohartu naiz, eta ideia hau indartu egin dut. Konpetentzia (sozial) eta zibikoaren kontzeptuari definizio bat jarri diot, eta, nahiz eta Lanbide Heziketan egin nire praktikak, eta ulertzea kosta egin zaidan hasieran, curriculumean kokatzea lortu dut».

Hala ere, egindako ibilbideak argi-ilunak eta, beraz, hobetu beharrekoak ere badauzka. Horiak identifikatzeko, ikasturte bukaeran, elkarriketa bat izan genuen ikasleekin aurrez aurre, eta, ondoren, asetasun-inkesta bat bete zuten. Hortik abiatuz, gure ustetan, pisuzko iritzi, ekarpen eta proposamenak ezagutzeko aukera izan dugu. Lehenik, eskaintzen dugun baino denbora luzeagoa behar dugu mintegi-taldeak osatzeaz eta egin beharraz kontzientzia hartzeko, eta baita hezkuntzak berariaz daukan kontzeptualizazioa ulertzeko ere. Taldeen arteko erritmo ezberdinak neurri batean saihestu nahian, eta programan garatu beharreko helburuen eta ondoren egin beharreko zereginen desorekak gainditzeko, beharrezkoa da diseinatutako programazioa doitzea. Alegia: ideia asko eta interesgarriak garatzen dira, baina denbora urria eskaintzen da ideia horiek bereganatzeko. «Azkarregi ez ote goazen» sentitu dute ikasleek. Bigarrenik, pentsatu behar genuke ea diziplinartekoan oinarritutako mintegi bat diseinatzea bat ote datorren benetan ikastetxeetan gertatzen denarekin. Ez ote garen ari diseinatzen idealetik gehiago, errealtatetik baino. Eta, hirugarrenik, bukatzeko, diziplinartekotasunari arreta larregi jartzeak ez ote dituen diziplinen pedagogia eta didaktika baztertu («Kontuan izan behar dugu diziplina bateko irakasleak ere izango garela»). Alegia, ikuspegi globalizatzailean arreta larregi jartzea ez ote den diziplina bakoitzeko ikuspegiaren kalterako.

Esan bezala, ekarpen interesgarriak bezain pertinentek dira arestian aipatutakoak, eta jakintza hartu ditugu jakintza-arloaren programazioa fintzeko. Birtualitatea izango da ikasleek aipatutako eskaerak aintzat hartuta jakintza-arloaren alderdi epistemologikoari (zergatik, zertarako) eta dagokion diziplinaren alderdi pedagogiko eta didaktikoari (zer, noiz eta

nola irakatsi eta ebaluatu) ahalik eta arreta eta lanketa parekatuena eskaintzea (Aranda eta López, 2017).

8. BIDE-ORRI BERRIA

Irakasle guztiek, baita master honen bidez aterako diren berriek ere, erronka berriei aurre egin behar diete, gizarte globalizatu batean egokitu behar duen hezkuntza-sistema baten eragile nagusi diren heinean. Hala ere, irakaskuntzaren eta bide batez gure jakintza-arloarekin loturiko prestigio sozialaren esparruan, bada oraindik esaten duenik irakaskuntza ez dela lanbide bat. Bada, lanbide horrek beste lanbide instrumentalago batzuek dutena bezain nortasun argia du, hala nola medikuntzak edo arkitekturak. Beste une baterako utziko dugu filosofiak, historiak, geografiak eta halako diziplinek gizartean duten prestigioa eta balio soziala aztertzea.

Polemika zaharberritu horietan sartu gabe, irakasle izatea benetako lanbide bat da, eta, behar bezala jarduteko, jakintza multzo bat eduki behar da, irakasleak irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetan aditu bihurtzeko. Ez da soilik denborarekin ikasten den lanbide edo «arte» bat (Jiménez, 2016), baizik eta nortasun definituko lanbide bat, goi-mailako prestakuntza espezifikoa eta etengabe berrikusten den praktika batean oinarritua.

Iruditzen zaigu lanbide honetan funtsezkoak direla ezagutzak, baina baita jarrerak ere, irakasle ona izateko gutxienez. Esan nahi da irakasle berrien profesionaltasuna lehenetsi behar dugula, alderdi teknikoarekin eta sozialarekin estuki lotuta dagoen hezitzailea, teknizismo pedagogikoak menderatuz harago doana eta konpromiso pertsonal eta kolektiboa —sozial eta zibikoa— daukana. Uste dugu horrela bakarrik erantzun ahal izango zaiela gizarteak oraingo eta etorkizuneko belaunaldien hezkuntzan jarri dituen itxaropenei.

Esan ohi denez, duela 50 urte hildako pertsona bat bizitzara itzuliko balitz, oso bestelako mundu bat aurkituko luke, eta ia aldatu ez diren bi eremu soziologikotan bakarrik ezagutu ahal izango luke bere burua: eskolan eta elizan. Gu harago joango ginateke, eta, eskolari dagokionez, gehituko genuke erakunde horren «fossilizazioa» batez ere Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren (DBH) zein Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondorengo (DBHO) etapetan eta, zehazki, giza eta gizarte-zientzien jakintza-arloetan gertatu dela eta egoerak «duela 50 urtekoa» bezalakoa izaten jarraitzen duela.

Beraz, hezkuntza-gaitasunen betebeharra da irakaskuntzako profesionaltasunaren inguruko kontzeptu berri bat definitzea etorkizuneko giza eta gizarte-zientzietako irakasleentzat. Guk, behintzat, Europako Kontseiluak emandako gaitasunekin bat egiten dugu, eta arestian azpimarratutako esperientziak horretarako baliagarriak direlakoan gaude: erronken bidez ikaskuntza-egoerak antolatzea eta animatzea; errespetsuan eta elkarrekiko lankidetzan oinarritu-

tako irakaskuntza eta ikaskuntza seguru eta erakargarria sortzea; klase heterogeneotan irakastea; lankideekin eta hezkuntza-komunitatearekin lankidetzan estuan lan egitea; lan egiten duten ikastetxean parte hartzea; ezagutza berriak eskuratzea eta berritzaileak izatea hausnarketaren eta ikerketaren bidez; teknologiak erabiltzea arloaren garapenean, bai eta garapen pertsonal jarraituan ere; eta ikasleak modu autonomoan ikasteko gai izatea, beren bizitza osoko garapen (pertsonal) eta profesionalaren esparruan (Europako Komunitateak, 2007).

9. ERREFERENTZIAK

- APPLE INC (2011). *Challenge based learning: A classroom guide*. http://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf.
- Aranda, A. M. eta López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. or.
- Astigarraga, E. eta Agirre, A. (2018). El aprendizaje basado en retos de la formación profesional del País Vasco. *Boletín Técnico De Senac*, 44 (3), 280-300. or.
- Barron, B. eta Darling-Hammond, L. (2010). Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation. In B. Barron eta L. Darling-Hammond (arg.), *Comment apprend-on?: la recherche au service de la pratique*, 9 (213-240 or). OCDE.
- Campos, T. eta Juaristi, P. (2010). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausoak eta erronkak. *JAKIN*, 168, 11-22. or.
- Coloma, A.M., Jiménez, M.A. eta Sáez, A.M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. PPC Editorial.
- Espainiako Gobernua (2020). *Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE). Una educación para el siglo XXI*. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>.
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. In N. de Alba, F. García eta A. Santisteban (arg.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, (211-220 or). Diada/AUPDCS.
- Europako Komunitateak (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Europako Komunitateen Argitalpen Ofizialen Bulegoa.
- Eusko Jaurlaritza (2014). *Ikastetxearen Hezkuntza Proiektua egiteko gida*. https://www.ogasun.ejgv.euskadi.eus/r51catpub/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N_LIBR=051491&N_EDIC=0001&C_IDIOM=eu&FORMATO=.pdf.
- Galindo, R. (2017). Aprendiendo a enseñar ciencias sociales. El pasado que tenemos presente. *UNES*, 3, 30-44. or.
- García, A.L. eta Jiménez, J.A. (1997). Evolución epistemológica reciente de la Historia y de la Geografía. In A.L. García (arg.). *Didáctica de las Ciencias*

- Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*, (17-51 or). Grupo Editorial Universitario.
- Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia (2016). *Aprendizaje Basado en Retos. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>.
- Jiménez, J. (2016). Diferentes perfiles y una misma profesión. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 10-13. or.
- Luis, A. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestros/os, conocimiento específico y ¿disciplina posible? *Revista Educación y Pedagogía* (14), 34, 13-65. or.
- Mondragon Unibertsitatea (2019). *Derrigorrezko bigarren hezkuntzan, batxilergoan, lanbide heziketan eta hizkuntzen irakaskuntzan irakasle gisa aritzeko gaitzen duen unibertsitate masterra*. <https://www.mondragon.edu/eu/unibertsitate-masterra-derrigorrezko-bigarren-hezkuntzan-batxilergoan-lanbide-eziketan-hizkuntzan-irakaskuntzan-irakasle-gisa>.
- Ortega, D. eta Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, 1-15. or.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA* 40, 67-81. or.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. In A. Santisteban eta J. Pagès, J. (arg.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, (63-84 or). Síntesis.
- Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. In M.J. Hortas eta A. Dias (arg.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (602-614 or). AUPDCS-ESE/PL.
- TKNIKA (2016). *Aprendizaje colaborativo basado en retos*. <https://www.youtube.com/watch?v=oTRxLyQ-i1o>.