

TESTULIBURUAK IRAKASKUNTZAN

1.1. Testuliburuak: tresna didaktiko gisa

Irakaskuntzan testuliburuak izan duten sartze-prozesua aztertzerakoan teknologiaren garapenak islatu ditu bere aurrerakuntzak. Aurrerapen teknologikoak ikasmaterialaren mundura ekarri dituen berrikuntzak (bideoak, ordenadoreak, Interneta...) etengabe sartzen ari dira ikastetxeetan. Ikasmaterial berriak eta eurek darabiltzaten kode edo hizkuntza tekniko horiek ez dituzte baztertu ikastetxeetan erabili izan diren beste ikasmaterial tradizionalagoak, hala nola, arbela, klariona, koadernoak edo testuliburuak. Gehiago diogu, testuliburuak jarraitzen dute izaten ikasgelako material guztien arima edo muina. Batzuetan irakaslearen zereginaren erreferentzia nagusia dira eta, beste batzuetan, haiek ardatz gisa hartuta, beste ikasmaterialez baliatzen dira. Horregatik, liburu-mota asko erabiltzen dira ikasgeletan eta, testuliburuari dagokionez, hauek ugari eta anitzak dira. Hasieran ahotsa soilik zen, gero irudia eta ahotsa, geroago zuri-beltzeko testuliburuak. Hastapeneko horiek, teknologiaren berrikuntzari esker formatu berriez azaldu zaizkigu. Gaur, kolorez, grafiko eta irudiz hornitutako testuliburu modernoak, dauzkagu, mapak, eskemak eta era askotako irudiz beterik daudenak. Irakaskuntzan sartu diren euskarri didaktiko guztietatik, agian erabilgarriena eta iraupen handiena duena testuliburua dugu.

Lehen ikasliburua inprimategiaren sorreraren garaian kokatu behar da, 1698. urtean, hain zuzen, Juan Amós Comenius-ek *Orbis sensualium pictus* inprimatu zuenean. Latinez, alemanez, frantsesez eta italieraz inprimatutako liburu honek bazekarren berrikuntza aipagarri bat, ilustrazioaren erabilera, alegia, idatzizkoaren

ulermena eta ikasketa bultzatzeko asmoz ilustrazioaz baliatzen lehenengoa izan baitzen. Ordutik hona, testuliburuetan testua eta irudia uztartzeko joera hori ez da galdu; alderantziz, aurrerapen teknikoek ahalbideratu duten neurrian, modu oso desberdinetan aurkeztu da informazioa. Horrexegatik, aurkezpen-mailan behintzat, hasierako irudi gutxiko zuri-beltz horretatik gaur egungo multikolore eta multikode horretaraino, eskola-liburuek aldaketa ikaragarria ezagutu dute.

Bestalde, testuliburuaren onura didaktikoak irakasle gutxi jar ditzakete zalantzan. Carroll-ek¹ honako hauek aipatu zituen: eskuragarritasuna (behin eta berriro erabil daiteke ikaslearen erritmora moldatzen delarik); efikazia (irakurtzetik entzutetik baino ulermen azkarragoa lortzen baita); abstrakziorako bidea errazten duela beste baliabide didaktikoekin konparatuz gero; irakaskuntza-ikaskuntzarako funtsezkoak diren esperientziak ahalbideratzen dituela (berehalakotasuna, bikarialtasuna eta abstrakzioa). Horregatik, Choppin-ekin² batera esaten dugu, informazioa aurkezterakoan testuliburuak bilakaera historiko nabarmena izan dutela XVIII. mendearen erditik gaur arte, eta berak azaltzen duenez hasierako tipologia *kateketikotik* hasi eta, eredu *apologetiko*, *juridiko*, *entziklopediko*, *erakargarri* eta *eskola-eleberritik* pasatuz, gaur egun nagusitzen den eredu, *polifonikoa* (liburu multimedia eta liburu integratua) da.

1.2. Testuliburuak: tresna ideologiko gisa

Gaur egun, ikasgeletan lantzen den curriculumaren zati handi bat ikasmaterial honen bitartez jasotzen da. Ikasmaterial hau irakaskuntzan bi modutara erabili ohi dela esan daiteke. Alde batetik, asignatura edo diziplina jakin bat lantzeko eta, bestetik, asignatura bat-bera prestatzerakoan, oinarritzko tresnatzat erabiltzeko. Gure

¹ Carroll, J.: "The potentials and limitations of point as a medium of instruction", in: Olson, D.: *Media and Symbols: The forms of expression, communication and education*, Chicago, The National Society for the Study of Education, 1974, Pilar Colás-ek aipatua: "El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa", *Enseñanza* 7, Anuario Interuniversitario de Didáctica. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, 41-49 orr.

kasuan, testuliburua ikertzeko garaian, lan-eremuaren ikuspuntua lehen erabilerara mugatuko dugu, hau da, ikasgelako ekintzarik gehienak lantzeko tresna edo euskarri didaktikoa den ikuspegitik aztertuko dugu. Hori horrela, testuliburuari buruz edo beraren inguruan esan daitekeena curriculumaren kontzeptuarekin lotura hertsia hertsia duela ikus dezakegu, testuliburuetan islatzen baita eskoletan lantzen den curriculum ia oro. Beraz, kontsideratuz irakaskuntzan eta ikasgeletan gehien erabiltzen den tresna arrunt hau ez dela bat ere aseptikoa, sakonki aztertu beharko litzateke testuliburuaren bitartez zein eredu, zer eduki, zer gizarte, zer kultura, zer ikasle, zer irakasle, zer irakastera, eta... ekoiztu eta helarazi egin ohi diren. Hitz batez esateko, aztertu beharko genuke zein motatako tresneria edo mekanismoa jartzen duen martxan testuliburuak hezkuntza-kontrola aurrera eraman ahal izateko. Ildo beretik segituz, atal honetan ere aztertu beharko genuke zer-nolako interesek bultzatzen duten testuliburuaren erabilera hainbestekoa izatera, irakaskuntzan erabiltzen ditugun tresna didaktikoen artean arruntena era erabilgarriena izatera ailegatu baita. Testuliburuak beharrezko tresna bihurtu dira irakaskuntzan eta, orokorrean, hezkuntza sisteman, beraien bitartez ezar, ezagut eta barnera daitekeelako kultura jakin bat, hain zuzen ere, talde boteretsuen kultura.

Testuliburuak, tresna didaktikoak diren neurrian, testu batez osaturiko tresnak dira. Hau da, liburuak izateaz gain, edukia ere badira. Edukia eta ezagutza elkar erlazionaturik daudelako, testuliburuak zer kontatzen duten eta hori nola kontatzen den ezagutu beharra dago. Testuliburuaren izaera ideologikoaren eragina anitza denez gero, guk oraingoan ikasle, irakasle eta familiaren esparruetara mugatuko dugu soilik, geure azterketa.

1.2.1. Testuliburua eta ikaslea

Gauza baten ezagutza zerbaiten inguruan izaten da, eduki baten gainean, eta eduki horren izaerak mugatuko du zein balorazio edukiko duten gure ezagutzan,

² Choppin, A., op. cit., 2000, 137-138 orr.

azken finean, ezagutza eraikitzekeo prozedurak edukien menpean daudelako³. Horregatik, testuliburuak zer helarazten duten eta nolako adierazpenez helarazten duten, guztiz erabakigarria izango da ezagutzaren jasokuntzan. Edukien aukeraketak, adierazteko erak, beraien kalitateak eta esanahiak badira izaki baten mundu-ikuskeran eragina duten faktoreak, faktore hauek mugatuko dute izaki horren mundua, hau da, nola ikusiko duen eta nola sentituko duen errealitate hori. Testuliburuetan eduki batzuk agertuz eta beste batzuk aipatu gabe utziz, ideologia transmititzen da. Therborne-n iritzitari jarraituz, hots, ideologiek menderatu eta sailkatu egiten dituzte izakiak, errealitatea ezagutzuz eta errealitate horretan norberaren burua ezagutzuz⁴, berarekin bat eginik esaten dugu ideologiak honako bi funtzio hauek izango lituzkeela testuliburuetan: batetik, ezagutza eratu, eta bestetik, modelatu pertsonak esanguratsuki bizi eta eraikitzen dituzten errealitateak, ametsak, nahiak eta helburuak. Hau hiru modu hauen egiten da: a) dena eta ez dena finkatuz (zer garen, non gauden, eta abar); b) zer den ona, zuzena, justua, polita, atsegina eta aurkakoak mugatuz (gure nahiak eta helburuak normalizatzen dituelarik); eta c) izan daitekeena eta ezinezkoa finkatuz gure itxaropenak, irrikak eta helburuak mugatzen dituelarik. Horrela, testuliburuak medio, iragana ezagutzen da, oraingo “bat” komunikatzen da eta etorkizunaren esperantza eraikitzen.

Baina testuliburuetan aipaturiko errealitate hori sortu ahal izateko, beste errealitateak desitxuratu egin behar dira, horretarako estrategia ezberdinak erabiliz. Torres-ek⁵ ezereztapena (objektuetan, gertaeretan, pertsonetan), adizioa (pertsonak, gertaerak, eta objektuak asmatzen), deformazioa (kualitatibo eta kuantitatiboki, esanahia aldatzen), arreta desbideratzea (difuminatzea, aurkako informazioa emanez), eta, gaien ukapena (gai jakin bat ezta ere agertzen gaiaren konplexutasuna aitzakiatzat hartuz), aipatzen ditu strategi arrunt gisa. Berak dioen moduan, beste kasu batzuetan, gai batzuk edo errealitate batzuk aipatzen dira, baina unitate

³ Arnay Puerta, J.: "Los lados ocultos del conocimiento escolar", *Curriculum*, 3, 1991, 19-33 orr.

⁴ Therborn, G.: *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁵ Torres Santomé, J.: *El currículo oculto*, Morata, Madrid, 1991, 110 or.

didaktiko solteetan, ibilbide turistikoen antzera, turisten curriculum gisara⁶, horretarako testuliburuetan era bereziak erabili ohi direlarik: arrunkeria, oroimenera joz gauza exotiko legez, errealitatetik deskonektatzea lortuz, egoerak edo izakiak estereotipatuz, eta aldrebeskeria erabiliz (arazo sozialak edo politikoak psikologizatzen, edo historia tamaina batetara mugatzen naturaltasuna emateko asmoz). Azken finean, ezagutza eraikuntza soziala baino ez da, eta edukien eta diziplinaren bitartez antolaturiko ezagutza prozesu ekonomiko, sozial eta politiko oso konplexuen menpean dagoela esan daiteke.

Gure kasuan, testuliburuak direla medio, irudiek haurren eragin on eta kaltegarriak badituztela denok ondo dakigun gauza da, baina sor dezaketen kalterik handiena, ez dago dudarik, irudi horiek igortzen duten mezua errealitate bakartzat hartzearena dugu. Urruneko egoerekin eta pertsonaiaekin erabat identifikatzen dira haurrak, euren historia eta testuinguru propioa galduz doazen neurrian. Irudien bidez agertzen den errealitatea ez da errealitatea, beraren zati bat baino ez da, beraren estrapolazioa. Horrexegatik, testuliburuak igortzen diguten errealitatea bi modutara baldintzaturik agertzen zaigula esan daiteke. Batetik, irudi eta testu sortzaileak ematen dion irudi-idatzizko trataeragatik, eta bestetik, baliabideen jabearen izaeragatik (ekonomiko, kultural, edo ideologikoagatik). Bestalde adierazpen-erak lotura hertsia dauka mezuaren sortzailearen ideologiarekin eta beren balio-sistemearekin. Horrexegatik esan dezakegu, gauzak ez direla agertzen diren modukoak, baizik eta, sortzaileak eraikitzen dituen modukoak, eta aldi berean, mezu-hartzaileak espero dituen modukoak (azken finean, sortzaileak berak sortuak direnak).

Horrela, estereotipoen bitartez balio batzuk islatzen dira. Era ezkutuan edo agerian ideologia bat islatzen dute. Estereotipoak produkzioa kontrolatzen duen talde boteretsuaren ikuspegia islatzen digu eta eskaintzen dizkigun ereduak kategorizazio kontzeptual bati dagozkionak baino ez dira, hain zuzen ere, ideologia horrek

⁶ Ibid., 148 or.

sorturiko ereduarenak. Eredu horiek horrela sortzeak ez ditu kontuan hartzen edozein gizarte-egituratan agertzen diren beste errealitate eta egoera batzuk (hala nola, ekonomikoak, zein sozialak, politikoak, generoarenak, nazioarenak, hizkuntzarenak...). Testuliburuek direla medio, estereotipo horiek gure pentsaera homogeneizatu egiten dute, eta kanpotiko patroik edo eredu arrotz horiek jasotzen ditugun neurrian, geure historiari, gure pentsamoldetik at gelditzen gara, urrundu egiten gara guztiz, iritziak, adierazpenak, keinuak eta errealitatea ulertzeko erak uniformatu egiten baitzaizkigu. Ikusmolde horiek eraikuntza sinple eta arruntak izaten dira, baina funtzio bikoitza betetzen dute gizakien eraikuntza soziala moldeatzerakoan. Batetik, berrindartu egiten dituzte sistema horrek sorturiko parametroak, eta bestetik, giza-talde desberdinen jokaerak eta adierazpenak homogenizatzea edo berdintzea dute helburu. Horrexegatik, ideologiak lotura hertsia dauka kontzeptuen sorkuntzarekin honako bi arrazoiengatik: a) pentsatzeko kategoria logikoak era bakarrean aurkezten dituelako, eta b) errealitatearen jasokuntza horiek prozedura kognitiboen bitartez suertatzen direlako.

Laburbilduz, ezagutzak, hau da, munduari buruzko ikuspegi horrek kontzeptuak baldintzatuko ditu, eta era horretara, bai jokaerak, bai jarrerak baldintzaturik eta gidaturik agertuko zaizkigu. Ideologia eta estereotipoa gauza bera ez direla badakigu, baina, elkar eraginpean daudenez gero, elkarren arteko eragina areagotu egiten da.

1.2.2. Testuliburua eta irakaslea

Baina testuliburuaren eragina irakasleriarengana ere ailegaten da, bere profesionaltasuna kolokan jarriz eta bere irakats-sinismenak moldeatuz.

Irakaskuntzan, bai hemen bai beste herrietan, testuliburua ikasmaterialik hedatuenetarikoa izatea⁷ eta, gure kasuan, oinarrizko heziketan unibertsitate-mailako

⁷ "Los manuales escolares representan actualmente -y con mucho- el medio de enseñanza más ampliamente utilizado en el mundo y, por consiguiente, tiene notables implicaciones de naturaleza

beste testuliburu eta ikerketa-aldizkariak gutxi kontsultatzen direla jakiteak, pentsarazten digu testuliburua bera dela irakatsi behar denaren erreferente bakarra, hau da, testuliburua dela irakaslearen ordezkaria jakintzaren egokitzapen didaktiko horretan. Zabalzak⁸ esaten duenez, eskura datozkigun txostenetatik eta ateratako esperientzia pertsonaletik, ikasgelako edo eskolako plangintz bitartekarien bidez egiten da. Beraz, irakaskuntza diseinatzerakoan irakasleak ez dira beren ezagutza teorikotik hasten, ezta inprobisatzen ere, baizik eta era askotako material didaktikoek eskaintzen duten programazio-bozeto bat erabiltzen dute. Esan daiteke, ez direla programa ofizialeetatik hasten, eta ez direla haren postulatuetatik zuzenean abiatzen, gidari-lanak egiten dituzten bitartekariak erabiltzetik baizik, eta horien artean ezagunenak honako hauek dira: testuliburuak, material komertzialak, curriculum-gidak, ikastaroak, aldizkariak, eta esperientzia bikarioak (beste bati entzundako kasuak edo irakurritakoak). Bitartekari hauen guztien eragina onartuta ere, guri modu berezi batez interesatzen zaizkigu testuliburuak eta curriculum-gidak, testuliburuak direlarik horien artean pribilegiatuak eta eragin gehien dutenak eta, bigarren maila batean, baita ere, curriculum-gidak hauek baitira eskolaren edo irakaslearen plangintzaren eginkizuna hori ondoen betetzen duten bitartekariak.

Testuliburua bera bi liburuki agertzeko joera berriagoa dugu, hau da, bata ikasleentzako testuliburua eta bestea irakasleentzako gida didaktikoa. Beste batzuetan, ikasleari zuzenduriko ariketa koadernotxoak ere eransten zaizkio ikaslearen testuliburuari, non, modu errazagoan testuliburuan agerturiko testua errepikatzeko edo gogoratzeko, antzeko ariketak agertzen diren. Irakasleari zuzenduriko gida didaktikoa ez da gauza berria, baina, lehengoarekin konparatuta, bada aldaketa kualitatiborik. Lehenengoetan legeriaren interpretaziorako aholkuak agertzen ziren gehienetan; oraingoetan, berriz, curriculumari begira laguntza didaktiko edo orientabideak datoz, ikasgelarako aplikagarriak direnak. Zentzu honetan, irakasleriarentzat laguntza-tresna modura agertzen da. Dena den, esan

económica, pedagógica y social, en cada nación” (Richaudeau, F.: *Concepción y Producción de manuales Escolares. Guía Práctica*, Serbal. Cerlal. Unesco, París, 1981, 47 or.).

⁸ Op. cit., 1996, 86 or.

dezakegu liburu-mota bi horien jakintza-bilduma dela irakatsi behar den jakintza oro. Galdera da: testuliburua laguntza-tresna soila al da, ala, deskualifikazio profesionalerako tresna ere bada?

Lehen esan bezala, testuliburuaren eragina irakaslearengana ere heltzen da; egon badaude, deskualifikazio laboralez gain, aipatu beharreko deskualifikazio profesionala sortzen duten arrazoiak ere, Torres-ek⁹ azaltzen digunez, honako hauek, bai, bederen:

- Irakasleriak testuliburuetan behin eta berriro agertu den errealitatea bakartzat hartzen du, beste errealitaterik egon litekeela pentsarazteko bere buruari mugak jartzen dizkiolarik. Curriculum horiek, bakarrak dira eta, aldi berean, egin daitezkeen bakarrak izan ere.
- Testuliburuetan oinarrituriko eskola autoritario bihurtzen da, ezagutza jakin bat helaraziz, honi beste bat kontrajartzeko bideak ixten baitira. Modu honetan, testuliburuaren egileak eta adituen (teknokraten) hitza eta jakituria, jakintza-iturri bakartzat hartzen ditu irakasleriak, bere hezkuntza-ahalmenak eta bere burua gutxietsiz. Era honetan, eraikuntza sozialean parte har dezaketen beste ezagutza-bideak ukatu egiten dira. Bestalde, oinarrizko kultura mugatua eta aukeratua dela onartzen denean, irakasleriaren irakaskuntzako protagonismoa lur jota geratzen da. Hezkuntzan bide berriak jorratzeko aukera bertan behera gelditzen da ikusmolde hau abiapuntu bakartzat hartuz gero.
- Testuliburuak programa ofizialen itzulpena egiten dute irakasleari modu erraz eta itxuroso batez prestatuz eta eskainiz. Horrela, testuliburua programa ofiziala ikasgelan garatzeko tresna ezin hobea eta ziurra gertatzen da. Horrez gain, irakasleriari ikasgelarako eta bere testuingurura moldatzeko ahalmena mugatzen zaion heinean, baliabide bakar bat erabiltzera ohitzen dira irakasleak.
- Bestetik, testuliburuak, dakarten deskualifikazio profesional horrez gain, deskualifikazio laborala ere badakarte. Testuliburua eskoletako makina gisa hartzen denean, enpresa bateko produkzio-katean gertatzen den prozeduraren

⁹ Torres Santomé, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Morata, Madrid, 1994, 177-181 orr.

antzeko zerbait ematen dela ikus daiteke. Testuliburuak erabiliz pertsonal espezializatuen beharrezana gutxitu egiten da, hezkuntza-sistemaren inbertsioak eta kostuak gutxiagotzen direlarik: ikasgeletan irakasleak irakasten du testuan datorrena. Espezializazio handiagorik ez da behar lan hori burutzeko. Beraz, soldatak nahikotzat har daitezke.

- Testuliburuak erabiliz lan-erritmoa eta lana bera handiagotzen da. Errendimendu handia lor daiteke, ikasle-kopurua oso handia izan arren eta prestakuntza larregi eduki gabe. Irakasleriaren prestakuntza profesionalean inbertsio gutxirekin (ikastaroen, material berezien bidez eta), materia asko emateko gai da irakasleria.
- Langileriaren lana kontrolatzeko era erraza da testuliburuak erabiltzen. Ikuskariak, gurasoek, beste lankideek erraz kontrola dezakete noraino heldu den ikastalde jakin bat, ikasturte horren buruan beste testuliburu batekin hurrengoari dagokionarekin, alegia, hasi beharko da. Honez gain, testuliburuak berak erregulariki markatzen ditu lan-erritmoak, irakasleriari eta ikastetxeari kanpoko zein barneko kontrol-lana etengabe bermatuz, ikasturterako finkatuak dauden helburuetatik edo prozeduretatik desbideratzerik badagoen ala ez islatuz.
- Prozedura edo sistema ziuarta daiteke kanpoko faktoreak kontra izanda ere. Adibide gisa: grebetan ez dago arazorik beste irakasle batzuk ordezkatzeko, edo gaixorik daudenean beste irakasle batek ikastaldeaz arduratzeko, irakasle-plantilak berrantolatzeke, pertsonala kanporatzeko edo ordezkatzeko. Ikastetxeak eta bezeroak akordiotara hel daitezke produktu-prezioaren garantia dela medio: testuliburuak estandarizatzen dira eta eredu estandar batera egokitzen diren neurrian, irakasleen eta ikasleen lan-prozedurak ere estandarizatzen dira.

Azken finean, irakasleriaren kontrol honetan guztietan argitaletxeek talde boteretsuen morroi-lana egiten dute. Argitaletxeek antolatzen dituzte legerian ezarritako gutxienezko lorpenak, eta zabalik dagoen curriculum itxi egiten dute talde ekonomiko edo politikoen nahietara moldatuz. Argitaletxeak enpresa huts direlako edo talde ekonomiko boteretsuen eskuetan daudelako, talde hauen kapital

kulturala, edo "helarazitako kultura"¹⁰, "zilegizko ezagutza"¹¹, hots, "tradizio hautakorra" helarazten dute. Raymond Willians-en *tradizio hautakorraren* kontzeptuan oinarriturik, hots, ofizialtzat eta "baliagarritzat" hartzen den ezagutzaren zatiaz, alegia, esan dezakegu Apple-ren ildotik, curriculumaren edukia zein berau antolatzen duen forma bera, biak eraiketa ideologikoak direla, biek kontrol kulturalarekin zerikusia duen botere-mailako erlazio-sarea osatzen dutela. Legitimotzat zein ezagutza ezarriko den, botere kulturalaren eta botere ekonomikoaren arteko indar-korrelazioak erabakiko du. Itxurazko aldaketa gutxi batzuk eginez, urte askotan iraun dezaketen produktuak egiten dituzte (dirua irabazteko produkzio-kostea gutxitzeko kasu batzuetan eta, besteetan, edukiek eta ezagupen berdinek luzaro iraun dezaten).

1.2.3. Testuliburuak eta irakaskuntzaren kontrola

Oraintsu esandakoak kontuan hartzen badira, esan dezakegu eskolak lantegiak direla, hots, lanaren zatiketa egiteko lantokiak gizartearen eraginpean. Gaur egun kontrol bera edo antzekoa lan-makinen funtzionamenduan sartuta dago; irakasleari inork ez dio esaten zer egin behar duen, egin behar duena guztiz programaturik datorrelako. Berriro islatzen dira irakasleriaren zereginetan lehen aipatutako lana intelektualaren eta esku-lanaren arteko zatiketa indibidualizazioarekin batera. Testuliburu ere material indibidualizatua da, komertziala, orriak maila bakoitzerako sekuentzialki diseinaturik dakartzana eta orriak pasatzeko joera ahalbideratzen duena. Testuliburuetan, askotan, ikaslearen erantzunak zein irakaslearen azalpenak aurretiaz zehazturik datoz. Kontzeptua eta exekuzioa bortizki banaturik daude, ikasleentzat zein irakasleentzat. Horrela,

¹⁰ Bourdieu, P.: "Sistemas de enseñanza y sistema de pensamiento" in: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983, 1985 (2. argit.), 20-36 orr., 30 or.

¹¹ Apple, M.: "El libro de texto y la política cultural", *Revista de Educación*, 301, Madrid, 1993, 109-126 orr., 116 or.

irakasleak deskualifikatzen diren heinean kualifikatu ere egiten dira¹², curriculumaren alderdi nagusien kontrola galtzen baitute, administratzaile huts bihurtuz. Beraz, irakasle askoren lana proletarizatzen ari denez, eskoletan sartzen den curriculuma administrazioko teknika eta ideologiarekin sartzen da. Honek irakasleengan ere eraginik badu, erakusten zaion curriculuma indibidualizatua izaten baita eta, honela, gizartean saturatuta dagoen klase bat produzitzera bultzatzen baitu, eta hemendik gizabanako desarraigatua ateratzen da, ideologikoki alienatua, eta horregatik boteretik gertu dagoen edo bere interesetara erraz moldatzen den gizabanakoa da hori.

Orain arte ikusi dugunagatik baieztza dezakegu irakaskuntza, ikasgelaz kanpo, teknikoki arautua eta mugatua dagoela. Curriculumaren kontzepzioa aldeztetik gero eta zehaztuagoa dagoelako, burutzapenetik erabat banatua dago, eta irakasleria, funtsezko arloetan, batik bat kontrol teknikoan, gero eta protagonismo gutxiago duenez, deskualifikatua aurkitzen da eta, aldi berean, birkualifikatua rol administratzailea bete dezan, Apple-ren teorizazioan behin eta berriro agertzen denez.

Esandakoaz agertu nahi izan dugun moduan, ikasliburuaren erabilerak badu gure ikasgelatan izugarritzko eragina. Eragin hori bi arlotara zabal daiteke: batetik, ikaslearen nortasun soziala eraikitza eta, bestetik, irakasleriaren jarrera moldatzera. Zutabe bi hauei helduz, testuliburuaren curriculumaren bidez eskola eta hezkuntza-sistema talde boteretsuen kontrolpean gelditzen dira, eragin hori familiaren esparrura ere ailegatzen delarik, honako aipuak goraiatzeko duenez:

“...la práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto. Gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto. El mercado editorial mueve todos los años cientos de millones de pesetas en la publicación y venta de libros de texto. Y las familias

¹² Apple, M.: "El marxismo y el estudio reciente de la educación", *Educación y Sociedad*, 4, Akal, Madrid, 1985, 35-52 orr.

valoran a menudo lo que se enseña a sus hijos por el avance en el temario del libro de texto"¹³.

Aipatu berri dugun egoera erraz uler daiteke kontuan hartzen badugu, gizarteko beste esparru desberdinetan gertatu den bezalaxe, testuliburuak egoera edo erreforma berrietara berehala moldatzen direla. Aldaketa horiek irakaslerian sortzen dituzten ziurtasunik ezak edo urduritasunak nahiko arrazoi dira irakasle hori liburu erosle sutsu bihurtzeko. Testuliburu berriak azkarregi sartzen zaizkigu irakaskuntzaren egunerokotasunari aurre egiten. Gure herrian erabiltzen diren testuliburu asko eta asko eskolan horrela sartu zaizkigu. Hori dela eta, horretaz gogoeta batzuk egiteko garaia heldu dela pentsatzen dut. Testuliburuan agertzen dira zer den jakintza, zer irakatsi behar eta nola ere. Zentzu honetan, irakaslea elementu pasibo bihurtzen da, eta ordezkapen didaktiko horri irakasleak ukipen afektiboa baino ez dio ematen transposizio didaktiko horretan, beste guztia egina baitatorkio. Egoera grabeagoa izaten da, testuliburu horiek, irakasleriaren erabilera kontzienteagatik¹⁴, aurkako joera hartzen duenean. Beste batzuetan, aldiz, eta inkontzienteki¹⁵, ezagutzaren gidari sutsu bihurtzen dira. Benetako arazoa ez da teknikoa, ikasgeletan zer landu eta horrelakoetara mugatzen dena; arazoa, aldiz, etikoa da, hemen sartzen direlarik, besteak beste, eta irakasleak egiten duen edukien galbahe-lana¹⁶ eta etikoki zilegitua dena zer den erabakitzea.

¹³ Martínez Bonafé, J.: "Siete cuestiones y una propuesta", *Cuadernos de Pedagogía*, 203, Barcelona, 1992, 8-13 orr., 8 or.

¹⁴ "El libro de texto es un instrumento más del quehacer educativo cuyos objetivos y estructura polisémica lo convierten en un nexo relevante entre emisor y receptor, es el territorio común por el que transitan educadores y educandos, transmite conocimientos, valores y actitudes provisto de una escala endógena de evaluación (ya que sólo puede evaluar lo que él mismo transmite). En manos del profesor se erige en entrenador y árbitro del saber y en manos del alumno en preceptiva que hay que practicar y listón que deber superar para ser digno y apto en pruebas sucesivas" (Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J. J.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Argitarapen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo, 1991, 71 or.).

¹⁵ "...cada manual escolar -aún cuando la motivación haya sido inconsciente para los autores- se revela al usarlo, como un modelo de funcionamiento intelectual, que filtra y organiza los conocimientos..." (Richaudeau, F., op. cit., 1981, 49 or.).

¹⁶ Apple, M.; King, N.: "¿Qué enseñan las escuelas?", in: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983, 1985 (2. argit.), 37-53 orr., 43 or.

Guzti honegatik, eraikuntza sozial eta politikoa testuliburuak duten garrantzia inork ez du dudatan jartzen. Testuliburuak du botererik ahaltsuena era berezian diskurtsoa besteengan aurreiritziak sortzeko. Testuliburuak ezagutza - ezagutzen dena, eta ezagutzera eman edo isildu egiten dena- ehundaka pertsonari bide bakarreko mezu berberaz igortzeko ahalmena dute ezaugarri nagusizat. Arrazoi hau dela eta, hedabideak boterearen zale bihurtzen dira eta, gehienetan, gizakien giza orientatzaile eta ezagutza-eraikitzaile modura funtzionatzen dute gure gizartean, testuliburuaren funtzio hori areagotuz monopolio txiki edo handietan kontzentratzen diren heinean. Argialetxeek ondo dakite gizartean badutela botererik eta ahalmen ekonomikorik eta izaera merkatal horri begira talde hegemonikoen ideologia eta eskema deformatzaile eta inkulkatzaileak igortzea dutela helburu nagusi eta, horrela jokatzean, berrautoelikatu egiten direla, ideologikoki eta ekonomikoki errentagarritasun handiagoa ekar diezaieketelakoan.

Lehen esan bezala, testuliburuak ukaezinezko garrantzia hartu du aspaldi honetan gure irakaskuntzan eta ikasgeletan dituen tokia eta funtzioa ezin dira ukatu. Hala ere, edo horregatik, akaso, harritzekoa da testuliburuaren erabileraz irakaslearen formaziorik eza¹⁷, batez ere Hego Euskal Herrian. Gure galdera hau da: utzikeria al da, ala kontrol-estrategia?¹⁸. Iparraldearen kasuan, 1990etik aurrera¹⁹, kanpoko adituek sortzen zuten irakasleriaren deskualifikazioa salatuz, hezkuntza-sistemaren hainbat eragileren kezkek eta protestek, testuliburuaren inguruan, formazio-mugimendu sendoa bultzatu dute, eta aldizkari, argitaraldi eta ikastaroen bidez,

¹⁷ Eta dirudienez joera hau nahiko arrunta da nazioarteko mailan, hurrengo aipuak dakarrenez: "El hecho de que el libro de texto apenas se mencione en la literatura educativa de los programas de formación del profesorado, debe interpretarse como un signo de ausencia de conocimiento del libro de texto" (Johnsen, E.: *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1996, 265 or.).

¹⁸ "El control directo del material didáctico parte de un modelo que arranca del supuesto, al menos implícito, de que los profesores tienen que funcionar profesionalmente con unos materiales que les faciliten su práctica con un grupo numeroso de alumnos y sin tiempo, ni en muchos casos preparación suficiente, para elaborar el curriculum a desarrollar, partiendo de orientaciones generales que no se traducen en esquemas prácticos. Un modelo que se apoya en la "debilidad profesional y que contribuye a estabilizarla. Modelo de intervención que lleva al mismo tiempo, a la existencia de una reducida variedad de medios, pues en caso contrario no podría controlarlos" (Gimeno Sacristán, op. cit., 1988, 146 or.).

¹⁹ Choppin, A., op. cit, 2000, 34-37 orr.

proposamen desberdinak burutu dira irakasleriaren hasierako eta geroko prestakuntza profesionalean testuliburuaren erabileraz oinarritzko trebakuntza bermatzeko. Ulertzekoa da, bada, kezka horiek guztiek formazio-lerroak baldintzatu dituztela eta gaurko ikastaroen helburua eta edukia honako bi arazoei erantzuten saiatzen direla: batetik, "testuliburua da, ikasleak menperatu behar duen tresna, derrigorrezko eskolan eta geroago", eta bestetik, "irakasleriaren irizpidea testuliburuak hautatzerakoan eta erabiltzerakoan".

Laburbiltzeko asmoz, ikusi dugunez, eskolako testuliburua merkatuan salgai dagoen produktu berezia da, eta Selander-ek²⁰ aipatzen dituen ezaugarri batzuk gure eginez hauxe diogu:

- Testuliburua dela derrigorrez irakurri eta, askotan, buruz ikasi behar dugun liburu bakarra.
- Testuliburua eskolarako sortua izan eta bere erabilera esparru horretara mugatzen dela, batik bat, hezkuntza-sistema estatualen sorreraz geroztik.
- Liburuaren eragina eskolan ematen zaion erabileragatik baldintzaturik dagoela: bat, ikasleak era jakin batean erabiltzera behartzen dituelako (egoera bestelakoa balitz, ez bailuke edukiko duen eragina eta balioa), eta bi, irakasleak liburuarekiko erakusten duen jarrera menpekoea delako.
- Testuliburua gure inguruan dagoen errealitatearen ispilu soziala da eta, zentzu honetan, hautatua eta aldakorra.

1.3. Ideologia: testuliburuetan aztertzekeo kategoria

Liburuaren azterketari ekingo diogun atal honetan, burura datorkigu Santos Guerra-k eskolaren antolakuntzan gauzatzen diren gertakizunetaz ebaluaketa edo azterketa prozesuari ematen dion zentzua, eta guk geuk ere, arruntasun osoz, testuliburuak aztertzerakoan lehen premisatzat har dezakeguna. Bere ustez, eskolaren ebaluaketaren bidez, kanpoko laguntzaz baliatuz gero, protagonistek aurki dezakete

ezagunaren ez-ezaguna. Errealitate konplexu hori ulertzea lortzen da, errealitate horrekin, ikuspegi anitzetatik behin eta berriro topo eginez. Horregatik, ebaluaketa edo azterketa ez da prozesu aseptiko edo neutral bat, alderantziz baizik, ideologiaz eta dimentsio politiko osaturik dagoen prozesua dugu eta, Bates-en iritziarekin bat eginez, zera diogu: "ebaluazioa gutxitan dela neutrala", hots, "ekintza teknikoa baino areago politikoa dela"²¹.

Testuliburuaren esparrura etorritz, Choppin-ek "Pédagogie ou idéologie?" galderari erantzunez, honako hau esaten digu:

"Indépendamment de ces contraintes inhérentes au genre, le manuel ne saurait se réduire à une simple épure. Il est le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire: le choix de la langue (le français et non le breton ou le basque, par exemple) et du style (les *bons* auteurs), la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances, obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites"²².

Aurreko bi premisetatik abiatuz, egon badago zerbait komuna bietan: ideologiaren aipamena, alegia. Gizarte bateko erakunde, elkarte eta gizakien eguneroko harremanetan, gizartegintzan, alegia, izugarritzko material komunikatzailea sortzen da, eta semiologiaren erakarpenei esker onartzen dugu denean ideologia dagoela. Denok trukutzen ditugu ideologiak, batzuetan konturatu gabe. "*Ideologia*" hitzaren bitartez munduari eta errealitateari buruzko mundu-ikuskerara definitzen dugu. Bestela esanda: gizarte jakin batean gizakiek euren buruaz, naturaz edo besteekiko duten ideari, ideologia deritzo. Horregatik, ideologiaren azterketari hasiera eman baino lehen, kontzeptu horren oinarrian dauden hiru galdera edo osagai bereizi behar ditugu. Lehenik, ezagutzen denaren kontzeptua: hots, *zer den*; bigarrenik, kontzepzio horren balio-eskala edo hierarkia: hots, *zer garrantzia duen*; eta, azkenik, kontzepzio horren balio etikoa: hots, *ona ala txarra noraino den*.

²⁰ Selander, S.: "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", *Revista de Educación*, 293, Madrid, 1990, 345-354 orr.

²¹ Santos Guerra-k aipatua in: Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano*, Akal, Madrid, 1990, 20-22 orr.

²² Choppin, A.: *Manuels scolaires: histoire et actualité*, Hachette éducation, Paris, 1992, 164 or.

Deskripzio honetatik ondorio-multzo hau ateratzen dugu: bat, ideologia asko daudela; bi, ideologia hierarkizatua dagoela -berez botere kontua ere bada-, eta hiru, botere hori dela eta, ideologia batzuk sozialki legitimatuta edo etikoki ontzat hartuta daudela. Ikusten dugunez, ideologiaren ingururako edozein azterketak ikuspegi zorrotz eta kritikoa eskatzen du.

Aipatutako Bates eta Choppin ikertzaileen usteak baino urrunagoa joanez, ikuspegi kritikotik hain zuzen, testuliburuaren eduki azterketari dagokionez, App-
ren²³ iritzia jasotzen dugu ondorengo lerroetan azaltzen saiatuko garena. Bere ustez, material hauen irakurketa ideologikoa egitea ez da lan erraza, eta irakurketa hori ezin da mugatu soilik testu batek esaten duen azaleko edukira. Horregatik, Barthes, Macherey eta Derrida ikertzaileen tradizioari jarraituz eta haien antzera eginez, material hauen ikerketetan ideologiari arreta berezia eskaini beharko geniokeela uste du. "Derridaiar" ikuspegi batek, adibidez, testuaren irakurketa esanguratsuki eragilea den irakurtze-prozesua dakar, hots, ez edonolako irakurketa. Esan nahi dugu aktibotasun horrek diskurtso arruntaren esanahi ortodoxoa berri batez ordezkatzeko duela -berriagoa eta propioa den batez- ez hain ortodoxoa eta, erlazio eta esangura propioak dituen. Horregatik guztiagatik, diskurtso edo eduki bakoitza esanahi gehiegiz edo anitzez hornitua ager daiteke, eta horrek erlazio-aukera gehiago ahalbideratzen du diskurtsoaren ulermen eta esanahiari begira. Bestalde, diskurtsoaren edukiari buruz gogoeta egiteak, material horietan ideologiak nola adierazten diren ezagutzeko aukera ematen dugu, batetik, eta, bestetik eta aldi berean, material horien sorkuntzan egondako interesak eta ideologia ezagutzeko parada eskaintzen zaigu. Edukiaren esanguratasuna ez datza soilik testuan edo materialaren izaeran, zeren, irakurketa, zenbakiak, letrak edo dituen erregulartasunek osatzen duten arren, esanguratasuna testuaren eta erabiltzailearen artean sortzen den erlazioak ere baldintza baitezake. Gure kasuan, esan dezakegu harreman hori ikasle eta materiaren edukiaren artean mamitzen dela. Apple-rentzat, zentzu metaforikoan, produktuek berba egiten dute, baina isildu ere egiten dira. Aurrerago esaten duenez,

²³ Op. cit., 1997, 168-170 orr.

ideia honetan sakondu dute Macherey-k eta Eagleton-ek euren ikerketetan eta ondorioztatu dute "testu batek bere baitan hainbat gabezia adierazten dituela, beren esanguratasuna gatazkan eta kontraesanean jarriz", hots, "testu batean *esaten ez dena* esaten dena bezain garrantzitsua dela", azken finean, "ideologia testuan oso isilune adierazgarrien bidez agertzen baita".

Ikuspegi berberari eutsiz, Eliseo Verón semiologoak (Saussure, Eco eta Barthes semiologoen eraginez), idatzizko mass-mediaren eduki-azterkari ekin dio hainbat ikerketetan, eta testuaren irakurketa soila gaindituz, ikerlari honek testuari ematen dion adinako garrantzia ematen dio testua sortzen duen errealitate sozialari. Bere iritziz²⁴, ideologiak gizarte-komunikazioen esparrutik ez dira desagertu, uste ohi den bezala, alderantziz, ideologiek esparru hartantxe eragiten dute. Bestalde, uste duenez, mezuak ideologia badauka, ideologia sortzen duena baliabidea da. Horregatik, osagai bi horiek ezin daitezke bereiz testuliburuan. Esan dezakegu *diskurtsoa* egin egiten dela egoera komunikatzailearen konprezioan edo ekoizpen sinboliko baten espezifikotasunean. Eta Renzo Titone-ren eskutik eskola esparrura etorruta, esan dezakegu komunikazio linguistikoaren unitaterik garrantzitsuena ez dela enuntziatu soil bat, baizik semantikoki zentsu osoz egituratzen den diskurtsoa: testuliburuaren diskurtsoa ez da enuntziatu askoren batuketa hutsa, diskurtsoa da, batik bat, enuntziatu guzti horiek erlazionatzeko modua²⁵. Horregatik, diskurtsoa baldintzaturik egongo da erlazio horregatik, eta erlazioa, aldi berean, baldintzaturik dago berau sortzen duen testuinguruaren izaeragatik, gure kasuan testuliburuagatik, alegia, beretik hartzen baitu bere orobatasuna. Beraz, hau horrela izanik, esan dezakegu testuinguruaren orobatasunak emango diola diskurtsoari bere esanahi guztia. Guk, zentzu honetan, berebiziko garrantzia ematen diogu testuliburuaren bidez eta beraren inguruan ikasgelatan eraikitzen den diskurtsoari, zeren eta Läng-ek -Erromako unibertsitateko pedagogi katedradunak-, seinlatu bezala, "lehen

²⁴ Verón, E.: "Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia" in: Verón, E. y otros (Edit): *Lenguaje y Comunicación social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976, 133-191 orr, 140 or.

²⁵ Titone, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*, Narcea, Madrid, 1986.

mailako eskola hizkeraren eskola da, zeinetan umeak pasa behar izaten baitu esperientziaren unibertsoetik diskurtsoaren unibertsoa”²⁶.

Hala ere, testuliburuaren diskurtsoaz esan behar dugu testuliburuak eskolako idatzizko produktu propioak diren neurrian, bi kode komunikatzaile erabiltzen dituztela ikasleekiko eta irakasleekiko: testuarena eta irudiarena. Zentzu honetan, honela definitu du Prendes-ek testuliburuaren izaera:

“El libro es un material o soporte de información que se caracteriza por utilizar códigos verbales (textos) y códigos icónicos (imágenes), además de una serie de elementos gráficos que estructuran el espacio.

[...] Desde la perspectiva del grafismo en el libro se estudian la imagen y el texto conformando un todo, es decir, el mensaje *bimedia* o *bicódigo* en el que gracias al juego de los diversos elementos (colores, compaginación, planos, posibilidades sintácticas...) combinados de forma congruente, se consigue la eficacia comunicativa del mismo”²⁷.

Gure gizartean, irudia nagusitu den gizarte honetan, inork ez du ukatzen irudiak duen adierazgarritasuna, eta horrexegatik, ilustrazioak, hots, testu bateko irudi, argazki edo grabatuak, garrantzitsuak badira publizitatean, haur-literaturan edo gizarte-komunikabideetan, askoz garrantzitsuagoak dira irakaskuntzan. Derrigorrezko irakaskuntzako testuliburuetan ikonografiak, hau da, irudi-multzoak ia liburuaren erdia okupatzen du. Hori dela eta, beharrezkoa litzateke irudi horien nolakotasunaz ohartzea eta, bide batez, liburuko orriz orriko irudi-agertze horrek betetzen duen funtzio didaktikoaz; azken batean, irudi-lengoiaren bidez idatzizkoaren bitartez lortzen duguna lortu gura da, baina bide zuzenetik, azkarragotik, biziagotik, atseginagotik eta motibagarriagotik arituz eta, batez ere, ikaslearen aktibotasuna bultzatuz. Beste modu batera esanda, ilustrazioaren helburua da, hain zuzen, irudi baten bidez eskema ulergarri eta didaktikoa helaraztea.

²⁶ M. A. Zabalza-k aipatua: Op. cit., 1996, 185 or.

²⁷ Prendes Espinosa, M. P.: “El libro”, in: Cabero Almenara, J.; Martínez Sánchez, F.; Salinas Ibáñez, J. (coords.): *Prácticas Fundamentales de Tecnología Educativa*, Oikos-Tau, Barcelona, 1999, 295-314 orr, 295-298 or.

Irudi didaktikoak sailkatzerakoan, irizpide desberdinetatik abia gintezke. Modu bat litzateke, Abraham Moles-en tradizioetik datorkiguna, zeina ikono-motak komunikazio mailan duen zentzuagatik abiatzen baita. Ikonoa, semiotikan, adierazten duen izaki edo errealtatearekin nolabaiteko analogia duen zeinu edo adierazlea den neurrian, Moles-ek irudiak ikonizitate-mailaren arabera sailkatu zituen, hau da, objektu baten errealtatearekiko antzekotasun-mailaren arabera. Moles-eskalaren ikuspuntu antzekotik aztertuta, Richadeau-ren sailkapena dugu²⁸, eta horregatik, honek, testuliburuetan, nagusiki, hiru irudi-mota bereizten ditu errealismo gehien duten irudietatik gutxien dutenera sailkatuz:

-Argazkiak: Koloreetako argazkiak, batez ere, ikonizitate-mailarik altuena dutenak dira. Atseginenak izan arren, ez dira objektiboenak eta erraz manipula daitezke. Izan ere, argazki horiek, sortzen diren momentutik, argazkilariaren hainbat prozedura tekniko jasan behar dute. Ikusleak, bere esperientzia bikarialean, argazki-makinak ebaki duena bakarrik ikus dezake, argazkilariak erabakita, noski. Hori da, hain zuzen, “hautatu eta ezkutatu” deituaren funtzioa. Erakusten dena bezain garrantzitsua da erakusten ez dena, erakusten denaren hautaketa horrek beste mila alboratu dituelako, eta horrexegatik, modu honetan ere esanahia baldintzaturik gelditzen da.

-Marrazkiak: Irudi hauek errealtatearekiko leialtasun gehiago adieraz dezakete, objektuaren esentziara agertzea dute helburu eta. Objektuarekiko identifikazioa lortu guran, behar ez diren hainbat osagai espreski kanpoan uzten dira, arreta guztia oinarritzko osagaietan jarriz. Marrazkietan irakurketa errazago, argiago eta zuzenagoa da eta, ikasleak arreta orokortasunean finkatzen du. Horretan, hain zuzen, alden du egiten da argazkitik, argazkiak adibide edo eredu zehatzera jotzen baitu, gehienetan.

-Eskemak: Irudi hauek errealtatea aldatu egiten dute eskuragarriagoa, errazagoa eta zehatzagoa egiteko. Eskemaren osagaiak objektu baten kopia analogikoa, edo oinarritzkoa izaten da, normalean, edo bestela, antzekotasun sinbolikoak (antropomorfikoak, metaforikoak, geometrikoak) erabiltzen dira, baina

²⁸ Richaudeau, F., op. cit., 1981, 158-167 orr.

inolako testuingururik gabe. Irudi-mota honetan unibertsaliterat jotzen da, eta hainbat kontzeptu konplexuren ulerpenera errazten da. Grafikoak eta diagramak, adibidez, hitzak eta irudiak baino urrunago doaz. Hitzetatik abstrakzioa hartzen dute eta irudietatik adierazpen espaziala, guztiz esanguratsua dena. Grafikoak eta diagramak efektiboagoak dira hezkuntzan, ikasleari sistema logiko alternatiboa erabiltzeko aukera ematen diotelako. Grafikoen abantailarik handiena adierazpen espazialaren erabileran datza, non, elementuak elkarren artean erlazionatzen direnean, inportanteagoa baita osotasuna zatien batura baino.

Irudien ibilbide honetan ez zaigu ahaztu behar badaudela testuliburuko irudiak sailkatzeko beste modu batzuk. Irudi didaktikoei buruz aspaldidanik ikertu da. Guk geuk²⁹, Pilar Colás-ek³⁰ eskaini zigun ikerketa-bildumari birmoldaketa eginez, honela sailkatu ditugu:

5. taula: *Irudi didaktikoaren funtzio-sailkapena*

Egilea	Funtzioa	Zertarakoa
Duchastel 1978	<i>Arreta-funtzioa</i>	Ikaslearen arreta lortzekoa
	<i>Azaltze-funtzioa</i>	Azaldutakoa eta ikasitakoa ulertzekoa
	<i>Gogoratze-funtzioa</i>	Irakatsitakoa hobeto ulertzekoa
Levie eta Lentz 1982	<i>Arreta-funtzioa</i>	Materialarekiko arreta lortzea Materialean bertan arreta gidatzea
	<i>Afektibitate-funtzioa</i>	Gozamena bultzatzea Emozioetan eta jarreretan murgilduz eragina lortzea
	<i>Funtzio kognitiboa</i>	Testu baten edukiaren irakaspena lortzea, - Ulermenaren garapeneren bidez eta - Gogoramena landuz Informazio gehikorra eskaintzea
	<i>Funtzio orekatzailea</i>	Irakurtzeko arazoak dituzten irakurleengana egokitzea
Brody 1984	<i>Irakats-prozesuetan eta jardueretan betetzen duen funtzioa</i>	Informazio berria aurkeztea, informazio abstraktua zehaztea, konparatzea, puntu batzuk nabarmentzea, adibideak eskaintzea, motibatzea, aurre-antolatzaileak ezartzea, prozesu kognitiboen ereduak eskaintzea, ikasleen jarrera kontrolatzea, erritmoa aldatzea, isolatzea (desberdintzea, kontzentratzea), erraztea, informazio errepikagarria agertzea, arreta areagotzea, pizgarri berriak aurkeztea, analogiak edo berdintasunak erraztea.
Rodríguez Diéguez 1985	<i>Berriemate-funtzioa</i>	Funtzio bikarialak, informatiboak eta azalpenezkoak osatuko lituzketenak
	<i>Eragite-funtzioa</i>	Multzo honetan irudi motibagarriak eta estetikoak sartuko lirarteke
	<i>Esperientziak katalizatze-funtzioa</i>	Esperientziak bideratzeko funtzioa, edo funtzio katalizatzailea
Rodríguez	<i>Ordezkatze-funtzioa</i>	Errealitate zehatz bat adieraztekoa

²⁹ Bilbao, B.; Ezkurdia, G.; Perez Urraza, K.: "Mendebaldea testuliburueta", in: Askoren Artean: *Euskalkia eta hezkuntza*, Mendebalde Kultur Alkartea, Bilbo, 2001, 179-200 orr., 188 or.

³⁰ Colás Bravo, P.: "El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa", *Enseñanza 7, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, 41-49 orr.

Diéguez 1995 ³¹	<i>Aipatze-funtzioa</i>	Irudiak objektuaren aipamen bat egiten duenean
	<i>Adierazte-funtzioa</i>	Errealitatea hornitzekoa edo girotzekoa
	<i>Atribuzio-funtzioa</i>	Adierazpen bati nolakotasuna ezartzekoa
	<i>Esperientziak katalizatze-funtzioa</i>	Esperientziak bideratzekoa
	<i>Eragite-funtzioa</i>	Prozedura baten pausoak adieraztekoa

Baina irudiek, direnak direla, errealitate soziohistorikoa islatu gura duten neurrian, behintzat, badute gizartean uztartutako osagairik, hau da, irudiak sorburutik gizartekoak dira, Irudiek, kasu honetan, badute euren izaera soziokulturala eta, horrexegatik, Santos Guerra-rengandik³² jasotako irudiaren honako izaera dikotomikoa gure egiten dugu hemen³³:

- Irudia da *dena eta ez dena*: Irudiak euskarri baten bidez ikustekoa gure aurrera dakarkigu: arterakotik existitzen ez dena; beraz, ez dagoen errealitatearen kalkoa da.
- Irudia *ametsa eta errealitatea* da: Irudi batean, objektibotasuna eta subjektibotasuna nahastatzen dira une berean.
- Irudia zerbait *arrazionala eta emozionala* da: Irudiak informatuz batera, emozioak eta sentimenduak berpiztu egiten ditu.
- Irudia *agerikoa eta ezkutukoa* da: Irudiak baditu maila esanguratsu batzuk, zeinetan sakondu behar baita irudia ulertzeko; ostera, baditu beste batzuk ezkutuagoak, sakondu arren ulergaitzak direnak.
- Irudiak gertaera *indibiduala eta soziala* du aldi berean: Irudi-egile batek ingurune soziala murriztu egiten du, osoaren zati bat aurkezten du.
- Irudia *zehatza eta abstraktua* da: Irudiaren euskarriak materializatzen du ikustekoa, baina irudiak iradoki lezakeenagatik abstrakzio hori sorkorra eta anitza da.
- Irudia da *iragana, oraina eta etorkizuna*: Irudiak iraganaren aurkezpena egiten du, baina etorkizunean ere aurkezten iraun dezake baliabide teknikoer esker.

³¹ Rodríguez Diéguez, J. L.: "Los lenguajes en los medios: lenguaje verbal y lenguaje icónico" in: Rodríguez Diéguez, J. L.; Saenz Barrio, O. (Direcc.): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Marfil, Alcoy, 1995, 93-112 orr.

³² Santos Guerra, M. A.: *Imagen y educación*, Anaya, Madrid, 1984.

³³ Bilbao, B.; Ezkurdia, G.; Perez Urraza, K., op. cit., 2001, 190 or.

- Irudia *objektiboa eta subjektiboa* da: Batetik, irudiaren objektibotasun-maila sortzaileak teknikoki manipula dezake. Bestetik, ikusle batek irudi bat ikusterakoan, bere esperientziatik, bere bizipenetik, bere kulturaren subjektibotasunetik irakurtzen du, gura nahiz ez.

Irakaskuntzaren kasuan, testuliburuetan agertzen diren irudiek errealitatearen aurkezpen zehatza eta fidagarria lortu gura dute, eta horrela testu horietan, hain zuzen ere, errealitatearen eraikuntzaren gidari sistematiko modura erabili ohi dira. Baina ikusi dugunez, irudien bidez agertzen den errealitatea ez da errealitatea, beraren zati bat baino ez da, beraren estrapolazioa. Abstrakzio horretan beti badira, edo agertzen dira ezaugarri komunak edo identifikatzeko garrantzitsuenetarikoak. Arrazoi hau dela eta, bi eratako irudiak bereizten dira esangurari dagokionez, irudi monosemikoak (esangura bakarreko irudiak), eta irudi polisemikoak (esangura anitzeko irudiak). Dena den, irudia beti errealitate manipulatu da. Horrexegatik esan dezakegu, gauzak ez direla agertzen diren modukoak, baizik eta, sortzaileak eraikitzen dituen modukoak. Eta nola, irudi bat osatzen duten elementu-kopuruak, hauen egiturak eta duten konposaketak baldintzatzen edo definitzen duten irudi horren sinpletasuna edo konplexutasuna, irudi baten izaera ere monosemikoa edo polisemikoa izango da. Sarritan ikusten dugu, irudi-sortzaileari izaera anitz hori mugatzea edo murriztea interesatzen zaiola eta sortzaileak irudiari testu bat erasten diola. Esanguraren murrizketa horren bidez helburu bi lortzen dira: batetik, ikasleak igorleak nahi duena irakurtzea, ez gehiago ez gutxiago, eta, bestetik, ikasleak alferrikako interpretazioetan ez galtzea eta mezua zuzenago jasotzea. Normalean erantsitako testu horrek hiru modutara joka lezake:

1. Ainguraketa-funtzioaren bidez: Funtzio honek irudiak izan lezakeen esangura bakar batera mugatzen ditu. Idatzizko testu horrek behartzen du ikuslea modu bakarrean mezua interpretatzera. Igorleak, irudiari alde zuzenetik eman dion zentzua aurkitzera derrigortzen du ikuslea. Testuak, gidari ideologiko baten antzera, irudiaren esangura anitzak murrizten ditu.
2. Txandaketa-funtzioaren bidez: Testuak eta irudiak elkar lagunduz edo osotuz, eta alderantziz, biek osatzen dute zentzudun mezua edo kontakizuna. Irudiak eta

testuak elkarrekin unitate bat osatzen dute. Hau dela eta, bien arteko erlazio hori dinamikoa da, batak besteari ematen dio bidea kontakizuna aurrera joan dadin. Testua irudia bezain erakargarri eta beharrezkoa da mezua ulertzeko: testua irudi erakargarri bihurtzen da.

3. Beste batzuetan, testua eta irudia gauza desberdinez ari dira, eta irudia eta irudi-oina ez datoz bat. Modu honetara jokatzuz, irudia manipulatu egiten da. Testuaren eta irudiaren arteko erlazioa konplexua izaten da gehienetan eta, batzuetan, irudiek erraztu egiten dute euren edukiaren informazioa, baina beste, batzuetan, testuan agertzen denetik aldendu egiten dira, informazio kontraesankorrak eraginez.

Dena den, irudi sortzaileek eta testugileek duten erronkarik handiena da irudien aspergarritasuna edo motibagarritasunik eza ekiditea. Irudiak edo zeinuak behin eta berriro errepikatuz gero, agortu egiten dira, ikusleriaren nekea eta aspergarritasuna sortuz. Hau dela eta, batzuetan, estetikoki aurrerapen handiak ikusten dira, hau da, gauza originalak eta maila formalean gauza bitxiak eta oso aberatsak agertzen dira, baina edukiari begira, normalean, betiko ereduak islatu dira irudi horietan. Bestalde, ez da ahaztu behar, behin eta berriro eredu berdina erabiltzeak erreformatu egiten duela eredu bera, hots, areagotu egiten du ereduaren ahalmena, berrindartu egiten baitu bere mezua. Arazo hau saihesteko, irudi-sortzaileek bi modutara jokatzuten dute: originalitatera jotzen dute (berrikuntzara jotzen dute, baina, hasiera bateko nobedade hori ezezaguna denez, bide honek ulertze-mailan zailtasunak dakartza) edo, singularitasunera jotzen dute (berrikuntza itxurazkoa da, azalekoa, betiko irudiak estetika barri batez berrantolatzen direlako). Arazo hau ekiditean datza, hain zuzen ere, testuliburuetan sarri asko ikusten den huts nabarmena, errealtatearen topikoetan edo estereotipoetan erortzean, alegia. Irudiak agerrarazten duen errealtatea naturaltasunez edo arruntasunez janzten da, eta eredu simple eta arrunt horiek sinplekeriaz, bakarra balitz bezala, adierazten dute anitza eta konplexua den errealtatea, marko edo enkuadretik kanpo utziz beste era bateko errealtateak (sozialak, kulturalak, zein ekonomikoak).

Ez da harrizkoa, beraz, hurrengo lerroetan ikusiko dugunez, testuliburuaren ikonografiak eta diskurtsoak sortu dituzten ikerketa-lerroak eta bibliografia ugariak izatea.