

# LABURPENA

## Euskara

Lan honen bidez jolas dramatikoak eskaintzen dituen aukera hezkidetzailleak ikertu nahi dira. Jolas dramatikoa baliabide pedagogiko multzo bezala erabiltzeak ikaslegoaren irudimenarekin jolastea ahalbidetzen du eta, ondorioz, ikasitako estereotipo, rol eta aurreiritziekin jolastea. Ikerketa honen bidez aztertuko da zein puntutaraino jolasek eta dramatizazioek plano sinboliko hori eraldatzen dute eta noraino horrek errealitatea eraldatzen duen, pertsona begirunetsuago, zintzoago eta libreagoak sortuz. Horretarako, lehenik eskola instituzioaren eta bi sexuen arteko elkarreraginaren irakurketa xume bat proposatzen da, jarraituko diren lan lerroei testuinguru historiko bat emateko asmoz. Bigarrenik jolas dramatikoaren analisi teorikoa burutuko da eta amaitzeko ikasgelarako lan proposamen bat aurkeztuko da, hala nola honen ebaluaketa bat, hiru ikasgeletan izandako esperientzietan oinarrituta. Eraitza eta ondorioak esperientzia horietan oinarrituz formulatuko dira.

**Hitz gakoak:** hezkidetzaz; jolas dramatikoa; artea; eraldaketarako hezkuntza; hezkuntza integrala.

## Castellano

Mediante este trabajo se desea explorar las posibilidades coeducativas que el juego dramático ofrece. La utilización del juego dramático como compendio de recursos pedagógicos permite el acceso al imaginario del alumnado y, consecuentemente, a estereotipos, roles y prejuicios inculcados. Este estudio trata de analizar de qué manera el juego y la dramatización transforman ese plano simbólico y hasta qué punto ello revierte en la realidad creando personas más respetuosas, justas y libres. Para ello, en primer lugar se propone una breve lectura de la interacción entre la institución escolar y los dos sexos con el objetivo de dar un marco histórico a las líneas de trabajo que se proponen. En segundo lugar se procederá al análisis teórico del juego dramático y finalmente se presentará una propuesta de trabajo en el aula a través del juego

dramático, así como una evaluación *a posteriori* de su puesta en marcha en tres aulas. Los resultados y conclusiones serán formulados en base a dicha experiencia.

**Palabras clave:** Coeducación,; juego dramático; arte; educación transformadora; educación integral.

## **English**

The aim of this work is to explore the coeducative possibilities that the use of dramatic play offers. The use of dramatic play as a compendium of pedagogic resources offers the chance to enter to the pupils' imaginary and, consequently, to the stereotypes, roles and prejudices they have been instilled. This study tries to analyze the way games and dramatization can transformate this imaginary and how this transformation is transferred to reality, creating respectfuler, fairer and freer people. First of all, a brief reading of the interaction between the school as an institution and two sex is made in order to give an historical frame to the proposed line of reasoning. Secondly, there is a theoretical analysis of dramatic play. Finally, there is a work proposal for the classrooms about this topic, and also an evaluation of this proposal based on the experience of the implementation of this work proposal in three classrooms. Results and conclusions are formulated related to this experiences.

**Key words:** coeducation; dramatic play; art; transforming education; comprehensive education.

## I. AURREKARIAK ETA HELBURUAK

Hurtzaro eta gaztaroan zehar pertsonak haien ingurua ezagutzen dute eta ezagutza horren bitartez haien ideiak garatzen dituzte eta haien identitateak eraikitzen dituzte. Honetaz gain, haur eta gazteek harreman pertsonalen bidez ere ikasi egiten dute. Gure alorrari dagokionez, haurrek haien ingurunean dauden ideietaz, baloreetatik eta kodeetatik jabetzen dira eta hauei jarraiki jotzen ikasten dute. Halaber, beste pertsonekin harremanatu bitartean, harremanak nolakoak diren ikasten dute eta patro horiei jarraiki jotzen dute. Honek, batzutan, jokamolde, estereotipo edota ideia sexistak ikaskuntza dakar, egungo jendartean dagoen sexismoaren isla direnak. Eredu horiek ikastean eta birproduzitzean sexismoaren biziraupena ere sustatzen da.

Pertsonak globalki hezi nahi dituen eskolak guztientzako hezkuntza ekitatiboa ematea izan beharko luke xede. Horretarako, eta ekitatiboa ez den jendartean bizi garela onartuta, zapalduta dauden pertsona talde eta pertsonen laguntzeko neurriak diseinatu eta aplikatu beharko lituzke eskolak. Sexismoa bi sexuengan eragina duen zapalkuntza da eta hortaz, ikasle guztiarekin landu beharrekoa, pertsona bakoitzak bere identitatea genero marketatik aske izanda garatu ahal izateko.

Haurrek jolasaren bidez ere ikasten dute. Jolasaren bidez gatazkak bizitzeko aukera dute, irabazi eta galtzeko aukera, negoziatzeko eta rol ezberdinei jarraiki jotzeko aukera. Puntu honetara iritsita erraza da jokoaren eta antzerkiaren arteko analogiaz ohartzeko: antzeztea jolastea baita, zurea ez den paper batean sartu eta rol horri jarraiki abenturak bizitzea. Egoerak dramatizatzean haurrek haien gorputza, emozioak eta gaitasun kognitiboak batera erabiltzen dituzte istorioak sortzeko. Dramatizatutako eskenak espazio eta denbora batetan kokatzen dira eta pertsonaiek ezaugarri konkretuak izan behar dituzte, gertakarien norabidea zehaztuko dutenak.

Zer gertatuko da, bada, dramatizazioa sexismoaren eraginak aztertzeko, honen eraginetatik jabetzeko eta alternatibak eskaintzeko erabiltzen badugu? Jolaserako material bezala erabiliko dira topikoak eta estereotipoak eta hauetatik eratorritako

gatazkak. Material honekin jolastuz, egunerokotasunean dagoen sexismoaz ohartu ahalko dira ikasleak. Plano sinbolikoan bada ere, egoera hauek transformatu eta hauentzako alternatiba ekitatiboagoak proposatu ahalko dituzte.

Lan honen helburua da hezkidetzeta jolas dramatikoaren bidez lantzeko modua aztertzea. Teknika multzo honek eskaintzen dituen aukerak hezkidetzaren lanketaren zerbitzura jarzteak ekar ditzazkeen onurak ikertuko dira, bai teorikoki bai kasu praktiko baten azterketa eginez. Teoriari dagokionez, eskola mailan eman diren bazterkeria sexisten jarraipen historiko xume bat egitea da helburua egungo erronken aurrekari historikoak ezagutzeko eta iraganeko akatsetatik ikasiz proposamen berriak sortu ahal izateko. Horretaz gain, jolas dramatikoaren nolakotasunak ikertzea da xedea, teknika multzo honek eskaintzen dituen aukerak ezagutu eta lanaren zerbitzura jarri ahal izateko.

Kasu praktikoaren bidez aipaturiko ideiak errealitatera pasako dira ariketa eta jarduera ezberdinen bidez. Jardueren egokitasuna ebaluatzea eta hauen aplikagarritasuna zehaztea da xedea, hala nola ikasleengan daukan eragina. Lan honen bidez, finean, fikzioan errealitatea eraldatzeak errealitatea zein puntutaraino eralda dezakeen ikertu nahi da.

## II. MARKO TEORIKOA

### 2. 1. Generoaren araberako eskolatzeak: eskola segregatutik eskola hezkidetzailera.

Hezkuntza sisteman emakumezko eta gizonezkoek jasotzen dituzten tratu ezberdina aztertzeak iraganera begiratzera behartzen gaitu. Eskola instituzioaren baitan bilakaera ugari eman dira denboran zehar, garai bakoitzeko testuinguru ideologiko, politiko, ekonomiko eta kulturalaren islada, eragile eta ondorio direnak. Sexuaren araberako eskolatzea dugu aztergai marko honetan, eskola mota ezberdinak garai ezberdinetan testuinguratuko ditugu eta gaur egungo egoera marko horretan ikertuko dugu.

“XX mendea emakumezkoen eta hezkuntzaren mendea izan da, zeinetan (gorabehera handiekin) emakumezkoek hezkuntzarako eta berdintasun formalerako eskubidea eskuratu dute, bazterkeriarako mekanismo legalak desagertu dira eta eskola mistoa ezarri da.” (BALLARÍN, PILAR. 2001, 85. orrialdea)<sup>1</sup>

Mende horretan emandako aldaketaren aurrekariak ezagutzea beharrezkoa da zein testuingurutan eta zein baldintzatan eman ziren ulertu ahal izateko eta gaur egungo aldarrikapenen sustrai historikoen sakontasuna ulertu ahal izateko. Honela, XIX. Mendetik hasiko da eskolen ikerketa.

#### 2. 1. 1. XIX. Mendea: eskola segregatuak

Pertsonak modu ezberdin askotan egon dira banatuta historikoki jendartearen baitan:

---

<sup>1</sup> Autoreen aipamenak egiterakoan, hauen abizenaz gain izen propioa ere aipatuko da lan osoan zehar, APAren arauak bete irizpide batzuk zehazten dituztela jakinda (aipamen testualen kasuan autorearen izenaren lehenengo hizkia eta aipamen bibliografikoetan soilik abizena). Autore asko emakumeak direla agerian uzteko egiten da hau. Lan hau genero ikuspuntutik garatzea izan da honen xedea.

Esklabuak eta jabeak, langileak eta patrioiak. Garai bakoitzean ezarri diren harreman mota horiek boterezko harremanak izan dira, zeinetan talde batek bestearen gaineko pribilegioak izan dituen. Pribilejio politiko, legal, ekonomiko, kultural etab. izan dira hauek, kasu bakoitzak nolakotasun espezifikoak izan dituelarik. Eredu honi jarraiki eraiki izan diren harremanak hasierako aukera ezberdintasunean oinarritu izan dira, zeinetan talde batek besteak baino aukera eta baliabide gehiago izan ditu eta besteen lepo bizi izan den, talde bientzako aukera berdintasuna bilatu beharrean.

Harreman mota horietako bat emakumezko eta gizonezkoen arteko harremana izan da. Historian zehar eta kulturaz kultura modu ezberdinetan garatu izan den harreman mota da. Sexuen arteko harreman honen ulerpenerako beharrezkoa da honen gako den kontzeptua ulertzea: genero kontzeptua, alegia. Generoaz ari garenean “gorputz sexuatuetan oinarritutako eraikuntza sozialaz” (BALLARÍN, PILAR, 2001, 21. orrialdea) ari gara. Bizitza osoan zehar eraikitzen den konstrukto dikotomiko honek jendartea izaki maskulino eta femeninoetan banatzen du eta bakoitzari ezaugarri batzuk esleitzen dizkio. Banaketa honen bidez kultura bakoitzak emakume eta gizonezkoentzat egokiak diren portaerak, ekintzak eta jarrerak zehazten ditu. Horren eraginez hainbat ezberdintasun juridiko, politiko, ekonomiko ematen dira, lekuan – lekuko errealitate kulturalaren araberrakoa. Kate Millett-en hitzetan, “bizi ditugun baldintzapen sozialen ondorioz, maskulino eta femenino bezala ulertzen ditugun horiek bi kultura eta bi motatako bizipen guztiz osatzen dituzte”. (MILLET, KATE, 1995, 42. orrialdea).

Historian zehar generoa eta honen inguruko karga ideologiko, politiko, ekonomiko eta morala modu ezberdinetan eraiki eta garatu izan da, baina kasu gehienetan botere harreman moduan garatu da, zeinetan gizonezkoek boterea zan dute eta emakumezkoak haien menpe egon dira. Botere harreman horri patriarkatua deitzen zaio.

“Patriarkatua gizonaren autoritate eta lidergoan oinarritutako antolakuntza molde politiko, ekonomiko, erlijioso eta soziala da. Patriarkatua, gizonezkoen botere-hartze historiko batetatik jaio da: gizonak emakumeen sexualitateaz eta erreproduktzio gaitasunaz jabetu ziren hala nola gaitasun horren produktuaz,

seme – alabetaz, eta aldi berean ordena sinboliko bat eraiki zuten mitoen eta erlijioen bidez estruktura hori aukera bakar bezala mantentzeko.” (REGUANT, DOLORS,1996, 20. orrialdea)

Patriarkatua sistema politiko bat da, emakumezkoen zapalkuntzarako estruktura konplexua. Horrek ez du esan nahi emakumezkoek ez dutela inongo eskubiderik: garai bakoitzera moldatzen den egitura da eta bizitzako esparru ezberdinetan modu ezberdinetan eragina duena. XIX, mendeko Espainiako genero eraikuntzan hainbat eragile egon ziren: erlijioa, korrante ideologiko eta zientifiko berriak eta bilakaera ekonomikoa, esaterako. Hauek guztiek ordena patriarkala mantentzearen alde jokatu zuten eta, horrenbestez, eskolan eragina izan zuten.

XIX. Mendean eskolak segregatuak ziren, hau da, mutilek ikasgai batzuk jorratzen zituzten eskolan eta neskek beste batzuk. Ez zuten espazio fisikoa konpartitzen (teorikoki behintzat, aurrerago aipatuko dudan salbuespenekin) ezta irakaslegoa ere. Mutilek gizonezko irakasleak zituzten eta neskek emakumezkoak. Nesken irakasleek formakuntza kaskarra zeukaten baina ez zuten gehiago formatzeko aukerarik.

Aurreko mendeetan bezala, XIX. mendean Elizak eragin handia zeukan Espainiako jendartean. Honek emakumezkoen eta gizonezkoen arteko rolen banaketa argia ezartzen zuen: gizona arrazoiaren eta indarraren errepresentazioa zen eta emakumea, aldiz, natura menderaezina eta ahulezia gorpuzten zituen. Elizak Jainkoaren Nahia zela esanez mantentzen zuen dikotomia hau. Garai horretan, halaber, ilustrazioaren baloreek pisua kobratu zuten Espainian. Horien arabera eta plano teorikoan berdintasun kontzeptua bizikidetzarako gako bezala ulertzen zen. Hala ere, errealitatean gizonezkoen arteko berdintasuna bezala ulertzen eta aplikatzen zen ideia hau, emakumezkoak beste kategoria sozial bezala ulertuz. Urte horietan eman ziren iraultza zientifikoek dikotomia hori aztertzeko eta bazterkeria hori justifikatzeko beste hainbat ikuspegi eskaini zituen. Honela, emakumezkoen gutxiagotasun fisiko eta kognitiboa azaltzen zuten teoria antropologiko, biologiko eta anatomiko ugari plazaratu ziren. Garainera, memento horretan burgesiak klase sozial bezala gorakada nabarmena eman zuen. Estatuak honen interesen araberako konfigurazio soziala

sortzeari ekin zion. Hezkuntza izan zen erabilitako baliabideetako bat honen morala, estatuaren kontzepzioa eta familia eredua zabaltzeko. Azken honi dagokionez, gizonezkoak lanera, errealizazio pertsonalera eta familiaren mantenu ekonomikora bideratuta zeuden eta emakumeak, aldiz, etxearen eta familiaren zaintzara.

XIX. mendean gizonezkoentzat zen bizitzaren esfera publikoa eta ezagutza formala. Emakumezkoak esfera pribatuan (etxean eta zaintza esparruetan) konfinatuta zeuden. Hori kontsideratzen zen haien berezko testuingurua eta ikuspegi hegemonikoetatik pentsaezina zen beste jendarte antolaketa eredu bat. Botere esferetatik, beraz, emakumezkoen zapalkuntza sustatzen zen.

Testuinguru honetan, emakumezkoek hezkuntza formala jasotzea pentsaezina zen. PILAR BALLARÍNen (2001) arabera, Elizak bereziki uko egiten zion emakumezkoek irakurtzen eta idazten ikasteari jakin bazekielako hizkuntzaren bidez egituratzen dela pentsamendua. Zenbat eta hizkuntz gaitasun gutxiago izan, geroz eta pentsatzeko aukera gutxiago izango zituzten emakumezkoek. Honela sumisiorantz bideratzen zituzten.

Gizonezkoek formakuntza jasotzea ulertzen bazen ere, emakumezkoek formakuntza minimo bat ere behar zutelako pentsatzen zen, baina ez haiek jakintzaren subjektu izateko, bizik eta ama izandakoan haien semeak hazteko oinarri intelektual minimo batzuk izan zitzaten. Beraz, azken finean hezkuntza sistemak genero ezberdintasunak handitzeko estruktura bezala antolatu zen mende honetan, gizonezkoak ezagutza arlo batzuetara eta emakumezkoak besteerata bideratzen zituelako, bakoitzak bere generoari zegokion rola betetze bidean. Hitz ezberdinak erabiltzen ziren bi ikaskuntza horietarako: horrela, “mutilek *instrukzioa* jasotzen zuten (gaitasun kognitiboetara zuzenduta) eta emakumezkoek, aldiz, *edukazioa* (sentimendu eta jokamoldeetara zuzendua)” BALLARÍN, PILAR, 2001, 52. orrialdea).

1857. urteko “Ley de Instrucción General”ak (“Moyano Legea” bezala ezagutua dena) neskekentzako eskolak sortzea planteatzen bazuen ere, hau errealki gauzatzeko trabak ere



testuaren parte ziren. Adibide bat ematearren, irakasle gizonezkoentzat Eskola Normalak (hau da, irakasle goaren formakuntzarako eskolak) sortzea derrigortzen zuen, baina irakasle emakumezkoentzat soilik aholku bezala formulatzen zuen. Lege honek kurrikulum ezberdindua planteiatzen zuen eta maistrentzako ez zuen formakuntza espezifikorik eskatzen, bai ordea haien kide maskulinoentzat.

Bitxikeri moduan aipatu beharra dago berez hezkidetzak sustatzen ez bazen ere, Moyano Legearen arabera 500 biztanle baino gutxiago zituzten herrietan neska eta mutilak eskolara batera joaten zirela, eskola unitario izenekoetara. Legea onartu zen urtean, 1857an, eskolen %40 unitarioa zen eta, beraz, mistoa eta 1883. urtean, Estatuan zeuden 23.132 eskoletatik 7.151 mistoak ziren. (BALLARÍN, PILAR., 2001, 108.orr)

Mende honek aurrera egin ahala matrikulatutako nesken kopuruak gora egin bazuen ere, datuak ez datoz bat eskolatze erregularrarekin (BALLARÍN, PILAR, 2001) Izan ere, neskek asistentzian hutsegiteak izan ohi zituzten etxeko lanak egin behar zituztelako. Taula honetan adierazten da eskolatutako haurretatik ze neska eta mutil proportzioa zegoen. (CORTADA, ISABEL, 1988, 30 eta 3, BALLARIN, PILAREk zitatua, 2001 , 45. orr.)

Urtea	Neskak	mutilak
1849	%23	%77
1870	%41	%59
1885	%46	%54

XX. Mendean emakumezkoen eskolatze prozesuen inguruan bilakaera eta gorabehera handiak egon ziren.1901. urtean neska eta mutilentzako eduki kurrikular berdin batzuk ezarri ziren derrigorrezko etaparako. Momentu honetan tradizionalki maskulinoentzat jo ziren diziplinak emakumezkoen ere eskaini zitzaizkien eta honela neskentzako

kurrikulumean honako materia hauek sartu ziren: Historia sakratua, doktrina erlijiosoa, aritmetika eta geometria, geografia eta historia, hizkuntza (gaztelera). Halaber, neskek aurretik ezarritako ikasgaiekin jarraitu behar zuten (etxearen eta familiaren zaintzari bideratutakoak) eta mutikoei baino ikasgai gehiago zituzten. Honela, emakumezkoen eskolatze aukerak handitu zen baina betiere patriarkatuak ezarritako baldintzapenei uko egin gabe: hau da, ama eta emazte rola betetze beharra alboratu gabe. Mutikoei, baina, ez zuten etxeko lanekin edota zaintzarekin harremanatutako diziplinarik ikasi behar, emakumeen gauzak zirela kontsideratzen baitzen.

Izaki maskulinoa izaki neutro bezala eta, beraz, jendarte osoaren errepresentatibo bezala ulertzeari androzentrismoa deitzen zaio. RAEren arabera, androzentrismoa “gizonezkoen ikuspuntuan zentratzen den munduaren ikuspegia da” (Androzentrismo (2013). *Real Academia Española*, <http://lema.rae.es/drae/?val=androzentrismo-n> ikusia). Ikuspuntu honek, beraz, emakumezkoak ikustezin bilakatzen ditu, feminitatearen inguruan eraikitako idiosinkrasia guztia ez baita kontutan hartzen kultura unibertsala definitzerakoan. Androzentrismoaren eraginetako bat, beraz, errealtatearen distortsioa da. Nuria Varelak dionez, “Ikerketa bat edota analisi bat gizonezkoen ikuspuntutik garatzea eta geroko emaitzak mundu guztiarentzat baliagarriak bailiran erabiltzea, gizon nahiz emakumezkoentzat, zientzia asko ez fidagarri edo hutsunez beteriko bilakatzen ditu, esaterako Medikuntza edo Antropologia, Historia edo Psikologia” (VARELA, NURIA., 2005, 175. orrialdea).

Lehen aipatutako eduki kurrikularren aldaketa hori ez zen arrakasta handiz garatu. Honen arrazoiak izan ziren eskolen egoera tamalgarria, irakaslearen formakuntza eta soldata kaxkarrak eta neskatoen zailtasunak eskolara joateko unean, haien amak lagundu beharrean baitzeuden (TOMÉ, AMPARO, 2002. GONZALEZ, ANA eta LOMAS, CARLOS (coords) (2002)en aurkitua)

## **2.1. 2. II. Errepublika: Eskola Mistoak**

1911. urtean Eskola Mistoia ezarri zen Lehen Hezkuntzako Eskola publikoetarako. Momentu horretan hezkidetzaren kontzeptua jasotzen da lehenengo aldiz, baina ez gaur

egun ulertzen dugun moduan erabilia. Neska eta mutikoak espazio fisiko berdinean integratzean zetzan kontzeptua. Esan beharra dago praktikan oso zentro gutxitan jarri zela modu deliberatuan martxan eskola mistoa, erresistentzia sozialak zirela medio. Eskola Anarkistek, “Institución de Libre Enseñanza” delakoak eta Montessori eskolek soilik elkartu zituzten neska eta mutilak espazio fisiko berean, hori bai, ikasgela erdibitzen zen neska eta mutilak banatzeko.

1931. urteko Konstituzioak gizon eta emakumezkoen eskubide berdintasuna ezarri zuen. Horren ondorio ezberdinak izan zituen jendartean, hezkuntza erakundeetan eragina izan zutenak. Eskubideen alorrean aurrerapen hauei jarraiki, beraz, Eskola Normaletan hezkidetzak ezarri zen 1931. urtean, betiere hau aurretik azaldutako patroairi jarraiki (egun eskola misto bezala ulertzen duguna). Eskola Normalen araudiaren baitan hauekin lotura Lehen Hezkuntzako eskoletan hezkidetzak ere ezarri zen. Hala ere, ez zen Lehen Hezkuntza guztiarako derrigorrezko hezkidetzak ezartzen zuten Dekreturik egon eta hortaz, eskola pribatu eta erlijiosoek segregazioarekin jarraitu ahal izan zuten.

1933 – 1935 urteetako CEDAko gobernu buruek Ministeritzak baimendu ez zituen hezkidetzarako inizatiba guztiak debekatu zituen eta, beraz, Eskola Normalekin harremanatutako Lehen Hezkuntzako zentroetan hezkidetzak debekatu zen.

1937. urtean, baina, Errepublikaren Gazetak zonalde errepublikarreko eskola guztientzat hezkidetzak ezartzen du. PILAR BALLARINEK aipatzen duenaren arabera, “Araudi honek ezarritakoaren arabera, “mutilen eta nesken ekintzak berdinak izango dira, eskolak tradizionalki egindako sexu banaketari amaiera emanez”. Hala ere, ezberdintasun eta banaketak mantendu ziren. Izan ere, ikasketa planak “sexuari dagozian laboreak” mantentzen zituen” (BALLARÍN, PILAR, 2001, 109. orr.) Orduarte gizonezkoek ikasitakoa jakintza unibertsala kontsideratu zen eta emakumeek ikasitakoa, aldiz, sexu bati zegokion ezagutza espezifikoa. Amankomunak izan ziren edukiak, beraz, ikuspegi androzentriko baten arabera hautatu ziren, gizonezkoek ikasitakoari garrantzia emanez eta emakumeek jorratutakoari garrantzia kenduz.

Espainiako Gerra Zibilaren ondoren eta Erregimen Frankista ezartzean hezkuntza sisteman aldaketa nabarmenak egon ziren. Eskola mistoak debekatu egin ziren, Mugimendu Nazionalaren balore kristauen kontrakotzat jotzen baitzen (TOMÉ, AMPARO, 2002). Emakumezko eta gizonezkoen determinismo biologikoa aldarrikatu zen berriro, dikotomia horretan Erregimen frankistak proposaturiko ordena sozialaren atal garrantzitsua baitzen.

Honela eskola segregatuak ezarri ziren berriro, neska eta mutilak banatuz. AMPARO TOMÉk (2002) esan bezala, eskola mota bakoitzean eduki, jolas eta portaera batzuk ikasten ziren. Eskola femeninoen kasuan etxeakoandre zintzo, leial eta sumisoak prestatzen ziren esfera pribatuan bideratuta. Eskola maskulinoetan, aldiz, gizon gogorak, diziplinadunak eta esfera publikora bideratutakoak hezitzen ziren, familia mantendu eta ohorea eta Aberria defendituko zutenak. Erregimenaren balore patriarkalak birproduzitzeko eskolak ziren (emakumezkoak dependentzia egoeran uzten baitzituen Erregimenaren planteamendu honek) eta erlijioan azentu handia jartzen zuten. TOMÉren arabera, “XVII eta XIX.mendeko emakume burgesen idealera itzuli zen” (TOMÉ, AMPARO, 2002, 178. orrialdea). Diskurtso guzti hau emakumeentzako hezkuntza ezberdindu batetan islatu zen, bai kalitate bai kantitate aldetik, eta haien gutxiagotasun intelektualaren premisan oinarritua.

Emakumezkoen hezkuntzan zeresan handia izan zuen Sección Femenina izekeno erakundeak. Bere hasieran Falangeren laguntzarako talde bezala sortu zenak hainbat antolakuntza esparru artikulatzen zituen, tradizionalki femeninoak kontsideratutako esparruak hain zuzen. Lehen Hezkuntzari dagokionez etxearen zaintzari eta arau moralen ikaskuntzari bideratutako hainbat ikasgai ezarri ziren, “etxeako ekonomia, sukaldaritza, laboreak eta “hogar”<sup>2</sup>. Horien bidez emakumeei haien funtzio soziala betetzeko adoktrinamendu ideologikoa eta jakintza praktikoak ematen zitzaizkien. Bitxikeri bezala eta aurreko eredu femeninoetan ez bezala, Gorputz Hezkuntza ere ezarri zen, fisikoki zerbitzurako eta haurdunaldietarako prest egon zitezen. “Almendrondoaren lorea bezain delikatua” (BALLARÍN, PILAR, 2001, 63. Orrialdea) zen

---

<sup>2</sup> Zehaztu beharra dago hitza gazteleraz jarri dela, euskarazko “etxe” itzulpenak ez baititu gaztelerako hitzak dituen konnotazio berdinak, familiari eta goxotasunari dagozkionak eta zabaldu nahi zen mentalitatearen isla hain ona direnak.

emakumea baino, zerbitzura bideratutako emakume langile eta sakrifikatuaren eredu goresten zen hezkuntzaren bidez.

Frankismoaren urteetan zehar hezkuntza sistemak aldaketak esperimentatu izan zituen, eta hasierako zurruntasun ideologikoa halabeharrez eraldatu behar izan zen hainbat faktore ezberdinek eraginda: ekonomiaren gorakada eta horren ondorioz emakumezkoen soldatapeko lan mundura sartzea, jendartearen gutxinakako sekularizazioa eta izaera liberalagoa zuen ekonomia aurreko urteetako autarkiaren kontrapunto bezala etab.

### **2.1. 3. 1970tik aurrerako hezkuntza legeak: berdintasunerantz urratsak**

1970. urtean Hezkuntza Lege Orokorra onartu zen, merkatuan ematen ari zen garapen produktiboa langile gaituen bidez sustatzeko. Lege honek planteatzen zuen aldaketarik nabarmenena eskola mistoen itzulera zen. Honetaz gain, derrigorrezko eskolatzea haurrek 14 urte izan arte luzatzen zuen eta kurrikulum berbera ezartzen zuen bientzat. Lege hau martxan jartzea zaila izan zen batez ere zentro erlijiosoek planteaturiko erresistentziengatik, Elizaren printzipioen kontra zihoala uste baitzuten. 1984 / 85 kurtsora arte ez zen guztiz martxan jarri.

Kurrikuluma sortzerakoan neskek ordurarte gizonezkoen ikasi beharreko edukiak ikastea zehaztu zen. Horrekin, kulturalki femeninotzat jo zena mespretxatu egin zen eta etxeari eta zaintzari dagozkion lanak inbisibilizatu ziren. Hauek egiteko beharrezkoak diren ikaskuntzak ezabatzean hauei balorea kendu zitzaienten, hain errazak kontsideratzen baitziren ezen hauek egiteko formakuntza beharrezkoa ez zela. Beraz, emakumezkoak eskola androzentrikoetan sartu ziren. Hauxe da AMPARO TOMÉk egiten duen egoera horren irakurketa:

“Esplizituki aipatzen ez zuen arren, aukera berdintasunen printzipioa eta generoarengatiko bazterkeriaren ukapena ezartzen ditu. Eskola segregatuena

baino eredu demokratikoagoa zen eta berdintasun formala lortu zuen. Hala ere, ez zuen planteaturiko helburuetako bat lortzen, neska eta mutikoentzako aukera berdintasun erreala hain zuzen ere” (TOMÉ, AMPARO., 2002, 176. orrialdea).

Lehen hezkuntzara legalki berdintzailea bazen ere, goi mailako ikaskuntzetan neskak ikasketa “feminizatueta” (hau da, bere ezaugarriengatik emakumezkoentzat egokiak kontsideratzen ziren horietara) bideratzeko joera zegoen, hala nola hezkuntza, erizaintza edota administrazioa. Honela emakumeen karrera profesionalek ez zuten garaiko feminitate arketipoarekin guztiz talka egiten.

Marina Subirats hezkuntza soziologoak azaltzen duenez, beraz, hiru fase ezberdintzen dira eskola mistoaren inplantazio eta garapen errealean:

1.1970 eta 1978 artean eskola mistoak kontsolidatzen dira eta emakumezkoen eskolatze prozesuak aurrera egiten du.

2.1978 eta 1985 bitarteko etapan, nesken eta mutikoen eskolatzearen ezaugarri eta baldintza ezberdinak aztertzen eta kolokan jartzen duen hezkuntza korrontea garatzen da.

3.1986 eta 1995 bitarteko etapa, zeinetan eskola eredu aldatzeko nahian dabilen irakasle kopurua handitzen da eta LOGSE izeneko Lege Organikoa onartzen da. Horretaz gain, Administrazioak sorturiko hainbat mekanismoen bidez berdintasunerako politika instituzionala artikulatzeari ekiten zaio. Hau da, instituzionalki eragindako transformazio sozial bat abian jartzea da plana.

(SUBIRATS, MARINA, TOMÉk zitatua. GONZALEZ, ANA eta LOMAS, CARLOS (coords), 2002, 177. orrialdean aurkitua)

Testuinguru horretan onartu zen LOGSE 1990.urtean. Lege Organiko honen printzipio normatibo bezala onartu zen sexuarengatik diskriminazioari eza. Deklarazio hori

kurrikulumen diseinuan jaso zen eta honetan oinarritutako helburu eta eduki kurrikularrak ezarri ziren. Halaber, hezkidetza ahalbidetuko zuten orientabide metodologikoak ere aipatzen ziren. Tomék azaldu bezala,” LOGSEk zeharkako hainbat jakintzen garapena zehazten du, baloreekin harremana dutenak. Hauek, tradizionalki egindako ikaskuntzen banaketa gainditzen dute. Banaketa tradizional horren baitako ikasgaiak (hizkuntza, matematika etab.) *jakintza instrumental* deitzen zaie. Hezkuntza prozesuetan, beraz, baloreetan oinarritutako jakintzak eta jakintza instrumentalak artikulatu behar dira. Hezkidetzak printzipio filosofiko bezala antolakuntza berri honen parte bat izango litzateke”. (TOMÉ, AMPARO., 2002, 178. orrialdea)

Nabarmendu beharra dago “hezkidetza” kontzeptua garatu egin dela eta bere esanahia aldatu egin dela. BEGOÑA SALASen arabera, “eskola hezkidetzailleak, generoaren hierarkizazio soziokulturala gaindituz ikasle guztien garapen integrala bermatu behar du. Eredu hau eskola-filosofi berri baten baitan baitan testuinguratzen da, zeinak, estereotipo maskulino eta femeninoak puskatuz, hezkuntza PERTSONA zentroan hartuko luke, bere hezkuntza ikuspegi afektibo, kognitibo eta aktitudinaletik landuz, helburutzat bere hazkunde integral eta globala izango duena eta horretarako bere GAITASUN guztien garapenez baliatuko dena (SALAS, BEGOÑA, 1994, 52. orrialdea)”. Honela, zeharka eta etengabe presente egon behar den ikuspegi eta sentsibilitate bezala ulertzen da hezkidetza, pertsona guztiek haien izaera, interesak eta gaitasunak generoaren etiketatik kanpo garatzeko aukera izan dezaten. Helburu bat baino, prozesu bat bezala ulertzen da, prozesu amaigabea, errealitatea aldatzen den neurrian sortzen diren gatazkei konponbide parekideak emateko ikuspegi bezala alegia. Era berean, historikoki eman diren diskriminazio sexistak eta eraiki diren estereotipoak desegiteaz arduratzen da, hala nola identitate askeago eta harreman eredu sanoagoak gauzatzeko markoa sortzeaz eta pertsonen horretarako tresnak eta bizipenak emateaz.

LOGSEra itzuliz eta honen analisi xume egitearren, Hitzaurrean aipatzen duena azpimarratu beharra dago:

Hezkuntzaren lehenbiziko helburu funtsezkoena neska eta mutilei, sexu bateko

eta besteko gazteei, formakuntza oso bat ematea da, haien identitate propio eta esentziala eraikitzea ahalbidetuko diona, hala nola errealitatearen kontzepzioaren eraikuntza bat ahalbidetzea zeinetan honen inguruko ezagutza eta honen balorazio etiko eta morala uztartzen diren. Formakuntza oso hau askatasuna, elkartasuna eta tolerantzia jendarte plural gauzatzera bideratuko da. (LOGSE, BOEn, 1990ko Urriaren 15ean).

Berdintasunaren aldeko eta bazterkeriaren kontrako beste hainbat xedapen zehazten ziren Hitzaurre honetan, hala nola artikulua ezberdinetan. Aipatzekoa da 4. tituloko 57, eta 60. artikuluetan ikasleek pairatzen zuten lanbide orientazio ezberdinetarako joeraren zuzenketarako jarraibideak proposatzen direla:

Hezkuntza Administrazioek ikasleen orientazio akademikoa, psikopedagogikoa eta profesionala bermatuko dute, bereziki hezkuntza aukera ezberdinei eta hezkuntza mundutik lanmundura bitarteko trantsizioari dagozkionak eta arreta berezia eskainiz ohitura sozial diskriminatzaileei, hezkuntza aukera eta lanbide ezberdinetara sarbidea baldintzatzen dutenak... (LOGSE. 4. titulua, 60. artikulua, 2. puntua. BOEn, 1990ko urriaren 15ean.).

Berdintasun printzipioa diseinu kurrikularretan sartzeko dekretu batzuk ere plazaratu ziren. Horiek Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako oinarriko aspektuak ezartzen dituzte. Emakumearen Institutoak berrikusi zituen puntu horietatik hauek nabarmendu ziren, etapa ezberdinetako helburu, eduki eta ebaluazio irizpideetan jasotzen zirenak:

- Identitate sexualaren eraikuntza.
- Ezberdintasunen errekonozimendu eta onarpena, bazterkeriari uko eginez.
- Bi sexuen arteko errespetu eta elkartasun printzipioen garapena.
- Etxeko lanen eta pertsonen zaintzan oinarritutako lanen birbalorazioa, gizonezko eta emakuezkoen artean partekatu bear direnak.
- Harreman afektibo eta sexualen aurreiritzi eta estereotiporik gabeko



konsiderazioa, jokaera sexualaren baitan jokamolde eta pauta ezberdinak onartuz.

- Garai historiko ezberdinen egunerokotasunaren eta rol banaketaren analisia.
- Gorputz hezkuntzaren birformulazioa, gorputza gaitasunak garatze bidean, eskema konpetitibo eta agresiboak ekidituz.
- Hizkuntza sexistaren analisia hau eraldatze bidean.
- Androzentrismo kulturalarekiko jarrera kritikoen garapena.
- Emakumeek jandarteari egindako ekarpenen errekonozimendu eta balorazioa.
- Emakume eta gizonezkoen arteko rolen eraldaketa.
- Emakumezkoen irudi estereotipatu eta faltsua transmititzen duten aurreiritzien deuseztatzea.

(Hezkuntza ez sexista Hezkuntza Erreformatan, Gizarte Asuntuen Ministeritza, Emakumearen institutua, Madrid, 1993: 10, BALLARÍNek zitatua, BALLARÍN, PILAR. 2001, 158. orrialdea)

Aholku guzti horiek jasotzen baziren ere, kontutan izan behar da eskola jakintzaren oinarrian egongo den ezagutzak androzentrikoa izaten jarraitu zuela. “Jakintza instrumental” bezala ezagututakoa aurreko kurrikulumetan oinarrituta zehaztu zen eta ez zen sistematikoki birpasatu eta egokitu emakumezkoek plano ezberdinetan bizi zuten bazterkeria neurri positiboen bidez konpentsatzeko. “Zeharkako jakintzak” irakaslearen gain zeuden neurri handi batetan. Honela, haiek egindako (edo ez egindako) hausnarketa pertsonalek eragin zuzena izango zuten baloreetan oinarritutako jakintza hauen transmisioan. Beraz, legalki berdintasuneratz abiatzeko neurriak modu ezberdinetan garatu izan dira leku ezberdinetan, arrakasta haindiago edo gutxiagoz baina inondik inora emaitza guztiz borobilak lortuz. Berdintasun formala ezartzearekin ez da nahikoa baldin eta neurri konpentsatzaile egoki eta nahikoak ezartzen eta sistematikoki betearazten ez badira.

2006. urtean Hezkuntza Lege aldaketa egon zen Eta Ley Orgánica de Educación (LOE) ezarri zen. Hezkidetzari dagokionez aurreko legeak utzitako hutsuneak betetzen eta

diskurtsoa fintzeko saiakera dago lege honen baitan. Orain arte egon den Legea izanik eta honen errealitatea enpirikoki konprobatzeko aukeran oinarrituta, kritika zorrotzagoa egingo zaio azken honi.

Hitzaurrean ikasle guztiarentzat kalitatezko hezkuntza lortzearen beharra aipatzen da, "hezkuntza" kontzeptuak gaitasun kognitibo, afektibo eta motoreak barne hartzen dituelarik. Genero ezberdintasunak ere kontutan hartzen ditu:

Hezkuntzaren helburuen artean, honako hauek azpimarratzen dira: ikasleen nortasuna eta gaitasun afektiboak erabat garatzea, funtsezko eskubideekiko eta askatasunekiko eta gizonen eta emakumeen arteko berdintasun eraginkorrekiko errespetuan prestatzea, aniztasun afektibo-sexuala onartzea, eta portaera sexistak gainditzeko desberdintasunen balioespen kritikoa egitea. (LOE, hitzaurrea, BOEn, 2006ko maiatzaren 4an)

Legeak Hezkuntza sistema osoa arautzen duenez, lan honetan gure lan esparruari dagokion atala ikertuko dugu, hau da, Lehen Hezkuntzari dagokion legedia. Lehen Hezkuntzaren helburuen baitan eta hezkidetzari dagokionez bi puntu zehazten dira:

d) Kultura desberdinak, pertsonen arteko desberdintasunak, emakumeen eta gizonen arteko eskubide-berdintasuna eta aukera-berdintasuna, eta ezgaitasunak dituzten pertsonen diskriminaziorik eza ezagutzea, ulertzea eta errespetatzea.

m) Gaitasun afektiboak nortasunaren eremu guztietan eta besteekiko harremanetan garatzea, eta indarkeriaren, mota orotako aurreiritzien eta estereotipo sexisten aurkako jarrera hartzea.

(LOE, I. titulua, II. Kapituluak, 17. artikulua, BOEn, 2006ko maiatzaren 4an)

Eskubideetaz haratago doaz bi puntu hauek. Identitateak lehendabiziko aldiz jorratzeko aukera ematen dute: hau da, pertsonen bere generoa dela eta ezaugarriak esleitu ezin zaiola zehazten du helburu honek, eta hortaz generoa konstrukto sozial bezala desegiteko lehenengo urratsa izan daiteke.

Hala eta guztiz ere, printzipio metodologikoetan hutsune bat somatzen da. Ikaslearen erdia mutilak eta beste erdia neskek izan ohi dira normalean eskoletan. Haurren arteko aniztasunari arreta eskaini behar zaiola onartzen da hainbat ataletan, hala nola erritmo eta estilo ezberdinak errekonozitu behar direla; hala ere, ez da lanketa espezifikorik edota protokoloen beharrik zehazten generoen arteko ezberdintasuna jorratzeko. Salbuespenak badira ere, jarraian azalduko den bezala, eguneroko jardunean kontutan izan beharreko zerbait bezala agertzen da hezkidetzaren baina ez da zehazten ze modutan izan behar den kontutan, edo ze lan ildoetara jarraitu behar dien irakasleak ikasleak parekidetasunez tratatzeko. Haien kode moralaren esku uzten da trataera hori, beraz, baina ez da irakasleentzat hezkidetzaren inguruko lanketaren beharrik zehazten. Legeak ongi legokeena aipatzen du, beraz, baina ez du horren gauzaren errealerako neurri espezifikorik arikulatzen.

Kurrikulum honetan, beraz, genero eta identitate aniztasunarekin harremanetutako baloreak diskurtsotik ikastea planteatzen da, hurrengo paragrafoan erakutsiko den bezala: hau da, klase magistralaren ereduari jarraiki, juxtu printzipio metodologikoetan aipatzen denaren kontrakoa.

Etaparen hirugarren zikloko ikasturte batean, aurreko paragrafoan adierazitako arloei herritartasunerako eta giza eskubideetarako hezkuntza gaineratuko zaie. Arlo horretan, arreta berezia eskainiko zaio emakumeen eta gizonen arteko berdintasunari.

(LOE, 2006, I. Titulua, II. Kapitulua 18. artikulua.)

Izan zitekeen hezkidetzaren "Aniztasunari arreta" atalaren barne lantzea, baina ez da oso

argi geratzen. Gai honi dagokionez eta hezkidetzaren ikuspuntutik nahastera eraman ahal gaituen paragrafo bat dago.<sup>3</sup>

#### Artículo 16. Atención a la diversidad.

1. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el máximo desarrollo de todos los niños y niñas, a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.

Aipatu beharra dago kasu batzuetan “los hijos” edo “el tutor” bezalako formulak erabiltzen direla batzutan gaztelerazko testuan (hau da, maskulinoa erabiltzen da bi sexuak aipatzeko) eta aniztasunari dagokionean genero bikoitza erabiltzen dela. Idazkera aldetik, kasu honetan, genero ezberdintasuna aniztasun iturri bezala onartzen da (eta politikoki zuzena izateko biak idazten dira) baina planteiatzen duen edukia lauso geratzen da.

Aniztasunerako arreta funtsezko printzipio gisa ezarriko da, oinarrizko irakaskuntza osoan ikasleei hezkuntza komuna emango zaiela bermatuta egongo den arren. Aniztasun horrek eskatzen duenean, bidezkoak diren antolamendu-neurriak eta curriculum-neurriak hartuko dira, Lege honetan xedatutakoaren arabera.

(LOE, 2006, I. titulua, II. Kapitulua, 4. artikulua)

Norbanakoen ezaugarri espezifikoentzako laguntza neurriak proposatzen dira, baina ez kolektibo baten parte izanagatik laguntza behar dutenentzako neurriak. Patriarkatuak eragindako zapalkuntzak jorratu behar direla onartzen da neska eta mutilak ekitatez tratatuz, baina trataera horren gauzapena erreala izateko hutsune asko somatzen dira.

---

<sup>3</sup> Hau gazteleraz jarrita dago kritika linguistikoa delako eta euskeraz horrelako genero markak ez daudelako.

Azkenik, aipatu beharra dago LOMCE legea onartua izan dela lan hau garatu den bitartean. Honek suposatuko dituen aldaketak ez dira ikertu Legea orindik ez delako martxan jarri eta, beraz, testuaren eta errealitatearen elkarreragina aztertzeko goizegi delako.

#### **2. 1. 4. Gaur egungo erronkak: kurrikulum ezkutua**

70 hamarkadatik gaur arte paradoxa bat eman da: Legearen arabera eskolak berdintasunaren aldekoak izan dira, baina emaitza eta ikerketa ezberdinen arabera neska eta mutilen eskolatze prozesua ezberdina izan da. Zergatik ematen da, bada, sexuen araberako ikaskuntza hori?

“Berdintasun formala ezarri bada ere, berdintasun formala ez doa berdintasun errealekin bat, hau da, harreman sozialen praktikan onargarritzat ematen diren hainbat praktika baztertzaila ematen dira, zeren jendartearen ideologian eta norbanakoen mentalitateetan oso errotuta dauden ereduak baitira”. (SUBIRATS, MARINA, <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf>, abenduak 21 an ikusia)

Ondoriozta dezakegunez, diskurtso ofizialaren eta eguneroko interakzioaren arteko aldea handia da. Idatzita ez dagoen baina egunerokotasunean eta modu inplizituan ikasten diren eduki multzoari kurrikulum ezkutua deitzen zaio. JURJO TORRESen arabera, “ikaskuntza – irakaskuntza prozesuetan eta eguneroko eskola interakzioetan parte hartuz ikasten diren eduki, balore, jarrera eta trebetasunak dira, inoiz hezkuntza helburu bezala esplizitatzen ez direnak eta modu deliberatuan lortu nahi ez direnak” (TORRES, JURJO, 1991, 198.orrialdea). Jendartean dauden eta irakasle eta ikaslegoan gorpuzten diren aurreiritzi, topiko eta estereotipoak birproduzitzen dira kurrikulum ezkutua bidez. Patriarkatua sostengatzen duten ideiak modu honetan ere transmititzen dira, eta honela neska eta mutilak modu ezberdinetan garatzera bideratzen dira, batzutan oso sotilak diren eguneroko ekintzen bidez.

MARINA SUBIRATSek (2009) kurrikulum ezkuatuaren bidez transmititzen den sexismoa ikertzeko bost puntu proposatzen ditu. Laburki azalduta, hauek dira analisi horren puntuak:

1.Eskolako irakasleen figura. Hauei dagokienez, sozialki arrakastatsukoak kontsideratzen dira irakasleak haien irakasleen adinaren arabera . Hau da, Bigarren Hezkuntzakoek entzute sozial gehiago dute Lehen Hezkuntzakoek baino. Sinbolikoki ere jendartearen ordena “normala” erreproduzitzen du horrek ikaslegoaren aurrean, lanpostu arrakastatsuak eta maskulinitatea erlazionatuz.

2.Androzentrismoa kurrikulumean: tradizionalki gizonezkoenak ziren jakintzak emakumeen eskura jartzeak ez du suposatu diziplinen genero ikuspegitiko berrikusketa. Horrek hiru ondorio nagusi suposatu ditu:

a.Emakumezkoen ekarpen kulturalak desagerraraztea

b.Tradizionalki emakumezkoenak izan diren jakintzei arreta ez jartzea

c.Emakumei buruzko baieztapen sexistak onartzea, aurreiritzietan eta ez froga objektiboetan oinarriturikoak.

3.Androzentrismoa hizkuntzan: pentsamendua hizkuntzaren bidez artikulatzen delarik, honen erabilera sexistak pentsamolde sexisten biziraupena errazten du. Honela, emakumezkoak desagerrarazten dira edota feminitatearekin harremanatutako hitzak despektiboki erabiltzen dira, bi adibide ematearren.

4.Androzentrismoa testuliburu eta ipuinetan: Estereotipo sexistak erreproduzitzen dira esparru honetan, bai hitzetan baita irudietan ere. Nahiz eta gutxinaka aldaketak ematen ari diren, testuliburu eta ipuin askok sexista izaten jarraitzen dute.

5.Eskola interakzioa: Eskolan ematen diren harreman guztietan neskek eta mutilek haien sexu biologikoaren gaineko genero eraikuntza egiten dute. Aipagarria da

irakasleen jokatzeko moduak haurrengan izan dezakeen eta daukan eragina. Mutilekin interakzioa ohikoagoa izaten da, nesken arauetikiko errespetua sumisio bezala ulertzen da eta negatiboki baloratzen, subkonszienteki bada ere, bi adibide ematearren. Momentuan eragin nabarmenik ez badu ere (kalifikazioetan ez da islatzen) etorkizuneko aukeretan eta lanpostu hautaketan eragina izan ohi du.

Puntu honetara iritsita esan daiteke hezkidetzaz ez dela sistematikoki eta modu jarrai batetan eskoletara iritsi. Hala ere, esan beharra dago horren sustapenaren aldeko iniziatiba ugari egon direla, bai instituzio ezberdinek bai pertsona solteek martxan jarritakoak. Lan honetan aurkezten dena Jolas Dramatikoaren bideko Hezkidetzaren lanketarako proposamen bat da. Honetarako ezinbestekoa da jolas dramatikoak teknika pedagogiko gisa dituen nolakotasunak ezagutzea, hezkidetzarekin harremana duten puntuak nola jorratuko diren ulertu ahal izateko.

## **2. 2. Jolas dramatikoak**

### **2. 2. 1. Zer da eta zein esparru jorratzen ditu**

“Jolas dramatikoak” edota “dramatizazioak” aipatzerakoan, burura datorkigun eta ezaguna zaigun lehenengo kontzeptua antzerkia izan ohi da. Eskola testuinguruan aspaldian erabili izan da antzerkia teknika pedagogiko gisa. Hitz honek, baina, hamaika adiera izan ditzazke. AUGUSTO BOAL-en arabera (“Zapalduen Antzerkia” izeneko korrontearen sortzailea) “Antzerkia, bere esanahi arkaikoenean, pertsonok gure burua ekintzak egiten behatzeko dugun gaitasuna da. Pertsonok gure burua zerbait ikusten dagoela ikusteko gai gara, gure emozioetan pentsatzeko eta gure pentsamenduekin emozionatzeko” (BOAL, AUGUSTO 1998, 26. orrialdea) Antzerkiaren definizioen inguruko eztabaidetan gehiegi sartu gabe eta AUGUSTO BOAL-ek proposaturiko definizioa abiapuntutzat hartuta, esan dezakegu eskola praxisean ohikoa dela “antzezle

– ikusle” egitura erabiltzea, zeinetan antzezleek zerbait narratzen dioten ikuslegoari haien gorputzak eta ahotsak erabiliz eta ikusleek hori errezibitzen dute eta horren inguruko pentsamenduak eta emozioak izaten dituzte. Komunikazio ekintza horretan gaitasun asko jartzen dira abian, bai fisikoak baita kognitiboak eta emozionalak ere.

Horretaz gain, berez antzerkia ez den baina harreman estua duten jarduerak ere erabiltzen dira eskolan, “jolas dramatiko” izeneko markoan ere inskribatzen direnak, “Jolas sinboliko” bezala ezagutzen ditugunak. Fikziozko errepresentazioak egitean datza. Jolas bat denez, bere horretan dauka esanahia eta xedea. Komunikatiboki, garrantzitsuena antzezleen artean gertatzen denaren gainean jarri ohi da arreta, eta ez hainbeste publikoaren eta antzezleen arteko harremanean. Jolas dramatikoaren epizentroan, beraz, ez dago gertakari batzuen kontakizuna jolasa bera baizik, dramatizazioetara jolastea. Ez du transzenditzeko asmorik, hau da, ez du ikuslearengan pertsonaiekiko enpatia sortzeko xede espezifikorik, are gutxiago identifikazio horren bidez ikuslearengan katarsi bat sortzearena.

Jolas dramatikoa, beraz, dramatizatzean, hau da, egoera ezberdinen errepresentazioan datza. Hau da, betiere fikzioaren esparruan lan egiten da, ez existitzen den errealitatearen esparruan, sortutakoa den eta horregatik eraldagarria den fikziozko esparruan baizik. Jolas dramatikoaren bidez irudimena gorpuztu egiten da eta irudimenean dagoena errealitatera hurbiltzen da.

Jolas dramatikoaren edota errepresentazioaren beste irakurketa egin daiteke, hau teknika pedagogiko bezala erabiltzearen fundamentazio teorikoaren oinarrietako bat dena. Errepresentazio hori errealitate bat da antzezten den momentuan, hau da, pertsonak haienak ez diren rola jokatzeko dituzten unean, eta alde horretatik eraldaketa sozialak errealitate bihurtzeko aukera eskaintzen digu. Horrela, bizimodu, orientazio sexual, gustu, sentimendu eta gatazken konponbide anitz daudela ikustarazten zaio ikaslegoari. Bizitza erreala ez bada ere, errealitateak eskeintzen dizkigun beste aukerak arakatzeko teknika da. Hor, halaber, errealitatetzat ulertzen dugunaren limiteak lausoak direla ikus dezakegu. “Amets egiteko gai izatea, ametsa hein batetan betetzea da” (BOAL, AUGUSTO, 1998, 8. orrialdea)

Jolas dramatikoan erabiltzen den oinarritzko tresna gorputza bera da, bere osotasunean. Horregatik, dramatizazioaren baitan eginbehar bezala ukertzen da gorputza



sentsibilizatzeko jarduerak burutzea: entzumen, ikusmen eta pertzepzio ariketak, adibidez. Horrek gorputza prest uzten du lehen ikusten edo somatzen ez ziren gauzei irekita egoteko. Halaber, modu fisikoan ere jorratzen dira konfidatza bezalako ezaugarri psikologikoak. Erlaxaziozko eta konfidantzazko giro bat ezinbestekoa da jolaserako eta sormenerako.

Jolas dramatikoaren baitan ere gaitasun kognitiboei dagozkion ariketak jorratu ohi dira. Kausalitatearekin harremanatutako gaitasun kognitiboak lantzen dira gertakarien sekuentzia eta ekintzen arteko kausa – ondorio harremanak proposatzerakoan. Horretaz gain, antzezpenen edota errealitatearen analisiarekin zerikusia daukaten gaitasunak ere jokoan sartzen dira: ingurune fisiko, historiko, kulturala eta politikoaren ezagupena. Jolas dramatikoaren jardueren bidez ikasleak ikusle bezala ere hezitzen da eta ikusitakoa ikertzeko erremintak eskaini ohi zaizkio, ebaluaketa propio eta kritikoa egiteko gai izan dadin.

Ezin dugu ahaztu jolas dramatikoaren baitan gaitasun linguistikoarekin harremanatutako ariketak ere jorratzen direla. Fikziozko komunikazio egoera horietan hizkuntzak kode bezala bere balioa du eta horren inguruko ariketak ere jorratu ohi dira, kode ezberdinak landu eta hitz literalen atzean dagoen informazioaren inferentziak egiten ikasteko. Informazio linguistikoa aztertzen da baita paralinguistikoa ere. Horrela, idazketa eta testuen irakurketa kritikoa ere kontenplatu da metodologia honen baitan.

Bukatu eta borobiltzeko esan beharra dago jolas dramatikoak ez dela testu bat buruz hartu, memoriak ikasi eta erretratzea (nahiz eta ariketa hori jolas dramatikoaren markoan egin daitekeen). Eskoletan askotan parekatu ohi dira ekintza hori eta jolas dramatikoak, baina azaldu bezala, parekatze hori ezjakintasunaren ondorio den definizio pobrea ematea da. Jolas dramatikoak teknika multzo bat da, gertakari teatralarekin zuzenean nahiz zeharkako harremana dutenak. Haurren garapen kognitibo, motor eta emozionala lantzeko xedea duten tekniken multzoa da.

## 2. 2. 2. Jolas dramatikoa eskolan: inplikazio pedagogikoak

Lan lerro honek eskolak proposatzen duen ikasgaien arabera ikaskuntza fragmentarioa gainditu egiten du. Antzerkiari dagozkion kodeetat gain beste hainbat diziplina jorratzen dira jolas dramatikoaren baitan: adierazpen artistiko eszenikoa (musika, gorputz adierazpena eta dantza), adierazpen plastikoa, inguru fisiko eta sozialaren ezagutza, hizkuntza eta herritartasunerako hezkuntzari dagozkionak.

Jolas dramatikoan gorputzarekin, emozioekin eta gaitasun kognitiboekin lan egiten da batera, hirurak osotasun banaezin bat bezala ulertzen baitira. Adibide bat ematearren, eztabaida baten inguruko dramatizazio bat egiteko lehenik eta behin gatazkaren ezaugarriak kognitiboki ulertu behar dira (nor den erasotzailea, biktima, ze eraso mota egin den...). Horretaz gain, eztabaida batetan egiten diren ekintzen inpaktu emozionala ezagutu behar da eta horrekin enpatizatze gaitasuna izan behar da hauek errepresentatu ahal izateko. Amaitzeko, ezin ahaztu gorputz adierazpenari dagozkion kodeak: bai gorputz gestualitateari bai mugimendari dagozkion kodeak ezagutu eta motorki menperatu behar dira errepresentazio hau burutu ahal izateko. Hiru atal horiek banaezinak dira eta modu integratuan jorratzen dira.

## 2. 2. 3. Metodologiaren ezaugarriak

Jolas dramatikoak, GEORGES LAFERRIÈREn arabera (1997) beraz, metodologia bezala ezaugarri espezifiko batzuk ditu: izaera ludikoa, kooperatiboa, parte – hartzailea, aktiboa eta taldekoa, globalizatailea, diziplinartekoa eta kulturantzuna. Hezkidetzaren lanketa espezifikorako bi ezaugarri erantsi zaizkio bere proposamenari: bat – batekotasuna eta genero perspektiba.

**Genero – perspektibaduna:** Aspektu hau gakoetako bat da jolas dramatikoa hezkidetzarako tresna izan dadin. Kurrikulumak zeharkako ikuspegi hori ikasgai

guztietan mantendu behar dela aipatzen badu ere, eskolako egunerokotasunean hori gertatzen denik dudan jar daitekeen zerbait da. Ikasgai honetan, beraz, perspektiba hori mantentzearen beharra esplizituki gogoraraztea ezinbestekoa da, jolas dramatikoaz gain hezkidetzaren delako jorratzen ari garena.

Genero perspektiba aipatzerakoan honakoaz ari gara: estereotipo, rol edota jokabide sexistak detektatzeko ikuspegiak. Ikasleen arteko elkarreaginean, irakasle eta ikasleen arteko elkarreaginean, erabiltzen diren materialetan edota irakaslearen beraren pentsamoldeetan aurkitu daitezke aipatutako aurreiritzi horiek. Detektatzeaz gain, hauei aurre egiteko neurriak hartzea ezinbestekoa da.

Genero – perspektiba denbora guztian mantendu behar da bi planoetara behatuz: klaseko interakzioak eta ekoizpenak.

Haurren partaidetza ekitatiboa behatu eta bermatu behar da. Hau lortzeko bidean, haurren arteko taldekatze ezberdinak proposatu behar dira saioetan zehar. Orokorrean neska eta mutilak nahastea komeni da eta guztien partaidetza eskatzen duten jarduerak proposatzea. Lan prozesuetan guztiek hitz egiteko txanda, konfidantza eta besteen errespetua daukatela ziurtatu behar da. Horretarako, lan prozesuak behatu behar dira eta, behar izatekotan, guztien ahotsa entzun beharra dagoela gogoraraztea. Halaber, iritziak ematerako momentuan hitz egiteko txanda modu parekidean banatzea komeni da.

Irakasleak ere ikasleekin ezartzen dituen interbentzioei adi egon behar du. MARINA SUBIRATS eta CRISTINA BRULLET-en arabera, “irakasleen artean joera mutilei arreta gehiago eskaintzea izan ohi da, nesken interbentzio edo lanari hainbeste arreta jarri gabe. Horrek haien lanaren gutxiestea dakar”. (SUBIRATS ETA BRULLET, 2002. GONZALEZ, ANA eta LOMAS, CARLOS (coords), 2002, 34. orrialdetik hartua). Hori ekiditeko arreta modu ekitatiboan banatu behar da. Halaber, ikasle bakoitzarekin erabiltzen den tonoarekin arreta jarri behar diote, neska eta mutilen arteko elkarrekintzan alderik dagoen ala ez ikusteko. Bakoitzari bidalitako mezuetan motak ikertu behar ditu irakasleak ere. Finean, bere burua kuestionatu behar du denbora guztian modu ahalik

eta parekideagoan lan egiteko bidean.

Bestetik, haurren ekoizpenei (kantuei, koreografie, ipuin nahiz antzezpen txikiei) genero perspektibaz begiratu behar zaie. Hurrei modu kritikoan begiratzen erakutsi behar zaie sortu duten hori ikertzerakoan. Topikoak eta estereotipoak identifikatzen eta desmontatzen lagundu behar zaie. Galderak eta umorea erabiltzen dira honetarako.

**Bat-batekoa:** irakasleak inprobisaziorako gaitasun handia izan behar du. Ariketak gauzatu bitartean agertzen diren iritzi, estereotipo edota topiko sexistei adi – adi egon behar da eta hauek jorrazteko, kolokan jartzeko eta hauen inguruko dinamika berriak sortzeko prest egon behar du uneoro. Agertzen diren ideia edo ikuspuntu horiek altxorak bailiran tratatu behar dira, ikasleen lan inplikaturik jaiotzen baitira. Lana berbideratzeko ahalmen eta baliabideak izan behar ditu irakasleak: izan ere, saioaren garapenean aurreikusi ez diren edukiak ager daitezke eta horiei hain zuzen eman behar zaie garrantzia (baldin eta hezkidetzarekin harremana dutenean, noski) azken finean, haurren pentsamendutik hurbilen daudenak direlako.

**Izaera ludikoa:** Metodologia honek mutiko eta nesken adierazpen eta sormen gaitasunak garatuko ditu dramatizazioaren bidez, dramatizazioa parte-hartzaileek bere burua hobeki ezagutzea, bere inguru sozial eta kulturala ulertzea eta haiek inguru horretan duten eginkizuna kuestionatu eta erabakitzea ahalbidetzen duten adierazpen eta komunikazio kodeen globalizazio prozesu artistikotzat hartua.

Hau betiere jolasaren ikuspegitik jorrazten da: plazerretik eta umoretik, sorpresatik eta arriskutik. Konfidantzazko giroa sortzea, beraz, ezinbestekoa da lana probetxugarria izan dadin.

Inposizioaren eta agindu – erantzunaren kontrako lan lerroa da. Laferrière-k aipatzen duenez: “metodologia ludiko honek bide ematen du parte-hartzailea baretze egoeran jartzeko, aurreiritzirik gabe, antsietate sentzaziorik gabe (...) eskakizunarekin kontraesanetan ez dagoena eta hau norberaren gogotik sortzen da”. (GEORGES LAFERRIÈRE, 1997, 25. orrialdea)

**Kooperatiboa, parte – hartzailea, aktiboa eta taldekoa:** Dramatizazioak bide ematen dio parte-hartzaileari bere osotasunean sartzeko: bere gorputza, bere motrizitatea, ahalbide intelektualak, hausnartzeko ahalmena, bere sentsibiltatea, taldearekin eta inguruarekin dituen harremanak, bere gaitasunak, ahaleginak, mugak eta bere jokaeraren erantzukizun etikoa. Talde batean sartzeko beste moduak eskaintzea da gakoa eta hezkidetzaren arloan berezko tokia eta, batez ere, berezko adierazpena aurkitzen erraztea, pertsona baktzari esleitutako etiketak gaindituz.

Dramatizazioak arte eta komunikazio adierazpenaren baliabide dibertigarriak proposatzen ditu, umeez berezko adierazpen-ahalbideak esperimentatu ditzaten, komunikatzeko dituzten ahalmenen kontzientzia hartuz eta hauek kontzienteki erabiliz.. Dramatizazioan oinarrituriko metodologia, halaber, aktiboa eta taldekoa da. Drama talde-ekintza eta talde-lana da. Tailer hauek Laferrière-k aipatzen duenez: “ekintza ekartzen dute haiekin eta metodoa erraza baino errazagoa da: ekintza-hausnarketa-ekintza. Denon artean egiten dugu eta, egin ahala eraiki eta sortzen dugu. Esperientzia pixkanaka aztertzen dugu, ekinez eta birformulatuz maila berriak erdiesten ditugu. Talde dinamikak bilakatu doaz, proposamen eta bat-bateko saio errazetatik konplexuagoetara: garrantzizkoa da aurrera egiteko ahalegina, ez baitago ezagutza eta ahalmen osoko mailarik” (LAFERRIERE, GEORGES, 1997, 46.orrialdea).

Metodologia hau induktiboa da eta proposamenera iristeko bereziki galdera, bilaketa, ikerketa erabiltzen ditugu. Prozesu gisa ulerturiko dramatizazioan aktore eta ikusleen rolak trukagarriak izaten dira, Laferrière-k esaten duenez, “Parte-hartzaile bakoitzaren borondatezko jardueran eta konpromiso pertsonalean oinarritzen da. Hemen beharrezkoa da ikusle izatetik egile, aktore-aktorea, zuzendari, kritiko izatera pasatzea, (denok dena egiten dugu). Talde osoa sortu, gauzatu, antzeztu eta ebaluatzen duen izate bakarra da. (LAFERRIERE, GEORGES, 1997, 67. orrialdea)

Honek irakasleei prozesuaz, taldearen erritmoaz eta bertako partaide bakoitzaren erritmoaz oso adi egotea eskatzen die, hala nola lehen aipatu dugun genero ikuspegitik gertakari guztiak ikertzea.

Parte-hartze honek ez du banakako garapena ezabatzen, ezen ukaezina baita taldeko partaide bakoitzaren ekarpen pertsonalaren beharra, jatorrizkoa eta transferiezina.

Saioak jokoan proposamenean, jokoetan bertan, dramatizazioaren arazo eta erronken konponketan adozeko parte hartzeko taldearen interesa eta motibazioa piztuko dituzten estrategiekin gauzatuko dira, haren berezko adierazpena bilatzean, taldean lan egiteko antolatzerakoan, txotxongiloak, eszenografiak, jantziak, tresneria eraikitzean eta sormenaz esperimentatzean, irudimen sortzailearen laguntzaz, honek sentsazioak, hautemateak, ezagutzak erreproduzitzeaz gain, nahasi eta berregituratu ere egiten baititu gure errealitateari edo taldearenari loturiko proposamenean originaltasun, egokitze eta birsortzearen bila.

Irakasleek lana bideratu eta kitzikatu beharko dute eta une askotan modu aktiboan parte hartu, beste orok bezala. Hainbat jarduerak, hastapeneko etapan batez ere, talde guztia har dezakete. Beste jarduera batzuk talde txikitan gauzatuko dira eta zenbait banaka egingen dira.

**Diziplinartekoa, globalizatailea eta kultur aniztuna:** Hainbat lengoia artistikoren bitartez adierazten ikasteko beharra baloratu dezaten diziplina artistiko ezberdinak jorratuko dira. Arte Dramatikoak berezko arauak, bere teknika, bere berezotasunak dauzka eta beharrezkoa da haiek ezagutu, ikasi eta errespetatzea, ongi adierazi eta komunikatu nahi baldin badugu. Hala ere, beste lengoia artistikoak ere erabiliko dira, hala nola adierazpen plastikoa edo musika. Hizkuntzari ere arreta eskainiko zaio testu mota ezberdinak landuz: olerkiak, ipuinak, abestiak, testu dramatiko txikiak etab. Inprobisaketetan ere hizkuntzaren kalitateari erreparatuko zaio.

Horretaz gain, hurrei eskainiko zaizkien materialak genero perspektibaz hautatuko dira eta jatorri kultural anitzekoak erabiliko dira, erabiltzerakoan iturriak aipatuz. Honela, gutxinaka – gutxinaka bada ere, beste testuinguru kulturaletako musika, irudiak edota dantzen inguruko zertzelada batzuk sartuko dira ikasgelan, aniztasun kulturala baloratuz

## 2. 2. 4. Faseak

Jolas dramatikoaren helburuek gauzatzeko saio bakoitzean hainbat fase errespetatu behar dira, zeinetan mutiko eta neskek hautemateko eta behatzeko, ikertzeko, sortzeko eta komunikatzeko duten ahalmenak hobetu eta handituko dituzten.

Ikasmaita eta lan saio bakoitzean kontzientzia hartze eta adierazpenean, sormenean eta komunikazioan aurrera egiteko izan behar diren hiru funtsezko fasez hitz egin dezakegu.

Fase hauen konplexutasuna aldatuz joan da adinaren beharren, lanean ari den taldearen, programazio unearen eta jarduera zehatzen eskakizunen arabera. Fase bakoitzaren iraupena hezkidetzaren edukien programazio eta talde bakoitzaren bereganatze eta barneratzearen arabera izanen da. Talde batzuetan fase batean indar handiagoa egin beharko dugu beste batean baino. Saio hauetan, gertaeretan oinarritutakoaren gainean inprobisatzeko gaitasuna izan behar du irakasleak, esanguratsuak izan daitezkeen gertakizunak saioan zehar birziklatu eta lantzeko. GISELE BARRET - ek (1991) hiru fase proposatzen ditu jolas dramatiko saioetarako, hezkidetzaren lanketarako egokitu direnak. Hiru faseak hauek dira: aurkikuntza fasea, esperimentazio fasea eta sortze fasea.

### **a) Aurkikuntza fasea: Hautematea ikasle eta irakasleentzat.**

Momentu honetan irakasleek arreta osoa jarri beharko dute baldintza lagungarri eta ludikoak sortzeari, ume guztiei beldurrik gabe adierazteko aukera berdina emateko eta horrela taldearen eta norbanakoaren ezaugarriak, gaitasunak, jarrerak eta, bere adinaren eta bere inguru sozio-ekonomiko-kulturalaren ezaugarri psikologikoak direla-eta, bizi duten adierazpen momentu zehatza ezagutzeko. Horretarako, aztoratuta daudenak lasaitu eta lotsaturik daudenak erlaxatu behar dira jolas eta dinamika ezberdinen bidez.

Halaber, hezkidetzaren arloari dagokionez hainbat puntu behatzen hasteko unea da: zein unetan dauden, zer ezagutzen duten, zer ez duten ezagutzen, nola bizi duten haien gorputza eta besteena, bat-batean nola adierazten duten eskatzen zaiena edo sentitzen dutena, joko librean bat-batean zer rol jokatzen duten, nola antolatzen diren, nork antolatzen dituen taldeak, nor den aitzindari, nor den oso aktiboa, nor den pasiboa eta abar. Jolasa eta dinamikaren bidez klasean sortzen diren lidergo eta botere harremanak desegin eta berregituratu behar dira fase honetan, lidergoak banatuz, jolas kooperatiboak sustatuz eta genero rola deseginez.

Ildo horretatik lehen hausnarketak ere martxan jartzen dira hemen: ba al da rol femenino eta maskulinorik? Zer estereotipo eta aurreiritzi adierazten dituzte? Honek guztiak neska eta mutikoen hezkidetzaren inguruko interesa pizteko beharrezko motibazioa aurkitzen lagunduko digu, baita nondik hasi erabakitzen ere.

Fase honek behaketa, memorizazio, sormen eta bat-bateko jokoaren eremu pribilegiatuan jartzen du arreta. Lehen momentu hau funtsezkoa da hortik lan saioa eta tailerra aurrera eramanez dituzten jarraibideak sortuko baitira.

### **b). Esperimentazio fasea: Adierazpena**

Fase hau aurreko etapan zirriborraturiko adierazpen tekniken hausnarketa, analisi, ikerketa, esperimentazio eta bereganatze eta aplikazioko momentuari eta irudimen sortzailekoari dagokie.

Hezkidetzaren edukietan sakontzeko eta sormenaz adierazteko unea da. Bizipenak, sententzioak, libreki egindako edo irakasleek zuzendutako behaketak antzetzeko unea da, hezkidetzarenak diren ezagutzekin loturiko suspergarri hainbatetatik abiatuta, soinu, musika, ikus, hizkuntza, literatura, plastika, ikus-entzunezko, gizarte, kultura suspergarriak, errealak, bere ingurukoak edo irudikatuak, asmatuak, desiratuak, amestatuak, etab.



### **c). Sortze fasea: Komunikazioa eta Balioespena**

Azken produktua helmuga duen errealizazio fasea dugu: aipatutako hezkidetzaren kontzeptuari buruz egun horretan edo tailerrean zehar planteatutako guztia biltzen duen eszenaratze bat, sortutako testu bat, plastikako lan bat, koreografia bat. Une honetan ikasleak adierazpen bideak menderatzear ditu eta talde lan batean erantzukizunez parte hartu izanaren kontzientzia hartzen du. Hasierako ideiaren zehaztapena da, transmititzeko, bere adierazpena kanporatzeko, besteekin konpartitzeko eta ikusleen harmenari aurre egiteko beharra da.

Honetaz gain, tailerrean gauzatutako guztia balioetsi eta ebaluatzeko denbora hartuko dugu.

Azken fase hau nolabaiteko erakustaldiarekin bukatzen ahalko da, jasotakoa hezkuntza komunitateko gainerako partaideekin partekatzeko eta haiei jakinarazteko. Eztabaida edo fororako une pribilejiatua da, egindako lanei genero ikuspegitik kritika egin ahal zaielako. Honela, ikasleek haien eta besteen lanak ikuspegi kritikoz ikertzen ikasteko aukera izanen dute, eta haien iritziak errespetuzko giro batetan formulatzen.

### III. ATAL PRAKTIKOA

#### 3. 1. Eskuhartze proposamena: Altsasuko “Zelandi” ikastetxea

Atal honetan Jolas dramatikoaren bidezko hezkidetzaren lanketarako Unitate didaktiko bat aurkeztuko da, Altsasuko Zelandi eskolan eta 6. Maialako ikaslegoarekin martxan jarri izan dena.

Proiektu honen sustatzaile eta koordinatzailea Nafarroako Antzerki Eskola da. 1985. urtean sortutako kolektiboa da hau eta bere baitan hainbat proiektu hartzen ditu: aktoreen formakuntza, Arteb Eskenikoekin harremanatutako liburutegia, Sala Alternatiboen sarean dagoen antzokia, Antzerkiaren hastapenerako tailerrak haur, nerabe eta gazteentzat eta Antzerkia eta Hezkuntza Formala harremanetan jartzen dituzten hainbat programa: Txotxongiloak, Jolas Dramatikoa eta Jolas Dramatikoaren bidezko Hezkidetzak. Azken honetan zentratuko gara.

2001-2002 ikasturteaz geroztik Nafarroako Antzerki Eskola hezkidetzaren alorra ari da lantzen. Bere lehendabiziko lana esparru honetan Irakasleak Prestatzeko Departamentuarekin izan zen eta hezkidetzak irakatsi/ikasteko Drama-Adierazpenaren erabilerari buruzko hainbat tailer eskaini zituzten Nafarroako ILZ (CAP) batzuetako irakasleentzat.

2002-2003 ikasturtean hezkidetzak tailerrak, euskaraz eta gaztelaniaz, Lehen Hezkuntzan eta eskola orduetan ematen hasi ziren, Barañaingo Udalaren Berdintasun Departamentuak eskaturik, Barañaingo “Alaitz” ikastetxean. Barañainen egindako tailerrak Hezkidetzaren Gidan bildu dituzte, Hezkidetzak gauzatzen laguntzen duten “jardute on” gisa: Emakume eta gizonen arteko aukera berdintasunerako hezkuntzari buruzko Sintesi Dokumentua, Lan eta Gizarte Gaietarako Ministerioak argitaratua. Emakumearen Institutua: Aukera Berdintasunerako behatokia. 2007ko azaroa.

2004-2005 ikasturtean Altsasuko bi eskolak gehitu ziren, “Zelandi Ikastetxe Publikoa “ eta “Iñigo Aritza” ikastola. 2008-2009koan, Irurtzungo “Atakondoa” ikastetxea.

Altsasuko Zelandi eskolan aurten ere “Antzerkiaren bidezko Hezkidetzaz” programa martxan jarri da Udaletxearen eta Berdintasun Teknikariaren laguntzarengandik. Jarduera honek jarraipena izan du azkeneko urteetan ikastetxe honetan. Bigarren, Laugarren eta Seigarren mailako ikasleek 11 saio dituzte kurtsoan zehar, saio bakoitzak 50 minutuko iraupena duelarik.

Hauxe da 6. mailako ikaslegoari zuzenduta dagoen eta aurten martxan jarri den Unitate Didaktikoa. Honen bidez, aurretik aipatutako teoria praxisera hurbiltzeko saiakera egiten da. 2013 / 2014 ikasturteko urritik abendu bitartean burutu ziren saioak. Eraitza eta ondorioetan D ereduak bi klaseekin eta A ereduak klase batekin izandako esperientziaren ingururuko hausnarketa orokorra egiten da.

LOEk zehazten dituen gaitasunetatik honakoak jorrotzen dira jarduera hauen bidez:

1.Hizkuntza bidez komunikatzeko gaitasuna. Inprobisaketa eta prestatuturiko dramatizazioak testuek ezinbesteko pisua daukate. Ariketa hauetarako haien sortu behar dituzte testuak eta, beraz, hizkuntzaren bidez lan egin behar dute. Zuzentasun lexiko eta gramatikala, erregistro linguistiko ezberdinak eta bat – bateko testu ekoizpena jorrotzen dira honen bitartez.

2.Mundu fisikoa ezagutzeko eta harekin elkarreaginean aritzeko gaitasuna. Eskenen eta dramatizazioen gaiak askoan errealitatearekin harremana daukate eta honengatik eskenak sortzeko eguneroko ekintzak, jokamoldeak eta gertakariak birproduzitu behar dituzte. Horrek behaketa eta analisi lana eskatzen du lana definitu ahal izateko (hau da, ze eskena mota edo zein pertsonaia mota agertuko diren zehatzeko) eta ondorengo kritika egitea ahalbidetzen du, pertsonaien jokabidea testuinguruarekiko egokia izan den ala ez ikusiz. Era berean, antzerkia egitean plano sinbolikora ekartzen dira errealitateko hainbat elementu. Elementu horiekin jolasteak hauekin harremanatzeko beste moduak egon daitezkeela agerian uzten du eta horrek bizitza errealerako

prestakuntza bat suposatzen du, jokamolde berriak ikasten baitira.

5.Gaitasun soziala eta herritartasuna. Dramatizazioen oinarrian gatazka bat dago beti, hori baita antzerkiaren funtsezko elementua. Gatazken konponbide ezberdinak landuko dituzte ikasleek eta hauek baloratuko dituzte ekoizpenen ondoko eztabaidan. Horrela, moralki egokiak eta desegokiak direnak ezberdintzea ahalbidetuko zaie, eta bidezkoak diren jokamoldeak hobestea sustatuko zaie. Horretaz gain, jolas eta dinamika kooperatiboen bidez tratatu onetan eta ekarreragin positiboetan trebatuko dira.

6.Arte eta kultur gaitasuna. Adierazpen artistiko ezberdinak jorratzen dira eta hauek ebaluatzeko irizpideak ematen zaizkie ikasleei lana bukatu eta ondorengo talde hausnarketan. Honela, arte ekoizpen baten elementuak identifikatu eta hauek baliaetsi ditzakete.

8.Autonomia eta ekimen pertsonala. Inprobisaketa edota eskenak egiterakoan hurrek pertsonaiak bailiran jokatu behar dute. Pertsonaiaren paperean sartuta erabakiak hartu behar dituzte eskenen barruan eta horren ondorioak asumitu. Haien logikaren araberako erabakiak hartzen eta haien ekintzen erantzule izaten ikasten dute jolasaren bidez. Horretaz gain eta orokorrean, taldekide guztien partaidetza ktiboa jarduerak gauzatzeko ezinbesteko elementua da. Haurrak taldearen pieza ezinbesteko bezala baloratuko dute honela haien burua.

### **3. 2. Landuko diren edukiak**

Hezkidetzaren aplikatzearen mentalitateak uneoro egon beharko luke presente eskolan Ikuspegi parekide batez eskola begiratzeak aldaketa sakonak eskatzen ditu honen esparru askotan: antolakuntzan (Lege Organikoetatik eta Administrazioetik hasita zentroko organigramaraino), espazioen erabileran, irakasleen ikuspuntu eta ikasleekiko

igurikapen eta tratuan, materialetan etab. Lan bakar batetan guztiei aurre egitea ezinezkoa izaki, hemen jorratuko diren puntuak ikasgelan jolas dramatikoaren bidez landu daitezkeen eta jendarte parekideago bat eraikitzearen bidean dauden puntu batzuk izango dira.

Izan ere, jolas dramatikoak ikasleak bere osotasunean heitzeko aukera paregabea eskaintzen digu. Gorputz fisikoa, emozioak eta gaitasun kognitiboa unitate bat bailiran ulertzen dira metodologia honen baitan. Guzti horrekin eta besteekin harremanetan jarriz lan egiten da, jolas eta dramatizazioetarako kideekin aritzea ezinbestekoa delako testuinguru honetan. Hala ere, nork bere indibidualtasuna azpimarratzen du aldi berean: bakoitzaren lan pertsonal konprometitua beharrezkoa da istorioak sortzeko. Honela pertsonaia ezberdinak sor daitezke eta istorioak asmatu, aniztasunetik abiatuta. Beraz, bai talde lanak bai bakarlanak berebiziko garrantzia dute.

Teknika multzo honek daukan beste berezitasuna hauxe da: oinarrizko material bezala irudimena erabiltzen dela. Errealitatea transformatzera jolasten da. Leku eta denbora horretan gertatzen ari ez den fikzio bat sortzean datza jolasa, eta horretarako baliabidea irudimena da. Baina jakina da irudimena ez dela hutsetik abiatzen; aitzitik, ezagutzen dugun erreferenteetaz elikatzen da. Erreferente horiek errealitate kulturalaren araberakoak dira eta hor islatzen dira estereotipoak, aurreiritziak eta jarrera edo pentsamolde patriarkalak. Jolasaren bidez ikasitako eduki guzti horiek berrikusten dira eta hauek modu kritikoan aztertzeko aukera sortzen da eta errealitatea beste ikuspuntu batetik ikertzeko kriterioak eskuratzen dituzte ikasleek. Aipatutako honengatik guztiarengatik, hemen zehaztuko diren eduki blokeak bereizten dira Unitate Didaktiko honen konfiguraziorako.

#### **a) Mass – mediaren inpaktua genero identitateen eraikuntzan eta harreman moldeen konfigurazioan.**

Gaur egungo hurrek komunikabideekin oso harreman estua dute: batzbeste espainiako hurrek egunero 2 ordu eta 30 minutu ematen dituzte telebistaren aurrean,

Eurodata TV Worldwide erakundeak egindako ikerketaren arabera

(<http://www.mediametrie.com/eurodatatv/solutions/kids-tv-report.php?id=8j>,

abenduaren 14an ikusia) . Gainera, internet ere erabiltzen dute. Haur asko teknologien erabilpenean haien gurasoak baino iaioagoak dira eta horrek haientzat egokia ez den informaziora sarbidea eman diezaieke. Horretaz gain, irrati, prentsa eta kaleko publizitatearen hartzaile ere badira.

Testuinguru guzti horietan fikziozko kontakizunak, reality show- ak, publizitatea, berriak eta abar luze bat kontsumitzeko aukera dute. Irudi, bideo edota soinu kontsumo hori, baina, askotan ez da modu gidatu eta sekuentziatuan ematen; hortaz, haur bakoitzak ikusi edo entzundakoaren bere interpretazioa egiten du kontrastatzeko kriteriorik gabe eta horrek haiengan antolatu gabeko ikonoteka bat eraikitzea eragiten du.

Mass – mediako testuak bitartekari ezin eraginkorragoak dira munduaren eta haurren, nerabeen eta gazteen begiradaren artean, munduaren ikuspegi bat ala beste eskainiz eta errealitatearen aspektu batzuk izkutatuz eta beste batzuk erakutsiz. (LOMAS, CARLOS., 2002, 96. orr).

Baina ze inpaktu izan dezakete erreferenteok haurrengan?

Mass – mediaren mezuen inpaktu soziala bikoitza da: alde batetik, esparru kultural eta kognitiboan, pertsonen identitate soziokulturalen eraikitze bidean munduaren ezagutza bateratu bat zabaltzen dutelako eskala handian; bestetik, esparru ideologikoan, batasun sozialerako eta ideologien, estereotipoen eta bizimoldeen transmisiorako kanal paregabeak baitira. (LOMAS, CARLOS., 2002, 96. orr).

Horren ondorioz, askotan haurren izaera, portaera, jarrera eta desioetan eragina dute erreferenteok. Kanal hauek errazten dute hurrek identitate maskulino eta femeninoen

ezaugarriak (eta horiei esleitutako portaera, jarrera, desio etab.) ikastea. Hala ere, ñabardura bat zehaztu behar da zentzu honetan. CARLOS LOMASEKesan bezala, “gaur egun ez da maskulinitate hegemoniko bakarra existitzen (...) baina identitate maskulinoaren bertsio dominantea existitzen da. Hau ez da esentziala den zerbait, baizik eta boterezko eta emakumeekiko zapaltzailea den boterezko ideologia” (LOMAS, CARLOS, 2002, 98. orr). Beraz, komunikabideek errazten dutena ez da erreferentzi aniztasun bat hurrek haien nortasuna nahi duten moduan garatzeko, bizik eta – sotilki bada ere – garaile eredia zer nolakoa den erakusten duen erreferenteen multzoa. CHARO ALTABLEk esan bezala, arketipo hau “gaztea da, ausarta, zorrotza, enpatia gutxikoa (...) beste pertsonekin antzekotasunak bilatzea baino, ezberdintasunak bilatzen ditu (...) eta horrela intolerantziarako bidea prestatzen da (...)” (ALTABLE, CHARO, 2010, 32. orrialdea). Arketipo honek boterezko harremanak planteiatzera eramaten gaitu, zapaltzaile eta zapalduetan oinarritutako botere harremanetan hain zuzen ere, zeintzuetan arketipo maskulino horrek bere igualak ez diren guztiak zapaltzen ditu.

Erreferente horien konposizioa konplexua da. Irudiek zeresan handia du (kolore intentsoak arketipo maskulinoarentzat eta leunak femeninoarentzat; forma gogor eta kontudenteak lehenengoarentzat eta kurbadun eta malguak bigarrenarentzat) baita soinuek ere, adibide bat ematearren iragarkietako musikan eta pertsonaien ahots tonuetan ikusten dena (arketipo maskulinoaren soinu gogorrez osatuta dago eta bolumen handikoa da eta arketipo femeninarena leuna eta lasaigarria da). Istorioetan jokatu ohi dituzten rolak ezberdinak dira oso: patroï maskulinoa aktiboa da, heroi gerlaria, bakardadean lan egiten duena eta abenturen protagonista. Patroï femeninoa, aldiz, ekintzara baino harremanetara bideratuta dago. Sotilagoa da eta istorioaren fabulan (hau da, gertakarien sekuentzian) paper pasiboagoa betetzen du. Rolentestuinguruan jarrerak ere daude: ausartak, oldakorrak eta enpatia gutxikoak lehenengo kasuan eta sumisoak, enpatikoak eta tratu onekoak bigarren kasuan.

Haurtzaroarekin harremanatutako adibide xume bat ematearren, Disneyk haurtzaroari eskaintzen dion erreferente multzoa aztertu daiteke. ISMAEL RAMOSEK (2009) egindako ikerketaren arabera, Disneyko pertsonaia femeninoen ezaugarri

nabarmenetako bat hauxe da: ia beti gizona baten menpe agertzen direla, hau da, gizon bat behar dutela libre edo zoriontsu izan ahal izateko. Bestalde nabarmena da itxura fisikoaren eta izaeraren arteko harremana: protagonistak ederrak dira eta bertutez josiak daude (eta hortaz, neskato gehienak horiekin identifikatuko dira) baina beste emakumezko pertsonaiak (Amaordea, Sorgina etab.) emakume helduak dira, “desatsegina” kontsideratzen den itxura daukate (potoloak, zimurtuak etab.) eta gaiztoak dira. Hortaz, neskatoek izaera eta baloreak eta itxura fisikoa harremanatzen ikasiko dute. Mutikoen, aldiz, pertsonaia maskulino arrakastatsuek beti *status* bat daukatela ikusiko dute. Horretaz gain, pertsonaia maskulinoak indartsu edo ausartak direla ikasten dute haien izaeraren baitan dagoelako: berez guztiek dira ausartak eta indartsuak.

Haurrentzako aparteko mundu bat sortzea ezinezkoa da, baina egun existitzen diren ereduak modu kritikoan begiratzen irakatsi behar zaie eta honetarako begirada entrenatu behar da. Dramatizazioaren bidez, errepresentatuko diren pertsonaia eta ekintzen elementuak identifikatu behar dira hauen rola errepresentatu ahal izateko, eta hausnarketa horretatik kritikotasuna garatzen da. Bestalde, taldekideen lanak ikusitakoan galderen bidez bideratu daiteke aspektu ezberdinen inguruko kritikak. Honela ikusleak hezi egiten dira.

### **b) Gatazkak eta bortizkeria.**

Jolas dramatikoaren bidez jorratzea beste lan ildo interesgarria da. Gatazka, CHARO ALTABLEren hitzetan, “prozesu natural bat da, zeinetan bi indibiduen edo gehiagoren edo bi taldeen edo gehiagoren arteko interes, iritzi, sinesmen, balore edo desioen arteko talka ematen da” (ALTABLE, CHARO, 2010, 70. orrialdea). Gatazkek motibo asko izan ditzazkete beren baitan eta denboran zehar garatzen da kausa horietako bakoitza, eraldaketa horrek aldi berean beste kausen gainean eragina duelarik.

Gatazkei aurre egiteko hainbat estrategia daude, hala nola ukapena, konfrontazioa, kooperazioa, ihesa etab. Estrategien hautuak eta generoak harremana izan ohi dute, genero patroien ikaskuntzaren baitan gatazkei erantzuteko estrategia ezberdinak ikasi



ohi dira. Lehen aipatutako arketipoen dikotomiari jarraiki, arketipo maskulinoak bortizkeria gatazken ebazpenerako erabiltzeko joera dauka, zapaltzaile eta zapaldu harremanen markoan. Bortizkeria aipatzean RAEk (Violencia, (2013) Real Academia Española, <http://lema.rae.es/drae/?val=violencia> -n ikusia) eskaintako definizioan oinarritzen den definizioa erabiliko dugu: Indibiduen edo pertsona taldeen arteko elkarrekintza mota bat da, zeinetan ikasitako, imitatutako edo asmatutako moduan beste pertsona edo taldeei min ematen zaien edo min ematearen amenazua egiten zaien edo sumisioa eragiten zaie. Mina plano fisikoan, psikologikoan, sexualan, ekonomikoan, legalan, identitarioan, kulturean eta politikoan eragin daiteke.

Eskola testuinguruan, gatazken kudeaketarako estrategia ezberdinak ikasi behar ditu ikasleak. Egunerokotasunean eta praktikan aplikatu beharko lirateke konponketa ezberdinak, baina merezi du aparteko espazio batetan hauek jorratzea. Honela, gatazkaren agenteak identifikatzen ikas daitezke (erasotzailea, erasotua, ikusleak) eta konponbide ezberdinak bilatu.

Alde honetatik, jolas dramatikoan Zapalduen Antzerkia izeneko korrante teatraletik hainbat teknika hartzen dira eta hauren adin eta beharrei egokitzen. AUGUSTO BOALEk (Brasil, 1931 - 2009) artikulatutako teknika multzo honen baitan "Antzerki - Foroa" izeneko teknika proposatzen da. Honetan, antzezleek antzezpen txiki bat sortzen dute zeinetan gatazka bat interpretatzen da eta zapaldu, zapaltzaile eta ikusleen rola interpretatzen dira. Antzezpen horrek, baina, ez du amaierarik: airean uzten da eta publikoak proposatu behar ditu egokiak iruditzen zaizkion amaierak. Era berean, antzezleen lekuak okupa ditzake publikoak eta gatazka nola konponduko luketen erakutsi (hau da, antzeztu). Honela, konponbide anitzak daudela ikusteko aukera eskaintzen du antzerkiak. Aldi berean, publikoak gatazka egoeren aurrean bere burua entrenatzeko aukera dauka, fikzioan bada ere jolasean gauden bitartean gertatzen dena egia baita.

Generoari dagokionez, arketipoetatik askatzen lagundu behar zaie hurrei, eta kasu bakoitzean egokiena den erantzuna ematea bizi duten gatazkari. Honela, neskei arketipo femeninoari ez dagozkion estrategiak ere erabil ditzazketela erakutsi behar

zaie, eta dependentziak gaudituz haien burua defendatu behar dutela; eta mutikoei, aldiz, bortizkeria ez diren mila konponbide egokiagoak egon daitezkeela. Elkarrizketarako eta elkarri entzuteko eta enpatiarako testuinguru eta jarrerak lantzea ezinbestekoa da bake hezkuntza bat sortu nahi badugu.

### **c) Entzumena.**

Jolas dramatikoaren bidezko hezkidetzan, beraz, honekin harremanatutako beste lan lerro bat dago, entzumenari dagokiona, betiere kontzeptu honen beste esanahi batetan, oraintxe azalduko duguna. Jolas dramatikoan gorputzaren bidez lan egiten da, eta honen kontzientzia hartzeko ariketak ere lantzen dira. Augusto Boalek esan bezala, “ezinbestekoa da begien aurrean daukaguna ikustea, belarrietatik sartzen zaiguna entzutea eta ukitzen dugun guztia sentitzea” (BOAL, AUGUSTO, 1998, 65. orrialdea). Ohituta gaude gure pertzepzioari bere balorea ukatzen eta beste parametro intelektual baino pobregoa batzuei jarraiki gure ingurua ulertzera. Honela, ikasitako parametroen arabera jokatu ohi dugu askotan, edukazio onari edo gutaz espero denari jarraiki, gorputzak jasotzen dituen mezuei jaramonik egin gabe. Gorputzaren sentsibilitatea galdu egiten da eta patroi kulturali jarraiki bizitzen ikasten. Hala ere, nork bere buruarekin desoreka egoeratan egotea ekarri ohi du horrek. Arketipo femenino eta maskulinoi jarraiki ibiltzeak begirada distorsionatzera behartzen gaitu. Errealitateetik jaiotzen ez den baizik eta konstrukto kultural bat dena ikusi nahi dugu pertsonengan, baikoitza den moduan ikusi, bere beharrak entzun eta osotasun hori onartu beharrean.

Gorputzari bere berezko sentsibilitatea itzuli behar zaio, azken finean eura baita mundua ezagutzeko dugun lan tresna oinarrizkoena. Honela errealitateari atxikituago egingo gara. Gure gorputzaren baitan gaudela sentituz, gure buruaz eta inguratzen gaituenaz kontziente izanik, besteekin errespetuz eta enpatiaz harremanatzeko gaituago egongo gara. Horren bidean, entzumenari garrantzia esleitzen zaio jolas dramatikoaren bidezko hezkidetzan. Entzumenaz ari garenean beraz, ez gara ekintza auditiboaz soilik ari: beste pertsonak planteiatzen diguna jasotzeaz ari gara. Bere hitzekin, bere isiluneekin, gorputz tonu eta mugimenduarekin esaten diguna ulertzeaz ari gara, enpatiazko egoera bat sortzeaz; entzumen kontzeptu horretatik jaiotzen da

elkarrekiko ulerpena eta puntu amankomunak izanez gero errazagoa da gatazken konponketarako zubiak eraikitzea.

#### **d) Emozioak**

Bai gatazken konponketarako baita beste eguneroko bizipenentarako emozioen lanketa egitea beharrezkoa da. Emozioak gure ekintza, pentsamendu eta desioen oinarrian daude. Emozioak identifikatzen jakitea ezinbestekoa da edozein egoeraren analisia egiteko, hauetako bakoitza edozein gertakaritan kausa edo ondoriozko efektuak izan ditzaketelako.

Beraz, emozioak izendatzea, bakoitzaren ezaugarriak jakitea, ze testuingurutan izan ditzazketen eta haien eraginez izandako jokamoldeak identifikatzea beharrezkoa da. Jolas dramatikoak aukera paregabea eskaintzen du horretarako, bai errepresentazioetan baita jolasetan ere emozio asko agertu ohi direlako.

Horretaz gain, besteen emozioekiko errespetu eta ardurazko jarrerak sustatzeko testuinguru paregabea da jolas dramatikoarena. Lehen aipatutako Foro Antzerkiaren bidez, adibide bat ematearren, pertsonaia batek jokabidea aztertu daiteke honen egoera emotiboa jakinda, eta egindako ekintzari alternatibak eskaini betiere bere ikuspegia kontutan hartuta. Enpatiaren garapenerako aukera aparta, beraz.

#### **e) Autoestimua**

Jolas dramatikoaren bidezko hezkidetzan jorratzen den beste aspektu bat da hau. Ezinbestekoak dira bere burua den bezalakoa estimatzen duten pertsonak hezitzea. Besteengandik ezberdin egiten dituzten elementuak identifikatu behar dituzte eta baloratu behar dituzte (itxura fisikoa, gustuak, beldurrak, desioak), honela besteen berezitasunak ere baloratuko dituztelako. Bakoitza bere buruarekin eta ez kanpoko erreferenteekin konparatzen ikasi behar du; hori da erronkarik handienetako bat.

Beren buruak maitatzen dituzten pertsonak onartu egiten dute hein batetan munduko

beste pertsonengandik ezberdinak direla, baina zehazki horregatik maitagarriak direla ere bai, berezitasun horiek berezi egiten dituztelako. Beste pertsonen berezitasunekin toleranteagoak izango dira, besteengan haien burua errekonozitzeko gai izango direlako, “besteengandik ezberdina den hori” besteengan ere dagoela ikusiko dutelako eta apreziatuko dutelako. CHARO ALTABLEk esan bezala, “Bortizkeriak homogeneousatzen du eta maitasunak biderkatu egiten du” (ALTABLE, CHARO, 2010, 58. orrialdea). Hau da, mentalitate itxi eta patroizurrinak dituzten pertsonen haien eskema mentaletan enkajatzaren duten pertsonak eratu nahi dituzte, bakoitzaren ezaugarri partikularrak inhibituz; aitzitik, jarrera maitekor eta tolerantia daukaten pertsonen aniztasunari atea irekitzen diote.

Honela, autoestimua sustatuz, harreman eredu on batzuk eraikitzeke zimentuak ezartzen dira, zapaltzaile izateke beharra ez duten eta zapalduak izateke onartuko ez duten pertsonak heziz.

### **3. 3. Unitate didaktikoa**

Saioen azalpenarekin hasi baino lehen, praktikan egunero kontutan hartu beharreke puntu hauek aipatu behar dira:

- Hasierako azalpena lurrean borobilean eserita egingo da. Neskak eta mutilak tartekatutak esertzea da azalpenak ematen hasteko baldintza. Horrela taldekatze eta harreman ezberdinak ematea ahalbidetzen da eta hurbiltasun fisikoa naturalizatzen da.
- Taldeka lan egitean beti taldekatze mistoak sortuko dira eta pertsona ezberdinek osatuak. Horrela ikaskide guztiekin lan egitea ahalbidetuko da. Taldeak egiteke zozketa edo esertzeke posizioak erabiliko dira.
- Jarduera guztiak proposatu egiten dira eta ikasleei parte hartzeri animatu behar zaie, eta ez da inor parte hartzeri derrigortu behar. Norbaitek lotsarengatik parte hartu nahi ez badu aparte gera daiteke, betiere besteen

lana oztopatu gabe.

- Hausnarketa eta eztabaidetan eta ahal den neurrian hitz egiteko txanda ekitatiboki banatu beharra dago neska eta mutilen artean.
- Saio guztiek 50 minutuko iraupena izango dute.

## **1. SAIOA**

### **Helburuak**

- Haurrak ezagutzea eta haiekin binkulua eraikitzen hastea.
- Saioen dinamika erakustea.
- Giro erlaxatu eta errespetuzkoa sortzea, ikasle guztiek konfidantzazko giroan adierazteko aukera izan dezaten.
- Ikasgelan dauden rol ezberdinak antzematea: lidergoak, kooperazioak, eman daitezkeen bazterkeria kasurak.
- Gorputz kontaktua modu naturalean bizi eta gorputz adierazpenera hurbiltzea.

### **Jarduerak**

1. Saioaren planteamendua egingo da, burutuko diren dinamika ezberdinen inguruko azalpena emanez. Beste urteetatik gogoratzen zutena galdetu. Arau minimoak adostu (partaidetza, tratu onak, saiatu beharra).

2. Aurkezpena: Borobilean jarrita gure buruak aurkeztu, izena esanez eta gorputz osoa inplikatu duen keinu bat eginez. Besteek errepikatu eta txalo beroa emango dute.

3. Haien buruen aurkezpena, "Harritu nazazu!" dinamikaren bidez. Bakoitzak bere izena esan eta gustoko duen zerbait aipatu. Pertsonala izan behar du eta berezia, ez du inporta arraro edo ezohikoa izatea. Besteek gustoko badute txalotu eta bestela ixilik geratu.

4. Aulki kooperatiboak: musikarekin aulkien jolasa egingen dugu. Aulkiak kentzen dira baina haur kopurua mantentzen da. Haien artean kooperatu behar dute geroz eta aulki gutxiagoren gainean igotzeko.

5. Nahasketaren teknika erabiliko dugu taldekatze ezberdinak sortzeko. Ibilkeraren erritmoarekin ere jokatuko gara, ibiltzeko estilo ezberdinak proposatuz. Espaziotik ibiliz gorputz atal bat eta zenbaki bat esango dugu eta hauek elkartu gehar dituzte: bost sudur, lau oin etab.

6. Bi talde sortuko ditugu honela: Hitz bat adostu behar dute eta gorputzekin idatzi, gorputzak letrak bailiran erabiliz.

7. Ebaluaketa: borobilean gertatutakoaren inguruan hausnarketa txikia egingen dugu: ea hasieran lotsa izan duten, aulkietan zer moduz moldatu diren, ea erraz adostu duten hitza, adibide batzuk ematearren.

## **2. SAIOA**

### **Helburuak**

- Kontaktu fisikoa modu naturalean bizitzea, komunikatzeko bide eta plazer iturri bezala ulertuta.
- Desinhibizio korporala handitzea.
- Giro ludikoa sortzea.

- Taldekideen arteko eta jardueretikiko konfidantza garatzea.
- Norberaren inguruko mezu positiboak jasotzea eta besteen inguruko mezu positiboak sortzea.

### **Ariketak:**

1. "Itsua eta gidaria": binaka lan eginez, ikasle batek begiak bendatuta izanen ditu eta besteak espaziotik zehar gidatuko du eskutik eramanez. Garrantzia emango zaio kidea ongi zaintzeari hau arriskuetaz babestuz.

2. "4tan igo, 8tan jeitsi ": espaziotik ibiltzen dira ikasleak. Dinamizatzailleak zenbaki bat esango du eta erritmikoki zenbatuko du zenbaki horretara iritsi arte. Ikasleek lurrean etzan behar dute baina zenbaketak dirauen denbora guztia erabiliz. Altxatzeko gauza bera egingo da. Erritmoekin eta sorpresarekin jolastuko da, igoera eta jeitsierak abiadura ezberdinetan eginarazteko.

- Bariantea: "Objektuetan bilakatu": zutik jartzerakoan, ikasleek haien gorputzekin objektuak sortu behar dituzte, hau da, objektu hori imitatzen postura finko bat sortu. Objektu hauek proposatzen dira: Komunzuloa, farola, galtzontzilo edo kuleroak, begiak, lorontzia, telebista.

- Bariantea: binaka eskultura artistikoak egin, izenburuak haiek asmatuz.

- Bariantea: Objektuen izenak esan beharrean, eskultura batzuentzat izenburua proposatuko da eta hau osatzen duten partaide kopurua. Ikasleak estatua horietan bilakatu behar dira. Proposatuko diren eskulturentzako izenburuak hauek dira: lagun minak, eztabaida mundiala, ez zaitut jasaten!, agur, etxeko lanak egiten.

### Kontutan hartu beharrekoa:

Estatua bakoitza egin ostean besteen lanak ere begiratzea komeni da, eta sortu diren irudien inguruko galdera esanguratsuak egitea: ze jarrera dute eztabaidatzen dutenek? Nork egiten ditu etxeko lanak eskultura honetan?

3.“Zugandik gustoko dudana”: Ikasleen erdiak paperak eramango dituzte bizkarrean itsasita. Musikaren erritmora mugituko dira guztiak eta STOP esandakoan papertxoak daramatenak gelditu geratuko dira eta begiak itxiko dituzte. Besteak espaziotik mugituko dira eta mezu positiboak idazten joango dira.

### Kontutan hartu beharrekoa:

Hitz solteak gainditzeko eta mezu osoagoak idazte bidean, hasi aurretik ikasleei haien mezuentzako hasiera posibleak iradokitzea komeni da. Hasiera posibleak dira: “gustatzen zait \_\_\_\_ egiten duzunean” “oso ongi pasa nuen zurekin \_\_\_\_\_ egiten” “harritzen nau zeinen trebea zaren \_\_\_\_\_” e.a.

Ariketa bukatutakoan, tarte bat utzi behar da papertxoak irakurri eta komentatzeko. Jarri dituzten mezuen inguruko galderak egitea komeni da: nori jarri dizkiote fisikoarekin zerikusia daukaten mezu positiboak, neskei ala mutili? Zergatik izan daiteke? Nork izan dira “ausartagoak” mezuak idazterakoan? Zergatik izan daiteke?

## **3. SAIOA**

### **Helburuak**

- Haur bakoitzak bere izaeraren berezitasunak identifikatzea eta izan ditzazkeen alderdi positibo eta negatibo batzuetaz jabetzea, nork bere burua den bezala onartuz eta autoestimua handituz.



- Ikaskideen izaeraren alde onak baloratzea.
- Dramatizazio txikiak eginez antzerkiarekin harremanatutako hainbat konbentzio ikastea.
- Dramatizazioaren bidez beste pertsonen izaeraren alde positiboak agerian uztea.

### **Ariketak**

1.“Erlaxazio gidatua” Ikasleak lurrean etzaten dira eta musika lasaigarri baten laguntzaz erlaxazio txiki bat bideratuko da. Honetarako, lehenik eta behin haien arnasketaen kontziente izan beharko dute eta nola dagoen ikusi. Galderak egingo zaizkie hori errazteko:

- Aireak sabela puzten du (hau da, biriken behekalderaino iristen da) hala soilik sahietsak mugitzen dira? (arnasketa superfiziala).
- Arnasketa azeleratuta dago ala lasai doa?

Gero bisualizazio bat egitera gonbidatuko zaie: “Airea hartzen dugunean gure gorputz osoa puzten du, panpin puzgarriak bagina bezala (gorputza bere osotasunean sentitzeko) eta gero hustu egiten da”. Laguntzeko, aireak ze gorputz atal puzten dituen esaten da, hauen kontzientzia hartzeko.

Azkeneko pausuan, haien gorputzak haiek direla gogoraraziko zaie, bakoitza bakarra eta berezia dela. Nor bere koalitateetan pentsatzera gonbidatuko zaie, honako galderari erantzunez: “Nolakoa naiz ni?”

2.“Horrelakoak gara!” Fase ezberdinak ditu jarduera honek.

- Hurrei paper zatiak banatuko zaizkie eta horietan haien ezaugarriak idatziko dituzte, bat paper bakoitzeko. Gero gelako paper guztiak nahastuko dira eta bina hartuko ditu ausaz haur bakoitzak. Ezaugarri horren azpian, bakoitzak idatzi

behar du ze momentutan izan daitekeen ezaugarri hori positiboa eta ze momentutan negatiboa. Bukatutakoan, denak berriz nahasi eta batzuk altuan komentatuko dira.

- Talde txiki eta mistoetan bi papertxo hartu eta horietako bat hautatu behar dute, gehien interesatzen zaiena. Eskena bat prestatu behar dute, zeinetan pertsonaietako batek hautatu duten ezaugarrian daukan eta hau egoera positibo bat sortzeko erabiltzen den.

3. Masaje lasaigarria: bi borobil kontentriko egingo dira. Barrukaldekoak aulkietan eserita egongo dira eta kanpokoek masaje leun bat emango diete aurpegi eta buruan. Gero rolak aldatuko dira.

#### **4. SAIOA**

##### **Helburuak**

- Kontaktu fisikoa modu naturalean bititzea eta kideak ongi tratatzeko bide bezala erabiltzea.

- Irudietatik emozio ezberdinak identifikatzea.

- Emozio ezberdinen ezaugarriak identifikatzea, hauek antzestu ahal izateko.

##### **Ariketak**

1. "Korapiloa" Borobilean jarrita eta eskuetatik hartuta, haurrak haien artean korapilatuko dira musika lasai baten erritmoan eskuak askatu gabe. Korapiloa gehiago ezin denean trabatu eta dinamizatzaileak hala esaten duenean, korapiloa desegin beharko dute.

Kontutan hartu beharrekoa: Ariketa hau isiltasunean egin beharra dago. Horrela haurrek begiraden, keinuen eta ukipenen bidez komunikatu beharko dute eta beste kode espresiboetaz baliatuko dira. Bestetik, musikak lasaia izan behar du eta erritmoa “kamera motelekoa”, kode berriak erabiltzeak denbora gehiago eskatzen baitu ongi funtzionatzeko.

2.“Osatu irudia” Ikasle bakoitzari zatitutako artelan baten pieza emango zaio. Hitz egin gabe, keinuen bidez, irudiak osatu behar dituzte puzzle bat bailiran.

3.“Osatu irudia II” Puzzlea montatu dutenen artean irudia estatua moduan birproduzitu behar dute. Besteek, ze irudi den ikusi gabe, gertatzen ari denaren gaineko hipotesiak bota behar dituzte. Gero irudiekin alderatu eta hausnarketa txikia egin.

Kontutan hartu beharrekoa: irudien hautuak garrantzi handia dauka. Emakumezkoek egindako margolanak edo artelanak erabiltzeko momentu ona izan daiteke, geroko hausnarketan komentatzeko eta honela emakumezkoen papera artearen munduan (zeharka bada ere) ikustarazteko. Remedios Varo, Frida Kahloren eta Guerrilla Girl-en obrak erabiltzea proposatzen da. Azken hauen irudiak bereziki interesgarriak dira. Jantzera *topikoki femeninoa* (hau da minigonak, takoiak, bitxiak etab.) eta gorila maskara daramaten artistak dira, zeintzuk emakumeen presentzialitatea artearen munduan aldarrikatzen duten.( <http://www.guerrillagirls.com/>, abenduak 6an ikusia) Ikasleek irudi horren estatua egitean, ikusle direnak ez dira gai ea pertsonaiak maskulinoak ala femeninoak diren identifikatzeko, nahiz eta hori galdetuko zaien. Irudia ikustean sorpresa eta barrea sortzen dira, pertsonaia horien generoa identifikatzea ezinezkoa delako; ezin dugu jakin maskara eta apaingarri horien guztien azpian emakume, gizon ala benetazko gorila bat dagoen.

4.“Zer dio honen aurpegiak?” komiki batetako orrialde baten kopia banatuko zaie, bokadiloetako testuak ezabaturik izango dituenak. Talde txiki eta mistoetan, biñetak behatu beharko dituzte, gertatzen ari dena asmatuz eta emozioak identifikatuz. Bokadiloak betetakoan antzezpen baten gidioia balitz bezala erabiliko da eskena hori

errepresentatzeko, bertan agertzen diren emozioak mantenduz.

Kontutan hartu beharrekoa: aurrekoan bezala, materialaren hautuak garrantzi handia dauka. “Aya de Yopougon” izeneko komikia erabiltzea proposatzen da. Bertan neska afrikar baten eguneroko bizipenak kontatzen dira umore tonuan. Pertsona ezberdinekin identifikatu eta hauen bizipenak antzeztean muga kulturalak gaindutzeko modu bat izan daiteke, azken finean guztiok gauza berdintsuak sentitu ahal ditugulako.

## 5. SAIOA

### Helburuak

- Taldekideen arteko konfidantza garatzea.
- Ikasle guztiek beste ikaskideen ongizatearen gainean daukaten erantzunkizuna modu ludikoan sentitzea.
- Eskerrak ematearen ekintza baloratzea eta tratu on honek sortzen dituen emozio positiboak bizitzea.

### Ariketak

1. Begiraden jolasa: haur guztiak borobilean daude, bizkarretatik helduta eta zoruari begira. Hiru zenbatutakoan norbaiti tinko begiratu behar diote begietara. Bi pertsonak elkarri begira kointziditzen badute eliminatuta geratzen dira.

2. “Desmaiatzera!” Taldekide guztiak espaziotik ibiltzen dira. Dinamizatzailek txalo bat eman eta taldekide baten izena esan behar du. Honek oihu bat bota behar du (bere posizioaz ohartarazteko) eta zurrun jarrita, atzerantz erortzen utzi behar dio bere buruari. Taldekide guztien ardura da pertsona hori erori ez dadila.

3.“Eskerrikasko laguntzeagatik”: Paper zatitxoak banatuko zaizkie haurrei. Paper horietan nota motz bat idatziko zaio norbaiti, gugandik egindako zerbait positiboarengandik eskerrak emanaz. *Adibidez: Eskerrikasko aita etxeko lanekin laguntzeagatik.* Paperak nahastuko dira.

Ikasleak binaka jarriko dira, posible den neurrian neska eta mutilak nahastuz. Notatxoaren inguruko eskena motz bat sortuko dute, zeinetan pertsonaia batek notatxo hori poltsikoan aurkitzen duen. Pertsonaia, beraz, notatxoaren hartzailea izango da. Notatxoan jartzen duenari erantzuna emango dio. *Aurreko adibideari jarraiki, notatxoaren hartzailea aita izango zen. Honek notatxoa irakurri ostean, bere seme edo alabari zergatik laguntzen dion azaldu beharko luke (gustoko duelako, asko dakielako etab.)*

Pertsonaia hau bi pertsonen artean osatzen da. Honetarako, bietako bat aulkian eseriko da, besoak bularren gurutzatuta. Gainera beroki bat ipiniko du, berokiaren bizkarrak bularra eta besoak estaltzen dizkiolarik. Atzekaldean dagoenak berokiaren mahuketatik bere besoak sartuko ditu eta burua izkutatuko du. Honela, publikoak pertsonaia arraro bat ikusiko du, ikasle baten burua eta bestearen besoak dituen. Burua erakusten duenak pertsonaiaren diskurtsoa esango du eta aurpegiko keinuak ere egingo ditu. Besteak, aldiz, besoak eta eskuak erabiliko ditu diskurtsoa errefortzatzen duten keinuak egiteko.

*Kontutan izan beharrekoa:*

Nahasgarria dirudien arren, praktikan oso erraza da pertsonaia montatzea eta komizitate handikoak izan ohi dira. Hasi aurretik, bikote bakoitzari gogorarazi behar zaio taldean lan egin behar dutela. Beraz, burua jartzen duenak hitz egiten duenean besteak esaten duen horretarako egokiak diren keinuak egin beharko ditu. Eta kontrako kasuan gauza bera, eskuak mugitzen dituenak keinu bat proposatzen badu besteak bere diskurtsoa egokitu beharko du keinua natural gera dadin.

3.“Masajeen trena”: ikasleak ilara batetan jartzen dira eta aurrekoari masajea ematen diote bizkarrean kontsigna ezberdinei jarraituz:

- hatzen puntak inurriak balira bezala
- Eskuak kuenko moduan jarriz eta kolpe leunak emanez
- Eskua zabalik jarrita mugimendu zirkular lenak eginez.

Gero 180 graduko bira eman eta masajea eman duenari masajea itzuli.

## 6. SAIOA

### Helburuak

- Entzumen aktiboan onak diren ezaugarriak identifikatu (bai hitzezkoak baita gorputz adierazpenekoak ere) eta dramatizazioaren bidez praktikan jartzea.
- Gatazkei konponbide ezberdinak proposatzea
- .
- Obserbazioa eta kideekiko koordinazioa lantzea.

### Ariketak

1.“Ispilua”: Neska eta mutilen bikoteak osatzen dira. Horietako bat pertsona izango da eta bestea bere ispiluko islada. Isiltasunean, “pertsonak” ispiluaren aurrean mugimendu motelak exekutatu dituzte eta besteak bere islada balitz bezala jarraitu behar dio, ahal duten bezain zehazki.

2.Bariante I: Rolak aldatu.

3.Bariante II: lidergo konpartitua landuko da. Bi partaideek begietara begiratu batera mugitzen saiatu behar dute, lidergoa hitzik gabe txandakatuz edota desagerraraziz.

Kontutan izan beharrekoa: ariketa hau musika lasaigarriaren laguntzaz egitea komeni da eta isiltasunaren beharra gogorarazi behar zaie ikasleei.

Hitz egin gabe arreta handitu behar dute besteak egiten duena kopiatu ahal izateko, eta entzutezko mezuek arreta horren beharra desagerrarazten dute hein batetan. Bestalde, entzute ariketa honetan erritmo motela beharrezkoa da elkarlan armonikoa gauzatzeko. "Pertsona" azkarregi mugitzen bada besteak ezin izango dio jarraitu. Ariketa bukatutakoan sortu diren negoziarioak nahiz jarrera ezberdinak komentatzeko merezi du.

4. "Entzun nazazu" ikasleei papertxoak banatuko zaizkie. Bertan idatzi behar dute ze gauza edo egoera konkretuek sentiarazten dituzten triste edo haserre. Papertxo guztiak tolestu eta nahasten dira (zapalkuntzen kolektibizazioa deitzen zaio Zapalduen Antzerkian). Talde mistoetan jarrita, bi papertxo hartu eta bi kasuetatik bat hautatu behar dute. Horretan oinarritutako dramatizazioa egingo da baldintza hauek jarraiki: haurretako bati papertxoan jartzen duena gertatu zaio. Parkera doa bere lagunengana eta bizi izan duena kontatzen die. Hauek, lehenik eta behin, era aktiboan entzun behar diote eta bigarrenik bi aholku eman behar dizkiote bere egoera hobetzeko.

Kontutan hartu beharrekoa: idazterakoan ez zutela zehaztu behar ea egoera horietan haserre ala triste sentitzen ziren. Horrek gertaera bakoitzaren interpretagarritasuna agerian uzten du: bat haserre senti daiteke egoera batetan eta beste bat triste egoera bereberetan. Dramatizazio bakoitzaren ostean publikoak komentatu beharko du ze jarrera izan duten antzezleek (bai fisikoa bai ahozkoa) eta zer moduzko izan den emandako aholkua. Ikusitako egoera hobetu daitekeela iruditzen bazaie, antzezleetako baten lekua okupa dezakete. Kasu horretan eskena berregiten da. Hasiera berdina mantentzen da, baina sartu den ikasleak proposatzen dituen hobekuntzen inguruan inprobisatzen da.

## **7.SAIOA**

### **Helburuak**

- Watsapp hizketaldien bidez eman daitezkeen gatazkak identifikatzea.
- Testu batetan egon daitezkeen zeharkako konnotazioak identifikatzea.
- Eraso batek pertsona baten emozioetan izan ditzazkeen ondorioak identifikatu.

## **Materiala**

Watsapp hizketaldiak: IKUS eranskinak.

## **Ariketak**

1.Talde handian kasuak banan – banan irakurri, entonazioan arreta jarritz.

2.Talde txiki eta mistoetan, hizketaldiak ikertu.

- Zein da gatazka?
- Zer egin diote batzuk besteei? (Amenazu egin, iraindu, ezikusiarrena egin...)
- Nola sentituko da afektatutako pertsona?
- Ze konponbide dauka honek?

Idatziz erantzungo diete galderari. Talde gehienak 3 edo 4 pertsonatakoak direnez, bakoitzak erantzun bat idatzi beharko du. Hala ere, erantzunak guztien artean adostea eskatuko zaie.

Kontutan hartu beharrekoa: “gatazka” konzeptuaren esanahia negoziatzea ezinbestekoa da batez ere euskarazko ikasleekin, kontzeptua ez baitute oso ongi ulertzen.

3. Altsasu TVko albistegia”: Albistegi batetako berri bat izango balitz bezala aurkeztu



behar dute kasua. Bi aurkezle, sentimenduetan espezialista eta gatazka konpontzaile bat egongo dira, eta bakoitzak erantzungo dio hauetako bati.

Kontutan hartu beharrekoa: Teleberri formatua hautatu da ezagutzen duten kodea delako eta objektibotasunez hitz egitera bideratzen dituelako. Honela testuari egin dizkioten inferentziak ahalik eta modu objektiboenean azalduko dituzte.

## 8. SAIOA

### Helburuak

- Ezberdintasuna aberastasun iturri bezala ulertzea.
- Elkarlana emaitza onak lortzeko eta dibertitzeko bide bezala erabiltzea.
- Eztabaida eta iritzi trukaketa sustatzea.

### Ariketak

1. "Ez dadila eseri!": espazio guztia okupatuz kokatzen dira aulkia, ordenarik gabe. Partaide eta aulki kopuru berbera egon behar da eta ikasle guztiak aulki batetan eserita daude, bat izan ezik. Hau aulkira ntz joan behar da oinez bertan esertzeko eta besteek ez diote esertzen utzi behar. Horretarako, libre dagoen aulkian eseri behar dira. Norbait mugitzen denean, baina, bere aulkia libre egotera pasatzen da... Elkarlanean aritu behar dira, beraz, denok batera mugituz, libre dagoen aulkia zutik dagoen pertsonarengandik urrun egoteko denbora osoan.

Kontutan izan beharrekoa: korrika egiteak eta bultzaka ibiltzeak ez du balio. Ikasle bakoitzak oso ongi neurtu behar du ze momentutan den beharrezkoa bere partaidetza: elkarlan armoniatsua jorratzeko eta taldearen entzumenen trebatzeko jarduera ona da hau.

2. "Postariak gutun bat ekarri du..." Ikasle guztiak aulkiak borobilean jarriz eseriko dira eta ez da aulki hutsik egongo. Ikasle bat borobilaren erdian kokatuko da eta berea EZ den ezaugarri batekin osatuko du esaldia. Esaldi hori betetzen dutenak lekuz mugitu beharko dira. Mugimendu hori aprobetxatu beharko du erdian dagoen ikasleak hutsik geratu den aulki batetan esertzeko. Lekurik gabe geratu dena erdian paratuko da eta esaldia osatuko du.

Kontutan izan beharrekoa: jolas honen bidez, haiengandik ezberdinak diren zenbat ikaskide dauden ikustarazi nahi zaie haurrei. Esaldiaren formulazioa nahiko nahasgarria izan daiteke era beraz, hasi aurretik argi eta garbi azaldu beharra dago norberarena ez den ezaugarri bat esan beharra dagoela. Ariketa honetan eztabaida ezberdinak bideratzeko baieztapen asko atera daiteke. Interesgarri eta emankorra den gairen bat aterako balitz dinamizatzailerak adi egon beharko luke jolasa momentu batzuetan eten eta eztabaida bideratzeko.

## 9.SAIOA

### Helburuak

- Sexualitatea bizitza osoan zehar bizi den prozesu bezala ulertzea.
- Afektibitatea adierazteko modu ezberdinak identifikatu eta baloratzea.
- Aukera sexual ezberdinekiko errespetu eta onarpena adieraztea.

### Ariketak

1. "Harreman sexualak bizitzan zehar": Talde handian, bi galdera hauen inguruko eztabaida bideratuko da eta bi "idazkariak" (neska bat eta mutil bat, ausaz aukeratuak) laguntzaz taula osatuko da

	Zenbat modutan adierazten du edo adierazten diote afektua...	Nork adierazi ahal dio afektua...
3 urteko haurra		
13 urteko haurra		
24 urteko gaztea		
70 urteko heldua		

Kontutan izan beharrekoa: Erantzunak osatzen diren bitartean, harreman guzti horiek harreman sexualak direla azalduko zaie. “Harreman sexualak” aipatzerakoan afektua adierazten duten harremanetaz mintzatuko gara. Harreman sexualak aipatu izan zaizkienean hauek koitoaren sinonimotzat jo izan dituzte. Sexualitatearen kontzepzio hori inguruaren eta mass – mediaren eraginez eraikitakoa dela suposatuz, mito hori desmontatzea beharrezkoa da inguruari beste begirada bat gidatzea.

2.“Altsasu TVko reality show- ak” Aurretik jorratutako materiala dramatizazioetan gorpuztuko da. Horretarako “Reality show” formatua erabiliko da, zehazki “El diario de Patricia” eta horrelako testigantzen formatua. Horretarako, lehenik eta behin programa horien ezaugarriak izandutako dira (eta bide batez, hauen irakurketa kritiko bat bideratuko da).

Behin formatua amankomunean jarrita, talde txiki eta mistoetan pertsonaia bat asmatuko dute, izen – abizen, jaioterria eta adina zehaztuz. Pertsona horrek bere biografia sexuala kontatuko du. Honekin zera esan nahi da: bere bizitzan zehar eta adin ezberdinetan izan zituen harreman sexualak kontatu behar dituela, aurreko ariketan aipatutako adibideak edo beste batzuk erabiliz. Horretarako, bera izango da narratzailea. Besteek, bigarren plano batetan eta zinema mutua balitz bezala pertsonaiak deskribatzen dituen momentuak antzestu beharko dituzte.

Kontutan hartu beharrekoa: Irakasleak “reality Show”aren aurkezlearen papera egiten badu giro ludikoagoa sortzen da eta ikasleek ere beste begiekin begiratu ahal diote, jolasean dagoen irakasle bat delako.

Bestalde, oso interesgarria da pertsonaiak narratzen duena mimikaz eginaraztea besteei, horrela koitua bezalako harreman sexualak errepresentatzera ez dutelako joko. Irakasle – aurkezleak berretsi behar du kontatzen ari dena “biografia sexuala” dela, honela sexualitatearen irakurketa zabalagoa ahalbidetuz. Komenigarria da ariketarekin hasi aurretik “biografia” hitzaren esanahia azaltzea. Horretaz gain, ongi dago sortze prozesuak dirauen bitartean momentu originalak bilatzeko gonbitea luzatzea (hau da, normalean harreman sexual bezala definituko ez genituen *baina jada harreman sexualak direla* dakizkigun momentuak).

Mozorratzeko elementuak eramatea interesgarria izan daiteke haurren eta pertsonaien arteko distantzia ezartzeko. Hala ere, hauek kudeaketarako kriterioren bat ezartzea komenigarria da, bestela denbora gehiegi joan daitekeelako apaingarrien hautaketan. Bakoitzak elementu bakarra erabiltzea, adibidez, irizpide ona izan daiteke.

## **10.SAIOA**

### **Helburuak**

- Jostailuen iragarkietan dauden marka sexistetaz jabetzea.
- Iragarkiaren kodea erabiliz sexismorik gabeko jostailu baten iragarkia sortzea.

### **Jarduerak**

1. “Jostailurik gabeko jolasa”: Borobilean jarrita pilota irudikari bat pasatzean datza

jolasa. Pilota modu ezberdinetan pasatzeko klabe ezberdinak daude, ahotsa eta gorputza erabiliz egiten direnak: pilota alboloari pasatzeko “Zas” esan behar da eta txalo bat eman pilota doan norabidean; pilotaren norabidea aldatzeko, sabelarekin kolpe irudikari bat eman behar zaio pilota ikustezinari “Boing” esanez; pilotari ukitu gabe pasatzen uzteko “Txof” esan behar da eta kokoriko jarri etab. Norbait nahasten bada korrika eman behar dio buelta bat borobilari.

2.“Iragarkiak aztertu”: Arbela digitalean bi iragarki jarriko dira: Nintendo DS bideokontsolarentzako “Imagina ser mamá” eta “Scalextric” auto zirkuituena. Ikasleak hiru taldeetan banatzen dira, eta talde bakoitzari hurrengo galderetako bat egokitzen zaio. Iragarkiak ikusi eta gero horien inguruan eztabaidatu beharko dute eta ondorioak besteei azaldu. Hauek dira galderak:

1. Zer ikasten da jostailu honen bidez? Konpetitiboa ala kooperatiboa da?
2. Zeintzuk dira iragarki bakoitzean agertzen diren koloreen eta musikaren ezaugarriak?
3. Nori zuzendutako iragarkiak dira? Zertan oinarritzen zarete hori esateko?

Erantzunak amankomunean jarri ostean eta talde horietan berdinetan sexista ez den iragarkia sortu behar dute. Besteek ikusitakoan sexista den hala ez esan beharko dute, eta ze irizpidetan oinarritzen diren hori esateko zehaztu.

## **11.SAIOA**

### **Helburuak**

- Inprobisaketek eragiten duten bat – batekotasunaren bidez, jorratutako hainbat gaien inguruko ze iritzi garatu dituzten ikustea.

- Inprobisaketaren bidez entzumen gaitasuna hobetzea.
- Egoera ezberdinak begirada kritikoaz aztertzea eta hauek hobetzeko aholkuak ematea.

### Ariketak

1. "Irudimenaren beroketa": Ikasleak espaziotik ibiltzen dira. Irakasleak txalo bat ematen duenean esatua moduan geldirik geratzen dira, kontsigna entzun bitartean. Momentu horretan, irakasleak espazio batn izena aipatu behar du eta guztiek hor baleude bezala jokatu behar dute. Espazioak Hauek dira: igogailu estu – estua, basamortua, jatetxea, ilargia, hilerria, supermerkatua. Guztiek batera inprobisatu behar dute lekua sinesgarria suerta dadin.

2. "Match inprobisaketa": Antzerki teknika hau Kanadan sortu zen eta antzerki inprobisaketa partidu bat egitean datza. Hiru talde sortzen dira: horiertako bik elkarren kontra jokatuko dute eta hirugarrena publikoa izango da, gerop rolak aldatzen direlarik. Lehiaketa hasteko, bi taldeentzat berdina izago den txartela irakurtzen da. Bertan egingo duten inprobisaketaren izenburua, partaide kopurua eta ze modutan egingo den zehazten da. Hiru modu daude: konparatua (talde batek bere eskena sortzen du eta beste batek bestea, eta publikoak gehien gustatu zaiona bozkatzeko) mistoa (bi taldeetako pertsonak elkarrekin inprobisatzen dute) eta jarraitua (talde batek eskena hasten du eta minutu baten ostean besteek eskena hori bera jarraitzen dute, azaltzen ari zen egoera eta pertsonaiak asumituz).

Jokoaren berezko arauetan aldaketak egin dira eta publikoak izenburuak proposatu beharrean irakasleak proposatzen ditu gai zehatzetara bideratzeko. Hauek izan ziren erabilitako izenburuak. Parentesien artean inprobisaketa ze gaitara bideratu nahi zen adierazten da.

- Ur botila bakarra eta egarri handia (gatazken konponketa)
- Nire ama nirekin haserre dago (entzute gaitasuna. Sentimenduen identifikazioa. Gatazken ebazpena.)
- Egoitz naiz eta azkazalak margotzea gustoko dut (Genero identitatea. Genero

rolak.)

- Neskek panpinak gustoko dituzte... edo ez? (genero estereotipoak. Gatazken konponketa)
- Zure mugikorra puskatu zait (gatazken konponketa. Emozioen identifikazioa)
- Emaidazu / ezin dut (emozioen identifikazioa. Gatazken konponketa. )
- Ez dut printzesaz mozorratu nahi (genero identitatea. Genero estereotipoak. Gatazken konponketa.)

3.“Ebaluazio ronda”: Ronda bat egiten da zeinetan ikasle bakoitzak, banaka, ahoz adierazten du ikasgai honetatik “zer eramaten duen”: hau da, ze ariketekin disfrutatu duen edota ze gauza ikasi dituen. Honela ematen zaio itxiera saio hauei.

## **IV. EMAITZAK**

Emaitzak bi blokeetan aztertuko dira: ikasgaiaren erakutsitako jokamoldeei dagozkionak eta edukien lanketari dagozkionak.

### **4.1. Jokamoldea**

Kasu espezifikoak egon badira ere, hiru taldeetan eraman da aurrera unitate didaktiko hau. Beraz, jokaera lerro orokorretan oinarrituz planteatuko dira emaitzak, hau da, saio ezberdinetan eta pertsona ezberdinengan errepikatu diren portaera patroiak kontutan hartuta. Esan beharra dago kanon hauek betetzen ez zituzten haurrak egon direla eta hauen kontrako egoerak ere eman direla baina, esan bezala jarrera eta jokaerari dagozkion lerro orokorrak zehaztea da atal honen helburua.

Orokorrean eta hiru gelatan mutilek espazio fisiko eta sonoroa gehiago okupatzeko joera erakutsi dute. Honela, era mugituago eta zaratatsuagoan jokatzeko joera izan dute. Alde horretatik arreta gehiago exigitu ohi dute haien portaerarengatik, batzutan disruptiboa zelako saioaren garapenerako. Bere neska ikaskideek arreta deitu izan diete batzuetan saioak jarraitu ahal izateko ordena beharrezkoa zelako. Hala ere, arauak zehazterako eta hauen arabera jokatzeko momentuan zailagoa izan da mutilekin neskekin baino. Kontraste bezala, neskek arreta gehiago jarri izan dute hasieratik, ez dira hain disruptiboak izan eta lanera jartzeko jarrera ona adierazi izan dute.

Orohar saioek tonu ludikoa izan dute, baina batzutan lanketa batzuk seriotasuna galtzearen arriskuan egon izan dira. Ikasleek ikaskuntza eta seriotasuna oso harremanatuta dituzte, eta dibertituz ikastea batzutan hausnarketa alboratu eta dibertsioan soilik zentratzeko joera izan dute. Irakaslea kanpoko izatea irakurketa hori egitea ahalbidetzen du.

Bestalde, talde mistoetan lan egiterako momentuan hainbat negoziaketa eman behar dira: ze istorio sortu, pertsonaia banaketa etab. Gatazkak egon izan direnean, mutilek orokorrean jarrera zurrunagoa azaldu ohi dute amore emateko garaian, eta neskek errazago onartzen dute haien hasierako ideia aldatzea taldearen funtzionamendu onaren mesedetan.

Kontaktu fisikoa uste baino modu naturalagoan jorratu izan dute. Hala ere, bi kasuetan erresistentziak egon ziren elkarri modu desordenatuan ukitzea suposatzen zuten jokoekiko. Talde bateko mutil bat eta besteko neska bat izan ziren parte hartu nahi ez zutenak. Genero perspektibaz aztertuta, hasierako erresistentziak erakutsi zituzten neskak gero parte hartu zuten irakasleak hala eskatuta. Mutila, aldiz, zurrunagoak izan zen haien ikuspuntuetan eta ez zen parte hartzera hurbildu. Honela, neska arauak jarraitzeko prestuago agertu zen mutila baino. Beste neskengan beste erresistentziak egon direla susmatzen da. Honen arrazoi posibleak “ondorioak” atalean azalduko dira.

Tutoreak saioetan presente egon dira baina rol ezberdinak betez. Horrek hein batetan lana baldintzatu edo bideratu du.



Sexualitatearen inguruko eztabaida piztu zenean bereziki deigarriak izan ziren hiru fenomeno egon ziren. Lehenik eta behin eta hiru taldeetan, orokorki jarrera ezberdinak erakutsi zituzten neskek eta mutilek. Neskek lotsa eta interesaren arteko jarrera erakusten zuten, ez zuten galdera askorik egiten (tanpoien kasuan salbu) eta barre ugari egiten zuten. Mutilek, ordea, harreman sexualen inguruko terminologiarekin harremanatutako galderak egiteko joera erakutsi zuten. Hala ere, galderen xedea askotan ez zen informazioa jasotzea, besteen aurrean “asko dakiena bezala” agertzea baizik. Informazio hori, beraz, haien identitatea afirmatzeko erabiltzen zuten, “asko dakiten eta oso ausartak diren mutilak”. Beste mutil batzuegan, ordea, mututasun absolutua eman zen. Ez zuten inongo partaidetzarik izan. Horren arrazoa hau izan daiteke: haiengandik espero zen portaera patroian ez ziren eroso sentitzen, baina ez zekiten interbenitzeko ze beste modu edo tonu erabili.

Bigarrenik, haurrek daukaten desinformazioa agerian geratu zen. Sexualitatea eta harreman sexualak sinonimotzat hartzen ziren, hilerokoaren inguruko informazio superfiziala eta askotan okerra zeukaten eta antisorgailuen inguruko oso informazio lanbrotsua erakutsi zuten.

Hirugarrenik, klasea interesgarria izan bazitzaieen ere, askoren kasuan urduritasun puntu bat nabaritu zen, haientzat “handiegia” zen gaien sartzean. Sexualitatea harreman sexualen sinonimotzat jotzen zuten eta helduen munduko zerbait iruditzen zitzaieen, deseroso eta lotsagarria.

## **4.2. Edukiak**

Errealitatearen eta fikzioaren arteko elkarreragin mota ezberdinak planteiatu izan dira eta hauen emaitzak ezberdinak izan dira. Dramatizazioean eta esanguratsuak izan diren jolas batzuen garaonean gertatutakoa azalduko dira. Planteiatzen den errealitate sinbolikoaren ezaugarriek ze emaitzak eman dituzten azaltzea da helburua: hau da, jarduera bakoitzak ezartzen zuen konbentzioaren ezaugarriek praktikan ze lan mota

ahalbidetu eta zein oztopatu duen azaltzea.

Bakoitzaren ezaugarrien inguruko saioan (3. saioa) kasu batzuetan emaitzak oso positiboak izan ziren. Haur batzuen kasuan haien ezaugarri batzuen irakurketa negatiboa egiten zuten, horrek haien autoestimuan erabina zuelarik. Nahasketaren teknikaren bidez, ikasleek ez zekiten noren ezaugarriaren irakurketa positiboa egiten zuten eta, honela, aurreiritzirik gabe eskaintzen zieten haien ikuspegi positiboa. Hainbat haur errekonozituak eta harro sentitu ziren haien ezaugarri esker egin zitezkeen gauzak ikusitakoan.

*Adibide bat ematearren, A ereduko gelan gertatutako aipatu daiteke. Haur batek idatzi zuen: "Soy imperactivo (sic). Es negativo porque estoy nervioso y es positivo porque corro mucho". Hiperaktibitatea zeukan haur honi eskena bat egin zioten zeinetan, bere korrika egiteko gaitasunari esker, istripu batetan bizitza bat salbatzen zuen laguntza eskatzean. Eskenaren amaieran txalo beroa jasotzen zuen pertsonaia hiperaktiboak. Haurrak hori ikustean harrotasuna sentitu zuen eta pozik sentitu zela adierazi zuen.*

Komikia antzerki gidoi bezala erabili genuenean (4. saioa) , existitzen ez diren pertsonaia batzuetan bilakatu behar ziren, haien sentimenduak ulertuz eta hauek birproduzitzuz. Emaitzak interesgarriak izan ziren bi arrazoiengatik.

Lehenik eta behin eta taldekatze moduak hala eraginda, neskek mutilen papera errepresentatu zuten eta mutilek neskena. Kasu gehienetan ez zuten *cliché*tara jo errepresentaziorako (adibidez, mutil baten papera egitean ahots grabeagoa jartzea) eta amaierako hausnarketa txikian paper asuntzio hori normaltasunez ikusi izan zuten. Taldeetako batetan, ordea, bai agertu ziren jokaera estereotipatuak neskak errepresentatzeko moduan, eta horri kritika egitea ahalbidetu zuen. Topiko kontzeptua azaltzea ahalbidetu zuen horrek.

Bigarrenik, haurren eta pertsonaien arteko distantzia oso argi zegoen. Hau da, antzezipenak sortzerakoan hitzik gabeko konbentzio bat sortu zen, zeinaren arabera argi

eta garbi zegoen *antzezleak komikian marraztutako pertsonaiak errepresentatzen zeuden*. Distantziamendu honek hiru kasuetan modu askeagoan adieraztea ahalbidetu zuen. Pertsonaia batzuk keinu, mugimendu eta ahots ezberdinekin eta originalekin sortu zuten. Lotsa urruntzeko aukera ematen zuen komikia lantzeak, azken finean, *paperean zegoena besterik ez egiten ari zirelako*.

“Eskerrikasko laguntzeagatik” dinamikak (5. saioa) bi emaitza izan zituen. Alde batetik ongi komunikatu ziren bikoteetan pertsonaia komikoak sortu ziren, eta horrek konplizitate txikia sortu zuen bi pertsona horien artean. Bigarrena, *plano sinbolikoan besteak ongi tratatzearen arrazoiak islatzea* efektu positiboa izan zuen hurrengan, pertzibitu eta adierazi baitzituzten ongizate sentimenduak.

*Kasu batetan, A ikasleak B ikasleari eskerrak ematen zizkion golak dedikatzeagatik. C eta D ikasleek A ikaslea errepresentatu honako hau esanez: “Asko maite zaitudalako dedikatzen dizkizut”. Bai A ikaslea baita B ikaslea asko poztu ziren hori ikustean, haien arteko harremana hitzez deskribatu zutelako. Distantziamenduak ahalbidetu zuen berbalizazio hori, bestela elkarri ez ziotelako hori esango lotsarengatik.*

“Entzun nazazu” dinamikak (6. saioa) elkarri ongi tratatzeko moduak ikusteko balio zuen. Hala ere, kasu batzuetan “politikoki zuzena” den diskurtsoa birproduzitu zuten, haingandik espero zena eginez. Ariketa ongi egiteko egin zuten hori baina efektua ez zen nahi bezain esanguratsua izan. Diskurtsoa barneratuta zuten baina kasu batzuetan jokaera naturala ez zela ikui zen. Horren arrazoia hau da: pertsonaiak baino, *haien burua interpretatu behar zutelako* egoera horretan. Inhibizioa sortzen zuen *pertsonaiak eskaintzen duen maskara* ez zutelako.

Kasu honetan, naturalagoak izan ziren haurren lana emankorragoa izan zen, entzuterakoan pasiboago edota ez hain hurbil jokatu baitzuten, eta horrek errealitateari kritika egitea ahalbidetu zuen, ondorengo kasuan azaltzen den bezala:

*Taldetxo batek aukeratu zuen abiapuntuko esaldia hauxe zen: “Nire amari nire bila etortzea ahazten zaionean”. Hirugarren inprobisaketa izan zen eta bi puntu interesgarri eskaini zituen jorratzeko. Ikasle batzuen ustez, egoera horrek haserrea eragin behar zuen, besteen ustez tristura, besteen ustez biak batera eta beste batzuen ustez ez zuen emoziorik eragiten. Bakoitzak egoerak modu ezberdinetan sentitu ahal ditugula agerian uzteko oso adibide egokia izan zen. Bestalde, egiten zen hirugarren inprobisaketa zen, eta jada aipatu genuen hurbiltasun fisikoaren eta goxotasunren beharra lagunak zaintzeko momentuetan. Inprobisaketa horretan, baina, antzezleek ez zioten apenas elkarri begiratu eta are gutxiago ukitu. Publikoko neska batengan haserrea eragin zuen hori, eta antzezleetako baten rola asumitzera atera zen, berak nola egingo lukeen erakusteko asmoz. Dramatizazioa berriz eginda, aktiboki entzuteko estrategiak martxan jarri zituen. Eskena hobetu zen, ez soikik diskurtsiboki baizik eta praktikan ere.*

Watsapp kasuen aztertekan (7. saioa) planteiatzen zena *egiazkoa izan zitekeen material baten analisia* zen alde batetik, eta *horretan oinarritutako fikziozko dramatizazioa* bestetik. Bigarren atalean teleberriko pertsonaia rolak asumitu behar zituzten eta horien ahotsa erabiliz hitz egiten zuten.

Ariketa honen gauzatze prozesuan bi gertakari esanguratsu eman ziren. Lehenik eta behin, planteiatu ziren adibideak ikertzerakoan akoso moral ezberdinak oso ongi identifikatu zituzten (bazterketa, besteetaz barre egitea, txantaia...) baina kasu batzuetan haien arteko gatazka batzuekin identifikatu zituzten akoso mota horiek eta hauen inguruan eztabaidatzen hasi ziren.

Eztabaida horiek berbideratzeak zailtasuna suposatzen du irakasleak ez baititu ezagutzen aipatutako gatazken nondik – norakoak. Atera ziren emozioetn oinarritutako irakurketa egin zen eta alde horretatik berbideratu zen kasu ezberdinetan, baina haien artean gertatutako gatazkak berpiztea ez zen bereziki emankorra zan, nahiz eta zeharka gertatutako zerbait izan.

Bigarren gertakaria hurrek egoerak objektiboki aztertzeke zeukaten gaitasuna ikusi eta garatzea izan zen. Egoerak hitzez azaltzeke gai ziren, eta batek ulertzen ez zuena besteak azaltzen zion. Anlisiaren ikuspuntutik oso ariketa emankorra izan zen.

8.saioko dinamikan, galderak modu ez – zuzenean planteatzeko aukera izan zuten eta hiru taldeetan sexualitatearen, harremanekin eta genitalen inguruko galderak agertu ziren. Gai ezberdinak jorratu genituen: sexualitatea eta koitoa sinonimoak ez zirela, tanpoiak zer ziren eta hilekoaren inguruko dudak, kondoiak zer ziren, harreman sexualen inguruko terminologia... Azpimarragarriak ziren bi fenomeno eman ziren, jarrerari dagozkionez aurreko blokean jada aipatu direnak.

“Altsasu TV show” (9. Saioa) egiterakoan, distantzia eragiten zuen eta guztiok ezagutzen zuten kodigoa erabili genuen: telebistako programaren formatua. Ariketa hau gauzatzeko hasierako kontsigna bat zegoen: guztien artean pertsonaia bat asmatu behar zuten, hau da, guztien artean pertsonaia baten konbentzioa adostu behar zuten. Horrek pertsonaia hori gorpuzten zionari taldearen babeska zeukala ziurtatzen zion (guztiok adostutako zerbait errepresentatzen zuelako) eta horrela pertsonaia horren intimitatea lasaitasunez azaldu zezakeen. “Biografia sexuala” kontatu behar zuena esplizitatean, “sexualitate” hitzari bere konnotazioak desegin eta beste batzuk eraiki zizkioten. Horrek aurreko egunean sortutako tentsio giroa baretu zuen eta sexualitatearen gaia haienezat erosoagoa zen ikuspegi batetik jorratzea ahalbidetu zuen. Mass – mediak eskaintzen dien mundu hipersexualizatu haien neurritara jartzeko aukera izan zen hori, haien adinerako egokiak diren harreman sexualei buruz hitz egiteko esparrua sortuz eta beste informazioa testuinguratuz (harreman sexualak helduen munduaren testuinguruan paratuz).

Iragarkien jorrocketan (10. saioa) estereotipo sexistak parametro ezberdinei jarraiki erraz detektatu zituzten. Eztabaida piztu zen “iragarkiak nori zuzenduta zeuden” eta “jostailuak noenezat izan zitezkeen” ikuspegiaren inguruan. Publizitatean dauden engainuak eta estereotipoak detektatu zituzten. Geroko iragarkiak sortzean ez sexistak izateko kriterioak kontzienteki erabili zituzten, hala nola partaidetza banatu, kolore

askotako jostailuak eskaini, femeninoak diren jarduerak neska eta mutilek eginez etab.

Iragarki ez sexistak dramatizatzea oso aberasgarria suertatu zen. Izan ere, iragarkietan erakusten ziren estereotipoekin desadostasuna adierazi zuten, eta jolas moduan hauek desegin ahal izateak plazerra eman zien, eta plano sinbolikoan bada ere beste diskurtso eta iragarki motak gorpuzteko aukera esperimentatu zuten.

11. saioan inprobisaketan bidez ikasitakoa berrikusi zen. Generoari dagozkion diskurtso nahiko garatuak erakutsi zituzten: talde guztietan onartzen zen haur guztiek jostailuak askatasunez aukeratzeko eskubidea izan behar zutela genero baldintzapenarik gabe, eta bakoitzak askatasunez erabaki beharko lukeela zein izango den bere itxura fisikoa.

Inprobisaketetan pertsonaiak nahiko lausoak ziren: hau da, egoera ez zegoen kanpotik zehatz – mehatz definituta beste kasuetan bezala. Hala ere, dagoeneko antzezteko eta besteen paperean jartzeko erraztasuna erakutsi zuten eta egoeren muinera joateko ahalmena.

## V. ONDORIOAK

Jolas dramatikoak eskaintzen duen aukera interesgarrienetako bat *zarena ez izateko* aukera da, hau da zure buruaz urruntzeko aukera, beste pertsonaien paperean jartzea. Horretarako, zenbat eta konbentzioa argiago zehaztu (hau da, ze arauen arabera sortuko dugu istoria) askatasun behiagoz adierazten dira haurrak. Zenbat eta pertsonaia eta egoerak gehiago urrundu haiengandik geroz eta modu irudimentsuagoan adierazten dira bai gorpuzari bai ahotsari edota pertsonaia motei dagokionez.

### **a) Ikasgaia eskolan:**

Ikasleek orokorrean ikasgaia gogoko dute eta partaidetza handia izan ohi da. Hala ere, eskolaz kanpoko irakasle bat etortzea zilegitasun puntu bat kentzen dio edukiari. Jolasaren bidez lan egiten denez, gainera, dibertsio hutserako dela ulertzea irits daitezke. “Ikastea” eta “seriotasuna” kontzeptuak oso lotuta dituzte ikasleek haien baitan. Dibertigarriak badira ere, antzezpenak “serioak” izan behar direla ulertu behar dute, hau da, lanek txukunak, ongi pentsatuak eta ongi exekutatuak egon behar dutela. “Guztiak balio du, baina edozein gauza egiteak ez du balio” esaldiak ongi azaltzen du hori. Zorrotza izan behar da irakaslea zentzu horretan, eta adierazpen artistikoetan kalitatea eskatu. Horretaz gain, hausnarketen momentuei balio handia eman behar zaie. Egindakoaen kalitatea guztien artean ebaluatzea eta agertu diren gaien, topikoen, pertsonaien etab. En gainera eztabaida gidatuari balio handia eman behar zaio. Hurrek hasieran nahiago izaten dute sormenaren parte, baina eztabaida oso interesgarriak suertatu izan dira horretarako denbora eta giroa sortutakoan.

Ikasgaiaren markoa, halaber, eskasa da. Astean behin izatea eta 11 saio besterik ez izatea lanketa gutxi egitea ahalbidetzen du. Halaber, sormen prozesuek eskatzen dituzten denborak askotan ezin izan dira errespetatu jarduera bukatzeko tarterik ez zelako egongo. Sortzeko denbora behar da, baina eskola egutegi zurrinak ez du hori ahalbidetzen.

#### **b) Tutoreen papera eta honen eragina:**

Tutoreen paperak hurrek egiten duten ikasgaiaren irakurketa baldintzatu du. Hiru ikasgeletako tutoreek jarrera ezberdinak izan zituzten saioaten zehar. Irakasle bakoitzaren jarrera eta taldearengan izan zuen ondorioa hau izan zen:

A irakaslea ez zen gelan geratzen edota geratzekotan ez zion arretarik jartzen egiten zenari. Gela horretako ikasleak gehiago aztoratzen ziren eta zailagoa zen kontzentrazio giroa sortzea, hala nola hausnarketa emankorrak bideratzea.

B irakaslea gelan geratu ohi zen eta ariketetan ikasleen arteko gatazkaren bat sortzen bazen interbenitzen zuen, betiere dinamizatzen zegoen beste

pertsonarekiko errespetuz jokatzuz, inbaditu gabe. Horretaz gain, gatazken inguruko saioetan eztabaiden borobilean eseri zen. Protagonismoa kobratu nahian baino, interesa adierazten egin zuen. Gela honetako ikasleak lasaigoak dira eta hausnarketa sakonagoetara irstea ahalbidetu du horrek.

C irakasleak ariketa ia guztietan hartzen zuen parte, mugikortasun zailtasunengatik zailak zirenetan izan ezin. Haurrak aztoratzen zirenean edota gatazkak sortzen zirenean parte hartzen zuen, batzutan dinamizatzen zegoen pertsonaren hitza zapalduz. Gela honetako haurrek politikoki zuzena den diskurtsoa primeran asumitu dute nahiz eta haien arteko elkarreragina batzutan gatazkatsua izan. Horretaz gain, eztabaida oso modu ordenatuan egiten zituzten.

**c) Dramatizazioa gatazken azterketarako tresna bezala:**

Gatazkak ikertzean distantzia beharrezkoa da. Haien arteko gatazkak errepresentatzea koropilatsua suerta daiteke, gatazkaren gaineko begirada objetiboa baldintzatzen duten faktore asko daudelako: laguntasun binkuloak, lidergoak, taldearen iritziak, aurretiko beste gatazkak etab. Bere momentuan konpondu ez ziren gatazkak testuinguru honetan jorratzeak ez du merezi. Aldiz, gatazkak momentuan konpondu behar direla ikustarazi behar zaie. Mezu hori diskurtsiboki nahiz praktikaren bidez erakutsi behar da: jardueretan zehar gatazkaren bat sortzekotan, jarduera eten eta hau konpondu beharra dago. Mezuak eta ekintzak koherenteak izan behar dute elkarren artean, bestela ikasgaiak ez baitu inongo zentzurik izango.

**d) Ikasleen diskurtsoa:**

Ikasleen diskurtsoaren inguruko ondorioak hauek dira: nahastutako informazio pila daukate, iturri askotatik hartua baina ordenatu gabea. Azalpen antolatu eta egokituek lasaitu egiten dituzte, haien pentsamoldeetan egokitu baitezakete jasotzen duten guzti hori. Ikasleek pertzibitzen dute politikoki zuzena den eta mass – mediatik datorren



diskurtsoen arteko talka bat dagoela eta batzutan bigarren honetatik hartutako ideiak probokazio moduan erabitzen dituzte. Diskurtso horren pean dauden aurreiritzi, estereotipo eta topiko zapaltzaileak azaleratu eta kritikatzeko etengabeko lana da, jolas dramatikoaren esparrura mugatu beharko ez litzatekeena.

**e) Ikasleen portaera:**

Ikaslegoaren portaera eta jarrerari dagokionez eta lehen aipatu dugun mutilen eta nesken partaidetzarekin harremanatuta, partaidetza ekitatiboa bilatzeko estrategiak bilatzea komenigarria litzateke eta hauek modu sistematikoan aplikatzea. Hein batetan besterik ez da lortu txanda banaketa ekitatibo hori, baina arreta eskaintzek merezi du. Klaseko praxisa errealitate bat da, eta diskurtsiboki aldarrikatzen duguna egunerokotasunean aplikatzeko beharrean gaude baldin eta diskurtsoa, antzezpena edo fantasia errealitatean gorpuztea nahi badugu.

Hainbat jarduera edo iritziekiko desadostasuna erakusterakoan ezberdintasunak nabaritu dira generoari dagokionez. Lerro orokorretan, nesken desadostasun adierazpenak sotilagoak izan dira eta mutilenak, aldiz, esplizituagoak. Lotsarengatik jarduera batekiko erresistentzia agertzen zenean mutilek modu zalapartatsuan adierazten zuten ez zeudela hori egiteko prest eta neskek, aldiz, isiltzeko edo aldentzeko joera izaten zuten. Kode bikoitza horri adi egon behar zaio. Neskei erakutsi behar zaie haien desadostasuna argi eta garbi azaltzen (nahiz eta kasuren batetan hasierako jardueraren kontra joan daitekeen hori) eta erakutsi, nahiz eta guztiek egiten duten, zerbaitek lotsa handia ematen badie ezetz esan dezaketela eta besteengandik ezberdin izan daitezkeela. Mutilen kasuan, aldiz, desadostasun manifestazioa zalapartatsua bada ere parte hartzera gonbidatu behar zaie. Askotan manifestazioaren iskanbila maila eta emozioen intentsitatea nahastu ohi dira, baina ez du zertan horrela izan behar. Ikasle bakoitzaren behar esentzialak ikustea beharrezkoa da pertsona horri merezi dituen tratu onak emateko eta honela bere garapena ahalbidetzeko.

## VI. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

### Bibliografia

Altable, Charo (2010) *Los Senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Mágina.

Ballarín, Pilar (2001) *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX – XX)* Madrid: Síntesis Educación

Barret, Gisele (1991) *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal: Recherche en expresion

Boal, Augusto (1998) *Juegos para actores y no actores*. Madrid: Alba.

Laferrière, Georges (1997) *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.

Millet, Kate, (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.

Reguant, Dolors (1996) *la mujer no existe*. Bilbao: Maite Canal.

Salas, Begoña (1994) *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo del Centro*. Bilbao: Maite Canal

Torres, Jurjo (1991) *El Currículum oculto*. Madrid: Morata

Varela, Nuria (2005) *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

González, Ana eta Lomas, Carlos (coords) (2002) *Mujer y educación*. Barcelona: Grao.

## Artikulu digitalak

Eurodata TV Worldwide (2013)

(<http://www.mediametrie.com/eurodatatv/solutions/kids-tv-report.php?id=8j>, tik lortua).

Lege Organikoa 1 / 1990, urriak 3, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238. Alea, 1990ko urriaren 3an.

Lege Organikoa 2 / 2006, maiatzak 3, Ley Orgánica de Educación. BOE 106. Alea, 2006ko maiatzaren 4an.

Ramos, I., (2009) *Desmontando a Disney*. [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2009/11/12/0001/adjuntos/tercer\\_premio\\_RRI.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2009/11/12/0001/adjuntos/tercer_premio_RRI.pdf) etik lortua.

Real Academia de la Lengua Española (2013) <http://www.rae.es/> en lortua.

Subirats, Marina (2009) *La escuela mixta ¿garantía de coeducación?* <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf>, abenduak 21 an ikusia

## **VII. ERANSKINAK**

### **7.1. Watsapp hizketaldiak, Unitate Didaktikoan erabiliak.**

#### **Watsapp 1:**

Maria: geratuko gara bostetan?

Marco: cri, cri...

Iris: Marco, etorriko zara nire etxera gero?

Maria: Baina ez ginen plazan geratuko?

Iris: MARCO, etorriko zara nire etxera gero?

Marco: bai, joango NAIZ XDD

#### **Watsapp 2:**

Kike: Ane, egia da Mikeletaz gustatzen zarela?

Ane: Ezzzz

Sofia: gezurtera niri esan zenidan baietz...→ →

Ane: ezetz joeee...

Kike: ueee? Noiz esan zizun?

Sofia: atzo komunetan

Ane: Sofia ixo!

Kike: bihar rollo eskatu behar diozu

Sofia: bai, bestela klaseko watsapean idatziko dut... se siente...

### **Watsapp 3**

Ruben: bua begira mikelen ipurdia!!!!

RUBEN: Irudia sartzen du

Mikel: zuuuuu kendu hori

Laura: jajajajajaja noiz atera diozu?

Ruben: aldageletan... tontoarena egiten geunden eta atera nion

Mikel: kendu hori \*\*\*\*\*. Ez zen inori erakusteko.

Laura: eta orain... deskargatu eta Mireni bidaliko diot.

Mikel. Ni de \*\*\*\*

Laura: egina! Jajajaja

#### **Watsapp 4**

Mireia: ikusi duzue ze sudadera kutrea zeukan gaur Sabinak?

Ana: buaaa... super zaharra. Eta gainera ilea moztu zuenetik super itsusi dago.

Raquel: aizue, joango zarete plazara?

Ana: baiiiii

Mireia: yesss

Raquel: geratuko gara Sabinaren plazan eta jotzen diogu tinbrea?

Ana: ez dut kutre horrekin ibili nahi

Raquel: baina gure laguna da...

Mireia: bah, whatsapp ez daukanez ez du jakingo geratuko garela XDD

#### **Watsapp 1:**

María: ¿Quedamos a las 5?

Marco: Cri, cri...

Iris: Marco, ¿vienes a mi casa a las 5?

María: ¿Pero no íbamos a quedar en la plaza?

Iris: MARCO, vienes a mi casa a las 5?

Marco: sí, YO si voy XDD

### **Watsapp 2:**

Kike: Ane, ¿es verdad que te gustas de Mikel?

Ane: Noooooo

Sofía: mentirosa me dijiste que sí ~ ~

Ane: Que noooo

Kike: Ueeee ¿cuándo te lo dijo?

Sofía: Ayer en los baños

Ane: Sofía cállate

Kike: Mañana le tienes que pedir rollo

Sofía: si no lo cuento todo en el watsapp de clase... se siente...

### **Watsapp 3**

Rubén: buaaaa mira el culo de Mikel

Ruben HA INSERTADO UNA IMAGEN

Mikel: tuuuu quita eso

Khadija: jajajaja ¿cuándo has sacado eso?

Rubén: En los vestuarios, estábamos haciendo el tontoarena

Mikel: Quita eso \*\*\*\*. Esa foto no era para enseñarla por ahí

Khadija: Y ahora... le doy a descargar y se la mando a la gente de clase

Mikel: Ni de \*\*\*\*

Khadija: ¡ya está hecho! Jajajaja

### **Watsapp 4:**

Mireia: ¿habéis visto qué sudadera tan fea lleva Sabina?

Ana: Buaaa... horrible. Y desde que se ha cortado el pelo está muy fea...

Raquel: Ooooye, ¿vais a ir luego a la plaza?

Ana: síííí

Mireia Yessss :)



Raquel: ¿Quedamos en el portal de Sabina y le tocamos el timbre?

Ana: Pfff... no quiero andar con ésa

Mireia: Tranqui Raquel, como no tiene watsapp no se va a enterar de que hemos quedado... ;)