



Hitzik gabeko komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina

Laura Cerdán

Artikulu honetan, testuinguru gisa, komunikazio-eredu bat aurkezten dugu bere barnean hitzik gabeko komunikazioa hartzen duena. Izan ere komunikazio-mota hori, sistema bat denez, beste sistemekin elkarreaginean, informazio-iturri ugaria baita. Ondoren, komunikazio horren ikerketan ari diren disziplinak aipatuko ditugu eta komunikazio-modu hori ikasgelako esparruan kokatuko dugu. Gero, irakaslearen diskurtsoan ez-hitzezkoa zertarako den azalduko dugu, irakaskuntzako jardunaren aribide ez-hitzezkoak sailkatzen dituzten ereduak aurkeztuz, eta, azkenik, ikasgelako bizitzan, eta bereziki ikasleekiko elkarreaginean, hitzik gabeko komunikazioak dituen inplikazioak aztertuko ditugu.

Sarrera

Hainbat disziplinak aztertu dute, gizarteko elkarreaginean funtsezko den zerbait bezala aztertu ere, hitzik gabeko komunikazioa, hala nola antropologiak, giza etiologiak, psikiatriak edo psikologia sozialak. Beste ikerketa-arlo batzuetan, hizkuntzen irakaskuntzan, adibidez, tarte-ka-marteka azalduko den zerbait besterik ez da oraingoz. Ikerketa horien gai nagusia hitz egitea da, funtsezko komunikazio-modu bat delako, baina baita beste moduak, hori bezain funtsezkoak izanda ere, ia aintzat hartu ez direlako edo gutxi aztertu eta garatu.

Aitortzen badugu, ordea, komunikazioa ez dela hitzezkoa bakarrik eta komunikazioak ez duela funtsik ez izaerarik bere ingurunean, hots,

elkarreraginean kokatzen ez bada, orduan hasiko gara hitzik gabeko komunikazioak elkarreragin-prozesuetan duen garrantziaz jabetzen. Eta ikasgela, “mikrokosmos” gisa ulertuta, gizarteko elkarreragingune berezia denez, ez da ikerketa-esparru hortatik at geratuko.

Komunikazio- -prozesua

Komunikazioa hain da konplexua eta aberatsa, ez baitaiteke hitzekora muga. Beraz, komunikazio-prozesuaren kanalaniztasunari begiratzera behartuta gaude. Ekintza komunikatiboa bakartuta aztertzeraz, triangelu bat dela esan daiteke hiru ertz dituena: hiztunaren diskurtsoa, imintzioak eta adimeneko irudikapenak (McNeill, 1986). Baina, hiztuna leku eta denbora jakin batean ipintzen baldin badugu, komunikazio-iturri diren sistemak era honetan zerrenda ditzakegu:

- *Hizkuntza*
- *Parahizkuntza*
- *Hitzik gabeko komunikazioa* (begirada, imintzioa, mugimendua) ingurua (gizaki, izadi, arkitektura, objektuak) eta solaskideen itxura (gorputza, arropa eta beste).

—————> Espazioa ————— Denbora —————>

Horrela, bada, *Oinarrizko egitura hirukoitz* baten gainean dago finkatua giza komunikazioa (Poyatos, 1994), espazio- eta denboragune baten barruko continuum elkarreraginezko eta hitzeko-paralinguistiko-kinesiko baten gisara ulertuta. Egitura horren aldamenen hor daude inguruko esanahiak ere, denak baitu “komunikatzen” eta gizakia, komunikazigile baino gehiago prozesu horren konplexutasuneko elementu bat besterik ez baita. Hauxe diosku puntu horri buruz Birdwhistell antropologo eta hizkuntzalariak (Winkin-ek aipatua, 1981/1994: 107):

Gizakia ez da komunikatzen, komunikazioan parte hartzen du, bertako elementu bihurtuz. Mugi daiteke eta zarata egin... baina ez da komunikatzen. Bestela esanda, ez da komunikazioaren egilea, partehartzailea baizik. Komunikazioa, beraz, sistema bat den aldetik ezin uler daiteke ekintza-erreakzio eredu single gisa, edonola enuntziatzen delarik ere. Sistema den aldetik, elkartrukearen mailan jarri beharreko zerbait da.

Birdwhistell-entzat komunikazioa gune eta denbora jakin batean eta partaide batzuekin gertatzen den egoera bat da eta, partaidetza-prozesua den aldetik, ezin uler daiteke bakartutako ekintza/erreakzioa eskema tradizionalaren ikuspegitik; aitzitik, bertan parte duten elementu guztien elkarreraginaren argitan ikusi behar da. Horrek esan nahi du komunikazio-jokaerak ikuspegi zirkular eta zibernetikoa eskatzen dutela eta ez kausa-ondoriozko begirada lerro zuzen bakarrekoa. Lerro bakarreko ikuspegia komunikazioa ahozko hizkeran ardaztuta ikustetik sortua da seguraski eta, ondorioz, linealtzat hartu izan da; baina, ikuspegi horren ordeztu, beste begiratu osatzaileagoa eta sistemanitzago bat eskatzen du komunikazio-prozesuak, hots, partaideen jokabide komunikatibo denak *aldi berean atzematea*.

Komunikazio-prozesuko sistemen aniztasunak *Ezin dugula ez komuni-
katu* esatera garamatza (Watzlawick et al., 1967/1995); izan ere, gizakia
isildu daiteke, baina ezingo du gorputzaren hizkeraz komunikatzea
saihestu. Nahita hitz egin dezake edo nahita isilik egon, bai, baina ezin
da ezer adierazten ez duela geratu, ezinezkoa baita mugitu gabe, begira-
tu gabe, eseri gabe geratzea eta bere arropak, usainak edo begien kolo-
reak nahitaez zerbait adierazten baitute. Eta hori egiterik balego, hori
bera ere komunikatzea dateke; *komunikatzea ekidin ezina dela* esan
behar, beraz. Bestalde, hitzik gabeko komunikazioa bete-betean dago
sinkronia interakzionala deritzonaren barruan. Condon eta Ogston-ek
(1966), bideoz solasaldi batzuk filmatu ondoren, diote imintzioen eta
hitzen artean badela sinkronia bat diskurtsoaren egitura-maila guztietan.
Sinkronia hori, bere izatez mekanikoa dena, hainbat jokabidetan azal-
tzen da, esate baterako, hizketaldi luze baten ondoren postura aldatzean
edo diskurtsoan zehar prosodiaren araberrako mugimenduak egitean.
Beste era batean ere azaltzen da sinkronia hori: pertsona batek bere
solasaldia bukatzen duenean, begiz begi begiratzen dio solaskideari eta
honek begirada aldatzen du hizketan hasteko unean (Kendon, 1967).
Jokaera horiek eta horien antzeko beste batzuk, adibidez, mugitzea edo
postura aldatzea solaskideak aldatu arau –*unean uneko postura egokiak*
(Schefflen, 1964)– elkarrengatik sinkronizatua eraikitzeak erritmo-arauak
dira. Arau horiekiko sentiberatasunik ezak diskurtsoaren egitura alda-
tzea eta elkarrengatikaren efikazia arriskuan jartzea dakar.

Hitzik gabeko komunikazioaren ikerketa

Ahozko diskurtsoan parte duten ez-hitzezko elementuak bereizteko,
horietaz arduratzen diren zientziak aipatuko ditugu.

Seinaleak jaso edo igortzen dituzten sentimenetatik abiatuta diogu hi-
tzik gabeko komunikazioa dela ikusizko edo ukituzko moduak, hots,
geure gorputzaz eta espazioaz baliatuzetik datozen jokaerak, komunika-
zioan erabiltzea. Jokaera horien ikerketan ari diren disziplinak dituzu:
kinesika, proxemika eta kronemika, hirurak semiotikaren esparrukoak.

Kinesikan imintzioak, jarrerak, begiz jotzea eta aurpegiaren bisajeak
sartzen ditugu. Poyatos-ek (1994) jokamoldeak (maneras) sartzen ditu,
hau da, kultura batek sagaratutako moldeak eta gizabanakoak bere kul-
tura, sexu, giza maila edota oldarteren arabera imintzioak egin edo
jarrerak hartzeko dituen moduak.

Bestalde, eta hizkuntzak hainbat alderdi paralinguistikotik (azentua, gel-
dialdiak, abiadura eta ozentasun-maila) dituen bezala, kinesikak ere
badu bere alderdi parakinesikoa, honako elementu hauek ikertzen ditue-
na (Poyatos, 1994):

- zernolako indarrez egiten den imintzio bat
- eremua, imintzio bat zein espaziotan egiten den, eta
- abiadura eta iraupena, imintzio eta jarreraren alderdi kronemikoak, ale-
gia.

Hall-ek (1966/1982), proxemikaren aitzindari izaki, dio zientzia horren

gai izan behar dutela gizakiak espazioa nola erabiltzen duen behatzeak eta hortik sortutako teoriak, eta zientzia hori kultur lanketaren esparru berezi bat dela. Proxemikak pertsonen arteko distantziak, posturen norakoak, gorputzaren ukimena eta mugimenduak ikertuko ditu. Beste ikerketa batzuen gai izango dira inguruneak –objektu eta arkitektura– giza-kion elkarrekintzan duen eragina edo beste alderdi xumeago batzuk, hala nola aulkiak aukeratzeko modua etabar; azken horiek *talde txikiaren ekologiari* buruzko aztergaiak dira.

Azkenik, kronemika (Poyatos, 1994) kulturaz kultura denbora erabiltzeko modu desberdinak ikertzen dituen disziplina da. Irakaslearen jokabide kronometrikoen adibide dira: hitzen bat luzatu edo mantsoagotzea ikaslea ohar dadin zerbaitek arreta berezia merezi duela, begirada luzatzea arreta eskatzen duten horietakoa dela ohartu arte, ikasleari hainbat denbora ematea erantzun dezan eta erantzuna berehala ez ematea –bestela ikaslea ez baita saiaturiko erantzuten badakielako irakasleak erantzuna emango duela– etab.

Hitzik gabeko komunikazioak ikasgelan dituen funtzioak

Hauexek dituzu hitzik gabeko komunikazioaren eginkizunak:

- Hitzik gabeko komunikazioak *adierazpen-dinamika* ematen dio diskurtsoari irakasleak ikasleen prozesuan duen *inplikazio afektiboaren* ondorio gisa.

Egiaztatua dago irakaslerik sutsuenak ez-hitzezko kodeen erabiltzaileak direla –bereziki imintzio eta aurpegikerena. Jokabide horrek ikaslea mugitu egiten du, *badu eragina* honen jokaeran eta ikasteko motibazioa ematen dio. Alderdi hau ez da beti aintzat hartzen ikasleak helduak direnean, hauek beti ikasteko gogoarekin eta interesaturik daudelakoan. Baina badira gorabeherak –familia edo laneko arazoak, estresa, hizkuntza ikasten egindako aurrerapenak, aldi berean beste ikasketa batzuk egiten aritzea, etab.– luzera gabe ikasle helduaren ikasi nahiaren beroa epeltzen dutenak. Eta ez dago zalantzarik *diskurtso didaktiko sustatzailerak* lagundu egiten duela Gumperz-ek (1982) *ikasbidea errazten duten aurrebaldintzak* deitzen dituenak sortzen.

Diskurtso didaktikoak, solaskide anitzi zuzendutako beste ezcinak bezala –hitzaldi politikoa, antzerkia, publizitatea– helburu nagusi bat du: ikasleengan eragin, hots, ikas dezaten motibazioa sortu. Baina, ikaslearen eragiteko, lehenbizi honen arreta erakarri behar duzu. Bada ikerketen eremuan tradizio bat, seguraski Goffman-ek *ekintzaile soziala* deitzen duen pentsamoldearen harikoa, antzerkiaren eta ikastearen artean analogia bat ikusten duena (Eco, 1978). Hortik datoz irakasleei ematen zaizkien aholkuak antzerkigile izan daitezen eta gorputzaren adierazpenaz baliatu. Irakaslearen egiteko bat “antzeztuz” ikaslearen arreta erakartzea baldin bada, begien bistakoa da hitzezkoek beste jokabide batzuk eskatzen zaizkiola, hala nola: ikasleei bizkarra ez ematea, behar den tarteak mantzentzea, beti ikastaldeari begiratzea, ahotsa han-

ditu edo txikitzea, burua luzatzea ikasle guztiek ikusi ahal izan dezaten, etab. Irakasle batek bere jardunean horrelakorik egiten ez baldin badu, pentsatzekoa da ez duela ikasleen arretarik erakarri nahi “antzeztuz” beste eraren batera baizik, esaterako; gelako elkarrekintzak gizarteko egoeretako elkarrekintzen antzeko ahalik eta gehien bihurtuz. Era horretan, ez du hainbeste “antzeztu” beharrik izango. Ikasleen partaidetza modu tradizionalak puskatzeko eta gelako elkarreaginak aldatzeko beste gauza batzuk egingo ditu: ikasle bakoitzarena inguratu, ikasleengana hurbildu eta haiengandik gertu egon, etab. Nire ustez, aukera batzuk ez dira beste batzuk baino hobeak edo txarragoak: bakoitzak bere *irakaste-ko estilo* propioa bilatzean eta horri ahalik eta etekinik handiena ateratzean dago gakoa.

Irakaslearen hitzik gabeko komunikazioak ikaslearengan duen eragina zeinuz eskaintzen dion *errefortzu afektibo positiboan* islatuko da. Landsheere-ren (1979) hitzetan, irakasleak errefortzu hori honako hitzik gabeko zeinu hauekin lortuko du: 1) burua makurtuz; 2) buruarekin baietz esanez; 3) bekainak jasoz; 4) begi-niniak handituz; 5) begiak zabalduz; 6) irribarre irekiaz; 7) barremurriaz; 8) barre eginez; 9) ikaslea ukituz.

Garrantzia badu ohartzeak zeinu horietatik %75ek buru inguruan duela lekua. Bada beste modu bat indar afektiboa areagotzeko: *dramatizazioa*. Hauek dira dramatizazioak diskurtso didaktikoan dituen eginkizunak: suspentsea lortu, besteen imitazioak egin, kontakizunetan giroa sortu, asmo ludikoak bideratu, emozioak handitu eta ikasleei hizkuntz esanahiak adierazi. Azken funtzio hau garrantzi handikoa da, batez ere bigarren hizkuntza bat irakasten denean. Katalanezko ikasaio bat behatuz –haur-hezkuntzako murgil-programa batean–, egiaztatu nuen maistrak dramatizazio bidez azpimarratzen zuena katalanez gaztelaniatik erabat desberdina zen lexikoa zela. Irakasle hark hitza ahoskatzearekin batera *pantomimoz* antzezten zuen; horrelaxe irudikatu zituen hotza, beldurra, gosea, logurea, etab. Hori ikusita, ordea, ez ninduen ikasleen erantzunak hainbeste harritu; harrigarria zen horiek, maistrak esandakoaren esanahia ulertu ahalean, “bai” esaten zutela, ozen aski hitza katalanez errepikatuz, eta batzuek txaloak jo ere egiten zituztela. Irakasleak hitza itzultzen zenean ez zen horrelakorik gertatzen. Itzultzea izan daiteke denbora eta nekea aurrezteko modu bat, baina ez da ikasleentzat errefortzu izango eta, seguraski horrexegatik, ez du emoziorik sortzen.

- Hitzik gabeko komunikazioak hizkuntzari buruzko informazioa ematen die ikasleei.

Hizkuntzaren eta ez-hitzezko zeinuen arteko lotura estua adierazten duen etsenplu bat duzu irakasleak imintzio gehiago egiteko joera izaten duela ikaslearentzako berria den informazioaren bat –ahoz, jakina– ematen duenean (McNeill, 1986) edo gero hizkuntz formetara irauliko dituen esanahiak aurrez adierazten ari denean. Bestalde, egiaztatuta dago hain dela estua imintzioen eta ahozko esaldien arteko koordina-

zioa, prozesu bat beraren bi alderdi bezala hartu behar baitira (Kendon, 1980). Horrek garmatza esatera ahozko hizkuntzak eta ez ahozko komunikazioak “eduki” berberak irudikatzen dituztela, nahiz eta era oso desberdinetan. Hitzek eduki orokor edo esanahi bereziak irudikatzeko molde eta konbinazio sintaktiko estandarizatuen multzo bat kanporatzen duten bitartean, keinuek eduki konkreituak (esanahi zabalagoen alderdiak) azalduko dituzte, eta horregatik ez daude arau jakin batzuek agindu bezala eratuak. Baina horien lekua beti *elkarreraginezko berbaldiaren sintaxiaren* barnean egongo da. Horrela, beraz, hitzak edukiak adierazten ditu eta ez-hitzezko komunikazioak *edukiaren alderdi batzuk argitzen ditu*, anbiguotasunak deseginez, ahozko esaldiak osatuz, esanahiak bateratuz, hitz batean, diskurtsoa kontatuz eta komunikazio eta testuinguruaren zerbitzuko *baliabide espresibo* izanez.

Honako eginkizun hauek dituzte irakaslearen imintzioek:

Hizkuntza ordezkatzan dute.— Enblemak (Efron, 1941/1972) dira hizkuntzaren hurbileneko jestuak, esanahiari lotuta baitaude, hitzak dauden bezala. Enblema unitate lexiko bati lotuta egon liteke (adibidez, eskuari eraginez, “alde hemendik” adieraztea) edo perpaus oso bati (adibidez eskuei eragin ahurrak beheraka “bukatu dugu” adierazteko). Ahozko diskurtsotik at funtziona dezake, hau da, ahozkoaren orde, edo bukatu gabeko esaldiren bat osatuz “sintaxi misto batean” eta adierazpenaren parte izanez, beraz (Adibidez, “hobe da...” esan eta gero, eskuz eta mihiaz eta hitzik esan gabe, “isilik egotea” adierazi). Baina enblemak hitzak ordezkatzeko baino gehiago horiekin nahasian erabiltzen dira, esaldi deskribatzaile korapilatsua izan zitekeena adierazteko.

Enblemak ahozko diskurtsoarekin batera prozesatzen dira, ez dute informazioa bikoizten, ez dira erredundanteak, baina irakasleak azaldu nahi duen puntu bati dagozkio eta ikasleak nola erantzun behar duen markatuko dute edo hizkuntzaz kanpoko informazioa emango diote, hala nola irakaslearen komunikatzeko estiloaren berri, berbaldiaren enfasi-puntua zein den, etab.

Hizkuntzari testuingurua ematen diote.— Imintzioek zerbait azpimarra edo zehaz dezakete irakaslea ari den testuinguruan. Esate baterako, irakasleak borobil bat egiten du, behatz lodia eta erakuslea bilduz, une batean esaten ari denaren garrantzia adierazteko, eta, beraz, ikaslearen arreta bereziki erakartzeko.

Ahoz esandakoaren esanahia berresten dute.— Hori ere egiten dute. Adibidez, irakasleak ikasleari zerbait galdetu eta hitz egitera konbidatzen du buruaren mugimenduz eta ahoz aldi berean.

Hizkuntza errepikatzen dute.— Ahoz esandako edukia berriz adieraz dezakete imintzioek —horretarako dira ahozkoarekin batera erabiltzen diren enblemak. Bigarren hizkuntzen irakaskuntzan, enblemak baliabide onak ditu irakasleak bere hitzak indartzeko eta igorri dituen esanahiak ikasleek atzematen dituztela ziurtatzeko.

Ahoz esandakoa ukatzen dute.– Zenbaitetan ez dira bat etortzen ahozko mezuak eta ez-hitzezkoak. Eta normalean onartzen dugu ez-hitzezko adierazpenak egiazkoagoak direla bai igortzerakoan bai hartzerakoan (Knapp, 1980/1995), agian ahozko seinaleak baino berezkoago eta intentzio gutxiagokoak direlako.

Kontraesan bat gertatzen da irakasleak ikasleei parte hartzeko eskatu eta bera, besoak gurutzatuta, geldi-geldi geratzen denean. Besoak gurutzatuta edukitzea ez da jarrera irekia, ez du elkarreragin-gogorik adierazten; kinesikan *jarrera barrera* deitzen zaie hizketarako gogo gutxi adierazten duten imintzio eta posturei. Zenbaitetan, hitzunak nahita erabiltzen ditu ez-hitzezko elementuak, bere hitzen esanahia mozorrotu edo ahultzeko. Esate baterako, orojakile bati esatea. “zuk dena dakizu” ironia apur batez eta eskuei eraginez.

Hizkuntza enfatizatu.– Diotenez, ezagun izaten omen du norbaitek irakasle dela –batez ere umeena eta bigarren hizkuntzena– ez esaten due-nagatik, “esaten duena mugitzeko moduagatik” baizik. Jardun paralinguistikoa eta ez-hitzezkoa dugu irakasleek ezaugarri badakigulako (nahiz eta agian oharkabeen) jestuak adierazpenerako baliabide onak direla komunikazio-beharren zerbitzuan eta, ikasle batek “ez badaki” eta “jakin dezala” nahi badugu, informazio-gune berria edo garrantzizkoa markatuko dugula begiak zabalduz, emozioak antzeztuz, ozenago hitz eginez, eskuak eta besoak mugituz geure hitzak indartzeko eta ikasleen arreta erakartzeko.

- Ez-hitzezko komunikazioak ikasgelako elkarreragina eta dinamika antolatu egiten ditu.

Badira solasa arautzen duten erregelak; esaterako, bi lagun ezin ari daitezke aldi berean hizketan, bata besteari txanda eman beharko dio honek eskatu ahala, galderei erantzun egin behar zaie, etab. Egiaztatua dago joko-arau horietan aldaketa txikiak egiteak –etenak, hiru segundo baino luzeagoko geldialdiak, solaskideetako batek gaia aldatzeak...– eragin handia duela hitzunaren gaitasun komunikatiboaren pertzepzioan (Knapp, 1980/1995).

Horrela, bada, elkarreragin eraginkorra lortzeko, elkartrukatzen den hitzezko edukia bezain garrantzi handikoa da, adibidez, irakaslea isiltzeko eta aldi berean ikaslea hizketan hasteko modua. Hitzik gabeko komunikazioak beronetako barne-prozesuak adierazten ditu, adibidez, zeri edo nori begiratu behar zaion, txandak eskatzeko edo ekiditeko modua da, eta, elkartrukearen erritmoa eta dinamika markatzen ditu.

Ikus ditzagun hizketako txandarekin zerikusia duten estrategia batzuk:

- Irakasleak norbaiti hizketako txanda eman nahi badio, luzaro begiratu dio, ahozko seinaleak emango ditu –intonazioa eten, adierazpenak edo galderak egin, etab.– edo isilik geratuko da luzaroan.
- Ikasleak irakasleari hizketako txandari ematen badio berak bukatu duelako, eta besteak hitz egin nahi ez, buruari eraginez onar eta indar

dezake ikaslearen ahozko mezua (eta hizketan segitzera bultzatu), begiradari eutsi eta, jakina, ez hitz egin.

- Irakasleak hizketarako txanda eskatu nahi baldin badu, eskua mugi dezake, buruari eragin (ikasleari azkar bukatzeko adieraziz), postura aldatu, asperenen bat egin, eta, horrekin lortzen ez badu, hitz-erdika eta ikaslearen besoa estutuz adierazi.
- Hitzik gabeko komunikazioak irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana definitzen du.

Orainarte egiaztatu ahal izan dugun bezala, ez-hitzezko mezuak informazioa pasatzeaz haratago iristen dira eta, nirekiko, hori da hitzik gabeko komunikazioaren eginkizun nagusia edozein komunikazio-egoeratan, kontuan hartuz “ (...) beharbada gizakien arteko komunikazioaren bostetik bat informazioa elkartrukatzeko izango dela, baina beste guztiak besterekiko harremanen nolakoa mugatu, berretsi, arbuiatu eta berdefinitzeko prozesuaren zati direla” (Watzlawick et al., 1967/1971).

Hitzik gabeko komunikazioak erakutsiko du zein diren, eginkizun, arau eta irakaslearen agintearen arabera, ikasgelako harremanak mugatzen dituzten jarrerak. Ikasgela kultura baten arabera gizartean dauden indarrak islatzen dituen joko sozial bat da. Eta ez-hitzezko seinaleek hitzezkoek baino hobeto ispilatzen dituzte indar horiek estatusa, hierarkia edo agintea kontrolatzen laguntzen baitute (Serrano, 1992).

Irakasleen *usteen* eragin erabakiorra dute harreman horiek ezartzera-koan. Ez dirudi irakaslearen usteen berri zuzenean emango digun bide-rik dagoenik. Hala ere, irakasleen estiloak deskribatuz, uste horietara iristeko modua izan dut, ziurtasun osorik gabe baina (Cerdán, 1997). Esate baterako, ikasleei eman beharreko informazio eta ezagutza akademikoek kezkatuta daukaten irakasle batek *ideien hizkuntzan* (Aranguren, 1986) ezarria dauka bere diskurtso didaktikoaren oinarria, ikasleengatik urrutiratu egiten da ez-hitzezko komunikazioa bideratzen duten elementu afektiboak falta dituelako –nahiz eta jokabide horren azpian profesionala ez den zerbait egon*.

Beste irakasle batek ikasleak ikastera sustatu nahi izaten ditu eta horretarako ez-hitzezko keinuz baliatzen da –batez ere kinesikoez–, antzerkian egoera komunikatiboak azaltzen diren moduan; horrek eskolan nahiko lukeen baina ez duen feedbackik eza orekatzeko, bere gogo-berotasunean oinarritutako giroa sortzeko eta ikasleen ahalegina indartzeko aukera ematen dio. Beste batek, elkarreraginezko prozesuez kezkatuta baitago, hitzik gabeko komunikazioa erabiltzen du –batez ere erabileraren proxemikoa– gizarteko beste zenbait egoeratan bezalakoa: hurbiltasun fisikoa (eta, beraz, afektiboa), gorpuzteko ukipena, postura aldatzea, batetik bestera ibiltzea, etab.

- Irakaslearen semiotika, bere osoan, informazio-iturri da ikasleek hari buruz lehen inpresio bat izan dezaten. Inpresio hori, gero irakasle-estiloa ezagutzeak osatuko duena, ez da beti izaten irakasleak bere burua aurkeztean sortu nahiko lukeena.

Edozein pertsona ikusi bezain laster atzematen da berorren estiloa, *inpresioaren* bitartez, hain zuzen, zeinu semiotikoetatik ondorioztuta (Goffman, 1959/1993). Ohartu beharrekoa da ez garela besterengan egiten dugun inpresioaz asko ohartzen, zeren, geuk esandakoa entzuten dugun arren, ez baitugu geure burua ikusten. Eskolan, ikasleek irakaslearengan ikusten eta entzuten dutenaren kariaz berari buruz egiten duten lehen juzkuk erraztu edo zaildu egin ditzake hurrengo harremanak (Poyatos, 1994). Bestalde, inpresio horien bitartez lortuko du irakasleak aurrez gutxi-asko finkatutako rol edo jarduera-eredu bat.

Irakasleari buruzko inpresioa sortzen da, seguraski, beraren imintzio eta gorpuztaren mugimenduen indarretik, ahotsaren doinutik, aurpegiko itxurarik eta, oso garrantzi handikoa da hau, hitz egitean edo entzutean jartzen duen bisajetik. Horrela, esaten dugu irakasle bat hotza dela, edo lasaia, orekatua, gogoberoa etab., hitzik gabe azaltzen dituen moldeen haritik. Gero ikasleek beste informazio subjektiboago batzuk lortuko dituzte irakasle horri buruz: nola erantzuten dien, nolako arretaz hartzen dituen, eta zerbait esan edo galdetzen dutenean zer jarrera duen. Zalantzarik gabe, datu horiek bistaratuko dute irakasleak ikasleen ikasketa-prozesuan duen interesa, partaidetza, esperantza eta lotura afektiboa.

- Hitzik gabeko komunikazioak emozioak azaltzen ditu nahi gabe.

Eta ez bakarrik irakaslearen emozio partikularrak, baita ikasleen espektatibak sortzen dizkionak ere; *Pygmalion efektua* deritzo horri (Rosenthal eta Jacobson, 1971). Irakasleak oharkabea markatu ditu ikasleen jokabidearen zenbait alderdi. Ez da zaila ikasle argientzat beren estatusari eustea irakaslearen espektatiba baikorrak atzematen dituztenean eta, era berean, beren egoera txarra finkatu cgingo dute irakaslearengan etsipena nabaritzen dutenak. Hori egiaztatu dute, besteak beste, Chaikin et al. (1974), ikusiz irakasleak, hitzik esan gabe, bere jarreteran azaltzen dituela ikasleei buruz dituen espektatibak eta ez-hitzezko jokabidea aldatu egiten duela segun eta zein ikasle duen bere aurrean.

Irakaslearen hitzik gabeko komunikazioak duen egitekoa aztertu ondoren, ondorio bat aterako nuke nik: irakasleak, hitzez, ematen duen gaiari buruzko mezuak igortzen ditu, eta, ez-hitzezko moduz, bere buruari dagokion guztia. Horrela, beraz, *ahozko kanala ezagupenen arlokoa da, ez-ahozkoa, berriz, afektibitatearena*.

Ez-hitzezko jokaera bereziak ikasgelan

Ekman eta Friesen-ek (1969, 1981) keinuak sailkatu zituzte eta sailkapen hori beti da erreferentzia hitzik gabeko komunikazioari buruzko edozein lanetan. Baina ikasgelak, elkarreragin jakin baten gertaleku denez, komunikazio-mota berezi bat sortzen du, subkultura bat alegia. Horrek esan nahi du badirela ez-hitzezko jokabide bereziak eskolan bakarrik gertatzen direnak eta hurrengo kategoria hauetan sailka ditzakegunak.

De Landsheere-k (1979) hamalau irakasleren ez-hitzezko jokabideak zerrendatu ditu gorputz-atalen arabera sailkatuta:

- Begien ingurua: begi-nini handituak, bekainak jasotzea, bekoskoa, begiak erdi-itxi, begiz begi begiratu, zeharbegiratu.
- Ahoaren ingurua: ezpainak luzatzea, ezpain eroriak, ezpainak zimurtu, irribarre sinplea eta barrea.
- Buruaren ingurua: alde batera inakurtu, baiezko edo ezezkoa.
- Besoen, eskuen eta behatzen ingurua.
- Enborrharen ingurua.

Gero, irakaslearen zeinu bakoitzari bere funtzioa egozten dio: 1) antolamendua; 2) inposizioa; 3) ikasgaiaren garapena; 4) banakatzea; 5) onespenezko feedbacka, 6) gaitzespeneko feedbacka; 7) gaia zehaztea; 8) onarmenezko afektibitatea eta 9) gaitzespeneko afektibitatea. Pentsatzekoa da irakasleen artean egongo direla aldeak, eta, bakoitzaren estiloaren arabera, funtzio batzuk bestek baino onartuagoak izango direla.

Beste eredu bat Fauquet eta Strasfogel-ena (1972) da; irakasleak esaten duena goitik beherako zerrenda batean dakar eta, horren eskuinean, egiten dituen imintzioak eta horien iraupena. Imintzio bakoitzak bere funtzioa du: 1) *Gelan batetik bestera ibiltzea*. Agian kleraren bila joateak eragingo dio edo elkarerraginen baten bila ibiliko da (esaterako, ikaslearen bat hizketara doanean harenganatzea) edo diskurtso didaktikoak ezarritakoak izango dira (adibidez, atzera pauso bat egin eta besoak zabaldu zerbait begien bistakoa dela adierazteko). 2) *Keinu didaktikoak*: manipulazioa (klerarekin jolastu, argazkiren bat erakutsi, liburu hartu, etab.) zerbait adierazi edo azpimarratzekoak (esku-ahurrak mugitu, airean marraztu, tarteak edo nolakotasunak adierazi ahozko mezu argitzea) eta deiktikoak (pertsonak, lekuak edo gauzak seinatu). 3) *Harremanezko keinuak*: ritmikoak, elkarerragina sortzekoak, onarmen-gaitzespena eta, oro har, irakaslearen gorputz-tankera adierazten duten keinuak. 4) *Keinu autistikak*: irakasleak nahigabe berekiko egiten dituen keinuak (normalean bere burua ukitzea).

Ikaslearen hitzik gabeko diskurtsoaren zama pedagogikoa, dirudienez, keinu adierazle eta deiktikoetara mugatzen da, alde batetik, eta antolamendu eta onespenezko gaitzespenekoatera, bestetik. Nik landu dudan transkripzio-ereduaren helburua da (Cerdán, 1997) irakasleak zer erabiltzen duen nagusiki komunikazio-sistema bakar batean zehaztea; horrek beraren irakas-estilora ezagutzera eramango gaitu. Eredu horretarako motiboa Bateson-ek (1981/1994) eman zidan, honela baitio:

“(…) Kode bakoitza bere erakoa da eta bere inplikazioak ditu; ez dugu kodea erraz aldatzen eta horrek esan nahi du ez-hitzezko kodearen aurrean sentiberagoa denak “ez dituela entzuten” ahozko mezuak, eta, aitzitik, hitzezko kodeen aurrean sentibera denak “ez duela benetan ulertzen” mezu kinesikoa”.

Inplikazioak

Lehenbizikoa, azpimarratu behar da diskurtso didaktikoan ahozkoa lerro bakarrekoa den bitartean, ez-hitzezko komunikazioa alderdi anitza

dela eta ahalik eta gehien ustiratu behar direla diskurtso didaktikoan adierazpen-baliabide guztiak.

Bigarrenik, ikasgelako komunikazio ez-hitzezkoarekiko sentiberatasuna ikasleen ez-hitzezko feedbackaren informazioa jasotzean, aztertzean, kontuan hartzean eta erabakiak hartzean islatzen dela. Batzuetan ikasleei etsipena ez adierazteko balio izan dezake edo, alderantziz, errefortzu afektibo positiboa emateko. Era berean, irakasleak gogoeta dezake bere ez-hitzezko komunikazioa bere irakas estiloa ezagutzeko, eta horrela erabaki konforme dagoen edo aldaketaren batzuk egin beharko dituen bere irakas-jarduna apur bat aldatuko eta bere usteekin adosagokoa emango diotenak. Dena den, aitortu beharrekoa da estiloa oso-oso erroturik egon ohi dela gizonarengan eta ez dezakegula egun batetik bestera aldatu. Hitzik gabeko komunikazioaz pentsatzeak agian ez dizkigu gure ez-hitzezko joarak aldatuko, baina seguraski sentiberago egingo gaitu besterenak atzemateko.

Hirugarrenik, azpimarratzekoa da gorputza-hezkuntza-hezitzaile erlazioak (Castañer, 1996) balio pedagogiko handia duten gogoetak sor ditzakeela. Irakaslea presentzia fisikoa da, leku bat hartzen duen eta mugitzen den gorputza. Bere ezaugarri subjektiboak ditu ikasleak begiratzen dituenak, hortik ikasten baitu eta hori beharrezkoa baita ikas-irakaskuntza prozesuan.

Laugarren, elebitasun-egoeran jokabide bereziak izaten dira irakasleak behatu eta gogoeta ditzakeenak. Esate baterako, zenbaitek dioenez, bada keinutan “elebitasun” bat: hiztunaren keinuak hitz egiten duen elearen araberakoak dira (Birdwhistell, 1970). Egiatan, dirudienez, bigarren hizkuntza baten ikasleak keinu gutxiago egiten ditu hizkuntza horretan bere ama-hizkuntzan baino; bada, beraz, zerbait, “hitz egitea galarazten” diona. “Keinuz hitz egiteko” motibatzea izan daiteke bide bat ahoz ere hitz egin dezan.

Bosgarren, gogoan hartu badirela zenbait elementu ez-hitzezko, hala nola inguruko egitura –espazioaren eta altzarien banaketa gelan– partaideen elkarrekintzan eragin erabakiorra dutenak. Altzariak ikasleek irakaslea errazago ikusteko moduan egon behar dute banatuta, horrek mugatu edo handitu egingo baitu partaidetza-maila. Espazio *soziofugoa* –mahaiak lerroka antolatzeak– zaildu egiten du elkarriketa, *soziopetoak*, berriz, –besodun aulki higikorak, mahaiak borobilean...– jendea elkarganatu egiten du eta, beraz, elkarriketa erraztu (Hall, 1966/1982). Argiak, hotz-beroak, zaratak, hormen koloreak ere kontrolatuta egon behar dute, distrakzio-bide izan baitaitezke eta komunikazioa oztopatu.

Azkenik, ez dago arrazoirik ez-hitzezko gertakizunekiko sentiberatasuna pedagogiaren alorrera mugatzeko, aitzitik, zabaldu egin behar da dantzaren, antzerkiaren, telebistaren alorretara edo, are garrantzi handiagoa dena, eguneroko bizitzara.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Oharra

* Irakasle horrek otorduetan beti guk ez dakizkigun "berriak" ematen dizkigu: ikasleen familiei buruzkoa, auzokoak, Administrazioakoak, etab. Gure aurrean ere ez du imintzio askorik egiten, bere mezuak nola jaso ditugun adieraziko dioten mugimendu batzuk soilik. Hizketan ari denean ez du begiz begi begiratzeko ia (bere berbaldia espositiboa duenez, begiak zuri eduki ohi ditu), hitz batean, maistra horren hitzik gabeko jokaera den bezalakoa da guregandik kanpo dauden informazioak eman nahi dizkigulako.

Bibliografia

- Aranguren, J. 1986. *La comunicación humana*. Madrid: Tecnos.
- Bateson, G. 1994. Comunicación. In I. Winkin (ed.), *La nueva comunicación*, 4. ed., Barcelona: Kairós: 120-150.
- Birdwhistell, R. 1970. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion communication*. Filadelfia: University of Pensilvania.
- Castañer, M. 1996. *Pedagogia del gest i missatge no verbal*. Lleida: Pagès.
- Cerdán, L. 1997. *La Comunicación No Verbal en el Discurso del Profesor: Estilos Didácticos*. Tesi doktora. Universitat de Barcelona.
- Chaikin, A. et alii 1974. Nonverbal mediators of teacher expentancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology* 30: 144-149.
- Condon, W. & Ogston, W. 1966. Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns. *Journal of Nervous and Mental Disease* 134/4.
- Eco, U. 1978. Parámetros de la semiología teatral. In A. Helbo (ed.), *Semiología de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Efron, D. 1972. *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton.
- Ekman, P. & Friesen, W. 1969. The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, Origin, Usage and Coding. In A. Kendon (ed.), *Nonverbal communication, interaction and gesture*. 1981. The Hague: Mouton: 57-106.
- Goffman, E. 1993. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 2. ed., Buenos Aires: Amorrortu.
- Gumperz, J. 1982. Contextualization conventions. In *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E. 1982. *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Kendon, A. 1967. Some Functions of Gaze-Direction in Social Interaction. *Acta Psychologica* 26: 22-63.
- Kendon, A. 1980. Gesticulation, Speech and the Gesture Theory of Language Origins. In Key (ed.), *Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. París: Mouton.
- Knapp, M. 1995. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, 5. ed., Buenos Aires: Paidós.
- de Landsheere, G. 1979. *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Labor.
- McNeill, D. 1986. Iconic gestures of children and adults. *Semiotica* 62.
- Poyatos, F. 1994. *La Comunicación No Verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1971. *Pygmalion à l'école*, París: Casterman.
- Serrano, S. 1992. *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Montesinos.
- Schefflen, A. 1964. The Significance of Posture in Communication. Systems. *Psychiatry* 27/4: 316-331.
- Watzlawick, P. Beavin B., & Jackson, D. 1967/1995. *Teoría de la comunicación humana*, 10. ed., Barcelona: Herder.