

## aurkibidea

---

Zenbaki honetan..... 3

### Eskola-porrota

GARAGORRI, X.: Zer da eskola-porrota?..... 7

PORTU ZAPIRAIN, N.: Eskola-porrotaren faktoreak: Ikasleari dagozkionak..... 25

AIERBE ETXEBERRIA, P.: Eskola-porrota eta motibazioa..... 37

OIHARZABAL, L.: Eskola-porrota: Ikaslea, bere ingurua eta eskola..... 59

ALBISTUR, I.: Eskolaren ardura haurren autokontzeptuarekiko..... 79

OHOKO IKUSKARITZA: Eskola-porrotaren berezitasunak Gipuzkoan. Azterketa estatistikoa..... 101

LIZASO, J.R.: Aulkitik maizegi altxatzen direnekin: lan iraunkorrean saiatzen..... 105

MUZAS, M.D.: Eskola-porrotari emandako erantzun bat: Gasteizko Pedro Anitua Ikastetxea..... 113

EZKIAGA, P.: Pentsatzen irakatsi. Eskola-porrota ekidin eta ikasleak berreskuratzeko metodoa..... 119

ASKOREN ARTEAN: Goi-Zikloko Hizkuntza eta Matematika arloetako ikaskuntzarako laguntza..... 120

QUIJERA, J.A.: Okendo I. P.ren hezkuntz esperientzia: Hezkuntza Konpentsatiboa bigarren etapan.....

---

### Liburuak

TORREALDAI, J.M.: 1987ko euskal liburugintza..... 127

ITURBIDE, A.: Yukio Mishima..... 137

---

© **JAKIN**

JAKINeko idazlanez  
inon baliatzerakoan  
aipa bedi, mesedez, iturria.

**JAKIN**

aldizkari irekia da eta  
ez dator nahitaez  
idazleen eritziekin bat.

**Zuzendaria**

joan mari torreal dai

**Idazkaritza eta administrazioa**

Ategorrieta hiribidea, 23, 1. esk.  
20013 Donostia. Tel. (943) 27 17 13

**1987ko prezioak**

barruan		kanpoan	
harpideduna	ez-harpideduna	harpideduna	ez-harpideduna
harpidetza ...2.500 pta.	—	2.700 ptq. (130 FF)	—
ale arrunta .....625 pta.	.....750 pta.	675 pta. (32 FF)	.... 800 pta. (40 FF)

# ZENBAKI HONETAN

---

*Eskuetan duzun hau, bigarren aldiko 46. zenbakia da eta 1988ko lehena.*

*Eskola-porrotari eskaintzen diogu aurtengo lehen gai nagusia. Honen aurretik ere, hiruzpalau bider gutxienez, aztertu izan du Jakin-ek irakas-kuntza: Unibertsitatea dela, ikastola dela, elebitasuna dela, etab. Beste alderdi batetik heltzen diogu arazoari oraingoan.*

*Eskola-porrota zer den azalduz hasten da monografia. Xabier Gara-gorrik eskola-porrotaren indikadoreak, definizioa, ohizko definizioaren mugak eta ondorioak aztertzen ditu.*

*Sarrera honen ondoren, lau artikulutan aztertzen ditugu eskola-porrotaren faktoreak eta kausak. Hauetako batzuk ikasleari berari dagozkio: Nerea Portuk eta Pello Aierbek aztertzen dituzte horiek. Beste faktore edo kausa batzuk ikaslearen ingurugiro sozialari dagozkio: Lontxo Oihartzabalen kontura joan da horien azterketa. Eta, noski, eskolari berari dagozkion faktoreak ere badira: alor honetan, bateko, Inaxio Albistur-en gogoetak agertzen ditugu, haurren autokonizeptuarekiko eskolaren garrantziaz; eta, besteko, azterketa estatistiko bat, Gipuzkoan egina.*

*Eskola-porrotaren definizioa eta faktore eragileak aztertzea ez zaigu nahikoa iruditu. Arazo horri eman zaizkion erantzunak ere jaso nahi izan ditugu. irienbide konkretu batzuk, alegia. Bost esperientzia, bost erantzun desberdin, hautatu ditugu, eta eskatu diegu beren planteamen-duak, helburuak eta eskarmentua adierazteko. Hona ikastetxeak: Zarauzko "La Salle", Gasteizko "Pedro Anitua", Donostiako Loiolako "La Salle", Andoaingo "Ondarreta" eta Donostiako "Okendo".*

*Dossier hau eratzeko eta moldatzeko, Lontxo Oihartzabalen laguntza ezin estimagarriagoa izan dugu.*

*Gai nagusitik Liburuak sailera goaz zuzen zuzenean zenbaki honetan. Liburuen sail hau ere mardula da.*

*Lehen zatian Joan Mari Torrealdaik, urtero egin ohi duenez, aurreko urteko liburuen berri ematen du, hirutan: liburugintzaren azterketa, has-teko; gero, liburuen gai-sailak; eta, azkenik, liburu bakoitzaren fitxa edo informazio osoa, alfabetoaren arabera tituluz titulu emana.*

*Sail honen bigarren partean, Yukio Mishima idazle japoniarraren bi-zitza eta idazlanak aztertzen ditu Amaia Iturbidek.*



X. Garagorri  
N. Portu Zapiain  
P. Aierbe Etxeberria  
L. Oihartzabal  
I. Albistur  
OHOKo Ikuskaritza  
J. R. Lizaso  
M. D. Muzas  
P. Ezkiaga  
Askoren artean  
J. A. Quijera

## ESKOLA-PORROTA

### **Zer da eskola-porrota?**

Eskola-porrota, noren porrota? Adar ugariko arazoa. Indikadoreak eta definizioa. Ohizko definizioaren mugak eta ondorioak.

### **Eskola-porrota faktoreak: ikasleari dagozkionak**

Kausa organikoak, intelektualak, portaera afektibozkoak.

### **Eskola-porrota eta motibazioa**

Eskolaren antolaketa. Irakaskuntzaren edukinak. Ikasleak desberdintzeko erak. Irakasle-ikasleen arteko erlazioak. Ikaskuntzarako motibo sozialak.

### **Eskola-porrota: ikaslea, bere ingurua eta eskola**

Ingurugiro soziokulturala eta eskolaketa. Porrotegileen ingurugiro kulturala. Eskolaketaren hasiera. Gaurko eta etorkizuneko eskolaren antolaketa.

### **Eskolaren ardura haurren autokontzeptuarekiko**

Eskola eta autoestima. Ni-aren garapena. Ikaslea eta irakaslea.

### **Eskola-porrota berezitasunak Gipuzkoan: Azterketa estatistikoa**

Ebaluazioa ikasturtez ikasturte eta gaien arabera.

### **Hainbat esperientzia: planteamenduak, metodoak, ondorioak**

Zarauzko "La Salle", eta aulkitik maizegi altxatzen direnak. Gasteizko "P. Anitua" eta eskola-porrota emandako erantzun bat. Donostia-Loiolako "La Salle" eta BAP (bitartekoen aberaskuntzarako programa). Andoingo "Ondarreta" eta Hizkuntza eta Matematika arloetako ikaskuntzarako laguntza. Donostiako "Okendo I. P." eta hezkuntza konpentsatiboa bigarren etapan.

## Zer da eskola-porrota?

Xabier Garagorri

Garai bakoitzak, bere beharren arabera, hitz eta kontzeptu berriak sortzen ditu. Azken bolada honetako hitz berri horietako bat, "eskola-porrota" izenez ezagutzen dena da. Hezkuntz Minis-traritzek, edozein erreforma zuritzeko orduan, eskola-porrota zu-zentzeko dela esango dute. Komunikabideetan eskola aztertzen den bakoitzean, eskola-porrotaren aipamenik egin gabeko saiorik ia ez dago. Soziologo, ekonomista, psikologo eta pedagogoak gero eta ikerketa gehiago ari dira egiten, oker berri honen sustraiak eta konponbideak aurkitu asmoz. Mahainguru eta kongresuetan maiztasun handiz eztabaidatzen den gaia da. Zalantzarik ez, esko-la-porrotaren gaiak gaurkotasan handia du.

Eskola-porrotari buruzko kezka ez da hain zaharra. Orain dela denbora gutxi arte eskolatik pasatu gabekoen kopurua, edo garaia baino lehen eskola uzten zutenena, ugaria zen; hamaika edo hama-lau urtetik gora eskolan jarraitzea, berriz, elite baten pribilegioa zen. Bereizkeria honek ez zuen halako agresibitatearik sortzen: azken batean, sehaskatik zetozen diferentziak, eta bakoitzari bere patua erabakita ematen zitzaion. Gizon-emakume guztiok, estratu sozial batekoak zein bestekoak izan, eskubide berak ditugula onartzen den garaian, eta ondorioz guztiok eskolaratzeko eskubi-

de bera dugula, alegia, guztientzako, obligaziozko eta doako eskolaren ideia indarrean jartzen hasten den garaian, une beran sortzen da eskola-porrotaren kezka. 1968. urtetik aurrera ugaritzen hasten dira eskola-porrotaren inguruko azterketak.

## 1. Eskola-porrota noren porrota?

Zer ote da, bada, hainbeste kezka sortzen duen eskola-porrota? Beste kontzeptu askorekin gertatzen den bezala, honekin ere ezin da definizio borobil bakar bat eman. Eskola-porrotaren gaia aztertu dutenek badakite, arazo honek aurpegi asko dituela; zeren eta zertaz ari gara: ikaslearen porrotaz, eskolaren porrotaz ala gizartearen porrotaz?

### **Ikaslearen porrota?**

Batzuek psikologiaren eta biologiaren ikuspegitik begiratzen diote eskola-porrotari. Adibidez, Lavallard-en<sup>1</sup> eritziz, ikasteko gaitasuna jaiotzatiko herentziaren baitan dago % 80 an. Hori horrela bada, eskolak ezer gutxi egin dezake naturak erabakitakoa aldatzeko, eta gizartearen eragina ere ezin daiteke arrasto handikoa izan. Argi dago, ikuspegi honetatik ikaslearen porrota azpimarratzen dela. Eskolak egin dezakeen gauza bakarra, sehaskatik dator-kion ikasteko atzerapena egiaztatzea izango da, horretarako dau-den testen bitartez; eta hortik aurrera, gela berezi batean sartu eta ahal den apurra egin.

### **Gizartearen porrota?**

Beste batzuek diote, adimena eta ikasteko gaitasunak ez direla berezkoak, giroaren eraginez osatzen direnak baizik. Hautentzat, eskola-porrota ulertzeko, gurasoen kultura, lanbidea, ohiturak, baloreak, hizkuntza, etab. aztertu behar dira. Azterketa horiek egin ondoren, argi uzten dute, adimen-mailaren eta klase soziala-ren mailen artean dagoen lotura estua. Nork frakasatzen du? Klase sozial apalekoak, erantzungo dute.

Ildo honetatik egindako azterketa ugari dago. Guztiek azpimarratzen dute, goi- eta erdimailetako klase sozialek abantaila dutela eskolan, bere etxean jokatzeko dutela. Hauek, txikitandik arnasa hartzen duten bezala, eskolan arrakasta izateko jarrerak hausnartzen ari dira giroaren eraginez: ikasteak etorkizunerako duen garrantzia, ikasteko nekeak geroari begira ekarriko dizkien mesedeak, etab. Klase sozial apalekoentzat, berriz, eskolak eragiten duen kultura guztiz arrotza da, eta horrek eragin zuzena du eskolak eman dezakeenaz itxaropenik eta ametsik ez egiteko (Bourdieu-Passeron<sup>2</sup>, Baudelot-Establet<sup>3</sup>, Debesse-Mialaret<sup>4</sup>, O. C. D. E.<sup>5</sup>. Beste era batera, baina gauza bera dio Bernstein-ek<sup>6</sup>. Hizkuntz kode landuak eta murriztuak estratu sozialarekin duten zerikusia aztertzen du honek. Ondorioa nabarmena da: estratu erdiko eta garaikoez hizkuntz kode landua erabiltzen dute; estratu behekoek, berriz, hizkuntz kode murriztua, abstrakzioarako egokitzeko ez dena eta hizkuntz espresio mugatua duena. Bide horretatik jarraituz, zenbait soziologok (Bourdieu-Passeron<sup>2</sup>), Baudelot-Establet<sup>3</sup> eskolaren funtzioa analizatzen dute, eskolaren zeregina erdi- eta goi-mailetan kokatzen diren klase sozialek bere pribilegioak mantentzeko instituzioa dela salatuz.

### **Eskolaren Porrota?**

Azken bolada honetan indarberritzen ari da aspaldidanik datorenen beste ikuspegi bat: porrota ez da ikaslearena, eskolarena baino. Ikuspegi hau tradizio luzekoa da, eskolaren erreformaren inguruko mugimendua bezain zaharra (Claparède, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet, etab.). Egun ere gaurkotasuna mantentzen du. Adibidez, Euskal Herriko Unibertsitateko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Teoria eta Historiako Departamentuak, 1987ko urrian antolatu du "Eskolaren frakasoaren inguruko 1. Ihardunaldia"<sup>7</sup>.

Ikuspegi honetatik, ikaslearen porrota, gizarteak baldintzatutik nahi bada, baina azken batean eskolaren beraren porrotaren ondorioa da. Eskolak betetzen dituen funtzioak zaharkiturik geratu dira, iraganean izan zen gizarte bati atxekita daude, ez dute zerikusirik gaurko eta biharko gizartearekin. Gaurko eskola no-raezean dago. Alde batetik, zituen funtzioak kentzen zaizkio. Eskola tradizionalaren ardura zen, eta ez beste inorena, instrukzioa ematea; gaur, berriz, komunikabideek dute eginkizun horren ardura, eskolak adina. Eskolak, bitartean, ezer aldatu ez balitz



bezala, betiko edukinak irakasten jarraitzen du. Bestetik, lehen ez zituen funtzio berriak ezarri zaizkio. Orain arte familiak eta gizarteak betetzen zituzten zenbait funtzio eskolaren eskuetan utzi dira, baina irakasleagoa funtzio berri horiek jasotzeko prestatu gabe, eta Administrazioak eskolak eraberritzeko baliabideak eskaini gabe.

Eskolak, kanpotik eta barrutik, alde guztietatik, astinduak jasotzen ditu. Kanpotik: erakunde internazionalak (O. C. D. E., Unesco) sarritan salatzen dute eskolaren kostoaren eta emaitzen arteko desoreka. Zenbait soziologo marxistak, berriz, gizarte kapitalista hau birsortzeko eskolak betetzen duen eginkinzun zikina salatzen dute (Baudelot-Establet, Bourdieu- Passeron). Beste batzuek eskolarik gabeko gizartea proposatzen dute (Illich<sup>8</sup>). Baina, era berean, eskolak sarritan jasotzen ditu barruko kritika zorrotzak. Adibidez, edukinak ez direla egokitzen ikasleen adimenaren heldutasun-mailara (Shayer-Adey<sup>9</sup>), Escudero<sup>10</sup>. Irakasle eta ikasleen arteko harremanetan irakasleak menpekotasuna eragiten du. Irakasleak hizkuntza kultoa inposatzen du (Bernstein<sup>6</sup>). Irakasleak ikasleengan duen uste baikor ala ezezkorraren baitan dago ikaslearen arrakasta ala porrota (Rosenthal-Jakobson). Irakasleak ebaluatzeke eskolan egiten diren azterketa-motak guztiz subjektiboak dira, stressa sortzen dute eta batzuetan suizidiora bultzatzen. Eskola barruko organizazioa desastre bat da, etab. Giro zital horren erdian kokatzen da irakaslea, ez daki egoera triste horren eragilea ala pazientea den, baina, nolana ere, jasaten duen egonezina nabarmena da (Esteve<sup>11</sup>).

## 2. Eskola-porrota, adar ugariko arazoa

Eskola-porrotaren iturburu edo sorbideak ugariak dira, eta, arazo honi irtenbidea emateko garaian, sorbide guzti horiek zaindu behar dira; bestela, ate bat ixten ahalegin guztiak egin daitezke, baina gaitza beste ateetatik sartuko bait da.

Félix Calvo-k, Bizkaiko OHOKo eskola-porrota aztertzean<sup>12</sup>, bost multzotan sailkatzen dituen hogeitamaika faktore isladatzen ditu:

1. faktorea: hezkuntzaren organizazio estrukturala:
  - Ebaluatzeke eta kalifikatzeke sistemak.

- Edukinen eta heldutasun-mailaren arteko desegokitasuna.
  - Irakaskuntza magistrala.
  - Ikasteko programen inposaketa.
  - Irakaslegoaren mugikortasuna eskola batetik bestera.
  - Zerbitzu psikopedagogikorik eza.
2. faktorea: oinarri sozio-kulturala eta familiaren giroa:
- Familiaren maila sozio-ekonomikoa.
  - Gurasoen kultur maila.
  - Familiaren hizkuntz maila.
  - Gurasoek semeen ikasketei eskaintzen dieten arreta.
  - Ikasteko motibazioa.
  - Gurasoen eta semeen arteko harreman afektiboa.
  - Gurasoek beren semeentzat desio duten ikasketa-maila.
  - Gurasoek eskolari ematen dioten garrantzia.
  - Noten ondorioz gurasoek dituzten jarrerak (sari, zigor,...).
  - Bizilekua: hiria-herria, auzoa-erdigunea.
3. faktorea: haurraren bilakaera pertsonal eta psikologikoa:
- Inteligentzi koefizientea.
  - Sexua.
  - Haurraren heldutasun psikologikoaren maila.
  - Haurraren osasunaren inguruko arazoak: fisikoak, biologikoak, etab.
  - Senar-emazteen arteko arazoak: dibortzioak, etab.
  - Haurrak bere buruarekiko duen uste ona ala txarra.
4. faktorea: gelako harremanak:
- Irakaslegoaren prestakuntza.
  - Ikasleen arteko harremana.
  - Ikasle-irakasleen arteko harremana.
  - Gelako haur-kopurua.
  - Eskolak dituen pedagogi eta material-baliabideak.
5. faktorea: irakaskuntz mota:
- Maila batetik bestera pasatzeko promozio-era.
  - Ikastetxe-mota (estatala, pribatua, ikastola).
  - Hizkuntz eredu elebiduna.
  - Bertakoa ala emigrantea izatea.

Beste autore batzuek beste era bateko sailkapenak egiten dituzte (Avancini<sup>12</sup>, Blat Gimeno<sup>13</sup>); baina argi dago, eskola-porrota dimentsio anitzeko arazoa dela.

Faktore guztiek, baina, eragin bera ote dute, ala badira faktore batzuk, besteek baino eragin handiagoa dutenak, eta, horietan oinarrituz, eskola-porrota konpontzeko eratu al daiteke estrategia jakin bat? Ikerketa-mota desberdinak egin dira faktoreen ponderazioa jakiteko asmoz, baina ikertzaileak ez dira ondorio beretara iritsi. Plowden txostena eta Hezkuntz Errendimenduaren Ebaluaziorako Nazioarteko Elkartearen ondorio berdintsuetara iristen dira: maila sozio-ekonomikoa eta familiako giroa dira eraginkorrenak; irakasleen ezaugarriak —adina, sexua, esperientziak— eragin mugatuagoa dute; eta gelako kopuruak, materialeak, gastuak, eskolaren kudeaketak eta estruktura ez dute desberdintasunaren % 5a baino gehiagoren eragina. Coleman txostena ere antzeko ondorioetara iristen da, eskolaz kanpoko faktoreen eragina azpimarratuz.

Hala ere, beti geratzen da zalantza bat ikerketa hauetan. Sarritan gertatzen da, ikerketaren ondorioak hasieratik baldintzatuak egotea. Adibidez, Rodríguez Diéguez-ek<sup>15</sup>, Coleman txostenean sartzen diren aldagaien konposizioa analizatzen du: 291 aldagaie-tatik, 5 besterik ez dira didaktikarekin zerikusia dutenak, 56 eskolaren kudeaketarekin eta 230 ikasleen, irakasleen eta eskolaren baldintzapen ekonomiko-sozialarekin zerikusia dutenak. Jakina, era horretara, ondorioak ezin bestelakoak izan.

Klase sozial apalekoek, erdi- eta goimailakoek baino proportzio askoz ere handiagoan frakasatzen dutela eskolan, inolako zalantzarik gabeko errealitatea da. Baina era berean, klase sozialak eskola-porrota ez duela bere osoan esplikatzen ere, egia da. Maila sozialaren eta eskola-porrotaren arteko harremana ez da zuzena: goimailako zenbaitek eskolan frakasatu egiten dute eta maila apalekoek, berriz, arrakasta dute. Jatorri sozialak ez du eskola-porrota zuzenean eragiten, zeharka baizik. Jatorri sozial apalekoak, mugitzen diren giroaren eraginez, eskola-porrota eragiten duten sintoma funtzionalez —hizkuntza mugatua, ikasteko zaletasunik eza, etab.— kutsaturik geratzeko arrisku handiko taldea da. Baina kutsaduraren eragina egiaztatzeko era bakarra, diagnostikoa banaka egitea da. Diagnostikoa egin ondoren, gaitzak harrapatu duela egiaztatzen baldin bada ere, horrek ez du esan nahi eskolan frakasatu behar duenik nahitaez: eskolan ematen zaion tratamendua eta

haurren erantzuna nolakoa izan den ikusi beharko da aurretik. Felix Calvo-k oso ondo laburtzen du arazo hau<sup>12</sup>:

“De todas y de cada una de las variables explicativas del fracaso escolar puede decirse, en definitiva, lo mismo que de la variable origen social: explican parte del fenómeno. Y aunque se unieran todas ellas, también el fracaso escolar mantendría una cierta parcela de especificidad inexplicable. Esto posibilita, aún a riesgo de parecer escasamente científico, que el alumno fracasado o exitoso tiene un algo de «suerte», de «ha salido así», de «qué bien va en los estudios», etc., independientemente de cualquier situación social, psicológica, afectiva y escolar. Este punto tiene su importancia en la medida en que no debe enfocarse el problema del fracaso escolar en términos individuales de probabilidad por poseer una u otra característica, sino más bien al contrario, en términos de notable improbabilidad individual. No se predetermina el fracaso, sino que se fabrica, y en este sentido la posibilidad de recuperación debe ser siempre concebida como ilimitada”.

### 3. Eskola-porrotaren indikadoreak eta definizioa

Orain arte, eskola-porrotaren ikuspegi desberdinak aztertu ditugu; baina arazoa gertuagotik sakondu nahi bada, eskola-porrota neurtzeko erabiltzen diren indikadoreak aipatu behar dira. Eskola-porrota bera ezin daitekeenez neur, eskola-porrot horren adierazgarri izan daitezkeen indikadore edo seinaleak erabiltzen dira. Ikertzaileak ez daude guztiz ados eskola-porrotaren indikadoreak zein diren esateko garaian, baina gehienak ildo beretik doaz: ikaslearen errendimendua neurtzeko indikadoreak aukeratzen bait dituzte. Bi esparru desberdinetan egindako ikerketa-lanetan erabili diren indikadoreak adieraziko ditut, adibide gisa:

José Blat Gimeno-k<sup>14</sup> eskola-porrotaren nazioarteko ikerketa konparatiboa egiten du, eta ondoko indikadoreok erabiltzen:

1. Lehen ikasketak egiteko garaian, obligaziozko garaian alegia, eskolara ez joatea.
2. Lehen ikasketak amaitu aurretik, eskola uztea.
3. Ikasturte bat nahiz gehiago errepikatzea.

4. Lehen ikasketei dagokien denboraren eta ikasleak ikasketa horiek burutzeko behar izan duen denboraren arteko erlazioa.

Félix Calvo-k<sup>12</sup>, Bizkaiko OHOkoko eskola-porrotaren azterketan egiteko, indikadoreak erabiltzen ditu:

1. Eskolara joaten ez direnen indizea.
2. Errepikapenen indizea.
3. Atzerapenen indizea.
4. Ikasturte batetik bestera eskolaz aldatzea.
5. Eskola-Graduatuen eta Eskola-Zertifikatuen indizea.

Eskola-porrotaz hitz egiten denean, horrelako indikadoreak erabiltzen dira. Garrantzi handikoa da, ematen diren zifrak zein indikadoretan oinarritzen diren jakitea, bestela ez bait dakigu zertaz ari garen. Adibidez, Blat Gimeno<sup>14</sup> agertzen dituen datuak sinplifikatuz, taula hau ateratzen da (1980-82 urteetako datuak):

Indikadoreak	Afrika	Hego Amerika	Asia-Ozeania	Europa
1 eta 2	% 37,2	% 18,7	% 31,4	0
3	% 17	% 13	% 6	% 2
4	% 21	% 19	% 7	% 3

Zein da, adibidez, Afrikako eskola-porrota? Aipatzen diren portzentaiak bakarka hartzen badira, esan daiteke, Afrikako eskola-porrota % 37,2koa dela, edo % 17koa, edo % 21koa. Portzentaiak batzen badira, berriz, eta akumulatzen, eskola-porrotaren indizea askoz ere handiagoa izango da. Espaniako Administrazioak hezkuntza sistemaren efikazia analizatzen duenean, hiru eratako indikadoreak erabiltzen ditu batez ere: atzerapenen indizea, Eskola-Graduatuen eta Zertifikatuen indizea eta, batzutan, bi aurreko indizeak elkartuta. Adibidez, 1982. urtean, atzeratuen indizeari Eskola-Zertifikatuena gehituz gero, % 51,31koa zen eskola-porrotaren portzentaiak OHOren bukaeran. Eskola-Zertifikatuen indizea bakarrik kontutan hartuz gero, berriz, % 33,5koa. Bi zifrak dira zein baino zein kezagarriago, baina badago alderik batetik bestera, eta ezin dira erabili zer esan nahi duten argi jakin gabe.

Eskola-porrotaren adierazgarri izan daitezkeen indikadoren ondoan, hona Administrazioaren eta eguneroko praktikaren eragi-

nez indarrean dagoen eskola-porrotaren definizioa: «Ikaslearen egoera hura, zeinetan errendimendua apalegitzat jotzen den, Administrazioak jarritako helburuak bere adineko ikaslagunekin batera lortu ez dituelako».

#### 4. Eskola-porrotaren ohizko definizioaren mugak eta ondorioak

Badirudi eskola-porrota HIESaren antzeko gaitz ezezagun, beldegarri eta lotsagarria dela. Etengabe hitz egiten da gaitz honetaz, dituen sintomak eta diagnostikoa egiteko erak argitu gabe. Azken batean, aurpegirik gabeko mamu bihurtzen da.

#### **Eskola-porrota zer den erabakitzeke erizpideen arbitrarietatea**

Eskola-porrota, lehen esan bezala, Administrazioak eskolari jartzen dizkion helburuak ez lortzea da, edo garaia baino beranduago lortzea. Definizio honen mugak nabarmenak dira, administrazioak eta eskolek erabiltzen dituzten erizpideak edonolakoak bait dira, arbitrarietatez josita bait daude.

*Zeintzuk dira Administrazioaren helburuak, eskola-porrota badela edo ez dela esateko?*

Lurralde batzuetan (Afrikan, adib.), 6 urtetik 14era haur guztiak eskolatu ahal izatea da: erizpide kuantitaboa, beraz. Hemen, berriz, Irakaskuntza Ertainetan jarraitzeko, 14 urte arteko ikasketak orain arte eta 16 artekoak hemendik aurrera, aprobatzea da. Eskolara joatea balitz eskola-porrotaren indikadorea, ez legoke gurean eskola-porrotik; baina OHOa aprobatzea denez, eskola-porrotaren portzentaia % 30 ingurukoak dira; Administrazioak erabakiko balu, Unibertsitatean sartzeko selektibitate-froga gainditzea dela eskola-porrotaren indikadorea, oraindik handiagoak izango lirake orduan eskola-porrotaren kopuruak. Guzti honen ondorioak argi daude: batetik, zenbat eta helburu zailagoak, orduan eta porrot gehiago; bestetik, eskola-porrotaren indikadoreak ez dira erabatekoak, denbora eta espazio koordinatuen arabera aldakorrak baizik.

Aurreko muga hori onartzeko modukoa da; baina badago arazo sakonago bat: zergatik mugatzen dira eskola-porrotaren indikadoreak ikaslearen errendimendura, errendimendu eskasaren benetako esplikazioa klase sozial apalekoa izatea edo eskolak gaizki funtzionatzea baldin bada?

*Nolakoa da eskola-porrota neurtzeko Administrazioak erabiltzen duen erreferentzia, hau da, ikasteko programak?*

Eskola-porrota erabakitzeko erreferentzia, Administrazioak markatzen dituen ikasketa-programetako helburuetan agertzen da. Bidezkoa da, beraz, programazioei buruzko aipamen labur bat egitea. Administrazioak berak ondorengo eritziok ematen ditu Programa Berrituei buruz<sup>16</sup>: edukin gehiegi dute, ez dago loturarik arlo bakoitzaren barruan eta arlo desberdinen artean, edukinak buruz ikastekoak dira eta ez dute zerikusirik ikaslearen errealitatearekin, edukinak eta metodologia sakabanaturik daude, edukinak ez dira egokitzen ikasleen adimenaren heldutasun-mailara, etab.

Kritika horiek Administrazioak berak egiten baditu, sinestekoak dira; baina zalantzarik balego, ikus zer gertatzen den programa horiek froga objektiboetara itzultzen badira. 1983-84 ikasturtearen haiseran, OHOKo 5. maila gainditu zuten Madrileko eskola publiko eta pribatuetako 800 ikasleei, Erdiko Zikloko helburu minimoak jaso zituzten ala ez jakiteko, froga objektiboak pasa zizkieten. Alde batera utziz publiko-pribatuen arteko diferentziak, programetako helburuak gainditu gabekoen portzentaia hauek izan ziren:

Gizarte-Arloa	% 52,26
Natur Arloa	% 34,65
Gaztelania	% 15,68
Matematika	% 68,67

Beti jarri daiteke zalantzan erabili diren froga objektiboek zein neurritan egiten duten Administrazioak ipinitako helburuen interpretazio zuzena; baina susmo horiek indarra galtzen dute, programak froga objektiboetara itzultzen diren bakoitzean, ondorio berdintsuak jasotzen direla jakitean.

Guzti honen ondorioa argi dago. Irakasleek erabiltzen dituzten gutxi gorabeherako erizpideetan oinarrituta, OHO aprobaten ez

dutenen portzentaia % 30 ingurukoa dela erabaki beharrean, programazioak agintzen duena froga objektiboetara itzultzen saiatuko balira, eskola-porrotaren portzentaia askoz ere handiagoa izango litzateke. Arazoa, orduan, zera da: eskola-porrotaren kopurua % 30 dela esan beharrean, zergatik ez esan % 60koa dela?

*Nola erabakitzen da programetako helburuak lortu diren ala ez?*

Ez dago inolako eritzi objektiborik: irakasle batek eritzi bat izan dezake, beste batek bestelakoa; ikastetxe batek zabalagoa, aldamenekoak estuagoa. Inork ez daki zer eskatu behar den eta nola neurtu. Programek eskatzen dutena froga objektiboen bitartez neurtuko balitz, gehiengoa frakasatuen taldean sartu beharko litzateke, eta hori jasanezina izango litzateke. Erreferentzia objektiborik ez badago, berriz, frakasatua izatea ala ez, loteria da askotan. Madrilen ikasten baduzu, % 82ri Eskola-Graduatu titulua ematen zaienez, frakasatuen multzoan ez sartzeko aukera handiak dituzu; Barcelonan, berriz, nahiz eta Madril eta Barcelonak giro sozio-ekonomikoa berdintsua izan, % 69k ateratzen dute Eskola-Graduata; Huelvan, % 50ek ateratzen dute Eskola-Graduatu titulua<sup>14</sup>. Diferentzia horiek benetakoak al dira? Ez dirudi.

### **Eskola-porrotaren ondorioak**

Haur batentzat, eskola da bere bizitzako lehen froga ofiziala; eragin luzeko froga, gainera: bere bizitza guztirako erabateko arrastoa utz dezakeena, alegia. Egia da, ez dela eskolarena, froga horretan gertatuko denaren ardura osoa. Eskolan sartu aurretik eta bertan dagoen bitartean, batez ere familiaren inguruko harremanen eraginez, haurrak landuak dauzka eta lantzen jarraitzen du bere adimen-maila, nortasuna, jarrerak. Baina, era berean, eskolako esperientzia eragin handikoa da haurren baloreen eraikuntzan eta bere buruaz izango duen uste baikor ala ezezkorrean.

Haur batek, eskolan frakasatzen duenean, bi jarrera har ditzake: bata, frakasatua dela onartzea eta, ondorioz, bere burua gutxitzat, lotsagarritzat hartzea: «Ez dut ezertarako balio, asto bat naiz», «eskolako lagunek burla egiten didate», «gelan zerbait galdetuko ote didaten beldur naiz», «irakasleak ez dit kasurik egiten», etab. Ikaslearengan eragin handia duten pertsonak (guraso, irakasle, eskola-lagunek) etengabe bere irudi txarra isladatzen badiote, azkenean irudi txar hori barneratuko du eta bere burua baliorik



gabekotzat hartuko. Guzti horren ondorioa, ezinaren sentimendua nagusitzea da, bere burua mugatua ikustea eskolako gauzetarako, edo, okerragoa dena, bizitza guztirako.

Beste jarrera, frakasatua denik ez onartzea da, eta, erreakzioz, bere bururaren irudi txarra isladatzen duten eskola eta irakasleerako harremanak moztea. Jarrera hau mesedegarria izan daiteke aurrekoarekin konparatuz, baina gurasoen eta irakasleen eritziak eta baloreak bakoitzak bere eritzi propioez ordezkatzeko nortasuna urteekin lortzen da; eta baldintza horiek ez dira ematen oinarrizko irakaskuntzaren garaian, geroago baizik.

Laburbilduz: eskola-porrotak frakasatua izatearen sentimendua hezurretaraino sartzen badu, ikasketak jarraitzea eragozten badu, langabezian egoteko eta delinkuentzian sartzeko aukerak ugaritzen baditu, orduan eskola-porrotak bizitzako porrotaren eragilea dela esan daiteke. Hori horrela balitz norberak hala nahi delako, edo horrela ez izaten ahalegindu ez delako, gaitz-erdi, nahiz eta ikaragarri gogorra izan irteeratik beretik zama astun horrekin hastea. Baina hori horrela bada klase sozial apaleko familian jaiotzeagatik edota edonolako eritzi, arbitrarietatez jositako eritzi, administrazioak eta eskolak hartzen duten erabaki baten ondorioz, orduan, eskola-porrotaren erabilpena ez ote da, azken batean, kompetentzian eta lehiaketa basati batean oinarritutako gure gizarte honek jartzen duen lehen bahea?

Eskola-porrotaren mugak eta ondorioak aztertu ondoren, batez ere azterketa horren ondorioak ezkorrak izan badira, badirudi irteerak eskaini behar direla. Ez da artikulu honen helburua alternatibetan luzatzea, baina, esandakoaren hariari jarraituz, hona hemen irteera batzuen aipamena:

- Eskola-porrotaz hitz egin ordez, eskola-arrakasta lortzeko baldintzez hitz egin.
- Eskola-arrakasta lortzeko baldintzetan, gizartearen, eskolaren eta ikaslearen sektoreetan eragina duten aldagai guztiak kontutan hartu, arrakasta zein porrotak ikaslearen esparrura mugatu gabe.
- Ikaslearen arrakastaz hitz egiten denean, guztientzat berdina izan beharrean arrakastaren erreferentzia, bakoitzak bere erreferentzia berezia izatea, dituen ahalmenen arabera.

- Lorpenen ebaluazioa erizpide zehatzen arabera egitea, ez irakasle bakoitzaren gutxi gorabeherako erizpideen arabera.

Eskola-porrotaren kontzeptuaren ordez eskola-arrakastarena erabiltzeak ez ditu, jakina, arazo guztiak konpontzen. Hori errazegia litzateke. Beti egongo dira eskolarako erraztasun eta gogo gehiago ala gutxiago dutenak. Gero ere, eskola bukatu ondoren, gizarteak jarraituko du, era batera nahiz bestera, selekzioa egiten. Baina arazo baten aurrean hartzen den jarrerak badu eraginik arazo hori konpontzeko, eta ez dago, zerbait konpondu nahi denean, jarrera legezkorra baino okerragorik. Benetan, ez dut uste ezer galduko litzatekeenik, «eskola-porrota» hitza hiztegietatik ezabatuko bagenu.

X. G.

- 1 LAVALLARD, J.L.: "Controversias sobre los tests de inteligencia", in: *Boletín del Centro de Documentación*, Julio 1976, n.º 58.
- 2 BOURDIEU, P. - PASSERON, J.C.: *La reproducción*, Edit. Laia, Barcelona, 1977.
- 3 BAUDELLOT, Ch. - ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Edicusa, 1972.
- 4 DEBESSE, M. - MIALARET, G.: *Aspectos sociales de la educación. Tomo II*, Oikos-Tau, Barcelona, 1976.
- 5 O.C.D.E.: *Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement*, París, 1973.
- 6 WEBER, E.: *Estilos de educación*, Edit. Auder, Barcelona, 1976.
- 7 ETXEBERRIA, F. eta beste: *El fracaso de la escuela*, Erein, Donostia, 1987.
- 8 ILLICH, I. eta beste: *Un mundo sin escuelas*, Edit. Nueva imagen, México, 1973.
- 9 SHAYER, M. - ADEY, Ph.: *La Ciencia de enseñar Ciencias*, Edit. Narcea, Madrid, 1984.
- 10 ESCUDERO, T.: "Selectividad y rendimiento académico de los universitarios". ICE, Universidad de Zaragoza, IX Plan, 1979.
- 11 ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*, Edit. Narcea, Madrid, 1984.
- 12 CALVO, F.: *El fracaso escolar en la E.G.B.* (Plazaratu gabea).
- 13 AVANCINI, G.: *El fracaso escolar*, Edit. Herder, Barcelona, 1969.
- 14 BLAT GIMENO, J.: "El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo". O.I.E., Unesco, 1984.
- 15 RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: "Valoración de los textos de EGB y obtención de normas para su elaboración". ICE, Univ. de Salamanca, XII plan, 1982.
- 16 *Vida escolar*, 229-230. alea, 1984.

**¿QUE ES EL FRACASO ESCOLAR?****QU'EST-CE QUE L'ÉCHEC SCOLAIRE?**

*El concepto de «fracaso escolar» está teniendo un empleo tan profuso como mal definido. Según las perspectivas desde las que se aborde el tema, éste puede acabar significando el fracaso de la institución escolar (de sus programas y exigencias), del alumno, o del medio social en general. Para tratar de hacer luz sobre este complejo fenómeno se han elaborado diversas tablas de los variables factores que parecen intervenir en el mismo. Sin embargo, ni su ponderación, ni siquiera la determinación de los indicadores que pudieran servir de base para una clarificación del concepto, son considerados satisfactorios. El concepto meramente administrativo de fracaso escolar debe ser juzgado especialmente arbitrario. La gravedad del problema bien merece que sea abordado desde perspectivas positivas (el concepto de «fracaso escolar» es un concepto negativo que ya de entrada nos sitúa en una perspectiva incorrecta), en vistas de una solución, no sólo de un análisis.*

---

L'utilisation que l'on fait du concept d'échec scolaire est aussi profuse que mal définie. Selon les perspectives à partir desquelles le thème est abordé, ceci peut signifier l'échec de l'institution scolaire (de ses programmes et de ses exigences), de l'élève ou du milieu social en général. Afin d'élucider ce phénomène complexe, on a élaboré divers tableaux des facteurs variables qui semblent s'y rapporter. Cependant, ni sa pondération ni même la détermination des indicateurs pouvant servir de base à un éclaircissement du concept, sont considérés comme satisfaisants. Le concept purement administratif de l'échec scolaire doit être jugé spécialement arbitraire. La gravité du problème exige que l'on l'aborde à partir de perspectives positives (le concept d'échec scolaire est un concept négatif qui, d'emblée, nous situe dans une perspective incorrecte) en vue, non seulement, de faire une analyse mais d'obtenir une solution.

## **Eskola-porrotaren faktoreak: ikasleari dagozkionak**

**Nerea Portu Zapirain**

Eskola-porrotaren inguruan eman diren argudioen artean, analisi, azalpen eta alternatibetan, orientazio ezberdinak nabarmentzen dira.

1. Luzaroan, porrot egiten zuen haurraren oinarritu da gaia. Eskola-porrotaren kausek subjektua zuten ardatz, indibiduoaren barne-kausetan. Honela, eskola-porrotak ikaslearen porrota suposatzen du. Aspektu honi buruzko ikerketen azalpenak, testek neurtzen dituzten ezaugarri psikologikoen (adimena, gaitasuna, sexua, ezagutzazkoak ez diren bariabileak, etab.) eta eskola-errendimenduaren arteko erlazioetan oinarritzen dira.

2. Haurraren oinarritutako planteamenduari, gizartean oinarritutakoa darraio. Horrela, bariabile soziologikoak eskola-porrotaren kausa direla kontsideratu izan da. Klase sozial desegokietako haurrek (maila kultural eta ekonomikoa kontutan harturik) eskolan deskalifikazio (akademiko, pertsonal) gehiago jasotzen dutela salatzen dute ikusmolde honetan oinarritutako ikerketek.

3. Gaur egun, porrotaren azalpenak eskola jartzen du aztergai: perspektiba honek, curriculum-a, programaketak, irakaskuntzaren praktika konkrituak eta irakasle/ikasle harremanak kontsideratzen ditu eskola-porrota/arrakastaren kausa nagusitzat.

Ikerketa guzti hauek banaka harturik (ikerketa psikometrikoa, ikerketa soziologikoa, eta eskolan oinarritutako ikerketa, alegia),

baiezta dezakegu ez dituztela eskola-porrotaren sorreraren tesuinguruak, baldintzak eta zirkunstantzia zehatz eta zuzenak nahikoa argitzen. Eskola-porrotaren arazoa dimentsioanitza da, eta bere lan-eremua alderdi batera mugatzen duen edozein ikerketak, aldez aurretik mugatzen du bere eraginkortasuna.

Eskola-porrotaren kausen azterketari bagagozkio, mota ezberdinetakoak direla onar dezakegu, eta ez direla nahitaez kontzientziaren arloan ezartzen; gehienetan era askotakoak direla, eta nortasunaren berezko garapenaren eta ingurunearen erreakzioen menpe daudela. Monografiko honen estruktura dela medio, gure artikulu honek eskola-porrotaren kausa endogenoak izango ditu ardatz eta muin, hauek posibilitate eta ezaugarri indibidualak bilitzen dituztenak izanik.

Kausa endogeno hauen barnean, barne-sailkapen bat egingo dut: kausa organikoak, kausa intelektualak eta portaera afektibozko kausak.

## 1. Kausa organikoak

Sail honetan, adimen-urritasun sinplea edo sistematizatutako patologia genetiko, metaboliko edo lesionalarekin batera doazen defizitak eta nahasketa neurologikoak (paralisia) aurkitu ahal izango ditugu. Edozein kasutan eta pronostikoaz aparte, tratamenduari arrakasta handiagoa izan dadin, beharrezkoa da ardura indibidualizatuarekin batera (tratamendu medikoa, logopedia,...), irakasleak bakarkako ardura eskaintzea, bere defizitaren grabetasunarengatik; hau da, neurri pedagogiko heziketa indibidualizatua eskaintzera bideratuko dira, kausa patogeno somatikoek probokatzeko dituzten ikaskuntz zailtasunak gainditzearen. Haur hauek ez dira eskola-porrotaren estatistiketan agertzen. Euskal Herriko Hezkuntza Berezirako Egitamuan oinarrituz, Hezkuntza Berezi-ko egitamuak babestuko lituzkeen haurrak dira.

## 2. Kausa intelektualak

Ikaskuntzari dagozkion arazoak aztertzen dituzten eredu teorikoek, arazoak, potentzialtasun intelektual eta gaitasunen garape-

naren gradu edo mailaren arabera, eta adimenaren faktore jeneral eta espezifikoaren arabera azaltzera jotzen dute.

Gaurko praktika psikologikoak, irakaskuntzan ematen diren ulermen-, erretentzio-, asimilazio-, ohitze-, errepikatze-, integrazio-, automatizazio-prozesuen erresponstasabletzat hartzen ditu instantzia intelektual jenerala (adimen jenerala, faktore eta gaitasun globalak) edo gaitasunen eremua (arrazonamendu abstraktua, logikoa, hitzezko ulermena, kalkulu-azkartasuna, gaitasun bereziak...) edo trebetasun pertzepziozko nahiz higidurazkoa.

Ereduaren baliogarritasuna, testak aplikatzeko posibilitatearekin indartzen da, hauek erabakitzen bait dute gaitasun intelektual edo espezifikoaren artean zein aspektu den ikaskuntz nahasketen sortzailea. Honen ondorioz, linealki erlazionaturik gelditzen dira ikaskuntz nahasketak eta potentzial intelektualaren eza edo gaitasunen aspektu zehatzak.

Ikaskuntza planteatzeko modu honek, ez digu uzten prozesuak sortera izan daitezkeen erdimaileko adimenean, eta are goikoan, sailkatuak izan daitezkeen ikaslearen kasuak aurkitzen ditugu eskolan; eta, hala eta guztiz ere, arazoak dituzte heldutasun pedagogikoari, dislexiari, disgrafiari, ikaskizun bereziak asimilatzeke gaitasunik ezari, edo adinari dagokion moduan eskola-bizitzaren zailtasunei aurre egiteko. Areago, badira haurrak, landu behar diren gaitasun edo arloen errekupezio- edo berreziera-prozesuetan egon arren, errendimendu jeneralaren zailtasuna gainditu ezin dutenak, aplikatutako ariketa espezifikoetara ohitzea lortu badute ere.

Ikaskuntzaren zailtasunen azalpena kausa endogenoetan oinarritzeko joera hau, hezkuntz prozesuan parte hartzen dutenen porrot- eta errudun-sentimenduak murriztera zuzendua dago. Azken batean, gaitasun edo garapen intelektualaren beheko maila egiaztatu ondoren, kausalitate organikoaren bilaketara doa prozesua. Adimen-frogen emaitzak, batzuetan, ikerketa genetiko, neurologiko edo hormonaletara bideratzen dira, aspektu somatikoaren artean garapen egokirik ezaren iturburua zein den jakin ahal izateko. Behin hau egiaztatu ondoren, medizinarekin partehartzea, psikofarmako, lasaigarri edo estimulagarrien bitartez gauzatzen da; hauek, ordea, gaitasun intelektualaren, oroimenaren edo atentzioaren garapenera zuzenduak daude, eta, askotan, espezialistak, etxeko medikuak edo pediatrik errezetatzen ditu, haurren benetako pro-

blematika bereganatzen arduratu gabe. Honela, eskolako egoerak eta ikaskuntzaren zailtasunak psikiatrizatzen ari dira; horren ondorioa da, haurrari, maila indibidualean, ez zaiola laguntzen bere problematika bereganatzen eta independentzia pertsonala lorzen, eta kroniko bihurtzen zaiola bere problematika.

Honekin ez dut esan nahi, ikaskuntz zailtasunak indibiduo baten potentzial intelektualaren pean egon ez daitezkeenik, baina, egia da halaber, onartu beharra dagoela beti ez dela honela gertatzen.

Eskola-errendimenduaren eta adimen-test klasikoek ebaluatzen dutenaren artean koerlazio garrantzitsua badela onartzen dut. Koerlazioa, garai batean sinesten zen bezain altua izan gabe, oraindik ere eskola-porrotaren ezberdintasunak adierazteko kontutan hartu behar dugun elementua dugu; ildo honetatik abiatzen den Rodriguez Espinar-ek adimen-mailaren eta eskola-errendimenduaren arteko koerlazio-koefizienteok ematen ditu: OHO 6: 0,503; OHO 7: 0,378; eta OHO 8: 0,406.

Gaur egun teoria eta ikerketa ezberdinek irakurketaren ikaskuntzarako (galde genezake, ea eskola-porrotaren kausak, aldi berean, irakurketa-porrotaren kausa primitiboak ez ote diren, sarritan) adimen-maila determinatu bat beharrezkoa dela azpimarratzen dute; baina gutxieneko maila hau lorturik (arazoa, jakina, gutxienezko maila kokatzerakoan ados jartzea litzateke, nahiz eta ikerketa batzuek A.K. = 80ren gainetik eta 120ren azpitik jarri), haur batek adimen gehiago ala gutxiago edukitzeak ez duela eragirik diote ikaskuntzaren emaitzetan.

Ikerketen emaitzekin kontraesanean, eskola-errendimenduaren eta eskola-porrotaren kausak azaltzen dituen faktorea, faktore intelektualak dela baieztatzen dute hezitzaileei egindako inkestek:

1. Santiago Molina García eta Enrique García Pascual-ek, Zaragozako OHOkoko eskola guztietako irakasleei inkestak egin zizkieten. Inkestaren galdera batek, irakaslearen eritziz eskola-porrotaren eraginik handiena zuen faktorea adieraztea eskatzen zuen. Gehiengoak, arrazoizko lehen kausa kurtso batetik bestera egiten den promozio automatikoa (% 66,78) zela erantzun zuen; eta bigarrena, ikasleen adimen-maila (% 64,36) eta gelako haur-kopurua (% 58,07).

2. Nafarroan helburu berarekin OHOkoko 1.400 irakasleren artean egindako beste ikerketa batek, eskola-porrotaren kausarik

determinanteen bezala, familia ingurune desegokia eta adimen-koziente baxua eman zituen.

Kausa intelektualekin amaitu baino lehen, beste bi ikerketa aipatuko ditut. Hauen arabera, adimen jenerala faktoreak eraginik baduen arren, ez du nahitaz determinatzen arrakasta/porrota, puntako kasuak ez direnentzat bederen.

1. José Montane-k, «Estudio del perfil de buenos y malos reproductores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar» lanean bi taldetako errepikatzaileen artean bereizketa bikoitza egiten du: onak eta txarrak. Hauen arteko ezberdintasun intelektualean, esanahitsuki eragiten du adimen jenerala faktoreak, errepikatzaile on/txar izateko unean; baina ohar hauek gehitzen ditu autoreak:

— Errepikatzaile txartzat hartzen diren subjektu guztiek ez dute adimen-maila baxua, ezta errepikatzaile on guztiek maila altua ere. Adimen-maila altua duten subjektu batzuek porrot egiten dute; adimen-maila baxua duten batzuek, aitzitik, integrazio egokia lorzen dute kurtsuan.

— Adimen jenerala faktorea aldakorra da, eta eskola-porrota/arrakastan eragina duten faktoreek bi erakuskarien adimen-mailaren gehitze eta murriztean norainoko eragina duten egiaztatu beharko litzateke; baldin eta indisziplina-portaerak, ikasteko ohi-turarik ezak eta autoestimaren maila ezberdinek, orokorki, adimen-kozientearen eboluzioan ondorioak dituztela kontsideratzen badugu behintzat.

2. Miguel Recarte-k, «Exito/Fracaso escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables» ikerketan (1983), aparteko ikasleen eta porrot egiten dutenen artean gehien diskriminatzen duen bariabla atentzio-kontzentrazioarena dela adierazi zuen. Bariabla honek, irakaslearen adierazpenei egiten die erreferentzia, eta, arrazoi honengatik, aitzindari eta kausazko papera ematen dio arrakasta/porrota auzian.

Atentzioaren papera ikaskuntzan funtsezkoa dela kontsideraturik, pentsa daiteke, eskola-porrotaren eta ikaskuntz zailtasunen kasu askoren iturburua, atentzioaren defizita besterik ez izatea. Hallahan-ek (1975) atentzio-ezaren froga nabarmenak aurkitu ditu ikaskuntz zailtasunak dituzten haurrengan.

Ikaskuntz hutsuneen eta atentzio-kontzentraziozko gaitasunen arteko erlazioa konstante bat izan da Wisc-ekin egindako ikerketa



ugarietan. Orokorki esan dezakegu, adimen-atzeratuak izan gabe (A.K. = 90), eskola-eginkizunetan porrot egiten duten subjektuek (irakurketan bereziki, eta nire ustez honek geroko zailtasunak dakartza) Wisc-en analisi faktorialek atentzio-kontzentrazioaren neurri bezala identifikatzen dituzten subtest gehienetan, diferentzialki beheko puntuazioak lortzen dituztela, (Aritmetika, Klabeak, Digitsak).

### 3. Portaera afektibozko kausak

Irakasleen eritziak kontutan hartzen baditugu, eta eskola-errendimenduzko arazoengatik psikologoarengana doazen haurren kasuak aztertzen baditugu, ikusiko dugu, portzentaiarik altuena arazo afektiboak dituzten hurrek emango dituztela; honek eskola-porrotaren eta portaera afektiboen artean erlazio argia dagoela adierazten du. Dena den, kausa/efektu erlazioaren norabidea ez da hain argi azaltzen oraindik. Hasiera batean, efektuen elkarrekotasun bat dagoela suposatzen dugu; hau da, desmoldaera afektiboa eta moldagabeko portaera duten hurrek zailtasun handiagoak izango dituztela ikaskuntzan; eta, era berean, ikaskuntza prozesuan defizitekin hasten diren hurrek desoreka afektiboa sorteziko duten egoerak erraztuko dituztela.

Haatik, badago erlazio hauek hobeto adieraziko dituen eredu bat aurkitzerik; besteak beste, ikaskuntzaren problemak, gaitasuna eta arlo intelektualak ezin direlako haur eta adolezentearen errealitate psikikotik at ikertu. Ukaezina da arlo afektiboaren, indibiduoaren garapen osoaren ardatza den neurrian. Piaget-en ikerketek hala baieztatzen dute mekanismo mentalen eraketari, adimenaren garapenari eta pentsamenduaren funtzioei buruzkoek. Modu berean, gatazka psikikoak arlo fisiko, afektibo eta intelektualaren desoreka bezala interpretatzera jotzen duten gaurko korrenteen aitzindaria da Wallon.

Bizitza intelektualaren eraketa eta garapena afektibotik abiatuz egiten bada, nahiz eta instantzia psikiko bakoitzak bere autonomia mantendu, ikaskuntzaren zailtasunak ezingo dira ulertu, baldin eta bere jatorrian sortzaile izan diren gatazka afektiboetara jotzen ez bada. Arrazoi honengatik, ikaskuntzako zailtasun guztietan, problematikari sorrera eman dioten egoera afektiboek kasu egin behar diegu eta intzidentzien eboluzioa aurkitu, kontutan harturik ikaskuntzaren sintomatologia eratuz joan diren ingurune sozial eta familiarren baldintzapenak, eta eskolaren inguruarena.

Portaera afektibozko zailtasunak, maila pertsonartekoan, afektiboan edo intelektualean ematen direnak, historia pertsonal berezi baten ondorioak dira; esate baterako, famili bizitzan moldatzeko zailtasunak, gurasoen onarpenik eta estimarik ezak bultzaturik, gehiegizko babesa, inestabilitatea, familiako egoera kaltegarriak (espazio fisikoa, denbora librea, guraso/eskola harremanak), eskola-bizitzara moldatzeko zailtasunak, soziabilitate-arazoa, desinteresa, inhibizio intelektuala oinarrian dutelarik, eta ikasle-irakasle-en arteko erlazioa, adierazpen psikosomatikoak baliabideen erabilpen egokirako blokeo edo ez-gaitasuna eta jokabide- eta nortasun-anomaliak: inhibizioa, emoziozko blokeoa, depresioa, dependetzia, segurtasun-eza, beldurra.

Haurren garapenean, erabakiorrak dira eskolan igarotzen dituen lehen urteak: 1) Ikaskuntzarekiko jarrerak bost urtetik bederatzira bitartean indartzen dira. 2) Azken ikerketek iradokitzen dutenez, haurren eskola-etorkizuna eskolaurrain edo, gehienez, OHOk lehen mailan erabakitzen da; eta 3) Haurren nortasunaren oinarritzko berezitasunak lehen bost urteetan egituratzen dira, eta, bereziki, lehen bi urteetan. Arrazoi honengatik, haurra eskolan sartu baino lehen, bere nortasunean sortu diren zenbait aspekturen erreferentzia egingo dut, kontutan edukirik, irakasleak aspektu hauei aurre eman beharko diela, edo behintzat, eman daitezkeela onartu beharko duela. Alegia, guztiz beharrezkoa deritzot eskola-porrotean eragina duten portaera afektibozko faktoreen genesis haurren familiar kokatzeari, eskolak zenbaitetan arazo horiek areagotu ditzakeen ala ez, alde batera utzirik. Oreak familiarra, ez da, noski, eskolara moldatzeko baldintza bakarra (eta, ondorioz, eskola-porrot/arrakastarako), beste faktoreek ere eragin bait dezakete; baina, dena den, beharrezko baldintzatzat jotzen dut oreak familiarra.

Eskolara sartu baino lehen haurrak izan ditzakeen arazoak sintoma isolatuen arabera sailkatuko ditut; haur gehienetan hauek elkarrekin erlazionaturik azaltzen badira ere haurren nortasun globalaren gatazkaren adierazpena bait dira ikaskuntz zailtasunak.

## 1. Emozionalak

Sail honetako arazoak, gatazka familiarrengatik sorturikoak ditugu. Ezberdina izan daiteke arazoaren izaera: gurasoen desakordioa edo batasun familiarrik eza; afektu-falta (ospitalismoa litzateke

arazorik gogorrena), senideen arteko etsaigoa... Haurraren lehen haurtzaroko nahasketak, oro har, erreakzio-nahasketak izaten dira entzefalo-traumatismoen edo gaixotasunen aurreko ondorio obsesiborik ez badago bederen, edo gurasoen nahiz senideen zailtasunen aurrekorik.

Honela, haurrak nortasun-moldaerazko arazoak aurkezten ditu, eta irakasleak sintoma hauek behatzen ditu: *heldutasun afektiborik eza*, bai afektu-falta, bai familiaren gehiegizko babesia; haur hauek emoziozko aldi ebolutiboak ez dituzte normalki igarotzen, eta, eskolan sartzen direnean, ez daude eskolako eginkizunetz arduratzeko jarrera psikikoan, erregresio mekanismoarengatik. Eta *egongaiztasun emozionala*: ingurune-kausengatik, bere moldatzea oztopatzen dieten desarauketak dituzten haurrak daude hemen; eskolan nabarmentzen zaizkien adierazpenik garrantzitsuenak, honako hauek ditugu: atentzio urria, agresibitatea, egonezin psikomotorea, taldean integratzeko zailtasuna.

Aipatutako arazook, arruntak eta maiz ematen direnak izan daitezke; baina erabakigaitz bezala planteiatzen badira, ikaskuntzaren arlo guztietan nabarmen egiten dira, nortasunaren adierazpenaren bide dietelako. Egoera honetan errendimendua jaitsi eta atentzioa desagertu egiten dela ikusiko dugu, haurraren atentzioa akaparitzen bait du.

## 2. Nortasunezkoak

Heziketarako arau familiar desegokien ondorio bezala, mugapen batzuk aipa ditzakegu: frustrazioak jasateko gaitasunik eza, norberarekiko konfidantzarik eza edo sariak diferitzeko zailtasuna. Ezaugarri hauek gatazkatsuago egiten dituzte eskolako bizitza eta bai kide eta bai irakasleekiko harremanak.

## 3. Portaerazkoak

Familiaren eragina ez da haurra eskolan sartzen den garaira mugatzen, eta oinarrizko zeregina du jokabidearen ikaskuntzan, bai jokabide normalean, bai patologikoan. Familian sortzen diren portaera-berezitasun eta faktoreek, autoestima-maila bezala, eragin handia izango dute eskola-bizitzan eta, ondorioz, eskola-errendimenduan. Beraz, portaera-arazo gehienak (kasu batzue-

tan, faktore biologikoen laguntza arbuiatu gabe) haurren ikas-kuntz prozesu ezberdinen ondorio dira.

Sail honen barnean, portaera-arau desegokiak bereganatu dituzten haurrak kokatzen ditugu: nagusienganako desobedientzia sistematikoa, beldurra, gezurrak esatea, hiperaktibitatea, segurtasun-eza, pertsona edo objektuenganako agresibitatea. Haur hauek, seguraski, taldean integratzeko zailtasun handiagoak izango dituzte, eta irakaslearen aldetik ere zailagoa izango da hauek onartzea; honek hasierako integrazio egokia galeraziko du.

Jokabide desegokiak bereganatzea errazten duten bariabileak, honako hauek dira: 1) Zigor gehiegizko esperientzia. 2) Errefortzuen erabilpena modu anbibalentean: jokabide berari errefortzu positibo eta negatiboak emateak neurosia probokatzen du. Haurrak beharrezkoa du zigor edo sariei buruzko koherentzia, bere jokabidea osatzeko. Baina beti ez da honela gertatzen: finkatutako araua betetzea gurasoen animo eta egoera pertsonalaren menpe egon daitekeenez, haurrak ezin ditu bere aktuen ondorioak zehaztasunez aurrikusi, hertsura-egoerak sortzen zaizkio eta bizi duen aldi ebolutiboaren edozein jokabide baldintzatua gera daiteke. 3) Ereduen distortsioa: gurasoak, bereziki, imitatzeko ereduak dira haurrarentzat; errefortzuen etengabeko iturria, eta autoritate eta prestigioz hornitutako irudiak dira gurasoak.

Obserbaziozko ikaskuntzaren bitartez haurrak lor ditzakeen arauak edo jarrerak, hauek dira: 1) Autobalorazioa: kide guztien eritziak kontutan harturik, betebeharrak eta eskubideak finkatzen dituzten familiek, semeen autoestima-maila altuagoa lortzen dutela baieztatu da. Sujektuek norberarenganako konfidantza lortzen dute, ongi definitutako eredu-baloreak eskaintzen badira. 2) Hertsura-berezitasunak, eta 3) Portaerazko eredu familiarrak.

#### 4. Motibaziozkoak

Eskolaritatearen hasieran, eskolako eginkizunei buruzko interesa sortzen jakitea garrantzitsua da. Funtsezkoa izaten da motibazioaren papera, une honetan inoiz baino areago: aktibitate-mota berri bati disposizio afektibo faboragarri edo kontrakoarekin ekitera bultzatuko bait du haurra, bere ikaskuntza modu batera zein bestera zuzendurik. Ez da mespretxatu behar familiaren papera irakaskuntza goiztiarrean. Mialaret-ek dioenez, «gurasoen efektua,

motibazioaren elementu dinamiko positibo zein negatiboa izan daiteke».

Irakaskuntzarekiko motibazio-eza, oinarrian, bi modutakoa izan daiteke: *barneko motibazio-eza*: hau da, eskolako eginkizunak ez dira haurarentzat ez interesgarri, ez atsegin, ez autorrefortzagarri; haurrak ez du jakin-minik adierazten inguruan gertatzen diren gauzez jabetzeko edo datu berriak ikasteko; eta *kanpoko motibazio-eza*; haurrak sari ukigarri eta ez-ukigarririk jasotzen ez duenean, ez du bere familiaz kanpoko presiorik jasotzen, bere eskolako probetxua dela eta. Bi kasuetan, irakasleek zailtasun gehiago izango dute haurrari erakusten.

Familiaren eragina nabarmentzeko, irakurketaren kasuan egiaztatua dagoen datu bat: jokabide motibatzaileak errazten dituen inguruneak irakurketarako zaletasuna sortertzatzen du haurraren eta, honela, ikaskuntza goiztiarra errazten. Durkin-ek, OHOk lehen maila baino lehen irakurtzen ikasten zuten haurrei buruzko ikerketa batean, ezaugarri hauek aurkitu zituen: 1) Inprimiturik dagoen materialearekiko interesa adierazteko adina lau urtekoa zen; 2) Salbuespenik gabe, familiako guztiek irakurtzen zuten familietan gertatzen zen fenomeno hau; 3) Gurasoek haurrekin gozaten zuten eta elkarrizketak bultzatzen zituzten; 4) Haurrari irakurtzen erakusteko saio berezirik ez zen egin; gurasoek eskaintzen zuten laguntza bakarra, haurren eskakizun eta galderei erantzutea zen; 5) Etxe guztietan, haurrek irakurri eta idazteko materialea erabiltzeko aukera zuten, eta 6) «Eskoletara jolastea» ikaskuntzaren laguntza-modu bat zen, haurrak anaia zaharrago bat zuenean.

## Ondorioa

Eskola-porrotaren kausa, faktore biologikoetan, edo zailtasun psikologiko, intelektual eta linguistikoetan datzala defendatzen dute azken urteetako eztabaida eta azalpen ezagunenek.

Eskola-porrotari buruzko konta ezin ahalako ikerketen konklusiorik nabarmenena, zera baieztatzea izango litzateke: eskola-porrotaren kausa ez dela bakar bat, ezta modu ezagunean interaktuatzuten edo independenteki aktuatzuten duten kausen multzo definitu bat ere.

Eskola-porrotaren arazoa dimentsioanitzta dela kontsideratzen denez, arazoari haurra inguratzen duten perspektiba guztietatik aurre egingo dioten ikerketen beharra ikusten da; hau da, ukaezina da familia, gizartea, eskola aztergai dituen ikerketa-mota baten beharra.

N. P. Z.

---

### LOS FACTORES SUBJETIVOS DEL FRACASO ESCOLAR LES FACTEURS SUBJECTIFS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

*Las causas del fracaso escolar se clasifican de la siguiente forma: causas orgánicas, causas intelectuales y causas afectivo-comportamentales.*

*Dentro de las causas orgánicas se incluyen las lesiones cerebrales claramente verificadas o por una situación genética o endócrina que actúan como un proceso somático degenerativo y que originan alteraciones del rendimiento escolar.*

*La práctica psicológica actual responsabiliza a las instancias intelectuales generales, o al campo de lo aptitudinal y de las habilidades perceptivas y motrices de los procesos en que consiste el aprendizaje. De esta forma se relaciona linealmente, trastorno de aprendizaje y carencia de potencial intelectual o de aspectos concretos del conjunto aptitudinal. La correlación que existe entre lo que evalúan los clásicos test de inteligencia y el rendimiento escolar debe ser tenida en cuenta a la hora de explicar diferencias en el fracaso escolar, aunque es necesario admitir que no todas las dificultades de aprendizaje puedan depender del potencial intelectual de un individuo determinado.*

*La problemática del aprendizaje no puede disociar lo intelectual y aptitudinal del resto de la realidad psíquica del niño, por lo tanto para entender las dificultades de aprendizaje necesariamente debemos recurrir a los conflictos afectivos que son responsables en su origen. Dentro de los factores afectivo-comportamentales que inciden en el fracaso escolar, la génesis de éstos la hemos situado en la familia, dejando, en este caso al margen, el que la escuela pueda agravarlos en algunos casos. De este modo, se ha considerado aquí el equilibrio familiar como una de las condiciones necesarias para la adaptación escolar, aunque no suficiente.*

Les causes de l'échec scolaire se classent de la façon suivante: causes physiques, causes intellectuelles et causes affectives de conduite.

En ce qui concerne les causes physiques, nous inclurons les lésions cérébrales clairement vérifiées soit par une situation génétique ou endocrine qui jouent un rôle comme une évolution somatico-dégénérative et qui sont la cause des altérations du rendement scolaire.

La pratique psychologique actuelle rend responsable les causes intellectuelles générales dans le domaine des aptitudes et des capacités perceptives et motrices dans l'évolution de l'apprentissage. De cette façon on relie les troubles de l'apprentissage avec la carence de potentiel intellectuel ou d'aspects concrets de l'ensemble des aptitudes. La corrélation qui existe entre l'évaluation des tests classiques d'intelligence et le rendement scolaire doit être pris en compte au moment de l'explication des différends dans l'échec scolaire, bien qu'il soit nécessaire d'admettre que toutes les difficultés d'apprentissage ne peuvent dépendre seulement du potentiel intellectuel d'un individu déterminé.

Les problèmes de l'apprentissage ne peuvent dissocier le côté intellectuel des aptitudes du reste de la réalité psychique de l'enfant, par conséquent pour comprendre les difficultés de l'apprentissage nous sommes obligés de faire appel aux conflits affectifs qui sont responsables à l'origine. Dans les facteurs affectifs du comportement qui incitent à l'échec scolaire, nous avons situé la famille à l'origine de ceux-ci en laissant de côté l'idée que l'école puisse les aggraver dans certains cas. De cette façon, on a considéré ici, l'équilibre familial comme une des conditions nécessaires pour l'adaptation scolaire, bien qu'il ne soit pas suffisant.

## **Eskola-porrota eta motibazioa**

**Pello Aierbe Etxeberria**

Motibazioa eta eskola-porrota elkarlotu nahi direnean, arazoa haurraren eta ikaslearen psikologi ikuspuntutik ukitzeko joera dago. Baina eskolako porrota, eskolan eman ohi da, eta abiapuntuak, eraginak, iturburuak ugariak izan arren, irakasle bezala, gure arreta garrantzitsuena eskolara berera zuzendu behar dugu.

Hemen luzatzen diren adierazpenetan, ez dira arazoaren adar guztiak aztertzen. Eskolaren funtzionamendua moldatzen duten aldagai batzuetara soilik zuzentzen dugu atentzioa. Baina aldagai hauek kontratan hartzen ez badira, eskolak erantzun eskasena ere ezin dezake eman.

4-5 urteko haurren interesa, gogoa eta ikasi nahiak ikusi ondoren, harrigarria gertatzen da ikasle horiek asperturik, gogorik gabe ikustea, 11 urtetik aurrera edo. Urteetan zehar interesik gabeko gauzak memorizatzean. Kalifikazioaren makila gainean bizi dutenean, ulergarria gertatzen da aldaketa hori.



## Eskolaren antolaketa

Gehien hedatua dagoen gaurko eskola-motak ez du berdin bultzatzen ikasle guztien ikaskuntza. Ikasleei eskaini beharko litzaiekeen aukera-berdintasuna ez da egia suertatzen, eskolak dituen arau, balio, jokabide eta jarrera uniforme eta zuzenbidatuak sahiestu egiten bait ditu ikasle batzuk, ugari gainera: maila sozioekonomiko baxukoak, erritmoz geldiagoak, sortzaileak, eta abar. Aukera-berdintasuna ez da babesten eskolaldi osoan, ikasle batzuk bizilarrirituz, eskolaren irakaskuntz sistema eta eragiten dituen edukinak urrun bait daude ikasle batzuegandik. Eskolak haurrei ere egokitua izan behar omen luke. Beraz, haurrak desberdinak izanik, desberdintasuna errespetatu behar luke, eraikitzen dituen jokabide didaktikoetan.

Eskolak bultzatu behar lukeen desberdintasuna ez da lortuko, edukin eta ikaskuntz era batzuk gutxiesten badira.

Eskolak iraganeko moduetan gelditzeko joera du: nahiz eta haurra gerora begira hezi behar duela esan, eskolak ez du gero hori antizipatzeko tresnarik. Baina motibazioari begira, eskolaren era eta izpirituak zeresan handia du. Aspaldidanik dakiguna da. Estatu Batuetan 1933-1939 artean egindako ikerketa batek, *Eight Year Study* deituak, erakutsi zigun, eskolako eraketa- eta didaktika-moduak ondorio desberdinak eragiten dituela arlo desberdinetan: kalifikazioetan, adimenaren beste ezaugarri batzuetan, ikastetxearen komunitatearekiko lankidetzan, orientabide profesionalean, eguneroko gertaeretakoko eskuharmenean, ikaskideekiko harremanetan, etab.

Eskolako ikaskuntzaren antolaketak haurraren motibazioan eragina duenez, zenbait aldagai ezin dira ahaztu:

a) Irakaskuntz metodoak: ikasgaia, eztabaida, talde txikitako lana, lan indibiduala, laborategi eta tailerretako lanak, ikasleen ebaluazioa, etab.

b) Ikasgaiak, hots, irakasten dena, kurtsoen tamaina eta mailak, irakasle-tipoak (espezializatuak, jeneralistak, tutoreak, laguntzaileak...), helduen kopurua gelan, zein astegunetan lan egiten den,...

c) Garaipenaren erizpideak: indibidualizazioa, ikasleen arteko harremanak, taldean ala bakarka lan egiten den, sormena, lorturiko etekinak errendimendu mailan,...

## Irakaskuntzaren edukinak

Tradizioz ohizkoak diren ikasgaien eta gaur egungo aurrerapen zientifikoak eskainitako posibilitateen artean eten bat ikusten da. Aukerak ugariak direnez, oinarritzko formazio mugatu bat haur guztiei eskaini behar litzaiekeela pentsatu da, gainerako posibilitateetan aukera pertsonalei lekua utziz. Baina arazo batekin egiten dugu topo: haur bakoitzari nahi duena egiten utziz, soluzionatzen al da motibazioaren arazoa? Ikasleen interesak eta eraginak ez al daude jatorritzko egoera soziokulturalak baldintzatuak? Zenbait ikaslerengan, ikaskuntz motiboak ez al dira erabat besteen menpeko? (larritasuna, menpekotasuna, prestigioa, onarpena,...).

Orduan, zeintzuk dira edukinen aukeran kontutan hartu behar liratekeen erizpideak? Eztabaida-bide bezala, hona hemen aipatu izan diren erizpide batzuk, zenbait kasutan kontrajarriak izan arren:

1) Ikerketarako, sormenarako, kritikarako gaitasuna, gizarte aldakor honetan geroa horrela hobeki prestatzen delako. Baina hezkuntza ez al da gizarte jakin baten zerbitzutan moldatzen?

2) Askotan aipatzen da ikasgaien eta funtzioen eztabaida. Erizpide pedagogiko batzuen arabera, pentsa daiteke, adibidez, matematika eta hizkuntza ezin baztertuzko gai garrantzitsuak direla. Baina, orduan, zein da aukeraren erizpidea, aukera tradizio-naletan ez bagara babesten: teknika, ekonomia, soziologia, baleta, etab. Hau da, gaur egungo curriculum-etan ez agertu arren, zein erizpidez baztertzen dira? Bestalde, norbaitek pentsa dezake, eskolaren eta aukeraturiko ikasgaien balioa epaitzeko, beste erizpide batzuk erabili beharko liratekeela: adibidez, ikaskuntz gaien menperatze-modua, eskolako komunikazio-erak, ikaskuntz estiloa, lan-erak,...

Ikasgaien aukera osoa haurraren esku utziz gero, erabakitzaile bihurtuko lirateke aurretik, etxetik, kale-girotik dakartzan baldintza eta desberdintasunak. Aukeraturiko ikasgaietan, jatorriko desberdintasunak nabaritutako lirateke. Oinarritzko gutxiengo batzuk beharrezkoak direla pentsatzen dut.

3) Irakaskuntz edukinek eragin motibatzailea dute. Zein ikasgaitan sartzen dira asperraldiak, gatazkak, kamarilak, ikasle isolatuak, lehentasunak, desorganizazioak, helburuekiko argitasun eskasa? G. J. Anderson-ek (1971) lagin zabal batean ikusi zuenez, ikasgai desberdinetan fenomeno desberdinak suertatzen dira.

4) Erizpideen beste analisi batek dio, beharrezkoa dela oinarriko ikaskuntza obligaziozko bat, adibidez tradizioan eta harreman sozial eta kulturaletan oinarritua. Eta, bestalde, norberaren aukerak halako espazio bat eskatzen omen du, norberaren joera, asmo, gaitasun, profesio-aukera, etab.en arabera. Ildo honetan, hala zioen Deutscher Bildungsrat-ek 1970ean: hezkuntz sistema zabal batean, ikasleak bere erara curriculum pertsonal bat aukeratzeko posibilitatea duenean bakarrik espero daiteke gehitze bat ikaskuntzarako motibazioaren eta ikasleen ikaskuntzaren lorpenean.

Bide honek garapen bideratu batzuk eskatzen ditu irakaskuntz metodo eta tresnerian, taldeen osaketan, irakaslegoaren prestakuntzan.

## Ikasleak desberdintzeko erak

Desberdintasunen arazoa ere garrantzitsua da motibazioaren ikuspegitik. Eskolan desberdinketak egin ohi dira, ikasle batzuei laguntzeko asmoz, ikasle txarrak eta onak banatuz. Horrela, baztertu egingo omen lirerateke hobeki ikasten duten ikasleekiko iraina, edo gehiegizko tentsio eta frakasoen bizipena. Baina hori dena gerta daiteke, beste erizpide batzuk ez badira aztertzen.

1. Interesen arabera desberdin daitezke ikasleak.

2. Aurretik dituzten ezagupenen arabera desberdin daitezke. Ikaskuntzako aurrerapenak aurretiko baldintzetan oinarritzen dira; horregatik etapaka egin ohi dira ikaskuntzak. Porrot baten aurrean, porrot egin aurretiko baldintzak aztertu behar lirerateke.

Talde homogenoei buruz eztabaida handiak daude, ugariak eta desberdinak bait dira balioztapen-erizpideak:

a) Erizpidetzat eskolako errendimendua hartzen bada, taldekatze-era honekin nork ateratzen ditu etekin onenak? Errendimendu aldetik ikasle onek, seguru aski. Nota txarreko ikasleak hartzen badira, nota onekoekin konparatuz, mesede handirik ez dute lortu. Ikasle txarrek talde heterogenoetan lortu ohi dituzte arrakasta handienak.

b) Baina baldintza sozialak eta erlazioak ere har daitezke oinarriko erizpide bezala. Errendimenduaren arabera zatituriko ikasle

txarren autoirudia negatiboki garatuko da, eta ikasle onen eta txarren arteko desberdintasun soziala handituko.

Hemen ere, beraz, erizpideen arazoa dago. Taldekatzearen oinarriztat erizpide asko har daitezke: autoirudia, larritasuna, eskolarekiko jarrera, eskabideekiko jarrera, irakasle-ikasleen arteko erlazioak, etab.

Eta ez al da ingenuitatea, taldeka desberdinduriko irakaskuntzak ikaskuntza hobetuko duela pentsatzea? Irakaslearen espektatibek zeresan handia dute ikasleen errendimendu eta autoestiman.

Talde desberdinen arazoa erizpide pedagogikoz aztertu behar da, pedagogiaren eremu zabala kontutan izanik.

Hans Schiefele-k (1980) egindako ikerketa batek arazoaren erdigunera garamatza. Ikasgai desberdin batzuetan ikasleak hiru taldetan banatu ziren, errendimenduaren arabera (A, B, D). B taldeko ikasleei irakaskuntza zabalagoa eskaini zitzaien, osagarri gisa asteko ordubete gehiago. D taldekoei, berriz, bi ordu gehiago. Gainerako ikasgaietan lehen bezala jokatu zen, taldeak errendimenduaren arabera desberdinu gabe. Ondorioetan, motibazioari dagozkionak aztertuko ditugu hemen:

1) A taldeko ikasle guztiak mesedetuak izan ziren aldagai emozional eta sozialean. Larritasun eta agresio txikiak ikusten ziren talde hauetan. Beste ikasleek ondo ikusiak ziren.

2) B taldekoek neurri handiak zituzten larritasunean eta agresioan: prestigio soziala murriztua zuten, A taldekoekin konparatuz.

3) D taldean gertaturiko eraginak ezkorrak izan ziren. Adimen berdintsua izan arren, beste taldeetakoek baino errendimendu kaskarragoa lortzen zuten. Ikasleak larriago eta agresiboago zeuden eta prestigio sozial baxuagoa zuten.

Aurretiko baldintza kognitiboak berdintsuak izanik, taldeetako errendimendu-erlazioekin erlazio handia zuten aldagai emozionalak eta sozialek.

Eztabaidagarria da hemen kausalitatearen arazoa. Lehendikoa larritasuna, agresibitatea eta prestigio sozial eskasagatik lor ditza-teke ikasle horiek ondorio kaskarragoak. Kasu honetan, taldekatze-era honek ez du gainditu lehengo historiaren eragin kikiltzaila. Baina, eta nork jakin, ondorio emozional eta sozial horiek,

alderantziz, talde desberdinen sorreretatik suerta zitezkeen. Horrela, talde desberdinen banaketatik, ikaskuntzarako gaitasuna gutxitu egin da. Irakaskuntza osagarriek ez zieten talde horiei lagundu, nahiz eta hasierako asmoa hori izan.

Horregatik, taldeen eraketan kontutan hartu behar dira aldagai motibataileak eta ikasleen interesak. Talde heterogenoetan ere posible da motibazioa handitzea, epe motzeko eta luzeko proiektuen bidez lan eginez.

## **Irakasle-ikasleen arteko erlazioak**

Irakasleak ikaslearen ikaskuntzan, motibazio aldetik begiratu-ta, zerikusirik baduela ez du inork ukatzen gaur egun. Irakaskuntza/ikaskuntza prozesuan harremanetan jartzen dira irakaslea eta ikaslea. Irakasleak eragina izan nahi du ikaskuntza prozesuak sor daitezen eta arraskastak lor daitezen. Gelako espazioan, aipaturiko prozesu honetan, irakasle eta ikasleen artean erlazio-era asko eman daitezke:

1. Irakasleak adierazpenak daramatza, kontzeptu, egoera, fenomeno, objektu, etab. i buruz. Irakasleak bere zeregin mediatzailerari eremu zabala eskaini dio, ikaslearen ekintza urrituz.

2. Ikaslea aktiboa izan daiteke, behatuz, ikertuz, eztabaidatuz, espermentatuz, informatuz, proiektuak sortuz,...

Eredu desberdinak daude irakasle eta ikaslearen arteko harreman didaktikoetan. Eta ondorioak arlo ugarietara hedatzen dira: lankidetzeta, kritika, erabakien jabetasuna, espermentazioa, portararak, ikasi denarekiko oroimena, lanarekiko jarrerak, planifikazioa, gelaren zuzendaritza, errendimendua, etab.

Irakasleak mediatizatzen dituen ikasgaien eta ikaslearen arteko erlazioetan, motibazio aldetik, zenbait adierazpen argigarri gerta daiteke:

1. Ikaslearen egoera kontutan hartzea, ikaskuntzarako mesedegarri gertatzen da. Ikusi izan denez, irakasleak ongi ezagutzen baditu ikaslearen gaitasunak, interesak, jarrerak, zailtasun emozionalak, bizi duen ingurugiroa, eta irakaskuntza aldagai horiek kontutan izanik moldatzen badu, etekin hobekia, eskolarekiko jarrera

hobeak, nortasun-gatazka eta arazo psikologiko gutxiago, gelan erlazio hobeak ondorioztatzen dira (R. H. Ojeman eta F. R. Wilkinson, 1939; O. Peters, 1970; A. P. Burrell, 1951).

2. Irakasle bat ikasleak onartua denean (ikaslearekin dituen erlazioengatik, klasean lan egiteko eragatik, etab.), ikasleak hobetu egin ohi du gaiaz duen jarrera, eta hori, ikaslea zenbat eta txikiagoa izan, neurri handiagoan egiaztatuko da.

3. Harreman pedagogiko eta didaktikoen modu eta estiloak eragina du ikaskuntzarako motibazioan. Harreman hauek eremu zabalak ukitzen dituzte: ikaskuntz helburuekiko adostasuna, ikaskuntz baliabideen prestakuntza eta egokiera, lortutako arrakasten interpretazioa, esplikazio- eta eztabaida-erak, harreman pertsonalak eta komunikazio-moduak, lan-diziplina eta eskolako gertaerak,...

4. Didaktikaren historian bi postura nagusi bereizi izan dira: a) Ikasketa-egitasmoak aurrera eramateko arduraren pean bizi den irakaslea, hau da, ikasgai eta diziplinetan zentratutik lan egiten duena, eta, b) Ikasleengan eta hauen motibo eta eraginetan zentratutik lan egiten duen irakaslea. Errealitatean, eta motibazioari begira, bi estilo hauek nahasturik eman beharko dute, azentuaren intentsitatea adinaren arabera aldatuz.

Irakaslearengan zentratzen diren ikerketa-bide hauei, halere, kritikak luzatu zaizkie: 1. Irakaslearen jokabidea modu partzialean nabarmentzen delako, dena bere esku balego bezala. 2. Eskola jakin batean eman ohi da irakaskuntza: baldintza sozioekonomiko eta egitura sozial batzuetan murgildua dagoen eskola batean. 3. Irakasleen jokabideetan, dimentsio gutxi batzuk hartzen dira kontutan.

5. Zenbait ikerketatan, sari eta zigorren ondorioak aztertzen dira. Eskola-porrotari begira kaltegarriena, ikaslea kontutan ez hartzea litzateke, ikaslearekiko erlaziorik eza (S. Molina, 1984). Laudorioek ekintzaren ondorioez informatzen dute; eta zigorrek, jokabide txarra baztertu nahi izan arren, ez digute adierazten alternatiba egokiak zeintzuk diren.

6. Aspaldidanik ezaguna da, irakasleen epaiketak (azterketak, eritziak, etab.) ikaslearekiko espektatibetan oinarritzen direla, eta espektatiba hauek erabakitzen dutela neurri batean ikasleen norabidea, errendimendua (Rosenthal eta L. Jacobson, 1968). Nolabait esateko, pentsatzen dena, errealitatean egia gertatzen da. Irakas-

leak, ikaslea nola porta daitekeen eta zer ikas dezakeen aurretik pentsatzean, haren jokabidea moldatzen, eratzen du. Espektatiba horien arabera hartutako neurri pedagogiko eta didaktikoak, espero den portaera egia bihurtzen ahalegintzen dira. Adibidez, ikaslearekiko espektatibak eskasak direnean, ikasleei; gehiago eskatzen zaie eta lorturiko arrakastak ez dira hainbeste txalotzen, ezagutzen eta goraiatzzen.

## **Ikaskuntzarako motibo sozialak**

Ikaskuntzarako joerak eragin daitezke gelan sortzen eta bizi diren ikaskideen taldeko erlazioen bidez. Esandakoa, irakaslearen esperientziatik gertu dago: lanean bakarrik ari den ikasle aspertuak taldean lan gehiago egin dezake, lagunekin erlazioz, bakardea baztertuz, lan berdina pertsona desberdinen artean eginez.

Taldeko lana eragiten duen irakaslearen estiloak etekin hobek ondorioztatzen ditu errendimendu mailan (arazoak askatzeko gaitasunean, ezagutzen erreprodukzioan, lan intelektualerako teknika eta baliabideen disponibilitatean), portaera sozialen mailan (harremanak, lankidetzak, diziplina) eta nortasun mailan (aktibitatea, adimena, besteekiko harreman-erak).

Nola agitu taldeko lanaren eragina ikaskuntz motiboetan?

1. Taldeko lanak motibo sozialak eragiten ditu eta ikaskuntzarako prozesu kognitiboak eta sozialak laguntzen.
2. Taldearen estatusak eta talde barruan partaide bakoitzak duen estatusak zeresan handia dute. Taldearen balorapenak eta taldeak kide bakoitzari buruz duen balorapenak garrantzi handia du.
3. Talde barruan sortzen diren botere eta begirune-erak taldeko erlazioak moldatzen dituzte. Prestigioa eta lanen balioa noren eta zeren arabera paizten da?

Ingurugiroan hain bortitza den konpetentzia ezin dugu ahaztu gelan sortzen diren erlazio sozial hauetan. Konpetentziaren eraginez, nabarmena da estatus sozialak errendimenduan duen eragina. *Numerus clausus*, bekak batzuentzat, ikasmilakako promozioa, selektibitatea: errendimenduen konpetentzian arrakasta dute-entzat dira mesedegarri. Eta prestigio eskaseko ikasleek emaitza eskasagoak lortuko dituzte errendimenduen presiopean.

4. Arazo arriskutsu bat aztertzea komeni zaigu. Normalki irakasleek ongi usaintzen dute gelako egitura sozial informala eta ondo bereizten dituzte eragina duten eta baztertuak diren ikasleak. Eta ez al da erraza (errazena behintzat), gelako egitura sozialari aurka ez egitearren, bertako estatus-sistema onartzea eta estatus horren arabera erlazionatzea ikasleekin?

5. Errendimenduan eragin negatiboa izan dezakeen beste fenomeno bat ere aztertu behar dugu. Gelan sortzen diren elkarte batzuek errendimendua negatiboki epai dezakete. Eskolaz aurreko, kanpoko edo barruko bizitzan negatiboki nabaritu badute errendimendua (errendimenduarekiko esperientzia negatiboak, errendimenduaren ukapenerako errefortzuak,...) edo helduen eta ordezkatzan duten mundua gaitzetsia bada («pelota zara», «horien kontra joan behar da»,...), taldeko prestigioak ez du, nahitaez, errendimendua bultzatzen.

7. Heziketa mailan negatiboak izan daitezkeen motibo sozial batzuk ere aipatu behar ditugu. Ikasle batek, helduen oso menpeko izanik, irakaslearen onarpena biziki bila dezake. Ikasteko motibazioa helduen onarpenaren, atentzioa erakartzeko bizipenaren baitan dago. Hauek dira hemen nagusi diren ikaskuntz motiboak: poza eman, sinpatia lortu, besteen aurrean balio izan...

Pentsa dezagun, motiboen halako autonomia bat ikusi behar dugula heziketaren helburuetan.

---

CRESAS: *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Les éditions ESF, Paris, 1984.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres, Valencia, 1982.

SCHIEFELE, H.: *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de los motivos*, Oriens, Madrid, 1980.

MOLINA, S. eta GARCIA, E.: *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.*, Laia, Barcelona, 1984.

P. A.

---

#### FRACASO ESCOLAR Y MOTIVACION

#### ÉCHEC SCOLAIRE ET MOTIVATION

*El tema de la relación entre fracaso escolar y motivación no debe ser considerado desde un punto de vista exclusivamente psicológico. Es también un problema de*



*la organización y funcionamiento de la vida escolar: es ésta la perspectiva que adopta el presente análisis. En primer lugar los contenidos y métodos de docencia, así como un modelo de escuela anclado en el pasado y los criterios del éxito, no responden en general a las exigencias de un hecho tan reconocido, pero en la práctica obviado, como es que cada niño es diferente. Pero la formación de grupos diversos (según los intereses, rendimiento, etc.) no podrá tampoco dejar de lado los intereses de la motivación de los niños mismos. Un factor motivador de primer orden deberá ser el profesor mismo, su grado de aceptación por parte del alumnado (y no tanto el sistema de premio y castigo). Igualmente serán decisivas las motivaciones derivadas de las relaciones mutuas entre los escolares mismos.*

---

On ne doit pas aborder le sujet du rapport entre échec scolaire et motivation sous un angle exclusivement psychologique. C'est également un problème d'organisation et de fonctionnement de la vie scolaire: c'est sous cette perspective que nous avons effectué cette analyse. Les contenus et les méthodes d'enseignement de même qu'un modèle enraciné dans le passé et les critères de succès scolaire ne répondent pas aux exigences d'un fait pourtant reconnu mais négligé dans la pratique: à savoir que chaque enfant est différent. Mais la formation de groupes divers (selon les intérêts, le rendement, etc.) ne pourra pas, non plus, omettre les intérêts de la motivation des enfants eux-mêmes. Le professeur, son degré d'acceptation de la part des élèves (moins le système récompense-punition) seront des facteurs de motivation de premier ordre. Les motivations dérivées des relations mutuelles entre les écoliers seront également décisives.

# Eskola-porrotak: ikaslea, bere ingurua eta eskola

Lontxo Oiharzabal

## 1. Ingurugiro soziokulturala eta eskolaketa

Herrigarria bada ere, derrigorrezko, eskolaketa amaitu artean ia ez da eskola-porrotak hitz egiten. OHOk 8. maila amaitzerakoan Eskola-Graduatu titulua lortzen ez duena litzateke eskolan porrot egiten duena. Irakaskuntzaz eta eskolaketaz kezkatuak dabilen edonork daki, ordea, eskola-porrotaren oinarriak eskolaketaren hasieran berean daudela gehienetan.

Gure artean indarrean dagoen eta nagusi den legeak *bide bakar bat* ezartzen du Espainiako marjina barruan eskolatua izango den edozein ikaslerentzat: noiz hasi behar duen derrigorrezko eskolara (sei urte bete ditzan urte berean), eta jarraian-jarraian eraman behar duen bidea: Hasiera-Zikloa (2 ikasturte eta bi ikasmaila), Erdiko Zikloa (3 ikasturte eta 3 ikasmaila), Goiko Zikloa (3 ikasturte eta 3 ikasmaila).

Ikasketen norabidea horrela planteatzeak nahikoa arazo dakar berarekin.

«Kulturen arteko ezberdintasunei buruzko ikerketetan, hala nola ezberdintasun sozio-ekonomikoei buruzkoetan eta nekazari-

-hiritar giro ezberdinetakoei buruzkoetan, argi utzi da irakasleek haurrengan egin dezaketean lana zenbakiaren eraikuntzaz. Ikerketa horiek erakutsi dutenez, ikaslearen ingurugiro kulturalak haurrean ezagutza logiko-matematikoa azkartu edo mantsoagotu dezake. Hiri-kulturako haurren adimen-garapena, arlo honetan, nekazari-girokoena baino azkarrago bideratzen dela ikusi ahal izan da. Industri giroko haurrak besteak baino azkarrago garatzen direla frogatu da. Ikusi izanenez, lurralde bat berean erdi- eta goimailako haurren garapena behemailakoena baino azkarragoa da, eta, era berean, nekazari-girokoena baino azkarragoa hiri-girokoena» (C. Kamii, 1985).

Benjamin Bloom irakasle eta ikertzaileak —oraindik orain nahikoa ezaguna zen irakasle honen irakaskuntz taxonomia Euskal Herrian— zera frogatu du: haurrak, 4-5 urte betetzerako, bere adimenaren % 50a garaturik duela, eta 7-8 urtetarako beste % 30 garatzen duela. Gauzak horrela, derrigorrezko eskolaketaren hasierarako garapena nahikoa bideraturik badago, eta garapen-bideraketa horretan ingurugiroaren eraginaz ezberdintasun nabariak sortzen badira, irakaskuntzaren antolaketak hori kontutan hartu beharko luke. Baina ez du hartzen.

Horretxegatik dio Tierno Jiménez irakasleak: «Inolako koherentziarik gabe, ikasketetan edukin-maila bera eskatzen diegu gure ikasleei, jakinaren gainean egonik ere ikasleetako batzuk edukin horiek asimilatzeke gaitu gabe daudela oraindik» (Tierno Jiménez, 1984). Ez du zentzurik A garapen-mailatik C garapen-mailara pasa nahi izateak, tarteko B mailako ezagutza-egiturak landu ez badira haurrengan. Eta irakasle berak hau eransten du: «Hasierako heziketaren oker eta mugek (lehen 5 urteetakoek) erabakitzen dute, ia erabat, eskola-porrota, garai horretan oraindik horrela agertu ez bada ere».

Haurrak eskolara orduko, beraz, ezberdintasunak hortxe daude. Eta eskolaketa ezberdintasun horiek ahaztuta antolatzeak bere ondorioak ekarriko ditu. Ezin ulertu da nola gauza daitekeen eskolabide bakar bat garapen ezberdineko haurrentzat: haur gutzientzat —garapen azkarrekoentzat bezalaxe ez hain azkarrekoentzat ere— mailaz mailako —eta hemen izena aldatzeak ez dakar, funtsean, aldaketa egiazkorik, mailari *ikasmaila* edo *ziklo* izena emanagatik ere— irakaskuntza berdin eta bakar bat ezinbestekotzat.

Baldarrak eta azkarrak ez dira adimen urriagoa edo handiagoa duten ikasleak. Arazoa ez da adimen gehiago edo gutxiago izatea.

Beste bat da hemen gakoa: adimen-garapenarena, alegia. Giro be-rezi batzuetako haurrek baldintza egokiagoak aurkitzen dituzte beren adimen-ahalmenak garatzeko: Denbora laburragoan gehiago aurreratzen dute beren adimen-ahalmenen erabileran; beste batzuek, alderantziz, ez dituzte baldintza egokiak aurkitzen beren inguruan, eta beren adimen-garapena, denboraz, polikiago doa. Gertakari hau, ordea, eskolak ez du aintzat hartzen. Hortik, egiten zaion kritika hori.

Guzti hori kontutan harturik, azterketa eta ikerketa batek baino gehiagok frogatu du, eskolan porrot egiten duena ez dela adimenez motzena, ingurugiro soziokultural beheenekotik datorren ikaslea baino. Molina García eta García Pascual (1984) irakasleei jarraituz, honelatsu zehatz genezake gertakari hau:

a) Eskola-emaizak bere orokortasunean harturik eta eskolako notek adierazten dutenari jarraituz, bereizketa nabarmen bat egiten da: eskola-porrota, derrigorrezko ikasmailetan, nagusia da beheeneko ingurugiro soziokulturaleko ikasleetan, eskola-arrakasta gizarteko maila soziokultural altuenetako ikasleek eskuratzen duten bitartean.

b) Hori horrela gertatzen den neurrian, gizarte osoan dauden ezberdintasun soziokulturalak tinkotu baino ez dira egiten gaur egungo eskolaketaren bidez.

Egin diren azterketen arabera, aurreritzi hori baieztatu baino ez da egiten:

— Frantziako Hezkuntz Ministraritzak 1976an argitara zituen zehaztapenen arabera, gizarteko goimailako familietako ikasleeta-ko % 79k inoloako atzerapenik gabe burutu zuen derrigorrezko eskolaketa. Langile soilen familietako ikasleeta-ko % 59k ikasmaila bat baino gehiago errepikatu beharra izan zuen.

— Frantziako erresumari dagozkio ondorengo zehaztapenak ere, bertako Guraso-Elkarteen Bazkunak 1982an ezaguterazi zituenenez: langile-familietatik *bost ikasleetatik* gutxienez batek errepikatzen du hasierako ikasmaila. Goimailako familietakoetatik, alderantziz, *hogeitabostetik* bati gertatzen zaio hori.

— 1974ean ikerketa zehatz bat bideratu zuten hiru emakume ikertzailek, Vial, Stambak eta Burgière irakasle ezagunek. Hauen ikerketaren emaitzak laburbilduz, zera esan daiteke: irakasleek arazoduntzat jotako ikasleetatik % 72,31 langile soilen girokoak zirela, eta % 27,7 erdi- eta goimailako familietako seme-alabak.

— Ikerketa berak adierazten duenez, hasieran arazoduntzat jotako ikasle horietako batzuek gainditu egiten dituzte zailtasunak, beste batzuk konponbiderik gabe geratzen direlarik. Goi- eta erdimailako arazodunetako % 90,8k gainditu egiten dute eragozpena. Behemailakoetako % 58k baino ez du lortzen hori lehen mailetan.

— Euskal Herriari dagokionez, Larenak 1976an Bilboko ikasletxe publiko baten burututako azterketa da zehatzena. Irakasleen eritzien arabera, ikasle onetako % 72 erdi- eta goimailako familietakoak dira; besteak behemailakoetakoak.

— Samper, Samper eta Soler-ek Lleidan 1982an burututako azterketak adierazten duenez, porrot egiten duten hiru ikasleetatik bi giza talde soziokultural beheenekoak dira eta horien gurasoetako askok ez du inolako harremanik izan seme-alaben eskolarekin.

— Molina García eta García Pascual-ek 1984ean Zaragozako probintzian aurkitutakoa era honetan laburbiltzen dute: «porrot egiten duten ikasleen artean nagusiki beheeneko gizarte-mailakoak aurkitzen dira, eta gutxi dira erdi- eta goimailakoak».

— Husen-ek Europako eskola-arazoaz azken urte hauetan eskaini dizkigun zehaztapenek ere egoera bera adierazten dute. Husen-en lan horiek izan dira beste ikerketa askoren abiapuntu, Europako hainbat lurraldetan.

Ikerketa garrantzitsuenek adierazten dutenez, porroterako arrazoi nagusienetako bat ikasleen jatorri soziokulturala da, eskolak bere irakaskuntzaren antolaketan jatorri hori kontutan hartzen ez duelako, hain zuzen ere. Eskolaketaren hasieran dago, beraz, gakoa, eta ez eskolaketaren amaieran.

## **2. Porrotegileen ingurugiro kultureleko berezitasunak**

Gaur egungo eskolak eskabide zehatz batzuk agertzen dizkio ikasleari:

- zehaztasunez eta aberastasunez egoki hitz egiten eta idazten ikasi behar du.

- matematiketako eragiketa-buruketa korapilatsuak azkar konpontzeko gaiturik egon behar du.
- gizarte-kondaira eta geografiari buruzko ezaguera zabala eta azterketa zehatzetarako trebetasuna lortzea ezinbestekoa zaio.

Eskatu, hori baino gehiago ere eskatzen zaio, baina hiru arlo horietara bil daitezke eskolaren lanaren eskakizun nagusienak.

Eta esan, zera esan daiteke: hiru puntu horietan nagusiena, lehena dela, hizkuntzarena; beste biak hizkuntza bitarteko delarik landu ohi bait dira.

Laburbilduz, honelatsu adieraz daiteke Eskolaren betekizuna: ikaslearen ezaugera-gaitasunak eragin behar ditu, eragin eta garatzen lagundu. Eskolaratzeko, ordea, haurrak bide bat egina du. Jadanik eginiko bide horrek baldintzatuko du (baldintzatu behar-ko luke) haurraren ondorengo urteetako eskolaketa. Haurrak etxe-giroan emaniko ezaguerean garapen-urratsak aztertzea ezinbestekoa zaio eskolari haurren eskolaketa planteatzeko orduan (zuzen eta egoki planteatu nahi badu behintzat). Haurrek, ordea, baldintza ezberdinak dituzte beren ingurugiroan (etxekoan bereziki), beren ezaguera-garapena gauzatzeko orduan. Haurrak bere inguruan suma dezan giro soziokulturalak berebiziko garrantzia du adimen-gaitasunen garapenerako.

Christine Holzkamp-ek adierazten digunez, ingurugiroak eragin handiagoa du, ikerketa enpirikoek erakusten digutenez, adimenaren hizkuntz ahalmenetan ez-hizkuntzazkoetan baino. Eta eragin hori aztertzen duelarik, honela jarraitzen du:

«hizkuntz trebakuntza oneko ikasleek gurasoak ez hain oneko ikasle- en gurasoekin alderatzen baditugu, honako ezberdintasun hauek aurki daitezke gurasoen jarrera eta jokabideetan:

- lehen haurtzaroan gehiago hitz egiten diete haiek beren seme-alabei.
- hobeto gogoratzen dituzte seme-alabek eginiko aurrerapenak.
- seme-alaben eskola-emaiza eskasen aurrean jarrera kritikagoa hartzen dute.
- haurrei irakurliburu gehiago eskuratzen dizkiete eta mahaiko elkarriketetan gehiago parte hartzen uzten diete.

- harreman-giroan laguntza handiagoa eskaintzen diete seme-alabei, eta hauek laguntza eskatzen dutenean, behar dutena jaso egiten dute,

(...)

Ikusten denez, guraso eta seme-alaben arteko hizketa-harremanek, pentsa daitekenez, erabateko garrantzia dute haurren adimen-garapenerako».

Wolf ikertzailearen lan bat aipatuz, honela jarraitzen du idazle berak:

«adimen-garapen oneko ikasleen gurasoen jarreraren berezitasun, azpimarragarriak, honako hauek genituzke:

- haurren adimen-garapenari buruzko gurasoen itzaropena.
- haurren adimen-garapenaz gurasoek duten ezagutza.
- lexikoa aberasteko haurrari etxean eskaintzen zaizkion aukerak.
- gurasoek etxe-giroan haurrari eskaintzen dizkioten baldintzak, ikasteko.
- eskolako eta eskolaz kanpoko ikaste-egoeretan gurasoek ematen dieten laguntza».

Eta ondorioz Hessek: harreman-giro arruntean sortzen diren arazoak gainditzeko orduan, gurasoak kode landukoak ala kode murriztukoak izatea garrantzi handikoa dela ikusi ahal izan da.

Orain artean adierazitakoa kontutan hartzen dugularik, maila sozio-kultural egoki eta kontzientziatu bateko gurasoen seme-alabek aukera egokiagoak dituzte, beraz, eskolaketari hasiera ona emateko, eta eskolaketa modu erosoagoan jarraitu ahal izateko. Etxe-giroak ere bere eragina du ikasleen adimen-garapenean: giro batek baldintza egokiak sortzen dizkio garapen horri, beste giro batek sortzen dituen baldintzak hain eraginkorrak ez direlarik.

Ikaste-prozesuarekin lotura zuzena duten etxe-giroko baldintzak aipatu ditugu orain artean, nagusiki. Azpimarratu beharrekoa da, ordea, beste heziketa-berezitasunetan ere bereizten direla giro soziokultural ezberdinetako gurasoen hezkuntz ohiturak. Heziketa-berezitasun horiek izango dute ondoriorik, zeharbidez edo, haurren eskolaketan.

Witkin-ek adierazten duenez, gurasoen heziketa-ohiturak honako beste arlo honetan ere bereizi ohi dira: batzuek beren seme-

-alaben askatsunezko eta erantzukizunezko jokabideak bideratu nahi izaten dituzte; beste batzuek, alderantziz, menpekotasunera ohitu nahi dituzte beren haurrak. Maila soziokultural onekoak dira hezkuntz arloan askatasuna helburutzat hartu duten gurasoak, menpekotasunerako jarrerak eragiten dituztenak maila soziokultural ez hain onekoak diren bitartean. Heziketa-ohitura horiek haurren ikasketazko jokabideetan duten eragina honela adierazten du Witkin berak: «Askatasunean eta erantzukizunean hezitako haurrak ekileagoak eta emankorragoak dira beren ikasketetan».

Heziketaren arlo gehiagotan ere bereizten dira maila soziokultural ezberdinetako familietako ohiturak:

- balioen hierarkiak ez dira berdinak.
- motibazio-giroa eta motibazio-gaiak oso ezberdinak dira.
- talde soziokultural ezberdinetako etikazko ohiturak ezin bateratu dira.
- ekonomiari buruzko jarrera eta jokabideak oso bestelakoak dira talde ezberdinetan, etab.

Ez da harritzekoa izango, beraz, eskolak ez baditu ikasleen etxe-giroko baldintza guzti horiek kontutan hartzen eta, bereizketarik egin gabe, haur guztientzat baldintza beretako eskolaketabide bakar bat antolatzen badu, hainbat haur porrotera bideratzea. Ezin bestela izan.

### 3. Porrotegile gehienen eskolaketaren hasiera

Adierazitakoak adierazi ondoren, aurrikus daiteke porrotegile gehienek zailtasunak izango dituztela eskolara inguratu orduko. Agertzen ote dira zailtasun horiek kanpoaldera, ala ikaslearen barne-sentimenduetan gorderik geratzen ote dira eskolaketaren ia amaiera bitartean? Eta agertzen badira, zertan suma ditzakegu irakasle eta hezitzaileok ikaslearen zailtasun horiek? Era honetako galdera eta arazo ugari bururatzen zaio eskola-porrotaz kezkaturik dabilenari. Laburki bada ere, arazoa aztertzen saiatuko gara.



Goodman-en pasarte luze bat laburbilduko dut, hasteko:

«Lau-bost urtetako hizkuntza eta esperientzia dakar haurrak, eskolara datorrenean. Dialekto batez baliatzen den haurrak eman duen garapen-prozesua eta hizkuntza bateratuaz (ofizialaz eta kulturizatuaz) baliatzen denak eman duena berbera dira. Eskolatzerakoan dakarren bere hizkera sistematikoa da, gramatikalki zuzena bere dialektoaren esparru barruan, bere-bere egina. Horretan ez da bereizten hizkera ofizialaz baliatzen denetik.

Irakasleak haurraren dialekto hori *zuzentzen* badu *ezberdina* delako, ikaslearen garapenaren aurka jokutzen du. Irakasleak dioena bere ordurarteko hizketa-esperientziaren kontra doa. Hizkera arraro batez baliatzen direnen toki gertatzen da eskola haur horrentzat, eta egia ez diren gauzak esaten dizkiote bere hizkerari buruz irakasleek.

Gehiago oraindik: bere dialektoa *txar-tzat* edo *ez on-tzat* jotzen bada, haurrak bere familiari eta etxe-giroan bildu eta egin duen ordurarteko esperientziari balio guztia kentzen zaio. Harritu egingo ote gara horrelako haurrak isiltasunean aurkitzen badu bere babesa? Bai, eta hizkuntz gaitasun desgokia duela esango dugu, gainera! Eta irakurtzen hasteko heldutasuna falta zaiola! Desbideratuak gabilta! Noren hizkeran irakatsi nahi diogu haurrari, berean ala gurean?».

Hau da: elkar-komunikazioan zailtasunak sor daitezke, haurrak bere duen hizkera errespetatzen ez bada, eta eskolaketabi-deari abiapuntua haurraren hizkeran bertan ezartzen ez bazaio; eta, puntu horretatik abiatuz, hizkera kulturizaturako bidea urratsez urrats ematen ez bada.

Izan ere, zein motibazio izan dezake haurrak bapatean hezitzailearen hizkera onartzeko, «guk nahi ez badugu ere, bere familiarakoek eta bere giroko lagunkideek berak bezalaxe hitz egiten badute eta ez irakasleak bezala?». Gai hau aztertzerakoan Corbinek egiten duen galdera da hori. Eta Tax-ek gehitzen du: «Hezitzaileak eskatzen duena ezin beterik aurkitzen dira askotan, zeren konturatuz edo konturatzeke, bere familiaren, bere jendearen eta bere kulturaren aurkako jarrera sumatuko bait dute irakaslearen eskabideetan».

Eritzi hauek komentatuz, zera diote Downing eta Thackray irakasleek: «Ez da, bada, harritzekoa izango, haur horiei eskola arrotz egiten bazaie eta, ondorioz, eskolarekiko hoztasuna sumatzen badute eta mutu geratzen badira».

Ikertzaile askok azpimarratu du beste gertakari bat ere eskolaketaren hasieran: eskolak gaiak lantzerakoan hartzen dituen ere-

duena, hain zuzen ere. 1960.eko hamarkadan asko idatzi zen arazo honetaz, baina arreta gutxi eskaini izan zaio eskolaketako ardura-dunen aldetik. Downing eta Thackray-ren lanetik jaso ditut hitzez hitz honako bi eritzi hauek:

«Irakurgaitako pertsonaiak eta egoerak bere ingurugirokoekin identifika ditzakeenean, erraztasun handiagoz ikasten du haurrak irakurtzen. Ohizko irakurliburu-etako giroek, ordea, akatsik gabeko pertsonaiekin eta auzo dotore-etako ohitura eta inguruekin, ez dute ezaguna zaion famili giroaren inpresiorik sortzen honelako haurraren eta ez diote segurtasun-sentipenik sorterazten» (*Whipple-k 1996an idatzitakoa*).

Ildo beretik dator Deutsch (1960) ere bere adierazpenetan:

«Adibidez, lehen ikasmailetako testuliburu gehienetan laborantza-giroko gertakariak agertzen dira: baina gure eskoletako haur gehienei ez ezaguna gertatzen zaie era horretako bizibidea. Era berean, haur haurrentzako zentzurik ez duten istorioak kontatzen dira oinarrizko irakurliburu-etan: deskribatzen direnak bezalako haurrekin ezin identifikatuko dira, agertzen diren egoerak ez bait dira beren girokoak. Haur haurentzat esanahi handiko esperientzietan sakondu beharko luke eskolak —berak bait dira beharrik handiena dutenak—, baina egin, alderantziz egiten du, gizarte honek duen beste alde ez-maitagarrietako bat agertzen die eta».

Eritzi berekoa zen Decroly bera, orain aspaldisko idatzi zue-nean, haurrentzat prestatzen diren irakurgaiak, gehienetan, inolako erakargarritasunik gabeak direla, inozoak eta ñoñoak; bere bi-zipenei egokituak izan behar dutela irakurgaiak, fantasia ahaztu gabe. Orduan bai, irakurriko omen lukete haur sozio-ekonomiko-ki behemailakoek ere.

Ez da harritzekoa Mialaret-ek, bere aldetik, beste hau esatea, ondorio modura: «Pariseko ikertzaile batzuen lana aipatuz, zera diosku M. Gilly-k: giro soziokultural oneko haurrek ez hain onekoek baino hobeto irakurtzen dute. Bi giro soziokultural ezberdin horietako haurren artean sortzen diren diferentziak oso adierazko-rrak dira (estatistikoki oso signifikatiboak)». Baina Downing eta Thackray-ren beste hura ere kontutan hartu behar da: zer irakur erazten zaie kulturalki hainbesteko abantailarik ez duten haurrei? Guzti hori ez ote da horren ondorio?

Eskolak haurraren familia eta ingurugiroarekiko haustura bat suposatzen badu —eta badirudi hori gertatzen dela porrot egiten duten ikasle gehienen kasuan—, ikasle hasi-berriarentzat ez du erakargarritasunik kulturatzeko erakunde horrek. Ez du haurra

motibatuko. Arrotz eta aspergarri, interesik gabea gertatuko zaio. Baldintza horietan, aurrerapen gutxi egingo du edozein ikaslek.

Okerragorik gerta daiteke, eta gertatzen dela ere esan daiteke. Sentipen-nahasketa asko datorkio eskolak eskatzen duen aurrerapen-abiadari segitu ezin dion ikasleari. Ezinaren sentipena zama handiegi bilakatzen zaio horrelakoari: ezina eskolan, porrota irakaslearen aurrean, gurasoen aurrean, beste ikaskideen aurrean. Denboraz, bere buruarekiko konfidantza galduko du, autoirudi desagokia sortuko du. Eta ez gutxitan, kultur munduarekiko mespretxua nagusituko zaio, gizartetik automarjinezera jotzeraino iritsiko ez bada ere guztietan.

Horrelako zerbait adieraziko lukete Gates-ek eskuratu zituen datuek: «irakurketarako zailtasunak zituztela eta, psikologoengana bidaliak izan zirenen % 75ek nolabaiteko emozio-desoreka zerraman berekin. Talde horretako lautatik hiruren desorekarako arrazoia honetan zetzan: eskolak eskatzen zion maila eman ezinean edo irakurketa-zailtasunetan».

#### **4. Porrota eta gaurko eta etorkizuneko eskolaren antolaketa**

Gaur egungo eskolaketaren antolaketak uste eta teoria bat du bere oinarrian: haur guztiak berdinak direla, eta ondorioz, haur guztientzat eskolaketa-bide bera eratu beharra dagoela. Eta eratu ere, horrelaxe eraturik dugu gure artekoa.

— Adin berean hasi behar dute haur guztiak derrigorrezko eskolara (Adin kronologikoaren eta garapen-adinaren artean desoreka egon daitekeela eta egon badagoela haur askorengan ahaztuz).

— Haur guztiak bide bakarra dute zortzi ikasturtetan zehar. Eta legeak ahaztu egiten du ikasleak, haur izatetik gazte izatera inguratzen doazen neurrian, beren interesetan ezberdintzen doazela.

— Ikasturtez ikasturte landu, jorratu eta aztertu behar dituzten gaiak zehatz-mehatz erabakirik ditu egungo eskolaketa-legeak. Helmuga berdintsura iritsi beharko balute ere ikasle guztiak, ahaztu egiten da abiapuntu ezberdinetatik hasten direla batzuk eta

besteak. Horrela, batzuen komenientzia besteentzat kalte gertatzen delarik.

— Ingurugiro ez hain eraginkorretik datozenak eta baldintza egokiagoetatik datozen beste haiek ikasle-kopuru bereko taldeetan banatzen dira. Ikasgeletan baliabide berak aurkituko dituzte, legez. Prestakuntza bera izan duten irakasleen gidaritzapean ihardun beharko dute, etab.

— Legez egoera horrelakoa bada ere, eta ez da zuzena, egiaz, askotan, oraindik okerragoa da: ingurugiro desegokienetik datozen haurrek irakaslego aldakorra topatuko dute ikastetxeetan —ikastetxe publikoetan, hauetara etorriko bait dira gehienak—, eta soziokulturalki ingurugiro egokienetik datozenek irakaslego iraunkorragoa aurkituko dute: baliabide ekonomiko erosoagoak dituzten familiek beren asmoekin eta helburuekin bat datorren ikastetxe pribatu bat edo ikastola bat aukeratzeko egokiera izango bait dute: irakaslego iraunkorragoa dutelarik, plangintza koordinatuago bat gauzatzeko aukera egokiagoak dituztenak, hain zuzen ere: baita baliabide didaktiko ugariagoak eta eraginkorragoak izateko ere.

Egungo eskolatzeko-araudiari buruz, horiek eta beste puntu eze-goki gehiago ere aipa daiteke. Baina laster indarrean jarriko omen den legeriak berak ez du etorkizun itxaropentsuagorik aurrizkusten uzten.

Madrileko Hezkuntza Ministraritzak lege berrirako argitara duen egitasmoak harritu egiten du bat. Onartu ere onartzen bait du, eskolaratzen diren ikasleetan ezberdintasunak nabari daitezkeela, dakarten garapen-mailan jatorrizko ingurugiro ezberdinak eraginda edo. Ezberdintasun horiek berdintzeko eginkizuna eskolari demaio aipatutako egitasmo horrek. *Escuela comprensiva* izenez bataiatu duten eskola-era berri horrek haur eta ikasle guztiei beren ahalmen eta gaitasunak lantzeko eta garatzeko aukera berak eskuratu behar omen dizkie. Eta berdintasun horren izenean, eskolabideak guztientzat bera izan behar du:

— prestakuntza bereko irakasleen esku egongo dira beren garapenean aurreratua eta atzeratua dabiltzan haurrak.

— haur-kopuru bereko taldeetan ikasi beharko dute ingurugiroaren eraginez beren ahalmenak gehiago nahiz gutxiago garatzeko aukera izan duten ikasleek.

— dirudienez, eskola guztiei baliabide berdinak eskainiko zaizkie *berdintasuna*-ren izenean, kokaturik dauden inguru kulturaren aberastasuna edo pobretasuna kontutan hartzeke.

— haur-kopuru beretsuko eskolei irakasle-kopuru beretsua dagokie, haurrak langile arrunten kulturgirokoak edo kultura landuko familiakoak diren kontutan hartu gabe.

Etorkizuna horrela planteatuz gero, eskola-porrotak lehenean iraungo eta jarraituko duela pentsa genezake. Eta etorkizunean porrot egingo duten ikasleak oraingoan ere porrot egiten dutenen antzekoak izango direla aurrikus daiteke. Porroterako dagoen arrazoi nagusiari konponbiderik jartzen ez zaiolako: haurrek eskolara orduko dakarten garapen-maila ezberdina ez du kontutan hartu nahi laster batean omen datorkigun eskola honek ere. Abiapuntua bera ez bada, zaila izango da helmuga berera iristea, bide bera eginez.

Orain hogeit bat urte Basil Bernstein-ek idatzi zituen hitz haiek datozkit gogora: «Nola oinarrizko eskoletan hala ertainetan, baliabide eskasegiak eskaintzen dizkiegu haur hauei [kultura ez hain landuko ingurugirokoz ari da] eta eskola horietako irakasleak maizegi aldatzen dira, eskola horietan iharduteko behar bezalako prestakuntzarik ez dutelako. Hala eta guztiz ere, zera nahi dugu: bere lanean kementsu ari den irakasle-talde txiki batek baldintza horietan arazo guztiak konpon ditzala. Jasan behar duten lan- eta egoera-tentsioak erabat nekaraziko ditu horrelako irakasleak, eta gaixotu egingo dira». Eta badakigu kalteturik nortzuk gertatuko diren: eskola horietako ikasleak. Nola harrituko, beraz, baldintza horietan porrotak aurrera jarraitzen baldin badu?

L. O.

---

## EL ESTUDIANTE, SU ENTORNO Y ESCUELA

### L'ÉTUDIANT, SON MILIEU AMBIENT ET SON ÉCOLE

*Aunque el llamado «fracaso escolar» se constate al finalizar la EGB, es claro que sus fundamentos radican al principio del mismo. El actual sistema escolar hace caso omiso de las diferencias de desarrollo de los diferentes niños que acceden a la escuela, reproduciendo de este modo y continuando las diferencias socio-culturales de la sociedad del entorno. Un factor importante, al que el artículo presta especial*

*atención, es el hecho lingüístico y la necesaria continuidad del tipo de lenguaje (sea standard o dialecto) propio del niño, y que no debe ser reprimido en la escuela, so pena de lesionar gravemente su desarrollo intelectual progresivo. El artículo acaba apuntando serios defectos del proyecto de reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación estatal, advirtiendo que, en su forma actual, es de temer que no sirva absolutamente nada para remediar el problema del fracaso escolar.*

---

Même si le dit échec scolaire se constate à la fin du premier cycle (E.G.B.), il est clair que ses fondements remontent au début de ce premier cycle. Le système scolaire actuel néglige les différences de développement des différents enfants accédant à l'école et, de ce fait, reproduit et prolonge les différences socio-culturelles de la société de l'environnement. L'article porte un très grand intérêt à un facteur important: le fait linguistique et la continuité nécessaire du type de langage propre à l'enfant (langue standard ou dialecte). Langue que l'on ne doit pas réprimer sous peine de porter gravement préjudice à son développement intellectuel progressif. L'article souligne, finalement, de sérieuses failles dans le projet de la réforme de l'enseignement du Ministère de l'Éducation Nationale et constate que, sous sa forme actuelle, il est à craindre que le dit projet soit inefficace pour remédier au problème de l'échec scolaire.

## **Eskolaren ardua haurren autokontzeptuarekiko**

**Inaxio Albistur**

Giza nortasunari buruzko interpretazio berri eta adierazgarriena autokontzeptuaren teorian oinarritzen da. Gaur egungo psikologo askok dionez, nortasunaren faktore integratzaile bezala egin-kizun garrantzitsua du, jarrera motibatu eta gizabanakoaren osasun mentala bermatzen duelako.

Allport-en ustez, ikertzen dugunean, gure bizitzaren gune-gunean, alderdi intimo eta beroenean sakontzen ari gara. Autokontzeptua atsegin pertsonala eta gizabanakoaren funtzionamendu eraginkorarekin lotua dago, bizitzako arazoak eroso konpontzeko behar dituen ziurtasun-sentimenduak eskura ekartzen bait dizkio.

Gaur egungo psikiatrak ziur daude, autoestima egokiak gizabanakoaren jarrera egokitua ziurtatzen duela eta honen gabeziak, aldiz, benetako desegokitasun psikikoak sorterazten dituela.

Laguntza psikologikoa eskatzen duten pertsonak, maiz onartzen dute autokontzeptua hondatuta dutela. Antsietate handia izatea, *Ni*-aren ideia ezezkor batekin erlazionaturik dago.

Geure buruaz dugun ideiak, gure errendimendu pertsonala baldintzatzten du. Geure buruaz dugun irudiak, egiten duguna eta izango garena mugatzen du.

Gizonak betidanik egin ditu autokontzeptuarekin zuzenean erlazionatzen diren galderak: Nor naiz ni? Nora noa? Zein bide hartu behar dut? Gizonak erantzun egokia eman behar die galdera hauei, heldutasun handiagoa lortu nahi badu.

Honela, ikertzaileen asmoak gizonak izan duen betiko nahia-  
ren benetako irudia dira, bere *Ni*-a eta ingurunea argitu eta zen-  
tzu ematearren.

Autokontzeptua osatzen duten elementuak hauek dira:

— Osagai pertzeptiboa: ustez garenari buruzko irudi bat daukagu.

— Osagai interpretatzailea: besteek gutaz pentsatzen dutena antzematen dugu.

— Estima-jarrera bat: gure irudia ez da neutroa, gure burua-  
renganako balore-eritzi bat suposatzen bait du.

— Ingurune soziala: *Ni*-ak eta besteak sakabanaezina den uni-  
tate bat osatzen dute. Autoirudia zehazki soziala den osagai bat da.

— Autokontzeptua dinamikoa da: norberaren jokaeran izuga-  
rizarik eragina du.

— Ebolutiboa da: bizitzan zehar desarroituz doa.

— Osagai ideal bat: izatea gustatuko litzaigukeena.

Autokontzeptuan eragina duten elementu desberdinen artean, eskola izango da une honetako ardura. Eskola da haurraren gara-  
peneko gertakaririk garrantzitsuenetako bat, eta, familiarekin ba-  
tera, autokontzeptuaren formaziorako elementurik eraginkorra.

Eskolak, irakaslearekin harremanetan jarriko du haurra, hura  
bait da bere bizitzan erabateko garrantzia duen beste helduetako  
bat. Adierazgarri den heldu honen esku egongo dira lanen antola-  
keta, hauek egiteko era, haurraren jokaerak mereziko dituen la-  
guntza baikor eta ezezkorrak. Eskolarizazioak haurraren ahalmen  
intelektualak garatzen laguntzen du. Eskolako diziplinak, ordena  
zehatz bat mantentzea, jarrera batzuk izatea eta lan egiteko eta  
pentsatzeko usadioa sorterazten ditu, elementu guzti hauek taxu-



tzen bait dute ikasleak bere buruaz pixkanaka-pixkanaka moldatzen duen erizpidea.

Eskolak haurrari balore berriak eskaini eta indarrean ezartzen dizkio, arau eta balore hauenganako jarrera egokia epaitzen eta zigortzen duelarik. Eskolara doan haurra familiarengandik aldentzen da. Irakasleak gurasoen hezitzaile-papera betetzen hasten direnean, gurasoek, bere lehentasuna galtzen dute haurrengan. Eskolaren betebeharrak haurraren jokaerari bapatekotasuna galerazten dio eta heldutasuneko alderdi garrantzitsuak sorterazten, independentzia eta ardura, alegia.

Eskolan, autokontzeptua sortzeko hain garrantzitsua den kidekoen taldean integratzen da haurra. Kidekoen artean, etxean bete ezin dituen beharrak betetzen ditu. Haurrak talde barruan onartua izatearen behar premiazkoa sentitzen du. Autoestima, neurri handi batean, integrazio egoki baten arabera dago. Eskolak haurrari bere *Ni*-a desarroilatzeko guztiz beharrezkoak zaizkion ikasketak eskaintzen dizkio: autonomia, konfidantza, inizatiba, identitatea...

Eskola garaiko bibentzien sakontasun eta behin berrizko berri-tzeak erraz antzeman daitezke, heldu bitartean luzatu eta grabatuak geratzen direlako. Haurraren autokontzeptuak eragin erabatekoa du bere heziketan. Autokontzeptuak eta hezkuntzak elkarrekin jokatzen dute: alde batetik, badakigu autokontzeptuak pertsonaren jarreraren eragina duela. Eta ikaslearen jarrera esplikatzeko gakoa eman diezaguke; beraz, pedagogi bide gerta dakiguke. Bestalde, ikaslearekin harreman hezitzaile egokia izateak, bere autokontzeptua indartzen laguntzen du.

Eskola-giroan, haurrak bere pertsonaren baliotasun baikorren edo ezezkorraren sentimendua jasotzen du. Ikasketetan arrakasta izateak, apendizaiia indartu ezezik, ziurtasun pertsonalaren sentimenduak bideratzen ditu eta bere buruarengan konfidantza izatera zuzentzen. Eskola-porrota trauma emozionala da, eta sorterazten duen gizartearen arbuioak *Ni*-aren sentimendu ezezkorrek pizten ditu. Egindako ikerketek frogatzen dute, aldagarri akademikoa autokontzeptua adierazteko nahitanahiezko elementua dela. Ikaslearen jarrerek sorterazten duten arrakasta edo porrot akademikoa, eskola osatzen dutenen onespén eta ukapenean nabaritzen da.

Haurraren ebaluazio hau, haurra honetaz konturatzen den neurrian, autoebaluazio bihurtzen da. Autokontzeptu akademiko-

ak ikaslearen jarrera orokorrean eragiten du; horregatik, irakasleen eginkizun garrantzitsuenetako batek irudi akademiko hau hobetzea izan beharko luke.

Irakasleak garrantzitsuak dira autokontzeptu akademiko honen eraikuntzan, ikasleari onespren eta ukapenez betetako irudi sozialak eskaintzen dizkiotelako eta hauek sakonki grabatuak geratzen bait dira bere nortasunean.

Eraginkortasun hau, irakasleak bere ikasleekin dituen harremanetan oinarritua dago batipat: zenbat eta estu eta lagungarriagoa izan, orduan eta handiagoa izango da bere eragina.

Errendimendu eskolar onak, ikaslearen egokitasun pertsonala eta autokontzeptu orokorra hobetzen laguntzen du. Ikasle batek errendimendu ona duenean, besteek berarekiko eritzi hobea dutela pentsatzen du, eta eritzi hauek arrazoizkoak direla.

Bibentzia honek prestutasun pertsonalaren sentimendua eskaintzen dio, autokontzeptu orokorreko beste arloak indartzen dituelarik. Arrazoi honegatik, autoestima zehazteko faktore garrantzitsuenak da guretzat eskola, eta baita haurren autonespena eta autoezzeptapena ere.

Beren buruaz ideia baikor edo ezezkorra duten ikasleek jarrera oso desberdinak azaltzen dituzte. Autokontzeptu baikorrarekin erlazioan dauden jarrerak honako hauek dira: aktibitatea, jakin-nahia, pertsonarteko harreman errazak eta anitzak, umorea, iseken onarpena, galdetu eta hitzemandeko ahalmena, harrotasun zentzuduna, ziria sartzeko jarrera-eza, zerbaitetan parte hartzeko berengan duten ziurtasuna, etab.

Autokontzeptu ezezkorra duten haurren nabaritzen den jarrera, zeharo desberdina da: pasibitatea, ikasketa gehiago egiteko gogo-falta, erabetasuna, seriotasuna eta sentsibilitatea, arazoetan sartzeko baztertzen dute, errealismo gutxiak planak egiterakoan, beren aukerak puzten dituztelako, besteekiko jarrera nardagarria, elkarren artean banatzea zail egiten zaie, etab.

Irakasleak eta hauen jarrerak garrantzi handia dute ikaslearen eta honen errendimenduan. Beren eginkizuna eta ardura da ikasleen balore pertsonalei buruzko epaiketak egitea.

Irakasleek beren ahalmena neurtzen laguntzen diote, edo bere akatsak eta mugak argitzen dizkiete. Dena den, haurren autokontzeptuaren garapenean oso faktore garrantzitsuak dira. Oso

harreman estua dago ikasleak bere buruaz duen eritziaren eta bere ustez irakasleak berari buruz duen eritziaren artean.

Irakaslearen ikasleekiko onarpen-sentimendua, ikasleek berenganako balorazio positibotzat jotzen dute. Egoera honek ikaslearen egokitasun pertsonala eta eskolarrak hobetzen ditu. Ikaslearen autokontzeptua, metodologia egoki baten bidez hobetu daiteke. Irakaslea bere ikasleaz arduratzen bada, beren errendimendua hobe dezake. Irakasleak ikaslearen autokontzeptua lant badezake, berentzat heldu adierazgarria delako da. Azkenik Combs-en eritzia azalduko dut: «Irakasleaz espero da, ikasleak lagundu, animatu, erraztu eta beraien lagun eta kide izatea espero du».

Hau da: bideratua dagoen heldutasun-prozesua zuzentzea, Autokontzeptu egokia lortzeko erarik hobereña da.

I. A.

---

### **EL INTERES DE LA ESCUELA PARA LA AUTOCONCEPCION DE LOS NIÑOS**

### **L'INTÉRÊT DE L'ECOLE POUR L'AUTOCONCEPTION DES ENFANTS**

*Para muchos psicólogos la teoría del autoconcepto tiene una gran importancia como factor integrador de la personalidad porque garantiza la conducta motivada y la salud mental de los individuos. El autoconcepto está unido a la autoestima personal y al funcionamiento eficaz del individuo.*

*La escuela es, con la familia, uno de los elementos más importantes y de mayor incidencia en la autoestima. La escuela relaciona al niño con un adulto (el profesor), desarrolla sus capacidades intelectuales, crea hábitos de trabajo y de pensamiento, le integra en el grupo de sus semejantes. La escuela ofrece al niño los estímulos que le son totalmente necesarios al desarrollo del Yo: autonomía, confianza, iniciativa, identidad...*

*En el ambiente escolar, el niño recoge el sentimiento de valoración positiva o negativa de su persona. Así, el fracaso escolar es un trauma emocional y el sentimiento de rechazo de la sociedad crea sentimientos negativos del Yo. El buen rendimiento escolar ayuda a la adecuabilidad y al autoconcepto global del estudiante.*

*El profesor tiene gran importancia en el estudiante y en su rendimiento. Hay una relación estrecha entre la opinión que el alumno tiene de sí mismo y la que el profesor tiene sobre él.*

---

Pour beaucoup de psychologues, la théorie de la conception de soi-même a une grande importance comme facteur intégrant de la personnalité car celle-ci garantit la conduite motivée et la santé mentale des individus. La conception de soi-même est unie à la propre estime personnelle et au bon fonctionnement de l'individu.

L'école est, avec la famille, un des éléments les plus importants de l'autoestimation. L'école relie l'enfant à un adulte (le professeur), développe ses capacités intellectuelles, crée des habitudes de travail et de pensée et l'intègre dans le groupe de ses semblables. L'école offre à l'enfant les études qui lui sont totalement nécessaires pour le développement de son "moi": autonomie, confiance, initiative, identité...

Dans l'environnement scolaire, l'enfant recueille la valeur positive ou négative de sa personne. Ainsi, l'échec scolaire est un traumatisme émotionnel et le sentiment de rejet de la société crée des sentiments négatifs de son "moi". Le bon rendement scolaire aide à l'adaptation et à l'autoconception globale de l'étudiant.

Le professeur tient une place importante dans la vie de l'étudiant et de son rendement scolaire. Une relation étroite existe entre l'opinion que l'élève a de lui-même et celle que le professeur a de lui.

## **Eskola-porrotaren berezitasunak Gipuzkoan. Azterketa estatistikoa**

### **OHOko Ikuskaritza**

Hezkuntz ikertzaileen atentzioa, neurri handi batean bereganatzen ari da eskola-porrota eta problematika honetaz idatzitako literatura ugaria da. Eskola-porrotaren mota askotako etiologia dela eta, dimentsio anitzeko analisia jasan dezake errealitate honek, eta, honexegatik, nahiz soziologiaren nahiz psikologiaren edo pedagogiaren esparruetatik ikertu izan da.

Ez da artikulu honen helburua ikuspegi horietatik egindako burutazio teorikoei ezer berririk gehitzea, baizik datu zehatzei buruzko kontsiderazioak eskaintzea: eskola-kalifikazioei buruzko kontsiderazioak, hain zuzen.

Eskola-porrotari buruzko ikerketei egiten ohi zaizkien kritikak, bakarrik eta soilik eskola-kalifikazioetatik abiatutako ikerketei eginak behintzat, ebaluatze-sistemak berarekin daraman problematikan oinarritzen dira, hots: baliozko erizpidetzat har daitekeen arau objektiborik eza, kalifikazioen subjektibotasuna, alderdi instrukturiboen lehentasuna alderdi hezitzaileen kaltetan, etab.

Aipatutakoaz eztabaidan sartu baino lehen, ondorengo hiru argudioetan finkatzen dugu gure ikuspegia: irakasleagoak emandako kalifikazioak bazterrezinezko bide gertatzen dira eskola-erren-

dimenduari dagokion jatorrizko errealitatearekin harremanetan jartzeko; bigarren, egindako ikerketetatik jakin daitekeenez, kalifikazio horiek egonkortasun handieneko igarpen-faktoretzat kontsideraturik daude goiko irakasmailetan, eskola-errendimenduari dagokionean; azkenik, kalifikazioek hartzailearentzat dute garrantzi handia, honek arrakastaren ala porrotaren froga objektibotzat bait dauzka.

Porrota hitza erlatiboa da, eta bere esanahia, definizioaren arabera. Definizio-saioei, berriz, heziketaren garapenari buruzko filosofia eta eritzi desberdinak datxezkie beti.

Hemen erabilitako arrakastaren eta porrotaren esanahia estatistikoa da eta Ikuskaritza honek dituen Aktetan azaldutako emaitzetan oinarritua. Porrotaren esanahia ez da, horregatik, irakasle baikoitzak ezartzen duena besterik, bere eritziaren arabera *curriculum*-eko arlo desberdinak gaindituztat ala gabetzat ematerakoan.

Artikulu honetan burututako kontsiderazioak, ikasturte baikoitzaren bukaeran egindako datu-ikerketetatik atera dira, azken hiru ikasturteetako (83/84, 84/85 eta 85/86) datuetatik, alegia. Hiru sareetan (transferitua, ikastola, pribatua) eskolaturiko Gipuzkoako OHOKo ikasleei dagozkienak dira: Hasiera- eta Erdiko Zikloetako azken irakasmailetakook eta OHOKo 2. etapa osatzen duten hiru irakasmailetakook.

### 1. taula

	Eskola-porrota 83/84		Eskola-porrota 85/86		Eskola-porrota 86/87	
	Ikasleen kopurua	% Porrota	Ikasleen kopurua	% Porrota	Ikasleen kopurua	% Porrota
H.Z.	12.960	8,36	11.928	8,84	11.118	8,31
E.Z.	13.532	16	13.086	22,05	13.184	20,36
6. m.	13.083	33,50	13.092	33,18	12.956	31,03
7. m.	12.674	39	12.706	37,23	12.921	35,10
8. m.	12.137	31,11	11.889	29,04	12.446	28

Gipuzkoa baino esparru zabalagoak hartzen dituzten ikerketa estatistikoek aldarrikaturikoa baieztatu egiten dute aurreko taulan azalduko datuek, hots: OHOKo ikaslegoaren eskola-porrotaren kopuru kezkarria.

Gipuzkoan, 85/86 ikasturtea bukatzean, OHOKo 8. maila eginda, Eskola-Graduatu titulua lortu ez zuten ikasleen kopurua

% 28ra iristen da. Obligaziozko eskolatzeepea ikaslegoaren zati batek 8.a baino beheragoko irakasmiletan bukatzen duela gaineratzen badugu, porrot erreala seinaturaluriko hori baino handiagoa dela aurkituko dugu. Orokortzat, oinarrizkotzat eta derrigorrezkotzat jotako heziketa hiru ikasletatik batek ezin duela gainditu, esan nahi du honek.

Hala ere, azken hiru ikasturteetako 8. mailako porrotaren datuak alderatuz, tasa honen jaitsiera nabarmentzen da, 3 puntu baino handiagokoa, hain zuzen: 83/84eko % 31,11tik 85/86ko % 28ra pasaz.

Beste zikloetan, alderantziz, ez da joera hori ikusten: Hasiera-Zikloan mantendu egiten da tasa, eta Erdiko Zikloan gora egin du garbi.

OHoko irakasmilak zeharko porrotaren bilakaera azaltzen duten datuak goitik behera irakurriz, ikusiko dugu porrotaren banaketa ez dela konstantea, baizik aurrerakorra eta metagarria, 7.etik 8.erako pasabidean ez bada; 7. irakasmila, hain zuzen, porrot-tasa handiena metatzen duena bait da.

Azpitarratu beharreko beste alderdia, zera da: Erdiko Zikloaren eta 2. etapako 1. irakasmilaren arteko porrotaren igoera nabaria; izan ere, eskolatzeepe batean % 10 baino gehiago hazten da tasa. Honegatik, porrot altuenekoa da OHoko bigarren etapa, derrigorrezko eskolatzeepean, eta, zioen analisisetan sartu gabe, une zehatz honetan elkartzen diren baldintza batzuk aztertzeak egokia dirudi: gaztaroaren hasiera, antolamendu-aldaketekin batera sortutako irakaslegoaren espezializazioa eta horrek eskola mailan dakarren ikasleen gogoak pizteko eragozpen gero eta handiagoa, edukinen nagusitasunaz markaturiko programak, etab.

2. taula: CURRICULUMAREN ARLOZ ARLOKO PORROTA (%tan adierazita)

85/86 IKASTURTEA

	Gaztelania	Euskara	Hizkuntza berria	Matematika Natur Zientziak 6,7,8. mailan	Gizarte- Zientziak 6,7,8. mailan
				Matematika H.Z. eta E.Z.	Esperientzia. H.Z. eta E.Z.
H.Z.	5,67	4,72		6,31	3,16
E.Z.	13,99	12,27		13,81	10,89
6. m.	16,73	14,77	16,69	22,21	13,64
7. m.	18,46	16,07	19,39	26,37	15,70
8. m.	18,05	13,61	16,34	24,24	16,63

## 84/85 IKASTURTEA

	Gaztelania	Euskara	Hizkuntza berria	Matematika Natur Zientziak 6,7,8. mailan	Gizarte- -Zientziak 6,7,8. mailan
				Matematika H.Z. eta E.Z.	Esperientzia. H.Z. eta E.Z.
H.Z.	6,74	4,79		6,48	3,17
E.Z.	14,56	12,74		15,72	11,51
6. m.	17,57	14,67	18,10	23,53	15,35
7. m.	19,27	16,56	20,58	26,68	16,46
8. m.	19,56	13,85	17,41	25,03	16,12

## 83/84 IKASTURTEA

	Gaztelania	Euskara	Hizkuntza berria	Matematika Natur Zientziak 6,7,8. mailan	Gizarte- -Zientziak 6,7,8. mailan
				Matematika H.Z. eta E.Z.	Esperientzia. H.Z. eta E.Z.
H.Z.	7,13	4,70		8,15	3,15
E.Z.	14,12	12,37		15,42	11,97
6. m.	17,15	15,01	18,25	23,99	16,35
7. m.	20,51	16,03	22,53	28,61	19,37
8. m.	22,03	15,33	19,83	26,81	17,57

Ondoko tauletan, OHoko curriculum-eko arlo bakoitzeko porrot-tasa azaltzen zaigu, ondoz ondoko hiru ikasturteetan barrena eta Hasiera-Zikloan, Erdiko Zikloan, 6.ean, 7.ean eta 8.ean lorturiko emaitzei dagokiena. Argitzea komeni da, arlo hauek ez datozela guztiz bat ziklo desberdinekin: 2.b, 6, 7 eta 8. irakasmailetan Matematika eta Natur Zientziek multzo bakarra osatzen duten bitartean, Hasiera eta Erdiko Zikloetan Matematika arlo bakar bezala azaltzen da, eta aurreneko bi Ziklo hauetako Esperientzia arloak Gizarte- nahiz Izadi-arloak harrapatzen ditu.

Ikaslearen heziketa osoan berebiziko garrantzia duten zenbait arlotako datuak ez dira azaltzen, hala nola, Hezkuntza Fisikoa eta Kirolak, Hezkuntza Estetikoak, Teknologiaurrea, Erlijioa edo Etika; eskola-porrotean duten pisu eskasarengatik ez dira ageri (85/86 ikasturtean Hezkuntza Fisikoak % 1, Hezkuntza Estetikoak eta Teknologiaurreak % 3,41, Erlijioak edo Etikak % 1,29).

Zalantzarik gabe, curriculum-eko arlo guztiek, bakoitzak bere jatorrizko esparruan, eragin paretzukoa dute pertsonaren garapen



osoan. Horregatik, azken arlo hauek, batetik, eta tradizioz oinarritzotzat jotako arloek, bestetik, metatzen dituzten porroten arteko erabateko desoreka ikustean, ondorengo galderak sortzen zaizkigu:

- Gizarte-presioak estutzen al du OHO, ikasketa-mota batzuk bazter ditzan, batez ere azken hauek haurtzaro eta gaztaroaren bilakaeran ezinbestekoak jotzen badira?
- Ikasle guztiak jatorriz trebeagoak al dira arlo batzuetarako besteetarako baino?
- Desberdina al da arlo-multzo bakoitzari emandako garrantzia, eta, ondorioz, desberdinak al dira eskatutako jakintza-mailak?
- Musika, Hezkuntza Fisikoa eta abar bezalako arloetan, irakasle espezializaturik ezak eraginik bai al du?
- Eskolak, formazioaren kaltetan, izaera batez ere informatiboarekin segitzen al du?

Hauek, eta beste hamaika galdera jar zitezkeen.

Bestalde, gure iruzkina oinarritzotzat jotako arloetara mugatuz, gainditu gabeen portzentaiarik handiena metatzen dutenak honako hauek dira, handienetik txikienera: 1) Matematika eta Natur Zientziak arloa; 2) Espainiako Hizkuntza; 3) Hizkuntza Modernoa; 4) Euskara eta Gizartea.

Matematika eta Natur Zientziak arloko porrotaren pisua azpimarratzeak merezi du, porrot osoan duen eragin handiagatik. Arlo honetako porrota hain da handia, non Matematika gainditu gabeko ikasleago bakarrik kontutan harturik, 4 edo 5 puntu gorabehera, porrot osoa lortu baitaiteke. Matematikan eta Natur Zientzietan porrot egindako ikaslegoaren zati handi batek OHOk 8.ean ere porrot egiten duela, esan nahi du honek:

	PORROT OROKORRA	MATEM. eta NATUR Z.etako PORROTA
83/84	31,1	26,8
84/85	29,04	25,03
85/86	28	24,24

Euskara arloari dagokionean, datuen analisisik zera ondoriozta daiteke: porrot-tasa antzekoak gertatzen direla hiru hizkuntz ereduetan. Zehaztu beharra dago, haatik, curriculum-eko beste arloe-

tan ez bezala, hiru hizkuntz ereduak bakoitzean ezarritako helburuek hizkuntzaren menperatze-maila desberdinak dakartzatela, eta, horregatik, kalifikazio berberak egoera desberdinak adierazten dituela hizkuntz ereduaren arabera.

Curriculum-eko arlo desberdinetako porrotarekin jarraituz, nabarmendu beharreko beste alderdia, zera da: batetik, arlo bat edo bi eta, bestetik, 3 edo gehiago gainditu gabe uzten dituzten ikasleen portzentaia. 100 ikasletatik 8 bat lehen egoeran daude; 23 ikaslek, berriz, 3 arlo edo gehiago ditu gainditu gabe. Aurrenekoek agian gaindituko dituzte utzitako arloak, nahiz ikasturtea errepikatuz, nahiz Heldutasun-Probaren bidez. Bigarrenekoetan, proportzio txikiagoan gertatzen da errekupeazio hau, eskola-sistemaren barruan behinik behin.

Azalduriko datu estatistikoekin, eskola-porrotari lotutako problemaren garrantziko hedadura nabarmendu nahi izan da soilik.

Jatorrizko faktoreak eta egoera eragileak, nahiz eskolakoak nahiz girokoak, nahiz instituzionalak nahiz pertsonalak, erasotze hutsez ez da beti gauzatu ahal izango irtenbidea. Hala ere, faktore eta eragileok sorturiko ondorioak orekatzen saiatuko diren neurriak plazaratu beharra dago: izan ere, heziketa-maila oinarritzko eta orokorrean ikaslearen % 28ak porrot egiten dion gizartea beharturik dago premiazko zuzentze-neurriak lehenbailehen hartzera.

O. I.

- 1 Eskola-Graduatu titulua erdiesteko azterketak. Aurreko urtean OHoko 8.ean eskolaturiko ikasleek dute azterketa hauetarako eskubidea, arlo guztiak gainditu ez badituzte.

---

**CARACTERISTICAS DEL FRACASO ESCOLAR EN GUIPUZCOA.  
ANÁLISIS ESTADÍSTICO**

**CARACTERISTIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE DANS LA  
PROVINCE DE GUIPUZCOA. ANALYSE STATISTIQUE**

*En el trabajo presente, la Inspección de la EGB de Guipúzcoa, nos ofrece los cuadros estadísticos básicos con que ilustrar los rasgos peculiares del fracaso esco-*

lar en la Provincia. En una secuencia de datos, podemos contemplarlo en los años sucesivos (1983-84, 1984-85, 1985-86, 1986-87).

*El nivel del fracaso escolar puede ser observado desde el ciclo inicial y ciclo medio hasta el octavo de EGB: de las cifras, significativas todas ellas, puede subyarse que un 28% de los que terminaron el octavo curso no lograron el título de graduado escolar (1986-87).*

*El cuadro por asignaturas no deja de tener interés, tendiendo a aumentar los porcentajes de fracaso en años sucesivos (1983-86), lo mismo en lenguas, matemáticas, ciencias naturales que ciencias sociales, precisamente por este orden decreciente: matemáticas y ciencias naturales, español, idioma moderno, euskera y ciencias sociales. El fracaso general viene constatado con los siguientes tantos por cientos: 31,3% en 1983-84, 29,04% en 1984-85 y 28% en 1985-86.*

---

Afin d'effectuer le présent travail, l'Inspection de l'E.G.B. de Guipúzcoa a mis à notre disposition les tableaux statistiques de base pour illustrer les traits particuliers de l'échec scolaire dans cette province. A travers certaines données, nous pouvons constater cet échec portant sur les années successives (1983-84, 1984-85, 1985-86, 1986-87).

On peut observer le niveau de l'échec scolaire depuis le cycle initial et le cycle moyen jusqu'en quatrième (octavo de E.G.B.). Des chiffres significatifs, il découle que 28% des élèves qui ont terminé la quatrième n'a pas pu obtenir le diplôme de graduado escolar 1986-87 (Brevet du premier cycle).

Le tableau établi par matières ne manque pas d'intérêt. Les pourcentages d'échec ont tendance à augmenter dans les années successives (1983-86) aussi bien en langues, mathématiques et sciences naturelles qu'en histoire-géographie, précisément dans cet ordre décroissant: mathématiques et sciences naturelles, langue espagnole, langue vivante, langue basque et histoire-géographie. L'échec se mesure dans les pourcentages suivants: 31,1% en 1983-84; 29,04% en 1984-85 et 28% en 1985-86.

## **Aulkitik maizegi altxatzen direnekin: Lan iraunkorrean saiatzen**

**Joxe Roman Lizaso**

### **Lanaren zergatia**

Lan hau hezkuntzaren barneko interbentzio-egitamu batean sartzen da, gaur egungo interbentzio-psikologiaren mugimenduan, eta ez auresatearenean bakarrik. Esperientzia hau «La Salle» ikastetxean egin zen, OHOk 2. mailako gela misto eta elebidun batean. Jarraipena, berriz, haur horiek 3. mailan zeudenean egin zen.

Lanaren aurkezpenaren aurrean, eta sarrera gisa, gogoeta bazuk egin beharrean gaude. Alde batetik, atribuzio-erru oinarrizko bat azpimarratuko dugu; hau da, eskola-porrot handi baten aurrean, erru guztiak umeei leporatzea. Sistemaren autodefentsa besterik ez da hori, porrota haurren disposizio pertsonalei atxekitzean eta ez hezkuntzaren inguru ekologikoari, inguru hau hezkuntz metodoek, irakasleen gaitasunek, ikastetxearen baliabideek, familiaren egoera psikosozialak (sistema sozial osoaren emaitza bezala hartuta), etab.ek osatzen dutelarik. Bestalde, adimena moldakortzat daukan jarrera berriztatzailean kokatzen gara, adimena sortzetik aldagaiztatzen daukan (edo, gutxienez, sortzetik muga bat duen adimenaren) jarrera tradizionala gaindituz. Eskola-porrota, ikaskuntza desegokien pilotzearen ondorioz sortzen den errealtita-

tea da. Gure kezkarik handiena, ikasle atzeratua eguneroko eginkizunetatik eta gelako interesetatik aldentuz nola doan ikustea da, bere burua baztertuz, askotan moldagaiztasun sozial eta eskolarraren eroriz. Ezer gutxi egin diezaiokegun sistemari berari kritikak planteatzeaz gain, heldugabeko ikasleek pilatzen duten atzerapenaren errealitateak bultza gaitu interbentzio-maila honetan ekitera, goragoko ikasketetan ezberdintasunak gero eta gehiago sakontzen bait dira.

Dena den, errealitate guzti hau ez da, seguru aski, bere neurrian baloratua izango, datuak azaltzen ez ditugun bitartean. Organikoak ez diren motelen kopurua % 50ekoa izateak (Pinillos), eta hauek eremu psikosozial txiro eta suspergaitzean kokaturik egoteak *tragedia* hitza besterik ez du merezi. Era honetan, hezkuntza akats edo/eta akats afektibo batzuk besteekin desabantaila suposatzen duen sasi-adimen-urritasun koadro batera eraman gaitzake, askotan, inolako objektibitatearik gabeko balorazio-kriterio batzuk erabiltzeagatik. Adimena kontzeptuaren beraren eztabaidan sartuko ginatke hemen. Kasu hauetan ez dago inolako garun-lesiorik, baina haurrak gauza gutxiago daki egiten, segurtasun gutxiago du, gutxiago ikuskatzen du, uzkuritu egiten da, alaitasun gutxiago du, herabeagoa da, honela besteenganako distantzia handiagotuz eta kroniko bihurtuz doalarik. Hezkuntz heldugabezia hementxe isladateke moldagaiztasun eta baztertze sozial batean. «Zerbait egin beharra dago» eneko maila honetan kokatzen dugu ekintz eremua. Zentzu honetan ihardunez gero, eskola-porrota neurri handi batean gutxiagotzeaz gainera, moldagaitz eta baztertu sozialen portzentaia ere txikiagotu egingo dugu.

Era berean, gela bereziak eta errekupeazio-zentruak direla medio eginiko desberdintzapenaren bidez, ezer ez duten haurrak psikiatrizatzeak arriskuaz ere oharterazi beharrean gaude. Gela eta zentru horietan, errekupeazioa ez lortzeaz gain, oso maiz, haurren posibilitateen murriztea eta bereizkeria ematen dira. Kasu askotan, arazoa ez da heldugabezia ebolutiboa besterik, edo, adibidez, haurrak ez duela bere ingurunean hezkuntz aktibitatearik edo liburuekiko harremanik, eta arazoa beste honetan datza: umeeek nahiago izaten dutela kanpoko askatasunean jolastea, eta ez dutela ulertzen gehienetan ezertarako balio ez dieten kontzeptu abstraktuen beharra, gelako hormen arteko buruzko ikasketa zentzugabeen beharra ulertzen ez duten bezalaxe.

Esperientzia honetan, teknika batzuk erabili eta aztertu genituen; baita, eginiko esperientzia batzuen bidez, arazoak aztertu eta

analisi sakon bat egin ere irakaslegoarekin. Laburki, irakurlearen-tzat bi esperientzia aipa genitzake, oso bitxiak biak. Batak (Madsen, Saudargas, Hammond eta Egar) zenbait ikastetxetako irakasle eta ikasleen arteko harremanen % 77ko harreman txarren gehiengoaz hitz egiten zuen, onak % 23 besterik ez zirelarik; besteak (Madsen, Becker...), aldiz, mahaia utzi ondoren esertzeko aginduek zutitzeko jokabidearen maiztasuna nola handitzen zuten ezagutzera ematen zuen.

Azkenik, esango genioke irakurleari, ez duela hemen esperientziazko lan zientifikorik aurkituko, gure helburua ez bait da ezer berririk ezagutzera ematea; horretarako badaude hainbat eta hainbat ikerlan, zenbait lanbideren balidezia frogatzen digutenak. Gure ekintzaren asmoa gelako lanean ihardutea da, eta teorizazio guzti hori, gaur eta hemen, praktikara eramangarria eta eraginkorra dela frogatzea. Horretarako, argi dago, zorrotasun zientifikoren mailarik handiena gordetzen saiatu gara; baina jasan behar izan ditugun mugapenak direla medio —eginkizun honetan aritu den jende-kopuru murriztarenatik bereziki— esperientzia praktikoko bezala hartu behar da lan hau, eta ez planteamendu serio eta zehatzagoak beharko lituzkeen ikerlan bezala.

## Interbentzioaren planteamendua

Bereziki problematikoak gertatzen den jokabide bat murriztean oinarritzen da lana: irakaslearen baimenik gabe eserlekua uzteko jokabidearen murriztean. Behatzaileek, eserlektatik irtetea jokabide normaltzat jotzen zen talde batean ohitze-prozesua egin ondoren, behaketari eta jokabide horren erregistratzeari ekin zioten. Horrela, gelaren testuinguruan normaltzat joenezakeen altxatze-tasa bat lortzen genuen erreferentzia bezala, eta jokabide onartezin horren maiztasuna gehiegi murriztu gabe zein neurritaraino jaitsi behar genuenaren berri ere bai.

Arazaori aurre emateko erarik komenigarriena planteatzean, garbi zegoen ez zela nahikoa, irakaslearen partetik jokabide onartezinei ezikusia egitea eta onargarriak errefortzatzea bakarrik, haurren beren arteko harremanak ez bait ziren kontutan hartzen. Jokabide bat ezikusia eginez aldatzeko asmoa erabat antzua gerta liteke, berehalako eta izugarritzko errefortzua lor bait dezake zerbait erakusteko, jolasteko, hitz egiteko edo beste edozertarako

deitzen dion ikaskide batengandik, edo mahaia uzteko motibazioa irain bati dagokion erasoaren denean.

Honela, aukeratutako ume guztiak hartzen zituen joko bat planteatu zen: eskola-orduetan zehar, tarte ezberdinetan txirrinaldiak joko zituen erloju bat jarriko zen: erlojuak jotzen zuen ba-koitzean, behatzaileek aukeratutako taldeko subjektu bati begiratu-ko zioten, eta, eserita baldin bazegoen, gelarentzako fitxa bat irabaziko zuen. Fitxa hori, gela guztiak erabat gogoko zuen egin-kizun baterako denbora-kopuru batez trukagarria izango zen. Era honetan, geroago komentatuko ditugun helburu batzuk lortzen ziren, zeinek disziplinua arlo ezberdinetako interbentzio bihurtzen bait zuten. Taldea egiterakoan, soziogramaren emaitzak ere kontutan hartu genituen.

### **Jokabide desegokiaren definizioa**

Segitu nahi genuen jokabidearen definizio praktikoa horrela geratu zen: «umeak bere lekuari dagokion espazioa 5 segundotik 20rako denbora-bitarte batez uzten badu, aulkitik altxatzeko jokabide desegoki bezala erregistratuko da, klasearen arauak edo irakasleak berak altxatze hori onartzen ez badute; eta onartuko balute ere, berdin erregistratuko litzateke, umeak, dagoen lekutik doan lekurainoko bidean edo handik itzultzerakoan, 10 segundo baino gehiago galduko balitu».

### **Jokabidearen erregistroa**

Bestalde, umeak altxatze batean 20 segundotik gora pasatzen bazuen, adibidez 27 segundo, orduan bi jokabide desegoki bezala zenbatzen zen. Honela, jokabide desegokiaren maiztasuna ezagutuz gero, alde batetik, eta, bestetik, iraupena; ez bait da gauza bera 17 jokabide desegokiko tasa bat, denak altxatze bakar batean eginak izan, ala 17 altxatze diferentetan erregistratuak izan. Esan dugunez, baziren zenbait altxatze-jokabide, egokitzen jotzen genituenak (materiala bila joan, komunera joan baimena eskatu ondoren, etab.), eta hauek ere erregistratu ziren. Horrela, bi jokabideen

tasak fase guztietan zehar edukitzea lortu genuen, eta bateko aldaketak besteko aldaketarekin zerikusirik bazuen ere jakitea.

Erregistroari berari dagokionez, sarrera bikoitzeko taula baten bidez egiten zen; horrela, ikergai ziren jokabideen informazio zuzena jasotzeaz gain, une horretan burutzen ari zen ekintza-motarekin erlazionatzen zen. Gelako lanean, oso era orokorrean, bi ekintza-mota bereiz genitzake: batetik, «ekintza libre» (LB) izendatu duguna: irakasleak aurkeztu dituen zenbait ekintza posibletatik, umeak nahi duena aukeratzen du. Eta, bestetik, «lan zuzendua» (LZ) deritzoguna: ekintza berbera da guztientzat eta irakasleak zuzendua dago.

## Behaketa

Aztergai genuen jokabidearen definizio ahalik eta praktikoa eta argiena egiten saiatu ginen, gure behaketa objektiboa eta tinkoa izan zedin. Behaketa bi subjektuk egin zuten, jokabide desegokien maiztasuna eta iraupenari erreparatu. Hasiera batean, «onartutako» altxatze-jokabideen iraupenari ere erreparatu nahi genien, baina zailegia suertatzen zen eta ohitze-fasean proba eginez ikusi ahal izan genuen, horrela jokatu, behatzaile-arteko fidagarritasun-indizea esanguratsuki jaisten zela eta, ondorioz, nahiago izan genuen alderdi hori baztertu, ikerketaren fidagarritasunari begira. Lortu zen fidagarritasun-indizea % 82koa izan zen, garrantzi gutxiko zenbait oszilaziorik; esan dezakegu, behaketa fidagarria izan dela.

Behaketa egunero egiten zen, arratsalderoko saio batez; beti ordu berean, kontrolatzen ez genituen aldagaien eragina gutxiagotzeko. Martxoa, apirila eta maiatzean egin zen behaketa (tartean aste santuko oporrak zirela, honek suposatzen zuen nolabaiteko etenarekin). Lehen jarraipeneko 18 saioek, urtarilaren azken egunetan izan zirenek, eta bigarren jarraipeneko 12 saioek, apirilaren bukaeran eginikoek, ez zuten inolako etenik jasan. Hau kontutan izanik, honako fase hauetan banatuko litzateke ikerketa:

— Ohitze-fasea (behatzaileen presentziak klasearen jokabidean eduki zezakeen eragina ezabatzeko).

— Kontrol-taldearen behaketa-fasea (gelako tasa normala jakiteko).



— Esperimentu-taldearen behaketa-fasea (esperimentu-subjektuen tasa jakiteko).

— Esperimentazio- edo interbentzio-fasea (esperimentu-subjektuen tasa hori gutxiagotzen ahalegintzeko): I, II, IIIa, IIIb faseak.

— Jarraipen-fasea (jokabide berrien jeneralizazioa eta mantentzea ikusteko): I eta II jarraipenak.

## Jokoaren balioak

Aipa daitekeen lehenbiziko gauza, esperientziak duen joko-karaktere hori da, hain zuzen; horrek egiten du posible jokabide egokia saritu ahal izatea eta, aldi berean, jokabide desegokia ignoratzea. Jokabide desegokiak kostu bat baduenez gero (oso atsegingarri den zerbait galtzea), haurren jokabide negatiboek ez erreparatzeko joera indartzen dugu. Hau oso da garrantzitsua, jokoari karaktere positiboa ematen bait dio, jarrera negatibistei ihes eginez.

Saria talde osoarentzat izatea da jokoaren alderdirik interesgarriena; gelako guztiak sar erazten bait ditugu, honela, jokoan. Gela osoarentzako saria eskuratzeko aukera eskaintzean, zera lortzen dugu: klasea bera egotea saria erdiesteko motibaturik, eta, beraz, jokoan parte hartzea.

Ildo honetan garrantzizko zerbait aipatu behar da: zenbait umeri protagonismo handia ematen zitzaiola; protagonismo honen garrantzia are handiagoa zen batzuen kasuan, ez bait zeuden laguntaldean integraturik (gela barneko behaketa irakaslearen informazioaren eta soziogramaren bidez ikusten zenez).

Jokoaren beste alderdi bat, fitxen erabilpena zen. Klase-bukae-ran, irabazitako fitxak banatzen ziren. Honela lortzen dena, egunean eguneko jokaera ona saritzea da, berehalako errefortzua emanaz, zeinak aste-bukaeran emango den saria iragartzen bait du. Fitxak, berez, oso erakargarriak gertatzen ziren umeentzat: berehalako errefortzu bat suposatzen zuten eta saria eskuratzeko ume bakoitzak egiten zituen lorpenen adierazpena ziren.

Guztiau bermatzeko, zera erabaki zen: txirrina jotzean jokabide desegokia burutzen ari ez ziren partaide guztiei laudorio publi-

ko positiboa egitea. Errefortzu sozial hau irakasleak ematen zuen eta fitxak estimulu diskriminatzaile gisa jokatzeko zuten: errefortzu hori jasotzean, haurrak bazekien bere jokabidea ona izan zela; eta, txirrinaldia berari zegokiona baldin bazen, fitxa bat emango zitzaioala.

Hasieran jarraia eta oso sinplea zen errefortzua: «Urlia, oso ondo», irribarre batekin. Gero, errefortzu hau aldakor bihurtu zen; eta, zehazkiago, 16. egunetik aurrera (behaketarako egun erabilgarrien ordenan), beste fase bat etorri zen: laudorioak ez ziren derrigor beti ematen, eta klase-bukaeran, fitxak banatzen ziren bitartean, altxatze-tasa baxua eduki zutenei laudorio publiko positiboa egiten zitzaien. Hau da, jokabide egokia bere orokortasunean saritzen zen, eta ez jokabide puntual soil bakoitza.

Esperientziaren beste alderdi benetan positiboa, honako hau izan zen: saria ezin zitekeela gal edo irabaz. Fitxek balio tenporala zuten (fasearen arabera, eman behar zen sariaren arabera eta jokatuko txirrinaldi-kopuruaren arabera aldatzen zen balio hori), sari jarraia zen, gehiago nahiz gutxiago irabaz zitekeen, baina fitxa bakoitza jokabide konkretu batekin erlazionatua zegoen eta minututan balio oso konkretua zuen, honek garrantzi handia ematen ziolarik.

Beste arlo batera pasatuz, bazirudien umeak eserita denbora gehiago pasatzeak ondorioren bat ekarriko zuela, eta horrela gertatu zen; lehen ezertxo ere egiten ez zuten haur batzuk, beren denbora guztia klasean paseatzen ematen zutenak, lehen batere interesatzen ez zitzaizkien aktibitateetan parte hartzen hasi ziren.

Jokoaren arriskurik handiena, berriz, ondokoa zen: umea, fitxa bat galtzeko beldurrez, bere jarlekuan blokeaturik bezala geratzea; baina ez zen halakorik gertatu. Eta hori, hein handi batean bederen, jokoaren dinamikari berari zor zitzaion: txirrinaldi bakoitzean pertsona bakar bati erreparatzen bait zitzaion. Honek eragiten zuen estuasun-girorik ez sortzea. Horrela ikusi ahal izan genuen, eserita jarratzeko motibaturik zegoela haurra, baina ez zuela beldurrik noizbehinka altxatzeko. Zerikusi handia izan zuen honetan klasearen kontrolak, ez bait zen inola ere hertsiegia. Azken hau oso garrantzizkoa da, zeren lortu nahi dena ez bait da jokabide desegokia ezabatzea, baizik klasean normalak diren maietaraino murriztea.

### **TRABAJO ESCOLAR CONTINUO Y ESTABLE**

*En esta experiencia realizada con alumnos de primera etapa de EGB se trabaja en la reducción a niveles deseables de conductas distorsionadoras (salida del asiento) en un grupo de alumnos. Considerando que tal reducción podía ser deseable no para lograr tanto niveles de rendimiento como de adaptación o reducción de inadaptación (que posteriormente se presentan), y que ésta podía estar relacionada con las contingencias derivadas de las conductas, se estudiaron las técnicas de ignorar y elogiar, los programas de reforzamiento, el castigo en clase (coste de respuesta, tiempo fuera de reforzamiento, reprimendas verbales), los compañeros como modificadores de conducta, las técnicas de autocontrol, la generalización, el seguimiento... Se trata no de una investigación sino de una experiencia práctica de aplicación de técnicas desconocidas, olvidadas y/o mal utilizadas por los profesionales como ejemplo de una aplicación concreta en nuestro entorno.*

*Tras la obtención de las tasas y duración de la conducta definida como inapropiada se establecieron dos grupos (control y experimental) en base a la propia conducta y al sociograma. De este modo, nos trazamos el nivel de reducción deseable (nivel del grupo de control) para el grupo experimental, pues una reducción excesiva era negativa y peligrosa. Utilizando una recompensa de grupo de intervalo variable involucramos a toda la clase en el juego dando al GE una motivación y protagonismo necesarios.*

*Los resultados muestran un acercamiento entre las tasas de ambos grupos con un buen índice de fiabilidad (82%) y un buen mantenimiento en las fases de seguimiento, siendo destacable el cambio de hábitos de conductas disruptivas a otras más adaptadas en algunos sujetos del GE apoyado en el cambio de «estrategia» en la administración de refuerzos.*

## **Eskola-porrotari emandako erantzun bat: Gasteizko Pedro Anitua Ikastetxea**

**Maria Dolores Muzas**

Egia da, bai, eskolan kanporatzen den eskola-porrot guztia ez dela zuzenean eskolan sortzen, bai bait dago horri eragiten dion beste faktore inportante asko. Hala ere, gure hezkuntz sistemaren planteamenduetara hurbiltze hutsarekin esan dezakegu, gure ustez, marjinazio-sistema bat dela; aukera gehiago ematen dizkiela onenei; ez diola inolako aukerarik ematen «edukin akademiko»en gurpilean sartzen ez denari; konpetitibitatea potentziatzen duela; OHOk lehen kurtsuetatik “deuseza” etiketa jarri bakar batzuei eta honakooi ez diela “agoantatu” beste irtenbiderik uzten, gatazkakortasun-maila progresiboki hazten doan bitartean eta, azkenean, kalera bidaliak diren artean: hazten eta kurtsuetan aurrera egiten doazen neurrian, handiago egiten direla problemak, eta, eskola-denbora bukatzerako, subjektu “inutilak” izango direla, kalea, estartero ibiltzea eta, probabilitate handiz, delinkuentzia beste eskaintzarik izango ez dutenak.

Eskola barnean bizi garenok badakigu hau honela dela, eta benetan latza egiten zaigu neska-mutilek, 8 urteko eskolatzea egin ondoren, zer-nolako hondamen-maila altua ekarri ohi duten egiaztatzea, ikusirik, gainera, adimen-maila normaleko ikasleak di-

rela, baina oso zio desberdinengatik ezin gainditu izaten dituztela Erdi-Zikloko eta Hasiera-Zikloko mailetakoko eskola-edukinak (analfabetismoa aipatuko genuke kasu askotan), eta ikasleongan azpimarratuz eta zabalduz joan direla arazo pertsonal nahiz familiar eta sozial hasi-masiko izan zitezkeenak.

Eta gure buruari galdera egiten diogu, ez ote litzatekeen hobe izango integratzen lagunduko duen eskola bat eraikitzen saiatzea, hondatutakoa ere "konpontzeko" gauza izango dena, problemak areagotzen eta gazte zailenak, gehienetan desjabetu soziokultural izango direnak, marjinalatzen ibiltzea baino.

Bide berrien bilaketa honetan kokatu behar da gure eskola, hau da, autoestimazioa berreskuratzeko, integrazio eta berregiturapen pertsonala eta soziala lortzeko eta hezkuntza profesionaleko nahiz laneko mundura bideratzeko hezkuntz ekintza motibazional baten barruan.

## **Zein dira gure gazteak?**

Modu orokorrean "eskolagabetuak" deitzen dugun gazte-ko-  
lektibo horretako neska eta mutilekin egiten dugu gure lana; 120 gazte 14etik 16 urtera, kalea beste irtenbiderik ez dutenak, inguru-  
ko auzo guztietatik beren borondate hutsez etorritakoak, narri-  
dura-maila altua eta "eskola"ren aurkako errefusamendu erabate-  
koa azaltzen dutenak.

## **Zein dira gure planteamenduak?**

Gure esperientzia honek ez die jarraitzen irakaskuntza arautu-  
tako programei, proiektu sistematiko eta bereziki elaboratu bati<sup>1</sup>  
baizik, eta hau errealitate bihurtzen ari da beren egitekoan bete-  
-betean murgildutako 11 profesionalen ekipo batek egindako pro-  
gramazio, ebaluazio, proiektu-birmoldaketa eta abarreko esfortzu  
jarrai bati esker.

Gure hezkuntz eginbehar honetan badauzkagu erizpide ba-  
tzuk, praktikara eramaten eta bizi bihurtzen saiatzen garenak:

• Abegitasunean eta adierazpen librean oinarritutako harreman pertsonartekoak: hori da gure ustez gai ardatza. Ikaskuntz edukinak baino inportanteagoak bait dira gaztearekin ezartzen diren harremanak. Ezinbestekoa da gaztea bera den bezalaxe onartua sentitzea, bere errealitatean eta ezagutza-maila berean onartua, ikus dezala denbora eskaintzen zaiola propio berari, libre dela nahi duena adierazteko, sortzen duela interesa. Kontua da, berak dituen harreman-klixeeak haustea (hainbat aldiz famili giroan, eta are eskola-mailan ere, porrot afektiboa sortu dizkietenak izango bait dira beretzat), eta, ordainez, bestelako harremanak eskaintzea, alegia bera berenez kontutan edukia, pertsona bezala tratatua dela, eta eritzia, lana, laguntza, lankidetzak eskatzen zaion pertsona dela sentierazteko moduko harremanak eskaintzea. Azkenean esan nahi da, harreman pertsonalizatzaileak eskaini behar zaizkiola. Gure esperientzia konkretuan argi ikusi dugu, ezartzen diren harremanen gaia dela hezkuntz lanetako baliogarritasunaren funtsa osatzen duena.

• Bizitzarekin oso estu lotuak dauden edukinak: eskolatik karrera, bizitzara, irteteko unea ez da, ez, iharduera puntualekin, egun jakinetako ekintzekin konpon daitekeen gaia. Gure ustez inportantea da, gazteak egiten eta ikasten duenak zerikusia izatea jaten duenarekin, janzten duenarekin, bere gorputzarekin, bere lan posiblearekin, gastuekin, errentaren deklarazioa egiteko nahiz lan bat eskatzeko edo egin duen ezegitekoaren polizi deklarazioa egiteko bete behar diren paperekin. Ondorioz, hortik abiatuta, alegia, beren bizitzatik eta tailerrean egiten duten lanetik abiatuta, ikasten dituzte matematikak eta hizkuntza, eta ezagutzen dituzte inguruko merkataritza eta industria, eta bereganatzen dituzte, pixkanaka, diziplinarteko eta talde-lanerako, laguntzako materialak sortzeko, etengabe entseiatzen eta errebisatzen aritzeko... behar diren abilitate konkretuak.

• Berehalako emaitzak lortzea: hainbestekoa da neska-mutil hauen segurtasun-eza eta herstura-maila, non emaitzek berehalakoak behar bait dute izan. Hori, jakina, psikologiaren ikuspegitik begiratuta, haurren ezaugarria izaten da, ez gazteena; baina gazte hauengan ere indar handiz ematen da. Hauekin nahitanahiez eduki behar izaten dira berehalako emaitzetan etengabe apoiatutako errefortzu positiboak. Ezin da egin epe luzerako planteamendurik, etengabeko errefortzuak behar izaten bait dituzte beti, beren autoirudia, balorazio eta errefortzu negatiboen pilaketaz hain hondatua daukaten autoirudi hori, berreskuratzen joateko.

- Kooperazioko planteamenduak, ez konpetitibitatekoak: gai hau zaila da, baina garrantzi handikoa. Zaila, norberaren finkatze-beharrak eragiten duelako neska-mutil hauek konpetitibitate-zentzua «oraindik barnerago» sartua edukitzea. Inportantea da berak praktikan deskubrituz joatea, elkarri lagunduz eta guztien arteko lankidetzan irits daitezkeela bakarka egin ezingo lituzketen gauzak egitera.

## Gure lan egiteko modua

Guzti hau oinarri hartuta, gure iharduera ondorengo arlo hauen inguruan egituratzen da:

- Bost tailer: elektromekanika, egurra, arte plastikoak eta informatikakoa, batetik. Urtean zehar lau tailer horietatik txandan pasatzen dira ikasleak, hasieratik erabakitako egutegi baten arabera. Eta bostgarren tailerra, «eguneroko bizitza» deitua (osasuna, higiena, kontsumoa, elikadura, droga, hezkuntza sexuala...), urte osoan zehar mantentzen dena.

- Gai instrumentalak, tailer bakoitzarekin konektatuta daudenak.

- Kirola eta gorputz- eta musika-adierazpeneko tailerra.

- Integrazioko, organizazioko eta taldean parte hartzeko ihar-duerak, «oinarri-talde»en bitartez egiten direnak.

Gure ikastetxean ez da ematen notarik, ezta testu, azterketa eta «klase»rik ere. Gazteak, beren «kolegek» ekarrita etortzen dira «apuntatzera», beren borondatez, «esan bait didate hemen ikasi egiten dela, eta ondo tratatzen dutela jendea». Norberaren lanaren fruituak ematen du ebaluazioa: ikasitakoa, ahalegina, jarraitasuna eta interesa argi eta nabarmen frogatzen dira norbera «egiteko» gauza izan den horretan.

## Esperientzian oinarritutako gogoeta zenbait

Esperientzia honekin bi urte daramatzagu; eta uste dugu, hau ez dela ondorioak ateratzen hasteko nahikoa denbora. Dena den,

zerbait adierazi dezakete lehengo ikasturtea bukatzerakoan hezkuntz taldekook gure artean egin genituen gogoeta batzuek:

- Kontutan harturik gazte hauen bizimodu-estiloa "kalea" izan dela, beren betiko ohituretan aldaketa suposatu die topo egiteak diren-direnean eta beren-berenezko errealitatean onartzen zituena helduen talde batekin eta honelako leku eta iharduera batzuekin.

- Jokoz kanpoko iharduerei aurre egiteko moduari dagokionez ere, aldaketa sakona izan da: lehen jakinmin primario eta axaleko hutsetik beste jakinmin organizatuago batera pasaz joan dira... Apatiatik eta beldurretik motibaziora eta ohizkoak ez dituzten eta berentzat oso exigenteak diren gauzak egitera pasa dira, hasi-masiko lan-ohitura batzuk ere sortuz.

- Kontutan izanik oro har lan tekniko eta intelektualek berez eskatzen dituztela kualitate bereziak organizazioan eta denboraren, espazioaren, trebakuntzaren eta ezagutzaren egituraketan, maila handiko beste kalitate-saltu bat suposatu du desegituraketazko hain arazo larriak dituzten gazte batzuek hain ondo txertatzeak, produkzio-maila gorabeheratsu baina beti hazkorra emanez.

- Kontutan hartuz zein berezia izaten den adolezentearen harremana helduarekiko, eta are bereziagoa gure gazteona bezalako kasuetan, proportzioz kanpoko erreakzioak izaten bait dituzte, agresiboak ala ihes egitekoak sarri asko, esan behar da, aurrera-urratsak emanez joan garela, zuhurtziazko hurbilpen kontuz-kontuzkoa hasieran, Ikastetxeko helduenganako harreman irekiagoa gero, nahiz eta selektiboa izan den beti.

- Kontutan izanik zein autoirudi mirriztua zekarten, urrats handiak ematen ikusi ditugula esan behar da, eta, horri esker, zailtasun handiagoko lanetan hasi ahal izan direla, baita zenbait kasutan araututako ikasketetan sartu ere (Lanbide-Heziketan, Graduazioan); eta, beste zenbaitetan, eskura daukaten zerbait bezala begiratu ahal izan diote lan-munduan sartzeko kualifikazio-prozesuari.

- Kontutan hartuz pertsoneri eta gauzei zor zaien errespetuaren aurrean zein erantzun negatiboak izaten zituzten, errespetu eta lankidetzako tonika orokorra izan dugu, guk pentsatzen genuenaren kontra.



- Elkarrekin bizitako prozesu honetan egiaztatu dugunez, garapen pertsonal positiboa eman da gazteengan, «gustora egote» bat, beren partaidetza-mailako ekimen eta proposamenetan onartuak sentitu dira, gatazka pertsonaleko egoeren aurrean ongi hartuak sentitu dira, eta dialogo pertsonal eta positiboko giroa nagusitu izan da beti.

- Gure eguneroko ekinbidean, hainbat herstura oharteman dugu geugan, irakasle-taldearengan: hain zuzen, gure neska-mutilek espezialisten trebeziarekin asmatzen dituzten ekintza desintegratezailerak sortutako hersturak.

- Berretsi egin zaigu ekipo-ekipoan lan egin beharra, birziklapenerako eta taldeko gogoetarako denbora bat eman beharra.

- Neska-mutikoen lorpen edo erantzun positiboen desjarraitasunak ez ditu uzten lortutakoaren aurrean arnasa lasai hartzen.

Nolanahi ere, argi dauzkagu helburuak; eta esperientzia bizi-tuz goaz atsekabe-atseginen artean, larrialdi eta aberasmendu pertsonalen artean, behin aurrera eta behin atzera eginez... Badakigu bilaketaren berri: alegia, bilaketa zaila dela, ilusioz bete, etengabea.

Euskaratzailea: *Xanti Iruretagoiena*

- 1 EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE eta IKERKETA SAILA: *Gasteiz Udalerriko 14tik 16 urte arteko gazte eskolatugabeentzako osabide hezkuntza ikastetxearen proiektua*, 1986.

**UNA RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR: EL CENTRO EDUCATIVO PEDRO ANITUA DE VITORIA-GASTEIZ**

**UNE RÉPONSE À L'ÉCHEC SCOLAIRE: LE CENTRE ÉDUCATIF PEDRO ANITUA DE VITORIA-GASTEIZ**

*Se constata el deterioro, creciente a medida que pasan los cursos, del sistema educativo que genera ya una marginación interna de los sujetos «no válidos» que son, por fin, eliminados por la propia competitividad escolar. Se trata de una escolarización que, ciertamente refleja también problemas exteriores, pero que también genera por sí su propio fracaso en muchos alumnos. El Centro Pedro*

*Anitua ha tratado de acoger precisamente un alumnado que ha sido ya echado a la calle: son 120 "descolarizados".*

*No se trata, en este caso, de una enseñanza reglada, pero sí fundada en un proyecto sistemático y especialmente elaborado y ejecutado por un equipo de 11 profesores. Frente a los contenidos, se prima el valor de relación interpersonal; los contenidos, por otra parte, deben estar ligados con la vida; los resultados deben ser inmediatos, para reforzar la continuidad; la cooperación debe priorizarse frente a la competitividad.*

*Los medios de que se dispone son: cinco talleres, materias instrumentales, taller de expresión corporal, deporte, grupos base, etc. No hay notas, ni textos, ni exámenes, ni "clases". El alumno es voluntario. El propio "hacer" es la única evaluación del alumno. La experiencia tiene dos años de historia, tiempo que se considera aún insuficiente para dar un juicio de valor de la misma, aunque pueden hacerse algunas reflexiones provisionales y parciales (trabajo, ocio, estructuración del tiempo productivo, relaciones adolescente/adulto, recuperación de la autoimagen, etc.).*

---

On constate la détérioration, croissante, tout au long des années scolaires, du système éducatif qui engendre une marginalisation interne des éléments «non recevables» qui sont finalement éliminés par la compétitivité scolaire même. Il s'agit d'une scolarisation qui reflète, certainement aussi, des problèmes externes mais qui engendre en elle même son propre échec chez beaucoup d'élèves. Le Centre Pedro Anitua a essayé de recevoir précisément, un effectif qui a été renvoyé: au total 120 «non-scolarisés».

Il ne s'agit pas, dans ce cas précis, d'un enseignement réglé mais basé sur un projet systématique, spécialement élaboré et réalisé par une équipe de 11 professeurs. La relation interpersonnelle prime sur les contenus qui, d'autre part, doivent être rattachés à la réalité de la vie; les résultats doivent être immédiats pour renforcer la continuité; on doit préférer la coopération à la compétitivité.

Les moyens dont nous disposons sont les suivants: cinq ateliers, des matières instrumentales, un atelier d'expression corporelle, sport, groupes de base, etc. Les notes n'existent pas, il en est de même pour les textes, les examens et les "cours". L'élève est volontaire. L'"action" elle même est la seule note de l'élève. L'expérience date de deux ans, temps jugé encore insuffisant pour pouvoir porter un jugement valable, bien qu'on puisse être amené à tirer quelques conclusions provisoires et partielles (travail, loisirs, structuration du temps productif, relations entre l'adolescent et l'adulte, récupération de l'image de soi, etc.).

## **Pentsatzen irakatsi. Eskola-porrota ekidin eta ikasleak berreskuratzeko metodoa**

**Patxi Ezkiaga**

Gaur egungo gizartea zauriturik daukan errealitatea da eskola-porrota, eta, nahiz Administrazioaren aldetik nahiz Ikastetxe mailan, oso kezka serioa suposatzen du hezkuntz kalitatearen hobekuntzaz kezkatzen garenontzat, psikologoek eta pedagogoek sakonki aztertutako arazoa izateaz gain.

— Nola hedatzen dira pertsonaren ikasketarako ahalbideak?

— Nola berreskura daitezke?

— Nola bultza genezake hezkuntza eraginkorragoa haurrengan, etorkizunean beren ikaste-ahalbidea beste edukinetara heda dezaten, horren azkar aldatzen ari den gizarte teknologiko honetan?

Hirurogeitamarreko hamarkadatik hona, galdera horien erantzunak bilatu nahian ari gara horretaz arduratzen garenok.

— Ikasten irakastean datza gakoa.

— Batez ere lanerako teknikak eta metodoak eman behar zaizkie gazteei.

— Ohikuntzen eraketari eragin behar zaio.

Horrela, asko dira azken urteotan eskakizun hauek betetzeko asmotan lanerako metodo eta asmoak aplikatzen eta esperimentatzen dituztenak, edo, hobeto esanda, ditugunak. Ildo horretatik doa «La Salle» mailan eta 1986-87 ikasturtean Euskal Herriko Elkarte Autonomoan bost ikastetxetan frogatzen ari garen Reuven Feuerstein-en Bitartekoen Aberaskuntzarako Programa.

Zertan datza programa hori? Zein helburu ditu? Hona hemen programa eta helburuei buruzko zenbait argibide. Reuven Feuerstein oraintxe bertan Jerusalemeko Hadessah-Wizo-Canada Research Institutuaren zuzendaria da. Berak eta bere laguntzaileek hogeitau urtetan zehar burutu dituzten ikerketa-lanen ondorio gisa, berrikuntza ugari eta garrantzitsuak sorterazi dituzte Hezkuntzaren arloan batez ere, bere terminologian «eskola-emaizta eskasa izanik kulturalki etsita» daudenen ikaste-ahalbideen hobekuntzan. Mundu honetan garatu du Bitartekoen Aberaskuntzarako Programa (BAP), adimenaren berrezkuntzarako eredua izan nahi duena, «adimenaren ahalbide edo bitartekoen aberaskuntza» sorteraztearren beste edozein ikasleri ere aplikatu dakiokeena. Ipar Ameriketako Estatu Batuak, Canada, Venezuela, Belgika eta Frantziak gain, Israeleko 1.500 ikasgela ingurutan ari dira BAP arrakasta handiz aplikatzen.

## 1. Zeintzuk dira BAPen oinarriak?

Experientziak zeharo ziurtatu dituen zenbait asmo teoriko-praktikotan oinarritzen da Feuerstein-en BAP hau, orokorki hartuta, «Ezagupen-egituren aldaketa posibleen teoria» deritzona osatuz. Ondoren azalduko ditugu teoria honen arlo garrantzitsuenak.

### 1.1. Pertsona, izaki aldagarria

Pertsona, giza izaeraren aldagetetara irekia dagoen sistema da. Hezkuntz programa egokipean jarriz gero, edonork alda ditzake bere ezagupen-egiturak; behar bezala egituraturiko programa hau da «ikasketa bitartekotuaren esperientzia» deitzen duena.

Garbi dago, psikologia humanistari darion ikuspegi baikor baten ondorio gisa ulertu behar dela pertsonarekiko ikuspegi hau.

Horregatik, eta beti ildo horretatik jarraituz, Feuerstein-entzat hutsuneen zioak ez dira determinatzaileak, jokabidea aztertzerakoan. Baikortasun hori azken mugetara eramanez, «ikasketa bitartekotuak» jatorrizko baldintzak ere gaindi ditzakeela baieztatuko du Feuerstein-ek.

## 1.2. Irakaslearen «bitartekotasuna»

Feuerstein-en programak lortu nahiko luken berrezkuntz edo aberaskuntz prozeduran, irakaslearen jokaeran eta harreman-estiloan datza arrakastarako gakoa.

Ikaslea errealitatearen eta «eragile kultural»en arteko bitartekoa izanik, irakasleak posible egingo du, bere jokaeraz, nahiz edukinaren ikasketa nahiz asimilazioa bultzatuko duten adimen-prozeduren garapena. Horregatik, BAPen aplikaziorako erabili behar duen teknikaren bitartez, irakasleak interesa eta motibazioa sortezten du; egokitu egiten ditu edukinak eta prozedura mentalak, ikasleen arabera; errealitatea jasotzerakoan, batez ere alde afektiboak eta sozialak azpimarratzen ditu; errealitate hori atontzeko eta beraz jabetzeko jokoan jartzen diren adimen-egiturak lantzen ditu batez ere.

Irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana, berak «bitarteko eta bitartekotuaren» arteko erlazioan jartzen duena, kalitatea eta aldakuntzarako eraginkortasuna finka dezaketen erizpide hauetan oinarritua dago:

— Haurra zertarako den gauza ezagutzen duen irakaslea da lehen oinarria. Horren arabera bultzatuko du ikaslea, helburu irisgarriak ezarriko dizkio, eta bere ahalbideen neurriko zereginak eskatuko.

— Bigarren erizpidea ere oso garrantzitsua da. Beharkizun momentuko gainetik pasaraziz, ikasitakoa gerora proiektatzen lagunduko dio, geroko zenbait egoeratan ere baliagarri gerta dakion. Horregatik esan dezakegu, informazioa jasotzea baino askoz garrantzitsuagoa dela ikasleari bizitzako egoera ezberdinez pentsatzen laguntzea (eskola-egoera, gizartekoa, familiakoa, etab.).

— Balioetara irekitzen du irakasleak ikaslea, bizitzan indarra eta zentzua eragiten duten ardatzak direlako. Horren arabera, edozein egoeraz baliatuko da bizitzaren alde baikorrak azpimarratzeko, nahiz kulturaren, nahiz lanean edo giza harremanetan.

— Norberarekiko oneritzi positiboa bultzatu behar da, haurrak ezin izango bait du bere eginkizuna konfidantza osoz eta bere ahalbideen arabera bete, berarengan behar adinako ziurtasun eta konfidantzarik ez badu.

— Norberaren jokabideari buruzko gogarpenera eramango du irakasleak haurra, norberarekiko ezagupenera irits dadin, eta, horrela, bere barne-indarrak kontrolatuz, norberarekiko onarpena lor dezan.

— Elkarrizketak, komunikazioak, interakzioak markatzen ditu Programaren garapenerako saioak, eta hezitzaile-hezien arteko erlazio-motaren estiloa, halaber.

### 1.3. Ezagupen-egitura hobe daiteke

Aldakuntza, ikaslearen ezagupenaren garapen-prozeduran hobekuntza lortu nahi duen metodoa da BAP. Ikaslearen trebetasuna, bere estrategia, ezagupen-funtzioak eta joerak hobetuz, hedatu egiten da ezagupen-egitura eta garatu bere autonomia eta independentzia.

Piaget-en ikaslea izanik, Feuerstein-ek edozein ekintzatan ematen diren adimen-prozedurak ulertzeko laguntza ematen die nahiz irakasleari nahiz ikasleari, adimen-ekintzaren egituraren analisia eginetz. Horrekin batera, pentsatzen ikasteko eta, behar den heinean, hutsuneak zuzentzeko ekintza bereziak planifikatzen ditu. Beraz, BAP aplikatuz, pentsatze-prozedurak suposatzen dituen zenbait ekintza bereziren garapena lortu nahi du.

- Identifikazioa.
- Konparazioa.
- Analisia.
- Sintesia.
- Sailkapena.
- Datuen kodeketa eta deskodeketa.
- Erlazio eraginkorren proiektapena.
- Adimen-errepresentazioa.
- Adimen-eraldaketa.
- Arrazoibide alderraia. Sorkuntza.
- Arrazoibide hipotetikoa.
- Arrazoibide analogikoa.
- Arrazoibide logikoa.

- Pentsaera silogistikoa.
- Pentsaera inferentziala.

Jakimen-iharduera hauek jasotzeak zenbait aurrebaldintza menperatzea suposatzen du, aurrebaldintza hauen gabeziak ekiten bait die ezagupen-hutsuneei. Feuerstein-en analisiak dioenez, honako hauek dira, murrizak izanik, zuzenketa behar duten hutsunezko ezagupen-funtzioak:

1. *Input-fasean* (errealitatearen oharpena, informazio-sarrera): errealitatearekiko oharpen lausotsua; sistematizatu eta planifikatu gabeko jokabide inpultsiboa; objektuak ezagutzeko hiztegiak eta kontzeptu egokirik eza; hutsunezko orientabide espaziala; hutsunezko orientabide denborazkoa; objektuaren egonaldiarekiko hutsunea; zehaztasun-eza errealitatearekiko datuen bilketan; bi edo informazio-iturri gehiago batera kontutan hartzeko eragozpenak.

2. *Informazioaren elaborazio-fasean*: arazoa zuzenki ez jasotzea edo definitzen ez jakitea; datu garrantzizkoak eta garrantzizgabeak ez bereiztea; konparatzeko zailtasuna; adimenaren arloko hertsitasuna; errealitatea erlazionaturiko osotasun gisa jasotzeko zailtasuna; arrazoibide logikorik eza; norberarekiko jokabidea barneratzeko zailtasuna; hipotesiak baieztatzeko estrategiarik eza; pentsaera hipotetiko-inferentzialaren murriztapena; jokabidea planifikatzeko zailtasuna; harreman eraginkorrak ezartzeko zailtasuna.

3. *Output-fasean* (informazioaren irteera/erantzuna): komunikazio egozentrikozko estiloa; harreman eraginkorrak proiektatzeko zailtasuna; erantzunen komunikaziorako blokeoa; asmaketa gisako erantzunak ematea; norberaren ideiak adierazteko hiztegiak eza; zehaztasun-eza erantzunetan.

## 2. BAP programaren helburuak

Papera eta arkatzarekiko 14 sail edo tresnak osatzen dute BAP. Guztira bostehunen bat orri dira, eta tresna bakoitza lehen aipatu ditugun hutsuneen inguruan mugitzen diren ezagumen-ahalbideen bermatzeko pentsatua dago. Programa burutzeko, bi urteko aplikazioa jotzen da egokituz, astero hiru ordu ematen zaizkiolarik. Hau da hamalau gaien zerrenda: 1) Puntuen eraketa; 2) Orientabi-

de espaziala I; 3) Orientabide espaziala II; 4) Konparazioak; 5) Oharpen analitikoa; 6) Sailkapenak; 7) Familiarekiko harremanak; 8) Denborarekiko erlazioak; 9) Zenbakiekiko progresioak; 10) Oharrak; 11) Silogismoak; 12) Erlazio trantsitiboak; 13) Marrazkiak, eta 14) Istorioak.

Zein da, beraz, BAPen lortu nahi den helburu orokorra?

Orain arte azpimarratu dugunarekin, uste dugu nolabait zehaztu dugula zer espero dugun BAPetik: «emaitza murrizetan» aritzen den ikaslearen ezagupen-egitura aldatzea, nahiz ikasketa-egoera formalen aurrean nahiz eguneroko bizitzan oinarrituriko esperientzian edo estimuluekiko harreman zuzenean, benetan aldakorra eta sentikorra gerta dakion.

Honako helburu berezi hauen bitartez lortzen da helburu orokorra:

- Hutsunezko ezagupen-funtzioen zuzenketaren bitartez.
- Programarekin zerikusia duten hiztegi, operazio eta erlazioen bitartez.
- Barne-motibazioen sorkuntzaz.
- Ohikuntzen sorkuntzaz.
- Gogoetarako eta epaitzeko ahalbidearen garapenez.
- Orain arte informazioaren hartzaile pasiboa izan denaren errolea, informazio berriaren sortzaile izango denarenarekin trukatzeaz.

Bidea hasi besterik ez dugu egin, asko geratzen zaigu oraindik, eta gure haurrekin esperimentatzen ari garen heinean ikasten dugu zein izan daitekeen BAPen indarra eta eragina.

Baina bukatu aurretik, pare bat zera azpimarratu nahi genuke.

1. BAP esperimentatzen ari garen irakasleok talde-lanean aritzen garela, eta, jokabide horri esker, elkarren arteko aberaste-prozesua ematen ari dela.

2. Metodoa aplikagarri gerta zedin egin beharreko gure aldetiko prestakuntz lanak eta eguneroko ikas-saioen prestaketak benetan merezi izan duela, gure orain arteko esperientzia zeharo baikorra eta positiboa izan dela kontutan hartuz.



Gure asmoak betetzen badira, agian laguntza eta bultzada gehien behar duten ikasleei esku eraginkorra emateko moduan egon gaitzkeela esan genezake.

P. E.

### **ENSEÑAR A PENSAR. METODO CON QUE EVITAR EL FRACASO ESCOLAR Y RECUPERAR LOS ALUMNOS**

### **ENSEIGNER A PENSER. MÉTHODE PAR LAQUELLE ON EVITE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET L'ON RATTRAPE LES ÉLÈVES**

*En esta ponencia presentada por el Colegio de La Salle de San Sebastián se alude al fracaso escolar como un fenómeno que preocupa ya de forma seria a los psicólogos y pedagogos y a la sociedad en general. No es extraño que hayan proliferado diversas experiencias de estudios y trabajo que atienden al mismo, y La Salle está experimentando el Programa Reuven Feuerstein para el Enriquecimiento Instrumental.*

*Los rasgos con que se caracteriza este Programa podrían ser los siguientes: la afirmación de la condición cambiante de la persona, y la del carácter "mediador" del educador que motiva y acomoda los contenidos al educando; la convicción de que la estructura de conocimiento es mejorable, con tareas señaladas en las fases input, en la elaboración de la información y en la fase output.*

*Los objetivos del Programa quedan diseñados en la secuencia de las tareas concretas que se irán cumpliendo a lo largo de dos años, con tres horas semanales de trabajo. La colaboración entre profesores, dentro del programa, está contribuyendo a un evidente enriquecimiento del profesorado, al tiempo que los trabajos ya realizados permiten calificar de totalmente positiva la experiencia vivida.*

Cet exposé, présenté par le Collège Lasalle de Saint Sébastien, se réfère à l'échec scolaire comme d'un phénomène qui préoccupe sérieusement les psychologues ainsi que les pédagogues et la société en général. Le prolifération de diverses expériences d'études et de travail qui traitent cette question, n'est pas étonnante. Le Collège Lasalle expérimente, actuellement, le Programme Reuven Feuerstein pour l'Enrichissement Instrumental.

Les traits caractéristiques de ce programme seraient les suivants: l'affirmation de la condition changeante de l'individu, et celle du caractère de médiation de

l'éducateur qui motive et accomode les contenus à l'élève éduqué; la conviction que la structure de connaissance peut être améliorée avec des travaux signalés dans les phases input, dans l'élaboration de l'information et dans la phase output.

Les objectifs du programme sont délimités dans la séquence des tâches concrètes qui se réaliseront tout au long de deux années à un rythme de trois heures de travail par semaine. La collaboration entre les professeurs à l'intérieur du programme, contribue à un enrichissement évident du professorat tandis que les travaux réalisés permettent d'évaluer positivement l'expérience vécue.

# «Goi-Zikloko Hizkuntza eta Matematika arloetako ikaskuntzarako laguntza» esperientzi proiektua

Askoren artean\*

## Sarrera

Esperientzia honen xedea, bere ahalbideen neurrian, eskola-porrotaren arazoa gutxitzen eta konpontzen laguntzea da, porrot hori gainditzeko funtsezkotzat jotzen ditugun arloak, *Hizkuntza* eta *Matematika*, potentziaz.

Taldeak oinarri bezala hartu dituen arrazoiak eta funtsak, honako hauek dira: Departamentuen arteko eta Ebaluazioko bilerak, azken urteotako ikasleen Estatistikak, *Eskola-Graduatua* lortzen duten ikasleen portzentaia baxua eta OHO bukatu ondoren izaten dituzten zailtasunak.

Guzti honen kontzientzia harturik, eskola-porrotari buruz go-goeta zehatzagoak egiten saiatu gara, eta honako galdera hauek planteatu ditugu: Zer ulertzen da eskola-porrotarekin? Non gorpuzten da? Zein faktorek eragiten dio? Nola neurt dezakegu? Zergatik gertatzen da? Zein ondorio ekar ditzake?

Galdera hauentzako erantzun asko dago, eta gure eskuetatik ihes egiten digute askok; beste batzuen gain, berriz, eragin dezakegu, eskolaren eta pedagogiaren eremu barnekoak diren neurrian.

## Helburuak

### *Orokorrak:*

- a) ikasgela batean ematen diren ezagutza-talde desberdinen premiei erantzutea.
- b) Gaztelaniaren ezagutza bultzatzea eta konjugatzea euskaldunengan, irtenbide bat emanaz bi hizkuntzak menperatzen ikasteko borondateari.
- c) Ikasleen frustrazioari itzuri egitea, gure laguntzarekin motibatuz eta beren aurrerapenaz oharteraziz.
- d) Ikasleak urtero promozionatzea beren kideko adinekoekin.

### *Arloei buruzkoak:*

- a) Aho-hizkuntzaren ariketa ia etengabea.
- b) Irakurketa isilekoa eta ezpain-artikulaziorik gabekoa; irakurketa-abiadura eta irakurriaren ulermena gehituz joatea.
- c) Idatzizko adierazpena, honakootan zentratua: Idazketa, Ortografia eta kaligrafia, beti txukuntasun- eta argitasun-ohiturak kontutan hartuz.
- d) Ikasleen hiztegia finkatu eta aberastea.
- e) Hizkuntzaren egitura gramatikal primarioak eta morfologi alderdi funtsezkoenak ezagutu, eraiki eta eraldatzen ikastea.
- f) Matematikaren arloko ezagutza oinarrizkoen maila minimoa lortzea.
- g) Eragiketak egiteko mekanika, arintasuna eta automatismoa lortzea.
- h) Pentsamendu logikoa lortzea, pentsatzen eta kalkuluko problemak planteatzen eta egiten ikastea.
- i) Kontzeptu berrien ulermena, ikasketa-kontzeptu oinarrizkoak eraikitzen eta matematikako hitzak erabiltzen ikastea.
- j) Ikaslearen adimena garatzen lagunduko duten ohiturak lortzera eramango duten lan-teknikak sustatzea.

## Programazioa

Programazioetan helburu minimo eta malguak ezarri ditugu Hizkuntza eta Matematikaren arloetan, modu progresiboan ordenatuta: hau da, iharduera desberdinetan arituz, ikasleak helburuetakoren bat gainditzen duenerako, hurrengora pasatzeko moduan ordenatuta.

Erdi-Zikloko minimoetatik abiatu gara hasteko, eta hortik aurrera martxan jarraitu, guztiak gainditu arte, eta azken helmuga bezala jarritz Goi-Zikloarekiko lotura. Derrigorrezkoa deritzogu abiapuntu horri, horretaz baliatuko bait gara nolabait ere ikaslea zein mailatan aurkitzen den, zer finkatu behar den, zer utzi behar den, etab. zehazteko.

Era berean, kontutan izan ditugu, gure eritziz Goi-Zikloko eskola-porrota eta OHoren bukaerako ondorio negatiboak aldenitzeko ezinbesteko gertatzen diren helburuak.

## Metodologia

— Ikasle-talde txikiekin lan egingo dugunez, irakaskuntza pertsonalizatua erabiliko dugu funtsean, edota oso talde txiki eta irekietakoa.

— Klaseak oso dinamikoak izan beharko du, bizia, hau da, ikasleak bertan lasai hitz egin, eztabaidatu eta dialogatzeko modukoak; libre eta gustora sentitzeko modua bilatuko da.

— Esplikazio teoriko ahalik eta gutxien emango da, eta, beraz, etengabeko praktikan, hitzezko nahiz idatzian, oinarritutako eza-gutza intuiziozkora eramango da ikaslea.

— Ikasleak eskatzen duen bakoitzean eman beharko zaio laguntza banakako edo pertsonalizatu hori, baina beti zainduz bere ekimena eta nortasuna gara ditzan.

— Irakasleak saiatu beharko du kontzeptuak modu dinamikoan ematen, ikasleak bizi duen errealitatetik abiatuz, hau da, ikaslearen partaidetza bizia bilatuz, irakatsi nahi den kontzeptuaren konklusio logiko eta intuitiboa lortzera irits dadin. Ikaslea, hartan

ra, beti ihardunean arituko da eta irakaskuntza atsegina, interesgarria eta sarri asko ludikoa ere gertatuko zaio.

— Ikasleak saiatuko dira zalantzak bata besteari argitzen, protagonista sentituko dira eta maisuak beharrezkoetan bakarrik parte hartuko du. Espresuki aipatzen dugu ikaslearen protagonismoa, lehen, izan ere, bere maila baxuagatik seguruena, klase normaletan gutxi parte hartzeko joera bait zegoen. Modu honetan, jendaurreko komunikazioa ere landu egiten da.

— Norberak bere esperientzia batzuk izan dituenean, beste lagunen esperientziekin konparatzen hasiko gara, haiengan izpiritu kritikoa erne eta, bidenabar, besteei entzuten ikas dezaten.

— Batez ere praktikoa den sistema honetan oinarrituz, esan behar da, irakasleak eskura izan beharko duela iharduera-mordo egokia, momentu bakoitzean ikasle bakoitzarekin iritsi nahi den helburua lortzeko.

— Kontzeptuak menperatu eta bloke bati dagozkion automatismoak bereganatzen ez dituen bitartean, ikaslea ez da pasako hurrengo blokerara. Azken finean, interesgarria izango litzateke ikaslea, bere lorpen txikien bitartez, inolako izu eta zakarkeriarik gabe heltzea konbentzimendu honetara: lortzen dituen ezagutzak edozein momentutan aplikatu ahal izango dituela bizimodu praktikoa.

— Ikaskuntzako edozein lorpen berehala bermatu egingo diogu onespén-keinu, animo eta honelakoekin.

## Ebaluazioa

Hasterako, proba barematuak egingo zaizkie errekupeazio eta laguntzako ikasgelak osatuko dituzten ikasleei. Proba hauen bidez jakingo dugu ikaskuntza, ezagumendu eta garapeneko zein maila-momentutan aurkitzen diren.

Proba hauek aplikatuko zaizkie, Erdi-Ziklotik eta 2. etapatik aurrera pasaz, irakasle-tutorearen txostenaren arabera helburu minimoak gainditu gabe dituzten ikasleei.

Proba hauetako emaitzak *ebaluazio-fitxa jarraia*-n jasota utziko dira, eta, horiekin batera, ikaslearen diagnostikoaren datuak: gaitasun, izaera, problematika familibarruko, sozial, etab. i buruzkoak, errekuperazioarekin hasteko abiapuntu izango direnak.

Helburuak gaindituz doazen neurrian, modu progresiboan jarrita bait daude, hurrengoetara pasaz joango dira; aurrerakada hauek *ebaluazio-fitxa indibiduala* izenekoan utziko dira jasota; baztertu egingo da, beraz, nota-mota tradizionala, eta alde batera utziko dira ikaslearengan eragin negatiboa izan dezaketen alderdi kaltegarriak.

## Funtzionamendua

Esperientzia hau aurrera eramateko aurrikusten den funtzionamendua ikasle-talde irekiak eta zabalak eratzean oinarritzen da. Esperientziari astean lau ordu emango zaizkio arlo bakoitzean, alegia, asignatura hauei beren mailan tokatzen zaizkien orduak hartuz, klase paraleloak sortzeko moduan. Aipatu horietako bi ordu, irakaskuntza modu indibidual eta pertsonalizatuan ematera dedikatuko dira, bi momentu hauetan uzten bait dute ikasleek beren tutoretza eta integratzen bait dira beste talde txikietan.

Geratzen diren beste bi orduak beren tutoretzan integratuta emango dituzte, eta han errefortzuko lanak egiten ihardungo dute, helburu horretarako propio prestatuta dauden lanak egiten alegia, asignatura hori ematen duen irakaslearen begiratupean, eta hau, berriz, Esperientzia daraman irakaslearekin erabat koordinaturik egongo da.

Hau posible izan dadin, ezinbesteko gertatzen da Goi-Zikloan beste irakasle bat gehiago egotea.

Proiektu hau Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak onetsia izan den arren, ez digute bidali eskatutako beste irakasle hori; horregatik, azaldu dugun funtzionamendu hori ezin izan da praktikan jarri.

Dena den, orain arte egindako ahaleginarekin animatuta, erabaki dugu, Esperientzia "hastea" modu partzialean eta mugatuan

irakasle-taldeak gaur dituen ahalmenetan, bestela ere beren orduak hartuta bait dauzkate Esperientzia honetatik aparte.

Euskaratzailea: Xanti Iruretagoiena

---

\* Esperientzi Proiektu honen egile, Andoaingo "Ondarreta" Ikastetxe Publikoko irakasleok dira: Corredera, M. Luisa; Francés, José M.; García, M. Jesús; González, Belén; Irureta, M. Jesús; Laberga, Trifino; Mercillo, M. Carmen.

---

**PROYECTO DE EXPERIENCIA. «APOYO EN EL APRENDIZAJE DE LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN EL CICLO SUPERIOR»**

**PROJET D'EXPERIENCE. «SOUTIEN DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE ET DES MATHÉMATIQUES DANS LE DEUXIÈME CYCLE»**

*Agujoneados por el alarmante fracaso escolar, en el Colegio Público Ondarreta de Andoain, se puso en marcha esta experiencia piloto en las áreas específicas señaladas, lenguaje y matemáticas. Para ello se señalaron los objetivos a lograr, la programación y metodología a seguir y se hizo la evaluación de funcionamiento y resultados del proyecto.*

*Entre los objetivos, los hubo de carácter general (atención grupal, etc.) y específico de las áreas (lengua: lectura, caligrafía, ortografía, estructuras gramaticales, etc.; matemáticas: conocimientos básicos, pensamiento lógico, conceptualización, técnicas de trabajo, etc.). La programación ha cuidado esmeradamente la progresividad constante de cada alumno, pasando inmediatamente de cualquier nivel ya adquirido al siguiente. La metodología ha procurado, en grupos reducidos, la máxima personalización en el intercambio de ideas entre alumnos, entre éstos y el profesor, con experiencias personales, etc.*

*Se ha establecido una ficha de evaluación continua para las pruebas de alumnos de recuperación y apoyo, y una ficha individual de evaluación, evitando el tipo de nota tradicional. El proyecto se ha basado en grupos flexibles y abiertos de alumnos, con dedicación de cuatro horas semanales, y ha sido llevado a la práctica sólo parcialmente, por falta del personal necesario.*

---

Au Collège Public Ondarreta de Andoain, poussés par un inquiétant échec scolaire, on a mis sur pied l'expérience pilote suivante dans les matières citées



ci-dessus: la langue espagnole et les mathématiques. C'est pourquoi on a fixé les objectifs à atteindre, la programmation et la méthodologie à suivre et l'on a évalué le fonctionnement et les résultats du projet.

Il y a eu des objectifs de caractère général (attention de groupes, etc.) et de caractère spécifique des matières (langue espagnole: lecture, calligraphie, orthographe, structures grammaticales, etc.; mathématiques: connaissances de base, raisonnement logique, conceptualisation, techniques de travail, etc.). La programmation a veillé soigneusement à la progressivité constante de chaque élève qui est passé du niveau acquis au suivant. La méthodologie a observé la plus grande personnalisation, en groupes réduits, dans l'échange d'idées entre élèves, entre ceux-ci et le professeur à l'aide d'expériences personnelles, etc.

On a établi une fiche d'évaluation continue pour les épreuves des élèves de rattrapage et de soutien et une fiche individuelle d'évaluation afin d'éviter le système traditionnel de notes. Le projet s'est basé sur des groupes d'élèves flexibles et ouverts. On a consacré quatre heures par semaine à ce projet et on ne l'a mis en pratique que partiellement à défaut de personnel nécessaire.

# Okendo I. P. ren hezkuntz esperientzia: hezkuntza konpentsatiboa bigarren etapan

Jose Antonio Quijera\*

## 1. Esperientziaren iturburuak

Okendo I. P. Donostiako Sagues auzoan dago. Bere inguruan eta hurbil, Gros eta Uria auzoak aurkitzen dira.

Saguesen gaur egun bizi diren familien maila sozio-ekonomikoa baxua da. Langabeziak gogorkienik zigortutako auzoa da Sagues.

Maila kultural baxuaren ondorioz, familien hezkuntz alorreko kezka, eta familien lanbideagatik nabarmenki, ikasleak kontrolaturik edukitzea bihurtu da, hezkuntzaren kalitateaz asko arduratu gabe, kasu askotan. Hau dela eta, eskolarekiko jarrera negatiboa sortu zen ikasleengan.

Ildo beretik, haurrek beren famili egoera "sufritu" behar izaten dute askotan: langabezia, alkoholismoa, etab.

Ulergarriak ziren, orain dela lau urte arte ikastetxeari agertzen zitzaizkion egoerak, ikasleen agresibitatearen aldetik batez ere.

Egitura pedagogiko desfasatuak ukatu egiten zituen ikaslegoaren kapazitate sortzailea eta jarrera aktiboa.

Ikaslego honen ezaugarriek dinamika indibidualizatuagoa eskatzen zuten, ezagutzaren mailan sorturiko hutsuneak urtez urte betetzeko nolabait.

Haurrak mailakatzeko erizpidetzat adina onartzeak are handiago egiten zituen ikasleen arteko desnibelak unitate berebean. Horrexegatik, ikasleen porrota handituz zihoan urtetik urtera.

## 2. Esperientziaren helburuak

Esperientzia honen bidez lortu nahi diren helburuak bi arlo garrantzitsutan bana daitezke.

a) Alde batetik, ikasleek eskolaren martxan parte aktiboa hartzea, eta, azken batean, ikastetxea berena dela oharteraztea. Horretarako, beren eskaera eta ekintza guztiak entzuten eta asimilazio-prozedura batez filtratzen dira.

b) Bestetik, bai dinamika indibiduala bai talde-egitura desberdinak erabiliz, hezkuntz hutsuneak bete nahi dira eta porrotari irtenbideak bilatu.

## 3. Metodologia: arazo teknikoa

Eredu honetan, sistema pedagogikoak talde homogenoetan integratzea bilatzen du, hurrek motibazioa lortzeko medio bezala. Ikasleak, horrela gaiak beren mailan aurkezturik, estimatuago aurkitzen dira, aurrerapen diskordea baztertuz. Lehen esan dugunez, eguneko une konkretu batzuetan, arlo konplikatuenak landu behar direnean, hezkuntza indibidualari hurbiltzen zaio metodologi eredu hau. Honek ez du esan nahi, momentu hauetan talde-lana baztertua geldi daitekeenik; beste une batzuetan talde-lanarekin egiten da hezkuntza: lan egiteko bi modu hauek konplementarioak dira, ez elkarren aurkakoak.

### 3.1. Taldeen antolaketa eta banaketa

Ekintza-ereduari begira, ikasleen taldeak egiten dira. Hiru aukera desberdin erabil daitezke, ikusiz a) ikasleen kapazitateak; b) beren adinak; c) ikasle bakoitzaren interesak.

a) aukeran, ez adinak eta ez interesak hartzen dira kontutan. Bakarrik kapazitateak aztertuz eta haurren esperientziaren arabera banatzen dira. Bigarren etapan, hiru gela sortzen dira:

“A” gela: atzerapen handieneko ikasleekin. Oso gela txikia izan behar du, hamar haurrez behekoa, metodologia oso indibidualizatua hobeto jarraitzeko.

“B” gela: ikasle pixka bat atzeratuak elkartzen dira honetan. Atzerapen hau gaindigarria izaten da. Haur gehiago elkar daitezke hemen, 20 bat. Gela berean hiru azpitalde sortzen dira, 6, 7 eta 8. mailen arabera, maila hauen helburu eta edukinak eskuratzeko.

“C” gela: jarraipen normala daramaten ikasleak elkartzen dira hemen. Talde handiena da, 35 ikasle ingurukoa. Aurreko gelan bezala, hemen ere beste hiru azpitalde antolatzen dira.

b) aukeran, ikasleak banatzeko erizpide bezala, adina erabiltzen da. Horrela, arlo batzuetako aurrerapena urteka jarraitzen da, haurren adinei dagozkien helburu konkretuak lortzeko. Hiru talde sortzen zaizkigu bigarren era honetan: 11-12 urtekoena, 12-13koena eta 13-14 urtekoena. Talde bakoitzean 20-22 bat haur sartzen dira.

c) aukeran, beren interesen arabera banatzen dira ikasleak. Lau-bost talde agertzen dira, arlo konkretu desberdinak lantzeko.

Gela eredu bakoitzak eta horretako taldeek mugatzen dituzte beren helburuak.

### 3.2. Arloen banaketa

Arloen banaketa, azken hiru urte hauetan, aldatu edo, hobeto esan, aurrerapen-prozesuan sartu da, irakaslegoak urtez urte esperientziaren ebaluazioa eta moldaketak egiten dituelarik.

85-86 ikasturtean, honela finkatu da astebeteko moduluen kopurua:

gela	arloa	moduluak
A	Matematika	5
	Lengoaia	5
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Euskara	3
B	Matematika	4
	Lengoaia	4
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Euskara	3
	Hizkuntza atzerritarra	2
C	Matematika	4
	Lengoaia	4
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Hizkuntza atzerritarra	2

Eredu guzti hauetan ikasleak  $a$  aukeraren bidetik taldekatuak daude, eta honela ematen dute goiza. Modulu gehienak 50 minutukoak dira eta beste lau moduluak ordubetekoak, goizeko lau orduak osatu arte.

Gela bakoitzean irakasle bat aurkitzen da, euskarazko espezifikoak beste gela bat zuzenduz. Lau gela dira, eta irakasle bakoitzak bi azpitaldetan banatzen ditu bere indarrak.

Praktiketako irakasleen laguntza ere oso baliotsua izan da: azpitalde guztiak irakasle baten esku egon dira, beti arduradun baten gidaritzapean.

Bestalde, bai hizkuntza atzerritarra eta bai euskara lantzeko, banaketa espezifikoa egiten da, haurren bi arlo hauetako maila eta ezagutza konkretuak ikusiz.

Beste bi aukerak,  $b$  eta  $c$ , arratsaldeetan erabiltzen dira:  $b$  aukera, adinarekin parekatuak doazen arloetan (marrazkia, gimnasia-kirola eta tutoriak), hiru arratsalde oso betez.

Azkenik,  $c$  aukera eskulanak lantzeko erabiltzen da, eta, bereziki, tailerretan. Hiruhileko osorako ekintza bat aukeratzen du haur bakoitzak: horrela, gutxienez hiru tailer edo ekintza desberdin lantzen ditu ikasturte osoan zehar. Hauek dira aurtengo taile-

gela	arloa	moduluak
A	Matematika	5
	Lengoaia	5
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Euskara	3
B	Matematika	4
	Lengoaia	4
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Euskara	3
	Hizkuntza atzerritarra	2
C	Matematika	4
	Lengoaia	4
	Natur Zientziak	3
	Giza Zientziak	3
	Hizkuntza atzerritarra	2

Eredu guzti hauetan ikasleak  $a$  aukeraren bidetik taldekatuak daude, eta honela ematen dute goiza. Modulu gehienak 50 minutukoak dira eta beste lau moduluak ordubetekoak, goizeko lau orduak osatu arte.

Gela bakoitzean irakasle bat aurkitzen da, euskarazko espezifikoak beste gela bat zuzenduz. Lau gela dira, eta irakasle bakoitzak bi azpitaldetan banatzen ditu bere indarrak.

Praktiketako irakasleen laguntza ere oso baliotsua izan da: azpitalde guztiak irakasle baten esku egon dira, beti arduradun baten gidaritzapean.

Bestalde, bai hizkuntza atzerritarra eta bai euskara lantzeko, banaketa espezifikoa egiten da, haurren bi arlo hauetako maila eta ezagutza konkretuak ikusiz.

Beste bi aukerak,  $b$  eta  $c$ , arratsaldeetan erabiltzen dira:  $b$  aukera, adinarekin parekatuak doazen arloetan (marrazkia, gimnasia-kirola eta tutoriak), hiru arratsalde oso betez.

Azkenik,  $c$  aukera eskulanak lantzeko erabiltzen da, eta, bereziki, tailerretan. Hiruhileko osorako ekintza bat aukeratzen du haur bakoitzak: horrela, gutxienez hiru tailer edo ekintza desberdin lantzen ditu ikasturte osoan zehar. Hauek dira aurtengo taile-

rrak: Makrame, soka eta harizko lanak; Sukaldaritza; Natur Zientzietako esperientziak, brikolaia eta marketeriaren aldetik landuta; Zumea eta jostura; Ispilu-lanak.

Beste arratsalde batzuetan, beste lan-tailerrak antolatzen dira, lehengo prozedura berari jarraituz: Eskolako egunkaria; Antzerkia; Liburutegiko lana; Eskolako baratza lantzea.

#### **4. Esperientziaren ebaluazioa eta taldeen zalutasuna**

Banaketa-ereduak ez ditu talde finkatuak mugatzen: talde eta azpitaldeok irekiak dira, zaluak nolabait esan. Irakaslegoak hala erabakita, ikasleak talde batetik bestera pasa daitezke urtean zehar, pertsona bakoitzaren aurrerapena aztertu ondoren.

Ikasle bat talde batetik maila altuagoko beste batera pasarazten denean, salto honetan babesteko denbora-epe bat dago. Epe honetan hurrengo mailan lasai ibiltzeko beharko dituen edukinak lantzen dira.

Ostiralero, esperientzian diharduen irakaslego osoa elkartzen da, astearen azterketa eta ebaluazioa egiteko, hurrengo asteko ekintzak antolatuz eta ikasleen aurrerapenak banaka jarraituz. Era berean, epe ertaineko helburu eta ekintzak proposatu eta antolatzen dira.

Periodikoki, beste bilera batzuk egiten dira ikasturtean zehar, esperientziaren jarraipena eta ebaluazioa egiteko. Urte osoaren ebaluazioa bi lerrotan egiten da bereziki: batetik, ikasle bakoitzaren kapazitateen hazkuntza, ezagutzen hedapena, bere ikaskide eta irakasleekiko harremanak, interesak, etab. aztertu eta balantzea eginez; eta, bestetik, lanaren azterketa: fitxak, lan monografikoak, laburpenak, etab.

#### **5. Gaur egungo balantzea**

Esperientziaren hasierako helburuak, orokorki, lorturik daude hiru urte hauetan zehar. Kasu konkretu batzuetan, prozedura ez

da azken mugara iritsi, ikasleen jarraipena ez bait da determinatua, oso aldakorra baizik.

Lehen ikasturtearen helburu nagusia, ikasleak eskolaren mian integratzea zen. Hori lortutakoan, hurrengo urratsa hezkuntzaren hutsuneak betetzea izan da eta, hortik hara, kalitatea hobetzea.

Oso ondorio onak lortu direnez gero, esperientziari iraun eraztea da irakasleen asmoa. Kalitatea, hala ere, hobe daiteke irakaslego zabalago baten bitartez.

J. A. Q.

---

\* Esperientzia honen egile "Okendo" Ikastetxe Publikoko irakasleok dira: Gerenu, Loinaz; Mechor, César; Quijera, José Antonio; Ruiz, María Dolores.

---

**EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL I.P. OQUENDO: EDUCACION COMPENSATIVA EN LA SEGUNDA ETAPA**

**EXPERIENCE EDUCATIVE DE L'I.P. OQUENDO: ÉDUCATION COMPENSATOIRE DU DEUXIÈME CYCLE**

*La ponencia describe el contexto social del Centro, en el Barrio Sagüés de San Sebastián, constatándose particularmente la incidencia del paro en el mismo. El inadecuado equipamiento pedagógico no hace sino agravar las deficiencias educativas.*

*Como respuesta a la situación, se ha puesto en marcha una nueva experiencia que podemos describir a partir de los siguientes objetivos, metodología, evaluación, flexibilidad y balance final. Se ha pretendido guiar el proceso hacia una educación participativa y a la evitación del absentismo escolar, mientras que metodológicamente se ha atendido con más esmero a la mejor organización y distribución de grupos escolares, reconsiderando también la relación de asignaturas/módulos/aulas y guiando también varios talleres de trabajo manual.*

*Los grupos educativos se caracterizan por su flexibilidad que permite una fácil acogida de cada alumno que pase a los grupos superiores. La evaluación anual se hace sobre los progresos personales del alumno y el examen de sus trabajos.*

*En términos generales hay que decir que, tras tres años de experimentación, el proyecto ha logrado sus objetivos principales, aunque haya casos concretos en que no se ha logrado la meta propuesta.*



L'exposé décrit le contexte social du Centre, dans le quartier Sagués de Saint Sébastien. Il en constate une incidence du chômage. L'équipement pédagogique inadéquat ne fait qu'aggraver les déficiences éducatives.

En réponse à cette situation, on a mis sur pied une nouvelle expérience que nous décrirons à partir des objectifs suivants: méthodologie, évaluation, flexibilité et bilan final. On a visé à une éducation participative et à éviter l'absentéisme scolaire tandis que, du point de vue méthodologique, on s'est occupé plus soigneusement d'une meilleure organisation et distribution de groupes scolaires, si l'on considère la relation matières/modules/classes et que l'on dirige plusieurs ateliers de travail manuel.

Les groupes éducatifs se caractérisent par leur flexibilité qui permet une réception facile de chaque élève qui passe aux groupes supérieurs. L'évaluation annuelle se fait à partir de ses progrès personnels et de l'observation de ses travaux.

Dans l'ensemble, on doit dire qu'après trois ans d'expérimentation, le projet a atteint ses principaux objectifs même s'il existe des cas concrets où l'on n'est pas parvenu au but visé.

LIBURUAK



## 1987ko euskal liburugintza

Joan Mari Torrealdai

### 1. 600 liburu eta 88.000 orrialde

Aurten ere 600 titulu eman dira argitara. Zehazki, 606\*. Iazkoaren tamaina berean mantentzen da produkzioa tituluei dago kienez.

Baina orrialde-kopuruan jaitsi egin da: zazpi bat mila orrialde gutxiago. Batez ere irakaskuntzako eta literaturako liburu-sailetan gertatu da jaitsiera. Esanguratsua izan daitekeen jaitsiera, non maitzen den ohartuta.

Ez da hau aurténgo liburugintzaren aldaketa bakarra. Esan dezadan, alde zurretik, aldaketa hauen artean denetik dagoela: alderdi positiboak eta alderdi negatiboak.

Alderdi positiboen artean ikusten dut nik gai-sailen aberastasuna. Beti azpimarratu izan dut gai-sailen arteko desoreka nabarmena: alegia, eremu batzuetan liburuak (erlatiboki) ugari egiten direla eta beste batzuetan (gehienetan) gutxi, oso gutxi edo bat ere ez.

Egoera hau ez da nabarmenki aldatu, egia esan. Sailen arteko desoreka pitin bat gutxitu egin da, hori da dena. Pitin bat bakarrik, baina seinalagarri, sintoma gisa. Honekin lotua dator lau gai-sail erabilieneen pisua arintzea: literatura eta irakaskuntza sailetako liburuek urteko liburugintzaren % 76 osatzen dute, iazkoan baino 8 puntu gutxiago. 1979tik honako portzentaia txikiena da hori. Datu positiboa iruditzen zait berez, baina ikusi egin behar benetan esan-guratsua den ala ez. Hori hurrengo urteetako joerak bakarrik erabaki dezake, indartzen den ala ez, alegia.

Alderdi negatibotzat daukat, ordea —oso negatibotzat eduki ere— sorkuntzako liburuaren beheraldia. Aurten atera diren liburu guztien erdia pasatuxea da bakarrik kreaziozko liburua. Itzuliak edota berrargitaratuak dira beste guztiak. Iaztik hona, 5 puntutan jaitsi da kreazioa, eta 1985etik 10 puntu oso-osotan. Itzulpenaren eta berrargitarapenaren pisua gora doa urtetik urtera, kreazioaren pentsura noski.

Eboluzio ezezkor hori non gertatzen ari den ikusita, zer pentsaturik franko sortzen da etorkizunari buruz. Izan ere, haur- eta gazte-literaturan euskaraz sorturiko liburuak baino ugariago publikatu dira, aurten lehen aldiz, itzulpenak eta berrargitarapenak. Eta irakaskuntzako liburuetan ere bide beretsutik doa eboluzioa: itzulpena kreazioa adina da dagoeneko.

Zorionez, helduen literaturan eta euskararen irakaskuntzan mantendu egiten dira kreazioaren aldeko proportzioak.

Alarmargi gorriak piztu ote zaizkigu? Ez dakit. Baina badut susmorik, editorialek lan nekeza dutela harturiko erritmoari eusten eta merkatuaren premiei erantzuten. Produkzioa tamaina batean mantentzeko, ez da horren zaila itzulpenetik jotzea. Eta askoz errazagoa da berrargitarapenera jotzea. Zailagoa —mila aldiz zailagoa—, geuk geurez liburuak etengabe sortzea. Hemen dugu Akileren orpoa, euskal idazleko aktiboaren urritasunean. Itzul-tzailak bilatzea, idazleak aurkitzea baino askoz samurragoa da. Berrargitarapenak egiteko, aski da makineria editoriala. Euskal idazleria, aldiz, urria da, eta hortik arazoak.

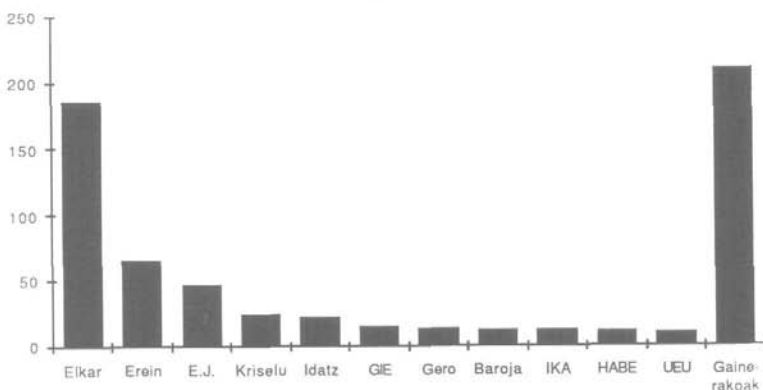
Arazoak eta larriak ez dira gutxiago irakaskuntzako liburugintzan. Ekoizpen propioaren erritmoa motel gerta daiteke premien ondoan, nahiz eta irakasleago idazleago baino ugariagoa izan berez. Eta, gero, ezin da ahaztu, argitaratzaile espainolak hor daudela, azpiegitura indartsuarekin, itzulpenen bidez sartzeko ahalegi-

nak egiten, bai ikasmaterialetan eta bai haur- eta gazte-literaturan: Santillana bati, Anaya bati, SM bati nekez egin dakieke aurre. Aurten bertan kanpoko editorialek ia 50 euskal liburu eman dituzte argitara.

Mundu editorialarekin jarraituz, aurrera egin orduko, bi puntu seinlatu nahi nituzke: bata, editorialen pisu ezberdina; eta bestea, argitaratzaile ez direnen lana. Biek ere ondorio berera garamatzate: industria editorialaren ahulezia.

Lehen puntuari dagokionez, begien bistakoa da *Elkar* argitaratzailearen indarra. Alde handia dago *Elkar*-en eta besteen lanaren artean, kopuruari dagokionean. Grafikoak (graf. 1) ongi erakusten du hori: lehen hamar produzitzaileak jarri ditut hor, bakoitzaren pisua adierazteko. Aipaturikoa bezain azpimarragarria da, onerako nahiz txarrerako, produkzio txikiagoarekin dauden gainerakoek zerrenda luzea.

Graf. 1: Argitaratzaileen lana

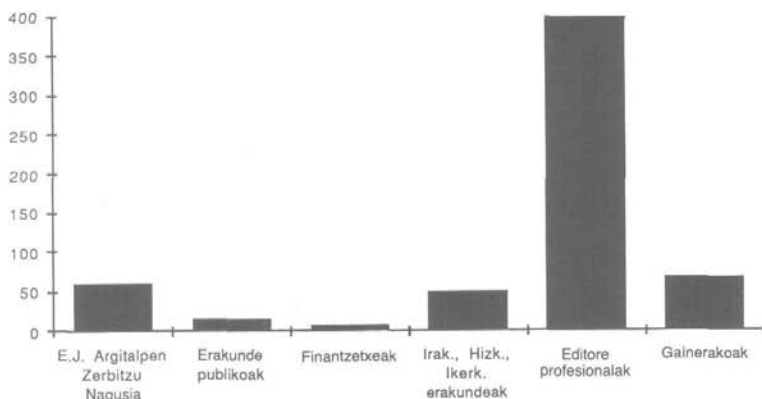


Bestalde —hona bigarren puntua—, liburu-argitaratzaile guzti horiek ez dira “editorial”. Zentzu teknikoan bai, nahi bada, horietako asko. Baina ez merkatuko planteamendu arruntetan eta erakundearen beraren helburuetan.

Aurtengo liburu-produkzioaren jatorriari begira, lanik handiena, bidezko denez, «editore profesionalak» izendatu ditudan ho-

riek egin dute (Profesionaltasun hori zentzu oso zabalean hartuta). Baina eskuhartze ez txikia izan dute bestelako erakunde edo talde batzuek: adibidez, Eusko Jaurlaritzak bere sailekin, Erakunde publikoek (Diputazioek, Udalek), irakaskuntz, hizkuntz, ikerketa-erakundeek (GIE, UEU, EHU, Euskaltzaindia, etc.), eta (gutxiago) finantzetzeek (banku, aurrezki-kutxa eta bestek). Erakunde eta talde hauek liburu-produkzioaren ia % 25 hartzen du, eta ez da gutxi. (Graf. 2).

Graf. 2: Erakunde eta taldeen argitarapen-lana



Gogoeta eta azterkizun orokor hauetatik jaitsita, liburugintzari berari hurbilagotik heltzeko asmotan, zenbait kontzeptu eta zenbaki aztertuko dut segidan.

## 2. Eskaintza editorialaren barne-egitura

Eskaintza editoriala kualitatiboki zer-nolakoa den ezagutzeko, gaien sailkapenera jo behar da. Orrialde batzuk atzeraxeago kontsulta liteke «gai-sailkapena», justu fitxa bibliografikoaren aurretik dagoena. UNESCOk gomendatu bezala, 23 gai-sail horietan hustu behar da liburugintza osoa. Hori eginez, bana-banako zerrenda luzea (fitxa bibliografikoa) sail gutxi batzuetan multzokaturik agertzen zaigu, eta aisago antzeman geniezaieke korronte nagusiei. Bistan da aipatu ditugun korronte edo lerro nagusi hauetan ezin

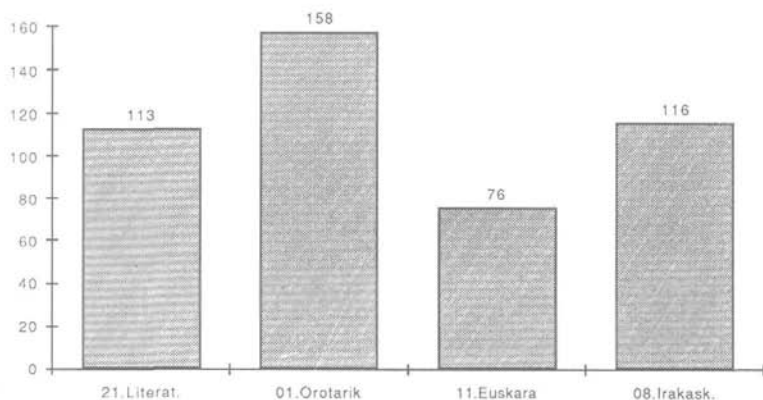
daitekeela urte batetik bestera alde edo jauzi nabarmenik aurki, ingurunearen baldintzak arras aldatzen ez badira behintzat. Aurtengo liburugintzaren azterketan ere, iazkoaren eta aurreko urteetako kasuan bezalatsu, joera berdinak ageri dira. Urtea joan eta urtea etorri aipatua behin berriz errepikatuz esan dezadan betikoa: gai-sail batzuen eta besteen artean dagoen desoreka, sail gutxitan biltzen dela liburu-produkzioa. Gaien banaketa hau euskal kulturak bizi/jasaten duen diglosiaren ispilu dela. Eta liburu linguistiko-pedagogikoa dela nagusi literaturakoarekin batera.

Erants dezadan, halere, aurtengoaz arestian aipatua: piska bat zabaldu egin dela gai erabilien eremua. Bipolarketaren bi poloen (literatura + irakaskuntza) pisua pittin bat arindu egin da, eta hori positiboa da. Gutxitze hori ez da absolutuki garrantzizkoa, aldaketa posible baten adierazgarri eta egoera "normalizatuago" baten gezi-punta bezala soilik da garrantzizkoa. Bere horretan munta handirik ez duelako, produkzioaren barne-egituraketa orekatuago baten hasikintzat hartzearekin aski dugu oraingoz.

Aurtengo 4 gai-sail nagusiak, esan bezala, urterokoak dira. Ez, alabaina, horien arteko harremanak.

Aurten, haur- eta gazte-literaturak du gailentasuna. Alde handiz, gainera. Euskaraz publikatu diren lau liburutik bat, sail hone-takoa da. Helduen literatura erraz gainditu du (graf. 3). Dena den, bi literatur maila hauek, batera, liburugintza osoaren % 44 suposatzen dute.

Grat. 3: Lau gai-sail nagusiak



Beste poloa irakaskuntza da, euskarazkoa eta euskararena. Euskararen irakaskuntzaren produkzioak gorabeherarik gabe dira azken urteotan, hazkuntzarik gabe eta jaitsierarik gabe. Irakaskuntz liburuak, aldiz, gorakada handia izan zuen iaz, eta aurten jaitsi egin da atzera, nabarmenki jaitsi ere, nahiz eta aurreko urteetan baino produkzio handiagoan jarraitu oraindik. Ezingo nuke esan puntu honetan auzia non datzan: merkatuan ala produkzio-aparailuan.

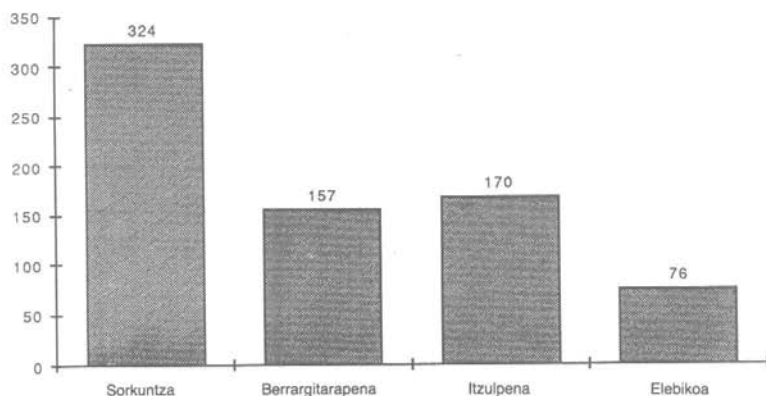
Dena den, bai haur-literaturan eta bai irakaskuntz liburuan bistan da luzarora aldaketarik badatorrela: ez dakit titulu-kopuruan, baina ziur baietz tiraldietan, populazioaren jaiotze-jaitsiera dela eta. Liburugintza osoan izango du gertakari honek eraginik, kontutan izanik produkzio-modu horixe dela oparoena gurean.

### 3. Jatorriaren eta edizioaren arabeko banaketa

Liburugintza aztertzean ez du balio bera liburu bat sortu-berria izateak, itzulia izateak, berrargitaratua izateak. Bistan da. Ez kulturalki du balio bera, ez editorialki.

Grafikoan (graf. 4) ongi ikusten da kontzeptu bakoitzaren pisua. Beste modu batera ere agertuko dugu beren arteko erlazio hori, hiru urte aintzat harturik:

Graf. 4: Jatorriaren eta edizioaren arabeko banaketa





	1985	1986	1987
Elebiko liburua .....	% 8,5	10	12,5
Liburu itzulia .....	% 17,5	22	28
Liburu berrargitaratua .....	% 18	22	26
Euskaraz sortu eta lehenbizikoz publikatua .....	% 63,5	59	53,5

Aurten sorkuntza jaitsi egin da aurreko urteetatik: erdia baino gehiago da, baina asko gehiago ez (% 53,5). Idazle goaren arazoa planteatzen du honek: liburu berriak sortzeko zailtasuna, alegia.

Berrargitarapena, aldiz, gora joan da: lautik bat bigarren edo gehiagogarren edizioa da (% 26). Aurten bi libururen zortzigarren edizioa egin da, beste biren zazpigarrena, hiruren seigarrena, biren bosgarrena, hamazortziren laugarrena, eta berrogeiren hirugarrena. Martxa honetan, idazlan sortu-berriak ere "klasiko" bihurtuko zaizkigu hamar urteren buruan. Berrargitaratuenak, batezbeste, nobelak dira, eta gero testu-liburuak.

### 3.1. Kontzeptuz kontzeptu

Eskuartearen darabiltzagun kontzeptu hauek (zahar/berri, euskara/erdara) non eta nola kokatzen diren ezagutzeak badu interesik. Kontzeptu bakoitzak zein liburu-motatan duen indarra jakin nahi dugu, sorkuntzaren, itzulpenaren eta berrargitarapenaren joera nagusiak nabarmentzeko.

#### Sorkuntza

Ordena	Saila	Kopurua	%
1	21	72	22
2	08	49	15
3	01	48	14,5
4	11	48	14,5
5	03	24	7,5

#### Berrargitarapena

Ordena	Saila	Kopurua	%
1	01	53	33,5
2	08	43	27,5
3	11	28	18
4	21	27	17
5	03	1	0,5

## Itzulpena

Ordena	Saila	Kopurua	%
1	01	75	44
2	08	49	29
3	21	16	9,5
4	03	7	4
5	23	7	4

## Elebitasuna

Ordena	Saila	Kopurua	%
1	04	22	29
2	11	11	14,5
3	23	10	13
4	01	9	12
5	19	5	6,5

*Sorkuntza.* Sorkuntza jaitsi egin da, bai literaturan, bai bestetan, baina batez ere ikasliburuan eta haur- eta gazte-literaturan.

*Berrargitarapena.* Berrargitarapena batez ere haur- eta gazte-literaturan mamitzen da (hirutik bat). Iaztik hona dexente gora egin du. Indartsua da, baita, irakaskuntzako liburuetan (lautik bat baino gehiago), iazko beste, zenbaki absolutuetan. Beste sailetan ere ez dago alderik, iaztik hona.

*Itzulpena.* Nabarmen agertzen da hemen itzulpena non ematen den: beti bezala haur-literaturan, baina kopuru handiagoan oraingo honetan (% 44). Itzulpenaren beste kokalekua irakaskuntzako liburua da (% 29). Bi sail horietaz aparte, sakabanaturik dago, gero, gainerako sailetan.

*Elebitasuna.* Bi (edo gehiago) hizkuntzatan agertzen diren libururik gehienak erakundeek argitara emanak dira. Kopururik handiena Eusko Jaurlaritzak produzitzen du: estatistika, zentsu, inkesta eta gisakoak.

Euskararen prestakuntza, ikerketa eta irakaskuntzan ere gauzatzen da liburu elebiduna. Eta aurten beste sail batean ere bai: herrietako historia eta zenbait biografia ere bi hizkuntzatan idatzi izan.

### 3.2. Sailez sail

Gai-saila	Eusk.	Eleb.	Berrarg.	Itzul.	Orot.
01-Orotarik	30,5	5,5	33,5	47,5	158
08-Irakaskuntza	42	1,5	37	42	116
11-Euskara	63	14,5	37	—	76
21-Literatura	63,5	0,8	24	14	113

Agian lauki honetan ikus ditzakegu aurtengo liburugintzaren alderdirik kezkarrienak: 01 eta 08 sailetan, hain zuzen ere.

Haur- eta gazte-literaturan kontzeptuen araberako kopuruak inbertitu egin dira iaztik hona. Itzulpena jarri da lehena, iaz sortutako liburuak zeukan kantitate berarekin. Berrargitarapenak ere gora egin du nabarmenki. Eta, noski, euskarazko liburu sortu-berriak behera egin du (% 48tik 30,5era, zenbaki absolututan 20 liburu gutxiago).

Irakaskuntzako liburuetan ere, euskal kreaziozko liburuak asko galdu du (iaztik hona, % 55etik % 42ra, 30 titulu gutxiago).

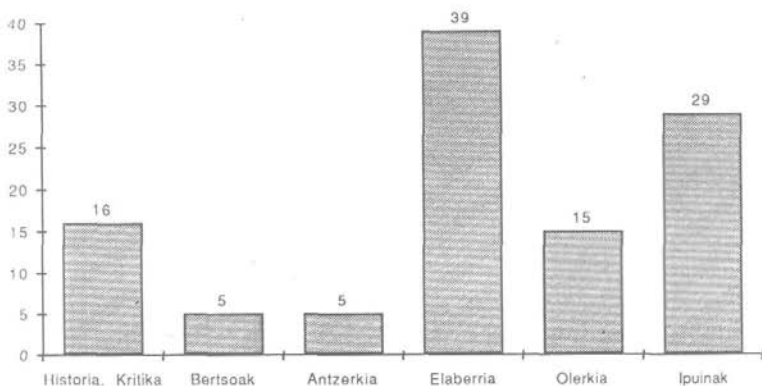
Kreaziozko liburua, beste bi sailetan da nagusi: euskararen ikerketa/irakaskuntzan eta helduen literaturan. Bide ber-berean jarraitzen duena, euskararen irakaskuntz liburua da, bai zenbaki absolutuetan eta berdin kontzeptuen banaketan. Literaturari dagokionetan ere ez da aldaketa nabarmenik: berrargitarapena hazi egin da pittin bat, eta itzulpena jaitsi. Kreazioak nagusi dirau % 63,5ekin.

## 4. Helduen literatura

Grafikoak (graf. 5) azpisail bakoitzaren berri ematen du zifra absolututan.

Arestian aipaturiko datu orokorra da hemen ere azpimarragarriena: literatur produkzioa jaitsi egin dela. Azken lau urteotan aurtengo kopurua da txikiena. Horretaz landa, ez dago aldaketa nabarmenagirik barne-joeretan, bi salbu: bata, narratibaren lehen-tasuna iazkoa baino handiagoa da (% 60). Eta batez ere, olerkigin-

Graf. 5: Literatur jeneroen araberako banaketa



tzaren jaitea, iazkoaren erdira etorri bait da zenbaki absolututan. Iaz aipatzen nuen olerkiaren errekuperazioari ez zaio segidarik eman, zoritxarrez.

Oharra: Liburuen fitxa bibliografikoan ohar hauek agertzen dira:

1. tituluaren ondoren eta parentesi artean: i=itzulpena; b=ber-rargitarapena; e=elebikoa.
2. izenen artean: /=itzultzailea; // =marrazkilaria edo/eta argazkilaria.
3. izenaren ondoren: \* =moldatzaile edo paratzailea.

\* Urtero egin ohi dudana oharra eginez hasiko naiz. Publikatu direnak ez dira 606 egiaz eta benetan, baizik eta 624, liburu eta liburuskak oro banan-banan zenbatuz gero. Baina testu-masa eskasa edo ezteusa dutenak analisisetatik kanpo uzten ditut; hortik aldaketak.

Bestalde, badago zerrenda honetan 1986ko libururik ere. Erizpide nagusizat lege-gordailuak markatzen duen urtea daukat. Baina iaz fitxatu ez nituenak jaso egin ditut aurten, sarri beranduago merkaturatuak izan direlako.

1987ko lege-gordailuaz ateratako guztiak bilduak ditudanik nola ziurta? Zergatik ezin? Neri ez zaizkidalako liburuak etortzen, horrexegatik. Bila ibili behar izaten dut, han eta hemen. Eskerrak *Zabaltzen*-ek erraztasunik ematen didala. Argitaratzaileei ere laguntza eskatu diet, idatziz. Bartzuek erantzun didate, fitxa edo zerrenda bidaliz. Baina gehienek ez, kasurik ere ez. Horrela ez da erraza liburu guztien —guztien!— berri ematea. Hona erantzuna bidali didatenen zerrenda: Baroja, Elhuyar, Elkar, Erein, Euskaltzaindia, Gero-Mensajero, GIE, Idatz, Labayru, Pamiela, Santi Onaindia, Xabier Gereño, Esker mila, beraz, guztiei, eta denen gainetik *Zabaltzen*-eko Joseba Jakari.

J. M. T.

## 1987ko liburuak: gai-sailkapena

Sailak		Zenb. abs.	%
01.-	Orotarik. Bibliografia, Kazetaritza. Urtekariak. Haur-eta gazte-literatura. Tebeo, komiki eta historioak. Bibliofilia. Saiakera eta artikuluak gai desberdinez. Omenaldiak.....	158	26,0
02.-	Filosofia.....	6	1,0
03.-	Erligioa. Teologia. Teologia morala eta praktikoa, pastoral. Eskritura Saindua. Eliza jeneralean. Liturgia.....	31	5,0
04.-	Soziologia. Estatistika. Gizartearen eta gizarte-zientzien filosofia. Gizarte-doktrinak. Lana eta gizartea. Sozialismoa eta komunismoa. Marxismoa. Hainbat estatistika .....	23	3,5
05.-	Zientzia politikoak. Estatuaren teoria. Nazioa eta lurraldea. Finantza publikoa. Zor publikoa. Nazioarteko politika .....	2	0,5
06.-	Zuzenbidea. Administrazio publikoa. Asistentzia soziala. Zuzenbide publikoa, politikoa, konstituzionala, administratiboa .....	3	0,5
07.-	Arte eta zientzia militarrik.....	—	—
08.-	Irakaskuntza. Hezkuntza. Hezkuntzaren teoria eta filosofia. Hezkuntz sistemak. Pedagogia. Hezkuntza sexuala. Irakaskuntza eskolaurrekoa eta oinarrizkoa. OHO, BBB eta UBI. Goimialako eta unibertsitateko irakaskuntza. LH.....	116	19,0
09.-	Merkatalgoa. Komunikabideak. Garraioak .....	4	0,5
10.-	Etnologia. Bizitza pribatu eta publikoetako ohitura eta usadioak. Folklorea. Tradizio eta kondairak. Zuhurritzak, atsoitzak, ateraldiak eta izkirimiriak.....	8	1,5
11.-	Hizkuntzalaritza. Filologia. Euskararen azterketa. Euskararen irakaskuntza. Hiztegia. Metodoak. Gramatikak .....	76	12,5
12.-	Matematikak.....	—	—
13.-	Natur zientziak. Astronomia. Nautika. Geologia. Biologia. Botanika .....	7	1,0
14.-	Medikuntz zientziak. Higiene publikoa. Gaixotasunak. Terapeutika. Higienea. Sanitate publikoa. Osasunaren zaingoa .....	1	0,1
15.-	Injinerutza. Teknologia. Industriak. Arte eta Ofizioak ..	11	2,0
16.-	Nekazaritza. Oihanlantza. Abelaskuntza. Ehiza eta Arrantza. Lur-lanketa .....	1	0,1
17.-	Etxe-ekonomia.....	—	—
18.-	Antolakuntza.....	—	—
19.-	Arte ederrak. Artearen filosofia eta kritika. Arkitektura. Hirigintza. Fotografia eta zinematografia. Artesautza. Zeramika, altzariak.....	11	2,0
20.-	Jostaldiak. Denborapasak. Jokoak. Kirolak. Mendia.....	3	0,5
21.-	Literatura. Literatur kritika. Literaturaren historia. Ber-soak. Antzerkia. Elaberria. Olerkiak. Ipuinak.....	113	18,5
22.-	Geografia. Bidaiak. Bidaiak, ikerkondeak. Eskualde-geografia. Bidaiari eta turistaren gidaliburuak. Euskal Herriko geografia.....	6	1,0
23.-	Historia. Biografia. Euskal Herriaren eta honen eskualdeen historia. Biografia. Oroitzapenak.....	26	4,5
	<b>GUZTIRA.....</b>	<b>606</b>	<b>100</b>

## 1987ko liburuak: fitxa bibliografikoa

- Abuztuaren 15eko bazkalondoa. (b) Arrieta, Joxe Austin. Elkar. Donostia. 19 x 12. 150 or.
- Administrazioarako euskal eskuliburua. I. HAEE / IVAP. HAEE / IVAP. Gasteiz. 27 x 20. 174 or.
- Ahantzuraren Artxipelagoa. Zabala, Juan Luis. Elkar. Donostia. 19 x 12. 178 or.
- Ahatetxo galdua. X.X./X.X. Fher. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Aise. Ikaslearen liburua 1. (b) X.X. Elkar. Donostia. 24 x 17. 127 or.
- Akaso. Garzia Garmendia, Juan. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 100 or.
- Akordeoilaria. Repertorio de música vasca para acordeón. Volumen 2. Araba. (e) Zelaia, Enrike. Elkar. Donostia. 31 x 22. 87 or.
- Aladino. X.X./X.X. Beascoa. 32 x 24. 12 or.
- Alfabetatze zientifikoa. (b) Ensunza, Martxel. UEU. Iruñea. 24 x 16,5. 187 or.
- Ama Birjinaren otoitz liburua. Donostiako Elizbarrutiko Liturgi Pastoralta. Idatz. Donostia. 11 x 18. 240 or.
- Amona. (b/i) Hartling, Peter/Urbistondo, David/Mizsenko, Ingrid. Elkar. Donostia. 19 x 13. 94 or.
- Anakreon. (e/i) Anakreonte / Etxebarria, Jon Gotzon. Egile editore. Gernika. 16,5 x 12. 72 or.
- Andre Catalina eta Arabia-ko Emir-a. (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 16,5 x 11,5. 160 or.
- Angosto'ko Ama Birjiña / La Virgen de Angosto. (e) Letona, S. Arabako Foru Aldundia. Argitalpen-Saila. Gasteiz. 22 x 16. 123 or.
- Animalia migratzaileen abenturak. Abrisketa, Juan I./Aranburu, Txon. Txalaparta. Bilbo. 21,5 x 17. 174 or.
- Antonello Euskal Herrian. (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 11,5 x 16,5. 150 or.
- Antropologia psikologikoa. Nortasunaren ikasketa kulturaren barne. (i) Crawford, C. Joanne/Balluerka Lasa, Nekane. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 174 or.
- Antropologoa hirian. Bilbon. Apalategi Begiristain, Joxemartin. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 190 or.
- Arantzazu. (i) Garrido, Javier/Gandiaga, Bitoriano. EFA. Oñati. 24 x 20. 157 or.
- Arantzazuko Amaren Egutegia. Askoren artean. EFA. Arantzazu. 365 or.
- Arbaiun Gida-liburua. (b) Aizpurua, Martxel/Iñigiz, Gabriel. UEU. Iruñea. 24 x 16,5. 98 or.
- Arbarnoko ezkutua. (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar / Grijalbo-Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 48 or.
- Ardi beltza. (i) Capdevila, Roser/Ormazabal, Joxantonio//Capdevila, Roser. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Argazkiak. Gipuzkoa-Donostia (1915-1930). Fotografías. I. (e) XX. CAM/DAK. Donostia. 29,5 x 24,5. 202 or.
- Argazkiak. Gipuzkoa-Donostia (1931-1940). II. (e/i) Askoren artean/Nazabal, Gotzon. CAM/DAK. Donostia. 30,5 x 25,5. 224 or.
- Arrotza. (i) Camus, Albert/Agirre Eskisabel, Jose Mari. Kriselu. Donostia. 20 x 12. 106 or.
- Artea'ko itsua eta beste lau antzerki. Zubikarai, Augustin. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 24 x 16,5. 209 or.
- Aspaldian espero zaitudalako ez nago sekula bakarrik. (b) Urretavizcaya, Arantxa. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 92 or.

- Assistant-en inguruan.** Elhuyar Informatika-taldea. Elhuyar. Donostia. 24 x 17. 616 or.
- Astakiloak Arabian.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 38 or.
- Astakiloak Finisterre aldean.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 37 or.
- Astakiloen izkutuko taktika.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 37 or.
- Asterix Britainian.** (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar / Grijalbo-Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 48 or.
- Asterix eta Pertza.** (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar / Grijalbo-Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 48 or.
- Asterix Galiako itzulian.** (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar / Grijalbo-Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 48 or.
- Atea bere erroetan bezala.** Gil Bera, Eduardo. Pamiela. Iruñea. 19 x 13. 142 or.
- Atsedean lekuak Bizkaiko mendietan / Areas recreativas en los montes de Bizkaia.** (e) Nekazaritza, Arrantza eta Elikadura Saila. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 24 x 17. 159 or.
- Aurrezki-kutxaak eta banka.** Elhuyar. HABE. Donostia. 27 x 20,5. 352 or.
- Aurrezki-kutxan.** UZEI. UZEI. Donostia. 24 x 17. 50 or.
- Auto, asto, tren...** Ormazabal, Joxantonio//Astrain. Elkar. Donostia. 20 x 17. 12 or.
- Azalpen eta ulerpenaren kontzeptua giza-zientzietan.** (i) Ursua Lezaun, Nikanor/Guijarro Eguskizaga, Amaia; Iriondo, Uxune. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 78 or.
- Azkar.** Sagarzazu, Pako; Zubizarreta, Ináñi//Arretxe, Ion. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 44 or.
- Azkonarren laguna.** Arana, Aitor//Colombo, Daniel. Elkar. Donostia. 19 x 13. 126 or.
- Azkue hiztegiaren aurkibidea.** HAEE / IVAP. HAEE / IVAP. Gasteiz. 29,5 x 21. 494 or.
- Azukrea belazeetan.** Mujika Iraola, Inazio. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 176 or.
- Baga-Biga. Ariketak A. O.H.O. 3.** (b) Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 19. 48 or.
- Baga-Biga. Ariketak A. O.H.O. 5.** Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 18,5. 60 or.
- Baga-Biga. Ariketak B. O.H.O. 3.** (b) Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 19. 48 or.
- Baga-Biga. Ariketak B. O.H.O. 5.** Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 18,5. 60 or.
- Baga-Biga. Aritmetika.** Eskolaurrea. Lan Koaderno. Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 18,5 x 24. 60 or.
- Baga-Biga. Geometria.** Eskolaurrea. Lan Koaderno. Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 18,5 x 24. 60 or.
- Baga-Biga. Logika.** Eskolaurrea. Lan Koaderno. Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 18,5 x 24. 72 or.
- Baga-Biga. Matematika.** Irakaslearen Gidaliburua. Erdiko zikloa. Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 18,5. 141 or.
- Baga-Biga. Matematika. O.H.O. 3.** (b) Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 18,5. 239 or.
- Baga-Biga. Matematika. O.H.O. 5.** Goñi, Jesus Mari//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 18,5. 239 or.
- Bai lagun maitagarriak.** (i) Barnabe-Dauvister, J./Garzia Garmendia, Juan//Macias. Hemma. Belgika. 25 x 20. 16 or.



- Bai lagun onak, animaliak.** (i) Barnabe-Dauvister, J./Garzia Garmendia, Juan/Macias. Hemma. Belgika. 25 x 20. 16 or.
- Baietz 1. Ariketa liburua.** (b) Iriondo Gonzalez, Eduardo; Etxebarria Legina, Edurne//Garcia Angulo, Fernando; Plazaola, Mikel. EHU. Argitarapen Zerbitzua. Bilbo. 27 x 20. 98 or.
- Baietz 2. Ariketa liburua.** (b) Iriondo Gonzalez, Eduardo; Etxebarria Legina, Edurne; Lezamiz Etxebarria, Begoña; Lorente Bilbao, Eneko//Garcia Angulo, Fernando. EHU. Argitarapen Zerbitzua. Bilbo. 27 x 20. 159 or.
- Baietz 3. Ariketa liburua.** (b) Iriondo Gonzalez, Eduardo; Etxebarria Legina, Edurne//Garcia Angulo, Fernando; Arrien Mendiola, Terese. EHU. Argitarapen Zerbitzua. Bilbo. 27 x 20. 123 or.
- Baietz 3. Irakaslearen gida liburua.** Iriondo Gonzalez, Eduardo; Etxebarria Legina, Edurne// EHU. Argitarapen Zerbitzua. Bilbo. 24 x 17. 146 or.
- Baigorriko zazpi liliak.** Duvoisin, Jean/San Martin, Juan\*. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 83 or.
- Baina zein ez zaio esperantzaren bati atxekitzen.** Beloki, Jose Ramon. GK. Donostia. 20,5 x 13,5. 23 or.
- Bakanteak.** (i) Euripides/Santisteban, Karlos. Kriselu. Donostia. 20 x 12. 77 or.
- Bakarka. Euskera a distancia. 3.** (e) Letamendia, Juan Antonio. E. J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 301 or.
- BASIC lengoaia lantzeko ariketak.** Elhuyar Informatika-taldea; Goñi, Jesus Mari; Iztueta, Arantxa. Elkar. Donostia. 24 x 17. 164 or.
- Beasain. Udalerrri gipuzkoar baten historia / Historia de un municipio guipuzcoano.** (e) Gonzalo Rodriguez, Juan Jose; Mugica Alustiza, Josean; Urteaga Artigas, Mercedes; Zufiaurre Goya, Josetxo. Beasaingo Udaletxea. Beasain. 29,5 x 20,5. 398 or.
- Behoko eskola goiko eskola.** (i) Calleja, Seve/Monasterio, Xabier//Muñoz, Jose Maria. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 54 or.
- Behin batean. 1. atala. Irakurketa-idazketa ikaslearen liburua.** (b) Olabarri, Miren; Urrutia, M. Jesus//Muro, Gregorio; Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 23 or.
- Behin batean. 2. atala. Irakurketa-idazketa ikaslearen liburua.** (b) Olabarri, Miren; Urrutia, M. Jesus//Muro, Gregorio; Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 29 or.
- Behin batean. Idazketa ariketak. 1.** (b) Olabarri, Miren; Urrutia, M. Jesus//Fagoaga, Josetxo. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 27 or.
- Behin batean. idazketa ariketak. 2.** (b) Olabarri, Miren; Urrutia, M. Jesus//Fagoaga, Josetxo. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 27 or.
- Behin batean. Idazketa ariketak. 3.** (b) Olabarri, Miren; Urrutia, M. Jesus//Fagoaga, Josetxo. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 27 or.
- Behin erremeritari batek... Garibairen istoriotxoak.** (i) Garibay, Esteban/Urkizu, Patri. Txertoa. Donostia. 19,5 x 13,5. 57 or.
- Beiraginareen seme-alabak.** (i) Gripe, Maria/Mendiguren, Inaki//Gripe, Harald. S.M. Bilbo. 19 x 12. 175 or.
- Bertso bilduma neurrika.** Begiristain, Kontxi; Cazabon, Antton//Odriozola, Andoni. Elkar. Donostia. 24 x 17. 245 or.
- Bertso zahar eta berri zenbaiten bilduma (1798).** Urkizu, Patri. Durangoko Udala. Durango. 20 x 13. 228 or.
- Bertsolariak.** Askoren artean. Jakin. Donostia. 21 x 14. 263 or.
- Bertsolariya.** (b) Askoren artean. Wilsen. Bilbo. 29,5 x 22,5. 326 or.
- Bertsotan. Irakaslearentzako gidaliburua.** Dorronsoro, Joanito. GIE. Donostia. 21 x 15. 85 or.
- Bertsoz bertso.** Zelaia, Josu; Aleman, Ana; Irastorza, Junkal; Ormazabal, Joxantonio (Koord.)/Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 22,5 x 20. 78 or.

- Beti ttuntun gaitun gu (2).** Erkizia, Antton. Pamiela. Iruñea. 13 x 19. 48 or.
- Bi anai.** (b) Atxaga, Bernardo. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 109 or.
- Bi antzerki labur.** (i) Chejov, Anton/Lasa, Begoña. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 74 or.
- Bi kontu Petersburgeko.** (i) Gogol, Nikolai Vasilievitx/Sastre, Pablo. Txertoa. Donostia. 19,5 x 13,5. 76 or.
- Bi saindu heskualdunen bizia.** Elkar. Donostia. 211 or.
- Bi topaketa atseginak.** (i) Barnabe-Dauvister, J./Garzia Garmendia, Juan//Macias. Hemma. Belgika. 25 x 20. 16 or.
- Bibliografia errolda IV: Bidari-liburuen errolda / Catálogo bibliográfico IV: Catálogo de libros de viajeros.** (e) Eusko Legebiltzarra / Parlamento Vasco. Eusko Legebiltzarra. Gasteiz. 21,5 x 15,5. 210 or.
- Bibliografia errolda V: Euskal aldizkarien errolda / Catálogo bibliográfico V: Catálogo de publicaciones periódicas vascas.** (e) Eusko Legebiltzarra / Parlamento Vasco. Eusko Legebiltzarra. Gasteiz. 21,5 x 15,5. 200 or.
- Bibliografia errolda VI: Ederlan liburuen errolda / Catálogo bibliográfico VI: Catálogo de libros: Arte.** (e) Eusko Legebiltzarra / Parlamento Vasco. Eusko Legebiltzarra. Gasteiz. 21,5 x 15,5. 170 or.
- Bibliografia errolda VII: Azterkizunen eta bizitza-kondairen bibliografi errolda / Catálogo bibliográfico VII: Catálogo bibliográfico de referencias y biografías.** (e) Eusko Legebiltzarra / Parlamento Vasco. Eusko Legebiltzarra. Gasteiz. 21,5 x 15,5. 200 or.
- Biologia/3. Ekologia Hiztegia.** (e) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 413 or.
- Bizi appara.** Santisteban, Karlos. Kriselu. Donostia. 20,5 x 14. 79 or.
- Bizia eta bizitzaren eboluzioa.** Urrujolegi, Ion. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 167 or.
- Biziaren altzotik... (80 kantuen bilduma).** Pagola, Manex. Baionako Euskal Erakustokiaren Adiskideak. Baiona. 17,5 x 11,5. 158 or.
- Bizitzaren joanean.** (b) Enbeita, Balendin. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 194 or.
- Bizkaia pausuz pausu.** (e) Askoren artean/Aguirre Kerexeta, Iñigo\*. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 30 x 15,5. 101 or.
- Bizkaiko artea 86.** (e/i) Saenz de Gorbea, Xabier; Cruz, Francisco//Uribarren, Patxi. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 29,5 x 21. 127 or.
- Bizkaiko artea 87. Katalogoa / Catálogo.** (e/i) Gonzalez de Durana, Javier; Cruz, Francisco/Uribarren, Patxi; Etxebarria, Jose A. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 21 x 24. 71 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 1/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 2/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 3/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 4/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 5/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 6/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.).** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.

- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 7/1986 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 8/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 9/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 10/1986 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 11/1986 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) 12/1986 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 52 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) I/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 172 or.
- Biztanleriaren inkesta ihardueraren arabera (B.I.A.) II/1987 / Encuesta de población en relación con la actividad (P.R.A.). (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 172 or.
- Blasikoren begitantzinoak. Eguzki. Labayru. Bilbo. 17 x 11. 76 or.
- Boni Martinen istorioa. (i) Olaizola, Jose Luis/Monasterio, Xabier//Amechazurra, Gerardo. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 151 or.
- Bost istorio itsasoko. (i) London, Jack/Sopela, Iñaki. Txertoa. Donostia. 19,5 x 13,5. 150 or.
- Bostak berriro kirrin uhartean. (b/i) Blyton, Enid/Azkune, Lazaro//Correas, J. Elkar. Donostia. 19 x 13. 226 or.
- Bostak Larri. (i) Blyton, Enid/Altuna, Margarita//Correas, J. Elkar. Donostia. 19 x 13. 182 or.
- Bull Micral G.W tm BASICA. Gidaliburua. (i) Bull/Elhuyar Taldea. Elhuyar. Donostia. 24 x 17. 208 or.
- Buruketak. 1. maila. (b) Izarraizpe Irakaskuntza Kooperatiba. Egile editore. Loio-la. 30 x 21. 76 or.
- Buruketak. 2. maila. (b) Izarraizpe Irakaskuntza Kooperatiba. Egile editore. Loio-la. 30 x 21. 116 or.
- Buruketak. 3. maila. (b) Izarraizpe Irakaskuntza Kooperatiba. Egile editore. Loio-la. 30 x 21. 52 or.
- Buruketak. 4. maila. (b) Izarraizpe Irakaskuntza Kooperatiba. Egile editore. Loio-la. 30 x 21. 46 or.
- Buruketak. 5. maila. (b) Izarraizpe Irakaskuntza Kooperatiba. Egile editore. Loio-la. 30 x 21. 69 or.
- Charlie Rivel. Astoa. (i) Ramon, Elisa/Ormazabal, Joxantonio//Sitjar, M. Elkar / Timun Mas. Donostia / Barcelona. 25,5 x 24. 24 or.
- Charlie Rivel. Tonius magoa. (i) Ramon, Elisa/Ormazabal, Joxantonio//Sitjar, M. Elkar / Timun Mas. Donostia / Barcelona. 25,5 x 24. 24 or.
- Compañía del Tranvía de San Sebastián. 1887-1987. (e/i) Sada, Jose Maria/ Abate, Antxon M. 29,5 x 21. 205 or.
- Cristaubaren icasbidea edo doctrina cristiana. Moguel, Juan Antonio/Villasante, Luis<sup>o</sup>. Euskaltzaindia. Bilbo. 24 x 16,5. 316 or.
- Dalila. (b) Uruburu Totorikaguena, Laura. Labayru. Bilbo. 17 x 11. 130 or.

- David Copperfield. (i) Dickens, Charles/Basterretxea, Jose "Oskillaso"//Ruiz, Jesus Antonio. IKA. Euba. 20 x 13. 244 or.
- Deabru harroskoa. (i) Pison, Xesus/Ormazabal, Joxantono//Sampil, Fernando. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Donostia / San Sebastián. (c) Aguirre Franco, Rafael. Donostiako Udaletxea. Donostia. 27,5 x 24,5. 87 or.
- Donostia Gipuzkoaren aurka? (I) Hiri burges baten sorrera. Glez. de Garay, Inaki; Sturtze, Alizia//Martin, Juan Ramiro. Gordailu. Donostia. 19 x 13. 124 or.
- Donostiako 1986.eko ihardunaldien bilduma. Askoren artean. UEU. Bilbo. 24 x 16,5. 168 or.
- Durangoko hiri eta lurraldearen bilakaera (Koaderno Munizipalak. 1). (i) Gonzalez Parada, J.R. et al./Urrutia, Santi. Ipes. Bilbo. 29,5 x 21. 104 or.
- E.I.F.E. (Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen eragina) / La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores. (e) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hizkuntz Politikarako Idazkaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 32 or.
- E.I.F.E. Euskararen irakaskuntza: Faktoreen eragina. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hizkuntz Politikarako Idazkaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 31 or.
- Ega Hegan II. Lexikoa eta EGAKo ariketak. (b) Bergarako UNEDeko Euskal Kultur Departamentua//Okina, Josu. Elkar. Donostia. 26 x 20. 239 or.
- Eguberri eta neguko kanpaina / Campaña de Navidad e invierno. (e) Donostiako Elizbarrutia Karitas. Donostiako Gotzaitegia. Donostia. 21 x 15,5. 11 or.
- Egunero hasten delako. (b) Saizarbitoria, Ramon. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 176 or.
- Eguzki-lorea. (b) Kalbo, Xabi//Torcal, Alberto. Gero (Mensajero). Bilbo. 13 x 21,5. 32 or.
- Eima programa: Euskal ikasmaterialgintza. 1986rako ekintza-plana. Azalpen baterabildua. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 353 or.
- Ekuazio jaraunskorrak. (I. Erradiazio elektromagnetikoa; II. Osin-muga fraktalak). Etxebarria Bilbao, Jose Ramon. (Aldaki fotokopiatua). 29,5 x 20,5. 226 + 17 Hizt. or.
- Ele 1. (b) Arabako Didaktika Taldea; Arana, I.; Arritola, S.; Gaztelumendi, B.; Gomez, G.; Illarramendi, M.; Ormaetxea, M. AEK. Bilbo. 21 x 15,5. 154 or.
- Ele 2. Bizkaiko AEK. AEK. Bilbo. 21 x 15,5. 158 or.
- Ele 3. Bizkaiko AEK. AEK. Bilbo. 21 x 14,5. 125 or.
- Elizbarrutiko pastoral kontseilua. (e) Donostiako Elizbarrutia. Idatz. Donostia. 14 x 21. 91 or.
- Elizondoko eskutitzak. (b) Garate, Gotzon. Gero (Mensajero). Bilbo. 19,5 x 13,5. 145 or.
- Emakumea eta Literatura. Askoren artean, Jakin. Donostia. 21 x 14. 188 or.
- Emily. Perurena, Patxi. Elkar. Donostia. 19 x 12. 170 or.
- Erakusketa Udal artxiboa. Arkitektura urbanismoa. 1840 Tolosa 1936. (e) Askoren artean. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Donostia. 21 x 21. 111 or.
- Erbikumeak. (b) Erzibengoa, Joxe. Gero (Mensajero). Bilbo. 17,5 x 11. 37 or.
- Erlijioa eta moral katolikoa O.H.O. 1. (i) Marques Suriñach, Juan; Codina Giornella, Pedro/Donostiako San Inazio Ikastetxeko Irakasleak. Luis Vives. Zaragoza. 21 x 13. 159 or.
- Erlijioa eta moral katolikoa. O.H.O. 2. (i) Marques Suriñach, Juan; Codina Giornella, Pedro/Donostiako San Inazio Ikastetxeko Irakasleak. Luis Vives. Zaragoza. 21 x 13. 190 or.

- Erljioa eta moral katolikoa. O.H.O. 3.** (i) Batlle Auguet, Jesús; Castro Vila, Salvador; Codina Gironella, Pedro; Marques Suriñach, Juan/Donostiako San Inazio Ikastetxeko Irakasleak. Luis Vives. Zaragoza. 21 x 13. 143 or.
- Erljioa eta moral katolikoa. O.H.O. 4.** (i) Sola Puig, Gabriel; Marques Suriñach, Juan/Donostiako San Inazio Ikastetxeko Irakasleak. Luis Vives. Zaragoza. 21 x 13. 175 or.
- Erljioa eta moral katolikoa. O.H.O. 5.** (i) Salo Oliveras, Maria Teresa; Marques Suriñach, Juan/Donostiako San Inazio Ikastetxeko Irakasleak. Luis Vives. Zaragoza. 21 x 13. 207 or.
- Erljioa/1. Hiztegia.** UZEL. Elkar. Donostia. 24 x 17. 523 or.
- Erljioa/2. Hiztegia.** (e) UZEL. Elkar. Donostia. 24 x 17. 826 or.
- Erpurutxo.** (i) Lagarde, Lucé-Andrée/X.X. Hemma. Belgika. 24,5 x 20,5. 8 or.
- Erromesaren bidea. Loiolako Inñigoren oroitzak.** (i) Gonzalez da Camara/Olariaga, Frantzisko. Gero (Mensajero). Bilbo. 18 x 11. 113 or.
- Esaera zaharrak eta txiste berriak.** (b) Ormazabal, Joxantonio. Elkar. Donostia. 19 x 13. 137 or.
- Esaldi konposatuak.** Goiherriko Euskal Eskolako Irakasleak. Gerriko. Lazkao. 21 x 15. 250 or.
- Eskeintzak.** Arroyo, G. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 80 or.
- Eskubeltz taldearen abenturak.** (b/i) Jurgen Press, Hans/Iparragirre, Pilar/Jurgen Press, Hans. Elkar. Donostia. 19 x 13. 126 or.
- Eslaba. Solfeo-metodoa. 1. partea.** (i) Eslaba/Bandres, Luis Mari. Elhuyar. Donostia. 30 x 21. 37 or.
- Esmirnako magoa.** (i) Gisbert, Joan Manuel/Santisteban, Karlos//Alonso, Juan Ramon. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 133 or.
- Espartarrak borrokan.** (b) Kalbo, Xabi//Sanchez, Alvaro. Gero (Mensajero). Bilbo. 13 x 21,5. 32 or.
- Espedientea.** Zubiaga, Felix. IKA. Euba. 20 x 11,5. 191 or.
- Estitxuk pirata izan nahi du.** Mendiguren, Xabier//Jaizkibel. Elkar. Donostia. 18 x 11. 99 or.
- Etxean egiteko perfumeri produktuak.** (i) Wapniarski, Louis/Mijangos, Fernando//Selva, Juan. UEU / Ed. Acuario. Bilbo / Barcelona. 25 x 18. 66 or.
- Europako Idazle-Elkarteen I. Ihardunaldiak. / First Congress of European Writers' Associations.** (e) Askoren artean. Hegats (EIE). Donostia. 21 x 15. 178 or.
- Euskal errijetaco Olgueeta ta dantzeen neurritzco gatz-ozpinduba (1816).** Fray Bartolome/Altuna, Patxi\*. Deustuko Unibertsitatea. Bilbo. 22 x 15,5. 126 or.
- Euskadi 1977-87. Diez años de represión/Euskadi 1977-87. 10 urtetako errepre-sioa.** (e) Amnistiaren aldeko batzordea. Egile editore. Euskal Herria.
- Euskadi historiaren aurrean / Euskadi ante la historia.** (e) Askoren artean. GITE / IPES. Bilbo. 21 x 15. 334 or.
- Euskadiko Garraioen gidaliburua / Guía de los Transportes de Euskadi. 1987.** (e) Eginai. E.J. Garraio eta Herrilan Saila. Gasteiz. 24 x 17. 198 or.
- Euskadiko K.A. 1986ko errolda. Emaitza estatistikoen aurrerapena / C.A. de Euskadi. Padrón 1986. Avance de resultados estadísticos.** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 74 or.
- Euskadiko K.A.ko kontu ekonomikoak, 1984 / Cuentas económicas de la C.A. de Euskadi.** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 20,5. 110 or.
- Euskadiko Komunitate Autonomoko Kanpo Merkataritza. I.E.S.N. Nomenklatura / Comercio Exterior de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Nomenclatura C.N.A.E. 1985.** (e) Ekonomi Ikerketa eta Metodoetarako Zuzendaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 208 or.

- Euskadiko Komunitate Autonomoko Kanpo Merkataritza. I.E.S.N. Nomenklatura / Comercio Exterior de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Nomenclatura C.N.A.E. 1986.** (e) Ekonomi Ikerketa eta Metodoetarako Zuzendaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 224 or.
- Euskal aditza bizkaiera eta batua.** Irazola, Jose Maria. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 190 or.
- Euskal arrantzu-flotaren zentsua / Censo de la flota pesquera vasca. 1986.** (e) Estatistika eta Sektore Analisietarako Kabinetea (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz, 27 x 20. 123 or.
- Euskal dialektologiaren hastapenak.** (b) Askoren artean. UEU. Iruñea. 25 x 17,5. 604 or.
- Euskal gramatika. Lehen urratsak-1. (Eraskina).** Gramatika Batzordea. Euskaltzaindia. Bilbo. 24 x 17. 209 or.
- Euskal gramatika. Lehen urratsak-2.** Gramatika Batzordea. Euskaltzaindia. Bilbo. 24 x 17. 522 or.
- Euskal Herria Aurkitzen. O.H.O. 5.** (b/i) Kortabarria, M. Angeles; Igea, Koldo/Murua, Mitxel//Resano, Joaquin; Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 26 x 19. 214 or.
- Euskal Herriko Atlasa. Geografia-Ekonomia-Historia-Artea.** (b) Erein. Donostia. 30,5 x 22,5. 167 or.
- Euskal Herriko Autonomi Elkarteko herrien izenak. / Relación de las poblaciones de la Comunidad Autónoma del País Vasco.** (e) Hizkuntz Politikarako Idazkaritza (E.J.). Euskaltzaindia. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 20 x 27. 86 or.
- Euskal Herriko Bertsolari Txapelketa Nagusia 1986.** Askoren artean. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 367 or.
- Euskal Herriko Elkarte Autonomiaduneko Administrazio-Zerbitzuen Gidaliburua / Guía de Servicios Administrativos de la Comunidad Autónoma de Euskadi.** (e) Euskal Estatistika-Erakunde / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 23 x 30. 167 or.
- Euskal Herriko historia.** (i) Paul Arzak, J.I./Unanue, Miguel Angel. Kriselu. Donostia. 24 x 17. 188 or.
- Euskal Herriko inguru gordeak.** Angulo, Miguel. Elkar. Donostia. 26,5 x 19. 288 or.
- Euskal Herriko ondoak I.** (i) Garcia Bona, Luis/Lorda Garcia, Mikel. Kriselu. Donostia. 29,5 x 21. 111 or.
- Euskal Herriko ondoak II.** (i) Garcia Bona, Luis/Lorda Garcia, Mikel. Kriselu. Donostia. 29,5 x 21. 105 or.
- Euskal Herriko ondoak III.** (i) Garcia Bona, Luis/Lorda Garcia, Mikel. Kriselu. Donostia. 29,5 x 21. 105 or.
- Euskal Hizkuntza eta Literatura (BBB-LH-IEE 2. maila).** Elgoibarko Euskara Mintegia. Elkar. Donostia. 24 x 17. 528 or.
- Euskal Hizkuntza eta Literatura (BBB1-LH1-IEE 1. maila).** (b) Elgoibarko Euskara Mintegia. Elkar. Donostia. 24 x 17. 504 or.
- Euskal Hizkuntza eta literatura. BBB 1.** (b) Butron, Joseba; Pedro, Jokin de; Olanga, Jose Mari//Olanga, Jose Mari; Silvan, Natxo. Erein. Donostia. 26 x 19. 308 or.
- Euskal hizkuntza eta literatura. BBB 2.** Butron, Joseba; Pedro, Jokin de; Olanga, Jose Mari//Olanga, Jose Mari; Silvan, Natxo. Erein. Donostia. 26 x 19. 346 or.
- Euskal hiztegi historikoa: Erdi Aroa eta Aro Modernoa.** Etxeberria, Malores; Glez. Garay, Iñaki; Sturtze, Alizia. Gordailu. Donostia. 19 x 13. 175 or.
- Euskal irakaskuntza Nafarroan normalizaziorako oinarriak.** Zabaleta, Pakita. Castuera\* (Graf.). Iruñea. 20 x 14. 238 or.

- Euskal joskera gaiak.** Irazola, Joxe Mari. Bilboko Hizkuntz Eskola. Bilbo. 20,5 x 15. 101 or.
- Euskal leiendak. Bizkaia.** Lezea, Itxaropena M.\*//Balzola, Asun. Erein. Donostia. 27 x 19. 56 or.
- Euskal leiendak. Gipuzkoa.** Lezea, Itxaropena M.\*//Balzola, Asun. Erein. Donostia. 27 x 19. 54 or.
- Euskal leiendak. Nafarroa.** Lezea, Itxaropena M.\*//Balzola, Asun. Erein. Donostia. 27 x 19. 58 or.
- Euskal liburu eta disko azoka.** Liburu eta Disko zerrenda. Kultura eta Turismo Saila (E.J.); Gerediaga Elkarte. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 21 x 15,5. 358 or.
- Euskal mitologia konparatua.** Hartsuaga, Juan Ignazio. Kriselu. Donostia. 20,5 x 14. 175 or.
- Euskal nortasunaren animaliak. Euskal ahozkerako animalia-metaforaren inguruan.** Azurmendi, Mikel. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 311 or.
- Euskal testu zaharrak I. Satrustegi, Jose M.\*. Euskaltzaindia.** Bilbo.
- Euskal Urtekeri Estatistikoa. 1986 / Anuario Estadístico Vasco.** (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 504 or.
- Euskaldun bat Marten.** (b) Zubeldia, Iñaki//Redondo, Daniel. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 56 or.
- Euskalerria.** (i) Askoren artean/Uzei; Apaolaza Albisu, Iñaki. E.J. Kultura eta Turismo Saila. Gasteiz. 30 x 26. 206 or.
- Euskalherriko Zoologia.** Ibañez, Miguel; San Millan, M.\* Dolores; Romero, Alejo; Arnedo, Marisa. Kriselu. Donostia. 30,5 x 21,5. 189 or.
- Euskalgintzaren hainbat jakingarri. 1987 / Iniciativas para la recuperación del euskera.** (e) Hizkuntz Politikarako Idazkaritza. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 22,5 x 16,5. 108 or.
- Euskaltzaindiak batasunerako eskaini dituen erabakiak.** (b) Euskara Zerbitzua. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 87 or.
- Euskara lasiera zikloan.** Aizpurua, Itziar. Erein. Donostia. 20,5 x 15. 61 or.
- Euskara lantzen. 2 (O.H.O. 8. maila).** (b) HEGAZ. Erein. Donostia. 24 x 17. 324 or.
- Euskara mailaka. Erdiko zikloa. OHO 3. SEIE.** Gero (Mensajero). Bilbo. 26,5 x 19. 286 or.
- Euskara mailaka. Erdiko zikloa. OHO 3. Diapositiba eta zinta bilduma. SEIE.** Gero (Mensajero). Bilbo. 21 x 19.
- Euskara mailaka. Gidaliburua. Erdiko zikloa (3-4-5).** SEIE//Torcal, Alberto; Sanchez, Alvaro. Gero (Mensajero). Bilbo. 22 x 15. 333 or.
- Euskara mailaka. Metodologia. 4.** (b) SEIE//Legorburu, Jose M.\*. Gero (Mensajero). Bilbo. 24,5 x 15,5. 520 or.
- Euskararako Hiztegia.** Bostak bat. Bostak bat. Bilbo. 23 x 16. 973 + XXIV or.
- Euskararen galera Nafarroan (1587-1984).** Elgoibar, E.; Zubizarreta, B.; Gaminde, I. Pamiela. Iruñea. 19 x 13. 157 or.
- Euskararen soziolinguistika.** Askoren artean. Jakin. Donostia. 21 x 14. 238 or.
- Euskarari buruzko araubidea / Normativa sobre el euskera. 1986.** (c) HAEE / IVAP. HAEE / IVAP. Gasteiz. 29,5 x 21. 363 or.
- Euskarazko zubia. 1.a.** Kintana, Xabier; Luna, Sagrario//Jurado, Pablo; Lacoma, Mario; Martínez, Maite; Noriega, Fernando; Tello, Antonio. Santillana. Madrid. 28 x 21. 96 or.
- Euskarazko zubia. 2.a.** Kintana, Xabier; Luna, Sagrario//Jurado, Pablo; Lacoma, Mario; Martínez, Maite; Noriega, Fernando; Tello, Antonio. Santillana. Madrid. 28 x 21. 96 or.

- Euskera-pausoak.** (b) Askoren artean. IKA. Euba. 20 x 29. 91 or.
- Ez omen da inor egon bertan.** (i) Ionescu, Angela C./Santisteban, Karlos//Diaz, Julia. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 132 or.
- Ezin errana.** Zamora, Auxtin. Maiatz. Baiona. 20,5 x 12. 108 or.
- Eztabaida erabilgarriak. Eginkizunean zentratutako jardotasunaren praktika.** (i) Ur, Penny/UZEI. HABE. Donostia. 21,5 x 15. 141 or.
- Fadura.** Ezkiaga, Patxi. GK. Donostia. 20,5 x 13,5. 61 or.
- Fantasiako ipuinak.** (i) Dario, Ruben/Dorransoro, Lukas. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 105 or.
- Faro madarikatua.** (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 16,5 x 11,5. 112 or.
- Filosofia/1. BBB-3.** (b) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 352 or.
- Filosofia/1. Hiztegia.** UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 539 or.
- Filosofia/1. UBI.** (b) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 239 or.
- Filosofia/2. Hiztegia.** (e) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 710 or.
- Fisika eta Kimikazko ariketak. 5. Fisika eta Kimikazko Laborategi-praktikak (II).** Alba Requejo, Juan de; Pineda, Jose Manuel. Elkar. Donostia. 24 x 17. 81 or.
- Fisika eta Kimikazko ariketak. 6. Azidoak eta baseak.** Elhuyar. Elkar. Donostia. 24 x 17. 90 or.
- Fisika.** (i) Pascual Gonzalez, Raimundo; Pastor Benavides, José María/Duoandikoetxea Zuazo, J. Andoni. La Muralla. Madrid. 21 x 17,5. 124 or.
- Fisika. Oinarriko kontzeptuak. Gidaliburua.** Elhuyar Fisika- eta Informatika-Taldea. Elhuyar. Donostia. 24 x 17. 205 or.
- Gadafi hiltzeko agindua.** Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 20 x 14. 142 or.
- Garazi.** Arbelbide, Xipri. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 196 or.
- Garoa.** (b) Agirre, Domingo. EFA. Oñati. 19,5 x 12,5. 307 or.
- Garoa.** Agirre, Txomin. Labayru. Bilbo. 21 x 14,5. 267 or.
- Gasteiz harri gizatiarra / Vitoria piedra humanizada.** (e/i) Agote, Javier; Garcia, Javier; Llanos, Jon; Perez de Arriluce, Jaime; Ramos, Gregorio; Ortiz de Urbina, Antonio/Etxebarria Aristimuño, Andoni; Jimenez Gotxikoa, José Mario. Arabako Foru Aldundia. Gasteiz. 26,5 x 24. 233 or.
- Gastibeltzaren karabinak antzerki-lanari eginiko ariketen gida.** Hezkuntz Zientzien Institutua. Bilbo. 24 x 17. 110 or.
- Gatazka eta Bortxa. Euskal Herriaren eredia.** Apalategi Begiristain, Jokin. Kri-selu. Donostia. 17,5 x 11,5. 102 or.
- Gau Beltza.** (b) Kalbo, Xabi. Gero (Mensajero). Bilbo. 21,5 x 13. 34 or.
- Gaua zulatzen duten ahausietan.** Nabarro, Omar. Susa. Donostia. 20 x 12,5. 80 or.
- Gauaz parke batean. Ipuin izugarriak.** (b) Mirande, Jon/Urkizu, Patri\*. Elkar. Donostia. 19 x 12. 170 or.
- Gauerdiko Teila.** X.X. Altaffaylla Kultur Taldea. Tafalla. 7,5 x 8. 61 or.
- Gauetzko Españarik gauetzkoena.** (i) Balzac, Honoré de/Valdes, Angel. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 77 or.
- Gauzaren hitzak.** Azurmendi, Mikel. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 123 or.
- Gay bilduma bibliografikoa.** EHGAM. Egile editore. 30 or.
- Gelsomino gezurtien herrian.** (i) Rodari, Gianni/Elexpuru, Juan Martin//Verdini, Raul. Elkar. Donostia. 19 x 13. 190 or.
- Geografia orokorra.** (i) Cabellos Nocq, Nadine/Aldamiz-Etxebarria, Paul. La Muralla. Madrid. 22 x 17. 101 or.
- Gernika belaunaldia.** Legarreta, Dorothy. Kriselu. Donostia. 20,5 x 14. 360 or.
- Gernika.** Onandia, S. Egile editore. Larrea. 20 x 13,5. 158 or.
- Gernika.** Ezkiaga, Patxi//Iturriza Arruti, J.M. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 54 or.
- Gerra ezkutua.** (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 14,5 x 20. 176 or.



- Gillen Tell. (b/i) (Kondaira suitzarra)/Zubeldia, Inaki//Cruz, Valentina. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Giza kontuak. Askoren artean, UEU. Iruña. 24 x 16,5. 336 or.
- Gizadiaren Historia. Mendez Mende. Aro Garaikidea. UZEL. Elkar. Donostia. 24 x 17. 734 or.
- Gizartea 3. OHO Erdiko Zikloa. (i) Velez, Eloína; Arrieta, Rosario; Azcorra, J. Rafael; Mascaró, Jaime/Mendiguren, Xabier//Aznar, Fernando; Benito, Domingo; Layana, Julio. Santillana. Madrid. 28 x 21. 111 or.
- Gizartea 4. OHO Erdiko Zikloa. (i) Velez, Eloína; Arrieta, Rosario; Azcorra, J. Rafael; Mascaró, Jaime/Barandiaran, Lide//Aznar, Fernando; Benito, Domingo; Layana, Julio. Santillana. Madrid. 28 x 21. 144 or.
- Gizartea 5. OHO Erdiko Zikloa. (i) Velez, Eloína; Arrieta, Rosario; Azcorra, J. Rafael; Mascaró, Jaime/Zabaleta, Jesus M.//Askoren artean. Santillana. Madrid. 28 x 21. 144 or.
- Gizartea gaur. OHO 8 mailarako. (b) Arrieta, Jesus Mari. Erein. Donostia. 24 x 17. 349 or.
- Gizonaren egiazko aurpegi bila. Euskal Herriko Gotzaiak. Idatz. Donostia. 20 x 27. 32 or.
- Glotodidaktika Hiztegia. (c) UZEL. HABE. Donostia. 24 x 17. 198 or.
- Goiko kale. (b) Lertxundi, Anjel. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 119 or.
- Goizuetako ezkongaiak. (b) Garate, Gotzon. Elkar. Donostia. 19 x 12. 139 or.
- Gorostiagaren abesti orlegia. Iturbe, Martin. Kriselu. Donostia. 20,5 x 14. 169 or.
- Grammaire Basque. (Navarro-Labourdin littéraire). (b/e) Lafitte, Pierre. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 483 or.
- Grant kapitainaren semeak. (b/i) Verne, Jules/Urbistondo, D.//Fruktuoso. Elkar. Donostia. 19 x 13. 174 or.
- Gurasoen gidaliburua 4. Elizbarrutietako Katekesi Idazkaritzak. Idatz. Donostia. 17 x 24. 102 or.
- Gure artea 87. (e) Askoren artean. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 28 x 21,5. 58 or.
- Gure eskualdea aurkitzen. O.H.O. 4. (b/i) Arregi, Xabier; Gallo, Karmen; Herrero, Adriano; Martinez, Mertxe; Sabalia, Isabel/Murua, Mitxel; Murua, Nekane//Agirre, Inaki; Arregi, Xabier; Barroso, Jose Luis; Iron; Otero, Xabier. Erein. Donostia. 26 x 19. 171 or.
- Gure herria aurkitzen. O.H.O. 3. (b/i) Askoren artean/Ezeiza, Mertxe//Bravo, Hilario; Dominguez, Angel; Fernandez, Juan Carlos; Ferreño. Erein. Donostia. 26 x 19. 207 or.
- Gure laguntxoak. (i) Barnabe-Dauvister, J./Garzia Garmendia, Juan//Macias. Hemma. Belgika. 25 x 20. 16 or.
- Haize orrazia / El peine del viento. (e/i) Bazal, Jesus/Mugica, Matias. Q Editions. Pamplona. 30,5 x 29,5. 83 or.
- Haizearen faroa. (i) Alonso, Fernando/Monasterio, Xabier//Gaban, Jesús. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 111 or.
- Hansel eta Gretel. (i) X.X./X.X. Beascoa. 32 x 24. 12 or.
- Hau da gure fedea. Hau Elizaren sinestea. (i) Espainiako Gotzain Batzarra/Elizbarrutietako Katekesi Idazkaritzak. Idatz. Donostia. 17 x 25. 376 or.
- Haur besoetakoa. (b) Mirande, Jon. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 110 or.
- Heda 1987. 12 mois d'actualité en Pays Basque. Iparaldeko urtekaria. 12 meses de actualidad en Euskadi Norte. (e/i) Aire, Henriette; Arbelbide, Xipri; Arrosagarai, Ladix; Idieder, Jean; Labiano, Roger; Touyarou, Elena. Heda. 22,5 x 24. 157 or.
- Hegaz 1. Ikaslearen Liburua. (b) Ruiz Bikandi, Uri; Arberas, Andoni; Kortabarría, Jon//Ruiz Bikandi, Uri. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 30 x 21. 146 or.

- Hegaz 2. Ikaslearen Liburua.** (b) Ruiz Bikandi, Uri; Arberas, Andoni; Kortabarría, Jon//Ruiz Bikandi, Uri. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 30 x 21. 133 or.
- Hegaz 3. Ikaslearen Liburua.** (b) Ruiz Bikandi, Uri; Arberas, Andoni; Kortabarría, Jon//Ruiz Bikandi, Uri. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 27 x 20. 161 or.
- Hegaz egiten ez zuten txorien zuhaitza.** (i) Lopez Narvaez, Concha/Monasterio, Xabier//Imbert, Ariette. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 124 or.
- Herensugea.** (b) Kalbo, Xabi. Gero (Mensajero). Bilbo. 21,5 x 13. 34 or.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren 1987rako Aurrekontuak.** Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 24 x 16,5. 57 or.
- Hiriaren melankolia.** Juaristi, Felipe. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 65 or.
- Hiru Erregeen Mahaia.** Erzibengoa, Joxe//Telleria, J.M. Elkar. Donostia. 19 x 13. 134 or.
- Historia arakutzen. O.H.O. 7. (Giza Zientziak [Esperientzi Arloa]).** (i) Gonzalez Murua, I.; Herreros, A.; Igea, K./Portugal, Eusebe//Fernandez, Carlos; Iribarren, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 302 or.
- Historia arakutzen. O.H.O. 7. (Giza Zientziak [Esperientzi Arloa]).** (i) Gonzalez Murua, I.; Herreros, A.; Igea, K./Portugal, Eusebe; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos; Iribarren, Juan Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 302 or.
- Historia egiten duten industria tolosarrak.** (e) Garmendia Larrañaga, Juan. Tolo-sako Udala. Tolosa. 21 x 15. 115 or.
- Hitzetik Hortzera, 6. Azoka. Zerbitzuak.** Arabako Didaktika taldea; Arana, I.; Arritola, S.; Gaztelumendi, B.; Gomez, G.; Illarramendi, M.; Ormaetxea, M./Mintxo, Alvarez Plagaro, Alfredo; Gaztelua, Andoni. AEK. Gasteiz. 29,5 x 20,5. 83 or.
- Hitzetik Hortzera, 7. Lana. Langabeziak.** Arabako Didaktika taldea; Arana, I.; Arritola, S.; Gaztelumendi, B.; Gomez, G.; Illarramendi, M.; Ormaetxea, M./Mintxo, Alvarez Plagaro, Alfredo; Perales, Vicente; Sander. AEK. Gasteiz. 29,5 x 20,5. 59 or.
- Hitzetik Hortzera, 8. Egunkaria. Irratia.** Arabako Didaktika taldea//Mintxo, Alvarez Plagaro, Alfredo; Benito, J.A.; Milikua, Pablo; Sander. AEK. Gasteiz. 29,5 x 20,5. 67 or.
- Hitzetik Hortzera, 9. Bidaiak. Abentura.** Arabako Didaktika taldea; Arana, I.; Arritola, S.; Gaztelumendi, B.; Gomez, G.; Illarramendi, M.; Ormaetxea, M./Mintxo, Alvarez Plagaro, Alfredo; Benito, J.A.; Perales, Vicente; Sander. AEK. Gasteiz. 29,5 x 20,5. 64 or.
- Hitzetik Hortzera, 10. Berrikusketa.** Arabako Didaktika taldea; Arana, I.; Arritola, S.; Gaztelumendi, B.; Gomez, G.; Illarramendi, M.; Ormaetxea, M./Mintxo, Alvarez Plagaro, Alfredo; Gaztelua, Andoni. AEK. Gasteiz. 29,5 x 20,5. 55 or.
- Hizkuntza 2. 1. atala. O.H.O. 2. mila.** (b) Zubeldia, Iñaki; Ormazabal, Joxantonio; Irakasle Elkartea//Errazkin, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 81 or.
- Hizkuntza 2. 2. atala. O.H.O. 2. maila.** (b) Zubeldia, Iñaki; Ormazabal, Joxantonio; Irakasle Elkartea//Errazkin, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 81 or.
- Hizkuntza 6. O.H.O. 6. maila.** (b) Leunda, Arantxa; Aldasoro, Mikele; Zubeldia, Iñaki; Irakasle Elkartea//Errazkin, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 328 or.
- Hizkuntza 7. O.H.O. 7. maila.** (b) Askoren artean; Irakasle Elkartea//Alvarez, Iñaki. Elkar. Donostia. 24 x 17. 303 or.
- Hizkuntza 8. O.H.O. 8. maila.** Askoren artean; Irakasle Elkartea//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 342 or.

- Hiztegia aberasten.** Elgoibarko Euskara Mintegia. Elkar. Donostia. 24 x 17. 115 or.
- Hondartza egun bat.** (i) XX./X.X. FHER. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Honela bizi naiz ni.** Ormazabal, Joxantonio//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 20 x 17. 12 or.
- Ibai al baitari.** (i) Ballaz, Jesús/Ormazabal, Joxantonio//Sitjar, M. Elkar / Timun Mas. Donostia / Barcelona. 27,5 x 22,5. 24 or.
- Ibai itsasgizon bakartia.** (i) Ballaz, Jesús/Ormazabal, Joxantonio//Sitjar, M. Elkar / Timun Mas. Donostia / Barcelona. 27,5 x 22,5. 24 or.
- Igel jakintsua.** (b/i) Olmo, Lauro/Ormazabal, Joxantonio//Gaban, Jesús. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Iheslariak.** Nobela. (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 20 x 13,5. 180 or.
- II "Uxola" Sariak.** 1987. Askoren artean. Tolosako Udala. Tolosa. 21,5 x 15. 52 or.
- Ikaslearen Liburua, (Euskalduntzearen A mailarako langaiak. 1-4 urratsak).** Glotodidaktika Zerbitzua. HABE. Donostia. 24 x 17. 335 or.
- Ilargia edan zuen astoa.** (i) Mathieu, R./Ormazabal, Joxantonio//Salva, F. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 24 or.
- Ilun.** Etxaniz, Xabier//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 19 x 13. 95 or.
- Impulsor de la Organización misional / Elizbarrutiko Mixio-erakundearen eragile.** Obras Completas / Idazlan Guztiak (4). (e) Ariztimuño, Jose ("Aitzol"). Erein. Donostia. 20,5 x 13. 292 or.
- Euskal Kultura Pizkudearen eta kristau gizarte gintzaren eragile (I).** Obras Completas / Idazlan Guztiak (5). (e) Ariztimuño, Jose ("Aitzol"). Erein. Donostia. 20,5 x 13. 564 or.
- Impulsor del Renacimiento cultural vasco y social cristiano / Euskal Kultura Pizkudearen eta kristau gizarte gintzaren eragile (II).** Obras Completas / Idazlan Guztiak (6). (e) Ariztimuño, Jose ("Aitzol"). Erein. Donostia. 20,5 x 13. 448 or.
- Industri Sektorearen kontuak. 1984 / Cuentas del Sector industrial.** (e) Estatistika Zuzendaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Bilbo. 25,5 x 20,5. 142 or.
- Industri Sektorearen kontuak. Argitalpen laburtua. 1984 / Cuentas del Sector Industrial. Edición reducida.** (e) Estatistika Zuzendaritza (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 20,5. 96 or.
- Ines tximinoa.** Sagarzazu, Pako/Ormazabal, Joxantonio//Colombo, Daniele. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Informatika LH 1-2. Testuliburua.** Elkar. Donostia.
- Informatika. Oinarriko kontzeptuak.** (b) Elhuyar Informatika-Taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 258 or.
- Ipar herrietatik datoz haizeak.** Herrikoiak/Zabaleta, J.M.\*//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 108 or.
- Iparragirre.** (b) Mendiguren, Xabier//Dominguez Gazpio, Angel. Elkar. Donostia. 19 x 13. 107 or.
- Iparragirre.** (e) Askoren artean. Euskaltzaindia. Bilbo. 23,5 x 17. 446 or.
- Ipui hautatuak.** (i) Saki/Artola, Rosa Miren. Baroja. Donostia. 18,5 x 13. 84 or.
- Ipuinak bi.** Askoren artean. Nafarroako Ikastolen Elkarte. 21,5 x 15,5. 100 or.
- Irakaskuntz teknikak frantsesa bigarren hizkuntza gisa irakasteari egokituak.** (i) Dagenais, Aline/Urkizu, Boni. HABE. Donostia. 21,5 x 15. 72 or.
- Irakurmena eta idazmena lantzen. Ikaslearen Liburua.** Glotodidaktika Zerbitzua. HABE. Donostia. 27 x 20. 184 or.
- Irakurmena eta idazmena lantzen. Irakaslearen Liburua.** Glotodidaktika Zerbitzua. HABE. Donostia. 27 x 20. 259 or.
- Irene. Tempo di adagio.** Aristi, Pako. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 178 or.

- Irribarrea galtzen danean.** Erkiaga, Eusebio. Bizkaiko Foru Aldundia. Bilbo. 24 x 16,5. 171 or.
- Iruñeko udalaren usadio eta ohiturak.** (i) Redin, Valentin/Egaña, Miren; Azkona, Inaki. Iruñeko Udala. Iruña. 20 x 14,5. 237 or.
- Isilune-konpasa/1. Musikaren teoriarako ariketak.** Arana Martija, Begoña. Elkar. Donostia. 29,5 x 21. 86 or.
- Isilune-konpasa/2. Musikaren teoriarako ariketak.** Arana Martija, Begoña. Elkar. Donostia. 29,5 x 21. 113 or.
- Isu, haginik ez zuen marraxua.** (b) Calleja, Seve; Kortazar, Jon. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 84 or.
- Italiako zirku batean.** Atxaga, Bernardo/Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 37 or.
- Itsas oiartzunetan oro malenkonia.** Aldelur, Maria Aranzazu. Gipuzkoako Foru Aldundia. Donostia. 19 x 12,5. 46 or.
- Itsasoak ez du esperantzarik.** (b) Haranburu-Altuna, Luis. Kriselu. Donostia. 17 x 11. 139 or.
- Itun Berria. Elizen arteko biblia.** (b) Askoren artean. Pax. 19,5 x 12,5. 679 or.
- Itzal Antzerkia. Ikusentzumenezko Euskal Plangintza / Teatro de sombras. Plan Vasco de Medios Audiovisuales.** (c) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila (E.J.) Egaña, Miren\*. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 20 x 27. 162 or.
- Izan bihotz!** Loidi, Patxi eta beste. Idatz. Donostia. 12 x 20. 247 or.
- Izei txikia.** (i) Valeri, M.E./Ormazabal, Joxantonio//Brucart, M. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 24 or.
- Izurri berria.** (b) Garate, Gotzon. Elkar. Donostia. 19 x 12. 107 or.
- Izuztarri.** Izpizua, Luis Daniel. Baroja. Donostia. 18,5 x 13,5. 121 or.
- Jainkoen egoitza.** (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar-Grijalbo/Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 47 or.
- Jalgi hadi 2.** (b) Hondarraitz. Elkar. Donostia. 24 x 17. 253 or.
- Jansenismoa Euskal Herrian.** Azpiazu Larrañaga, Luis. Kriselu. Donostia. 20,5 x 14. 84 or.
- Jauregiko iratxo.** (i) Lobe, Mira/Zabaleta, Pello//Weigel, Susi. S.M. Bilbo. 19 x 12. 85 or.
- Jentilen akabaera.** Hartsuaga, Joan Inazio. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11. 91 or.
- Joakinek arazoak ditu.** (b/i) Gosciny/Urbistondo, David//Sempé. Elkar. Donostia. 19 x 13. 131 or.
- Joan eta Ane zigarro bat erretzen.** (b) Sarasola, Ibon. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 56 or.
- Joko eta ekintza komunikatiboak hizkuntz klasean.** (i) Weiss, François/Urkizu, Boni. HABE. Donostia. 21,5 x 15. 126 or.
- Joko matematikoak. Ariketak. O.H.O. 8.** Goñi, Jesus Mari; Zabaleta, M.//Leoz, Mikel. GIE. Donostia. 24,5 x 19. 96 or.
- Joko matematikoak. Ariketak. O.H.O. 8. Erantzunak.** Goñi, Jesus Mari; Zabaleta, M. GIE. Donostia. 23,5 x 13. 33 or.
- Jokoz kanpo.** Lopez, Manu//Landa, Erramun. Elkar. Donostia. 18 x 11. 79 or.
- Jolas egiteko ipuinak.** (b/i) Rodari, G./Ormazabal, Joxantonio//PEG, Gianni. Elkar. Donostia. 19 x 13. 179 or.
- Jolasak.** Iturriaga, Agustin/Altuna, Patxi\*. Euskal Editoreen Elkarte. Donostia. 19,5 x 13,5. 105 or.
- Jolasean.** Sagastizabal, Joxean. Elkar. Donostia. 19 x 12. 61 or.
- Jon Artaburu eta indio ikustezina.** (i) Janosch/Zabaleta, Pello//Janosch. S.M. Bilbo. 19 x 12. 99 or.
- Joxepi dendaria.** (b) Landa, Mariasun//Santesmases, Victoria. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.

- Kabri.** (b) Sarriegi, Andoni//Telleria, J.M. Elkar. Donostia. 19 x 13. 126 or.
- Kaiolatik mendira.** Ormazabal, Joxantonio//Astrain. Elkar. Donostia. 20 x 17. 12 or.
- Kalakari I. Ikaslearen liburua.** (b) Arberas, Andoni; Jaio, Agurtzane; Kortabarria, Jon; Ruiz Bikandi, Uri; Santa Maria-Amurrio, Arantza//Martinez de Aguirre, Txabi; Ruiz Bikandi, Uri. Erein. Donostia. 26 x 19. 187 or.
- Kalakari III. Erdiko zikloa O.H.O. 5. Ikaslearen liburua.** Santa Maria-Amurrio, Arantza; Ruiz Bikandi, Uri; Arberas, Andoni//Martinez de Aguirre, Txabi. Erein. Donostia. 26 x 19. 196 or.
- Kama-Sutra.** (i) Etxezarreta, Ramon. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 191 or.
- Karrera eguna.** Lazkano, Iñaki//Sagastizabal, Juan. Elkar. Donostia. 18 x 11. 67 or.
- Karteroak beti deitzen du bi aldiz.** (b/i) Cain, James M./Olarra, Xabier. Elkar. Donostia. 19 x 12. 146 or.
- Kaskarintxo.** (b) Landa, Mariasun; Ormazabal, Joxantonio//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 58 or.
- Katekistaren gidaliburua -4.** Elizbarrutietako Katekesi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 17 x 24. 356 or.
- Kazetari bat iheska.** Zaldua, Imanol. Gero (Mensajero). Bilbo. 19 x 13,5. 89 or.
- Kazetari-lanak.** (e) Lizardi, Xabier/Otaegi, Lurdes<sup>o</sup>. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 424 or.
- Kilim - Okabeko gauak.** Lanatua, Manex ("Sapelar"). Maiatz. Baiona. 20,5 x 13. 134 or.
- Kimikaren oinarriak landuz.** U.B.I. Imaz, Josu Jon; Irazabalbeitia, Iñaki; Iriarte, Marian//Ibarguren, J. Elkar. Donostia. 24 x 17. 474 or.
- Kimikaz Blai. L.H.-2-2.** Irazabalbeitia, Iñaki//Irazabalbeitia, M.A.; Ibarguren, Josu. Elkar. Donostia. 24 x 17. 463 or.
- Kitara baten bila gabiltza zorutzen.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 38 or.
- Koloreak.** (i) Larreula, E./Ormazabal, Joxantonio//Poch, J.A. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 24 or.
- Konputagailuaren oinarritzko egitura.** Alegria Loinaz, Iñaki; Elhuyar Informatika-Taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 218 or.
- Konspiratzaileak.** (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 20 x 13,5. 155 or.
- Kontsumo Lantegi Pedagogikoak / Talleres Pedagógicos de Consumo.** (e) Lan, Osasunketa eta Gizarte-Segurantz Sails (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz. 25 x 19. 156 or.
- Kotti.** (b) Ormazabal, Joxantonio//Errazkin, Luis. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 63 or.
- Kresala.** (b) Agirre, Domingo. EFA. Oñate. 19,5 x 12,5. 236 or.
- Kutxa, kutxatila eta eguneroko bat.** (i) Gardella, Maria Angeles/Urzelai, Joseba//Poch, Joan Antoni. Elkar. Donostia. 19 x 13. 118 or.
- Kuxkux 1. Esperientzi-arloa. O.H.O. 1. maila.** (b) Agirre, Nekane; Zabaleta, Juani; Irakasle Elkarte//Astrain, Pedro. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 133 or.
- Kuxkux 2. 1. atala. Esperientzi-arloa. O.H.O. 2. maila.** (b) Agirre, Nekane; Zabaleta, Juani; Irakasle Elkarte//Aleman Amundarain, J.M. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 68 or.
- Kuxkux 4. 1. atala. O.H.O. 4. maila.** Askoren artean//Zabala, Karlos. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 150 or.
- Kuxkux 4. Irakaslearen gidaliburua. O.H.O. 4. maila.** Askoren artean. Elkar. Donostia. 24 x 17. 78 or.
- Lagun eta bi lagun.** Mujika, Xabier//Arretxe, Jon. Elkar. Donostia. 18 x 11. 58 or.
- Lapurdi historian.** Goihenetxe, Manex. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 149 or.

- Lau katu eta danbor bat. Urbietia, Imanol//Mendizabal, Amel; Tejada, Eukene. Txalaparta. Bilbo. 29,5 x 22. 95 or.
- LEF batzordearen lanak. Hitz-Elkarketa/1. LEF Batzordea. Euskaltzaindia. Bilbo. 30 x 20,5. 455 or.
- Legazpi 87-88. Aseginolaza, Elena; Dorronsoro, Jone; Iraeta, Migelangel; Untzila, Mikel; Zelaia, Iñaki. Hots. Legazpi. 23 x 23. 192 or.
- Lehen kurtzoko kimikazko praktiken txostenak. Mijangos, Fernando. UEU. Bilbo. 24 x 16,5. 76 or.
- Letrak bertsoan 1. O.H.O. 1. maila. Cazabon, Antton//Odriozola, Andoni. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 63 or.
- Letrak bertsoan 2. O.H.O. 1. maila. Cazabon, Antton//Odriozola, Andoni. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 63 or.
- Letrak bertsoan 3. O.H.O. 1. maila. Cazabon, Antton//Odriozola, Andoni. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 63 or.
- Liburu ederra. Duvoisin, Jean Pierre/Guerra, Iribar, Laskurain\*. Erein/Euskal Editoreen Elkarte. Donostia. 19,5 x 13,5. 197 or.
- Ligeia. Izu ipuinak. (i) Allan Poe, Edgar/Unanua, Miguel Anjel. Elkar. Donostia. 19 x 12. 113 or.
- Linguae vasconum primitiae. Etxepare, Bernard/Altuna, Patxi\*. Mensajero. Bilbo. 22 x 15,5. 266 or.
- Literatura IV. Eskola apunteak 10. (b) Eskauriatza, Xabier. Labayru. Bilbo. 30 x 21. 86 or.
- Logo 1. Dortokaren inguruan. Goñi, Jesus Mari; Barandiaran, Jaione; Bergaretxe, Jon; Elhuyar Informatika-Taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 165 or.
- Logo. Ariketak A. GIE. Donostia. 24,5 x 19. 59 or.
- Londresen nago aitonarekin. Iturralde, Joxemari//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 80 or.
- Lupua eta Mika. Arbelbide, Xipri//Bertolo. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 44 or.
- Lurraren bihotzeraino. (b/i) Verne, Julio/Azkune, Iñaki//Sanchez, Alvaro. Gero (Mensajero). Bilbo. 19,5 x 13,5. 159 or.
- Madame Edwarda. Begiaren istorioa. Hildakoa. (i) Bataille, Georges/Garmendia, Juan Inazio. Elkar. Donostia. 19 x 12. 140 or.
- Malen laberinto madarikatuan. (b) Garzia Garmendia, Joxerra//Ibarrola, José. S.M. Arrigorriaga. 19 x 12. 113 or.
- Manu militari. Arrieta, Joxe Austin. Elkar. Donostia. 19 x 12. 471 or.
- Margolin. (b) Ormazabal, Joxantonio//Zabaleta, Jon. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 61 or.
- Marinel zaharrak. Sarrionandia, Joseba. Elkar. Donostia. 19 x 12. 121 or.
- Martiaru. Kupelgileak, toneleros, Tonneliers. (e/i) Otero, Xabi; Yoldi, Pili/Epalza, Aingeru; Delzangles, Maitena//Etxeberria, M. Eugenia. Xabi Otero. Iruñea. 26,5 x 27,5. 108 or.
- Martixio eta Txibixioren abenturak. (i) Cuadrench, Antoni//Ormazabal, Joxantonio//Bayes, Pilarin//Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Matematika 5. Bigarren erdia. Elhuyar Matematika-taldea. GIE. Donostia. 27 x 20,5. 191 or.
- Matematika 6. Lehen erdia. Elhuyar Matematika-taldea. GIE. Donostia. 27 x 20,5. 213 or.
- Matematika ariketak. 6. maila. (i) Zabaleta, Mikel/Egaña, Justo//Delgado, Arturo. Irakasle Elkarte. Donostia. 29,5 x 21. 105 or.
- Matematika eragiketa, polinomioak... B.B.B.1. (b) Elhuyar Matematika-taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 391 or.
- Matematika finantzarioa (II). Elhuyar Ekonomi taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 254 or.

- Matematika Unibertsitaterantz.** U.B.I. Aizpurua, J; Angulo, P.; Mendizabal, X.; Olaizola, Arantxa; Rodriguez, Iñaki; Zozai, Simon; Elhuyar Matematika-taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 607 or.
- Matematika. BBB-2.** (b) Aizpurua, Joseerra; Mendizabal, Xabier; Rodriguez, Iñaki; Larrañaga, Pedro; Azkune, Iñaki; Etxeberria, Joseba; Elhuyar Matematikataldea/Barrero, Emilio. Elkar. Donostia. 24 x 17. 355 or.
- Matematikazko Ariketak: 2. Selektibitate-ariketak (Irakaskuntza ertainak).** Alkain, M.<sup>a</sup> Jesus; Elhuyar Matematika-taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 132 or.
- Mendatako profeta (Teresio Elorrieta).** Onandia, S. Egile editore. Larrea. 20,5 x 13,5. 171 or.
- Mendekuak.** Izagirre, Koldo. Susa. Donostia. 20 x 12,5. 114 or.
- Mendez Mende. Histori agiritegia. Aro Modernoa. Fitxak.** UZEI. Elkar. Donostia. 23 x 16. 218 or.
- Mendez Mende. Histori agiritegia. Erdi Aroa. Fitxak.** UZEI. Elkar. Donostia. 23 x 16. 74 or.
- Mendez Mende. Histori agiritegia. Gidaliburua.** (i) UZEI/Intxausti, Joseba; Mendizabal, Fernando. Elkar. Donostia. 23 x 16. 67 or.
- Mendez Mende. Histori agiritegia. Historiaurrea. Antzinatea. Fitxak.** UZEI. Elkar. Donostia. 23 x 16. 124 or.
- Mikelek problema bat dauka.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 37 or.
- Mikroordenadorentzako sistema eragileak.** Sagarna, Andoni; Elhuyar Kultur Elkarte. Elkar. Donostia. 24 x 17. 174 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. 1987 Abendua.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 18 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 3. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 46 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 4. Garizuma-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 55 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 5. Garizuma-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 42 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 6. Garizuma-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 21 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 7. Aste Santua eta Pazko-Igandea.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 66 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 8. Pazko-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 57 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 9. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 50 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 10. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 61 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 11. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 38 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 12. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 57 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. A urtea. 13. Urtean zear.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 29 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. B urtea. 1. Abendu-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 40 or.
- Mintzo eta kantu. Liturgi eta pastoral lagungarriak. B urtea. 2. Eguberri-Aldia.** Elizbarrutietako Liturgi Idazkaritza. Idatz. Donostia. 21 x 15. 53 or.

- Miren, Garbiñe eta sorgin baten komeriak.** Aristi, Pako//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 60 or.
- Mixeriozko kutxa.** (i) X.X./X.X. FHER. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Moby Dick.** (i) Melville, Herman/Soria, Carlos R.//Fuente, Chiqui de la. Kriselu. Donostia. 30 x 22. 48 or.
- Mundua arakutzen.** O.H.O. 6. (b/i) Arregi, Xabier; Fernandez, Ana/Murua, Mixel//Basurko; Olariaga, Antton; Soraluze, Julian. Erein. Donostia. 26 x 19. 191 or.
- Munstruoak.** Goñi, Oskar//Goñi, Oskar. Ttartalo. Donostia. 29 x 21. 47 or.
- Murgil gaitezen kimikan.** BBB-2. (b) Elhuyar Kimika-taldea//Ibarguren, Josu; Irazabalbeitia, Migel Angel. Elkar. Donostia. 24 x 17. 267 or.
- Mutil jostun ausarta.** (i) Lagarde, Lucé-Andrée/X.X. Hemma. Belgika. 24,5 x 20,5. 8 or.
- Muxi eta Puxi.** Txiliku//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 55 or.
- Nafarroako Euskal idazleak (I).** Larrea, Jose Maria; Diez de Ultzurrun, Pedro. Pamiela. Iruñea. 19 x 13. 157 or.
- Narrazioak.** (b) Sarrionaindia, Joseba. Elkar. Donostia. 19 x 12. 141 or.
- Natur Zientziak. I. Geologia. B.B.B.1.** (i) Canter, Resu; Iglesia, Rosa de la; Mugica, Maite; Ortiz de Lanzagorta, Carmen; Perez Fabo, Ascen; Tejedor, Javier/Ausin, Maite; Azkarreta, Carmen; Hernandez, Ricardo; Olabariaga, Asun; Txakartegi, Nati; Zeberio, Ibon. Akal. Madrid. 31 x 21. 112 or.
- Natur Zientziak. II. Biologia. B.B.B.1.** (i) Canter, Resu; Iglesia, Rosa de la; Mugica, Maite; Ortiz de Lanzagorta, Carmen; Perez Fabo, Ascen; Tejedor, Javier/Ausin, Maite; Azkarreta, Carmen; Hernandez, Ricardo; Olabariaga, Asun; Txakartegi, Nati; Zeberio, Ibon. Akal. Madrid. 31 x 21. 151 or.
- Natura arakutzen 1. 1. Aurrerapen zientifikoa eta gizartea.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 31 or.
- Natura arakutzen 1. 2. Materiaren ezagumenduan aurrerapenak.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 33 or.
- Natura arakutzen 1. 3. Lurreko geruzak. Beren transformazioa.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 45 or.
- Natura arakutzen 1. 4. Elementu eta substantzia kimikoak.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 19 or.
- Natura arakutzen 1. 5. Liseriketa. Liseriketaren prozesua.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 34 or.
- Natura arakutzen 1. 6. Gizonaren energi-beharrak. Jan neurria. Funts-gaien metabolismoa.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 37 or.
- Natura arakutzen 1. 7. Antolaketa maila desberdinak.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 34 or.
- Natura arakutzen 1. 8. Gure ekosistemako animalia eta landare bereizgarri batzuen azterketa.** O.H.O. 6. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mixel//Navarro, Juan Jose; Fernandez, Juan Carlos. Erein. Donostia. 26 x 19. 50 or.



- Natura arakatzen 2. 1. Odola: konposizioa, zirkulazioa eta funtzioak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 32 or.
- Natura arakatzen 2. 10. Materia eta bere propietateak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 33 or.
- Natura arakatzen 2. 2. Ugalketa. Izaki berri baten sorrera.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 12 or.
- Natura arakatzen 2. 3. Herentzia eta eboluzioa. Oinarriak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 22 or.
- Natura arakatzen 2. 4. Mikroorganismoak. Gizakiaren bizitzan horien eragina.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 24 or.
- Natura arakatzen 2. 5. Unibertsoa. Bere azterketa.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 30 or.
- Natura arakatzen 2. 6. Zinematika. Oinarriko kontzeptuak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 23 or.
- Natura arakatzen 2. 7. Indarrak eta beren efektuak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 47 or.
- Natura arakatzen 2. 8. Lana, potentzia eta energia.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 18 or.
- Natura arakatzen 2. 9. Nahaskin eta disoluzioak.** O.H.O. 7. (b/i) Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Mujika, Inazio; Murua, Mitxel//Navarro, Juan Jose. Erein. Donostia. 26 x 19. 20 or.
- Natura arakatzen 3.1. Barnejarioko guruinak organismoaren erregulatzaile.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 19 or.
- Natura arakatzen 3.2. Nerbio-sistema. Sentsazioak.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 40 or.
- Natura arakatzen 3.3. Beroa eta temperatura. Oinarriko kontzeptuak.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 48 or.
- Natura arakatzen 3.4. Materiaren izakera elektrikoa. Elektrizitatea eta elektromagnetismoa.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 32 or.
- Natura arakatzen 3.5. Korrante elektrikoa. Produktzioa, konduktzioa eta aplikazioak.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 39 or.
- Natura arakatzen 3.6. Eredu atomikotik lotura kimikora.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignazio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 41 or.

- Natura arakatzen 3.7. Energi iturriak.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignacio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 31 or.
- Natura arakatzen 3.8. Makinak eta gizakia.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignacio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba, 26 x 19. 20 or.
- Natura arakatzen 3.9. Ekologia eta ingurunea.** O.H.O. 8. Amestoy, Jose Ignacio; Alamo, Benito del; Izquierdo, Pedro/Murua, Mitxel; Iraolagoitia, Joan Mari (bizkaieraz)//Fernandez, Carlos. IKA. Euba. 26 x 19. 16 or.
- Natura.** O.H.O. 3. (i) Blazquez Huelamo, M. Angeles; Calin Buendia, Isidoro; Garcia-Quismondo, Julián; Llopis Gallardo, José; Pardo Diaz, Alberto/Mendiguren Bereziartu, Xabier. Luis Vives. Zaragoza. 25 x 19. 191 or.
- Natura.** O.H.O. 4. (i) Blazquez Huclamo, M. Angeles; Calin Buendia, Isidoro; Garcia-Quismondo, Julián; Llopis Gallardo, José; Pardo Diaz, Alberto/Mendiguren Bereziartu, Xabier. Luis Vives. Zaragoza. 25 x 19. 191 or.
- Natura.** O.H.O. 5. (i) Blazquez Huelamo, M. Angeles; Calin Buendia, Isidoro; Garcia-Quismondo, Julián; Llopis Gallardo, José; Pardo Diaz, Alberto/Mendiguren Bereziartu, Xabier. Luis Vives. Zaragoza. 25 x 19. 191 or.
- Neska dun-dun bat.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 38 or.
- Neurtitzak hitz neurtuetan.** Garmendia, Xalbador. Elkar. Donostia. 24 x 17. 211 or.
- Nikolas txiki eta bere lagunak.** (b/i) Gosciny/Urbistondo, David//Sempé. Elkar. Donostia. 19 x 13. 124 or.
- Nikolas txiki-ren oporrak.** (b/i) Gosciny; Sempé/Agirre, Ramon. Elkar. Donostia. 19 x 13. 152 or.
- Nikolas txiki.** (b/i) Gosciny/Tapia, Imanol//Sempé. Elkar. Donostia. 19 x 13. 168 or.
- Nikolasaren abenturak eta kalenturak.** Atxaga, Bernardo; Eguillor, Juan Carlos//Eguillor, Juan Carlos. Elkar. Donostia. 18 x 11. 80 or.
- Nire belarriak.** (b) Etxaniz, Xabier//Ferreño, Adrian. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 58 or.
- Nire ibilaldiak.** (b) Olaizola, Mertxe//Arrastalu. Elkar. Donostia. 19 x 13. 132 or.
- Nire osaba Teo.** (i) Mateos, Pilar/Zubiri, Ilari//Serrano, Javier. Anaya. Madrid. 19 x 12,5. 109 or.
- Nork hil zuen H. Thrombey?** (i) Packard, Edward/Mendiguren, Iñaki//Granger, Paul. Elkar. Donostia. 19 x 11,5. 122 or.
- Odolaren usaina.** Antza, Mikel. Susa. Donostia. 20 x 12,5. 118 or.
- Oholezko berebila.** (i) X.X./X.X. FHER. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Oinak.** (b) Amuriza, Xabier. Euskaltzaindia. Bilbo. 20 x 13. 179 or.
- Oinarri.** Gidaliburua. Hasiera zikloa. Askoren artean. GIE. Donostia. 24,5 x 20,5. 271 or.
- Oinarriak.** Amuriza, Xabier. Euskaltzaindia. Bilbo. 20 x 13. 254 or.
- Olagarroa.** Onaindia, Mario. Elkar. Donostia. 19 x 12. 132 or.
- Olerki sorta bat.** Arrese Beitia, Felipe/Boneta, Amaia; Aldabaldetretu, Gurutze; Goikoetxea, Mertxe\*. Euskal Editoreen Elkarte. Donostia. 19,5 x 13,5. 231 or.
- Ondarrabiako kondaira.** Etxaburu, Jose Mari ("Kamiñazpi"). Euskerazaintza. Donostia. 21 x 15. 282 or.
- Onkoteak.** Serrano Izko, Bixente. Pamiela. Iruñea. 13 x 19. 48 or.
- Onsa hilceco bidia-ren bi lehen kapituluak.** Tartas, Ivan de/Altuna, Patxi\*. Deustuko Unibertsitatea. Bilbo. 22 x 15,5. 117 or.
- Oralitate aktiboa eta anorexia.** Haranburu, Mikel. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 182 or.

- Orfeo. Ibarrola, J. Ttartalo. Donostia. 29 x 21,5. 46 or.
- Ortzia Lorez. Lurra izarrez. Artze Agirre, Joxe Antonio. Elkar. Donostia. 24 x 17. 211 or.
- Osaba Gabrielen asasinatzea. (b) Gereño, Xabier. Egile editore. Bilbo. 16,5 x 11,5. 160 or.
- Osaba Tom-en etxola. (b/i) Beecher Stowe, H./Sarriegi, Arantza//Aleman, J.M. Elkar. Donostia. 19 x 13. 237 or.
- Osasunbideak. Pediatria. Agirre, Jabier. Elkar. Donostia. 30,5 x 21,5. 207 or.
- Ospitale Estatistika. 1984 / Estadística Hospitalaria. (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 26,5 x 21. 174 or.
- Ospitale Estatistika. 1985 / Estadística Hospitalaria. (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 174 or.
- Ospitale Estatistika 1986 / Estadística Hospitalaria. (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 174 or.
- Ospitalez kanpoko estatistika publikoa. 1985 / Estadística extrahospitalaria pública. (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 48 or.
- Ospitalez kanpoko estatistika publikoa. 1986 / Estadística extrahospitalaria pública. (e) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 48 or.
- Paixion. Sagastizabal, Joxean. Elkar. Donostia. 19 x 12. 114 or.
- Papartxuri eta biboteluxe. (b) Txiliku//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 64 or.
- Paradisuko baratzea. (i) Andersen, Hans Christian/Zabaleta, J.M.//Matxinbarrena, Alvaro. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 120 or.
- Paristar euskaldun bat (ni... neu). Peillen, Txomin. Kriselu. Donostia. 17,5 x 11,5. 102 or.
- Parreragile saltaria. (i) X.X./X.X. FHER. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Partxela. (b) Landa, Mariasun//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 58 or.
- Pascal lengoaia egituratua. Lizaso, Pili; Elhuyar Informatika-taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 299 or.
- Perikles eta balea. (b/i) Torres, Xohana/Ormazabal, Joxantonio//Xiraldez, Xosé Manuel. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Peru Leartzako. (b) Txillardegi. Elkar. Donostia. 19 x 12. 188 or.
- Perurena. Perurena, Iñaki. Baroja. Donostia. 21 x 15. 158 or.
- Piarra Topet Etxahun. 1786-1862. Arbelbide, Xipri. Elkar. Donostia. 19 x 12. 138 or.
- Piarra Topet Etxahun. Bertso bilduma. Arbelbide, Xipri. Elkar. Donostia. 21 x 13,5. 207 or.
- Piarres Adame. Elkar. Donostia.
- Pinotxo. (i) X.X./X.X. Beascoa. 32 x 24. 12 or.
- Pinotxoren abenturak. (i) Collodi, Carlo/Pontesta, Agustina/Igartua, J. Felix. Elkar. Donostia. 19 x 13. 220 or.
- Piramideetako sekretua. (i) Brightfield, Richard/Mendiguren, Iñaki//Kramer, Anthony. Elkar. Donostia. 19 x 11,5. 116 or.
- Poeta baten narrazio nagiak. Mujika, Luis Mari. GK. Donostia. 20,5 x 13,5. 138 or.
- Pottoko. (b) Añorga, Pello//Mixelena, Jokin. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 63 or.
- Presondegiak, Gazteen gaizkintza, Drogak. (i) Beristain, Antonio/Sagastume, Martin; Saez, Patxi. Gero (Mensajero). Bilbo. 18 x 11. 210 or.

- Printze zoriontsua eta beste ipuin batzuk.** (i) Wilde, Oscar/Mendiguren, Iñaki//Trekku, Jose Ignacio. Elkar. Donostia. 19 x 13. 118 or.
- Printzea eta eskalea.** (b/i) Twain, Mark/Mujika, Bittor//Dominguez Gazpio, Angel. Elkar. Donostia. 19 x 13. 212 or.
- Proiektugintza.** (i) Fried-Booth, Diana L./Larramendi, Usoa. HABE. Donostia. 21,5 x 15. 100 or.
- Publikoari gorroto.** Mendiguren, Xabier. Bizkaiko Aurrezki Kutxa. Bilbo. 20,5 x 12,5. 27 or.
- Purra! Purra! 1** ("Urumea erreka krimena" eta beste). (b) Etxaide Itharte, Yon//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 84 or.
- Purra! Purra! 2** ("Ez dira, ez, sartuko..." eta beste). (b) Etxaide Itharte, Yon//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 138 or.
- Purtzil halakoa, zenbat? Sarriegi, Mikel.** Gipuzkoako Foru Aldundia. Donostia. 19 x 12,5. 77 or.
- Ramuntxo detektibea.** Atxaga, Bernardo; Egillor, Juan Carlos. Elkar. Donostia. 18 x 11. 86 or.
- Rinkonete eta Kortadillo. Kristal lizentziatua.** (i) Cervantes, Miguel de/Dorron-soro, Lukas. Baroja, Donostia. 18,5 x 13,5. 128 or.
- Robin Hood.** (i) Anonimoa/Soria, Carlos R.//Fuente, Chiqui de la. Kriselu. Donostia. 30 x 22. 48 or.
- Sabotaia.** (i) Leibold, Jay/Mendiguren, Iñaki//Reese, Ralph. Elkar. Donostia. 19 x 11,5. 132 or.
- Salome.** (i) Wilde, Oscar/Mujika, Inaxio. Baroja, Donostia. 18,5 x 13,5. 58 or.
- Saltsa pika 1. O.H.O. 3.** (b) Leoz, Marian; Lertxundi, Anjel; Zubizarreta, Itziar//Zabaleta, Jon. Erein. Donostia. 26 x 19. 123 or.
- Samur eta gordin.** Berasategi, Pio. Elkar. Donostia. 19 x 12. 192 or.
- Santa Jenobebaren Bizitza.** Arrue, Gregorio/Akesolo, Lino<sup>o</sup>. Erein/Euskal Editoren Elkarte. Donostia. 19,5 x 13,5. 160 or.
- Saturno. Urretabizkaia, Arantxa.** Erein. Donostia. 20,5 x 13. 130 or.
- Sei puntu berezi.** (i) Baye, Enric/Landa, Mariasun//Aranega, Mercè. Aliorna. Barcelona. 19 x 12. 59 or.
- Sirimiri esperientzi arloa. 3. maila.** Baztarrika, Belen; Etxezarreta, Iñaki//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 27 x 20,5. 160 or.
- Sorgintxulo Pikondoa.** (b) Erzibengoa, Joxe. Gero (Mensajero). Bilbo. 18 x 11. 40 or.
- Sugeak txoriari begiratzen dionean.** (b) Atxaga, Bernardo//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 51 or.
- Superordenadorea.** (i) Pagkard, Edward/Mendiguren, Iñaki//Bolle, Frank. Elkar. Donostia. 19 x 11,5. 118 or.
- Sustrai erreak. Gernika 1937.** (e) Lejarcegi, Gorka; Alberdi, Dorleta. Gernikako Aldaba. Gernika. 31,5 x 21,5. 233 or.
- Suzko zapatak eta haizezko sandaliak.** (i) Wölfel, Ursula/Umeretz, Nekane; Aizpitarte, Arantxa//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 19 x 13. 98 or.
- Teknologia Elektrikoa. L.H.1-1.** (b) Elhuyar Teknologi-taldea. Elkar. Donostia. 24 x 17. 377 or.
- Teleamaraua.** Pelot, Mayi//Peillen, Marie Thérèse. Maiatz. Baiona. 20,5 x 13. 88 or.
- Tene lehiaketa 87.** Debako Kultur Elkarte. Elkar. Donostia. 19 x 12. 77 or.
- Teo ikastolan.** (i) Capdevila, Juan/Agirre, Jose Antonio//Denou, Violeta. Elkar / Timun Mas. Donostia. 26,5 x 25,5. 28 or.
- Teo jai egun batez.** (i) Denou, Violeta/Ormazabal, Joxantonio//Denou, Violeta. Elkar / Timun Mas. Donostia. 26,5 x 25,5. 28 or.
- Teseu.** (i) Gide, André/Sarasola, Ibon. Elkar. Donostia. 19 x 12. 71 or.

- Tintin Kongon.** (i) Hergé/Azurmendi, Joxemari. Elkar. Donostia. 30 x 22,5. 62 or.
- Tipitaki 2.** (b) Erein. Donostia. 24 x 17. 159 or.
- Tobacco Days.** Lertxundi, Anjel. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 154 or.
- Tokiko historiak ikerketak / Estudios de Historia Local.** (c) Askoren artean. Eusko Ikaskuntza. Bilbo. 24 x 17. 214 or.
- Tono, haria eta armiarma.** (i) Cuadrench, A/Ormazabal, Joxantonió//Ginesta, M. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 24 or.
- Toponimia, Lexikoa, Fonetika.** (Legazpi eta Bergara-ko toponimi-materialeak). Mujika, Luis María. Kriselu. Donostia. 21 x 15. 426 or.
- Transatlantiko batean.** Atxaga, Bernardo//Jaizkibel Taldea. Elkar. Donostia. 22,5 x 22,5. 37 or.
- Treñneru estropadak. Ondarroa'ko talaitik 1865-1970.** Zubikarai, Augustin. Egile editore. 21 x 15. 178 or.
- Treñcan.** Etxezarreta, Mirentxu. Gipuzkoako Foru Aldundia. Donostia. 19 x 12,5. 78 or.
- Tristeak kontsolatzeko makina. (Ipuinen ferian).** (b) Lertxundi, Anjel. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 91 or.
- Txalo eta Blaki amets banatzaile.** Urzelai, Joseba//Redondo, Daniel. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 57 or.
- Txano gorritxo.** (i) X.X./X.X. Beascoa. 32 x 24. 12 or.
- Txanogorritxo.** (i) Lagarde, Lucé-Andrée//X.X. Hemma. Belgika. 24,5 x 20,5. 8 or.
- Txarlazo. Irakaslearentzako gidaliburua.** Gomez Maestro, Ana; Lopez Quintana, Antonio. E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 22 x 22. 41 or.
- Txikipiti.** (i) Etxebarria Aiesta, Ramon/Iraolagoitia, Fermin//Ruiz, Jesus Antonio. IKA. Euba. 27 x 19,5. 91 or.
- Tximinian harria sorginekin ekarria.** Escribano, Mertxe//Arrastalu. Elkar. Donostia. 18 x 11. 90 or.
- Txirbel.** (b/i) Hartling, Peter/Gartzia, Xabier//Christa Aus Dem Siepen. Elkar. Donostia. 19 x 13. 82 or.
- Txoritxo bihurria.** (j) X.X./X.X. FHER. Bilbo. 27 x 20,5. 12 or.
- Tzunpa tzun!** (b) Zenarruabeitia, Aitor//Sanchez, Alvaro. Gero (Mensajero), Bilbo. 13 x 21,5. 32 or.
- Udaran betaurreko beltzekin.** Borda, Itxaro. Txertoa. Donostia. 19,5 x 13. 102 or.
- Udazkenaren balkoitik.** Irigoien, Joan Mari. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 358 or.
- Umandi Bigarren eskolarteko lehiaketa. Lan aukeratuak / Segundo certamen escolar. Trabajos seleccionados.** (c) Askoren artean. Gasteizko Udal Txit Gorenaren. Gasteiz. 29,5 x 21. 98 or.
- Urkidian zehar.** Eguzkitza, Andolin. Pamiela. Iruñea. 19 x 13. 131 or.
- Urrezko antzara.** (b/i) Grimm, Anaiak/Ormazabal, Joxantonió//Ginesta, Montserrat. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Vitoria otra vez.** (e/i) Caro Baroja, Julio/Arabako Foru Aldundia. Lunweg Editores. Barcelona / Madrid. 30 x 26. 182 or.
- Vocabulario castellano Fang Euskara.** (e) Bacale, Lorenzo. Egile editore. Pasaia. 19 x 13. 113 or.
- Wanted live or dead Anttoni Bill Oesteko bandidoa.** Añorga, Pello//Mixelena, Jokin. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 61 or.
- Xabier.** (b) Erzibengoa, Joxe. Gero (Mensajero). Bilbo. 17,5 x 11. 40 or.
- Xigurdin.** (b/i) Medina, Laura/Ormazabal, Joxantonió//Medina, Laura. Elkar. Donostia. 19 x 17,5. 29 or.
- Xiker begi-gorria.** (b) Albisu, Ane//Zabala, Carlos. Elkar. Donostia. 20,5 x 15,5. 59 or.
- Z-140 ordenadore pertsonalaren eskuliburua.** Noman. Elhuyar. Donostia. 21 x 15. 182 or.

- Zainetan murrailak. Otamendi, Jose Luis. Susa. Donostia. 20 x 12,5. 81 or.
- Zazpi pirata balsa batean. Aristi, Pako//Olariaga, Antton. Erein. Donostia. 19 x 12,5. 84 or.
- Zergatik panpox. (b) Urretavizcaya, Arantxa. Erein. Donostia. 20,5 x 13. 60 or.
- Zesarren erramu-koroo. (i) Gosciny/Azurmendi, Joxemari//Uderzo. Elkar - Grijalbo / Dargaud. Donostia. 29,5 x 22,5. 48 or.
- Zipristin 1. Irakurgaiak. O.H.O. 1. maila. (b) Zubeldia, Iñaki; Ormazabal, Joxantonio; Irakasle Elkarte//Astrain, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 103 or.
- Zipristin 2. Irakurgaiak. O.H.O. 2. maila. (b) Ormazabal, Joxantonio; Irakasle Elkarte//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 24 x 17. 127 or.
- Zipristin 3. Irakurgaiak. O.H.O. 3. maila. (b) Irakasle Elkarte//Lucas, Jesus. Elkar. Donostia. 24 x 17. 169 or.
- Zipristin 4. O.H.O. 4. maila. (b) Irakasle Elkarte//Errazkin, Luis. Elkar. Donostia. 24 x 17. 142 or.
- Zipristin 5. O.H.O. 5. maila. (b) Irakasle Elkarte//Alvarez, Iñaki. Elkar. Donostia. 24 x 17. 149 or.
- Zipristin 6. O.H.O. 6. maila. (b) Irakasle Elkarte//Ferreño, Adrian. Elkar. Donostia. 24 x 17. 128 or.
- Zipristin 8: irakurgaiak O.H.O. 8. maila. Irakasle Elkarte//Arrastalu. Elkar. Donostia. 24 x 17. 144 or.
- Zoperna Jenerala. Berrizbeitia, Luis. Pamiela. Iruñea. 13 x 19. 104 or.
- Zure argi kliskak. Zubiaga, Felix. Bizkaiko Aurrezki Kutxa. Bilbo. 20,5 x 12,5. 56 or.
- Zuzenbidea/1. Hiztegia. (b) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 405 or.
- Zuzenbidea/2. Hiztegia. (b) UZEI. Elkar. Donostia. 24 x 17. 769 or.
110. Street-eko Geltokia. (b) Zabaleta Urkiola, Iñaki. Susa. Donostia. 20 x 12,5. 142 or.
- 140 hitz-gurutzatudun bilduma. Zabala, Jesus. Egile editore. Bilbo. 16 x 11,5. 162 or.
1987. Euskal Kulturaren Urtekaria. Askoren artean. Argia. Donostia. 29,5 x 21. 289 or.
- 1987ko Laburbilduma / Panorámica 1987 (Euskadiko K.A. / C.A. de Euskadi). (c) Euskal Estatistika-Erakundea / I.V.E. (E.J.). E.J. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz. 25,5 x 21. 142 or.

## Mishima: maskara fatalen dantza

Amaia Iturbide

Egunkarietako orri kulturalak atzamarkatzen ohituta gaudenoi izugarri hazi zaizkigu bi kalitateok: bata, pazientzia edo itxaroteko artea (hain da urria mota honetako informazio-sarea) eta bestea, gauza txikiekiko zaletasuna (hain dira nanoak mota honetako albisteak).

Egunerokoak noizbehinka sorpresaren bat dakar, eta, honela, egun arraro batean artikulu interesgarri bat aurkitzeko parada izan nuen: Yukio Mishima («Yuki» japonieraz «elurra» da; «Mishima» Fuji mendi-tontorreko elurrak ikusteko hiririk aproposena. Mishimak iparraldean Fuji du, hegoaldean itsasoa). Lerro bat irakurtzen hasi nintzen, gero beste bat eta beste berri bat. Hasieran poxpolu izekia zena, sute bihurtu zen, ia konturatzeke.

Ordudanik Sherlock Holmes-en lupaz jarraitu natzaio orpoz orpo eta konklusio honetara heldu naiz: pieza guztiak ordenatzen ditudan bakoitzean, Mishimaren aurpegi berri bat sortzen da (jollasten ari zait!). Zantzu guztiak behatzetan multiplikatzen zaizkit, ibai bihurturik eta jaiotako ibaiek Mishimak idatzi zuen emankortasunaren itsasora naramate: heriotzara (*Emankortasunaren itsasoa* ilargiaren lautada zabal bezain desertiko baten izena da).

Dena den, zaila da igartzen maskaren atzean bizitza energikoa eramandakoaren asmoak. Asmoak baino posibilitateak, samurai-epzpatan besarkatuko ziren, itxuraz, kontradiziozko posibilitateak.

## Mishimaren obsesiorik nagusiena: heriotza

Defentsa Nazionalerako Ministraritzan harakiria eta lepomozketa egin baino lehen, gudari-talde bati Japoniaren dekadentziaz hitz egingo dio, nola balio tradizionalak galtzen ari diren okzidentalismo moderno baten eskutan.

Baina zerk bultzatu zuen Mishima bere burua hiltzera, haragi-usaineko heriotza biolento horren bidez?

1960. urtean *Abertzaletasuna* zeritzon ipuin laburrean harakiria goretsi zuen; bost urte geroago, filmatu egin zuen ipuina, armadako teniente batek sabela erdibitzen zuen paper heroikoa Mishimak berak antzezten zuelarik; 1968an *Zaldi erotuak* amaitu zuen, gai honekin: protagonistak, terrorista eskuindar batek, harakiria egiten du. Hurrengo urtean, *Hitogiri* filme ospetsuan samurai baten papera jokatu zuen. Berriz ere sabela erdibitzen zuen gizon baten irudia. Mishima behin eta berriro bere heriotza entsaiatzen ari zen.

1969ko uztailean idatzi zuen: «nire azken hogeitabost urteetako pentsamendua berraztertzen dudanean, bere Ezerezak zeharo harritzen nau. Ia ezin dezaket esan bizi izan naizenik».

## Hautzaroa

Kimitake Hiraoka («Yukio Mishima») 1925eko urtarrilaren 14ean jaio zen bere aitonamonen etxean, gurasoak orduan haiekin bizi zirelarik. Hiraoka familiakoak goiko gizarte-mailaren erdikoak ziren. Aita, Estatuko funtzionaria zen; ama, eskola baten zuzendariaren alaba. Mishimaren hautzaroko ia oroimen guztiak zorigaiztoak dira. Jaio zen etxea ez zitzaion laket, arras iluna zen. Aitonak, istilu administratibo batean erantzukizuna bereganatzea-gatik, gobernari-karguari uko egin zion, eta familiaren egoera ekonomikoak behera egin zuen etengabe: zorrak, hipotekak...



Baina etxean nagusitu zen giro tentsoaren gunea, amonarengan zetzan. Bere izpiritu poetikoa, basatia, hezkaitza eta mentalitatez estua zen. Emakume honek (Natsuko zuen izena) familiako nortasunik gogorrena zuen. Senarrari, Jotaro deitzen zenari, zion gogorroa bi puntutan laburtzen zen: alaia, apetatsua zen haren gogoa, arbasoen samurai-izpiriturik gabea; bestalde, Natsukok Jotarok kutsatutako sifilisa harrapatu zuen eta, ondorioz, gaixotu egin zitzaion burua. Zoritzarreko emakumeak, gainera, hankagain batean ezueria zuen eta, ibili ahal izateko, makila baten beharrean zegoen.

Mishimaren jaiotzak lasaitu zuen Natsuko. Bere semearen arrakasta arruntaz frustraturik (Mishimaren aita Nekazaritza eta Basogintza Ministraritzan lanpostu bat lortu eta Estatuko langile simple izatera baino ez zen heldu), itxaropenak bere lehen ilobarengan hustu zituen. Mishimaren heziketaren erantzukizuna bereganatuz, amari bahitu egin zion semea. Natsukok botere ezkutuak zituen, beti berak nahi zuena egiten bait zuen. Amak soilik edoskitzeko ikusten zuen umea. Neskame batek aldatzen zizkion oihalak eta Mishima neska japoniar baten moduan hezi zuen, Natsukok ezin zuelako jasan gezurrezko kotxe, pistola eta gainerakoen hots metalikoa. Gutxi atera zen kalera beste umeekin jolastera; bere amamari itsatsita bizi zen gela zikin, ilun batean. Gaixoaldi arrarokak igaro zituen. Ume delikatu bilakatu zen, beste gizakiekiko harremanik gabe.

Txikitatik aktore izan nahi zuen Mishimak. Mozorroz maskaratzearen pasioak bederatzi urte arte iraun zion. Bost urterekin, irakurtzen ikasi zuen. «Gehien erakartzen nindutenak printze eranak edo adur fatalen batek gidatutako gizakiak ziren. Ez zitzaizkidan printzesak gustatzen, printzeak baizik, hilda suerta zitezkeenak. Edozein mutil gaztez maitemintzen nintzen». Idazle japoniarren eta Oscar Wilde, Raymond Radiguet eta Andersen-en lanak gustokoak zituen. Beste idazle okzidentalentean, Thomas Mann (bere lanen dramatismoagatik), William Blake, Cocteau, D'Annunzio, Swinburne, Villiers, etab. Mishimak borrokan hiltzen edo erana izaten imajinatzen zuen bere burua. Pozoinduta hiltzeko beldurra izan zuen.

## Eskola eta gaztaroa

Japonian 30. urteak biolentziazkoak izan ziren. Ni Ni Roku deritzon gertaera, Japoniak 30.ean jasan zuen Estatu-kolperik go-

gorrenetakoa izan zen. Lurra elurrez estalia zegoela gogoratzen du Mishimak, otsaila zen. Geroago, elurra iraultzaren kontzeptuarekin elkartuko du.

1931.ean Mishima ume aberats edo aristokratikoentzako eskolara joan zen. Oraindik amonaren kontrolpean zebilen, beraz, besteengandik ahalik eta apartatuen. Hala ere, hainbesteko zoramenez maite zuen amama gaixoarekin egotea laket zitzaion, ez zuen bere anai-arrebek edukitako heziketa askearen inongo enbidiarik. Baina Natsukoren osasun eskasa gero eta makurrago zihoan eta umea zaintzeko gauza ez zen garaia heldu zitzaion. Natsuko azkeneraino borrokatu zen. «Gau eta egun, amamak nere argazkia bere bularraren kontra estutzen zuen negar eginez eta suminaldi-atakeak izaten zituen, baldin eta nik astean behin bere etxean lo egiteko neure promesa apurtzen banuen. Hamabi urterekin, hirurogei urteko emaztegai ondo maitatu bat nuen».

Amonak nortasun bikoitza taxutu zion: alde batetik, izate gogorra, erabakiak hartzeko gai zen izaera, eta, bestetik, bizitzatik kokiltzen zena, lotsatia eta isila. Amonak antzinako Japoniarenganako maitasuna moldatu zion.

Shizue-k, bere amak, semeaz hitz egiten zuenean, «maitalea» deitzen zion (suizidioaren ondoren esango zuen: «nire maitalea niregana itzuli da»). Mishimak biziki maite zuen, eta agian inoiz ez zuen izan harreman intimoagorik beste inorekin. Are gehiago, bere amaren babesaren menpean zegoen.

Ostera, bere aitari ez zitzaizkion Mishimaren anbizio literarioak gustatzen, eta, hori zela eta, emaztearekin istiluak izan zituen. Literaturarekiko zaletasuna bere familia intelektualarengandik zertorkion Shizuerei. Bizitzan ezin burutu izan zituen desioak, idaztekoa adibidez, Mishimarengan irauli zituen.

Hezkuntzan eta irakaskuntzan, antzinako historiaren seme aparta izan zen. Idazle klasikoekiko interesa handituz joan zitzaion, baita poesia liriko-klasikoarekikoa ere. Goimailako eskolako maisuak, Ryoza Niizeki-k (zeinaren bidez alemana, literatura eta legeak ikasi bait zituen) Mishima ikasle apart-tzat hartzen zuen. Bungei-bu klub literarioko komite-kidea izan zen eta oso denbora laburrean burua. Gero Nippon Roman-ha (erromantikoko japoniarrak) mugimenduarekin kontaktatu zuen. Talde honen asmoak, honelakoak izaten ziren: destrukzioaren eta, azken finean, autodestrukzioaren balioetan sinesten zuten, japoniarra beste herrien gainean zegoela eta enperadorearen eskuetan.

Bigarren mundu-gerran zehar, Mishimak geniotzat joko du bere burua, bere sasoi ordezkarari izpirituala sentituko da; gerra bukatutakoan, ikasle soila baino ez. Zoritxarrekoa da, eta areago, izugarri maite duen bere arrebaren heriotzaz ohartuko denean. Bere baitan bilatuko du aterpea eta inguruko mundu kaotikoa ahaztuko.

## Estetikaren kontzepzioa

Azken edertasuna, Mishimarentzat, biolentziatzako heriotza da; baina hiltzen dena gaztea bada. Heriotza zenbat eta mingarriago eta biolentoagoa, orduan eta ederragoa. Behin horrela idatzi zuen bere egunkarian: «neri zer axola dit bonba atomikoak berriz gure gainera badatoz? Desiratzen dudan bakarra edertasuna da». San Sebastian martiri kristauaren kultoa egin zuen eta samuraien antzinako erritua, harakiria, edertasunez jantzi. Alegia, *Zaldi erotuak* deritzon nobelan, gazte arrunt bat harakiria egiteagatik heroe bihurtzen da.

«Nire bihotzak Heriotza, Gaua eta Odola aldarrikatzen zintuen», esan zuen. Hain zuzen ere, hor dago kondentsaturik estetikari buruzko bere eritzia. Rainer Maria Rilke-ren aingeruengan bere Gaua aurkitu zuen; Heriotzaren ederra, Radiguet bezala sasoi onean hiltzen den gazte ederrarengan; Odolaren ederra, Salomek musukatutako San Joan Bautistaren buru moztuan.

Odolak dardara sexualak eragiten zizkion. Japoniarrek betidanik poetizatu izan duten samuraiak isuritako odolaren edertasuna, gereziendoaren lorearen existentzia laburrarekin erkatu ohi da. Baina japoniar tradizio klasikoan zeharo arrotza zen Mishimak heriotza eta odolari zemaiei erromantizismoa.

Bestalde, bere sexualitateaz zera azpimarratu behar da: Mishimaren «lehen maitasuna» mutil bat izan zela, Omi (Morita, berarekin hil zen mutilaren antz handia zuena). Badirudi, horrez gain, homosexual pasibo izaten segitu zuela bere gaztaroan; homosexual zela, argi dago *Maskara baten aitorenpenak* lanean.

Goazen orain beste arlo batera: politikara. Mishima «nazi» edo «faxista» dela esatea, ez dut uste oso zehatza denik, terminologia hori okzidental bait da. Japonian bizi izan den eta Mishimaren lan

literarioa ikertu duen Marguerite Yourcenar idazlearen liburutik honako lerro hau dakart: «Mishima eskuindar erradikal abertzalea zen, hots: Enperadorea guztien gainean zegoela pentsatzen zuen eta biolentzia maite zuen». Baina ideia politiko korapilatsu horiek ez ote daude estetikaren zerbitzuan? Ez ote da guztia estetika justifikatzeko maskara bat?

Nire eritziz, bai. Zergatik? Hona hemen pista batzuk: *Eguzkia eta altzairua* elaberrian, armada pribatu bat osatzeko ideia pertsonal eta estetiko delako eta, inplizituki adierazten du ez duela zerikusirik politikarekin. Japoniako ekintza eta une politiko garrantzitsu askotan, desgogoia adierazten du, politika, hein handi batean, arrotza bailitzaion, estetikarekin loturik ez dagoenean.

## Prosazko idazlanak

Asko eta asko idatzi zuen; baina guri heldu zaizkigunetatik garrantzitsuenak aipatuko ditut, hemen agertuko diren batzuk irakurtzeko paradarik izan ez dudan arren, tamalez.

### *Maskara baten aitorpenak*

Autobiografikoa. Kritiko askoren ustetan onena.

### *Maitasunaren egarria*

Mauriac idazle frantsesaren eraginez idatzia. Gerra ondoan lekutzen da. Etsuko, hogeitamar urteko emakume bat da, senarraren heriotzaren ondoren familiarekin bizitzera doana, Osaka ondoko landara. Familiarekin bizi den nekazari batez maitemindua dago Etsuko sekretuan: Saburo-z. «Krimen-antzerkia» jeneroaren eszena batez amaitzen du Mishimak elaberria: Etsukok Saburoren lepoari aitzur bat iltzatzen dio. Saburok ere bera maite duela konturatzean, paniko bihurtzen zaio bere maitasuna. Etsuko Mishimarentzat, Flaubert-entzat Madame Bovary zena da.

### *Kolore debekatuak*

«Elaberri modernoaren oinarria, Dostoyevsky-k dioen bezala, gizakiaren jarrera kontrakoan espresioan datza», idatzi zuen behin Mishimak. *Kolore debekatuak* nobelan, bere buruarekiko gataz-

kak isladatu nahi ditu Mishimak bi pertsonarengan: lehenengo «ni»a Shunsuke da, hirurogeitabost urteko idazle ospetsua, marmartia; bigarren «ni»a Yuichi da, edertasun aparteko gazte homosexuala. Mishimak ez bezala, maitasunaren ekintzan atsegin hartzen du konplexurik gabe; baina, Mishimak bezala, homosexual baino narzisistagoa dirudi.

Shunsuke-k Yuichi erabiltzen du, emakume batzuek mendekatzeko. Elaberria chauvinista da: pertsonaia arrotzak erridikulizata daude apropos.

### *Heriotza udan*

Emakume baten bi ume itotzen direneko istorio fantasmala. Seidensticker irakaslearen ustez, Mishima Joyce-rekin konpara daiteke: estilo askoren barietatean maisu zelako, hizkuntza literario-klasikoa naturaltasun eta noski, dotoretasunez erabiltzen zuelako. Joyce pertsona diferente asko izan zitekeen; Mishima ere bai.

### *Uhinen kalapita*

Bi urte lehenago Greziara egin bidaiaren eraginpean idatzitakoa. Dafnis eta Cloe-ren arteko istorio idiliko-klasikoa da, arrantzale soil baten eta urpean igeri egiten duen neska baten bidez agertua. Utajima irlan gertatzen da. Lehiakide jeloskorak bikotea banatzen saiatzen dira, baina amaiera zorionsua da. *Kolore debekatua* eta *Maitasunaren egarria*-ren sexualitate morbosorik ez dago hemen.

Elaberri hau *best seller* izan zen Japonian. Testuliburutarako aukeratu zuten, eta baita pelikula bat egin ere; kritikoa, ordea, arreta gutxi eskaini zioten. Paisaien deskribapenek nahikoa artifizialak dirudite.

### *Urrezko pabilioia*

Batzuen ustez, elaberririk onena. XV. mendean eraikitako Kyoto-ko tenplu Zen ospetsu batean («Urrezko pabilioia» izenez ezagunagoan) lan egiten duen monje gazte baten istorioa da. Mizoguchi monjeak toteltasun kronikoa du, kanpoko munduaren eta ni-aren arteko murraila jasotzen duen gaixotasun-mota bat. Bigarren Mundu-Gerraren amaieran suntsitua izango delako ziurtasuna du. Mishimak bezala, destrukzio totala nahitaezkoa eta desiragarria dela pentsatzen du.

Nobela parabola bat da: Mizoguchik bere edertasun idealak, hots, Urrezko pabilioiak, zutik irautea ezin jasanik, errauts bihurtzerainoko sua ematen dio gau batez antzinako santutegiari. Mishimak ere bere edertasuneko tenplu propioa, bere gorputz grekoa, desegin egin zuen, modelatu ondoren. Mizoguchik dio: «edertasuna, gauza ederrak, etsairik motelenak dira orain». Mishimaren ahotsa mintzo da. Edertasunaren suntsidura, edertasuna bera baino ederragoa da.

Gertakari erreal batean oinarritua dago nobela: monje psikopata batek su eman zion tenpluari 1950eko udan.

### *Kyoko-ren etxea*

Nihilismoari buruzkoa. Mishimak bere lau ni-ak agertzen ditu: 1) Shunkichi boxealariak Japoniako gerra ondoko egoera soziala desegin nahi du. Horretarako, Uyoku talde eskuindarrean sartzen da, etorkizunari aurre egiteko. 2) Osamu, gorputzaren kulturismoa egiten duen aktore narzisista. 3) Natsuo, japoniar margolari tradizionala. Aingeru bat dela uste du, jainkoek babesten dutela. Munduaren suntsiduraz pentsatzen du sarritan. Nihilismo existentzialaren errealitate-sare arraro batean mugitzen da. 4) Seiichiro negozio-gizon abila. Mundua berarentzat kondenaturik dagoenez, derrigorrezkoa da suntsidura totala. Baikorra eta konpetentea delako, arrakasta du lanean.

Elaberri hau, jendearengan eta kritikoen artean porrot egindako lehena izan zen.

### *Oturuntzaren ostean*

Mishimaren autokritikari jaramon egiten badiogu (hots: bere obra guztia bi sailetan bana daitekeela: lan arrosotan eta lan beltzetan), lan arrosotan onena da, dudarik gabe, *Oturuntzaren ostean*. Elaberriaren protagonista, Kazu, modako errestaurante japoniar baten jabea da. Goimailako klase japoniarraren ohituren eta bizitzaren satira.

### *Itsasoaren faborea galdu zuen marinela*

Ryuchi marinelak, Fusako alargunaz maitemindu ondoren, itsasoa lagako du. Alargunak seme bat zuen, Noboru. Hau eta bere lagun-taldea basati, hotz, sentimendugabeak dira oso (William Golding-en *Eulien gizona* gogoratzen du). Nagusien mundua go-

rrotatzen dute. Noboruk bere amaren eta Ryuchiren arteko maitasun-harremanak moztuko ditu, bere lagunekin batera marinela hilez.

Elaberri honen giroa zapaltzailea da, eta ekintzen erritmoa oso geldia.

### *Abertzaletasuna*

Enperadorearekiko debozioa azpimarratzen da kontaera labur honetan. Armadako teniente batek harakiria egiten du Ni Ni Roku gertaera-garaian. 1960an jasandako krisia, erromantizismora itzuliz sendatu zuen. Bere ideal estetikoa ("Heriotza, Gaua eta Odo-la") berriro datorkio indarrez.

### *Eguzkia eta altzairua*

Bere suizidioaren arrazoiak ulertzeko giltz-elaberria da hau, tragediaren zentzua agertzen bait da. Mishimak gauza guztien gainetik heroe bat izan nahi zuenez, ekintza armatuekin oso lotua dago bere literatura. Nietzsche-ren teoriak ondotxo ezagutzen zituen, bestalde, Mishimak. Bere maskararen atzean, bere bizitzaren tentsioa ezkututzen zuen: "zergatik egon behar du gizonak edertasunarekin lotua, heriotza heroiko eta biolentoaren truke?"

### *Emankortasunaren itsasoa*

Tetralogia bat da. Kawabata-rentzat (1968an Nobel saria jaso zuen idazle japoniarra) Mishimaren maisu-lana den honen lau bolumenak hauek dira:

### *Udaberriko elurra*

Amodiozko istorioa, emakume fin eta ederraren sinbolo den Satoko-ren eta Kiyoaki-ren artean, biak ere aristokraten seme-alaba. Zeharo maiteminduta ageri diren uanean familia inperialeko kide batekin ezkontzekotan zegoen Satoko.

Keene kritikoaren eritziz, Mishimak pertsonaia aristokratak hautatzearena, haurtzarotik maila sozial honekin bizi izanari zor zaio, hauen keinu eta mintzaira sakonki eta detaile osoz ezagutzeari. Marguerite Yourcenar zehatzagoa da, honek amamaren tradizio eta estiloari egozten bait dio aristokrazia dekadentea agertzearena.

Ederki idatzia dago, bikote erromantikoa eta inguruko arazoa maitasun osoz deskribatuz. Akats bat seinala daiteke: Mishima ez zen sinestuna, eta aipamen erlijiosoek ez dute indarririk.

### *Zaldi erotuak*

Protagonista, terrorista gazte eskuindar bat, heroe bihurtzen da harakiria egiten duelako.

### *Egunsentiaren tenplua*

Bolumenik zailena, arazo erlijiosoaren hedaturagatik. Berraraipenaren (reenkarnazioaren) ideia azaltzen da.

### *Aingeru baten narriadura*

Abokatu zahar batek, Hondak, gazte eder bat, Toru, semetzat hartzen du. Honda zahartzen den heinean, Toru gaiztotuz doa. Toru munstro bat da, are munstroago bere adimen ez-gizatiarragatik. Gizarte mekanizatuaren robota. Zaharra jo egiten du, modu sofistikatuz, azalean marka handirik gerta ez dakion. Honda, ezindurik, isildu egiten da, Toruk zahar-etxean sartuko duelako beldurrez. Gaztea, Hondaren maitale zaharrak mindurik, bere burua hiltzen saiatzen da, alkohol industrialia edanez. Ez du lortzen; baina hogeitabat urte betetzeko egunaren bezperan itsu gelditzen da.

## **Estiloa**

Eboluzio argia dago estiloan. *Maskarada baten aitortpenak*-en subjektibismoa, *Kolore debekatuak*-en estilo lasaia, *Uhinen kalapita*-ren oreka, *Urrezko pabilioia*-ren barrokismoa edo *Itsasoaren faborea galdu zuen marinela*-ren tonu lehorraren ondoren, men-debaldeko idazle batek egingo lukeenaren antzera, Mishimaren lumak beste eremu baterako norabidea hartuko du. *Emankortasunaren itsasoa*-ren estiloa biluzia da, laua, lirismo-izpi batzuekin, arrailez beterik. Obra hau testamentu bat da. Izenburua (nahiz eta hasieran aipatu, Mishimaren lana ulertzeko gakoa bait da) ilargiaren erdian dagoen lautada zabal bezain antzutik hartua da. Gaur egun jakina denez, lautada hori, ur, aire eta bizi gabeko desertua da, gure satelitea bezala.



Mishimaren Erlijioa, shintoa zen, hots, Jainkoaren ondorengo zuzena Enperadorea dela uste duen Japoniako erlijio tradizionala. Denbora pasa ahala, ostera, gero eta indar handiagoz betetzen diote bere espazioa budismoaren ideia nagusiek, hala nola, urrunketa-renak (desapegoarenak), iraupen-ezarenak eta hutsarenak; baina, dirudienez, gupida budikoa ausente dago azkeneraino. Mishimak gogorra izan nahi du.

Gabeziak bentzutu ez dezan, azkenean edo agian bitzta guztietan zehar, gorderik zaindu zuen desioa kunplituko du: hiltzea, baina ez edozein unetan, ez edozein modutan, baizik eta gazte izanik eta harakiria eginez. Zerbait izan delako frogatzea izan nahi lukeen heriotza.

Adierazgarriak benetan amaren hitzak, doluminak ematera datozkion bisitariak hartzean: "ez errukitu. Bere bizitzan desiratzen zuena egin duen lehen aldia hau da". Halaber, azken aldiz etxetik atera baino lehen, bere langelako mahai gainean utzitako paper-zatia: "giza bizitza laburra da, baina nik betiko bizi nahi nuke".

## Prosazko lanen ezaugarri orokorrak

Mishimaren lana epaitzea, Marguerite Yourcenar-ek dioten bezala, arazo zaila da. Zergatik? Gaur egungo idazlea delako, beste kultura batekoa eta, gainera, mendebaldeko elementuak ekialdekoekin nahasten dituelako, bere bizitza zeharo zalapartatsua, arina eta gorabehera askotakoa izan delako. Beragandik bereizten gaituen murrailaren aurrean gaude (adibidez, sinbologiaren arloa ezezaguna zaigu). Dena dela, idazle baten errealitatea bere lanean bilatu behar da. Hona hemen, bada, Mishimaren lana irakurri ondoren ateratakoak.

Odola, biolentzia, heriotza, gorputzaren gorespina, pasioa, antzinako Japoniaren kondaira eta tradizioak, suizidio erritualak: hauek dira, batez ere, nabarmen daitezkeen obsesiorik handienak.

Hasieratik dagoen tragedia-usaina geldiro garatzen da, tonu morbosoz, detailez markatzen da (destinoak indarra bait du), baina azkeneraino irakurleak ez daki ziur zer gertatzen den. Horrek eskaintzen die bere liburuei tentsioa, emozioa eta erromantizismoa.

Pertsonaiei dagokienez, batzuk handiak dira, besteak kaxkarrak, nola-halakoak; baina denak, odolez edo itunez elkarturik, talde genetiko baten barruan sartzen dira. Maila desberdin horiek plano batetik bestera supituki aldatzeko parada ematen diote, argiaren eta ilunaren arteko jokoak sortuz. Antzerkia bailitzan. Zolitasuna eta kuraia dituzten emakumeak agertu ohi dira, bestetik.

Ikusmenaren papera eta honek estetikarekin duen lotura *Urrezko pabilioia*-ko esaldi batean laburtua dago: "edertasuna eskuaz uki zitekeen zerbait zen, begiak gardenki isladatua". Kolore, forma eta siluetak eskaintzen dituzten eszenak dira Mishimarenak. Kontenplaziorako ezin egokiagoak.

Natura ederki irakurtzen dakielako, Mishima poeta da. Eta ez nolanahikoa, goimailakoa baizik. Poesia eta lirismoa darizkie naturaren deskribapenei, fintasuna eta orientalismoa. Baina baita krudeltasun delikatua ere. Bizitzaren metafora.

## Antzerkia

Antzerki moderno oso berandu heldu zen Japoniara. Japonian idatzitako elaberrri modernoak XVIII. mendearen azkenetakoak dira; Pazifikoko gerra iragan arte, ostera, ez dago mendebaldeko antzerkiaren antzekorik.

Mishimak ez zion ideologiari inolako garrantzirik eman, baina bai estiloari; eta estiloa hainbeste detailetan (Mishimaren janzkera, etxea, miresten zuen literatur mota, etab.) paradoxazkoa bada ere, mendebaldekoa, mendebaldeko tradizio klasikokoa da. Aukeraturako antzerki-mota "ez-moderno" deitzen zen, eta ezaugarriok zituen: Eszenatoki berezia; Maskara ugari; Jantzi luxozko eta deigarriak; Musikoak eta koruak, greziar drama klasikoan agertzen direnetakoak; Edertasuna kolpatzen, lapurtzen eta suntsitzen duen zerbait da (Thomas Mann-en *Heriotza Venezian* elaberrian argi ikusten da edertasunaren biolentzia).

No-ren estetika nekrofilikoa, Edgar Allan Poe-ren *Ligeria* edo *Benerice*-koa da. No-ren zailtasuna, sakratua den zerbaitek estalirik egotean datza; drama grekoan ez da hori gertatzen, soegileak erdi-hila kontsideratzen bait du ikusten ari den erlijioa. No-a, be-

rriz, mitologia shintoaren eta kondaira budikoaren amalgama da, edo bizirik dirauten bi erlijioen produktua.

Antzerki mailako lehen arrakasta *Inaurri zurien kabian* deritzonarekin lortu zuen Mishimak. Eszenatokia Brasilgo kafe-landaketa bat da, non bikote japoniar bat ezkutatu den guda ondoren bi morroirekin, txoferra eta bere emaztearekin. Lanaren egitura—adulterioaren istorioa eta suizidioaren saioa—primerakoa da.

### *Hamargarren eguneko krisantemoa*

Obra honekin erdietsi zuen arrakastarik handiena. Japonian krisantemoa leialtasunaren sinboloa da. Koroa inperialean hogeitamabi petaloko krisantemo bat dago. Mishimaren lanaren gaia, alferrik galdutako leialtasunarena da.

### *Madame de Sade*

Madame de Sade-ren nortasunaz liluraturik idatzi zuen. Honek espetxean hainbete urte iragan zuen senarrarekin leiala izan ondoren, utzi egiten du aske dagoen momentuan.

Elkarrizketekin soilik, ekintzarik gabe, emakumezko ahotsen kontrapuntuarekin egina dago lan-antzerki hau. Ausentzia baten inguruan kontatzen da drama. Horra hor misterioaren marka bat. Sade ez da ikusten azkeneraino, Virginia Woolf-en *Uhinak*-en Percival bezala. Sade-rengan balio berriak sor ditzakeen Gaiztake-ria agertzen da, Baudelaire eta Bakuninengan Satan bezala.

Amaierak harrituta lagako gaitu: Madame de Sade-ren jarreragatik, areagotu egiten da misterioa.

### *Errege legendunaren terraza*

Izenburuak dioenez, antzerki-lan honetako erregea legenduna da: berak eraiki erazi zuen Bayon-en tenplua.

## **Azkena**

Garai desberdinetako Mishimaren argazki batzuen irakurketa-ekin emango diot amaiera gai honi. Nabaria da bere aurpegiaren

aldaketa: batzuetan gazte, bestetan, nahiz eta urte berean ateratakoa izan, zahar-zahartuta.

Arraroagoa oraino irribarrea. Iluna, misteriotsua, umore berezia gordetzen duena. Ezereza desesperatuki betetzeko baino ez bada ere, saiatuaren saiaturik eta modelatuaren modelaturik dibujatzen den horietakoa.

Mishima, fideltasunaren eta kontsekvente izatearen eredu izan nahi duen eta den idazleatarikoa da. Estetikaren hegoak goraino igotzearen, biolentziaren eta arriskuaren zaporea dastaturik pausagunea aurkitu duena. "Heroismo" hitzari, galdutako indarra bihurtu diona.

*A.I.*

# JAKIN

## ESKOLA-PORROTA

1987ko euskal liburugintza  
Yukio Mishima

Urtarrila  
Martxoa

46

1988



**JAKIN**

**Ategorrieta hiribidea, 23, 1. esk. – 20013 Donostia**  
**Tel.: (943) 27 17 13**