

Testu Klasikoen irakurketa: *Historia gelaratzeko modu hurbilago bat*

Olaia Cancelo Mardaras

Mondragon Unibertsitatea / HUHEZI

olaia.cancelo@alumni.mondragon.edu

Laburpena: Irakurketa sakonaren krisiak eta historiaren irakaskuntzan nagusitzen den datu-metaketa memoristikoak, zuzeneko eragina dute ikasleen pentsamendu historikoaren garapenean. Testuinguru honetan, lan honek irakurketa kritikoa gelaren erdigunera ekartzen duen proposamen didaktiko baten, oinarri epistemologiko eta metodologikoak finkatzen ditu. Helburu nagusia iturri literario klasikoetan oinarritutako sekuentzia didaktiko bat diseinatzea da, EAEko Batxilergoko ikasleen pentsamendu historikoa eta enpatia historikoa sustatzeko. Gauzak horrela, lan honek, ez ditu testu klasikoak dokumentu literal gisa tratatzen, baizik eta garaiko errepresentazio sozialak eta pentsamoldea aztertzeko iturri pribilegiatu gisa hartzen direla. Ikaslea ezagutza historikoaren eraikitzaile aktibo bihurtu nahian. Modu honetan, ikerketa-ekintzaren metodologia jarraituz, proposamen didaktikoa ziklo erreflexibo baten bidez garatuko da, gelan bertan jasotako ebidentzia enpirikoen arabera doitzeko asmoz. Azken finean, lan honek testu liburuen dokumentazio memoristikotik at, fikzio literarioa ikaskuntza-objektu bihurtzea du xede, pentsamendu historiko eta kritikoa garatzeko tresna gisa.

Hitz Gakoak: Irakurketa kritikoa / Testu klasikoak / Pentsamendu historikoa / Ekintzan oinarritutako ikerketa / Gaitasun kritikoa

Abstract: The crisis of deep reading and the prevailing memoristic accumulation of data in history education directly impair the development of students' historical thinking. Within this context, this paper establishes the epistemological and methodological foundations of a didactic proposal that places critical reading at the core of the classroom. The primary objective is to design a didactic sequence based on classic literary texts to foster historical thinking and historical empathy among first-year Baccalaureate students in the Basque Country. Rather than treating classics as literal documents, they are utilized as privileged sources for analyzing period-specific social representations and mentalities, transforming students into active builders of historical knowledge. Following an action research

methodology, the didactic intervention will be developed through a reflexive cycle, iteratively adjusted according to empirical evidence gathered in the classroom. Lastly, this study aims to turn literary fiction into a learning object, serving these ones as a vital tool for developing critical historical thinking, out of the memoristic nature of current textbooks.

Keywords: Critical reading / Classic texts / Historical Thinking / Action based research / Critical skills

Sarrera: Irakurketa sakonaren krisia, pentsamendu historikoaren erronka

Gaur egungo hezkuntza-testuinguruan, irakurketa sakonaren krisiak zuzeneko eragina du ikasleen pentsamendu historikoaren garapenean. Informazioaren gainkargak eta testu konplexuekiko ohitura faltak, ez dute soilik gaitasun linguistikoa murrizten, baizik eta iraganaren ulermena eraikitzeke oinarritzko tresnak ere ahultzen dituztela. Daniel Cassany¹ 2012an eta Teresa Colomerrek² 2005ean argi erakutsi zuten bezala, ohitura digitalak eta azaleko irakurketek prozesu kognitiboak aldatu dituzte. Bere horretan, irakurketa sakona kaltetuz. Azken batean, Roger Chartierrek³ 2001an zioenez, irakurketa ez da deskodetze ekintza hutsa, baizik eta aldaketa materialei eta sozialei lotutako kultura-praktika da, eta oro har, baita pentsamendu kritikoaren oinarria ere. Hori dela eta, irakurketa sakonaren krisiak Cassany⁴ eta Chartierrek⁵ azaldu gisan, zuzeneko eragina du pentsamendu historikoaren tesiarekin. Azken batean, Irakurketa sakonak lotura kognitiboetatik beharra duenez, era berean, pentsamendu historikoaren oinarri kognitiboa ere bada. Beraz, esan daiteke, irakurketa sakona berreskuratzea ez dela helburu linguistiko hutsa, baizik eta norberaren pentsamendu historikoaren eraikuntza bidean, ezinbesteko azpiegitura ere.

Euskal hezkuntza-sistemak, Heziberri 2030⁶ eta LOMLOE⁷ legearen bidez, kompetentzietan oinarritutako eredu baterantz hasi zuen ibilbidea jada duela urte batzuetatik

¹Daniel Cassany, *En línea: leer y escribir en la red* (Barcelona: Anagrama, 2012), 39-55

²Teresa Colomer, *Andar entre libros: la formación de la lectura literaria* (México: Fondo de Cultura Económica, 2005), 85-110.

³Roger Chartier, "¿Muerte o transfiguración del lector?", *Revista de Occidente* 239 (2001): 13-30.

⁴Daniel Cassany, *En línea: leer y escribir en la red*, 43.

⁵Roger Chartier, "¿Muerte o transfiguración del lector?", *Revista de Occidente* 239: 22.

⁶Eusko Jaurlaritzak, *Heziberri 2030: Hezkuntza-eredu pedagogikoa* (Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 2016).

⁷Hezkuntza eta Lanbide Heziketa Ministeritza, "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)", *Boletín Oficial del Estado* 340 (2020): 122868-123031.

hona. Horietan, ikuspegi historikoa, nahiz eta berezko helburu ez izan, oraina ulertzeko ezinbesteko tresna gisa sailkatzen da. Hala ere, ikasleek testu luzeak irakurtzeko dituzten zailtasunek oztopo zuzena suposatzen dute ikuspegi hori garatzeko. Historiaren irakaskuntzan nagusitu den eredu memoristikoa eta nagusiki testuliburuaren erabilera eksklusiboak, ikaslea informazioaren hartzaile pasibo bihurtzen dutelako. Azken horien ondorioz, historiaren izaera zientifikoa eta eraikuntza-prozesua ezkutatzuz⁸. Gauzak horrela, lan hau irakurketa kritikoa gelaren erdigunera ekartzen duen proposamen didaktikoaren hastapena da, hain justu, iturri literario klasikoaren irakurketa kritikoa oinarritutakoarena.

Halaber, literatura, hizkuntza gaitasuna lantzeko tresna izateaz haratago, ezagutza historikoaren eraikuntzarako baliabide epistemologiko gisa ere ulertu behar da. Are gehiago, ikerketa baten hastapen atarian, zehaztasun epistemologikoa bermatzea ezinbestekoa da, eta horregatik ukaezina da ulertzea testu klasikoak ez direla dokumentu historikoak bere osotasunean. Azken finean, ez batira 'lehen mailako iturriak' zentzu dokumentalean. Baina bai ordea, garaiko testuinguruen errepresentazio iturri pribilegiatuak. Testu klasikoek garaiko testuinguru soziala, gatazkak eta pentsamoldeak islatzen dituztelako, eta garaiko indibiduoengatik sortuak izan ziren horretan, ikasleei iraganarekin elkarriketa kritikoa aritzeko aukera ematen dietelako. Horrela, ikaslea ezagutza historikoaren ekoizle bihurtzen da, Sam Wineburg-ek⁹ proposatutako pentsamendu historikoaren heuristikarekin bat eginez. Horregatik, ikerketa honen helburu nagusia, ideia guzti hauetatik abiatutako sekuentzia didaktiko bat diseinatu eta ezartzean datza. Zehazki, Euskal Autonomi Erkidego (EAE) ko 1. Batxilergoko ikasleen pentsamendu historikoaren gaitasuna sustatzeko baliagarria izango dena. Horretarako, ekintzan oinarritutako ikerketa metodologia (*action research*) erabiliko da, ikasleek testu literarioen eta testuinguru historikoaren artean ezartzen dituzten loturak aztertzeko. Gauzak horrela, hurrengo galdera hauek izango dira proposamenaren gida: Nola baliatu daitezke testu klasikoak historiaren irakaskuntza metodologikoa berritzeko? Nola laguntzen du proposamen honek testuliburuaren eredu transmisiboa gainditzen, eta ikasleen pentsamendu historiko-kritikoa sustatzen? Azken batean, lan honek erakutsi nahi baitu, irakurketa sakona ez dela iraganera itzultzeko bide nostalgikoa, baizik eta etorkizuneko ziurgabetasunetan aritzeko tresna kritiko eta enpatikoa berriz.

⁸ **Joaquín Prats**, "Retos y dificultades para la enseñanza de la historia", en *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, arg. Joaquín Prats, Pedro Miralles eta Ramón López-Facal (Barcelona: Graó, 2017), 15-32.

⁹ **Sam Wineburg**, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*: 66-69.

Marko teorikoa: Testu klasikoak eta heuristika historikoa

Historiaren irakaskuntza tradizionalen nagusitu den eredu transmisiboak, askotan testuliburuaren narrazio kanonikoan oinarritua, historiaren izaera epistemologikoa ezkututzen duela aipatu da jada. Gauzak horrela, eta geletan helarazten den ideiarekin kontra eginez, historia ez da iraganaren ispilu pasibo bat, baizik eta etengabe eraikitzen den ezagutza narratiboa izan beharko lukeela. Prats-ek¹⁰ argi erakutsi zuenez, eredu memoristikoak ez du soilik ikasleen motibazioa ahultzen, are larriagoa denez, historiaren izaera zientifikoa eta interpretatiboa ezeztatzen ditu. Ondorioz, ikaslea informazioaren ezagutzaren kontsumitzaile bihurtuz. Hortaz, paradigma aldaketa ezinbestekoa da. Historiaren irakaskuntza datu-metaketa hutsa izateari utzi, eta ariketa kognitibo, narratibo eta enpatiko konplexu gisa ulertzen hasita, eta belaunaldi gazteenei horrela irakasteari ekinez.

Ildo horretatik abiatu zen jada aipatutako Sam Wineburg¹¹ autoreak, bere *Historical Thinking* edo pentsamendu historikoaren teoriaren bitartez. Honekin, Wineburg-en¹² aburuz, historialari zein geletako ikasleen iturri historikoen lanketa guztiz ezberdinak direla onartuta, nork bere pentsamendu historikoa eraikitzea "ekintza ez-natural" gisa baieztatu zuen. Oro har, historialariek garatzea lortzen duten pentsamendu historiko "ez-natural" hura delakoa, geletara hurbildu eta helarazi beharko litzatekeela ere argudiatu zuen antzera. Modu honetan, Wineburg-ek¹³ hiru heuristika edota hiru jarraibide nagusi zehaztu zituen pentsamendu historiko "ez natural"-a gelaratzeko: *sourcing* (iturriaren jatorria, egilea eta asmoa kritikoki ebaluatzea), *contextualization* (testua garaiko testuinguru sozial eta pentsamoldean kokatzea) eta *corroboration* (iturri desberdinen arteko kontrastea egitea). Tresna hauek aplikatzean, ikaslea ezagutzaren (narratiba historikoa kasu honetan), subjektu aktibo bihurtuz.

Nolanahi ere, pentsamendu historikoaren barruan (dimentsio kognitibotzat hartuta), *enpatia historikoa*-ren balioa sartzen da jokoan. Hau da, Barton eta Levstik-en¹⁴ ekarpenetatik abiatuta, ezinbestekoa da "enpatia historikoa" eta "sinpatia" bereiztea. Sinpatiak iraganeko subjektuekin sentimentalki identifikatzea esan nahi lukeen horretan, enpatia historikoa aldiz, iraganeko subjektuen asmoak eta sinesmenak ulertzeko ahalegin intelektualari egiten dio erreferentzia. Hots, antzinako garaietako testuinguru eta logikarekin

¹⁰ Joaquín Prats, "Retos y dificultades para la enseñanza de la historia": 29.

¹¹ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*: 65-67.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Keith C. Barton eta Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004), 70-81.

bat egiteko ahalmenari hain zuzen. Azken hau eskuratzeko ordea, tresna lagungarri suerta daiteke literatura klasikoa, Wineburg-en¹⁵ baliabide heuristikoeekin batera noski. Hain justu, "hurbiltasun emozionala" eta irudimen historikoaren piztean, iraganeko eta orainaldiko zubia eraikitzen lagungarri izan daitekeela.

Azken batean, hori izango baita ikerketa honen bereizgarri nagusia. Hau da, testu literario klasikoak dagozkien jarraibide didaktikoen laguntzaz, iraganeko prozesuen azalpenari heltzeko iturri pribilejiatu gisa txertatzea geletan. Baina, zergatik testu klasikoak? Asensio-k¹⁶ defendatzen zuen irudimen historikoaren kontzeptuak eta Geertz-en¹⁷ "deskribapen Sakona" kontzeptuei jarraiki, dokumentu ofizialek datuak ematen dituzten arren, klasikoek berriz, garaiko "Sakontasun" historikoaaren irakaspena eskaintzen dutelako. Hau da, prozesuak, pentsamoldeak, aurrejuzkuak, klase-arteko harremanak eta sentimenduak zehazki. Nahiz eta hauek, asmatutako pertsonaien bitartez kontatuak izan askotan. Adibidez, Bixenta Mogelen¹⁸ *Ipuin onak* bezalako obrek, XIX. mendeko Euskal Herriko egitura patriarkala eta periferiako ahotsak aztertzeke aukera eman dezaketeen antzera. Horrela, testuliburu batek erakutsiko lukeen makro-narrazio eurozentrikoak, eta ustezko datu historiko garrantzitsuen zerrenda amaigabeak alde batera utzita.

Gainera, Paul Ricoeur-en¹⁹ identitate narratiboaren teoriak argitzen zuenez, literatura klasikoak gaitasun narratiboa jartzen du martxan, denboraren garrantzia eta honekiko interpretazio propioaren arteko loturak eginez. Hots, ikasleak ez dituela soilik datuak prozesatuko, baizik eta jarraibide egokiekin, iraganaren esanahia eta pertzepzio propio bat eraikitzen jardungo duela. Horrela, antzina emandako gertaerak, bere gaurkotasunarekin lotuko ditu, pertsonaia, eta askotan agertuko diren xehetasun asmatuen bitartez bada ere. Prozesu hau, Ricoeur-en²⁰ arabera 'mimesia' zeritzonak, ikasleari aukera ematen dio bere identitatea denboran kokatzeko, bai iraganean, zein orainaldian ere. Hau da, fikzio literarioak "esperientzia historikoaren simulagailu" gisa jokatu duela, epistemologikoki berriz ere zehaztuz, literatura ez dela iraganeko errealitate sozialaren froga dokumental hutsa. Baina bai

¹⁵ **Sam Wineburg**, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*: 65-67.

¹⁶ **Mikel Asensio**, "El aprendizaje del tiempo histórico", en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, arg. Joaquín Prats (Madrid: Ministerio de Educación, 2015), 64-70.

¹⁷ **Geertz**, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973. 9-10.

¹⁸ **Mogel, Bixenta**, *Ipuin onak, ceñetan arqutcen diran asko eracusbide ederrac vizitzea ondo zuzendu ta bideratzeco*. Bilbo: Euskaltzaindia, 1992. (Jatorrizko argitalpena: 1804).

¹⁹ **Paul Ricoeur**, *Tiempo y relato I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 2004. 113-135.

²⁰ *Ibidem*.

berriz, ikasleei, iraganeko subjektuen pentsamoldeak, gatazkak eta gizarteko tentsioak “bizitzeko” eta sakonago ulertzeko emango dieten lekukoak. Ondorioz, ikasleak ez du testua “gertakari historikoen ilustrazio” gisa irakurri behar, baizik eta egileak bere testuinguru historiko-politiko zehatzetik abiatuta egiten duen “errealitatearen interpretazio” gisa. Hau da, ez dela nahikoa izango testuko pertsonaien testuingurua aztertzea, baizik eta ezinbestekoa izango dela ere, egilearen sorrera uneko errealitatea, asmo politikoa eta idazkera-ekintzaren kondizio historikoa ezagutzea. Horrela, literatura beraz, memoria eta historiaren arteko gatazka aztertzeke leku pribilegiatu gisa tratatzen da, eta ez inongo errealitate literal gisa. Horrekin, elkarrizketa kritiko baten bidea abiatuz, ikaslearentzat, baliabide literarioa bere horretan, antzinateko edukiek, etorkizun zein gaurkotasuneko ideiekin elkar topo egin dezaketen lekua bilakatzen da.

Laburbilduz, testu klasikoaren irakurketak, pentsamendu eta enpatia historikoaren elementu guztiak batuko dituela ikaslearentzat. Egilea nor den galdetzean (*sourcing*), perspektiba historikoa hartzen delako, eta hortik jarraiki, testuko gizartea deskribatzean berriaz, garaiko testuingurura (*contextualization*) egokitzen baita ikaslea. Horrela, fikzioa errealitatearekin alderatzean, kontraesana kudeatzeko gaitasuna (*corroboration*) trebatuz. Orotara, historia pasiboki jasotzetik, iraganarekin elkarrizketa kritiko eta enpatiko hasiko dute geletako gazteek.

Metodologia: Ekintzan oinarritutako ikerketa eta triangulazio metodologikoa

Arestian azaldutakoari helduz, eta baliabide klasikoetan oinarritutako ekoizpen pedagogikoak sortzera begira, proiektu honen oinarri epistemologikoa ekintza bidezko ikerketan kokatzeak berezko garrantzia du. Kemmis eta McTaggart-ek²¹ definitu zuten bezala, paradigma honek ez duelako helburutzat lege unibertsalik ezartzea. Aitzitik, irakasle-ikertzaileak bere ingurune errealetik abiatuta, ikerketa kritikoa hasi, eta praktika hobetzeko prozesu ziklikoa hastean deritzola nagusiki. Latorrek²² argudiatu zuenez, ikuspegi honen bitartez "zerbait planifikatu, zerbait hori ekintzara eraman, ondorio eta eraginak behatu eta prozesu osoaren inguruan hausnartzea" proposatzen duen ziklo errepikakorrari ekitea

²¹ **Stephen Kemmis eta Robin McTaggart**, *The Action Research Planner*, 3. arg. (Geelong: Deakin University Press, 1988).

²² **Antoni Latorre**, *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2003), 25-40.

litzateke. Honetan, esku-hartzea bera, ikerketa eta errealtatetik sortua izatearekin batera, hura etengabe doitzen joango da. Bai ikasleen beharrez, zein gelako dinamikaren arabera ere. Hain justu, ikerketa hau garapen-fasean egoterakoan oraindik, ziklo erreflexiboaren lehen itzuliaren hasieran kokatzen da. Horregatik orriok, geletako historia irakaskuntzako errealtatearekiko hasierako ebaluazioa egitea dute abiapuntutzat. Honetatik gerora, lehen proposamen bat sortu ostean, hura aplikatu eta bertatik lortutako datuekin ikerketaren azken argitalpena egitea aurreikusiz. Etorkizunera begira ere, hobekuntzak ez eteteko. Guzti hauek direla eta, ikerketaren metodologiari egokien atxikitako prozedura, diseinu metodologiko mistoa izango da, datu kualitatibo eta kuantitatiboen uztarketa ahalbidetuko duena.

Testuingurua eta laginketa berriz, EAEko ikastetxe bateko Batxilergo 1. mailako ikasle-talde batean emango dira. Ikerketan landuko diren edukietarako, garapen kognitibo eta ezagutza maila egokia, zein testu klasikoaren konplexutasunari erantzuten jakingo duten ikasketa-maila proposena baita. Abstrakzio-mailari, zein iturrien azterketa kritikoari aurre egiteko behar adina prest egon daitekeena. Gainera, kontuan hartuz, maila honetako ikasgaia dela Mundu Garaikidearen Historia (MGH), kronologikoki oso lagungarria suertatzen da XIX. mendeko literatura klasikoaren lanketarako, edota egun garrantzitsuak diren gaiez aritzean lotura egiteko ere. Hortaz, nabaria denez, laginketa guztiz intentzionala da. Bestalde, ekintza bitarteko ikerketak, nagusiki izaera kualitatiboa izaterakoan, testuinguru errealean pentsamendu historikoaren eraikuntza-prozesua behatzea, eta ikasleetan haren eskuratzea nola ematen den sakon ulertzea du jomugatzat.

Esku-hartzearen diseinu didaktikoak berriz, aurreko marko teorikoan definitutako Wineburg-en²³ heuristikan (*sourcing, contextualization, corroboration*) oinarrituko da. Hala ere, ikerketa honen ekarpen metodologiko nagusietako bat "euskarri kognitiboa"ren (*scaffolding*) kudeaketa ere izango da. Hau da, Vygotskyren²⁴ Garapenaren "Garapen Hurbileko Eremua" ren teoriatik abiatuta, ikasleei nolabaiteko euskarria ematea beharrezkoa litzateke, arazo baten aurrean honek konponbidea bila dezan. Hori dela eta, ezin zaie ikasleei XIX. mendeko testu literario osoak helarazi besterik gabe, inolako laguntza edo lanketarik ez ahalbidetuz. Azken finean, hauentzat karga kognitiboa eta testua ulerkaitza izatekotan, gelan emandako talde lanketarik gabe, irakurketa-frustrazioa areagotuko baitzen. Horregatik, ikerketak testu-original eta euskarazko itzulpenen zati estrategikoen hautatzea, testuinguruei

²³ **Sam Wineburg**, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*: 70.

²⁴ **Lev S. Vygotsky**, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 84-91.

lotutako galdera gidatuen erabilera, eta hiztegi historikoari ohitzeko ekintzak edota talde eztabaidak txertatuko ditu. Hau da, helburua ez da izango testua modu errazean ulertzea, baizik eta ikasleak bere kabuz, zein denen artean, testuaren konplexutasunari erantzuten jakitera heltzea. Horrela, guztiok batera narratiba historikoa eraiki eta ikasteko. Betiere ikasleari behar dituen tresnak hurreratuz, eredu tradizionalak eskaintzen duen presentismotik ihes egin nahian.

Datuen bilketarako ostera, tresna anitzak erabiliko dira, horrela datu tipologia denen arteko triangulazio eta uztarketa bermatzeko²⁵. Alde batetik, datu kualitatiboak jasotzeko, irakasle-ikertzailearen eremu-egunkari edo egunerokoa funtsezko tresna izango da. Bertan, ikasgelako eztabaiden transkripzioak, ikasleen blokeoak, esku-hartzearen doiketak, eta saioz-saio ikerketaren biraketak jasotzeko. Bestalde, ikasleen ekoizpen idatziak (iturri klasikoekin lan eginez osatutako txostenak, zein saiakera laburrak, edota froga idatziak esaterako) bilduko dira. Datu hauek analizatzeko, *ATLAS.ti* bezalako software kualitatiboa erabiliko dela. Honekin, Wineburg²⁶ eta Seixasen²⁷ kategorietan oinarritutako tresnen bidez, bildutako ikasleen lanetan anakronismoen kudeaketa, egilearen asmoaren identifikazioa, edota kontraesan ageriak aztertuko dira.

Datu kuantitatiboak berriz, osagarri gisa erabiliko dira. Hau da, hasierako eta amaierako pertzepzio-galdetegiak (Likert eskala motatakoak) erabiliko dira, ikasleek irakurketarekiko duten jarrera, edota pentsamendu historikoarekiko autopertzepzioaren bilakaera neurtzeko (hasieratik eta proposamenaren aplikazioa bukatu ondoren arte). Modu honetan, Denzin-ek²⁸ definitutako triangulazio metodologikoari jarraituz, hiru iturri hauek (eremu-egunkaria, ekoizpen idatziak eta galdetegiak) kontrastatuak izango dira.

Azkenik, ikerketaren ebaluazioari dagokionez, Miles eta Huberman-ek²⁹ proposatutako irizpideetan oinarritutako errubrika kualitatibo analitikoak aplikatuko dira. Pentsamendu historikoaren eraikuntza prozesuala eta diskurtsiboa ebaluatzeko. Ikerketa honek, iraganeko edukien irakaspenen gainean prozesu erreflexibo eta zorrotz bat jarraitzea

²⁵ **Norman K. Denzin**, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (New York: McGraw-Hill, 1970), 293-310.

²⁶ **Sam Wineburg**, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*: 70.

²⁷ **Peter Seixas**, "Historical Consciousness and Historical Thinking", en *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, arg. Scott Alan Metzger eta Linda M. Harris (Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018), 68-75.

²⁸ **Norman K. Denzin**, *The Research Act*, 301-304.

²⁹ **Matthew Miles eta Michael Huberman**, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2. arg. (Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994), 10-15.

plantetazen du. Horrela, irakurketa sakonak ikasle ororen pentsamendu historikoan osaketan duen eragina aztertzeke, eta eragina hori era berean, ulertzen saiatzeko.

Esku-hartze Didaktikoaren Diseinua eta Analisia

Sarreratik zehaztu denez, ikerketa honek Batxilergoko 1. mailan irakasten den, MGH ikasgairako proposamen didaktiko berritzailea osatzea du helburu. Betiere, eta berrikuntza nagusi gisa, literaturako klasikoen irakurketa, ezagutza-tresna primario gisa ezartzea duela. Gauzak horrela, Prats eta Santacana³⁰ 2011an argitaratutakoarekin bat eginez, historiaren didaktikan berrikuntza orok ebidentzia enpirikoan oinarritu behar dutelari helduta, ikerketa honen oinarri metodologikoetan jada justifikatzen denez, analisirako ere berrikuntza beraren aplikazio goiztiarra gako izango da. Hots, ikerketa honek osatuko duen esku-hartzeak lan egiteko metodoaren aldaketa suposatzen nahi duenez (historialarien irakurketa, eta lan metodoak hein batean gelaratuz), ikasleek horri nola erantzuten dieten behatu eta aztertzeke, horregatik ikerketa bera, proposamen aplikazioarekin hastearen ezinbestekotasuna.

Hasieran, ebaluazio diagnostiko gisa balioko duten ikasleen hasierako gaitasunak neurtuko dira. Horrela, abiapuntu gisako "argazkia" lortuz, arestian aipatutako pertzepzio galdetegiaren bitartez. Horregatik, hasierako balorazio "argazki" hori, gerora esku-hartzeak eragitea aurreikusten duen lau dimentsio nagusitan egingo da: gizartearen jarraitutasun eta aldaketan identifikazio gaitasunean, talde-identitatearen kausak aztertzean, kultura-prozesu ezberdinak aintzat hartzeko ahalmenean (enpatia historikoa), eta egungo erronka sozialen jatorria ulertzeko gaitasunean. Gauzak horrela, behin hasierako diagnostikoa jasota, eskuliburuak alde batera utzi, eta esku-hartzea aplikatuko da.

Adibide praktiko gisa, Jonathan Swift³¹ 1726an argitaratutako *Gulliveren Bidaiak* edo 1862ko Viktor Hugoren³² *Miserableak* bezalako obrak erabiliko dira. Azken hau hartuta esaterako, XIX. mendeko eraldaketa sozialak eta klase-arteko borroka landuko lirateke. Horretarako, Wineburg-en³³ heuristika aplikatuz sortutako sekuentzia didaktikoa horrelakoa izan daiteke:

³⁰ **Joaquín Prats eta Joan Santacana**, *Geografía y Historia: Didáctica* (Barcelona: Graó, 2011), 12-25.

³¹ **Jonathan Swift**, *Gulliver-en bidaiak*, itzul. Iñaki Mendiguren (Donostia: Elkar, 2012)

³² **Victor Hugo**, *Miserableak*, itzul. Karlos Zabala (Iruña: Igel, 2011).

³³ **Wineburg**, *Historical Thinking*, 28-50.

1. Sourcing (Iturria): Testua irakurri aurretik, ikasleek Wineburg-ek definitutako jatorri eta asmoaren ebaluazio kritikoa egingo dute: *Nor zen Viktor Hugo? Zergatik idatzi zuen obra hau 1862an, erbestean zegoela?*
2. Contextualization (Testuingurutzea): Obraren irakurketa hasita, Jean Valjeanek ogia lapurtzearen pasartea (obraren hasieran kokatutakoa) irakurri ondoren, ikasleak garaiko pentsamoldean kokatuko dira, aurreko pausuan hasitako heuristikari berriz ere helduz: *Nolakoa zen 1862ko Frantziar gizartea? Zein ziren pobrezia eta gaitz kriminalen arrazoi estrukturalak Industrializazioaren testuinguruan?*
3. Corroboration (Konparaketa): Fikzio literarioa errealitate historikoarekin alderatzen bukatzeko, garai hartako Frantziako Kode Penalaren zigor-legeen edo garaiko prentsa-artikulu baten benetazko pasarteak helaraziko zaizkie ikasleei. Horrela, iturrien arteko kontrastea egin dezaten.

Are gehiago, ikerketaren analisisian, ez da nahikoa izango ikasleen azken emaitzak biltzearekin. Horregatik, ikasleen ikasketa-prozesua aztertzeko nahian, sekuentzia didaktikoan zehar ikasleek sortuko dituzten ekoizpen idatziak (saiakerak, edo iturrien analisisiko txostenak) eta ahozko eztabaidak zein gelako saioetan emandako xehetasunak (irakaslearen egunerokoan jasotakoak) jasoko dira. Gerora, aztertzerantz bidean, hiru kategoria analitiko nagusi zehaztuz, Wineburg³⁴ eta Seixasen³⁵ lanetan oinarrituta:

1. Sourcing-aren sakontasuna: Ez da soilik egilea edo data identifikatzearen ekintza kontuan hartuko, baizik eta ikasleak, jardura batetik eta bestera egilearen intentzioa, aurreiritziak eta testuaren jatorri soziala ulertzeko duen gaitasunaren garapena neurtuko baita.
2. Contextualization ahalmena eta anakronismoen kudeaketa: Ikasleak testua garaiko pentsamoldearekin lotzeko duen trebetasuna aztertuko da. Egungo balioekiko "epaiketa moralak" (presentismoa) ikasleengan landuz, eta hura nola ekidin irakasten saiatuz. Horrela, iraganaren barne logika balioak ulertzeko ahalegina sustatuz.
3. Corroboration eta kontraesana kudeatzea: Iturri ezberdinen (adibidez, Hugoren fikzioa eta garai hartako lege penalak) arteko hutsuneak, edo kontraesanak identifikatzen ere jardungo da. Horietatik ondorio historikoak ateratzen aritzeko, eta gogoetak zein ondorioztapenak eraikitzeko gaitasuna ebaluatuko zaiola ikasleari.

³⁴ Wineburg, *Historical Thinking*, 45-48.

³⁵ Seixas, "Historical Consciousness", 68-70.

Bestalde, ikerketa-ekintzaren izaera erreflexiboari esker, analisisia ez da soilik ikasleen azken ekoizpenetara mugatuko. Horregatik, irakasle-ikertzailearen eguneroko egunkaria (*diario de campo*) funtsezko tresna analitikoa ere izango da prozesuan zehar. Bertan, ikasleek testu konplexuen aurrean izan ditzaketen zailtasun edo ezintasunak jasotzeaz gain, klasikoek sortutako harridura, edota eztabaidetan sortutako gatazka kognitiboak bilduko dira. Eguneroko honek, esku-hartzearen diseinuari unean-uneko doikuntzak egiteko aukera emanaz (ziklo erreflexiboaren barruan), ikasleen zein testuinguruak eskatzen dituen behar errealean arabera moldatzera joz, eta era berean, analisirako zati gakoa izanik.

Azkenik, datuen triangulazioa bermatzeko, ikasleen pertzepzio-galdetegiak (Likert eskala) eta haien ekoizpenen analisi kualitatiboa modu kritikoan alderatuko dira. Adibidez, galdetegi batek irakurketa klasikoan balorazio positiboa eta motibazio handia adierazten baditu, baina iturrien analisisian berriz, *sourcing* maila baxua agertzen bada, azken xehetasun honen zergatia bilatzen sakonduko du analisiak. Hots, ikasle batek motibazio maila altua adierazten duen horretan, tresna metodologikoak falta ote zaizkion maila altuagokoak izan daitezkeen emaitzak lortzeko. Edota bestela, testu eta lan egiteko proposamenaren konplexutasunak gainditu egin ahal izan duen ikaslea, zein garapen on baten adibide izan den ikasleak nolako prozesua izan duen aztertzeari zergatik bilatzea, beste hipotesi batzuen artean. Horrela, emaitzak ez dira soilik "ondorio on" edo "txar" gisa kalifikatuak izango, baizik eta pentsamendu historikoaren eraikuntzaren mapa zehatz baten antzera osatuko direla.

Are gehiago, ukaezina denez, gelan hainbesteko aldaketak ematerakoan, diseinu honek irakaslearen rola ere berrantolatzea aurreikusten du. Azken finean, batxilergoko kurrikulumaren eduki mardulek, eta horiek bukatzeko presioak sarritan irakasleengan eragiten duen pasibotasuna eta testu-liburuekiko menpekotasuna kanpo utzi nahi baititu eskola jardunetik. Era berean, ikerketa honek testu klasikoan bidez historia irakastea frogatu nahi duela kontuan izanik, hasieran, irakasleentzat esfortzu eta moldakortasun handia eskatzen baditu ere, epe luzera begira, ikaskuntza-kalitatea nabarmen hobetzea suposatu dezake. Ikasleak ez duelako gertakari bat modu isolatuan buruz ikasten, baizik eta pertsonaien kontakizunaren bitartez prozesu historikoen garapen prozesuala eta multikausalitatea barneratzen duelako. Eduki historikoetatik haratago, antzerako prozesuak eraikiz bestelako ikasgaietan ere. Pagès³⁶ argi adierazi zuenez 2009an, pentsamendu historikoaren ikaskuntza ezin da soilik datu kuantitatiboen bitartez neurtu, ikasleak

³⁶ **Joan Pagès**, "El pensament històric i l'ensenyament de la història", *Perspectiva Escolar* 339 (2009): 22-30.

iraganarekiko eraikitzen duen harreman kritikoaren eta jarrera etikoaren bitartez aztertu beharko litzatekeela baizik.

Horregatik, metodologia mistoaren bidez lortutako emaitzek aukera ematen dute historiaren didaktikaren konplexutasuna bere osotasunean harrapatzeko. Azken finean, hasierako eta amaierako ebaluazioek, eta ikasgelako behaketa etengabeak, ikerketa prozesu osoaren xehetasun txikienak ere jaso, eta horrela balio pedagogikoa xedatuagoa bermatzea bilatzen duelako.

Behin-behineko Eztabaida: Aurreikusitako Zailtasunak eta Erronka Metodologikoak

Ikerketa-ekintzaren lehen zikloaren diseinu-fasean gaudela eta, jada azpimarratu denez, atal honek ez du helburutzat amaitutako datu enpiriko itxiak aurkeztea, hori ez litzatekeelako zintzoa izango ikerketa oraindik garapenean dagoen honetan. Horren ordez, atal honek esku-hartze didaktikoaren planteamendua finkatu, eta literaturaren bidezko historia-irakaskuntzak dakartzan tentsio epistemologikoak eta aurreikusitako erronka metodologikoak eztabaidatzen ditu. Hortaz, hasierako ebaluazio bibliografikoak eta irakaskuntza historikoaren errealitateak utzi dute agerian aldaketaren behar ukaezina, baina baita bide berri honek dakartzan zailtasunak ere. Jarraian, ikerketaren aplikazioan topo egin daitezkeen tentsio nagusiak eta horiei aurrea hartzeko estrategiak aztertu dira, ikerketaren ondorengo fase enpirikoetarako hipotesi eta abiapuntu gisa. Zentzu honetan, Wineburg-ek³⁷ ondo ezarri zuenez, aurretik aipatu bezala, pentsamendu historikoa "ekintza ez-naturala" den horretan, ikasleek testuekiko duten orainaldiko aurrejuzkueetatik abiatzeko joera landu beharko da, eta bide horretan agertu daitezkeen zailtasunak hurrengoak izan daitezke. Esaterako, aurretik adibide gisa eman den, Viktor Hugoren³⁸ *Miserableak* (1862) obrako Jean Valjeanen pasartea irakurri ondoren, hasierako eztabaidetan ikasleek gaur egungo legeditik abiatutako "epaiketa moral" azkarrak egitekotan, Viktor Hugoren³⁹ testuak duen asmo politiko eta soziala identifikatzeko zailtasun argiak adierazten egongo lirатеke. Horregatik, testua garaiko errealitatearen ispilu gisa hartzen lagundu beharko litzaieke. Erbestetik, idazten zuen egile baten sorkuntza narratibo, ideologiko historiko eta literario baten gisa, garaiko

³⁷ Wineburg, *Historical Thinking*, 28-50; Seixas, "Historical Consciousness", 68-70.

³⁸ Victor Hugo, *Miserableak*

³⁹ *Ibidem*.

egoeren produktua, eta ez ordea, testu liburu baten edukia hartuko luketen gaurkotasuneko egia unibertsal ikuspuntutik ordea.

Bigarrenik eman daitekeen zailtasuna, eta oraindik ere lantzeko prozesuan dagoena, *contextualization* pausuan, enpatia historikoaren eskuratzean datza. Hasieran baieztatu denez, Barton eta Levstik-en⁴⁰ tesiaren arabera, enpatia historikoak ez du esan nahi iraganeko subjektuekin emozionalki identifikatzea (sinpatia adieraztea haiekiko), baizik eta garaiko logika barneko baliotasunez ulertzea. Gauzak horrela, gerta daitekeenez, ikasleek irakurtzen diren pasartekin emozionalki bat egin arren, XIX.mendeko Frantziar egitura sozialaren ideia eta ulermena garatzeko zailtasunak adieraz ditzakete. Bereziki garaiko errealitatearen gogortasun urruntasunagatik. Hala ere, Ricoeur-en⁴¹ identitate narratiboaren teoriak argitzen duenez, literaturak denboraren eta interpretazioaren arteko lotura ahalbidetzen duenez, batez ere gelako lehen saioetan, irakasle-ikertzaileak bitartekari gisa esku hartu beharko du, ikasleak hainbatetan aipatu eta emango den “presentismo” tik urruntzeko. Modu honetan, literatura klasikoak kontraesan historikoak dituela kudeatuz, gaitasun kritikoaren eraikuntza hasteko.

Oro har, erronka nagusia, jada aipatutako oztopoak gainditzeko kasuan, karga kognitiboa eta euskarri kognitiboaren (*scaffolding*) kudeaketa litzateke. Vygotskyren⁴² Garapen Hurbileko Eremuaren teorian oinarrituta, XIX. mendeko prosaren eta garaiko kode semantikoen ulermenean dirau. Honen ulermen zailtasunek, ezin baitute ikaslea bere jardutean bakarrik utzi. Horregatik, ikerketa-ekintzaren izaera erreflexiboari jarraituz, ikerketaren abiapuntua den irakurketa sakonaren egungo krisiari helduz, diseinu didaktikoa ekintzan doitzetik jarraituko da, horregatik, gelan landuko diren testu zati estrategikoen hautaketa, edota hiztegi historikoari lotutako ariketak ezinbestekoak izatea ere aurreikustea. Horrela, arestian aipatu den antzera, ikasleek *sourcing*-ean (iturria kritikoki ebaluatzean) hasierako maila baxua adieraztekotan, proposamenaren gerorako hobekuntzei begira eman daitekeen egoeren artean gehituko da. Edonola ere, honek adieraziko luke argi eta garbi, ikasleek fikziotik eta narratiba historiko kritikorako jauzia ez dela berehalakoa, ohikoa bezain arrunta denez.

⁴⁰ Barton eta Levstik, *Teaching History*, 63-65.

⁴¹ Ricoeur, *Tiempo y relato I*, 122.

⁴² Vygotsky, *Mind in Society*, 86.

Azkenik, ezinbestekoa da irakaslearen rolean ere, gogoeta kritiko propioa aregotzeaz gain, honen figura ere sistemaren presioetatik kanpo kokatzea. Oraindik ere, ikerketa bere abiapuntuan dagoen honetan, Pagèsen⁴³ tesiak ohartarazi zuen bezala, pentsamendu historikoaren ikaskuntza ezin dela soilik datu kuantitatiboen bitartez neurtu, ikasleak iraganarekiko eraikitzen duen harreman kritikoaren bitartez baizik, horretan irakaslea giltzarri izan daiteke. Hala ere, kurrikulumeko eduki mardulek eta horiek bukatzeko presioak, irakasleei sarritan testuliburuaren transmisio-pasibora itzultzeraz bultzatzen dieten horrek eguneroko irakaste prozesuetan prezio gehitzea eragiten du. Baina, ikerketa hau, garapen-fasean egonik, ez da oraindik egiaztatzeko gai izan testu klasikoaren bidez historia irakasteak ikaskuntza-kalitatea nabarmen hobetzen duen. Epe luzera berriz, eta ikerketaren martxa hartzeko lehen urratsak diren honetan, aho batez baieztatu daitekeena da, ikasleak gertakari isolatuetatik prozesu historikoen konplexutasunera igarotzeko beharra dutela. Edota are gehiago, etorkizuneko gizarteak, zein haren erronkek hori hala izan dadin beharra duela. Hortaz, emaitza hauek, ez dira bere horretan ere emaitzatzat hartu. Baizik eta ikerketa oso baten hasierako ziklo erreflexibo bezala. Etorkizunera begira bideratu beharreko ekintzak zehazteko oinarri gisa zehazki.

Ondorioak: Irakurketa kritikoaren balio didaktikoa, ikerketa-lerro berrietan

Hortaz, ikerketa berri baten hasierako oinarri teoriko hauek erakusten dute literaturako testu klasikoek baldin eta heuristika zein baliabide metodologiko egokiekin lantzen badira, balio didaktiko nabarmena izan dezaketela. Hori dela eta, honako proposamen honetan emandako hastapenek, ez dute helburutzat testuliburuaren narrazioa besterik gabe eta edonola ordezkatzeko, baizik eta ikasleentzat ezagutza historikoa, haien egunerokotasunerako tresna erabilgarri gisa kokatzea, eta horrekin batera, gazteak, horren eraikitzaile aktibo izatera bideratzea. Kasu honetan proposatu denaren arabera, Wineburg-ek⁴⁴ proposatutako *sourcing*, *contextualization* eta *corroboration* prozesuen bidez. Oraindik urrun geratzen diren emaitza posibleek adierazi dezaketena guztiz ezezaguna den horretan, hasierako eta amaierako aztarnen arteko alderaketak, irakaslearen egunkariak, edota erabiliko diren pertzepzio-galdetegiengatik triangulaziotik abiatutako metodologiak, eta honen esku-hartzeak hobekuntza suposa dezakeelari atea irekita uztea dagokio. Halaber,

⁴³ Joan Pagès, "El pensament històric i l'ensenyament de la història", 22-30.

⁴⁴ Wineburg, *Historical Thinking*, 28-50.

etorkizunera begira ere, proposamen honek bestelako ikasketa mailetan aplikazio lekua ere izan dezakeela, edota, disziplinartekotasunera begira ere, baduela zer esan. Azken finean, irakurtzeko ekintza behar den moduan egokitzeotan, hizkuntza zein bestelako testuingurutan aplikatzeko aukera baitu. Horrela, testuliburu tradizioaletatik bestelako jakintzak ere aldenduz.

Bestalde, ikerketa-ekintzaren izaera erreflexiboari jarraituz, esku-hartzearen mugak eta erronkak zintzotasun akademikoaz aitortzea ezinbestekoa da, zailtasunetatik ikastea eta metodologia etengabe doitzea baitira paradigma honen bereizgarri. Jada zenbatu direnez, aurki daitezkeen eta zailtasun eta mugen artean ikasleek testu klasiko konplexuei aurre egitean senti dezaketen karga kognitiboa, edota irakaslearen rol-aldaketa egon daitezkeelarik. Azken hau bereziki, erraza izan ez ezik, irakaslea era berean ikertzaile gisa aritzeko prestakuntza behar izatera hel daitekeelako. Bai ikerketa hasi baino lehen, zein aplikazio bitartean, eta gerora ere. Edonola ere, guzti hauek, oraindik aplikazio ezatik ondorioztatutako oztopoak izango lirateke. Hain zuzen, oraindik ere testuinguru mugatu eta bakarrera planteatzen den aurreproposamena izanik, EAEko ikastetxe bateko Batxilergoko 1. mailako talde jakin baterako. Horregatik, aplikazio aurrera eraman ondoren, eta emaitzak lortutakoan ikusiko da ikerketak bere osotasunean izandako gaitz, zailtasun eta bestelakoak, edota transferitzeko izan ditzakeenak ere.

Etorkizuneko ikerketa-lerroei begira oster, hainbat bide irekitzen dira. Jada aipatu denez, esku-hartzea DBHko mailetara zabaltzeko, ikasleen garapen kognitiboari egokitutako testu aukeraketaren bitartez. Zein, bestalde, baliabide egokiez baliatuta, bestelako jakintza eta ikasgaietara begira ere adibidez. Nolanahi ere, baliabideen zabalkunde hori emateko, etorkizunera begira ebaluazio-tresnen fintzea ezinbestekoa ere izango da. Azken batean testuinguru jakin batean baliagarri suertatu dena, besteetan kontrakoa izan daitekeelako. Horregatik, Wineburg-en⁴⁵ eta Seixas-en⁴⁶ 2017ko errubrikak egokitu behar izatea, zein autore berriak bilatzeko beharra ere agertzea. Modu honetan, bestelako esparruetarako hedatzeak, eta ikerketa kualitatibo zein kasuan- kasuko azterketa sakonagoek ere, ikasle bakoitzaren pentsamendu historikoaren eraikitzea nola den azaltzen duten ondorioztapen sakonagoetara eraman dezake. Horrela, ez soilik, irakurketa sakonaren eta pentsamendu historikoaren arteko lotura kausalak azaltzera helduz, baizik eta irakurketak ikaskuntza prozesuetan duen mekanismo zehatzak ezagutzera heldu arte.

⁴⁵ Wineburg, *Historical Thinking*, 45-48.

⁴⁶ Seixas, "Historical Consciousness", 68-70.

Edonola ere, ikerketa hau hasteko lehen oinarri teoriko hauek baieztapen teoriko batera eramaten dute. Hain justu testu hasieran aipatutako Chartier-en⁴⁷ 2001ko, irakurketa deskodetze-ekintza soilak ez delaren ideia alegia. Irakurketa, hark zioenez, aldaketa materialei eta sozialei lotutako kultura-praktika omen delako. Honi helduz, historia irakurketaren bitartez ikasteak ez duelako inolaz ere soilik, iraganeko gertakariak ezagutzea esan nahi izango, baizik eta orainalditik iraganera bidaiatzeko aukera suposatuko duela betiere. Iraganeko norbaitek idatzitako fikzioaren bitartez, garaiko errealitateetara bidaiatzea hobeki esanda. Modu honetan, Santistebanek⁴⁸ erreferentziazten zuen pentsamendu historikoa garatzeko aukera litzateke, hiritar demokratiko ororen funtsezko osagaia dena. Horrela, ikasleak iraganeko subjektuekin elkarrizketa kritikoan aritu daitezkeen, presentismotik urrunduz eta iraganaren logika barneko baliotasunez ulertzen saiatuz.

Nolanahi ere, guzti hau ez da erretorika absolutista gisa jaso behar. Hau da irakurketa ez dela pedagogikoki "bide bakar" gisa jaso behar, eta are gutxiago historiaren irakaskuntzarako salbatzaile gisa. Baizik eta, bai historiaren irakaspenean, zein bestelakoetan bezala, kultura materialek, ahozko baliabideek zein iturri ikonografikoek ere lekua dutela. Alabaina, irakurketak ageria bezain onargarria den gisan, hezkuntza prozesu guztietan presente dagoen horretan, bide pribilegiatua bezain ezinbestekoa suposatu dezake uneoro, baldin eta irakurketa hori praktikoki erabili eta egoki moldaia izan. Hau da, Wineburg-en⁴⁹ 2001 hitzetan, testua bera elkarrizketa kritiko, susmagarri eta kontrastatzailearekin aztertzen denean. Irakurketarekin batera, ikasleak informazioarekin lan egin eta aktiboki jardun ohi dutenean.

Ondorioz, lehen finkapen teoriko hauek, zein gerorako ikerketak ez dute inolaz ere iraganeko klasikoaren menderakuntza pedagogiko unibertsalik planteatzen, baizik eta irakurketa kritikoaren kultura berreskuratzeko gonbidapen metodologikoa egiten dutela. Non, eta hain justu historiaren irakaskuntzaren esparruan. Gerora, azaldu den lehen proposamen honetako aplikazioak emaitza onuragarriak ematekotan, etorkizuneko ikerketen lana izango da metodologia proposamen honen transferentzia eta moldakortasun ahalmena. Horregatik, lan honen ekarpen nagusia ez da literatura geletan erabiltzea, baizik eta fikzio literarioaren eta ebidentzia dokumentalaren gainean dagoen erabilera pedagogiko eta kudeaketa berri bat proposatzea. Proposamenak gaingitu nahi duena da testuliburuak duten datuen

⁴⁷ Chartier, "¿Muerte o transfiguración?", 13-30.

⁴⁸ Antoni Santisteban, "La formación del pensamiento histórico", *Ayer* 78, 2. zk. (2010): 34-56.

⁴⁹ Wineburg, *Historical Thinking*, 28-50.

irakaskuntzarako metaketa (bereziki irakaskuntza historikoan eman ohi dena) gainditzea, eta horretarako, emozio eta enpatiarako bidean duen konexioaz baliatuz, baliabide literarioak hartzen ditu tresna nagusitzat. Proposamenak gainditu nahi du historiaren irakaskuntza tradizionalak duen datuen irakaskuntzarako pasibotasuna, emozio eta enpatiarako lagungarri izan daitezkeen baliabide literarioak irakaspen tresna nagusitzat hartuz. Irakurketa sakona berreskuratzeak ez du soilik iraganeko gertakariak ulertzea ahalbidetzen, baizik eta ikasleei gizarte konplexu batean modu kritikoan, eta enpatikoan lekua hartzeko tresna ematen dietela. Azken finean, lan honen ekarpen nagusia ez da soilik literatura historiaren gelara sartzearen birplanteamendua, baizik eta historia irakurketa bidez irakastea, iraganarekin elkarrizketa gogor bati ekitea baita. Etorkizuna eraikitzeko ezinbestekoa den pentsamendu historikoa pizteko modurik hurbilena izan daitekeen antzera.

BALIABIDE BIBLIOGRAFIKOAK:

ASENSIO, Mikel. "El aprendizaje del tiempo histórico". *Didáctica de la Geografía y la Historia*, arg. Joaquín Prats, 56-78. Madril: Ministerio de Educación, 2015.

BARTON, Keith C., eta LEVSTIK, Linda S., *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CASSANY, Daniel. *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.

CHARTIER, Roger. "¿Muerte o transfiguración del lector?". *Revista de Occidente* 239 (2001): 13-30.

COLOMER, Teresa. *Andar entre libros: la formación de la lectura literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

DENZIN, Norman K. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill, 1970.

EUSKO JAURLARITZA. *Heziberri 2030: Hezkuntza-eredu pedagogikoa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 2016.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

HEZKUNTZA ETA LANBIDE HEZIKETA MINISTERITZA. "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)". *Boletín Oficial del Estado* 340 (2020): 122868-123031.

HUGO, Victor. *Miserableak*. Itzul. Karlos Zabala. Iruña: Igel, 2011. (Jatorrizko argitalpena: 1862).

KEMMIS, Stephen, eta MCTAGGART, Robin., *The Action Research Planner*. 3. arg. Geelong: Deakin University Press, 1988.

LATORRE, Antoni. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

MILES, Matthew, eta HUBERMAN, Michael., *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2. arg. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

MOGEL, Bixenta. *Ipui onak, ceñetan arquitecen diran asko eracusbide ederrac vizitzea ondo zuzendu ta bideratzeco.* Bilbo: Euskaltzaindia, 1992. (Jatorrizko argitalpena: 1804).

PAGÊS, Joan. "El pensament històric i l'ensenyament de la història". *Perspectiva Escolar* 339 (2009): 22-30.

PRATS, Joaquín. "Retos y dificultades para la enseñanza de la historia". En *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, arg. Joaquín Prats, Pedro Miralles eta Ramón López-Facal, 15-32. Barcelona: Graó, 2017.

PRATS, Joaquín, eta SANTACANA, Joan Santacana., *Geografía y Historia: Didáctica.* Barcelona: Graó, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tiempo y relato I: Configuración del tiempo en el relato histórico.* Madril: Siglo XXI, 2004.

SANTISTEBAN Antoni. "La formación del pensamiento histórico". *Ayer* 78, 2. zk. (2010): 34-56.

SEIXAS, Peter. "Historical Consciousness and Historical Thinking". En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, arg. Scott Alan Metzger eta Linda M. Harris, 68-75. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

SWIFT, Jonathan. *Gulliver-en bidaiak.* Itzul. Iñaki Mendiguren. Donostia: Elkar, 2012. (Jatorrizko argitalpena: 1726).

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press, 2001.