

PEDAGOGIA

LEIRE UBANI LARRAINZAR

HEZKUNTZA HEZKIDETZAILEA:
IPUINAK HEZKIDETZARAKO BIDE
ETA BALIABIDE

TFG/*GBL* 2014

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Primaria

Gradu Bukaerako Lana

Trabajo Fin de Grado

**HEZKUNTZA HEZKIDETZAILEA: IPUINAK
HEZKIDETZARAKO BIDE ETA BALIABIDE**

LEIRE UBANI LARRAINZAR

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

LEIRE UBANI LARRAINZAR

Izenburua / Título

Hezkuntza hezkidetzalea: ipuinak hezkidetzarako bide eta baliabide

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

LUCIA PELLEJERO GOÑI

Saila / Departamento

PSIKOLOGIA ETA PEDAGOGIA SAILA

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udaberria / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Lehen Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Lehen Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Lehen Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Lehen Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua lanaren bigarren atalean, “marko teorikoa” aurki dezagu. Bertan garatzen dira lanean zehar garrantzitsuak izango diren kontzeptuak, eta baita eskola segregatutik hezkidetzarako bidean eman diren aldaketan ere. Honek bidea emango du oraindik hezkuntza sisteman presente dugun sexismoa ulertzeko, eta ondorengo ataletako edukien oinarria ezartzeko.

Didaktika eta diziplinako modulua hirugarren atalean ematen da bereziki, “alderdi praktikoan”. Hezkidetzeta eta literaturaren arteko harremana aztertuko da, zenbait adibide praktiko harturik. Honek nabarmentzen du literaturan dagoen sexismoa, eta hori nola landu hezkidetzaren ikuspuntutik. Hala, literaturaren didaktika eta haurren garapena kontutan hartuko da.

Halaber, Practicum modulua presente dago lanean zehar eskola praktikan ikusirik hausnarketa bideetan oinarritzen baita. Bereziki alderdi praktikoan, analisiaren bidez, planteatzen diren jarduera eta hausnartzeko galderetan.

Beste alde batetik, ECI/3857/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “introducción” eta “conclusiones” atalak baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

LABURPENA

Gaur egungo gizartean emakume eta gizonen arteko berdintasuna oraindik ere lortzeke dagoen helburua da, sexismoak bizirik baitirau. Hezkuntzan, gizartearen isla izanik, gizartean nagusi diren rol eta baloreen transmisioa eta erreprodukzioa ematen da, nahiz eta sexismo hori egun horren agerikoa ez izan. Hain zuzen ere, lan honen garapenean zehar historian zehar hezkuntzan emandako aldaketak islatuko dira, eskola segregatuetatik hasita, eskola misto eta hezkidetzailleetaraino. Bereziki aztertuko da eskola mistoan sexismoaren transmisioan eragiten duten faktoreak zeintzuk izaten diren, eta curriculum ezkutuaeren papera zehaztu. Hala, material didaktikoez eta hauen aukeraketan duen garrantzia ikusirik, ipuinen inguruko analisia egingo da, eta hauetan transmititzen diren mezuak sexistak diren ala ez baloratzeko helburuarekin, ilustrazioetan, testuetan eta pertsonaien karakterizazioan oinarrituz.

Hitz gakoak: eskola segregatua; eskola mistoa; eskola hezkidetzaillea; curriculum ezkutua; sexismoa.

RESUMEN

La igualdad entre hombres y mujeres es hoy, todavía, un objetivo a conseguir. La educación, como reflejo de la sociedad, sigue siendo uno de los mayores transmisores y reproductores de los roles y valores que estructuran nuestra sociedad, aunque ahora el sexismo no sea tan aparente. En el desarrollo de este trabajo se han analizado los cambios a lo largo de la historia de la educación, empezando con la escuela segregada, hasta la escuela mixta y coeducativa. Se ha echo especial hincapié en el sexismo de la escuela mixta, y los factores por los cuales se sigue transmitiendo, concretando el papel que juega el currículum oculto. Debido a la importancia de los materiales didácticos y su elección, se han analizado diversos cuentos, con el objetivo de valorar si se transmiten mensajes sexistas o no, basándose en las ilustraciones, los textos y las caracterizaciones de los personajes.

Palabras clave: escuela segregada; escuela mixta; escuela coeducativa; curriculum oculto; sexismo.

ABSTRACT

Sexism remains in our society, and equality between men and women is still a non-achieved goal . Education, understood as a reflection of the society, is transmitting and reproducing gender roles and social values that structure our society, although nowadays sexism is not that evident. In this paper historical changes in education have been analyzed, starting with the single-sex education, to the mixed-sex education and finally, the coeducation. Sexism in mixed-sex education has been more analyzed, in order to know which are the main factors that base its transmission, specially the hidden curriculum. Due to the importance of the material used in teaching and their election, some popular recent stories have been analyzed based on the illustrations, the text and the description of the characters, with the main aim of valueing their message and in which way they might be sexist.

Key words: single-sex education; mixed-sex education; coeducation; hidden curriculum; sexism.

AURKIBIDEA

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS	1
1. MARKO TEORIKOA	2
1.1. Kontzeptuak eta sexismoa hezkuntzan	2
1.1.1. <i>Sexu eta genero dikotomia</i>	6
1.1.2. <i>Sozializazioa eta generoaren barnerakuntza haurtzaroan</i>	8
1.1.3. <i>Curriculum esplizitua eta ezkutua</i>	11
1.2. Eskola segregatua: eredu maskulino eta femeninoa	12
1.2.1. <i>Eredu maskulinoa</i>	15
1.2.2. <i>Eredu femeninoa</i>	16
1.3. Eskola mistoa: eredu maskulinoaren gailentzea	17
1.3.1. <i>1970 eta 1978 bitartean</i>	18
1.3.2. <i>1979 eta 1985 bitartean</i>	20
1.3.3. <i>1986 eta 1995 bitartean</i>	21
1.3.4. <i>Eredu maskulino orokortua eta femenino txertatua</i>	24
1.3.4.1. <i>Material didaktikoak</i>	26
1.3.4.2. <i>Espazioaren banaketa</i>	27
1.3.4.3. <i>Gela barneko interakzioa</i>	29
1.4. Eskola hezkidetzaila	30
1.4.1. <i>Hezkidetzaren beharra</i>	31
1.4.1.1. <i>Egungo kontestua, LOE</i>	32
1.4.1.2. <i>Pertsona eredia</i>	33
1.4.2. <i>Irakaslegoaren formakuntza</i>	35
2. ALDERDI PRAKTIKOA	36
2.1. Justifikazioa	36
2.1.1. <i>Haur literaturaren funtzioak</i>	37
2.1.2. <i>Haur literatura, haurren sozializatorako bide</i>	37
2.1.3. <i>Eredu maskulino eta femeninoak atzoko literaturan</i>	39
2.1.4. <i>Eredu maskulino eta femeninoak gaurko literaturan</i>	42
2.2. Testuingurua	43
2.3. Helburuak	44
2.4. Metodologia	45
2.4.1. <i>Aztertuko diren alderdiak</i>	45
2.4.1.1. <i>Pertsonaiak</i>	45

2.4.1.2. Ilustrazioak	47
2.4.1.3. Testua	48
2.5. Azkerketa	48
2.5.1 <i>Aztergaiak</i>	48
2.6 Azkerketaren emaitzak	72
2.6.1 <i>Ipuin sexistak ez sexistak bihurtzeko proposamenak</i>	72
2.6.2 <i>Irakasleek materiala aukeratzeko laguntzeko irizpideak</i>	74
CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFIA	77

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

La sociedad de hoy en día se constituye en base a diversos valores, creencias y división de roles. Esta sociedad capitalista se basa en la división del trabajo, y la más básica de las divisiones es la que encontramos entre hombres y mujeres: a las mujeres se las limita al espacio privado, mientras que a los hombres se les atribuye el espacio público y el trabajo productivo. Esta división no es vanal, y no supone una mera distribución equitativa del trabajo y los espacios, sino que establece una jerarquía social entre mujeres y hombres, en la cual las mujeres se encuentran en una posición de subordinación frente a los hombres. A pesar de que se ha avanzado en el camino de la igualdad real, y estos se vean reflejados en nuestra sociedad de ahora, el sexismo sigue existiendo todavía.

A menudo se destaca que la educación no es más que el reflejo de la sociedad que construimos. Por ello, en tanto la situación de la mujer ha ido cambiando a lo largo de la historia, la educación ha también lo ha hecho, y se ha ido adaptando a los cambios experimentados en la sociedad creando diferentes tipos de escuela. En la primera sección de este trabajo se ha hecho un análisis de este desarrollo, de cómo se paso de la educación segregada a la educación mixta de hoy. En la escuela mixta todavía se siguen transmitiendo mensajes sexistas, principalmente de modo inconsciente a través del currículum oculto, por lo que se analizara cómo y mediante qué mecanismos se produce esta trasmisión. Este análisis será la base de la parte práctica que se planteará más adelante.

Para finalizar, el modelo coeducativo se presentará como modelo para el desarrollo integral de la persona. Se explicarán sus características, y aunque no se haya llevado a la práctica en el conjunto del sistema educativo, se señalarán las aportaciones de diversos autores para la descripción de dicho modelo.

Después de haber analizado los diferentes modelos en el contexto histórico-político, partiendo de los mensajes sexistas que se transmiten en la escuela mixta, la literatura infantil será el eje de la parte práctica del trabajo.

Puesto que en los cuentos y libros infantiles todavía se pueden encontrar mensajes sexistas, es importante saber detectarlos para una futura elección adecuada. Por ello, se proponen varios cuentos coeducativos, y algunos criterios para la reflexión.

Creando firmemente en el papel que puede jugar la educación en el cambio social, e incluso creyendo que a veces puede ser la causa también, el presente trabajo sobre la coeducación a nivel personal podría aportarme mucho. En mi futura profesión como maestra considero que es importante desarrollar una escuela coeducativa, y en este sentido la formación es un gran problema. Por eso, espero que a medida que vaya avanzando en el trabajo adquiera conocimientos prácticos para poder empezar a construir una escuela coeducativa, y poder formarme.

De echo, el mayor objetivo del proyecto es presentar recursos prácticos, para que el profesorado pueda encontrar ejemplos, y basándose en los criterios dados, puedan ser conscientes de la construcción de la identidad de género del alumnado y empezar a deconstruirla. Se consideran especialmente importantes los mensajes que se transmiten inconscientemente, mediante el currículum oculto. Debido a esa incosciente transmisión, esos mensajes se graban profundamente.

Estos son los objetivos que se plantean en el trabajo:

- Analizar el modelo educativo de hoy en día y valorar hasta que punto es coeducativo.
- Valorar que mensajes y roles se transmiten en los cuentos coeducativos más leídos en la actualidad.
- Establecer criterios para la elección de los cuentos por parte del profesorado con un fin coeducativo.
- Usar los cuentos como recursos para romper estereotipos sexistas.

1. MARKO TEORIKOA

1.1. Kontzeptuak eta sexismoa hezkuntzan

Lehenik eta behin, hasiera emateko zenbait kontzeptu argituko dira, ondoren, lanaren garapenean zehar izango duten garrantzia dela eta. Izan ere, sexu eta generoaren

arteko desberdintasuna, androzentrismoa, sexismoa, curriculum ezkutua e.a. bezalako kontzeptuak definitzeak ulermena errazteaz gain, egun hezkuntzan oraindik dirauten desberdintasun eta sexismoan oro har, daukaten eragina sakonki barneratzea suposatuko du.

Hasteko, ordea, hezkuntza eta gizartearen arteko harremana aztertuko da, eta nolako eragina daukan gizarte motak hezkuntza eredu bat ala bestea ezartzeko garaian, horrek, aldi berean, emakume eta gizonen arteko egoera ere islatuko duelarik.

Hezkuntza zertarako den eta nola ulertzen dugun eraikiko dugun hezkuntza ereduaren oinarriak izango dira, eta erabat baldintzatuko dituzte ereduak honen ezaugarriak. Hezkuntza sozializatorako baliabidea izan da betidanik, sozializatzeko era, ordea, aldatuz joan da historian zehar.

Hala, hezkuntza klase sozial pribilegiatuen esku soilik zegoenean, haren sozializazio paper nagusia klase desberdintasunak mantentzean zetzan, hezkuntza gutxi batzuen eskuetan egonik, haien posizioa mantentzeko bidea baitzen. Klase sozial pribilegiatuko kideen ezaugarrietako bat kapital kulturala zen, eta hezkuntza sistema kapital hori klase zehatz bati eskaintzeko bideraturik zegoen (SUBIRATS, Marina, 2001¹).

Hezkuntzaren funtzioa, beraz, gizartean nagusi ziren balore, sinesmen eta posizio sozialen transmisioa zen. Tradizioak pisu handia zeukan gizarte hartan, klase sozial guztietan. Hezkuntza erabat transmisorea zen.

Izan ere, hezkuntzak hurrengo belaunaldia prestatu beharra zeukan aurreko belaunaldiaren lana egin zezan eta haren posizioa bete zezan. Produkzio-bide nagusia nekazal giroan ematen zen, eta hemen kokatzen ziren klase sozial baxuak. Horretarako beharrezkoak ziren jakintzak aitek semei transmititzen zizkieten. Etxeko giroko jakintzak, berriz, amek alabei transmititzen zizkieten.

¹ Erreferentzia bibliografikoak egiteko nazioarteko APA araudian oinarritzen da lan hau. Hala ere, lan honetan adierazten denarekin koherentea izateko, autore emakumeen lana bisibilizatu nahi izan da eta horregatik espreski aipatzeko erreferentzietan izen propioa (Marina kasu honetan). Hurrengo erreferentzietan ere erabiliko da.

Edozein aldaketa, beraz, arriskutsu kontsideratzen zen, eta hezkuntza zentzu horretan planteatzen zen, tradizioaren transmisore eta gizartearen antolaketa mantentzearen bermatzaile (SUBIRATS, Marina, 2001).

Hezkuntzaren unibertsalizazioa fenomeno nahiko berritzaile har liteke, gizartean sorturiko behar berriei erantzuteko eman zelarik. Produkzio bideak aldatu zirenean, eta industrializazio prozesuarekin batera, lan merkatuan behar berriak sortu ziren, eta emakumeak sartu egin ziren. Beraz, beharrezkoa zen haurrak eskolan egotea. Gainera, aristokraten arabera emakumeek zenbait jakintza behar zituzten haien haurrak hobe hezitzeko.

Hezkuntza ulertzeko modu modernoak, ordea, aldatu egin da, Marina SUBIRATSEK (2001) azpimarratzen duen moduan, sozializazio prozesua, gizarte jakin batean bizitzeko oinarrizko gaitasunen jasotze eta garapen moduan ulertuta, hezkuntza prozesu batekin osatu behar zen, hau da, gizarte hau garatu eta hobetzeko ezinbestekotzat jotzen diren jakintza eta gaitasunen transmisio kontziente eta ordenatua.

Hezkuntza jada ez da kontsideratzen tradizioaren transmisore, baizik eta gizarte batean bizitzeko indibiduek beharrezko dituzten gaitasunak garatzea ahalbidetzen duen tresna. Honek suposatzen du gizarte aldaketei erantzun beharko liekeela, eta desberdinatsun sozialei aurre egin.

Dena den, Amparo TOMÉK eta Xavier BONALEK diotenez (1998), hezkuntzaren soziologiak 70.hamarkadatik aurrera eginiko ikerketak saiatu dira hezkuntza erakundeek erreproduzio sozial, ekonomiko eta kulturalen mekanismo moduan daukaten papera aztertzen.

Gizarte honetan kapitala euren esku duten klase sozialen eskola "erabiltzen" dute eskulanaren erreproduzio sozial bezala, hau da, Madeleine ARNOT (1980) bezalako ikertzaileen azpimarratzen duete eskola ez dela soilik harreman sozial kapitalisten erreproduktore, baita harreman patriarkalen erreproduktore ere.

Gizarte patriarkala emakumeen gainetik dagoen gizonen kolektiboaren hierarkizazioan oinarritutako antolaketa soziala da, (URRUZOLA, M^a Jose 2002), gizarte honetan ondo bereizitako bi bizitza programa eratzen direlarik, “genero” gisa definitutako direnak.

Emakumeek ugalketaren ardura izanen dute, emazte eta ama rolaekin batera. Gizonek lan produktiboa eta kudeatzaile ekonomiko, sozial eta politikoaren rola beteko dute. *“Egitura sozial sexista horrek botere politiko eta ekonomikoaren banaketa desberdina sortzen du gizon eta emakumeen artean”* (URRUZOLA, M^a Jose 2002:9). Sexismoaz ari garenean, izendatzen ari gara “aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de diferenciación sexual” (ESPÍN, Julia, RODRÍGUEZ, M^a Luisa, DONOSO Trinidad, DORIO, Inmaculada, FIGUERA, Pilar, MOREY, Marilén eta SANDÍ, Mari paz, 1996:17). Honela, funtzioen banaketak agerian uzten dute sexua diskriminazio, subordinazio, eta desbalorizazio faktorea dela.

Hain zuzen ere, harremana dago klase desberdintasun eta genero desberdintasunen artean. Adibidez, Xavier BONALEK eta Amparo TOMÉK (1998) aipatzen dute harreman garbia dagoela emakumeen paperean ugalketaren funtzioa ezartzea, hau da, emakumeek kapitalarentzako eskulanaren ugalketa biologikoa egitearen papera betetzen dute, eta aldi berean, kapitalak behar duenean ere eskulana izanen dira.

Baina klase desberdintasunak neurtzeko parametroak dauden bitartean (eskola porrota esaterako, aukera berdintasuna bermatuta ez egotearen adibide litzateke), ez dago genero diskriminazioa neurtzeko parametrorik egun (eskola porrota neurtzeak ez luke balio, nahiz eta hezkuntza sistema sexista izan, neskek lortzen baitituzte emaitza hobeak). Honek suposatzen du desberdintasun hauek neurtzeko ez dagoela adierazlerik, eta hala, izkutatuta geratzen direla, kontzientzia falta sortuz bai irakasle, bai guraso, eta baita eskola komunitatean ere (BONAL, Xavier eta TOMÉ, Amparo. 1998).

Jaiotzen garenetik, pentsamendu dual- dikotomiko eta jerarkizatua barneratzen dugu, taula honetan laburbiltzen den bezala (ALVAREZ, Mari, 1991 EN SALAS, Begoña, 1994:55) :

Tabla 1 Pentsamendu dual-dikotomiko jerarkizatua

Publikoa	Pribatua
Maskulinoa	Femeninoa
Gogoa	Gorputza
Arrazionala	Irrazionala
Boterea	Maitasuna
Arrazioa	Sentimenduak
Objektiboa	Subjektiboa
Abstraktua	Zehatza
Teoria	Praktika

1.1.1. *Sexu eta genero dikotomia*

Historikoki patriarkatuak, biologian naturalak diren ezaugarriak, sexuari dagokizkionak, genero bat beste batekiko gailentzeko baliatu izan ditu. Gizartearen funtzio edo/eta rol desberdinak sexu bakoitzari egokitu dizkio. Gizonak esfera publikoari dagokien funtzioak jaso dituzte, (etxetik kanpoko lana, ordezkaritza publikoa, produkzio bideen kontrola...) hauek izango direlarik aldi berean gizarte mailan garrantzitsutzat joko direnak eta boterea emango dietenak. Bestalde, emakumeek bete behar izan duten papera esfera pribatuari dagokio, eguneroko ekintza horiek, etxe barruan ematen direnak, eta nahiz eta publikoki garrantzirik ematen ez zaien, ezinbestekoak direnak gizarte batek ongi funtziona dezan eta gara dadin (SUBIRATS, Marina. 2001). Oro har, esan genezake genero femeninoaren lanak mespretxatu eta gutxietxiak izan direla.

Desberdintasun hauek sarri askotan biologian oinarrituak izan dira. Hala, emakume eta gizonen rolen banaketa hau naturaltzat jotzen da, gizon eta emakumeen arteko desberdintasun sexualak argudiatuz. Ikuspegi biologizistaren arabera, gizon eta emakumeen arteko desberdinasunak (nortasunean, ekintzan eta portaeran) naturalak dira, biologikoak, genetikoak.

Desberdintze horiek, ordea, sexuari dagokizkionak, garapen fisiko desberdina argudia dezakete soilik: organo sexual desberdinen garapena; baita “bigarren mailako karaktere sexual” deituriko horiek ere, ahots tonua, adibidez.

Baina Marina SUBIRATSEK (2001) dioen moduan, gizakiak ez dira soilik garatzen emakume edo gizon moduan sexuaren arabera, hau biologiak emandako oinarria da, baina oinarri horren gainean eraikitzen da genero identitatea, izaera soziala duela jatorri. Eta hau eraikuntza sozial hau da generoa, izaera sexualetik at, gaitasun eta jarrera desberdinak definitzen dituzten arau sozialen multzoa.

Generoaren eraikuntza gizarte batetik bestera aldatzen da, baita garai eta epe batetik bestera zein aldaketa sozialekin batera ere. Adibidez, industrial iraultzarekin batera eskulana areagotu egin zen, eta emakumeak lan merkatura sartzea ahalbidetu zuen horrek. Gizarte ezberdinetan genero sistemak aldatuz doaz, honakoa izan ezik: genero maskulino eta femeninoa desberdintzea.

Marina SUBIRATSEN (2001) arabera, generoek identitate eta jarrera sistema bat osatzen dute, eta sexuaren arabera indibiduoek egin beharko luketena agintzen duenez, giza gaitasunen garapenean muga handiak ezartzen ditu, eta indibidueon gusto eta gaitasunei egoki ez dakizkien patrioietara moldatzera behartzen ditu.

Beraz, generoaren eraikuntza menperakuntza prozesu baten parte da, indibiduoaren gaitasunak kontutan hartu beharren haren sexuari egokitzen zaion generoaren eredu eta patrioiak ikasi beharko baititu indibiduo bakoitzak. Muga nabarmenak ezarriz, eta norberaren gaitasunak garatzea ahalbidetu gabe.

Honela ulertuta, genero kontzeptuak suposatzen du dominazio modu baten existentzia bi sexuen artean. Ez ditu soilik gizon eta emakumeak mugatzen, honetaz gainera emakumeak gizonen menpe kokatzen ditu (SUBIRATS, Marina, 2001). Hortaz, bi sexuen arteko dominazio hau desagertuko bada, generoen desagertzean lan egn behar da.

Ez da lan erraza, ordea, patrioi sozial hauek sozializazio prozesuaren bidez barneratzen baitira, eta indibiduoaren garapena determinatzen baitute, haien nortasuna moldatzeraino. Sozializazio prozesua erabat markatzen du genero desberdintzeak, eta lehen sozializazio honen ondoren, bizitza osoan zehar izanen du eragina.

Lehen esan bezala patrioi, eredu eta rol hauen transmisioan paper ezinbestekoa jokatu izan du hezkuntzak, lehenik eskola segregatuak sortuz, zeinetan bereizketa eta

hezkuntza sexista azalean zegoelarik, jarraian eskola mistoak, neska eta mutikoak nahastuz, baina benetako hausnarketarik egin gabe, eta bukaeran zenbait hezkuntza hezkidetzaille, edota nolakoa izan beharko lukeen hezkuntzak rol eta eredu hauen transmisioa ekidin ahal izateko eta gizartea berdintasunera irits dadin.

Hezkuntzan, beraz, generoaren eta sexuaren trataera hau aldatuz joan da historian zehar.

Generoaren eraikuntza sexuari lotzeak suposatu du bi hezkuntza eredu sortzea, sistemaren jarraipena bermatuko luketenak. Estereotipoak sortu ziren, generoaren jerarkizazioan sakonduz, eta hezkuntza erabiliz gizon eta emakumeen arteko desberdinatsun sozial estrukturala mantentzeko.

Generoen eraikuntza prozesu konplexua da, horrekin batera balore sozialen sistema bat sortzea dakarrena, genero bakoitzak zer egin beharko lukeen eta zer dagokion zehaztu eta definitzen duena, Simone de BEAUVOIRREK (1949) esan bezala, “ez gara emakume jaiotzen, emakume egiten gara”.

1.1.2. Sozializazioa eta generoaren barnerakuntza haurtzaroan

Gizarteratzea edo sozializazioa jaiotzean hasten den prozesua da, eta horretan gizakiak beraien buruez kontziente bihurtzen dira, adimena garatuz. Era berean, bere komunitatearen eredu kulturalak ulertzeko eta menperatzeko gai bihurtzen dira.

Etengabeko prozesua da, pertsonak eredu kulturalak ulertzen dituzte, eta gizartean integratzeko arauak, baloreak eta rolak barneratzen dituzte. Auto-kontzientzia garatzen den ikaste prozesua da. Gizarte batentzako sozializazio prozesuak suposatzen du partaide berriak integratzea eta gizartearen iraupena mantentzea. Bereziki garrantzitsua da haurtzaroan, hemen ematen baita sozializazio sakon eta intentsuena.

Jaiotzetik haurrak besteekiko harremanetan bizi dira, eta honela garatzen dute pentsatzeko eta komunikatzeko ahalmena. Identitatea garatzen joaten da, eta horretan eragin handia daukate sozializazio eragile nagusiek: eskolak, familiak eta komunikabideek.

Haur sozializazioa prozesu kognitiboa (ulermen arrazionala garatzen da), emozionala (interakzio afektiboa ematen da eta ikaste emozionala gauzatu) eta jarrerakoa (jarrerak eta jokabideak ikasten baitira).

Lehen sozializazioa haurtzaroan ematen da, eta familia da eragile, hau da, sozializazioa eragiten duten talde edo inguru sozial, nagusia. Familiako elkarreraginak funtsezko papera betetzen du, haurrak bere mundu emozionala "gizarteratzen" duen lehenbiziko testuingurua baita, (GIMENEZ, Marta, 2008). Ikaste sakona da, eta luzerako barneratzen ditugun ikaste askoren oinarria finkatzen da. Hain zuzen ere, lehen sozializazio honetan ikasi eta barneratzen ditugu generoaren ezaugarriak, gizontasun eta emetasun ezaugarriak. Horiek ulertu eta praktikan jartzen dira. Elkarrekintzan, egunerokotasunean, mutilei gauza maskulinoak egitera bultzatzen zaie eta neskei, berriz, gauza femeninoak egitera. Ikasketa inkontziente eta kolektiboa da: hitz egiteko erak, mugimenduak, jolasak, emozioak adierazteko erak, jarrerak eta gustuak moldatzea... Gainera, espektatibak ere badaude gurasoen partetik, eta hauek betetzen saiatzen dira, M^a del Carmen RODRÍGUEZ eta José Vicente PEÑAK (2005:168) baieztatzen duten bezala, *"niños y niñas se muestran como los adultos que les rodean esperan que se comporten, pues son especialmente receptivos a aquellas prescripciones que responden a las expectativas de las personas adultas que les rodean"*.

Gurasoen erreakzioak ere eragina daukate, jaio baino lehen, adibidez, espektatibak sortzen dira haurra mutila ala neska izango den. Bi urte bete arte umeak ez du portaera propioa garatzen. Mutikoei afektibitate mugatzen zaie, eta burujabetasuna, ekimena eta indarkeria bultzatu. Neskei, aldiz, rol espresiboa bultzatzen zaie eta baita besteekiko dependentzia ere. Gurasoak dira erreferente osoa, eta neskek ama bezalakoa izateko desioa garatzen dute, eta mutilek aita bezalakoa izatearena, sinesten baitute ondorio positiboak izanen dituela neskak femeninoak izateak eta mutilak maskulinoak izateak.

Genero sozializazioa gehienetan ikasketa ez-kontzientea da, emozioen bidez ikasten delako. Bereizten dute sinboloen sistemaren bidez emetasuna eta gizontasuna, eta horiekin identifikatzen hasten dira eta generoari dagokion ezaugarriak betetzen hasten

dira, *“sea por causa de los procesos de imitación y refuerzo u ocasionado por una valoración cognitiva de la propia persona, subyace la idea de que niños y niñas se muestran conformes con los papeles de género que les ha tocado desempeñar”* (RODRÍGUEZ, M^a Carmen eta PEÑA, José Vicente, 2005:171). Bi urtetatik aurrera generoaren ulermen partziala ematen da, neskak eta mutilak bereizten dituzte inguruan dituzten kodeak jasoz: koloreak, hizketa, jolasak...

Xavier RAMBLAK eta Amparo TOMÉK (2001) genero kodeak, maskulinitate eta feminitateari esanahia ematen dioten arau sozialen multzo bezala ulertuta, haurtzoroko identitatearen garapena ulertzeko hiru lege adierazi zituten:

- Ikusgarritasun legea: lege honek adierazten du ezaugarri maskulinoak femeninoak baino ikusgarriagoak direla. Sexismoaren egiturazko legea da, hain zuzen ere, argiki azaltzen baitu dominantziaren forma, eta zein eredu beharko lukeen posizio sozial altuagoan. Eskoletan espazioaren okupazioan ikus liteke ikusgarritasun lege hau nola betetzen den, mutilek espazioaren gehiengoa okupatzen duten bitartean, neskak inguruan aritzen dira jolas “lasaiagoetan”.
- Definizio legea: arau sozial honen arabera, ezaugarri maskulinoak femeninoak baino mugatuago daude, errazago definitzen eta azaleratzen dira haurrak gero eta helduagoak direnean. Eskolan hau islatzeko modua litzateke mutilek Lehen Hezkuntzaren hasieran barneratzen dutela euren genero identitatea. Momentu horretan, ordea, haien artean adostu beharko dute zein den euren identitatearen edukia, eta horrek, eramaten ditu zenbaitetan jarrera agresiboak agertzera euren jarduerak mugatzen dituzten praktika sozialen aurka.
- Arduraren legea: azken legearen arabera, eskolak neskak bultzatzen ditu arlo pribatu eta intimoan eroso senti daitezen, eta mutilak eroso izanen dira alor publikoan.

Zenbait inkesta egin ostean, ondorioztatu zuten neskak eta mutilek eskoletan ikasten dutela euren generoaren zati esanguratsu bat, maskulinoa ikusgarria, konpaktua eta publikoa dela femeninoa baino, berau lausoadoa, pribatuagoa, eta zaintzara bideratua iruditzen zaiolarik. Ikasle batek ezaugarri jakin bat bereganatu nahi duenean (bere nortasunaren garapenaz ari gara), jokoan sartzen dira esanahidun balio batzuekin.

maskulinitate eta feminitateari buruz. Orduan, dikotomiaren eruedetara moldatzen da gehienetan.

Garrantzitsua da genero kode hauek genero identitatearen eraikuntzan duten garrantzia ikusirik, aztertzea eskolaren barruan eta kanpoan genero kode hauek daukaten harremana botere harrematekin.

1.1.3. Curriculum esplizitua eta ezkutua

Esan bezala, eskola eta derrigorrezko hezkuntza da oinarrizko sozializazioa burutzen duen eragileetako bat. Curriculum formala edo esplizitua ikasgai, eduki eta balore unibertsalek osatzen dute, eta hori da ikasleek ikasten dutena. Baina honetaz gain, bada curriculum ezkutua deritzona, sistema patriarkalaren arau kulturalak (portaera egokiak, harreman pautak, bizikidetzak arauak, genero rola, desberdintasun ekonomiko-etniko-sozialak...) barneratzen laguntzen duena. Baloreen sistema ere transmititzen da (lehia, meritokrazia, gehiengoaren pribilegioak...). Eskolak, erreproduzio mekanismo sozial, ekonomiko eta kulturalaren papera betetzen du. Nahiz eta eskolak ez lukeen sozializazio eragile izan behar gehienbat, bere helburua hezkuntza bideratze litzateke.

Curriculum ezkutua, beraz, arau, jarrera, espektatiba eta sinesmenen multzoa da, modu inkontzientean txertatzen dena erakundearen egitura eta funtzionamentuetan, eta kultura hegemonikoaren transmisioan. Honela aipatzen du Miguel Angel SANTOS GUERRAK (1998: 77-78) Mariano FERNÁNDEZ ENGUITAren (1990) definizioa : *“Lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado”*.

Miguel Angel SANTOS GUERRAK (1998: 77) ere Jurjo TORRESen (1992) ekarpena azaltzen du, curriculum ezkutua nola funtzionatzen duen azaltzeko: *“el currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación conspirativa del colectivo docente. Pero lo que es importante de señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad”* .

Hain zuzen ere horixe da curriculum ezkutuaeren arazorik handiena. Ezkutua izanik, ez da modu kontzientean transmititzen, eta ezagutza multzo hori barneratzen da inor konturatu gabe ez bada analisi sakona egiten horren inguruan. Generoaren transmisioaren kasuan, askotan oso modu sutilean transmititzen dira, horregatik, arreta berezia jarri behar da, bereziki irakasleek, hori ez transmititzeko bidean.

1.2. Eskola segregatua: eredu maskulino eta femeninoa

Eskola segregatua terminoa erabiltzen da neska eta mutilak bereizirik dauden eskolak izendatzeko (SALAS, Begoña, 1994).

Eskola hauek izan ziren emakumeak eskolaratzen hasi zirenean sortu ziren eskolak. Historikoki emakumeen hezkuntza eskubidea oso berria da. Eztabaida luzeak izan ziren emakumeak hezkuntzara sartu beharko liratekeen ala ez, besteak beste honelako argudioak erabiliz (ESPÍN, Julia, RODRÍGUEZ, M^a Luisa, DONOSO Trinidad, DORIO, Inmaculada, FIGUERA, Pilar, MOREY, Marilén eta SANDÍ, Mari Paz, 1996):

- Biologikoak: eskola segregatuaren aldekoek askotan erabilia. Argudio biologikoak erabiltzen dituzte neskek garapena motelagoa dela adierazteko.
- Psikologikoak: ezberdintasun psikologikoetan oinarriturik (hauek aldi berean biologian oinarritzen direlarik), eskola berezia behar da, eskolatzearen aldian konbibentzia arazoak suerta bailitezke. Gainera, ikasleek zailtasunak izanen lituzkete euren identitatea topatzeko, giro mistoak esperimintatuz gero.
- Moralak: neskak eta mutilak elkarrekin ikastean, bereziki moral kristauarekin aurkakotasunak aipatzen ziren.

Moyano legearekin batera, 1857an neska eta mutikoentzako hezkuntza orokortu zen, 6 eta 9 urte bitartean. Emakumeen eskolatzea ez zen behar bezala ikusten, eta arazo bezala ikusten zen. Gizarteko zenbait sektorerentzako emakumeek ez zuten eskolatu beharrik haien sexuari zegokion lana bete zezaten.

XX.mende hasieran neska eta mutilen oinarrizko hezkuntzako eskolatze tasak berdintzera heldu ziren, batez ere 1909ko ekainaren 23ko legea zela eta, derrigorrezko hezkuntza 12 urtera luzatu baitzuen. Bigarren eta hirugarren hamarkadetan emakumeek bigarren hezkuntzara eta unibertsitatera salto egin zuten, betiere

kontutan hartuz sexu bakoitzari zegokizkion funtzio bakoitzari egokituriko hezkuntza jasotzen zutela. Dena den oso gutxi ziren oraindik ere bigarren hezkuntza eta unibertsitatera joaten ziren emakumeak. 20. hamarkadan koka dezakegu XIX.mende bukaerako prozesuen kontsolidazioa, hain zuzen ere emakumeak Espainiar estatuko bizitza publikoan parte hartzen hasi zirenean eta aurrerapen honek sortzen duen egoera legal, laboral eta sozialean (TOMÉ, Amparo, 2002).

Hezkuntza desberdindua jasotzen zuten, ez bakarrik fisikoki, eskola berezietan, espazioa banatuz, baita curriculum desberdinduarekin ere, mutilak espazio publikoak okupatzeko heziz, eta neskek, berriz, etxeko espazioa okupatzeko eta familiaren zaintzaz arduraz zitezela, lan guzti hori dohainik eginez. Neskek soilik oinarrizko hezkuntza zuten eskuragarri, eta haietzako espreski zuzenduriko ikasgai eta edukiak betiere ama eta emazte moduan hezteko pentsatuta. Oso zaila zuten goi mailako ikasketak burutzea hori ez baitzen haiei zegokien etorkizuneko lanerako beharrezkoa.

Neskentzako kurrikulumean honelako ikasgaiak topa zitezkeen: kristau doktrina, historia sakratua, gaztelania, aritmetika, geografia eta historia eta geometria. Aurrerago fisika, kimika, natur zientziak, fisiologia eta higieena, eskulanak, eta gorputz eta etxeko lanetara bideraturiko ariketak.

Eskola segregatuaren oinarrian zegoen hezkuntza ereduak, eredu maskulino eta femeninoak garatzea zuen helburu, generoaren eraikuntza sozialean oinarriturik zeudenak, eta sexuaren arabera jerarkizaturiko balore eta gaitasun desberdinduen garapenetik abiatuz (SALAS, Begoña, 1994).

Hezkuntza eredu femeninoa oinarritzen da “emakume izateagatik” neskek zituzten gaitasunen garapenean, hau da, naturalki zegozkienak jaiotzez sexu batekoak izategarik. Honelako baloreak garatu behar zituzten: humiltasuna, beldurra, sumisioa, modestia... Oro har, ez neskek bere horretan izatea, pertsona bezala haien izatea baloratuz, baizik eta “...-rako izate” hori. Uler dezakegu besteenganako dedikazioa izan behar zutela, eta ez haien formakuntza, eta izatea baloratu. Ez zegoen neska eta emakumeen etorkizunean aurreikusita ama, emazte eta zaintzaile ona izatea besterik. Honek guztiak *emakumearen ideala* sortzen du.

Begoña SALASEN (1994) arabera hauek dira hezkuntza eredu femeninoaren aspektu esanguratsuenak:

- Hezkuntzaren helburua. Emakumeen hezkuntzaren helburua etxeko lanekin loturiko funtzioak bete zitzan, familiaren euskarri afektiboa izan daitezen eta gizonaren osagarri eta betegarri.
- Helburuak, edukiak eta metodologiak.
- Dedikazioa, errekurtsio ekonomikoak, Estatuak eskaintzen dion ikuskapen desberdina eta diskriminatorioak dira modelo maskulinoaren garapenerako eskaintzen zizkionarekin konparatuz.
- Maistrek jasotzen zuten soldata maisuek jasotzen zutena baino txikiagoa zen.

Garaiko saiakuntza pegagokiko berritzaileak ere ez ziren eskola desberdindu hau aldatzeko gai izan. Eskola Berria mugimenduak sustaturiko proiektu berrietan benetan saiatu ziren eskola gizartearen behar berrietara egokitzen, han emakumeak lan merkatara sartzen ari baitziren, baita lan publikoak egiten ere. Berrikuntza txertatzen dute emakumeen etxekotasuna² aldatzeko, eta lortzen dutena da josteko ziren eskola ordu batzuk zientifikotzat hartzen ziren gai batzuekin aldatzea: maternologia eta eugenismoa. Ez zuten rol femeninoak aldatzea bilatzen baizik eta hauek duindu, bi sexuek harreman hobeak izan zitzaten (TOMÉ, Amparo, 2002).

II. Errepublika garaian aipatzen da lehen aldiz hezkidetzeta eta eskola mistoaren kontzeptua. Garai berritzaile eta iraultzaileak dira, eta emakumeek euren espazioa aldarrikatzen dute, baina hezkuntzan ematen diren aldaketetan ez da emakumeen etxeko formakuntza baztertzen, “ el modelo de la escuela mixta consistía en la ampliación del modelo escolar masculino a las niñas, consideradas como inferiores y en ningún caso el cultural femenino era legítimo de ser incluido en el sistema escolar (TOMÉ, Amparo, 2002).

Rosa Sensatek ere planteamentu pedagogiko berriak proposatu zituen II. Errepublika garaian, Amparo TOMÉK dioenez (2002) nahiz eta ez zuten rol sexualen eraikuntza

² Etxekotasuna gaztelerako “domesticidad” kontzeptuaren ordez erabili da.

apurtzea bilatzen, ezagutza eta jakintza femeninoak duintzen zituen, eta bizitzeko beharrezko jakintza mailara igotzen zituen, ezagutza hauek bi sexuentzako proposatzen ez zituen arren.

Hala, Errepublikaren ondoren Frankismoa heldu zenean aurretik ezarri ziren berrikuntza guztiak ezabatu eta eskola segregatura itzuli zen. Frankismoaren garaipenak emakumeentzako azpiratze edo menderatze gogorra suposatu zuen, ordura arte emakumeek konkistaturiko eskubideak deuseztatu, espazio publikotik baztertuz eta espazio pribatura mugatuz, “etxe³ erreinura” (SALAS, Begoña, 1994). Irakaskuntza mistoa debekatu egin zen Euskal Herrian ere, 1939tik 1973ra (URRUZOLA, M^a Jose, 2002).

Elizaren eragina eta kontrola nabarmenak izango dira hezkuntzan frankismo garaian. Honek suposatuko du emakumea familiaren ardatz izatera bueltatzen dela, eta eskolan jasoko duten formakuntzak familia hori ongi hezitzaera eramanez duela, disziplina feminizatzaile eta erlijio formakuntza zorrotzarekin. Elizak morala eta kristautasuna aldarrikatzen zituen hezkuntzan ere bai, kontutan hartuz gainera garai honetan atzerapauso handiak eman zirela emakumeen eskubideetan: ezkontza zibilak debekatuz, dibortzioak debekatuz...

1.2.1. Eredua maskulinoa

Alor publikoa sozialki baloratua eta errekonozitua izan da alor pribatuaren aurrean, eta jerarkia maila bat ezarri da bien artean.

Esfera publikoak estatusa eta pribilegioak ematen die hori osatzen duten taldeei, eta ingurune legitimatzailea da, botereak garatzen diren gunea: politikoa, soziala, ekonomikoa ideologikoa...

Historikoki espazio hau gizonena izan da, eta emakumeek ez dute eskuragarri izan. Gaur egun aurrera egin izan den arren, ardurak postuak, erabakiak hartzen direneko horiek, emakumeek ez dute behar luketen errepresentazio maila. Ondorioz, emakumeek boterea izan gabe jarraitzen dute.

³ Etxeko erreinua gaztelera³zko “reino del hogar” esaeraren ordez erabili da. Etxeak kasu honetan intimitatearen zentzu handiagoa dauka, alor pribatuagoa. Izan ere, euskaraz ez dago casa/hogar hitzen arteko desberdintasuna adieraziko duen kontzepturik.

Hezkuntza eredu hau sozialki jerarkizaturiko eredutik abiatzen zen, indibiduoak zegokien espazioa bete behar zuten. Alor publikoa gizonentzako diseinatua izaki, hauek izan ziren alor publikoa okupatzeko legimitatea zeukaten bakarrak. Mutilak, honela, edozein espazio bete zezaketen, aukera zeukaten nahi zutena erabakitzeke, hezkuntza ereduak horretarako aukera ematen baizien.

Hezkuntza ereduak gara zedin hainbat kontzepzio sozial eta kultural hartu ziren oinarri. *“La estructura social organizada, la perpetuación de los sistemas de dominación y las actividades a realizar en la esfera pública, crearon una serie de funciones a desempeñar que requerían el desarrollo de determinadas capacidades como: inteligencia, agresividad, competitividad, dinamismo, fuerza, etc... Y la inhibición de otras, tales como: sensibilidad, ternura, amor etc...”* (SALAS, Begoña 1994:47).

Gizonek, beraz, genero maskulinoaren ezaugarriak garatzen zituzten, aldi berean esfera publikoetara bideratzen zituztelarik. Hala ere, alor pribatuko oinarrizko elementuen gabezia nabarmena zen, hezkuntza eredu horrek ez baitzien aukera eman eta ez zitzaien ahalbidetzen afektibitatea, sentsibilitatea, elkartasuna,... bezalako gaitasunak garatzen, sozialki emakumeen ezaugarri kontsideratzen zirelako. Baina kontutan hartu behar dugu gaitasun horiek oso garrantzitsuak direla, *“estas capacidades se consideran imprescindibles en un desarrollo integral de las personas”* (SALAS, Begoña 1994:48).

1.2.2. Eredu femeninoa

Alor pribatua ezinbestekoa da pertsona baten garapenetako, baina ez dauka errekonozimendu sozialik, esfera publikoarenpean kokatzen da. Ez du legitimaziorik, eta azpiratua edo menperatua dago. Alor pribatuan bereziki garapen pertsonala ematen da. Alor honetako funtzioak bereziki emakumeei bideraturik zeuden.

Alor pribatuko eginbeharrak garatzeko beharrezkoak ziren gaitasunen (emotibitatea, afektibitatea, intuizioa etab.) emakumeengan berezkoak eta “naturalak” omen ziren, eta horregatik, balorazio eskasagoa izan zuten eta ez zen errekonozitua izan alor publikoaren partetik, gizonen partetik, beraz, sexuen arteko bereizketa eta diskriminazioaren iraurazleak izanik.

Garatu beharreko hezkuntza ereduak genero femeninoaren ezaugarri kulturalak garatzeko bideraturik egon behar zen, hau da, *“preparar a las niñas para que fueran futuras mujeres que fundamentalmente desarrollaran su actividad en el ámbito de lo privado de manera gratuita y complementasen al hombre en aquellas potencialidades que el sistema no les había desarrollado como: afectividad, sensibilidad etc.”* (SALAS, Begoña, 1994:49).

Sozialki errekonozituta ez egoteak suposatu zuen urte luzetan hezkuntza eredu bat ere ez izatea. Neskak jaiotzetik gaitasun horiek garatzeko potentzialtasuna zeukaten, eta ondoren emakumeen “euren sexuaren berezko eginbeharrak” bete zitzaten prestatuko zituztela. Modu honetan transmititzen zizkieten emakumeek jakintzak euren alabei, eta Hezkuntza Sistemak trebatzea⁴ kontsideratu izan du orain dela gutxi arte nesken hezkuntza.

1.3. Eskola mistoa: eredu maskulinoaren gailentzea

60. hamarkada heltzearekin batera Espaniako gobernu frankista eboluzionatu eta estatuko maila kulturala hobetzeaz arduratuko da, *“preocupándose por la alfabetización como forma de progreso económico”* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007: 341). Kontestu horretan, *“la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico, condujo a la revisión de la educación de la promulgación de una ley que aglutinara las reformas del sistema educativo”* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007:341). Hezkuntza sistemaren aldaketaren beharra zegoela ulertu zen, eta erreformaren beharra gero eta garbiagoa zen, Moyano legetik hezkuntza sisteman ez baitzen aldaketa sakonik eman, eta funtsean, hezkuntzak bere horretan zirauen.

Hezkuntza aldaketa hauek ekonomiako behar berriekin loturik azaltzen dira. “Guztiontzako hezkuntza” planteatzen denean, emakumeak barne hartzen dira, honela haiek sistema produktiboan barneratzeko aukera zabaltzen delako. Izan ere 60.

⁴ Trebatzea adiestramiento moduan ulertuta

hamarkadan hasi zen garapen ekonomikoan emakumeak lan mundura sartzen hasi ziren, eta beharrezko bihurtu zen emakume horiek ere hezkuntza jasotzea. Garaiko egoera sozioekonomikorako egokitzapena ziren hezkuntzan emandako aldaketa hauek.

Amparo TOMÉK aipatzen duenez, (2002: 177) Marina SUBIRATSEK eskola mistoaren ezarpenean hiru etapa nagusi bereizi behar direla dio:

- 1970 eta 1978 artean eskola mistoa finkatu egin zen eta honek ahalbidetzen du nesken eskolatzeak aurrerapen nabarmena ematea.
- Bigarren etapa 1979 eta 1985 urteen artean ematen da. Neska eta mutilen hezkuntzaren baldintzen eta ezaugarrien hausnarketa eta honekin batera hezkuntza honek emakumeengan izango duen ondorioak aztertu egiten duen hezkuntza mugimenduaren sorrera. Berrikuntza prozesu batzuk ere planteatzen hasiko dira, aldaketarako giltzak definituko dira eskola mistoan eragiten duten mekanismo androzentrikoak ezabatzeko. Helburu eta ekinbide hauek guztiak kontzeptu berritzaileen inguruan bilduko dira, eta lehen aldiz “hezkuntza ez sexista” eta “hezkidetzatza”.
- Hirugarren etapa 1986 eta 1995 urteen artean finkatzen da, LOGSEren (1990) eragina azpimarratuz.

1.3.1. 1970 eta 1978 bitartean

70.hamarkadan, hezkuntza berritzeko mugimenduak hasi ziren, eta hala sektore bat eskola esparru mistoak eskatzen hasi zen. Bereziki, honako argudioak erabiliz (URRUZOLA, M^a Jose, 1998):

- Neska eta mutilen arteko harremanak normalizatzeko bidea suposatzen zuen.
- Garaiko Elizaren aurreiritziek markatutako hezkuntza segregatuaren aurka egiteak onurak ekarriko zituela hezkuntza sistemara.
- Neskak mutilekin elkartuz gero, mutilak “lasaitu” eta agresibitatea gutxituko zela.

Testuinguru honetan etorri zen hezkuntza lege berria, Villar Palasí izan zen sortzailea, eta 1970. urtean ezarri zen Ley General de la Educación (LGE). Kontutan hartu behar

da, ordea, LGEEn *“no se prohíbe ni se prescribe la coeducación. Se abre el camino hacia su reimplantación”*(SANTOS, Miguel Angel, 1984: 88).

Francoren heriotzaren ostean hezkuntza erreformek industrializazio prozesuarekin eta herrialdearen modernizazio orokorrarekin izango dute zerikusia. Inmigrazioa hazi egiten da eta turismoa areagotu. Honek esan nahi du zerbitzuen sektorearen beharra handiagoa izango dela, eta hala, eskulan kualifikatu gehiagoren beharra sortu. Hezkuntza klase ertainaren eskaera izaten hasi zen, gailentzen ari zen gizarterako inbersiorik onena zatekeelakoan.

Modu paralelo batean askatasun demokratikoak lortzearen eta alor sozialean modernizazioa ematearen alde borratzen den mugimendu politiko handia sortzen den garaia dugu. Irakaslearen zati handi bat dago mugimendu honen baitan, hauek hezkuntza demokratiko, berdintasunezko, eta kalitatezkoaren alde bideratzen dituzte euren eskakizun eta borroka (TOMÉ, Amparo, 2002).

1970eko LGEk hezkuntza unibertsalizatorako eta nesken heziketarako bidea leuntzeko balio izan zuela azpimarratu behar da, formakuntzarako zeuden oztopo aunitz murriztu egin baitzituen. Oztopo hauek zirela eta, emakumeek ez dute historikoki aukera berdina izan ikasketak burutzeko, eta gizartean osoki integratzeko. Gizartean lorturiko aurrerapenekin batera etorri zen aldaketa hezkuntzara ere.

Legeak bermatu zuen ikasleak kurrikulum, eraikin eta espazio eskolar, irakasle, joko etab. berdinak konpartitzea, baita derrigorrezko hezkuntza ere bi sexuentzako 14 urte bete arte. Honetaz gainera, aipagarria da aukera berdintasunaren printzipioa sartzen duela, eta genero diskriminaziorik eza. Eredu mistora askoz ere demokratikoagoa zen eredu segregatua baino. (TOMÉ, Amparo, 2002)

Hezkuntza lege berriak emakumeek hezkuntza arautzen zuen, baina ez zuen ama eta emazteak hezitzea inondik inora baztertzen. Are gehiago, *“estableció las enseñanzas diferenciadas por sexo, reafirmando las diferencias basadas en su capacidad para los estudios a pesar de la supuesta igualdad educativa”* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007: 342).

70. eta 80. hamarkadetan elkartze prozesua ematen da. Material kurrikularren batzea aurrerapen handia da bigarren hezkuntzan eta unibertsitatean, ezagutzen

homogeneizazioa izango baita. Baina neskek eta mutilak elkarrekin klasera joaten ziren arren, ezin esan daiteke berdintasuna eskuratu zenik, *“no implicaba la igualdad en la práctica curricular y educativa”* (MORENO, Emilia, 2000:14-15).

Unifikazio prozesu horretan gertatu zena izan zen nesken ikasgai bereziak baztertuta geratu zirela, Etxerako Ikasketak (*“Enseñanzas del Hogar”*), besteak beste, desagertu ziren. Curriculumetik at geratu ziren, debalatu eta eginbehar errez eta simple bezala katalogatu ziren, ikasketa ezta prestaketa beharrik ez zutenak, praktikarekin ikasten baitziren. Curriculumak ez zituen bi sexuen oinarritzko elementuak integratu, eredu maskulinoa orokortu zuen (GONZÁLEZ, Teresa, 2007). Honela, hezkuntzak laguntzen zuen ezberdintasunak erreproduzitzen, *“manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres”* (BALLARÍN, Pilar, 2001:137-138).

1.3.2. 1979 eta 1985 bitartean

1978ko konstituzioak erregimen berria legitimatu zuen, eta emakume eta gizonen artean berdintasun juridikoa eta hezkuntza berdintasuna ezarri zuen, emakumeen integrazioa erraztuz. Oztopo juridiko eta legalak ezabatuz joan ziren, bereziki emakumeak ikasketa eta lanpostu zehatz batzuetan sartzea oztopatzen zutenak. Eskubide berdintasuna zehazten zen arren, egunerokotasunean menpekotasun sexualak bere horretan zirauen, eta emakumeek bigarren planoan jarraitzen zuten (GONZÁLEZ, Teresa, 2007).

Modelo teknokratikoak, ez zion hezkidetzari heldu. Hezkuntza modernizazioarekin batera, beraz, balore tradizionalak bere horretan iraun zuten. Kontraesana badirudi ere hezkuntza bi sexuen hezkuntzaz arduratzen hasi zenean, aldi berean, gero eta emakume gehiagok etxetik kanpo lan egiten bazuen ere, ez zen gehiengoa eta lanean ziren askok euren lana uzten zutela ezkondu bezain laster.

80. hamarkadan estatu anglosaxoietan ikerketa feministak eta hezkuntzaren soziologiaren ingurukoak egiten hasi ziren, baita berrikuntza pedagogikoko talde batzuek eskola mistoan nesken egoera aztertuz eginiko ikerketekin batera

(testuliburuak ikertzen hasi ziren), ikusi zen emakumeak hezkuntza sisteman izkutatu egin zirela, ardua postuetan toki desberdinak okupatzen zituztela...

Unibertsitateetako zenbait irakasle ere hasten dira historian zehar izkutatuta eta isilduta izan diren emakumeen lanak aztertzen historian, antropologian, soziologian... batzuetan zalantzan jarriz hezkuntza sistemaren beraren transmisio kulturala. Momentu honetan hasten dira eskola mistoaren inguruko zalatzak azaleratzen, eta "hezkidetz" kontzeptuak esanahi berria hartzen du.

Eskola segregatutik mistorako aldaketa hau ez zen burutu behar bezalako aurre hausnarketa gauzatuz lehengo ereduaren genero maskulino eta femeninoaren inguruan sorturiko modeloen inguruan. Gogoan hartu behar da eskola segregatuan ez zen kontutan hartzen ikasle bakoitzaren berezitasuna, eta bai neskek eta baita mutilak ere egokitzen zitzaizkien modeloei jarraiki hezi izan ziren.

Aukera berdintasunaren printzipioa planteatzen bazen ere, ez zuen bere benetako helburua lortu, aukera berdintasun erreala neska eta mutilean artean (TOMÉ, Amparo, 2002).

1.3.3. 1986 eta 1995 bitartean

Hezkuntza mistoa poliki-poliki ezartzen joan zen, 1984.urtera arte ez zen derrigorrezkoa izan, *"fue implantándose progresivamente, convencidos de que era sinónimo de igualdad"* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007:344). 1987. urtean izan zen sei eta hamalau urte bitarteko ikasle guztiek oinarrizko irakaskuntzako zortzi urteak bete zirenekoa. Gizartearen sektore aurrerakoien garaipen moduan hartu zen, eta hezkuntza bi sexuen arteko aukera berdintasuna bermatzeko bidean kokatu zen. Baina lehen esan bezala, ez zen kontutan hartu gizarte marko sozial segregatua hezkuntza mistoa diseinatzeko garaian. Alderdi politikoek ez zuten hezkuntzan zegoen sexismoa kuestionatu ere egin, eta horrela ezin zen proposamen egokirik egin. Ez ziren material kurrikularrak aztertu ezta irakaskuntzan zegoen jerarkizazio maskulinoa ere.

Hala ere, aipatu moduan LGEren ekarpen garrantzitsuena nesken eskolarizazioaren zabalpena izan zen: oinarrizko hezkuntzan eskolarizazioa erabatekoa izatera iritsi zen eta bigarren hezkuntzan nesken matrikula asko areagotu zen.

Hezkuntza sistema ez zen estrukturalki aldatu 1990. urtera arte. Azkeneko hezkuntza legea egin zenetik 20 urte pasa ziren, eta aldaketarako behar sakona zegoen, bereziki gizartean egondako aurrerapausoak ikusita aukera berdintasunaren inguruan, eta baita hezkuntza inguruko herrialdeen pare kokatzeko nahian ere. Hala 1990. urtean Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) argitaratu zen. *“El nuevo marco legislativo reconocía, por primera vez, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación, fijando la igualdad entre sexos”* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007:345). Hasieratik, beraz, ezartzen du sexua dela eta diskriminaziorik ezin dela egon, eta garapen kurrikularren bidez konnotazio sexisten trataera ahalbidetzen du.

Lege honen aportaziorik handienetakoa sexuen arteko berdintasunerako hezkuntza zehar lerro gisa planteatzea da. Zehar lerro gisa planteatze hori oraindik ere erronka handia da, eta diskriminazioari modu globalean erantzutea ahalbidetzen du, hezkuntza komunitatea osoaren erantzunkizuna litzatekeen hezkuntza proiektuak sortuz.

Laugarren tituluan, kalitateari buruzkoan, estereotipo sexistak gaindituz, material didaktikoek berdintasuna azpimarratzearen garrantzia aipatzen zuen. Diseinu kurrikularren hezkidetzak aplikatzeko orientazioak, helburuak, edukiak, eta metodologiak jaso zituzten. Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako diseinu kurrikularrek berdintasunaren printzipioa sartu zuten. Carmen SIERRAK (2002) dioenez, ordea, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako proposamen kurrikularrak aztertuz gero, printzipio horrekin bat datozen helburu eta edukiak ikus ditzakegu, baina baita ikuspuntu androzentrikoaren ondorio diren gabezia handiak ikasgai eta alor desberdinetan.

LOGSEk agerian jarri zuen *hezkuntza zentro guztien helburua pertsonaren garapen integrala da*, eta zentzu horretan, iraultzailetzat hartu behar zen (URRUZOLA, M^a Jose,

2002). Lehen aldiz pertsona zen hezkuntzaren ardatz. Pertsona ekintza guztien erdigunean jartzen zuen.

Errekonozimendu legalak aurrerapen handia suposatzen zuen arren, beharrezkoa zen irakaslearen formakuntzari ekitea (ARENAS, Gloria, 2006:102) , haien irakaskuntza prozesua azter zezaten, eta jarrera estereotipatuak ezabatzeko, oraindik ere ikastetxeetan irauten dutenak. Irakaslearen formakuntzan txertatu behar zen, (SIERRA, Carmen, 2002: 20), eta bi helburu izan zitzatela:

- Hasteko, hezkuntza garatzen deneko ingurune soziala azter dadila, zeinaren bidez transmititu eta erreproduzitzen den: guztiok partaide garen pentsamendu dominantea, eta egunerokotasuna azaltzen duena; ohitural eta rol sozialak, ezagutza akritiko eta azaleko edo estereotipatuaren bidez, azalpen zientifikotik urrunduz.
- Bigarrenik, ezagutzak berritu eta ikerketa bultzatu konnotazio sexistak aztertzeko, “naturalizat” edo “neutrotzat” hartzen ditugun jokabideak kolokan jarriko dituen. Alor femeninoa kontsideratzen dena eta emakumean gutxiestearekin bukatuko duen kulturaren eraikuntza.

Hezkuntza segregatutik hezkuntza mistorako garapena ikusirik, jarraian, hori laburbilduko duen taula aurkezten da, informazioa argiki adierazteko asmoz:

Tabla 2 Hezkuntza segregatu eta mistoaren laburpena⁵

ALDERDIAK	Garai frankista	1970eko legea	LOGSE
ANTOLAKETA	<ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza eskola desberdinetan antolatzen da. • Antolakuntza printzipioak jerarkizazioa eta autoritatea dira. • Sistema paraleloak: oinarrizko batxilerra eta lehen hezkuntza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eskola mistoa: neska eta mutilak zentro berean eta gela berean daude. • Antolakuntza printzipioak parte hartzea eta kontsentsua dira. • 14 urte arteko sistemen unifikazioa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eskola mistoa mantentzen da. • Antolakuntza printzipioak: autonomia eta aukeratzeko askatasuna. • Sistema unifikazioa 16 urte arte zabaltzen da.
CURRICULUMA	<ul style="list-style-type: none"> • Sexuka desberdinetako gaitegia, kontutan hartuz desberdintasun historiko eta biologikoak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasgai guztien kurrikuluma unifikatzen da, eta ikasgai desberdinak ezabatzen dira. Lehen aldiz neska eta mutilek elkarrekin egingo dute Gorputz Heziketa, eskulanak etab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bi sexuentzako kurrikulum berdina mantentzen du. “la efectiva igualdad entre los sexos” (2.art) aintzat hartzeko beharra errekonozitzen du.
EUSKARRIAK DIREN IDEIAK	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektu maskulinoa Historia eta Politikaren subjektu nagusi bezala • Lan mundua gizonena da soilik eta etxeko eremua emakumeena soilik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historiako subjektua neutro kontsideratzen da. • Emakumeak lan mundura eta politikara salto egiten du. • Etxeko esparruak emakumeena soilik izaten jarraitzen du. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eskubide eta aukera berdintasuna. • Sexu eta generoaren arteko desberdintasuna zehazten da.

1.3.4. Eredu maskulino orokortua eta femenino txertatua

Eskola mistoaren helburu nagusia eskola segregatuan sexu bereizketa zela eta ikasleek jasotzen zuten hezkuntza bereiztu horrekin bukatzea zen, eta ikasleak aukera berdintasunean heztea. Lehen aipatu bezala, ordea, modeloen inguruko analisi falta zela eta, ikusiko dugu nola eskola mistoan ere erreproduzituko diren modelo,

⁵ <http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/matsex/Cap2.pdf>

estereotipo, rol, jarrera eta parte hartze desberdinak ere, M^a Jose URRUZOLAK (1998) aipatu moduan:

- Neskek gero eta ahots gutxiago izanen dute, eta mutilek ozenago hitz egingo dute.
- Eskolako jardueratan mutilak izanen dira kirol eta musika taldeak zuzenduko dituztenak eta neskak, berriz, hauen ikusleak eta txalotuko dituztenak.
- Klaseko ordezkariak (delegatuak) mutilak izango dira.
- Ikastetxeko instalazioak azkarrago zahartuko dira mutilak bertan daudenetik eta espazioaren okupazioa erabat aldatuko da.
- Mutilek talde dominantearen perspektibatik euren balioak jasoko dituzte.
- Eskola mistoaren eragin negatiboa, dudarik gabe, neskek jasan beharreko eguneroko eraso sexual normalizatuak lirarteke.

Hori horrela izanik, neskek inposaturiko modelo maskulinoaren jarraibideak bete beharko dituzte.

Emakumeak hezkuntza sistemara sartu zirenean, eta jarraian esfera publikora, ez zituzten sozialki “euren eginbehar propioztat” hartzen zirenen uztea suposatu, *“por lo que, de manera implícita se aceptaba el modelo impuesto y se mantenían supeditadas al ámbito de lo privado o doméstico de manera gratuita y con carácter preferente, frente a su desarrollo personal y/o profesional”* (SALAS, Begoña 1994:50). Hori dela eta, nahiz eta emakume batzuek lan mundura salto egin zuten, sarri askotan haurrak izan bezain laster lana utzi eta euren ama, familiako zaintzaile, eta zaintzaile rolera itzultzen ziren.

Inplizituko onartzen diren elementu ikustezinek gizartearen sare sexista osatzen dute, eta historia eta mendeetan zehar transmititu izan dira. Kultura eta balore maskulinoak erreproduzitzen dira, unibertsalak eta egokiak balira bezala, *“no se ha superado el sexismo ni las relaciones de poder en las aulas”* (GONZÁLEZ, Teresa, 2007:346).

Kurrikulum esplizituaren elementuak modelo maskulinokoek osatuko dute. Genero estereotipoak horren barneratuta ditugu inkontzientean non “naturalki” transmititzen dira, eta honela, neskek jasotzen dituzte. Neska guztiak eskolatzearen amaiaeran

jasoak izanen dituzte euren rol eta jarrera femeninoak, eta etxeko giroan ibiltzeko jakintzak ere izanen dituzte.

Neskek eta mutilek kurrikulum berdina jasotzen duten arren, neskek horretaz gain modelo femeninoa garatu beharko dute, hau da, modelo maskulinoa orokortu zen alor pribatuko baloreak sartu gabe, genero jerarkizazioan oinarriturik lan eta balore hauek emakumeek bete behar dituztelako sinesmenak iraunaraziz.

Hezkuntza mutilen interesentzako diseinaturik dago, eta gizarteko beste espazioak erreproduzitzen, eskoletako organigramak aztertzen baditugu arlo publikoan eta boterean gizank daudela ikusiko dugu.

Itxurazko aukera-berdintasunaren atzean desberdintasun sozial eta sexualeko errealitatea aurkituko dugu. Egitura sexista erreproduzitu eta legitimatzen da. Sexismoa ez baita soilik desberdintasun sexualeko arazoa, baizik eta jerarkia kulturalako arazoa (BONAL, Xavier eta TOMÉ, Amparo, 1998).

Urte hauetan guztietan eskola mistoaren egitura sexista aztertu gabe jarraitzen dugu, eta aurreko etapako sexismoa ezabatu gabe. Gainera, eskola mistoaren gainean halako nahasmena ere gehitzen da, sexismoa ez baita horren nabarmena eskola segregatuan bezala. Izan ere, "Normalizazioa", eskola mistoaren aldeko oinarritzko argudio bezala defendatzen zena, egitura sexista berdina mantentzera mugatu da, baina europako berdintasuna lortzeko moduen antzeko itxura hartuz (URRUZOLA, M^a Jose, 1998).

1.3.4.1. Material didaktikoak

Lehen esan bezala eskola mistoan curriculum eta jakintza maskulinoak orokortu egin ziren femeninoak baztertuz. Horregatik, Xavier BONALEK eta Amparo TOMÉK (1998) azpimarratzen dute eduki curricularren aukeraketa ez dela inondik inora neutrala izan, eta erabat kulturala izate horrek desberdinatunak sustatzeko balio duela.

Aukeraketa hau gizarteko espazio publikoa betetzera zuzendurik dago, jakintzen jerarkian, curriculum mailaka antolatzeak, eta edukien arteko mugek erakusten duten moduan. Honetaz gain, historian eta zientzian (gizonezkoen esparrua izan dena ikuspuntu androzentrikotik), emakumeek izandako papera izkutatu da, edo oso modu lauso eta agerikoan aipamenak egin. Neskek ez dituzte ereduak jasoko, eta haien

papera gizartean bigarren planoan geratu beharko dela barneratzen hasi edo jarraituko dute.

Testuliburuak sexistak izaten jarraitzen dutela baieztatzen dute Xavier BONALEK eta Amparo TOMÉK (1998). Irudiek, hizkuntzak eta edukiek ez dute aldaketarik jasan nahiz gizartean aldaketak eman diren eta poliki-poliki zenbait rol aldatzen eta eboluzionatzen joan diren. Emakume eta neskak menperatu eta dependiente roletan agertzen diren bitartean gizonaek protagonismo bisual eta textual osoa izaten jarraitzen dute.

Hori dela eta, esan daiteke eskola mistoan ez dela hausnarketa hau oraindik egin, eta curriculum ezkutuz gainera, curriculum esplizitoan ere sexismoaren transmisio eta erreprodukzioarako tresnak agertzen direla.

1.3.4.2. Espazioaren banaketa

Eskola mistoan ez da hausnarketarik egin nolakoa izan beharko lukeen espazioaren banaketa, eta hartara, gizarteko espazio banaketa erreproduzitu egiten da eskoletan, jokoaren espazioa botore-harremanen esparru bihurturik.

Joko espazioa mugaturik dago, non hasten den eta non bukatzen den argi dakigu. Argi izan arren, horrek ez dio garrantzirik kentzen espazioaren mugaketari, mugaketa fisikoari. Bereizi egiten baititu espazioak bortizki, eta joko espazio fisiko mugatu hori funtzio zehatz bakar eta batekin lotzen da hertsiki.

Lehenik eta behin hausnarketa sakona gauzatu beharko genuke zer kontsideratzen dugun joko espazioa, honela barneraturik ditugun ezagutzak desegin, eta berriak eraiki genitzake modu alternatibo batean eta berdintasunean. Esan genezake joko espazioa dela haurrak libreki jokoan aritzen direneko hura, edota patioa, libreki adierazten direnekoa, jolasean desberdintasunak azaleratzen dituztenekoa, joko “egokiak” daudela hezkuntza maila bakoitzerako, mutilak aktiboak direla eta neskak pasiboagoak, bere burua baztertzen duten haurrak daudela... Horregatik, irakaslegoak ez lukeela beharbada horretan esku hartu behar.

Baina behaketa sakon bat eginez gero ohartuko ginbateke joko espazioa ez dela horrelakoa. Begirada hurbilduz gero oso bestelako errealitatea topatuko genuke.

Hasteko, espazioaren banaketan bertan, ikus dezakegu gizarteko espazioaren banaketaren erreproduzio zehatza: mutilek espazioaren zatirik handiena okupatzen dute, eta neskak banaturik azaltzen dira espazio periferikoetan. Amparo TOMÉK eta Rafael RUIZEK (2002) bi argudio nagusi azaltzen dituzte banaketa hau justifikatzeko:

Neska eta mutilek espazioa naturalki banatu dute espazioa modu honetan, eta neskek hasieratik onartu dute espazio txikiagoa izatea, eta gainera periferikoa.

Talde batek bestearekiko inposizioa egon da, eta horregatik neskak periferian geratu dira espazioaren zati txikiagoa okupatuz. Edo bi gauzak aldi berean gertatu izana.

Neskak eta mutilak, hasiera batean ez dira kontziente banaketa desberdintzaile honetaz. Baina benetan gertatu dena da bi sexuen asumitu dituztela botere harremanak eta modu inkontzientean naturalizatzen direla espazioaren banaketan, izaera erabat sexista duten harremanak (TOMÉ, Amparo eta RUIZ, Rafael, 2002).

Mugan ezartzen dira baita ere identitateen eraikuntzan, neskek eta mutilek hasierako urteetatik barneratzen dute zer den mutila izatea eta zer den neska izatea. Identitate hauetan oinarritzen dira gero maskulinoa eta femeninoa zer den ulertzeko, zer egin daitekeen eta zer ez sexuaren arabera, eta zer espazio dagokizun.

Joko espazioa ez da espazio neutroa, ikasleak ikasgelatik ateratzen da *“con la cultura que adquieren en el aula (...) una cultura que, como ya sabemos, no es una cultura neutra, sino que está marcada por el sexo y el género, la edad, la clase social y la etnia”* (TOMÉ, Amparo eta RUIZ, Rafael, 2002:81). Kultur adierazpen orok bezala askatasunaren aurrean botere harremanak ezartzen dituzte, eta kultura hegemonikoaren baloreak isladatu, hau da, *“el espacio de juego es aquel escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación que no impliquen conflicto”* (TOMÉ, Amparo eta RUIZ, Rafael, 2002: 81).

Espazioaren banaketa dela eta, jokoetan ere desberdintasunak egonen dira. Jokoetan emango diren desberdintasunek islatuko dituzte dikonomia baztertzailleak, eta honek suposatuko du haurren identitatearen eraikuntzan ere dikotomia baztertzailleak sortzea. Honek esan nahiko du mutilek ez dutela soilik mutilei egokitzen dizkieten

gauzak bete behar dituztela, kultura femeninoko gauzak ezin izango dituztela egin, eta alderantziz.

Neska eta mutilen jarrerak ere desberdinak dira jolasteko garaian, begirada sinplista eginez gero “aktiboak” eta “pasiboak” bezala definituko genituzkeen arren, horrek badauka garatzen dituzten aktibitateekin zerikusia. Neskek espazio gutxiago izanik, horrenbeste mugimentu eta aktibitate fisiko behar ez duten aktibitateak egingo dituzte.

Beharrezkoa litzateke beraz, jokoan espazioan irakasleek parte-hartze aktiboa izatea lehenik behatzaile moduan, bertan dauden desberdintasunak antzemateko eta horri aurre egiteko, betiere modu ordenatu eta hausnartuan eginez. Garrantzitsua litzateke neska-mutilak desberdintasun hauetaz kontzientzia hartzea eta horretarako hausnarketa bideratzea gomendagarria izan liteke.

Jokoan espazioan ematen den sexismoa ez da gela barruan eta gizartean ematen diren desberdintasunen isla bat gehiago besterik, eta hala, esku-hartzea proposatu beharko litzateke bai ikasleek kontzientzia har dezaten eta baita genero identitatearen eraikuntza mozteko bide bailitzan (TOMÉ, Amparo eta RUIZ, Rafael, 2002).

1.3.4.3. Gela barneko interakzioa

Ikasgelaren barruan, irakaslea eta ikasleen arteko interakzioa gertatzen da. Interakzio hau, ordea, baldintzaturik dago bereziki irakaslea gizarteko partaide izanik, gizartean hegemonikoak diren sinemesmen eta rol banaketak barneraturik dituelako. Horregatik, Xavier BONALEK eta Amparo TOMÉK (1998) adierazten duten moduan irakasleak proiektatzen dituelako ikasleengan estereotipo sexistak espektatiben bidez. Hau da, inkontzienteki irakasleak espektatiba ezberdinak ditu neska eta mutilen inguruan, gizarte sexistak haiengandik espero duena erreproduzitzen, hala, etorkizunean ikasleek aukeratuko dituzten lanak espero dituztenak izanen zira.

Praktika pedagogikoan generoen artean muga inplizitoak ezartzen dira. Mutilen eredu maskulinoaren ezaugarriak atxikitzen zaizkie (independentzia, segurtasuna, arriskua...) eta neskei, aldiz, eredu femeninoarenak (bigarren plano batean geratu beharko

liratekeela transmititzen zaie). *“Estas expectativas tienden a polarizar los modelos de género masculino y femenino, y a legitimar el discurso ideológico de la diferencia biológica”* (BONAL, Xavier eta TOMÉ, Amparo, 1998:63).

Gelako interakzioan ikus daitezke aurretik aipaturiko espektatibak. Mutilei atentzio gehiago eskaintzen zaie irakasleen partetik neskei baino. Honetaz gain, hautazko parte-hartze aktiboan nabaritzen dira desberdintasun hauek. Mutilek publikoki parte-hartzeko joera handia izaten dute, hau izan baita transmititu zaiena, espazio publikoa betetzea dagokiela. Ez dira gai edo zailtasunak izaten dituzte, ordea, euren esperientzia pertsonalak azaltzeko eta sentimenduak azaleratzeko. Neskei denbora gutxiago eskaintzen zaie, eta euren jarrerak arau eta espektatibei egokitu behar zaizkie. Hala, ez dute horrenbeste parte-hartuko eta ez da haien autonomia pertsonala garatzea bultzatuko.

Ikasleen artean ere harreman sexistak emango dira, bereziki bi motatakoak (BONAL, Xavier eta TOMÉ, Amparo, 1998):

- Batetik, haien arteko konfliktu bai ahozko eta bai fisikoek konnotazio sexistak izanen dituzte.
- Bestetik, sexu bereko taldeetan ere jarrera sexistek barnerakuntza ikusten ahalko da. Neskek irudi pertsonalari buruzko kezka garatuko dute, eta menperakuntzaren asimiazioa egin. Mutilek, indar fisiko erakustaldiak, eta konpetitibitatea adierazi.

1.4. Eskola hezkidetzalea

Hezkidetzaz ari garenean ez gara ari soilik bi sexu-etako indibiduoak elkarrekin egoteari buruz, baizik eta bi modelo kulturalen koexistentziaz, biak modu berean baloratzen direlarik. Hezkuntzak suposatzen du kontutan hartzea bai modelo femeninoa eta baita modelo maskulinoa ere, alor pribatua eta egunerokkoa, eta publikoa, balio berdina emanez.

Hezkuntza hezkidetzalea litzateke *“una escuela que haya integrado los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y transmite a toda la*

población, niñas y niños un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, y que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos” (SUBIRATS, Marina, 2002: 24). Baita “la coeducación como la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas (ámbito laboral y político) y las esferas privadas (ámbito doméstico y de las relaciones personales” ere (TOMÉ, Amparo, 2002:50).

Hezkidetzaren honela definitzeko, berariazko esku-hartze prozesua, zeinetan bultzatzen den neska eta mutilen garapena, sexu desberdinetatik abiatuz, garapen pertsonalerako bidean eta elkarren aurkakoak izango ez diren eraikuntza sozialak egitea.

Julia Espín, M^a Luisa Rodríguez, Trinidad Dnoso, Inmaculada Dorio, Pilar Diguera, Marilén Morey eta Mari Paz Sanik (1996) azpimarratu dute hezkidetzak bi sexuen behar orokorreari erantzuna eman beharko liekeela, sexu bakoitzari berariazko balioa emanaz, eta hauek, aldi berean osagarriak direlarik. Hezkidetzak beste pertsonaren gaineko onarpena ziurtatzen duela gehitzen dute, eta oreka afektibo eta soziala bilatzen du bi sexuentzako.

1.4.1. Hezkidetzaren beharra

Hezkuntza sistemen helburu nagusitzat hiritarrak hezitzea dela hartzen badugu, hiritar bezala autonomoak izan daitezten eta paraleloki arlo sozialeko esfera guztietan errespetuz harreman daitezten, ulertu behar dugu hezkuntza etapa guztietako oinarritzko helburuak ere bi hauek izan behar direla, eta eskolako jardura arautzen duten gainontzeko arau guztien erreferentzia markoa izan beharko direla.

Haur eta Lehen Hezkuntzan arauak ezagutzen dituzte, eta arau sozialak barneraturik dituzte. Euren identitatearen eraikuntzan, sozializazioaren bidez ikasi dute izaki sexualak direla, zein diren genero rolak, eta nolako portaera eta jarrerak izan beharko lituzketen.

Sozializazioaren agente edo eragile garrantzitsuena, lehen sozializazioan behintzat, familia da. Gaur egun, ordea, gero eta denbora gutxiago eskaintzen dio familiak sozializazioari. Gainera, familian transmititzen dena, gehienbat imitazioz ikasten dute haurrek, eta faminiaren nukleoan ez da askotan hausnarketa sakon bat egiten zer

nolako modeloak beharko lukeen transmititzen denak. Interakzio familiarretan ematen diren ikaskuntzak, inkontzienteak izaten dira gehienetan, momentu oso azkarretan ematen direnak, eta neska eta mutilen identitateen eraikuntzan eragin handia daukatenak.

Dena dela, denbora falta edo beste zenbait arazo direla medio, hurrek ereduak beste sozializaio eragileetatik ere jasotzen dituzte egun: komunikabideak. Komunikabideetan agertzen den gehienak ez dauka funtzio hezitzailea, hartzailea kontsumora bultzatzea baizik. Horregatik, gizarteko dikotomia eta erdu sexistak erreproduzitzen dituen beste eragile bat da.

Hezkuntza da honi buruz hausnarketa bidera dezakeen eragilea, eta aldaketa prozesua has dezakeena hurren identitatearen eraikuntzan.

Amparo TOMÉK (2002) planteatzen du eredu dikotomikoak gainditzeko bere hutsuneak landu behar dituela hezkuntzak.

1.4.1.1. Egungo kontestua, LOE

1996an, gobernu aldaketa hezkuntzan islatuko da. Hala, geldialdi prozesua ematen da, LOGSEren garapena oztopatuko duena, eta aukera berdintasunak eta hezkidetzak gelditu egingo dira. LOCE legearen proposamena ez zen aurrera atera, eta hala, 2006an Ley Orgánica de Educación aurkeztuko da (LOE).

LOE joera progresistako legea izan zen. Ikuspuntu aldaketa suposatu zuen kompetentzien kontzeptua barne hartu baitzuen. Genero ikuspuntutik begiratuta, aurreapausoak eman ziren, hitzaurrean bertan “gizonen eta emakumeen arteko berdintasun eraginkorraren sustapena” azaltzen baitu. Zuzenki aipatzen berdintasuna helburuen artean dagoela, eta gainera, modu eraginkorrean sustatu behar dela. Hala ere, nahiz eta “eraginkorra” izan, “sustapenean” geratzen da, eta ez du helburu nagusien artean kokatzen.

Hiru printzipioen artea, lehenengoa kalitatezko hezkuntza emateari zuzentzen zaio, eta aipagarria da bi sexuak azpimarratzen dituela, :

“Lehenengo printzipioa: bi sexuetako biztanle guztiei kalitatezko hezkuntza ematearen exigentzia betetzea hezkuntza sistemako maila guztietan. (...) Guztien kapazitateen garapena bultzatu behar da. Hauei aukera berdintasuna bermatu behar zaie”

Hezkuntzaren helburu eta printzipioetan ere aipatzen da espreski. Ondoren, hezkuntzaren etapa bakoitzeko helburuetan ageri zaigu, progresio batekin. Lehen hezkuntzan emakume eta gizonen arteko eskubide-berdintasuna eta aukera-berdintasuna ulertzea eta errespetatzea helburu den bitartean, DBH eta batxilergoan “estereotipo sexistak baztertzea”, “gaitasun afektiboa sendotzea” “sexuen desberdintasuna balioestea eta errespetatzea” bezalako helburuak planteatzen dira. Helduen hezkuntzan desberdintasunak kritikoki aztertu eta balioetsi beharko dira.

Hezkuntza ikuskaritzari ere egokitzen dio emakume eta gizonen arteko benetako berdintasuna sustatzeko printzipio eta balioak ikuskatzea.

Oro har, nahiko aurrerakoitzat hartu zen legea, esan bezala, baina hutsune zenbait bazituen. Eztabaidaren ostean, Teresa GONZÁLEZEK (2007) arabera, zenbait autore kritiko azaldu ziren ez zirelako hutsuneak bete esparru femeninoei dagokienean, hain zuzen ere emakumerik ez agertzearena, eta kultura femeninoaren zeharkako trataera edo zuzenean ez agertzearena. Gainera, generiko maskulinoa askotan agertzen da. Autore batzuek diote legea berbegiratu beharko litzatekeela, bere hutsune eta akatsak aldatzeko (ARENAS, Gloria, 2006: 89). Lege aldatetaren eta gobernuek neurriak atera dituzten arren, *“todavía no existe la plena coeducación; la segregación se mantiene producto de esa normalización del modelo educativo masculino”* (MORENO, Emilia, 2000: 18).

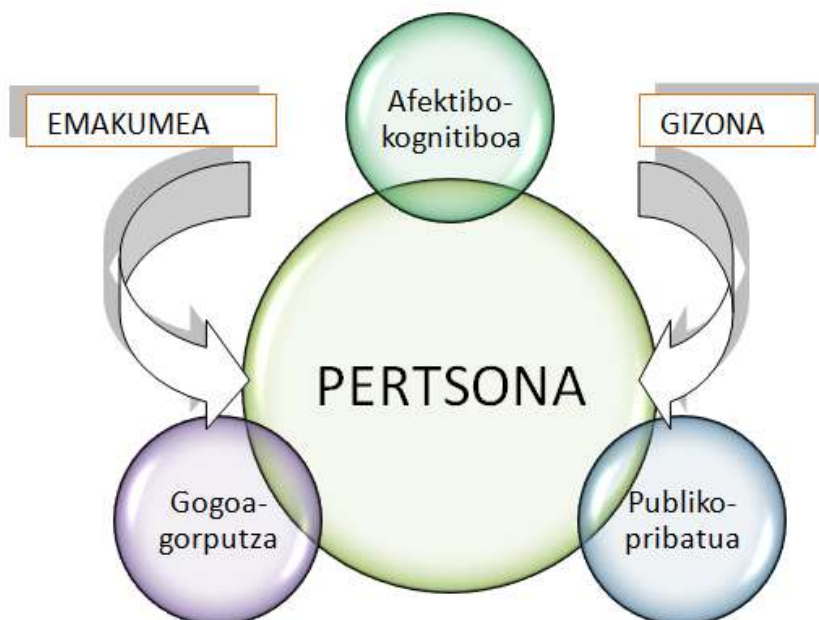
1.4.1.2. Pertsona eredu

Hezkuntza eredu edo modelo femenino eta maskulinoetatik “pertsona” eredura pasatu behar gara. Hezkuntza eredu desberdinen analisia ikusirik, eta haien harremana pertsonen atxikitako generoaren eraikuntza sozio-kulturalarekin, eta pertsona kontzeptuaz psikologiaren, filosofiaren eta pedagogiaren ikuspuntu androzentrikoa ikusirik, pertsona kontzeptua berdefinitu beharko litzateke, perspektiba integratzailez

eta generoaren eraikuntza gaindituz, hau ezin baita izan giza garapeneren baldintzatzaile nagusia.

Horregatik, zenbait autorek, Begoña Salas (1994) eta Marina Subirats (2001) besteak beste, generoaren abolizioa planteatzen dute, gaitasun, balore, jarrera eta portaerak aldatzeko. Gizon edo emakume jaiotzeak ez du suposatzen determinatzaile biologikorik dagoenik pertsona bezala haien garapen integrala gauzatzeko.

Hezkuntzaren ikuspuntutik begiratuta, pertsona entitate global bezala hartu behar da, gogo eta gorputzaren arteko oreka bilatu behar duena, afektibitatearen eta kognitibitatearen harteko harreman estua, eta autonomia eta independentzia arlo pribatu eta publikoa.



(SALAS, Begoña, 1994:54)

Hezkuntza eredu honen sorrerak suposatuko luke (SALAS, Begoña, 1994) :

- Pentsamendu dual-dikotomiko eta jerarkizatuaren deuseztea.
- Alor publiko eta pribatuaren inguruko hausnarketa sakona eta berpentsatzea.
- Generotik at, espazio komun baten sorrera.
- Aurreiritzi eta estereotipo sexistak ezabatzea. Hauek eskema kontzeptualetan egoten dira, eta sinesmem eta ideia sistema osatzen dute, sexuaren arabera espektatiba desberdinak sortuz.

- Paradigma maskulinoaren gaitasunak garrantzitsuagotzat hartzeari uztea.
- Pertsonaren eraikuntza globala. Bere ahalmen guztiak kontsideratzen. Honek inplikaturiko luke bere gaitasun guztien garapena, generoaren eraikuntza sozial eta jerarkikoa gaindituz.
- Gaitasunen haurnarketa genero ikuspuntutik.
- Gaitasunen garapenerako estimuluak bai neska eta baita mutilentzako ere.
- Pertsonaren kontzepzio globalarekin bat etorriko den baloreen eraikuntza indibidual eta sozial ez jerarkizatuak.
- Gizartean nagusi diren baloreen azterketa kritikoa.
- Garatu beharreko hezkuntza ereduaren gizartean nagusi diren baloreen aurka jartzea.
- Hezkuntzaren kalitatea lortzea, indibiduoak profesionalki eta pertsonalki kualifikazio ona izan dezaten lortzea.

Paradigma berri honetan pertsona bakoitzari kultura sexista menperatzaileak ezarrituako mugak gainditzeko laguntza da helburu nagisua. Horrela, pertsona bakoitzak bere burua autoritatez eta protagonismoz beteta ikusiko du, bere bizitzaren norabideaz jabetuz, bere nortasun propioa garatuz eta bere bizitzako proiektuaz arduratuz (SALAS, Begoña, 1998).

1.4.2. Irakaslegoaren formakuntza

Aipatu moduan, irakaslegoak curriculum ezkutuaren bidez eta bere espektatibak direla eta sexismoaren transmisore bihurtzen dira. Horregatik, ezinbestekoa da irakasleak sentsibilizatzea eta kontzientzia hartzea gaur egun ere modelo maskulinoa nagusi dela curriculumean eta nahiz eta nahi gabe izan estereotipo sexisten transmisioa ematen dela hezkuntza.

Eskola hezkidetzaillea izan dadin, kontzientzia hartzeaz gain, sexismoa detektatu eta identifikatzen ikasi beharko dute. Ezinezkoa izango baita bestela aldaketa egitea, lehenik eta behin arazoa non dagoen aztertu beharko baita: testu liburuak aztertu, irakasleen hizkuntza, botere harremanak non sortzen diren, ikasleen sentsibilizazioa bultzatu haien estereotipoak zein diren azaleratzeko eta haiek ere kontziente izan daitezten...

Behin sentsibilizazioa egin denean, interbentzioa sustatu beharko da. Irakasleek euren jokabideak aldatu beharko dituzte lehenik. Irakasleak ikasleak bezalaxe, eraldatu behar dira. Ezagutza transmititzen duen pertsona izan beharrean pertsona laguntzen dien pertsona bada, bere funtzioa aldatu egin da erabat, gidariak izan beharko lukete.

Ondoren, estrategiak garatuko dituzte egoera horietan zer eta nola egin jakiteko, eta estrategia hauek estructuralizatu beharko dira, *“la escuela coeducativa sólo puede funcionar si las nuevas reglas se institucionalizan, pero entonces también se institucionaliza una nueva manera de enfrentar las mudanzas sociales”* (BONAL, Xavier eta RAMBLA, Xavier, 2001:120).

Honela, irakaslegoaren inplikazioa ezinbestekoa da, gakoa izanen dira *“para el cambio de las ideologías de género y el asentamiento de la colaboración docente en la definición de los problemas y la experimentación de las soluciones posibles”* (BONAL, Xavier eta RAMBLA, Xavier, 2001:120).

2. ALDERDI PRAKTIKOA

2.1. Justifikazioa

Haurren garapenean haur literatura oso presente dugun baliabide da. Historian zehar haur literatura aldatuz joan da, gizarteak aldatuz joan diren bezala. Esan genezake, egokitzen joaten dela gizartearen aldaketa eta beharrekin batera. Askotan entzun izan dugu ipuin tradizionalak sexistak direla, eta hauek direla nagusi. Ahozko literatur tradizionalak bere funtzioa betetzen zuen sortu zenean, eta esan beharrik ez dago gaur egungo literaturak esparru zabalagoa betetzen duela. Hori dela eta, jarraian aurkezten den azterketan egungo haur literaturako liburu zenbait aztertuko ditu, hezkidetzailleak diren edo ez aztertuko, eta bukaeran, eskola hezkidetzaillean zer nolako ipuinen lanketa burutu beharko litzatekeen argitzeko.

Hasiera batean haur literaturak eredu maskulino eta femeninoak nola transmititu izan dituen aztertuko da. Ondoren ipuinen aukeraketa justifikatuko da eta analisiaren helburu zein metodologia zehaztu. Bukaeran ondorioak aterako dira.

2.1.1. Haur literaturaren funtzioak

Haur literaturaren funtzioak hainbat dira, baina Teresa COLOMERREK (2010) hiru bereizten ditu:

Gizarte zehatz batek partekatzen duen imaginario kolektiborako sarrera ematea. Batetik, literaturak errealitatearen irudikapen sinbolikoa eskaintzen duenez, gizarte bakoitzaren ezaugarri kulturaletara hurbiltzeko balio izango du. Garai bakoitzeko kezka moral eta sozialak isladatzen dira, eta gizartearen imaginario kolektiboa eratzen laguntzen dute.

Haurren hizkuntza aberasten du, eta bere kulturako diskurtso literarioa osatzeko forma narratibo, poetiko eta dramatikoak ezagutzeko balio du. Haur literaturak haurren heziketa literarioari laguntzen dio.

Belaunaldi berrien sozializatorako tresna da, munduaren irudikapen antolatua eskaintzen baitu. Hain zuzen ere, sozializazio kulturalaren arloetako bat eredu maskulino eta femeninoen transmisio kulturala izan da.

2.1.2. Haur literatura, haurren sozializatorako bide.

Literatura hezkuntza baliabide garrantzitsua da, kontestu formal eta informalean hainbat helburutarako erabil baitaiteke: irakurketa-idazketa lantzeko, sormenaren garapena, motibazio eta irudimenerako tresna gisa, hezkuntza emozionala lantzeko...

Collado Villalbako udaletxeak 2012.urtean argitaratutako "Contamos igual" gida didaktikoan honela laburtzen zuten ipuinen erabilgarritasuna:

Tabla 3 Ipuinen erabilgarritasuna

Laburbilduz, ipuinek...		
Sormena eta irudimena lantzen laguntzen dute.	Errealitate sozialaren irudia sortzen laguntzen dute.	Jokaerak bideratu eta orientatzen dituzte, ereduak eskainiz.
Agente sozializatzaile gisa funtzionatzen dute, ideiak, sinesmenak, baloreak, espektatibak... transmitituz.	Adierazpen emozionala areagotzen dute.	Gatazken konponbiderako aukerak eskaintzen dituzte, eta hauek baztertzeko bidea.

Identitatearen garapenean haurren hasierako sozializazioa bai Haur Hezkuntzan eta baita Lehen Hezkuntzan ere garrantzitsua da oso. Bizitzako lehenengo etapa hauetan erreferente nagusiak eskola eta familia izanen direnez, transmititzen diren mezuen gaineko ardura daukate, horiek determinatuko baitute etorkizunean haurrak garatuko dituen genero harremanen oinarriak. Aukeratzen diren jostailu, ipuin, liburu eta material didaktikoek mezu zehatz batzuk transmititzen dituzte modu zuzen edo zeharkakoan.

Ipuinak eta liburuak jarrera, balore, jokaera, ideia eta espektatibak transmititzen dituzten material didaktiko eta hezitzaileak dira, "Siete rompecuentos para siete noches" (2009) gidaren arabera. Inplizituki edo esplizituki bidaltzen dituzten mezu hauek errealitatea islatzen dute modu sinple eta arautuan, poliki-poliki ikas ditzaten. Haur literaturak ez bakarrik indentitatearen eraikuntzan, eragin handia dauka bereziki haurren genero identitatea eraikitzerakoan, eta rolen identifikazioan, baita emakume eta gizonen arteko harremanak barneratzerakoan ere. Arau hauek gizartearen arauak izango direnez, modelo patriarkal eta androzentrikoa islatuko dute, sexuen arteko desberdintasunen legitimatzaile.

Literaturak, hortaz, transformazio eta aldaketarako daukan potentziala oso handia daukala pentsa genezake, genero identitatearen eraikuntzan horren paper garrantzitsua betetzen badu.

Oro har, irudimena, sormena, emozioaren garapena eta identitatearen garapenaz gain, literaturak Haur eta Lehen Hezkuntzan funtzio sozializatzailea betetzen du, sexu bakoitzari atxikitutako estereotipo eta rolen erreproduktore moduan, haurrek gizartean beteko duten papera baldintzatu eta determinatuko baitute. Dena den, hezkuntza agenteak ez dira kontziente honelako materialek haurren sozializazioan izan dezaketen eraginaz. Honela, egun presente ditugun desberdintasun sozialak erreproduzitu ditzakete, eta beharrezkoa da ipuinek transmititzen dituzten mezuen analisia burutzea.

2.1.3. Eredu maskulino eta femeninoak atzoko literaturan

Oraindik ere, haurren sozializazio prozesuan, batez ere lehenengo sozializazio prozesuan, ahozko tradizioko ipuinak maiz erabiltzen dira. Lehenengo sozializazio prozesuan familia eta eskola dira eragile nagusienak. Ohikoa izaten da familietan ematen den ahozko transmisioan ipuin tradizionalak transmititzea, eta honela, haurren lehenengo ikaskuntza horietan emango diren identifikazioa ipuin tradizioaletan transmititzen direnak izango dira.

“Contamos igual” gidaren arabera, bi ipuin mota bereiz daitezke: herri ipuinak eta literarioak. Herri ipuinak ahozko literatur tradizioa osatzen dute, eta ahoz-ahoko transmisioaren bidez iraun dute, familiako kontestuan bereziki. Amak, amonak eta oro har emakumeak zirelako hezkuntzare papera hartzen zutenak, transmisioaren ardura zeukaten.

Urteen poderioz ahoz aho transmititzetik, hezkuntza kontestuan erabiltzera pasatu izan dira, material didaktiko moduan, familia nukleotik at, eskoletan, adibidez. Gainera, kontutan hartu behar dugu azken hamarkadetan teknologiak emandako aurrerapena dela eta ipuin guzti hauek paperean idatzita egotetik entzungarriak eta ikusgarriak izatera pasatuko direla, audio-bisual bihurtuz.

Ipuinen egiturak hiru atal nagusi ditu: sarrera edo hasiera, korapiloa edo gertaerak eta bukaera. Sarrera edo hasieran pertsonaiak aurkezten dira, ze paper jokatuiko duten istorioan zehar eta ipuinaren haria bera. Korapilo edo gertaeretan pertsonaien arteko

konflikto eta gatazkak ematen dira, jarraian, bukaeran, konflikto eta gatazken konponbidea emango da.

Nahiz eta ipuinak fikziozkoak izan, bertan kontatzen dena sarri askotan egoera erreal batetik abia daiteke eta momentu historiko zehatz bateko gatazkak islatu.

Ipuin herrikoiek genero desberdintasunak eta desberdintasun sozialak islatzeko joera izaten dute, emakume eta gizon estereotipatuen irudi diskriminatzaileak eskainiz (“Contamos igual”, 2012). Haurren garapen integrala bultzatu nahi badugu, eta ikuspuntu hezkidetzaitik hezi, eskolak ipuinen bidez bultzatzen dituen ereduak berdintasunaren printzipio eta baloreetan sustarik egon behar dira.

Azpimarratzekoa da “Contamos Igual” gidan garrantzi handia ematen diotela ipuinari haurren garapen integralerako baliabide bezala erabiltzeari, baina horrek suposatuko lukeela eduki eta mezuen azterketa kritikoa gauzatzea, hurrei sexuaren arabera tradizionalki ezarritako jokamolde erduetatik at egonen diren ereduak eskaintzeko.

Jarraian, ipuin tradizioaletan pertsonaia maskulinoak eta femeninoak nola islatzen diren azalduko da:

Tabla 4 Ipuin herrikoietan pertsonaia maskulinoak

Ipuin herrikoietan pertsonaia maskulinoak...
Beti dira protagonistak.
Haien posizioak boterea eta menperakuntza islatzen dute sozialki, ekonomikoki, politikoki, erlijiosoko...
Espazio publiko eta profesionala betetzen dute, produktiboa.
Ezaugarri nagusiak indarra, ausardia, eta haien buruarekiko segurtasuna dira.
Ipuinetan haien papera salbatzaile eta babesle izatea da
Ez dituzte ez emozioak ezta sentimentuak adierazten ere, emozionalki eta arrazionalki egonkorak dira.
Gatazken konponbiderako jarrera eta jokamolde agresiboak erabiltzen dituzte.
Ez dituzte euren ezaugarri fisikoengatik baloratzen
Pertsonaia femeninoak baino inteligenteagoak kontsideratzen dira, ezagutza gehiagokoak

Tabla 5 Ipuin herrikoietan pertsonaia femeninoak

Ipuin herrikoietan pertsonaia femeninoak...
Espazio pribatuan kokatzen dira, etxe eta familia giroan, ugalketa izanen delarik haien elburua. Alabak, emazteak, amak, edo neskalagunak dira. Sufritzen dute, sumisak, esanekoak, deponenteak dira pertsonaia maskulinoenganako.
Esfera publikoan agertzen direnean, produkzioko agente moduan, ingurune eta lanbide feminizatueta egoten dira: hezkuntzan, garbiketan, osasunean...
Nahiz eta protagonistak izan, ikusleak izango dira, ez pertsonaia aktiboak.
Beldurriak, ikaratiak, pasiboak eta fidakorrak dira.
Ez daukate erabakitze eskubiderik eta haien ingurunean kontrolik ere ez. Edozein egoeratan pertsonaia maskulinoaren menpekoak dira.
Haiengan baloratzen dena edertasuna eta ontasuna da. Ederrak ez diren pertsonaiak sorginekeri eta gaiztakeriarekin erlazionatzen dira.
Pertsonaia planoak dira, eta intelektualki ez dute garapen handirik. Ez dira baloratzen haien ezagutza eta gaintasunak.
Ez dituzte gatazkak haien kabuz konpontzen, figura maskulinoa behar dute. Beti dira "biktimak".
Sorgin papera hartzen badute, ezaugarri negatibo eta gaiztoak aurkeztuko dira.

Ahozko literatura tradizionalak, genero eraikuntza patriarkalak islatzen ditu, eta sexuen arteko botere harreman desberdintzaileak mantentzen laguntzen du. Literatura mota honetan neskek bigarren mailako pertsonaia pasibo moduan aurkezten dira, mutilak protagonista ausartak diren bitartean. Ez dute inondik inora errealitatea islatzen, eta neska eta mutilak gizaki bezala hartzen, neska ausartek ere egon baitaude, eta mutikoek ere negar egiten baitute berdin berdinean. Eta hurrek mezu hauek jasotzen dituzte, Adela TURÍNEK (1995:7-8) azpimarratu moduan, *"para los niños, los estereotipos de los libros tienen, a menudo, más fuerza que la realidad que les rodea. Les enseñan a los niños que los chicos, naturalmente activos y dinámicos, tienen un valor y una importancia mayor que las niñas que nacen pasivas, limpias y ordenadas, tranquilas, emotivas, soñadoras, amables y dóciles."*

Hauek dira, beraz, haurrek jasotzen dituzten estereotipo nagusiak “Siete rompecuentos para siete noches” (2009) gidaren arabera:

Printzeak beti salbatzen du printzesa, nahiz eta bera ez den protagonista, beti konpoduko du gatazka.

Emakumeak pertsonaia hutsalak dira, printzeak haiekin maitemintzen dira ederrak direlako. Printzeak dira erabakitzen dutenak ezkondu nahi dutenak.

Maitasuna ipuinetan perfektu bezala agertzen da, eta gehietan ezkontzarekin amaitzen dira, emakumeak, askotan, erabakian parte hartzen ez duen arren.

Oso garrantzitsua da kontutan hartzea askotan transmititzen den mezu hau, oso arriskutsua dena: norbait zutaz maitemin dadin nahi baduzu, ederre, esanekoa eta sumisa izan behar zara, eta noski, etxeko lanak egitea gustatu behar zaizu.

Beste ezaugarri bat gaizto papera “sorginak” betetzen duela da, emakume zitela dena. “Magoak” beti dira jakintsu eta zintzoak.

Ez da, beraz, gizartean emandako aurrerapausoa islatzen ipuin mota hauetan, zeinetan, lehen aipatu bezala, emakumeak tradizionalki gizonen esku egon den alor publiko horretan sartu eta sartzen ari baitira, eta hezkuntzan gero eta emaitza hobek sortzen ari direlako.

Horregatik, berebiziko garrantzia dauka eskolan egiten diren ipuinen aukeraketak, eta liburuen bidez transmititzen ditugun estereotipo, rol banaketa eta eraikuntza sozial sexistetaz kontziente izatea. Eskola hezkidetzailerak izango bada, bertako bai irakasleek eta baita liburutegiek ere aldaketa sakona jasan behar dute. Sentsibilizazioa eta lan kontzientea ezinbestekoa da lan honetan.

2.1.4. Eredua maskulino eta femeninoak gaurko literaturan

Ipuin tradizionalen azterketa sakona egin izan da. Berritzaileenetako bat Adela Turín eta Nella Bosnia idazle italiarrak izan ziren, 70.hamarkadan hasi zelarik “neskatoen alde” izeneko bilduma osatzen. Bertan estereotipo eta rolak trukutzen ziren, lehenengo ipuin hezkidetzailerak sortuz.

Gaur egungo literaturan ipuin sexistak eta ez sexistak topa ditzakegu, eta zenbaitetan eredu maskulino eta femenino tradizionalak islatzen jarraitzen dira. Dena den, intesgarria da aztertzea zer nolako ipuinak irakurtzen dituzten egun haurrek, eta horregatik, jarraian zenbait ipuin hezkidetzaileraren analisia egingen da, ikusteko nolako literatura den egun hezkidetzaille moduan irakurtzen dutena haurrek.

2.2. Testuingurua

Lan hau, Iruñeko Amaiur Ikastola ikastetxean kokatzen da. Iruñeko Iturrama auzoan kokaturiko euskarazko irakaskuntza publikoko ikastetxea dugu. 1978. urtean sorturiko Udal Ikastola dago proiektu honen hastapenean. 392 ikasle ditu eta bi lerro daude. Haur Hezkuntza (HH) eta Lehen Hezkuntza (LH) eskaintzen dituen arren, gurasoen APYMA taldeak kudeaturiko 22 ikasleko 2 urteko gela bat ere badago. 18 irakasle tutore eta 14 irakasle laguntzaile daude, 32 orotara, eta 240 familia.

Guraso talde batek euskarazko irakaskuntza publikoa hezkuntza publikoan txertatu nahirik hasi zen proiektua.

Hasiera batean, zenbait auzotan euskarazko irakaskuntza publikoa sortzeko ekimenak agertu ziren, hala nola, Donibane eta Arrosadia bezalako auzoetan. Dena den, testuinguru zaila egokitu izan zen, hasierako asmoa Nafarroako Gobernuaren menpeko sarean sartzea izan bazen ere, berau Espainiako Estatuaren Hezkuntza eta Zientzia Ministerioaren menpe zegoenez ezin izan ziren itxaropenak bete.

Hala, bertako administrazio baten menpe sortu ziren, Iruñeko Udala. Hortik datorkie izena Iruñean finkatu ziren hiru Udal Ikastolei, Iturraman Amaiur Ikastola, Arrosadian Hegoalde Ikastola, eta, azkenik, Txantrean Axular Ikastola. Hiru ikastetxe hauek izan ziren zenbait urtetan eraikin desberdinetan ibili ondoren auzoetan finkaturiko proiektuak.

Amaiur Ikastolan, gehienbat, Donibane, Ermitagaña, Mendebaldea, Etxabakoitz eta Iturramako ikasleak daude. 2003ko irailaren 1etik Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Publikoa (H.H.L.H.I.P.) da.

Amaiur Ikastolaren hezkuntza eskaintza, lehen esan bezala, euskarazko eredua da, D eredua. Honek esan nahi du eskolaren alor guztietan euskara izanen dela ardatz, eta haur txikiekin murgiltze prozesu bat eginen dela, hau da, euskara ezagutzen ez duten haurrak euskal ingurunean kokatuz euskararekiko ezagutza garatuko dute.

HH eta LH ikastetxea da, ingelera HHn irakasten hasten delarik, eta gaztelera LHko hirugarren mailatik.

Oinarrizko zerbitzuei begiratu, orientazioa eskaintzen da, orientatzaile, logopeda eta pedagogia terapeutikoko irakasle banarekin. Honetaz gain, HHko etapan, ikasgeletan irakasleaz gainera laguntza irakasleak ere izanen dira.

Bestalde, jantokia, garraioa eta haurtzaindegia bezalako zerbitzuak ere eskaintzen dira.

Haurrentzako eskolaz kanpoko jarduerak ere ikastolako parte dira, hala, ikasleak arratsaldeetan ere Ikastolan buru ditzakete haien jarduerak. Gehienbat kirolak izan dira: xakea, futbola, saskibaloia, irristaketa, soinketa, pilota, dantza, e.a. Baina musika bezalako jarduerak ere egiteko aukera badago.

Lan hau bigarren zikloko hirugarren mailarako pentsaturik dago. Irakurketari dagokionez oso maila ezberdinak topa ditzakegu hirugarren mailan, eta horregatik, ikasle ezberdinentzako zailtasun desberdinetako ipuinak planteatzen dira. Gehienak hirugarren mailarako ipuinak dira, eta beste batzuk bigarren mailaren bukaera edota hirugarren mailaren hasierarako. Amaiurren Lehen Hezkuntzako hirugarren mailan bi gela daude, bakoitza 20 ikaslerekin.

2.3. Helburuak

Honatx azterketa honen helburu nagusiak:

- Protagonistak femeninoak edo maskulinoak diren identifikatzea eta klasifikatzea.
- Istorioaren garapenean pertsonaia femeninoen eta maskulinoen papera konparatzea eta bere aportazioak istorioan zer eragina duen baloratzea.

- Pertsonaia femeninoak edo maskulinoak kuantifikatzea, eta pertsonaia femenino edo maskulinoen kantitateak ipuinaren garapenaren eragina daukan baloratzea.
- Pertsonaia femeninoak eta maskulinoak zein alorretan agertzen diren (publikoan edo pribatuak) aztertzea.
- Pertsonaia femeninoek maskulinoekiko menpekotasuna daukaten aztertzea.
- Pertsonaia femeninoen ahotsa baloratzea.
- Pertsonaia femenino eta maskulinoen zenbait irizpideren (kolore, ezaugarri eta jokaera zehatzak) arabera egiten diren deskribapenen konparaketa egitea.
- Pertsonaia femeninoak eredu maskulinoaren papera hartzen duten eta pertsonaia maskulinoek eredu femeninoaren papera hartzen duten aztertzea.
- Erabiltzen den hizkera sexista den behatzea.

2.4. Metodologia

Jarraian burutuko den azterketarako oinarriak finkatzeko asmoz, argi izan behar dira bai zein izanen diren aztertzeko irizpideak eta baita irizpide horien sistematizaziorako bideak ere. Horretarako, aurretik planteaturiko zenbait ipuinen azterketa egiteko oinarria Marina SUBIRATS eta Amparo TOMÉK (1993) eskolako ingurunean dagoen sexismoa aztertzeko burutuko lana hartuko da oinarri, eta literaturari egokitzeko Teresa COLOMERREK 2005ean haur literatura aztertzeko proposaturiko aztergaiak ere hartuko dira kontutan.

2.4.1. Aztertuko diren alderdiak

2.4.1.1. Pertsonaiak

- *Nor da ipuineko protagonista? Emakumeak edo neskek protagonistak al dira?* Protagonisten inguruko analisia egiteak ez du suposatzen hauek beti emakumeak izan behar direnik, liburua hezkidetzalea izango bada. Baina kontutan hartu behar dugu hurrek euren erreferenteen artean aniztasuna aurkitu behar dutela, eta neskek ere jaso behar dituztela haiek protagonistatzat sentituko diren ereduak ere. Horregatik, ikusi behar dugu ea aukeratzen ditugun liburuen artean oreka bat dagoen.

- *Pertsonaia maskulino eta femenino kopurua.* Aurreko puntuarekin loturik, ez da soilik pertsonaia protagonista kontutan hartu behar, baizik eta honek inguruan izanen dituen bigarren maila pertsonaiak ere.
- *Izena daukaten pertsonaia maskulino eta femeninoak.* Izena izateak balorazio eta garrantzia ematen dio ipuinean zehar pertsonaia bati. Beraz, ez dugu soilik behatu behar ea pertsonaia guztiak maskulinoak edo femeninoak edo haien artean oreka bat dagoen, baizik eta zenbatek daukaten izena. Demagun pertsonaia guztiak femeninoak direla, bat izan ezik, baina honek izena daulaka. Izena izate horrek beste garrantzi bat emanen dio, eta baloratu beharrekoa izanen da ea kopurua eta izatearen artean oreka bat dagoen.
- *Pertsonaia maskulino eta femeninoen garrantzia eta prestigioa.* Pertsonaiek ipuinean zehar izanen duten estatusa, eta okupatuko duten espazioa gizartean okupatuko luketenaren isla da, eta idazlearen mundu ikuskera isla dezakete. Hau da, nahiz eta kopuruaren aldetik oreka bat egon, gerta liteke emakume eta gizonek betetzen dituzten rola tradizioz eredu maskulino eta femeninoari egokitutakoak izatea, eta beraz, gizarteko sexismoa berdin berdin islatzen eta transmititzen duela. Azken finean, ohartu eta behatu beharko dugu gizarteko subordinazioa isladatzen den.
- *Etxeko lanak nork egiten dituen.* Askotan, etxeko lanetan nor aritzen den ez dugu kontutan hartzen, eta hori curriculum ezkutuaren parte litzateke, kontziente izan gabe ikasleei transmititzen baitiegu bai etxeko lanak eta baita zaintza lanak ere emakumeei dagokizkiela, gizonek ez dutela horretan ardurarik, eta beraz, bigarren mailako lantzat hartzen jarraitzen da.
- *Zein diren pertsonaia maskulino eta femeninoak deskribatzen dituen ezaugarri fisikoak eta zeintzuk diren ipuinean baloratzen direnak.* Honi dagokionez, pertsonaia femeninoak lehen aipatu dugun moduan, ederrak izatea zen garrantzitsua, eta maskulinoak, berriz, indartsuak eta ausartak ziren. Gainera, emozioen adierazpena ere kontutan hartuko da, ea bi sexuetakoko pertsonaiek emozioak adierazten dituzten edo ez.
- *Zein diren pertsonaien aspirazioak.* Pertsonaia maskulino eta femeninoak helburu berdinak dituzten bizitzaren amaieran, edota aukera berdinak eskaintzen zaizkien euren garapen pertsonalerako.

- *Pertsonaia gaiztoak egotekotan, femeninoak ala maskulinoak diren.* Femeninoak edo maskulinoak diren aztertzea, eta nola definitu eta adierazten den euren izaera.

2.4.1.2. Ilustrazioak

Ilustrazioek informazio handia ematen digute, bereziki haur literaturan, askotan informazio gehigarria azaltzen baita, testuetan ez dagoena. Hauek behatuz sinbologia ikasi eta barneratzen da, eta ilustrazioetan koloreek, formek, posizioek, taimainek... garrantzia hartzen dute. Ilustrazioetan ere estereotipoak egon badaude, neskak beti kolore arrosaz eta mutilak beti kolore urdinez margotzen badira, adibidez. Koloreak koloreak emozioekin edo pertsonalitatearen ezaugarriekin lotzen dituzte, baliabide hauek oso erabilgarriak dira pertsonai bat deskribatzeko orduan (COLOMER, Teresa, 2005).

Irudi bakoitzak toki bat okupatzen du liburuak, eta Teresa COLOMERREN (2005) arabera, posizioek honakoa adierazten dute:

- Goian: zerbait dominatzen duenaren seinale.
- Behean: zerbaitek beldurrarazten duen seinale.

Ilustrazioetan ematen diren kontrasteek irakurlearen arreta bereganatzeko balio dezakete, edota baita istoriaren garapenean eman diren inflexio puntuak adierazteko ere.

Generoen barnerakuntzarako eragina daukate, pertsonaia pasiboak eta aktiboak nortzuk diren ilustrazioetan ere ageri baita, edo rolen banaketak ere inkontzienteki barneratzen ditugunean pertsonaiak nola, zer egiten (egunkaria irakurtzen, garbiketan...) eta non (egongelak, mahaian, sukaldean, gelan hurrekin...) irudiak ikusten ditugunean.

Cantabriako Gobernuak 2008an argitaraturiko "Guía de cuentos para la igualdad: literatura infantil y juvenil no sexista" gidan adierazten denez, irakurlearen adinak aurrera egiten duen heinean, irudietan agertzen diren pertsonaia kopuruak behera egiten du, eta egoera estereotipatuak agertzen dira. Honek zerikusia dauka haurren

garapenarekin batera, kontestuak zabaltzen joaten direla eta istorioak beste esparru batzuetan kokatzen.

2.4.1.3. Testua

Azterketa gauzatzeko garaian kontutan hartu behar dira bai ilustrazioak eta baita testua eta testuan agertzen den hizkera ere. Hala, horren inguruko balantzea egin ostean ohartuko gara ea liburu batean eduki eta jarrera sexistak dituen edo bultzatzen dituen eta egokia litzatekeen haurrengana horrelako testuan transmititzea.

Istorioren garapena aztertuko da, hasieran gertaeretan eta bukaeran. Hala, hasieran pertsonaiak nola aurkezten diren aztertuko da, gertaeretan nork daukan paper aktiboa eta zer nolako ekintzak burutzen dituen, eta bukaeran nork konpontzen duen gatazka eta nola. Honela, testuaren bidez transmititzen diren baloreak ikusiko dira, eta berdintasuna sustatzen den ondorioztatu.

Hizkerari dagokionez, narrazioan pertsonaia bakoitzak daukan pisuaren adierazle garrantzitsua da testuan zer nolako ahotsa daukaten. Pertsonaiek istorioan daukaten pisuaren arabera gehiago hitzegingo dute testuaren garapenean zehar, eta elkarrizketak nork hasten dituen ere kontutan hartu beharko da. Zuzenean pertsonaien izenak aipatzeak ere garrantzia dauka. Pertsonaien hiztegia eta haiei erreferentzia egiteko erabiltzen diren hitz motak ere desberdinak diren aztertuko da femeninoak ala maskulinoak direnaren arabera.

2.5. Azkerketa

2.5.1 Aztergaiak

Aztertuko diren liburuak Iruñeako liburutegi publiko batetan Lehen Hezkuntzako Lehen eta Bigarren zikloko ikasleen artean irakurrietakoak direnak izan dira. Hala, jarraian aurkezten diren liburuak “hezkidetzaile” moduan sailkatu daude, eta hauren gustokoenen artean:

“Arturo eta Klementina” Adela Turin

“Hondamendi Zoriontsua” Adela Turin

“Nire aita etxeakoandrea da, eta zer?” Silvia Ugidos

“Ezin dut, eta zer?” Uxue alberdi

Jarraian aurkezten dira ipuinen azterketarako erabili izan diren taulak, lehen esan bezala, Marina SUBIRATSen eta Amparo TOMÉren (1993) metodologian oinarrituz. Batetik, pertsonaiak aztertuko dira, zeintzuk diren protagonistak eta nola deskribatzen diren. Ondoren, rolak , jarrerak eta posizioak aztertzen dira, subordinazioak eta menpekotasun harremanak ikus daitezzen. Guzti hau testuan eta ilustrazioetan behatuko da, informazio desberdina eskain baitezakete.

Tabla 6 Ipuinen azterketa

	<i>Arturo eta Klementina</i>		<i>Nire aita etxeoandrea da, eta zer?</i>		<i>Hondamendi zoriontsua</i>		<i>Ezin du, eta zer?</i>	
	<i>Testua</i>	<i>Ilustrazioa</i>	<i>Testua</i>	<i>Ilustrazioa</i>	<i>Testua</i>	<i>Ilustrazioa</i>	<i>Testua</i>	<i>Ilustrazioa</i>
<i>Pertsonaia femeninoak</i>	Klementina (protagonista)	Klementina (protagonista)	Lucila (protagonista) Auzoko emakumea	Lucila (protagonista) Lucilaren ikaskideak	Flora Sagu Andrea (protagonista) Sagutxoak	Flora Sagu Andrea (protagonista) Sagutxoak	Alaba	Alaba
<i>Pertsonaia maskulinoak</i>	Arturo (protagonista)	Arturo (protagonista)	Aita (protagonista) Neba "Hirugarren errenkadako mutila"	Aita (protagonista) Neba Lucilaren ikaskideak	Sagu Jauna (protagonista) Sagutxoak	Sagu Jauna (protagonista) Sagutxoak	Aita	Aita
<i>Pertsonaia protagonista femeninoen deskripena</i>	Dordoka alai eta ameslaria.	Lazo arrosak. Lazo marraduna. Txano arrosa edo loreduna. Lore arrosak. Idunekoa. Masailak arrosak.	Ez da zuzenean deskribatzen.	Lucilak soineko gorria.	Sagutxoek hasieran amaren lana aitaren istorioak entzuteko oztopo. Gero oso ongi pasatzen dute berarekin abenturan.	Soinekoa eta amantala ezaugarri nagusiak.	"Super neska dela adierazten da. Bere beldurrak ere bai.	Kapa gorria, supermanen antza. Gero kentzen du, horia bihurtzen da.
<i>Pertsonaia protagonista maskulinoen</i>	Ez dago deskribapen zehatzik, bere	Erlojua.	Mrisulade, oso ona xeblekeriak kontaktzen, barre	Aitak koadrodun alkandora,	Sagutxoek miresten dute aita.	Galtzak, eta batzuetan gorbata.	Ez da deskribatzen	Tamaina handikoa. Koadrodun

<i>deskribapena</i>	ekintzen bidez ezagutzen dugu bere izaera.		eragiten du, zoragarria (2), lan gogorra egiten du, gelakoak harriuta utzi, inbidia.	galtzak eta amantala. Askotan etxetresnekin batera.				alkandora.
<i>Rolak</i>	Klementina etxean Arturo lanean	Klementina etxean Arturo lanean	Lucila eskolan eta etxean Aita etxean	Lucila eskolan eta lanean Aita etxean	Flora Sagu Andrea etxean Sagu Jauna kanpoan	Flora Sagu Andrea etxean Sagu Jauna kanpoan eta etxean (bukaeran).	Alaba saiatzen da espektatibak betetzen. Aita pasiboa da.	Alaba espektatibak betetzeko ahaleginak egiten.
<i>Posizioa eta menpekotasunak istorioaren garapenean zehar.</i>	Hasieran: Berdintasuna Gero: Klementina Arturoren menpe. Bukaeran: Klementina aske.	Testuan ikusten den posizioak errepikatzen dira, baina irudiak erabiliz. Berdintasuna adierazteko parean kokatzen dira. Klementina Arturoren menpe dagoenean, bizkarrez, objetuen azpian edo txikia ikusten da.	Lucilak bere aita miresten du, baina hasieran ez da ikusten. "Arazoa" da idazlana egitea. Poliki-poliki ohartzten da aitaren lana garrantzitsua dela eta ahal duena egiten duela haiei laguntzeko.	Lucila aitaren atzetik askotan, bere lanaren jarraipena eginez eta ikasiz. Lucila eta aita parean, aitaren hurbiltasuna adierazteko.	Hasieran Flora Sagu andrea etxean. Bere lana ez da baloratzen (sagutxoek komentarioak). Sagu Jaunak kanpoan lana, mirespena dauka. Hondamendiaren ostean Flora Sagu Andreak	Flora Sagu andrea etxean, Sagu Jauna kanpoan. Honmendien Flora Sagu Andrea agertzen da soilik. Bukaeran Sagu Andrea irakurtzen eta Sagu Jauna sukaldean.	Aitaren espektatiben pisua ikusten da. Hasieran besteek nahi dutena betetzea ongi dago, baina gero gehiegi da berarentzat. Azkenean pisua uzten du.	Aitaren tamaina handia. Gero tamaina txikitzen doa, eta super-neska izateari uzten dionean tamaina normala hartzen du.

		Bukaeran libre ikusten dugu, edota paisaian galdurik.			antolatu dena. Sagu Jauna sukaldean hasi eta baloratu.			
<i>Jarrerak</i>	Arturo: inposatzailea, hizkera harroa Klementinarekiko Klementina: alaia, ideiak proposatzen. Hasieran Arturoren menpe, gero kuestionaten du.	Begiradaren altuerak aldatuz doaz. Aurpegieraren espresioak: alaia/haserrea tristezia/amorrua	Aita beti prest dago Lucilarekin egoteko eta gauzak irakasteko. Lucila oso gustora dago aitarekin.	Aita eta Lucilia beti pozik elkarrekin daudenean. Hasieran Lucila kezkatuta, bukaeran oso pozik. Tartean aita nekatuta dagoela ikusten da.	Flora Sagu Andreak etxeko lanak, ez du Sagu Jauna molestatu nahi istorioak kontatzean. Sagu Jaunaren lana eta egiten duenari garrantzia hasieran. Gero aldatzen da.	Testuan agertzen dena. Garrantzia adierazteko deskantsurako eskubidea. Flora Sagu Andrea beti lanean, baina ez du deskantsurik (honek suposatzen du bere lana ez dela lana). Bukaeran deskantsua hartzen du hori irudikatzeke.	Neska ausarta da, eta gauza berriak egiten saiatzen da. Beldurrak aitortzen dizkigu irakurleoi, baina aitari ez. Azkenean beldurrei aurre egin.	Beldurrei aurre egitearen saiakerak, eta kapa kentzearen momentuak garrantzitsuak

ARTURO ETA KLEMENTINA

Idazlea: Adela Turín

Ilustrazioak: Nella Bosnia

Pamiela argitaletxea, 2013

Jatorrizkoa: Arturo e Clementina, 1976



Laburpena:

Arturo eta Klementina bi dortoka dira, udaberriko egun eder batean elkar ezagutzen dutenak. Ezagutu bezain laster, ezkontzea erabakitzen dute. Ur-bazterrean bizi dira elkarrekin lanak egiten, harik eta Arturok erabakitzen duen berak bakarrik egin nahi duela arrantza, Klementinak atsedean hartzeko. Orduan Klementina aspertzen hasten da, eta aktiboki gauzak egin nahi dituela ohartzen da: txirula jo, artelanak margotu... Arturori, ordea, ergelkeriak iruditzen zaizkio, eta ez du Klementina horretarako gai ikusten. Horregatik gramofonoa, margolanak... ekartzen dizkio eta Klementinaren etxean lotu. Klementina egun batean egoeraz aspertu, eta bere etxea utzita paseoa ematen duen arte. Benetan aske sentitu zen, eta handik gutxira dena utzita bere bizitza egin nahian alde egiten du.

Pertsonaien analisia

Arturo eta Klementina ipuinean, izenburuak argi esaten duen moduan, bi pertsonaia nagusi daude: Arturo eta Klementina. Hauetaz gain beste pertsonaia batzuk ikus ditzakegu istorioaren garapenean zehar: igela, oilarra, txoriak, ahateak... Dena dela, ikusle hutsak dira, irakurlearen moduan, eta ez dute bertan parte-hartzen. Pertsonaia pasiboak bukaerako Arturoren lagunak lirateke, Arturok Klementinak nola alde egin duen kontatzen dienekoa, baina ez dugu haien sexua ezagutzen.

Arturok genero maskulinoare ereduaren ezaugarriak bere egiten ditu. Bera da etxera beharrezkoak diren gauzak ekartzen dituen, baina aipatzekoa da bere erabakia izan zela, ipuinaren hasieran elkarrekin egiten baizituzten lanak. Bere erabakia oinarritzen du Klementinaz ezer egin behar ez izateko ideian. Haserratu egiten da Klementina bere

ereduak inposatzen duenetik ateratzen denean, eta pasibo izateari uko egiten duenean, eta bere ideia eta nahiak mespretsatu egiten ditu “ergelkeriak” direla esanez, “ez zara hori egiteko gai”... Hortaz, ikus daiteke berak espero duela pertsonaia femeninoak, kasu honetan Klementinak, bere zain egon behar duela eta eskerturik egon behar duela Arturok Klementinaren alde egiten duenagatik (nahiz eta kontutan hartu behar den Arturo izan dela erabaki zuena hark ekarri nahi zuela janaria...), eta baita Arturok egiten duen lanarekiko mirespina izan behar duela. Hori horrela ez denean, ordea, Klementina gutxietsi egiten du.

Baina Klementina, ipuineko pertsonaia femeninoa, ez da pertsonaia maskulinoaren espektatibak betetzen dituen pertsonaia. Hasierako deskribapenean “dordoka alai eta ameslaria” dela esaten du, eta etengabe alaiki ideia berriak proposatzen ditu. Inflexio puntu bat dago, ordea, Arturok erabakitzen duenean lanean bera arituko dela, Klementina bere zain egonez. Erabaki horrek suposatuko luke Klementina aktibo izatetik pasibo izatera pasatu beharko lukeela, eta gainera, bere rola horrekin pozik egotea litzatekeela ez bailuke lanik egin behar.

Gramofonoa erosten dionean, ere, nahiz eta ez duen esaten, bere buruan zalantzak sortzen dira, eta kuestionatu egiten du horren beharra:

“Zergatik eraman behar dut gramofono astun honen zama txirula arin bat izan beharrean? Hain buruarina al naiz? Eta ez naiz gauza notak ikasteko?” (Turín, Adela. 2013: 10)

Klementina ez da bere rolean geratuko. Ez dio bere izateari uko egingen, eta aktibo izaten jarraitu nahiko du. Nahiz eta Arturo saiatzen den aktibotasun nahi horri pasibitatea eskatzen duten opariak egiten, Klementinak ez du onartuko. Egun batean bere bizitza horri uko egingo dio eta bere izaera berreskuratuko du ameslari, bidaiari eta alai izanez.

Esan genezake, beraz, pertsonaia maskulinoak eta femeninoak, hasieran, maila berean kokaturik daudela, ez dagoela subordinaziorik. Ondoren, pertsonaia maskulinoa saiatzen da femeninoa bere menpe kokatzen, eta badirudi lortzen duela, baina bukaeran pertsonaia femeninoak ez du etsiko, eta bere etorkizuna determinaturik

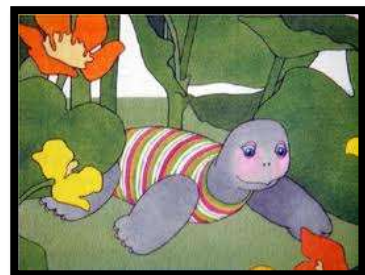
dagoela sinetsiko. Bere biziari ekingo dio bere nahiak betetz. Eredu patriarkalaren aurka egiten duen pertsonaia femeninoa da, ez baitu onartzen bere horretan geratzea pertsonaia maskulinoaren menpe.

Ilustrazioen analisisia

Ilustrazioek Arturo eta Klementina liburuan garrantzi handia daukate. Irakurleak irakurtzen duenean testuaz gain irudiak behatuko ditu irakurtzen ari denari buruzko informazioa jasotzeko.

Hasteko, Arturo eta Klementina nola irudikatzen diren aztertuko da. Arturo eta Klementina fisikoki berdin irudikaturik agertzen dira, haien karakterizazioa burutzeko objektuak erabiltzen ditu Bosniak. Hala, Arturok hankan erlojua eramaten du irudikatzen den aldi gehienetan. Klementina irudikatzeke, berriz, beste zenbait objektu erabiltzen dira: hasieran buruan lazoak eramango ditu (marradunak edo arrosak), txano arrosa edo loreduna, lore arrosak buruan eta azkenik, bolatxo arrosadun idunekoa eramango du. Honetaz gain, masailak arrosak izanen ditu.

Sinbologia askoko elementuak dira hauek, koloreei erreparatuz gero, Klementinak beti kolore arrosa presente izanen baitu, Arturorekin dagoenean edo Arturok erabaki duen moduan baldin badago (adibidez, etxearen gainean pisutxuak diren objektuekin ibili behar



denean. Dena dela, urmalera lehen paseoa ematen duenean etxea eta Arturoren objektuak utzita, Klementinaren gorputzean ikusten ditugun koloreak oso desberdinak dira, anitzak, eta ingurunean ere ez dugu arrosa zantzurik ikusiko. Nolabait, ematen du arrosa koloreak, bakarrik agertzen denean, irudikatzen duela Arturorekin daukan lotura hori.

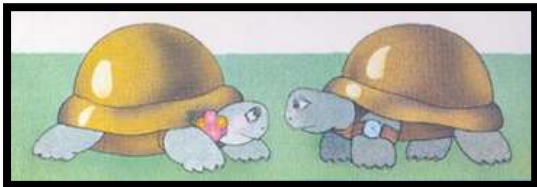
Elementu garrantzitsua idunekoa arrosa da, berau da Klementinak gehienetan eramango duen elementua (lau aldiz agertuko da). Lehen aldiz ikusten dugu Arturok lehenengo aldiz esango dionen bere ideiak “ergelkeriak” direla. Gero, Arturok opariak ematen dizkion bakoitzean Klementinak idunekoa arrosa hori izanen du soinean, eta zenbat eta opari gehiago jaso, idunekoa orduan eta lurretik gertuago izanen da, harik

eta arrastaka eramango duen arte. Azkenean, Klementinak alde egiten duela jakingo dugu bai bere etxea utzi dagoelako, baina baita idunekoa, lurrean, hautsita ikusten duelako irakurleak. Arturo eta bere opariekin zuen loturaren hausturaren irudikapen garbia da.

Beste elementu sinbolikoak sokak, Klementinak bere objektuak lotzeko erabiltzen dituenak, eta Arturok opariak ekartzeko erabiltzen dituen gurdia dira. Sokak Klementina estutzen du, eta opari guzti horiek lotzeaz gain, Klementina bera ere lotzen dute. Arturok gurdia erabiltzen du opariak ekartzeko, pisua daukatelako, baina Klementinak guzti horiek bere gain eraman beharko ditu.

Arturo eta Klementinaren arteko harremana aldatuz doa istorioan zehar, eta harreman horren aldaketa nagusiak islaturik geratzen dira haien arteko posizioak ilustrazioetan nola ageri diren aztertuz gero: nola kokatzen diren, nola begiratzen dioten elkarri, ilustrazioen tamaina...

Hasieran, elkarri begira azaltzen dira, parean kokaturik, eta begirada altuera berean daukate. Lehenengo hiru ilustrazioetan gertatzen da hori, maitasuna adierazten duten begirada daukate, elkarri alai begiratu, parean edo ondoan kokaturik. Laugarrenean



hasten da aldatzen, lehenengo aldiz Arturok aurpegiratzen dionean Klementinari berak lan guztia egiten duela Klementinak egin behar ez izateko eta

gainera aspertu egiten dela. Arturo aurrez aurre kokatzen den bitartean, Klementinak zeharka begiratzen dio, Arturoren posizioak boterea adierazten duelarik. Lehen aldiz hurbil egon beharrean urrun kokatzen dira elkarrengandik. Hurrengo irudietan Arturoren begirada altuagoa izanen da, goitik behera begiratuko diolarik Klementinari eta honek, berriz, behetik gora. Berrito ere, posizioen bitartez pertsonaia maskulino eta femeninoaren arteko subordinazioa adierazten da.

Eta poliki-poliki, planoak urrunduz joaten dira, ematen du irudiek adierazi nahi dutela nola Klementina eta Arturoren arteko harremana hoztuz joaten den, eta elkarrengandik gero eta urrunago kokatuz.



Hasieran poza eta alaitasuna adierazten zuten aurpegiek, orain, tristura Klementinaren kasuan, eta haserrea Arturoren kasuan, adierazten dute. Eboluzio hau opariak ematearen sekuentzian ikus dezakegu.

Gainera, Arturorek posizioa ere aldatuz doa, lehenik ezkerretik eskuinera kokaturik dago, alai. Horrek irakurlea orrialdea pasatzera gonbidatzen du, eta hurrengo orrialdean sekuentziazio txiki bat aurkitu du, eta poliki-poliki alai egotetik bizkarrez egotera pasatuko da.

Gero Klementina orrialde osoan aurkituko dugu, aurrekoarekin kontrastea eginez, irakurleak Klementinaren sentzazioa jaso dezan. Gero eta opari gehiagorekin, baina gero eta pisu handiagoa duelarik gainean.

Azken finean, Klementinak gero eta espazio handiagoa okupatzen du, baina etxe gainean dituen solairu gehigarriak direla eta.



Bukaeran, paisaia zabal bat ageri da, kontrastea eginez ordura arte ikusi dugun ingurune hurbilarekin, Klementinaren munduaren zabalpenaren ispilu.

Testuaren analisia:

Ipuinaren hasieran, elkar ezagutzen dutenean, ezkontzea erabakitzen dute. Hasierako harremana parekidea dela ilustrazioan agertzeaz gain, testuak ezkontzea erabaki zutela, biok artean, adierazten du. Ipuin tradizional askotan ezkontzea erabakitzen duena printzea (edo beste pertsonaia maskulinoak, aita, esaterako) da, eta honetan desberdina da.

Jarraian, Klementina deskribatzen du “dortoka alai eta ameslari” moduan, eta bere hasierako ilusioak adierazten dizkio Arturori, plan proposamenak egiten (Venezia ikusteko gogoak, bidaiatzeko gogoak...). Istorioak aurrera egiten duen heinean, ordea, Klementinaren alaitasun hori nola gutxitzen den elkarrizketen eboluzioan ikus daiteke. Arturori proposamenak egiten dizkio hasieran, bere asperdurari aurre egiteko, baina

gero eta gehiago Arturo da elkarrizketen jabea, eta Klementinak ahotsa izateari uzten dio. Horren ordez, bere pentsamenduak azaleratzen dizkigu narratzaileak.

Arturoren hiztegiari dagokionez, lehenengo uneetan Klementinari galderak zuzenean egiten dizkio, eta “maitea” bezalako adjektiboak erabili. Ondoren, ordea, hiztegia positiboa izatetik erabat negatiboa izatera pasatzen da: ez zara-eta gauza, ergela ematen duzu, tontakeria, ideia txoroak... Klementinarekiko daukan jarrera bikoitza islatzen du, batetik, opariak erosten dizkio, baina bestetik, berarekiko botere-harremana ezartzen saiatzen da. Subordinazio hori Klementina gutxiesten eta bere gaitasunak infrabalaratzen egiten du, baina “ongi ezagutzen duelako”.

Bukaeran, espreski aipatzen da Arturoren kritikek Klementinarengan zeukaten eragina, “ez zutela gehiago ondoratzen” adierazten baita.

Irudi eta testuaren arteko harremana:

Oro har, esan genezake irudiak eta testuak bat egiten dutela, irudiek testuari informazio gehigarri eta sinbolikoa eskaintzen baitiei.

Hausnarketarako galderak Lehen Hezkuntzan:

Arturok ez du nahi Klementinak lan egiterik, eta horregatik berak egiten du lana. Klementinak bazina nola sentituko zinateke? Aspertuko al zinateke?

Arturo bazina, ulertuko al zenuke Klementina aspertzea?

Arturok uste du Klementina esker txarrekoa dela bere opariak ez dituelako gogo onez onartzen, zuk uste duzu onartu beharko lituzkeela?

Zergatik ez dio Arturok Klementinak eskatzen dizkion gauzak ekartzen?

Zergatik ematen du paseoa Klementinak Arturo konturatu gabe?

Arturo bazina, haserratuko al zinateke Klementinak paseoa emanen balu zuk jakin gabe?

Klementinak alde egitea zer iruditu zaizu? Zuk zer egingo zenuke?

Arturo bazina, Klementinak alde egin ostean berak egin duena egingo al zenuke?

Zure ustez, Arturok zergatik jokutzen du horrela Klementinarekin? Nola jokatuko zenuke zuk?

Zure ustez, Klementinak zergatik jokutzen du horrela Arturorekin? Nola jokatuko zenuke zuk?

NIRE AITA ETXEKOANDREA DA, ETA ZER?

Idazlea: Silvia Ugidos

Ilustrazioak: Mikel Valverde

Elkarlanean argitaletxea, 2001

Laburpena:

Lucilari eskola “Nire aitaren lanbidea” izeneko idazlana egiteko eskatu diotenean sortu zitzaion arazoa. Bere aita etxeakoandrea da. Etxekoandrea dela entzuten dutenean, bere ikaskideak irri egiten diote. Orduan Lucila etxera joaten da bere idazlarekin kezkatuta, baina badaki han aita izanen duela bere zain, eta pentsatzen hasten da aita etxeakoandre izateak dituen abantailak berarentzat: dantzatzen erakusten dio errazten duen bitartean, ipuin harrigarriak kontatzen dizkio, asko ikasten du berarekin... Hori guztia idazten du bere idazlanean, eta ikaskideak txudituta utziko ditu. Ondorioz, ikaskideek aita ezagutzeko gogoia izango dute eta merendatu egingen dute hurrengo egunean elkarrekin.

Pertsonaiak:

Pertsonaia narratzailea Lucila da, baina protagonistak Lucila eta bere aita direla esan daiteke. Izan ere, Lucilaren bidez ezagutzen dugu bere aita etxeakoandreak egiten duen lana, eta harekin daukan harremana.

Idazlana egiteko esaten dietenean, Lucilak “arazo” bezala definitzen du, aita etxeakoandre gisa idatzi behar izatea. Eta ondoren datoz bere ikaskideen isekak. Aipagarria da isekak egiten hasten dena “hirugarren errenkadako mutila” dela, azken lerroan esertzen den mutil konfliktiboaren estereotipoa erreproduzitzen.



Isekak entzun bezain laster, Lucila damutzen da, baina inolaz ere ez da ahul moduan agertzen, are gehiagi, bere ikaskide guztien isekei aurre egiten die.

Aita etxeoandrea dauka, eta honela, tradizionalki emakumeen esku egon diren alor pribatuko eta etxeoko lan guztiak betetzen ditu: zauriak sendatzen dizkio (zaintzailearen papera hartuz), erratza pasatzen du, arropa esekitzen du, sukaldean aritzen dira elkarrekin, kristalak garbitu, bainuak garbitu, lixatu ...

Eta hasieran damutu bada ere, istorioak aurrera egiten duen heinean ikus daiteke nola aitak etxean egiten duen lanak gero eta garrantzi handiagoa daukan, eta Lucila kontziente den horretaz, baita lana gogorra dela ere. Horretaz ohartzen denean idazlana idazten du, eta bukaeran ikaskide guztiek aita etxeoandre izatea zein lan garrantzitsua izan daitekeen onartzen dute.

Ikaskideak, Lucila eta Aita direla pertsonaia bakarrak. Aipamenak egiten dira Lucilaren nebari, baina amaren presentzia ez dago. Amarekiko erreferentzia bakarra arropa esekitzen dutenean ematen da, zeinetan, “amaren soinekoa” esekitzen duten. Ez du zehazten kanpoan lan egiten duen, baina hori pentsa dezake irakurleak. Hain zuzen ere, erreferentzia horregatik ez balitz pentsa genezake ama ez dagoen familia eredu dela.

Istorioan agertzen den beste emakume bakarra aitari sukaldeko errezeta ematen dion auzoko emakume bat da.

Oro har, esan genezake rolak inbertitu egiten direla, eta aita etxeoandrea duen familia eredu batetaz ari garela. Gainera, lan hori lan moduan agertzen da, eta ez “berez” sexu bati egokitutako determinismo moduan.

Dena dela, emakumeekiko erreferentziak egiterakoan soinekoak eta sukaldeko errezetak aipatzen dira, eta horretan hutsune bat dagoela soma daiteke. Beharbada aipa zitekeen hasieran amaren lanari buruz idaztea gustatuko litzaiokeela bere amak kanpoan lan egiten duela aipatuz.

Ilustrazioaren analisisa

Ipuin honetan ilustrazioak eskuinaldeko orrialdean ageri dira. Honela irakurleak lehenik ilustrazioari begiratuko dio, eta jarraian testua irakurtzeari ekingo dio. Honek suposatuko du ilustrazioen funtzioa izanen dela gertatuko dena aurreratzea, eta beraz, ez du informazio gehigarrik eskainiko.

Pertsonaien karakterizazioari helduz, Lucila soineko gorri batekin ageri zaigu ipuin osoan zehar, eta aitak koadro urdindun alkandora, praka bat, eta bera ezaugarritzen duen amantala, etxeakoandre izaera emango diona.

Koloreen aldetik nahiko neutroa den ipuina dugu. Eszenarioak aldatuz joaten dira, gehienbat etxe alderdi ezberdinak ikusten dira: sukaldea, egongela, komuna... Eta gehienetan aitak etxetresna bat dauka eskuan: lisatzeko makina, sukaldean aritzeko tresnak, zauriak sendatzeko kotoia...

Irudiak ez dira testuak bezain garrantzitsuak kasu honetan, informazio gehiena testuan agertzen baita.

Testuaren analisisa

Lehen esan bezala hasierako hiztegiak etxeakoandreen lanarekiko gizartean dagoen ikuspegia islatzen du. Hala, hasieran aita etxeakoandrea izateak isekarako arrazoa ematen du “marisukalde, aita sukaldari, mantala jantzi eta ontziak garbitzen ditu...” bezalako esamoldeak erabiltzen baitituzte ikaskideen aitaren lanari erreferentzia egiteko.

Izan ere, bigarren mailako lan bezala hartzen dute, eta inondik ere aita batek egin beharreko lana bailitzan.

Baina etxe barrura sartzean, Lucilarentzako bere aita super-heroi moduan agertzen da (hasieran aita super-heroia zela zergatik ez ote zuen esan aipatzen du), etxe lanak egin bitartean bere arazoak konpontzen ditu (“banekien aita etxean egongo zela” “oso ona da”) eta primeran pasatzen du.

Istorioaren garapenean zehar indarra hartzen doa, eta ondorio honetara iristen da Lucila: “gogorra da, gauza asko, gehiegi”. Gertaera nagusiak Lucila eta aitaren artean

gertatzen dira, eta azkenean Lucilak idazlan ona idazten du, berak konpontzen du hasieran sortu zaion gatazka.

Hausnarketarako galderak Lehen Hezkuntzan?

Nola sentitzen da Lucila idazlana aitaren lanari buruz idatzi behar duela jakiten duenean? Zergatik?

Zergatik egiten diote iseka ikaskideek?

Lucilaren aita gustoko duzu?

Uste duzu aita etxeakoandreak lan handia duela?

Liburua irakurri baino lehenago pentsatzen zer uste zenuen etxeako lanei buruz? Eta ondoren?

Lucilak, aita nekatuta dagoenean ahal duen moduan laguntzen saiatzen da. Zuk ere hori egiten al duzu?

Zerbait aldatuko al duzu liburua irakurri ostean?

HONDAMENDI ZORIONTSUA

Idazlea: Adela Turín

Ilustrazioak: Nella Bosnia

Pamiela argitaletxea, 2013

Laburpena: Hondamendi zoriontsuak sagu familia baten istorioa kontatzen du. Flora sagu andreak etxean egiten du lan sagutxoak zainduz eta janari goxoa prestatuz. Sagu jaunak, berriz, enpresa batean, eta istorio harrigarriak kontatzen dizkie sagutxoei. Flora sagu andreak, bitartean dena jasotzen du, aspertzen betarik izan gabe. Harik eta hondamendia gertatzen den arte. Orduan, Flora sagu andreak etxe berri bat bilatu behar izan zuen, eta Sagu jaunak kontatzen zituen moduko abenturak bizi izan zituzten. Azkenean Sagu jaunak zopa goxoa prestatzen ikasi zuen, eta sukaldaritza trebetasunei buruzko istorioak kontatu.



Pertsonaien analisisia:

Agertzen diren pertsonaiak familiako kideak dira, Flora sagu andrea, Sagu jauna eta sagutxoak.

Istorioaren hasieran ikus daiteke nola lanen banaketa eredu maskulino eta femeninoari egokitzen zaizkien: Flora sagu andrea sagutxoez eta etxeko lanez arduratzen den bitartean, Sagu jaunak enpresa batean egiten du lan, alor pribatua eta publikoa argi bereizten dira, beraz.

Familia burua Sagu jauna da, eta sagutxoek mirestu egiten dituzte bere istorioak eta abenturak. Flora sagu andrearen, lana, aldiz, bigarren plano batean geratzen da momentuoro.

Nahiz eta egun osoa lanean ematen duen, Sagu jaunak Flora sagu andrearen lanarekiko kezak besterik ez ditu agertzen, eta gainera sagutxoek ere ikasten dute hori egiten. Etxean, beraz, inor ez da kontziente Flora sagu andreak egiten duen lanaz.

Hondamendia gertatzen den egunean, ordea, Flora sagu andreak familia osoa salbatzen du, eta etxe berria bilatu. Bat-batean, lehen planoan jartzen zaigu, eta hondamendia gertatzen den bitartean horrenbeste abentura bizi izan dituen Sagu jauna ez dago presente. Oso garrantzitsua da une hau, hemendik aurrera hasiko baita Sagu jauna bere emaztearen lana baloratzen, eta baita bera ere lan horretan inplikatzeko. Azkenean lanak banatu egiten dira. Sagutxoek, gainera, ikusten dute aitaren abenturen istorioez gain amarekin ere bizi izan dituztela, eta bukaeran aitaren sukaldari trebeziari aitaren istorio gisa egiten diote erreferentzia, garrantzi berezirik eman gabe.

Ilustrazioen analisisia

Ilustrazioak ipuin honetan, Arturo eta Clementinaren ipuinean bezala, oso garrantzitsuak izango dira. Informazio gehiago emango digute, eta irakurlea gelditu egingo da hauek zer esaten duten ikusteko.



Pertsonaien karakterizazioarako, Flora Sagu andrea kolore marroiekin irudikatzen da, beti arropa berdinarekin, eta amantala jantzita. Flora sagu jaunak, berriz, arropa desberdina janzten du istorioan zehar, baita betaurrekoak ere. Sagutxoak hainbat modutan agertzen dira, femeninoak gonaz, eta maskulinoak prakaz.

Flora sagu andrea beti zutik agertuko da, bai familia aurkezten denean (sagu jauna erdian dago besaulki handi samar batean eserita, horrek garrantzi berezia eta posizioa emango diolarik familiaren barruan) eta baita ondorengo sekuentzietan ere. Beti lanean. Sagu jauna, aldiz, momentuoro eserita ikus dezagu, alferkeri puntu batekin ere bai, lanean dagoenean hankak mahai gainean jartzen dituenean.



Hau aldatzen da bukaeran, Sagu jauna sukaldean hasten denan eta Flora Sagu andrea liburu bat irakurtzen hasten denean.

Bai testuan eta baita ipuinean ere, Flora sagu andrearen lana bigarren planoan geratzen da, sagutxoek Sagu jaunak kontaktzen duena entzun nahi dutenean, eta bitartean Flora sagu andreak ezin ditu istorio dibertigarri (sagutxoek interesa erabat harrapatzen du eta hori besterik ez dute entzun nahi) horiek entzun mahaia jaso behar duenean, adibidez. Gainera, ez da soilik Flora Sagu andreak ezin dituela istorioak entzun eta inork ez duela bere lana baloratzen, baizik eta familiako beste kideek isilik egoteko eskatzen diotenean berari ezin zaio plater bat erori, soinua egiten duelako. Hau islatzen da momentu hau nola irudikatzen den ikusten badugu:



Arreta deitzen du nola Flora Sagu andreari izaera kentzen dion ilustratzaileak, eta oinak bakarrik irudikatu.

Honetaz gain, kontutan hartu behar dugu ze inguruetan agertzen diren pertsonaia bakoitza. Bi ingurune nagusi daude: familiarena, eta familatik at dagoena, kanpokoak. Sagu Jauna bietan agertzen da, lan egiten baitu, baina Flora Sagu andrea, soilik familian agertzen da, eta beti sagutxoak daude bere inguruan. Bakarrik agertzen den une bakarra lehenago aipaturiko hori da, garbiketa lana burutzen ari denekoa, eta ez da pertsonaia baloratzen, garrantzitsua ilustrazio horretan zaratak familiako beste kideak nola aztoratzen dituen agertzea da.

Zaintza lana adierazten du honek. Nahiz eta Sagu Jaunak ere sagutxoekin badituen eszenak, hauek ez dira zaintza lanarekin erlazionaturik agertzen, baizik eta kontestu ludiko batean, sagutxoei istorio harrigarri eta dibertigarriak kontatuz, haiek ongi pasatzen dutelarik. Hortaz, Flora Sagu Andreari egokitzen zaio bere haurren zaintza, eta hori ez da aldatzen bukaeran, Sagu Jauna etxeko lanetan hasten den arren. Izan ere, bukaeran beste sagutxoekin lotan ikus dezakegu. Sagu jaunak istorioak kontatzen jarraitzen du, oraingoan bere sukaldaritza trebezien inguruan. Flora Sagu andreak lehen aldiz deskantsua hartzen du, eta irakurtzen hasten da, ordura arte Sagu jaunak soilik egin zezakeen jarduera.



Testuaren analisia

Ipuinaren izenburua “hondamendi zoriotsua” denez, irakurleak hasieratik badaki hondamendi bat gertatuko dela istorioaren garapenean zehar, eta hori izanen dela bere bilakaera markatuko duen ekintza. Hain zuzen ere, horrela hasten da ipuina “hondamendia gertatu baino lehen...”. Hasiera honekin irakurleak espero du hondamendiak aldaketa handia suposatu zuela familia horretan.

Jarraian, familiaren deskribapena dator, *“sagu jauna ederra zen eta oso harro zegoen bere biboteez eta ahots ozenaz. Flora Sagu andrea esanekoa eta mantsoa zen, eta gordelekua txukun izaten zuen, eta, seme-alabak (...) garbi-garbi”* (TURIN, Adela, 1976: 6). Benetan esanguratsua da deskribapen hau. Irakurlea kokatzen du pertsonaia maskulino eta femeninoak rol tradizionalak betez: pertsonaia maskulinoa harroa, eta ezaugarri positiboen bidez deskribatzen duena (gero ikusten da gainera, etxetik kanpo lan egiten duela), eta pertsonaia femeninoa, berriz, suborninaturik azaltzen da, esparru pribatura mugaturik, zaintza eta garbiketa lanak burutuz.

Hurrengo orrialdeetan familiaren egunoko nondik norakoak azaltzen dira, zeinetan, lehen esan bezala, Sagu jaunak abenturak kontatzen dituen eta enpresa batean lan egin (nahiz eta enpresa horretan berez lan handirik ez dagoen) eta Flora sagu andreak etxeko lanak egiten dituen. Gauean, aitak lan egin duenez, nekatuta dagoela aipatzen da, eta horregatik egunkaria irakurtzen geratzen dela. Inondik ere ez da agertzen amaren lana garrantzitsu edo nekatua bailitzan, bere lanarekiko erreferentzia zuzen bakarra da zarata egiten duenean garbiketa egiten ari dela Sagu jaunaren ipuinak entzuten ari diren bitartean.

Sagutxoek “gure aita bikaina da” bezalako pentsamenduak azaltzen dituzte, eta haien istorio harrigarriekin amets egin. Honela, aitak egiten duen guztia, bai lana eta baita bere kontakizunak ere baloratu egiten dira.

Orduan hondamendia gertatzen da, ura sartzen da gordelekuan. Lehenengo erreakzioa aitaren bila joatea da, “non ote dago aita?” bezalako galderak eginez, baina lanean dagoenez amak osatzen du dena. Toki berri bat aurkitzen dutenean, amak zopa prest uzten du. Hondamendiaren ostean, aitak ez du mokadutxorik hartzen, ez irakurtzen.

Bere jarrera aldatzen dela adierazten da. Abentura bikainak bizi izan dituzte amarekin, eta aita lanetik itzultzean zopa prestatzen hasten da. Hau da, etxeko lanen arduraren zati bat bere gain hartzen du, eta bere sukaldaritza trebeziaz aritzen entzuten badugu, esan nahi du lehenago baloratzen ez zuena (ez baitzuen inoiz zopa ona zegoenik esaten) orain bai egiten duela. Gainera, adierazten da “proba asko egin ondoren Flora andrearena bezain gozo egitera heldu zela”, Flora andreak egiten zuenari balioa emanez, eta erraza ez zela adieraziz.

Oro har, esan genezake, rol tradizionalak izatetik, bukaeran pertsonaia maskulinoa femeneninoei egokituriko lan batzuk bere gain hartzen hasten dela. Zeharka, eredu femenoarenak kontsideratuak izan diren eginbeharrak banatu eta baloratzen direla.

Hausnarketarako galderak Lehen Hezkuntzan:

Nork lan egiten du Sagu familian?

Flora andreak egiten duen lana garrantzitsua eta gogorra iruditzen al zaizu? Zergatik?

Flora jaunak egiten duen lana gogorra iruditzen al zaizu? Zergatik?

Noren lana egitea gustatuko litzaizuke?

Zergatik uste duzu aldatzen duela Sagu jaunak bukaeran, eta sukaldean hasten dela?

Sagutxoek zer iritzi dute amari buruz? Non agertzen da?

Sagutxoek zer iritzi dute aitari buruz? Non agertzen da?

Nork zaintzen ditu sagutxoak?

Norekin pasatzen dute ongi sagutxoek?

Bukaeran zerbait aldatuko al zenuke?

EZIN DUT, ETA ZER?

Idazlea: Uxue Alberdi

Ilustratzailea: Jokin Mitxelena

Elkarlanean, S.L., 2011

Laburpena:



Neskato baten ipuina kontatzen zaigu “Ezin dut, eta zer?” ipuinean. Ez da neskatoa, super-neska da. Edo hori esaten dio aitak behintzat. Eta neskatoa saitzen da super-neskatoa izaten: nota onak atera, bibolina jo, eskubaloiean aritu... Hori egitean aitak muxu ematen dio kopetan, hor gorde behar omen baitira gauzak. Baina neskak badaki bera ez dela super-neska ez baitaki hegan egiten. Ez zaio super-neska izatea gustatzen, gainera, ito egiten da. Orduan, egun batean, nekaturik, itotzen duen kapa hori kenduko du, ez baitu super-neska izan nahi! Eta ausardia handiz esango dio aitari ezin dela super-neska izan, ez duelako hegan egiten.

Pertsonaien analisisia:

Liburu honetan Aita eta Alaba dira protagonistak. Ipuinaren ardatza alabak aitaren espektatibak betetzeko egiten duen ahalegina da, aitak “super-neska” dela esaten baitio.

Horregatik, alaba ikusten dugu nola saiatzen den aitak esandakoa ongi egiten, bere super-neska izateko bidean: nota onak atera, eskubaloiean aritu, “Antanarivo” bezalako izen luzeak buru barruan gorde... Hori egiten duen bakoitzean aitak muxu ematen dio kopetan, alabak dioenez, buruan gordetzen baitira gauza garrantzitsuak.

Esfortzu handia egiten du alabak asko ikasteko, eta buruan gauzak gordetzeko, baina ezin duenean gehiago bihotzean gordetzen hasten da. Aitari bere zalantza adieraztean, bihotzean bera (alaba) bezalako gauza inportanteak gordetzen direla erantzuten dio, eta alaba nahasirik geratzen da.

Kezka handiak ditu, eta ez du aita dezepzionatu nahi, baina ahalegin handiak egin arren ez duenez hegan egitea lortzen frustratu egiten da Alaba. Ez delako super-neska honela.

Alabak zalantzak planteatzen ditu orduan. Alde batetik, aitaren, irakasleen, ikaskideen espektatibak bete nahi ditu, baina bestetik, jakin nahi du nolakoa litzatekeen muxu bat bularrean, oin-puntetan, sabelean... jasotzea. Azken finean, hori baita berak benetan nahi duena, ez super-neska izatea, honela adierazten baitu: *“lehen super-neska izatea dibertigarria zela uste nuen (...) baina ni super-heroi nekatu bat baino ez nintzen, kapa arrastaka...hegan egiterik ez zuena”* (ALBERDI, Uxue, 2011:22).

Eboluzionatzen duen neskatoa agertzen zaigu ipuinean zehar, zalantzak dituen, eta pentsatzen duena, bere egoera bestek espero dutenaren baitan eraiki duena baina horretan gustura sentitzen ez dena. Haur perspektiba hartzeak irribarrea ateratzen dio irakurlari zenbait unetan, baina beste zenbaitetan bere kez karen sakontasunaz ohartzen da: *“Ez al da inor ohartzen itota nagoelako dela? Ez dudalako arnasa hartzeko denborarik??? Agian kapa hau askatuko banu...errazago hartuko nuke arnasa”* (ALBERDI, Uxue, 2011:24-25).

Azken finean, istorio honetan ikus dezakegu nola neskato batek ere arazoak dituen beragandik espero dutena betetzeko, eta horrek zer nolako presioa sortarazten dion. Ez du bestek espero dutena izan nahi, ez da gai horrelakoa izateko.

Eta azkenean askatu egiten du kapa. Kapa askatzeak suposatzen du besteen espektatibak gainetik kentzea, ez du gehiago super-neska izan nahi. Aitaren muxuak nahi ditu gorputz osoan.

Ipuinaren bukaeran benetako lasaitua hartzen du alabak, eta ausart gisa aurkezten zaigu, onartzen baitu horrenbeste beldurra ematen ziona onartzeak: ezin du hegan egin.

Ilustrazioen analisisa:

“Eta zer?” bilduma osoan bezala, ilustrazio guztiak eskuineko orrialdean ditugu, irakarleak irakurri aurretik, irakurri behar duenaren inguruko hausnarketa txiki bat egin dezan.

Pertsonaien karakterizazioari dagokionez, Aita irudi guztietan oso tamaina handikoa ageri zaigu, koadrodun alkandora batekin, bere neskatoari musuak ematen gehienetan. Alabak praka eta kamiseta urdin luzeak ditu, eta bere “super-neska” izaera irudikatzeke kapa gorria. Nolabait, “superman”-en pertsonaia ekartzen du irakurlearen gogora.

Alaba galdu aurpegiarekin jartzen du Mitxelenak espektatiben eta bere beldurren inguruan hausnartzen ari denean, eta ingurune zabaletan, galdu sentsazioa areagotuz, eta ezinezkoa denaren irudia emanez, irakurleak oso urrun ikusten du helburu horiek betetzea: pasabide luze eta amaiezin bat, eraikin ikaragarri altu bateko goiko leiho batean, zelai luze batean korrika, liburu erraldoi (hitzak ikasi behar dituenen, ezinezkoa dirudi horren neska txikiak liburu erraldoi hori ikasi eta irakurtzeak) eta aulki altu bat (kapa askatzen saiatzen denean).

Kapa kentzen duenean, testuak dioenarekin bat etorriz, armairuan geratzen da, eta Alaba arropa horiarekin geratzen zaigu, aita, azkenean, sabelean muxu ematen diolarik, ez kopetan beti bezal. Bukaerako irudia aita-alabak besarkaturik eta pozik ikusten ditugu, biak arropa ezberdinarekin, eta aitaren tamaina txikitu delarik, nolabait, Alabak benetan aita den bezala ikusiko balu bezala, eta ez aita gehi Alabak egitea nahi duena.

Testuen analisia:

Narratzailea alaba bera dugunez, haur-hizkera goxoan ari zaigu Alberdi. Alabaren emozioak transmititzen dizkigu testuaren bidez, bai tonua aldatuz, puntuazio marken bidez, tipografia eta tamaina aldatuz...

Ipuinaren garapenean zehar, tonua aldatuz doa. Hasieran bere super-neska izateko saiakerak islatzeko nahiko lasaia ageri zaigu, eta aitaren esanak ikus ditzakegu. Beldurra ere islatzen du, bere aita espero duena betetzeko: *“eta beldurra airean bizi naiz, aita pena handia hartuko baitu super-neska ez naizela jakiten badu”* (ALBERDI, Uxue, 2011: 12), *“batzuetan beldur nintzen ez ote zitzaidan burua puztu-putztu egingo”* (ALBERDI, Uxue, 2011:14) . Istorioak aurrera egiten duen heinean, ordea, Alabaren zalantzak areagotuz doazenean, lotsati izatetik super-neska ezin delako izan eta

bereziki ezin duelako hegan egin, poliki-poliki bere nahiak ikus ditzakegu “nik muxuak nahi ditut!!” aitari aurrez-aurre bere zalantzak planteatzera pasatzen da.

Orduan azken ondoriora iristen da, ez duela super-neska izan nahi, ez baita dibertigarria. Berak bere kabuz konpontzen du bere zalantza eta arazoak, eta berak nahi duena izango dela erabakitzen du.

Oro har, azpimarra daiteke istorio honetan islatzen dela askotan alabengandik espero dena: ikastolan nota onak ateratzea, eskubaloian gol asko sartzea, biolina txoriek bezala jotzea, irakasleak gustura egotea... Horrek presio handia eragiten dietelarik, eta ipuineko neskatoa bezala ito egiten delarik. Alberdik super-neskaren perspektiba hartu du hau lantzeko, eta modu originalean alaba ausarta aurkezten digu, hori gainditu eta bere bidea egiten hasiko dena. Azpimarratzekoa da bukaerako esaldia:

“Eta halako batean, hegan egiteko eskatzen badit...benetako super-heroien ausardiarekin erantzungo diot:

- Ezin dut, eta zer?” (ALBERDI, Uxue, 2011:30).

Hausnarketarako galderak Lehen Hezkuntzan

Alaba super-neska al zen?

Nola sentitzen zen aitak espero zuen super-neska izaten saiatzen zenean?

Nola sentitzen zen lortzen ez zuenean?

Zer egingo zenuke zuk horrelako kasuan?

Zergatik sentitzen zen itota?

Esango al zenuke ausarta izan zela? Noiz?

Bukaeran, benetako super-neskaren antzera jokatu al du? Aita pozik egongo ote da bukaeran?

2.6 Azkerketaren emaitzak

Ipuin hezkidetzailleak egon badira, eta gaur egun aurki daitezke rol tradizionalak betetzen ez dituzten pertsonaia femenino eta maskulinoak ere. Hori dela eta, komenigarria litzateke ipuin hauen erabilera sustatzea, eta eskoletan gero eta presenteago egotea.

Ipuinak sexistak izan ez daitezzen, eredu femenino eta maskulinoei egokitutako rolen inbersioa eman da, adibidez, pertsonaia maskulinoak etxeko lanetan aritzea. Bestalde, pertsonaia femeninoak haingandik espero ez den jarrera erakutsi izan dute: pertsonaia maskulinoarekiko subordinazioaren ukatzea, aktibo izan nahia, pasibotasunari aurre egitea, euren nahiak argiki azaltzea... Pertsonaia maskulinoak, berriz, afebtibotataren inguruan mugitzen dira.

Ipuin sexisten bazterketa zalantzan dago oraindik ere. Balio literarioa izan badute, baina erabilera kontzientea egin behar da estereotipoak erreproduzitu ez daitezzen.

Honetaz gain, ipuinak sexistak diren ala ez jakiteko irakasleek zenbait irizpide izatea ere egokia litzateke, aukeraketa ona egiteko, eta jakiteko zer mezu transmititzen ari diren ipuin bat edo beste erabiltzen dutenean.

2.6.1. Ipuin sexistak ez sexistak bihurtzeko proposamenak

Ipuin sexistak baztertu behar diren ala ez eztabaidatzen ari den gaia dugu. Hezkidetzaren mesedetan erabiltzeko aukera badago, baldin eta modu kritiko eta kontzientean lantzen badira, berdintasunera bideraturiko hezkuntza desberdintasunean eraikitako materialak erabiliz. Hala, baliabide egokia izan daitezke ikasleekin sexismoa lantzeko eta berau identifikatzen ikas dezaten. Ikasleen maila kontutan hartuz hausnarketa maila ezberdina izango denez, ariketa desberdinak egingo dira ipuin desberdinekin.

Ipuinekin jolasean aritu daitezke haurrak, esperimentazio horretan literaturarekiko atxikimendua sor daiteke, eta garrantzitsuena izanen da izkutuan edota oharkabean pasatzen den sexismoaz kontziente izatea. Betiere errazagoa izanen dute sexismoa identifikatzea oso agerikoa den kasuetan. Honek haurrak sentsibilizatzea ahalbidetuko

du, eta estereotipo eta rol desberdinak gainditzeko bidean jarri. Oso motibagarria izan daiteke haurrentzat, irakasleek “idazle” paperean jarri behar dutela azaltzen baldin badiete.

Ipuin tradizionaletan pertsonaien ezaugarri edota ekintzak alda ditzakete. Demagun “Edunezuri” ipuina hartzen dutela. Ipotxek Edunezurirekin batera etxeko lanen ardura har dezakete; ipotxetako batek jan dezake sagarra Edunezuriren ordeztan, eta honek laguntza bilatu; amaordearen ordeztan aitaordea izan daiteke bere irudiaz kezkatzen dena, eta printzeari ematen dio sagarra... Aldaketa hauek egiteak suposatuko luke haurrek barneratu dituztela zein diren genero rolak eta hauek deseraikitze prozesuan jarriko dira.

Eszena zehatz batzuk ere berreraiki daitezke, printze eta printzesen rol tradizionalak trukaturik adibidez, honelako ipuinak sortuz: Mari Errauskin izan ordeztan, Joxe Errauskin; Loti Ederra (berau gizona izanik)...

Bestalde, aurretiaz aztertutako ipuinetan ikusi bezala, haurrei izenburu desberdinetatik abiatuz istorio berriak sortzeko eskatzea: “Beldurrik ez zeukan printzesa”; “Amatxo presidente”...

Behin idazten jarrita, ideia polita litzateke ikasgelan denon artean sortutako ipuin hezkidezaileen bilduma osatzea.

Beste aukera bat da ikasgelako edozein liburu edo kontestuetan sexismoa ikusten badugu haurrekin eztabaidatzea eta honi denbora eskaintzea. Hori honela eginez gero, haurren sentsibilizazioa bultzatuko da, eta errealitatean egoera horiek identifikatzen ikasiko dute. Irakasleek eurek ere garrantzia eman behar diote gai honi, eta denbora eskaini. Hori horrela izan ezean ez baita posible izanen estereotipo eta eraikuntza sozialak deseraikitzea eta berri batzuk eraikitzea. Horretarako ezinbestekoa izanen da haurrei erreferente berriak eskaintzea, eta genero arauetatik at dauden pertsona, pertsonai, ekintza, rolen inguruko informazio, irudi, ipuin, testuak eskaintzea. Haurren hausnarketa bultzatzeak gainera, haien kritikotasuna areagotuko luke, eta etorkizuneko hezkuntza hezkidetzalea izango bada, gizarte kritikoa izanen du bere tokia.

Haurrek ikasten badute sexismoa ipuinetan identifikatzen, hori aplika dezakete eguneroko beste kontestuetara, eta hala, askotan izkutuan geratzen diren egoeratan, edota kontziente ez garen egoera horiei daukaten garrantzia ematen ikasiko dute. Bide horretatik etorriko da aldaketa.

2.6.2 Irakasleek materiala aukeratzeko laguntzeko irizpideak

- Pertsonaia maskulino eta femeninoak agertzen direla ziurtatu.
- Protagonista maskulino zein femeninoak dituzten ipuinak tartekatu.
- Pertsonaia maskulino eta femeninoak euren rol tradizionaletan agertzen badira ohartu eta ikasleekin kritikotasunez landu.
- Ipuinetan ezkutuan ager daitezkeen mezuak ikusi. Adibidez: neska bat da protagonista, txakur batekin batera, eta txakurra “amak esekitako arroparen” atzean ezkutatu da. Sakoneko mezua dugu amak etxeko lanak egiten dituela.
- Rolan banaketa hezkidetzaillea duten ipuinak aukeratu.
- Ilustrazioetako koloreak, formak, eta posizioak aztertu, eta kritikotasunez landu bai irakasleek euren kabuz, eta baita ikasleekin ere.
- Generotik at dauden portaerak azaltzen dituzten ipuinak aztertu eta sustatu.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de la historia de la educación y de diversos materiales literarios coeducativos, se ha llegado a diferentes conclusiones. En la escuela segregada el sexismo era evidente, cuando los niños y las niñas acudían a colegios diferentes a veces, incluso, con currículos distintos. La escuela mixta supuso una unión de los espacios y el currículum, pero aunque en un principio eso se consideraba sinónimo de la igualdad, la falta de una reflexión profunda acerca del sexismo de la etapa anterior condicionó el nuevo modelo. El sexismo continuó en la estructura del sistema educativo, pero pasó a darse de una forma cada vez más sutil. En la actualidad nos encontramos en la necesidad de ir por el camino hacia una escuela coeducativa, si queremos conseguir una sociedad más justa y equitativa.

Entre las conclusiones a las que hemos llegado, cabría destacar la importancia del papel que tiene la literatura infantil en la trasmisión de los valores y estereotipos. Por eso, es necesario que por parte del profesorado se haga un análisis sobre ello, para que sean conscientes del tipo de mensajes que están transmitiendo, puesto que tal vez inconscientemente con los cuentos y libros que se están empleando son transmisores de estereotipos sexistas aunque conscientemente no lo quieran hacer.

Es, por lo tanto, imprescindible, la formación del profesorado tanto en coeducación, en general, como para identificar los sesgos sexistas que están presentes en la literatura infantil, si queremos eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela que sea verdaderamente coeducativa. Como los mensajes que se transmiten a través de los cuentos forman parte del currículum oculto, está claro que el profesorado será clave, a la hora de analizar los mensajes de los cuentos, haciendo visible lo que pretenden transmitir de manera soterrada, y saber cómo tratarlos, para poder llevar a cabo una verdadera coeducación.

En tercer lugar, y en relación a los cuentos sexistas que se han tratado a lo largo del desarrollo de este trabajo, se ha señalado la posibilidad de que a pesar de que algunos cuentos sean sexistas de por sí, se podrían tratar desde un punto de vista coeducativo, y darles la vuelta a los mensajes. Es decir, si se realiza el trabajo de deconstruir los mensajes y estereotipos que aparecen en los cuentos y se construyen unos nuevos, estaremos consiguiendo dos objetivos importantes: por una parte implicaremos al alumnado en el proceso de construcción de cuentos coeducativos, y poco a poco se conseguirá que se rompan las tan interiorizadas identidades de género, que no suponen más que limitaciones y normas sociales. Por otro lado, si se consigue implicar al alumnado en ese proceso, se visibilizaría el sexismo que no está aparente, y el alumnado sería consciente de su existencia, de la fuerza que tiene aunque no seamos conscientes y de los límites que nos marca.

La visibilización es muy importante, dado que se superaría uno de los mayores problemas de la escuela mixta, la negación de la existencia del sexismo al no estar tan aparente como en la escuela segregada. Sería un paso hacia la visibilización, con la

posible implicación de la comunidad educativa con el fin de empezar a construir el modelo coeducativo activamente.

En cuarto lugar podríamos decir que hoy en día tenemos y podemos encontrar en nuestras bibliotecas y escuelas cuentos y libros coeducativos que se alejen de las identidades de género y los roles que nos impone el patriarcado. Así, se presentarían nuevos modelos al alumnado, tanto reflejando comportamientos que se sitúan fuera de los límites que marca el género como actuando de forma diferente dentro de los límites del género. Se puede ver claramente en el libro “nire aita etxeoandrea da, eta zer?” que el padre se sitúa en una posición tradicionalmente ocupada por mujeres y en un espacio reservado para mujeres, o cómo Klementina (“Arturo eta Klementina”) actúa de forma que no se espera del género femenino rebelarse contra los personajes del género masculino y mostrar una actitud activa durante toda la historia. Con estos nuevos moldes, se pueden llevar a cabo nuevas identificaciones, y desde ese momento el alumnado tiene más opciones de deconstruir su identidad de género y construir su única y propia identidad, desde un punto de vista nuevo. Al final, esto sería el comienzo de la creación del “modelo persona” del que nos hablaba Begoña SALAS (1994), cuando el alumnado empieza a crear su propia identidad.

Además, cabe destacar que este tipo de literatura y material didáctico innovador están presentes en nuestras bibliotecas y escuelas, por lo que se debería de fomentar su uso. Muchas veces, debido entre otras cosas, a la falta de información, no se fomentan este tipo de lecturas. Por lo tanto, el alumnado tiende a elegir lecturas tradicionales, teniendo en cuenta las influencias que ha tenido a lo largo de todo su proceso de socialización. Por esto, y por todo lo que se ha trabajado en este trabajo, es importante la utilización activa del material coeducativo.

El sexismo y las desigualdades de género seguirán existiendo si no se eliminan, y la educación podría tener un papel importante en ese camino, si se construye un espacio crítico y creativo. La escuela coeducativa es la fórmula para hacer frente a las injustas desigualdades que establece el patriarcado entre mujeres y hombres. Por eso, el profesorado, su implicación, y la elección de recursos que ello supone son vitales. La educación debe fomentar educar a un alumnado que será crítico sobre la concepción y

la contrucción cultural del género. Solo así habrá verdadera igualdad e igualdad de oportunidades en la sociedad del futuro.

BIBLIOGRAFIA

Arenas, Gloria, (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

Arnot, Madeleine, (1980). *Socio-cultural Reproduction and Women's Education*. En Deem, R. (Koord.) *Schooling for Women's Work*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Ballarín, Pilar, (2001). *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*. Madrid: Síntesis.

Bonal, Xavier eta Rambla, Xavier, (2001). *El cambio ideológico y la colaboración docente*. En Rambla, Xavier eta Tomé, Amparo (Koord.): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, (113-128). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Bonal, Xavier eta Tomé, Amparo, (1998). *El sexismo como fuente de desigualdades*. En Ramos Garcia, Joaquín (Koord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, (61-67). Sevilla: Publicaciones del MCEP.

Colomer, Teresa, (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez.

Colomer, Teresa, (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Donoso Trinidad; Dorio, Inmaculada; Espín, Julia; Figuera, Pilar; Morey, Marilén eta Rodríguez, M^a Luisa; Sandí, Mari paz, (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes SA.

Giménez, Marta, (2008). *El mundo social*. En Giménez, Marta eta Mariscal, Sonia (Koord.): *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia*, (237-267). Madrid: McGraw-Hill.

González, Teresa, (2010, urtarrila-apirila). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.

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.

Moreno, Emilia, (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. En Santos Guerra, Miguel Angel: *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, (11-32). Barcelona: Graó.

Rambla, Xabier eta Tomé, Amparo, (2001). *Los códigos de género en la infancia*. En Rambla, Xabier eta Tomé, Amparo (Koord.): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, (17-28). Madrid: Editorial Síntesis.

Rodríguez, M^a del Carmen eta Peña, José Vicente, (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *REIS*, 112, 165-194.

Salas, Begoña, (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro*. Bilbao: Maite Canal.

Salas, Begoña, (1998). Hezkidetzak ikastetxe hezkuntza proiektuetan. *Hik hasi*, 31, 16-20.

Santos, Miguel Ángel, (1984). *Coeducar en la Escuela: Por una Enseñanza No Sexista y Libertadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero.

Santos Guerra, Miguel Ángel, (1998). *La sexualidad en las organizaciones escolares*. Ramos García, Joaquín (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, (71-107). Sevilla: Publicaciones del MCEP.

Sierra, Carmen, (2002). *El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular*. En *Género y educación: la escuela coeducativa*, (13-22). Barcelona: Graó.

Subirats, Marina, (2001). *¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio*. En Rambla, Xavier eta Tomé, Amparo (Koord.): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, (17-26). Madrid: Editorial Síntesis.

Tomé, Amparo (2001), *La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias*. En Rambla, Xavier eta Tomé, Amparo (Koord.): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, (85-91). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Tomé, Amparo (2002), *Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*, En González, Ana eta Lomas, Carlos (Koord.): *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 169-182.

Tomé, Amparo eta Ruiz, Rafael Antonio, (2002). *El espacio del juego: escenario de relaciones de poder*. En *Género y educación: la escuela coeducativa*, (79-88). Barcelona: Graó.

Tomé, Amparo eta Subirats, Marina, (1993). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la Coeducación, 2. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Turín, Adela, (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.

Urruzola, M^o Jose, (1998). *Ser una chica en una escuela de chicos*. En Ramos Garcia, Joaquín (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, (127-133). Sevilla: Publicaciones del MCEP.

Urruzola, Mari Jose, (2002ko urtarrila). *Emakumea hezkuntzan. Gehiengo bai, baina zertan? Hik hasi*, 64, 8-15. Donostia: Xangorin

WEBGRAFIA

Cantabriako Gobernua, (2009). *“Siete rompecuentos para siete noches: guía didáctica para una educación no sexista dirigida a padres y madres”*:

http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/171_cuentos-madres-padres-pdf. (Kontsultatua 2014ko maiatzaren 13an).

Collado Villalbako udaletzea, (2012). *“Contamos igua: guía didáctica para el profesorado de educación infantil”*:

<http://www.ayto-colladovillalba.org/recursos/doc/actualidad/2012/noviembre/guia-cuentos-igualdad.pdf> (Kontsultatua 2014ko maiatzaren 14an)

Cantabriako gobernua (2008). *“Guía de cuentos para la igualdad: literatura infantil y juvenil no sexita”*: <http://es.scribd.com/doc/25218646/Guia-de-Cuentos-Para-La-Fantil-y-Juvenil-No-Sexita> (Kontsultatua 2014ko maiatzaren 13an).