

Jakintza-arloa: Pedagogia

Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan

Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua

Egilea: **PILAR ARISTIZABAL LLORENTE**

Urtea: 2011

Zuzendariak: BEGOÑA BILBAO BILBAO, KARMELE PEREZ URRAZA

Unibertsitatea: UPV-EHU

ISBN: 978-84-8438-414-4

Hitzaurrea

Azken hamarkadetan emakume eta gizonen berdintasuna sustatzeko ekimen ugari egon dira, baina agerikoa da oraindik lan asko dagoela egiteko. Eskolak jendartea eraldatzeko duen ahalmenean sinesten dugu, pertsona guzti guztiak eskolatik pasatzen baikara. Hortaz, emakume eta gizonen berdintasuna lortzeko irakasleen prestakuntzak berebiziko garrantzia duela uste dugu. Baina, *nola hautematen dute ikasle eta irakasleek berdintasunaren egoera gure Gasteizko Irakasle Eskolan? Zeintzuk dira irakasle eta ikasleek ikasketa planetan antzematen dituzten gabeziak? Emakume eta gizonen berdintasuna dela eta, zer nolako sentsibilitatea hautematen dute ikasleek beraien irakasle eta ikaskideengan? Zer egin da orain arte eskolan? Zein ikasgaitan tratatu da emakume eta gizonen berdintasuna edo hezkidetzaren gaia? Nola tratatu da? Nola tratatu da planteatzen diren metodologia eta estrategia didaktikoetan?*

Ikerketan zehar galdera hauek erantzuten saiatu gara. Gasteizko Irakasle Eskoletatik ateratzen diren irakasle berriek berdintasunaren erronkari aurre egiteko nolako iritziak, jarrerak, kezkek, eta, batez ere, zer-nolako prestakuntza eta gabeziak antzematen dituzten ezagutu nahi genuen; Ikasketa Plan berrietan gai honi nola heldu eta nola landu ikertu nahi genuen. Horretarako, Haur eta Lehen Hezkuntzako zein Heziketa Fisikoko hirugarren mailako ikasleei eta beraien irakasleei luzatu dizkiegu galderok. Jaso ditugun erantzunetan hezkidetzari buruzko edukiak curriculumean txertatzen eta irakasleen hasierako prestakuntza hobetzen lagunduko luketen hainbat proposamen jasotzen dira.

Lanaren lehenengo atalean gogoeta teorikoa egiten da. Emakumea eta Hezkuntza gaitzat hartuta, atzeranzko begirada bat ematen da, historian zehar, Hezkuntza Sistemek emakumeen heziketari eta maistren formazioari eman dieten trataera ezagutzeko. Hiru dira lan honen zutabe nagusiak:

1.- Maistren formazioaren eta emakumeen heziketaren historiari buruzko zertzelada batzuk. Irakasleen formazioa eta emakumeen hezkuntzaren historia dela eta, hiru epe mugatu ditugu:

- Lehenengo epea, XVI. mendetik XX. mendearen hasierara arte doa eta Eskola Normalen sorrera eta garapenari dagokio.
- Bigarren epea, Espainiako Gerra Zibilaren aurreko urteei dagokie.
- Hirugarren epea, Frankismoaren garaia eta Hego Euskal Herriko Gerraondoko eskola-esperientziak.

2.- XX. mendean emakumeen aldeko borrokan egon diren une garrantzitsuenen gaineko azterketa. XX. mendearen bigarren hamarkadan, oso garrantzitsuak izan ziren Emakumeen Mundu Mailako lau konferentziak, eta bereziki Beijingoa, aipatzen dira.

3.- Azkenik, ikerketa feministen eskutik, generoaren arabera desberdintasunak nola sortzen diren eta eskolak desberdintasun horien transmisioan jokatzeko duen papera aztertzea, eta aurrera doan XXI. mende honetan, irakasleen prestakuntzan genero ikuspuntua sartzeko arrazoiak jorratu ditugu tesi lan honetan.

Metodoari dagokionez, kasu-azterketa baten aurrean gaude: Gasteizko Irakasle Eskolako kasua. Ikerketan parte hartzen duten ikasle zein irakasleenganako hurbilketa bilatzen da, berdintasunaren gaiarekiko dituzten motibazioak eta egiten dituzten hausnarketak eta interpretazioak ulertzeko asmoarekin. Informazioa biltzeko erabili diren estrategiak bi izan dira nagusiki, gaiarekiko lehenengo hurbilketa egiteko bai irakasle eta bai ikasleei pasa zaien galdeketa, eta, ondoren, kolektibo hauekin egindako eztabaida-taldeak.

Ikerketaren emaitzetara etorrira, burutu dugun lanean ikusi dugu, historikoki, emakumeen hezkuntza-curriculumak besteak zaintzearekin eta etxeko esparru pribatuarekin lotuta egon dela. Badirudi, horrek, gaur egun ere, eragina duela neskek eta mutilak egiten duten ikasketa eta lan aukeraketan. Bestalde, berdintasuna “gaindituta” dagoen zerbait dela uste dute ikasleek, ondorioz, ez dute lehentasunezkoa ikusten gai hau jorratzea. Horrez gainera, ikasleek diotenez, berdintasunaren gaia lantzeko, Magisteritza Eskolan ez dago planteamendu sistematikorik eskolaren edo sailen aldetik. Irakaslearen esku gelditzen da gaia lantzea edo ez. Ikusi dugu ikasleek estereotipoak ez dituztela halakotzat identifikatzen eta, horrez gainera, diskriminazio egoerak antzemateko zailtasunak erakutsi dituzte. Amaitzeko agerian geratu da berdintasunaren inguruko oinarriko kontzeptuen ezagutza ez dela ziurtatzen. Androzentrismoa zer den, esaterako, oso ikasle gutxi daki. Alabaina, presente dago eskolako eta bizitzako esparru guztietan. Bai hizkuntzaren erabilera sexista, bai arloetan ematen den emakumeen ikusezintasuna, bai ikasketak aukeratzeko orduan dagoen desoreka, jendartean bizirik dirauen ikuspegi androzentrikoaren ondorioak dira. Beraz, kontzeptu hau ezagutu gabe, nekez aldatuko dira gauzak, nekez egingo dugu aurrera.

Esaldi hau honela jarriko nuke: “Etorkizunari begira argi geratu da erronka, oraindik ere, genero ikuspuntua titulazio berrietan sartzea dela, eta lanean jarraitu behar dugula; gai honekiko sentsibilizazioa eta hausnarketa bultzatu behar ditugula, hau da, diskriminazioak ikusteko “begirada trebatu behar dela”.

Modu berean, erabiltzen dugun hizkuntzaren eraginaz hausnartu eta kontzientzia hartu behar dugu, errealitatea interpretatzeko modua baita hizkuntza. Gure hizkuntza aldatzen dugun heinean errealitate hori aldatuko da.

Haur Hezkuntzari buruz dagoen irudi “asistentziala” ekidin behar da; duen izaera pedagogiko eta profesionalizatzailea nabarmendu behar da eta mutilentzat ere erakargarri bihurtu.

Praktikaldia generoko desberdintasunen inguruko behaketa-lanaren ardatza bihurtu beharko litzateke. Ikasleek —eta irakasleok— ez dugu tresna nahikorik hezkidetzaren egunerokotasunean lantzeko, eta tresna horiek Irakasle Eskolan eskaini beharko lirarteke.

Bestalde, ikusi dugu sexismoari aurre egiteko tresnak eskaini behar zaizkiela ikasleei: ereduak, tailerrak, materialak, hausnarketa guneak. Tresna horiek estereotipoen aurre egiteko, berdintasuna eta hezkidetzaren egunerokotasunean

lantzeko, espazioen erabilera orekatzeko, familia eredu berriekin lan egiteko eta azken batean, gizartearen eraldaketan eragile izateko behar duten prestakuntza emango diete.

Esan beharra dago, dagoeneko erronkei aurre egiten hasiak garela.

Pilar Aristizabal
2012ko apirila

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan:

Gasteizko Irakasle Eskolaren Kasua



DOKTORE TESIA

Pilar Aristizabal Llorente

2010

EMAKUME ETA GIZONEN BERDINTASUNA IRAKASLEEN FORMAZIOAN:
GASTEIZKO IRAKASLE ESKOLAREN KASUA

Pilar Aristizabal Llorente

Tesiaren Zuzendariak

Karmele Perez Urraza

Begoña Bilbao Bilbao



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Hodei eta Ekaitzentzat

Esker ona

Epai- mahaian zaudeten guztiek badakizue tesi bat egiteak ahalegin handia eskatzen duela eta momentu askotan dena bertan behera uzteko gogoia izaten dugula prozesu horretan.

Hemen, modu batean edo bestean lan hau aurrera ateratzen lagundu didaten pertsonak gogoratu nahi ditut, eta, eskerrak eman nahi dizkiet, beraien laguntzarik gabe tesi honek seguruenik ez zuelako argia ikusiko.

Nire bi tesi zuzendariei, Karmele Perez Urraza eta Begoña Bilbao Bilbaori eskerrak eman behar dizkiet izan duten pazientzia eta jarrera irekiagatik. Gaia eta proiektua aldatu dudan arren, beti nirekiko konfiantza adierazi dutelako eta beraien bultzada nabaritu dudalako, euren aholkuak ezinbestekoak izan dira gauzak ondo ateratzeko.

Bereziki Mariate Bizkarrari eskerrak eman nahi dizkiot bide aldapatsu honetan gertu-gertuko laguna izan dudalako, aurkitu ditudan harriekin estropezu ez egiten lagundu didalako eta irtenbide zuzena aukeratzen lagundu didalako. Bere indarra, irakaspen, aholku, laguntza eta bultzadarik gabe ez nintzateke orain hemen egongo

Eskerrik asko Iñakiri, nire buruarengan nik baino gehiago sinesteagatik eta izan duen pazientziagatik. Modu berean Hodei eta Ekaitzi amaren “galaxia” errespetatzeagatik.

Esker bereziak Koldo lagunari azaleko marrazkia egiteko eskatu nionean jarri zuen interes eta ahaleginetik. Azalean dagoen irudia berari zor diogu.

Eskerrik asko Leire eta Igorri beraietako prozesu honetan izandako zailtasunak eta aurkitutako irtenbideak nirekin konpartitzeagatik.

Modu berean, Irakasle Eskolako ikasle zein irakasleei ere, eskerrak eman nahi dizkiet, beraien ekarpenik gabe ezin izango bainuen ikerketa burutu.

Mila esker denbora honetan bizitza alaitu didaten lagunei, nitaz gogoratu eta etxetik ateratzeagatik, momentu batzuetan lan honetako zama arintzea lortuz.

Azkenik, PISAM-eko deialdian jasotako diru-laguntza eta Euskal Herriko Unibertsitateak eskaini didan liberazioa eskertu nahi ditut, lan honetan murgiltzeko aukera eman didatelako.

AURKIBIDEA

SARRERA	19
Atarikoa	21
Ikerketaren Helburuak eta Zioa	24
Lan honen aurrekariak eta garrantzia	25
Antolaketa eta egitura formala	31
1. MARKO TEORIKOA	33
1.1. Hezkuntza Sistemak eta Irakasleen formazioa	35
1.1.1. XVI-XVIII.mendeko Eskola Europako Mendebaldean	37
1.1.2. XIX. Mendeko Eskola. Europako Mendebaldean	39
1.1.2.1. Irakasleen formazioa XIX. mendeko Europan	40
1.1.3. XX. Mendeko Eskola Europako Mendebaldean	54
1.1.4. Irakasleen prestakuntza Hego Euskal Herrian	63
1.1.4.1. Lehenengo epea. Irakasleen prestakuntza Hego Euskal Herrian (XVI-XX. mende hasiera)	67
1.1.4.2. Bigarren epea:Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua	77
1.1.4.3. Hirugarren epea: Frankismoaren garaia eta gerra ondokoa	81
1.2. Aukera eta eskubide berdintasunaren bide luzea	87
1.2.1. Emakumeari buruzko Mundu Mailako lau Konferentziak, 1975-1995	88
1.2.2. Beijingo gailurraren eta Dakarreko Foroaren ondoren lege-mailan egindako aurrerapenak	89
1.3. Gizarte aldaketarako lege berriak?	91
1.3.1. Euskal Autonomi Erkidegoko legeak	91
1.3.2. Espainiar Estatuko Legeak.....	94
1.4. Hezkuntza Sistemari buruzko datu batzuk	99

1.5. Genero ikuspuntua irakasleen hasierako formazioan	106
1.5.1. Oinarrizko Kontzeptuak argituz	107
1.5.1.1. Emakume eta gizonen desberdintasunak azaltzen dituzten teoriak	107
1.5.1.2. Sexu-genero sistema	108
1.5.1.3. Androzentrismoa eta emakumeen ikusezintasuna	109
1.5.2. Genero identitatearen eraikuntza eta sozializazio agenteen eragina	112
1.5.2.1. Familiaren eragina sozializazio prozesuan	115
1.5.2.2. Eskolaren eragina sozializazio prozesuan	116
1.5.2.3. Lagun taldeen eragina	121
1.5.2.4. Hedabideen eragina sozializazio prozesuan	122
1.5.2.5. Hizkuntzaren garrantzia genero identitatearen eraikuntzan	124
1.5.3. Hezkidetza da bidea	126
2. IKERKETAREN OINARRI METODOLOGIKOAK	129
2.1. Ikerketaren Diseinua	133
2.1.1. Testuinguru kontzeptuala	133
2.1.1.1. Egin den aukera metodologikoa	133
2.1.1.2. Kasu-azterketa	136
2.2. Ikerketaren metodoa eta kalitate irizpidezak.....	140
2.2.1. Informazioa jasotzeko estrategiak	140
2.2.2. Landa-lanerako sarrera eta arazo etikoak	158
2.2.3. Ikerketarako testuinguruaren deskribapena	160
2.2.4. Lagin mota edo partaideak	165
2.2.5. Datuen azterketa	171
2.2.6. Azterketarako unitateak	178
2.2.7. Azterketan laguntzeko aukeratutako softwarea	183
2.2.8. Ikertzailearen kokapena ikerketa prozesuan	192
2.2.9. Ikerketaren mugak	192
2.2.10. Kalitate irizpideak	193
2.3. Ikerketaren zioa, helburuak eta hipotesiak	199
2.3.1. Ikerketaren galderak eta hipotesiak	199
2.3.1.1. Ikerketaren galderak edo helburu nagusiak eta helburu zehatzak	200
2.3.1.2. Hipotesiak	202

3. INTERPRETAZIO TXOSTENA	205
3.1. Ikasleen erantzunak	212
3.1.1. Galdetegien emaitzak	208
3.1.1.1. Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak	209
3.1.1.2. Gasteizko Irakasle Eskolan, aukera berdintasunaren egoerari buruz ikasleek duten iritzia.	213
3.1.1.3. Aukera berdintasunaren gaia irakasleen hasierako formazioan sartzeari buruzko iritziak.	223
3.1.1.4. Praktikalduan ikusitakoa	224
3.1.1.5. Aukera berdintasunari dagozkion oinarriko kontzeptuen ezagutza	226
3.1.1.6. Atalaren ondorioak	232
3.1.2. Eztabaida-taldeetan jasotako informazioa	234
3.1.2.1. Irakasle Eskolako ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia	234
3.1.2.2. Berdintasunaren egoera Gasteizko Irakasle Eskolan. Ikasleek diotena	243
3.1.2.3. Gizon eta emakumeei buruzko estereotipoak	250
3.1.2.4. Jokaera sexistak gure eskolan	260
3.1.2.5. Zein garrantzi ematen diogu hizkuntzaren erabilera ez-sexistari?	264
3.1.2.6. Genero Berdintasuna dela eta, beren formazioan ikusten dituzten gabeziak eta hauek hobetzeko iradokizunak	272
3.1.2.7. Praktikalduan Ikastoletan ikusten dutena	280
3.1.2.8. Nolako estereotipoak ditugu?	286
3.1.2.9. Irakasleen esku-hartzea. Asmo hezitzailea	291
3.1.2.10. Estereotipoak apurtzeko bidean?	293
3.1.2.11. Atalaren ondorioak	296
3.2. Irakasleen erantzunak	297
3.2.1. Galdetegien emaitzak	297
3.2.1.1. Galdetegia erantzun duten irakasleen dozentziaren ezaugarriak	298
3.2.1.2. Ekimenen ezagutza eta parte hartzea	307
3.2.1.3. Diskriminazio egoerak	309
3.2.1.4. Berdintasun Plana	312
3.2.1.5. Atalaren ondorioa	314
3.2.2. Irakasleen eztabaida-taldeei buruzko txostena	315
3.2.2.1. Berdintasunaren egoera eskolan	316
3.2.2.2. Irakasleok ikasleei buruz ditugun estereotipoak	319
3.2.2.3. Jokaera sexistak	321

3.2.2.4. Egoera jendartean	323
3.2.2.5. Atalaren ondorioak	323
3.2.2.6. Berdintasunaren gaia lantzeko egindako proposamenak	324
4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK	329
4.1. Eztabaida	331
4.2. Hipotesien berrikuspena eta ondorioak	340
4.3. Etorkizunerako erronkak eta proposamenak	343
ERANSKINAK	349
I. Eranskina: Ikasleen galdetegia	351
II. Eranskina: Irakasleen galdetegia	357
III. Eranskina: Berdintasunari Buruzko I. Jardunaldien egitaraua	361
BIBLIOGRAFIA	363

TAULEN AURKIBIDEA

1. taula: Espainiar Estatuko Hezkuntza Sistemaren hainbat ezaugarri	61
2. taula: XVI-XVIII. mendeko Hezkuntza Euskal Herrian	64
3. taula: XIX. mendeko eskola Euskal Herrian	65
4. taula: XX. mendeko eskola Euskal Herrian	66
5. taula: Eskola Normalen funtzionamendua Euskal Herrian sorreratik II. Errepublikara arte	68
6. taula: Berdintasunari buruzko legeak	91
7. taula: Berdintasunari dagozkion helburu, adierazle eta ekintzak (EHU-koak)	93
8. taula: Galdetegiaren abantailak eta eragozpenak (McKernan, 1999 in Latorre, 2003)	141
9. taula: Eztabaida-taldean eta galdetegiaren balizko erabilera konbinatuak (Vallés, 2003:296)	156
10. taula: Eztabaida-taldean abantailak Krueger eta Flick-en arabera	158
11. taula: Gasteizko Eskola batzarraren osaketa sexuaren arabera 2009-2010 ikasturtea	164
12. taula: Jasotako erantzunak -espezialitate eta sexuaren arabera- matrikulekin alderatuta	166
13. taula: Jaso diren erantzun kopurua espezialitate, hizkuntza, eta sexuen arabera	166
14. taula: Eztabaida-taldean ezaugarriak eta kodeak	168
15. taula: Eztabaida-taldeak hizkuntza eta espezialitatearen arabera	169
16. taula: Irakasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan	169
17. taula: Galdetegiak bete dituzten irakasleen ezaugarriak	170
18. taula: Gasteizko Irakasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan	171
19. taula: Testu unitateen aukeraketa (Revuelta eta Sanchez, 2003)	176

TAULEN AURKIBIDEA

20. taula: Katetoria sistema	180
21. taula: Matritze baten adibidea	190
22. taula: Kalitate irizpideak (in Mendizabal, 2006:91)	194
23. taula: Emaitzen sinesgarritasuna bermatzeko irizpideak eta prozedurak (in Colás, 1992:274)	195
24. taula: Iritziari buruzko aipamenak espezialitateka	242
25. taula: Berdintasunaren trataera Maagisteritzan. Ikasleen iritzia	250
26. taula: Estereotipoak Magisteritzan. Ikasleen iritzia	263
27. taula: Genero Estereotipoak espezialitateka	264
28. taula: Hizkuntzaren erabilera	272
29. taula: Ikasleek antzematen dituzten gabeziak eta ideia berriak	279
30. taula: Ikasleek ikastoletan ikusi dutena	295
31. taula: Galdetegian parte hartu duten irakasleen ezaugarriak	299
32. taula: Berdintasuna ikasgaietan	319
33. taula: Estereotipoei buruzko ekarpenak	322
34. taula: Berdintasuna lantzeko proposamenak	324

GRAFIKOEN AURKIBIDEA

1. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan	100
2. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lanbide Hezkuntzako Zikloetan.....	101
3. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan)	101
4. grafikoa: Batxilergoko ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan)	102
5. grafikoa: Unibertsitateko irakaskuntza. Matrikulatutako ikasle guztiak, adarraren eta sexuaren arabera (%tan eta graduondoak sartu gabe)	102
6. grafikoa: Irakasleen banaketa sexuaren arabera: HH, LH, Heziketa Berezia eta Bigarren Hezkuntza	103
7. grafikoa: Irakasleen banaketa sexuaren arabera: Batxilergoa, Lanbide Heziketan, Unibertsitatean	103
8. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera Nafarroan	104
9. grafikoa: Irakasleen banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistemari, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan sexuaren arabera (%tan)	105
10. grafikoa: Emakume eta gizonen funtzio banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistemari (%tan)	105
11. grafikoa: Diseinuaren eredu interaktiboa ikerketa kualitatiboaren proposamenean	132
12. grafikoa: Unibertsitateko ikasketak (2008-09). Matrikulatutako gizon eta emakume kopurua adarraren arabera	162
13. grafikoa: Emakumeak nagusi diren titulazio batzuk (%tan)	163
14. grafikoa: Gasteizko Irakasleen U.E zenbakitan. 2008/2009 ikasturteko matrikula	163
15. grafikoa: Matrizeen datuak erabiliz egindako grafikoa	191

16. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). HH	209
17. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). HF	210
18. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). LH	210
19. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak alderatuta (%tan)	211
20. grafikoa: Gehien eskatu ziren hamabi tituluak, sexuaren arabera. 2008-2009 ikasturtea	213
21. grafikoa: Irakasleen jarrera berdintasunari buruz. Ikasleen iritzia	214
22. grafikoa: Berdintasuna lantzen duen irakasle kopurua. Ikasleen iritzia	215
23. grafikoa: Berdintasuna lantzen duen irakasle kopurua espezialitateka (%tan)	215
24. grafikoa: Berdintasuna zein ikasgaitan lantzen den	217
25. grafikoa: Berdintasuna nola lantzen den	218
26. grafikoa: Berdintasuna nola lantzen den espezialitate eta hizkuntzaren arabera (%etan)	218
27. grafikoa: Berdintasuna lantzen duten ikasgaien arduradunak	219
28. grafikoa: Estereotipoak Gasteizko Irakasle Eskolan	220
29. grafikoa: Estereotipoak indartzen dira?	221
30. grafikoa: Hizkuntzaren zaintza	222
31. grafikoa: Eskolan eroso sentitzea	223
32. grafikoa: Formazioaren beharra	224
33. grafikoa: Formazio beharra sentitu Praktikalduan	225
34. grafikoa: Praktiketean diskriminazio egoerak	225
35. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: sexismoa (%tan)	227
36. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: androzentrismoa (%tan)	228
37. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: generoa (%tan)	229
38. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: genero estereotipoak(%tan)	230
39. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: feminismoa (%tan)	231

GRAFIKOEN AURKIBIDEA

40. grafikoa: Ikasleek Ikastoletan ikusi dutena	296
41. grafikoa: Gustukoen duten espezialitatea sexuen arabera	301
42. grafikoa: Ikasgaietan berdintasunari buruz egiten den lan mota	303
43. grafikoa: Ikasgaietan zaintzen diren aspektuak	304

IRUDIEN AURKIBIDEA

1. irudia: Datu kualitatiboen azterketarako prozesu orokorra (Gil, 1995:31)	174
2. irudia: NVIVO-ko proiektuak biltzen dituen elementuak	185
3. irudia: Nodo baten deskribapena	186
4. irudia: Proiektuaren kategoria nagusiak	186
5. irudia: Kategoriak eta kategorizatutako testu zatiak	187
6. irudia: Testuen kodifikazioa eta kodifikazio-bandak	188
7. irudia: Nodo baten kodifikazioari buruzko laburpen txostena	189
8. irudia: Ikastoletan ikusitako estereotipoak eta ezberdintasunak	191
9. irudia: Berdintasunari buruzko iritzia	235
10. irudia: Berdintasunaren egoera Magisteritzan	243
11. irudia: Gizon eta emakumeei buruzko estereotipoak	250
12. irudia: Hizkuntzaren erabilera ez-sexista	264
13. irudia: Genero Berdintasuna dela eta, formazioan dituzten gabeziak	273
14. irudia: Ikastoletan ikusi dutena	281
15. irudia: Berdintasunaren egoera: Irakasleen dozentzia eta ekimenen ezagutza	298
16. irudia: Gasteizko Magisteritza eskolako berdintasunaren egoera. Irakasleen iritzia	316

SARRERA

Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 2007ko martxoaren 22ko legea:

24. artikulua: “Hezkuntza politikan berdintasun printzipioa txertatzea” c) atala: “Irakasleen hasiera eta etengabeko formazio ikastaro eta programetan berdintasunaren printzipioa ikasi eta aplikatzea”. “(La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial del profesorado”).

Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 2007ko martxoaren 22ko legea.

Atarikoak. Nondik sortzen da tesi hau?

Lan hau Gasteizko Irakasle Eskolan aurrera eramaten ari garen Graduko ikasketa planen berrikuntzaren inguruan sortzen da. Eskola horretako Zuzendaritza taldean sartu nintzen 2006ko uztailean, Ikasketa Planak berritzeko zuzendariorde moduan. Berrikuntza eta Kalitate errektoreordetzatik egin diren Irakaskuntza Berritzeko Programen (IBP) lehenengo eta bigarren deialdian (2007. eta 2008. urteetan) parte hartu dugu eskola moduan eta niri egokitu zait horren dinamizatzaileetako bat izatea. Euskal Autonomi Elkargoko hiru Irakasle Eskola publikoen artean gure titulazio berrien plangintza egiten hasi ginen 2008ko martxoan. Esan behar da, lan neketsua gertatu dela baina, aldi berean, oso interesgarria. Nik hasiera hasieratik parte hartu dut prozesu honetan, eta esan behar dut, askotan kezka sortu zaidala berdintasunaren gaiaren inguruan.

Nire belaunaldiko askoren eskolako ibilbidea nirea bezalakoa izan zen: lehenengo urteetan sexuaren arabera berezitatutako eskolan ikasi -monjetan- eta ondoren institutu misto batetan neskak eta mutilak batera, baina, hori bai, curriculum desberdinarekin. Neskek, mutilek ikasten zutenaz gain, “hogar” izeneko ikasgaia ikasi behar genuen. Gorputz Heziketako curriculum ere desberdina zen, mutilek kirola egiten zuten bitartean, neskek “soinketa” egin behar genuen. Etxean gure anaiei edo aitei mahaia jarri edo ohea egitea neskei zegokigula ikasi genuen. Uste dut ez garela oso oker ibiliko esaten badugu hori izan dela gure belaunaldiko emakumeok gure gaztaroan bizi izan duguna. Garai horretakoak dira “Sección Femenina” delakorako egin behar genituen “saskitxoak edo canastilak” ama izateko prestatzeko bidean haur jaio berri batek behar dituen oinarritzko jantziez hornituta prestatu behar genuena.

Bizipen horiek genero rol eta estereotipo batzuk eramaten dituen munduaren ikuskera jakin bat barneratu-arazten ziguten. Eta hori da, hain zuzen ere, gaur egun jardunean gauden irakasle asko eta askok, herentzian, Frankismoko eskoletatik daukagun zama. Beranduago, urteetan aurrera joan ahala, gizartean ezarri zaizkigun rola eta egin beharrak zalantzan jartzen eta geure burua formatzen hasten garenean konturatzen gara horretaz.

Derrigorrezko irakaskuntzan, Haur eta Lehen Hezkuntzan, urte asko eman ditut eta badut eskola hezkidea lortzeko aurrera eramaten diren esperientzien eta egiten diren ahaleginen berri. Era horretako hainbat esperientzia nahiko zabaldua dauden arren, Irakasle Eskoletatik ateratzen diren irakasle berriek, neska eta mutilen arteko desberdintasunen aurrean kontzientzia argirik ez dutela eta berdintasunaren erronkari aurre egiteko prestakuntza nahikorik ez dutela uste dugu.

Orain arte horrelako formaziorik ez da inoiz eman irakasleen hasierako prestakuntzan. Gloria Arenasek (2006) "Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela" liburuan esaten du haurrak eskolara iristen direnean eskolan, hedabideetan eta, oro har, gizartean ikasitako estereotipoak beraiekin eramaten dituztela. Gure ikasleek ere, beren esperientziak eta ikasitako estereotipoak ekartzen dituzte eskolara eta ez baditugu aztertzen eta hausnarketa sakonak bultzatzen beren praktika baldintzatuko dute eta ziur aski betiko eskema sexistak eta genero estereotipoak errepikatuko dituzte.

Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Espazioaren Konbergentziak Unibertsitateetan ekarri duen Ikasketa Planen erreformak aukera ezin hobea ematen digu Gradu berrietan horrelako edukiak sartzeko. Irakasle Eskoletako ardura soziala handia dela uste dugu, etorkizuneko hiritarren irakasleak prestatzen ari baikara. Gure ikasleek berdintasunean oinarritutako formazioa jasotzea eta berdintasunean oinarritutako irakaskuntza emateko gaitasunak eskuratzea gure ardura dela uste dugu. Ikasleek beharrezkoak dituzten gaitasun horiek eskuratu ditzaten Ikasketa Plan berrietan, gai honi nola heldu eta nola landu ikertu nahi dugu. Lan honekin egiten dugun ekarpena unibertsitateko komunitatearentzat baliagarri izango delako itxaropenean gaude.

Bestalde, gure historian lehenengo aldiz, legean esplizitoki jasota agertzen da irakasleen hasierako formazioan genero ikuspuntua, eta gizon eta emakumeen aukera berdintasunaren gaia landu behar direla. Izan ere, gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 3/2007 martxoaren 22ko legeak (Cortes Generales, 2007) bere 24.

artikuluari, irakasleen hasierako eta etengabeko formazioari dagokionez, ikas-planetan berdintasunaren printzipioa integratzea eta aplikatzea agintzen baitu.

Legeari begiratzen badiogu, baikorrak izateko arrazoiak badirela esan dezakegu. Aipatutako 3/2007 martxoaren 22ko legeak berak, bere 25. artikuluan goi-mailako irakaskuntzan, gizon eta emakumeen aukera berdintasunerako ikasgaiak lantzeko beharra ezartzen du. Are gehiago, gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren printzipioa etapa guztietako curriculumetan ezartzeari arreta berezia eskainiko diola bermatzen du. Horrez gain, bere 24. artikuluan, beste ekintza batzuen artean, Historian emakumeek jokatu duten papera berreskuratu eta erakutsiko dela esaten du. Bestaldetik, Gradu eta Gradu-ondoko ikasketak arautzen dituen urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretuak, plan berrietan genero ikasketak sartzeko beharra ezartzen du.

Legean horrela jasota agertzea aurrerapauso handia bada ere, errealitatea hasierako iguripenetatik urrun gelditu da. Nahiz eta erakunde feministetatik derrigorrezko ikasgai bat sartzeko ahalegina egin manifestu bat sinatuz eta beste ekimen batzuk bultzatuz, bai EHU-n eta bai estatu mailan, ez da lortu ikasketa gehienetan generoari buruzko ikasgaiak sartzeko, eta, azkenean, ikastegi bakoitzaren eskuetan gelditu da ikasgai hauek edo formazio hau eskaintzeko ardura. Hala ere, ANECA-n aurkezten ari diren hainbat ikasketa planetan baldintza hau betetzen ez den arren, plan hauek onartzen ari dira. Gure hiru eskolen artean, erabakiak hartzeko prozeduraren konplexutasuna dela eta, eta akordioak hartzeko izan dugun zailtasuna ikusita, Gasteizko Eskolan jorratzeko gai bat zela ikusten genuen.

Honekin batera beste faktore batzuk egon dira gai hau hartzera animatu nautenak. Alde batetik, Berdintasunerako Zuzendaritzatik, Arantza Camposen bitartez, 2008ko irailean, EHUko emakume eta gizonen berdintasunerako I Plan Gidariaren barruan eskolan jaso genuen proposamena berdintasunaren inguruan. Plan honen helburu orokorra honako hau zen:

“El objetivo de este proyecto es abrir un proceso participativo para implantar políticas consensuadas de igualdad en la Escuela de Magisterio de Gasteiz, que se iniciará con una revisión del Plan Académico desde una perspectiva de género, así como una revisión de la estructura del centro en función del sexo”. (Arantza Campos, 2008:2)

Proposamen bera egin zigun irakasle-eskolako hiru eskoletan eta baita Zuzenbide Fakultatean ere. Proposamen hau orain arte ez da gauzatu baina denbora honetan beste bi ekimen etorri dira eskolara. Lehenengoa, 2008-2009 ikasturtean, Matilde Fontecha, Amaia

Andrieu eta Teresa Nuño irakasleek bertan antolatu zuten Hezkidetza mintegia. Mintegiaren emaileak Maria Jesús Apodaka eta Beatriz Ugarte izan ziren eta bertan, berdintasunaren gaia jorratzeko eta sexismoa agerian uzteko beharra nabarmen gelditu zen.

Hau bideratzeko asmotan, Zuzendaritza Taldean PISAM-eko deialdian parte hartzeko erabakia hartu genuen eta aurkeztutako hobekuntzarako ekintzen artean, honako hau aurkeztu genuen: “Análisis de la igualdad en los planes de estudio de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz”. Ekintza hau bereziki ondo baloratu zen deialdian eta burutzeko diru-laguntza eman ziguten eskolan. Zuzendaritza talde osoan onartu zen ekimen hau, eta horrela, titulu berrietan zerbait egin aurretik, momentu honetan daukagun egoera aztertu behar zela iruditu zitzaigun. Zer egiten dugun gaur egun ikasgaietan, ikasleek nola ikusten duten berdintasunaren gaia, irakasleen ahaleginak (baldin badaude), eta beste irakasleen jarrera eta jokabideak gai honekiko. Proiektu honetan lanean hasi ondoren nire tesiaren gaia aldatzea erabaki nuen, nahi adina sakontzeko aukera ematen zuela ikusten nuelako.

Bestaldetik, 2009ko ekainean, Jasone Astola Berdintasunerako zuzendari berriaren bisita izan genuen eta berriz ere bere egitasmoa aurkeztu zigun. Aurretik aurkeztutako guztiarekin bat zetorrela ikusita, proiektuarekin aurrera jarraitzea erabaki nuen.

Ikerketaren Helburuak eta Zioa

Ikerketa honen zioa edo azken helburua da, Gasteizko Irakasle Eskolako 3. mailako ikasleek eta beraien formazioan inplikaturik dauden irakasleek, gizon eta emakumeen berdintasuna nola hautematen duten mugatzea, gai honi buruz dituzten usteak eta gogoetak ezagutzeko eta formazioa hobetzeari begira proposamenak jasotzea. Bestaldetik, generoari eta neska mutilen berdintasunari tradizionalki Hezkuntza Sistemari eman zaion trataera ezagutu nahi izan dugu. Ezagutza eta proposamen horiek esango digute Ikasketa Plan Berrietan berdintasunari trataera egokia emateko aldaketak egin behar diren ala ez.

Testuinguru kontzeptuala mugatzeko orduan, Euskal Herrian eta Europan historian zehar egon diren irakasleriaren hasierako formazioan erabili diren ereduen gaineko ikerketa burutu nahi izan dugu. Baina ikerketa hori ezin denez era isolatuan egin, une batzuk bereizten eta horietako bakoitzean gizartean eta eskolan gertatzen ari zenarekin harremanetan jartzen saiatu gara. Horrela adierazita asmo hori zabalegia izan

daitekeenez, hezkuntza sisteman eta gizartean eman diren gizon eta emakumeen aukera eta eskubide berdintasunean -edo desberdintasunean- jarriko dugu fokapena.

Lehenengo eta behin, irakasleriaren hasierako formazioaz arituko gara. Ondoren, Irakasle horiek prestatzen diren Hezkuntza Sistemari buruz, eta azkenik, Hezkuntza Sistemari eskaerak egiten dizkion Gizarteari buruz.

Lan honen aurrekariak eta garrantzia.

Ikergai honen gaurkotasuna eta garrantzia agerikoak dira. Hezkuntza Lege guztietan emakume eta gizonen berdintasuna lortzera bideratutako neurriak ezartzen dira eta bestaldetik, ugariak dira erakunde guztietan garatzen ari diren Berdintasun Plan, proiektu e.a. Emakume eta gizonen berdintasuna, sexu berdintasuna edo hezkidetzaren bezalako gaiei buruz bibliografia eta dokumentu ugari aurki ditzakegu. Modu berean asko dira gai hau hizpide aurki ditzakegun jardunaldi, kongresu, mintegi zein ikerketak.

Oso interesgarria iruditu zaigu Ballarín-ek (2007) gai honi buruz egin duen lan garrantzitsuenen bilketa. Bere esanetan, hezkidetzaren historia laburra da Estatu Espainiarrean. Frankismoaren ondoren, eskola mistoaren sorrerarekin, desberdintasunen arazoa konponduta zegoela pentsatu zen. Azterketa eta ikerketa feministek, ordea, 80ko hamarkadan agerian utzi zuten jatorrizko desberdintasunen erreproduzioa, legitimazioa eta iraupenerako bidea ematen zuen sozializazio desberdina jasotzen zutela neskek eta mutilek eskola mistoan.

Hizkuntzan ezarritako sexismoa, heziketa guztiaren baldintzatzaile bezala eta pertsonengan berdintasunaren ideia bereganatzeko oztopo bezala salatzen zen. 1986an García Meseguer-en lanek, hizkuntzaren egitura maskulinoak, emakumeak eta beraiei dagokien guztia ezkutatzeko gain, mundua ulertzeko modu maskulinizatua eragiten zuela ulertzen lagundu zituzten. Egoera hau zuzentzeko Emakumearen Institutuak, hizkuntzaren sexismoa saihesteko gidak argitaratu zituen 1989an.

Hori bezain garrantzitsua izan zen garapen teoriko eta metodologiko berriak posible egin zituen genero kontzeptuaren definizioa. Kontzeptu honek gertakizun biologiko eta sozialen arteko bereizketa errazten zuen, eta, emakume eta gizonen desberdintasun biologikoek ez zekartela, berez, gaitasun, jarrera edo ahal desberdinak izatea azaltzeko aukera ematen zuen (Izquierdo, 1985; García Meseguer, 1989). Sexismoa eta arrazakeria ez dira

desberdintasun fisikoen ondorioa, baizik eta, botere harremanak mantentzeko, desberdintasun horietaz egiten den erabilera.

M^a Angeles Durán-ek emakumeen zientziarekiko bazterketaren zergatia azaldu zuen 1982an; eta Amparo Morenok, hezkuntza maila desberdinetan zehar, eskolako kultura bustitzen duen gizonezkoen neurri idatzitako munduaren ikuskera eta ezagutza androzentrikoa nola eraikitzen den ulertzen lagundu zigun 1986an. Eskolako sexismoaren aurrean hezkidetzaren bide berriak zabaltzen ziren (Santos, 1984; Moreno, 1986; Feminario de Alicante, 1987; Simón, 1989) eta horrekin batera, Unibertsitateetan, Emakumeen Ikasketek jakintzaren sexuazioa salatzen zuten eta ezagutza ez androzentrikoaren eraikuntzan konprometitzen ziren (Ballarín, Gallego, Martínez, 1995).

Agerian gelditzen zen eskolako liburuek, ikasteko gaietan batera, ikasleengan genero-errekiko irudi erabat sexistak eraikitzen zuten ereduak eta kulturaren parte bat transmititzen zutela. Liburuetan agertzen ziren estereotipoek jarraitu beharreko zaharkitutako ereduak ezartzen zituzten. Ikerketa-lan desberdinek testuliburuetan emakumeen irudi baliogabetua eta diskriminatzailea nola indartzen zen aztertu zuten (Garreta, 1984 eta 1985; Garreta eta Careaga, 1987; Emakumearen Institutua, 1987). Bonal-en (1997) esanetan, testuliburuetan ageri den sexismoa diskriminazio iturria da. Aurreko lanez gain, Garcia-k, Troiano-k eta Zaldivar-ek gizarte-zientzietako liburuei buruz egindako lanak aipatzen ditu. Lan hauek erakusten dute emakumerik ia ez dagoela arlo horretako testuliburuetan, eta, emakumeak agertzen direnean gizonezkoen jokaera hartuz aurkezten zaizkigula. Emakumeen bizimoduarekin lotuta dauden edukiak -elkadura, besteen zaintza, harreman afektiboak...- eguneroko bizitzan ezinbestekoak diren arren, esparru pribatuari dagozkio eta testuliburuetatik at gelditzen diren edukiak dira.

Hezkuntza ereduak berdintzen joan zen arren, pertsonen ematen zitzaizkien tratua desberdina izaten jarraitzen zuela ikusi zen, inkontzienteki, estereotipoak zirela eta, desberdintasunak egiten zirelako. Horrela erakutsi zuten irakasleen artean egindako galdekete (Freixas eta Fuentes, 1986). Gurasoek eta irakasleek, sakonki barneratutako genero estereotipoen arabera, neskek eta mutilak modu desberdinetan aztertzen, estimulatu eta ebaluatzen zituzten horretaz kontziente izan gabe.

Marina Subirats-ek eta Cristina Brullet-ek (1987) jasota utzi zuten, eskolaurreko mailatik, haurrak modu diferentean tratatuak zirela neskek edo mutilak izate hutsagatik, eta, tratu desberdin hori ez zela pertsonen arteko berdintasunean ematen (emakumezko zein

gizonezko), baizik eta, ikasteko, batzuk besteak baino baliagarriagoak zirenaren aurreiritziaren arabera. Geletan ematen ziren ahozko elkarreraginei buruzko ikerketak, modu inkontzientean, mutilei neskei baino arreta handiagoa eskaintzen zitzaiea erakusten zuen. Irakaslearen sexuak ez zuen hezteko moduan jokaera desberdina berarekin ekartzen.

Berdintasunezko balio demokratiko asko zalantzan geratzen ziren eskola antolakuntzan bertan. Emakumeen presentzia desorekatua lan-merkatuan, eta bereziki, hezkuntza sisteman, negatibotzat jotzen zen ez bakarrik emakumeentzat, baizik eta ikasleentzat ere, horrela, hierarkiaren eta sexuaren arabeko lan-banaketaren irudi tradizionala indartzen baitzen. Irudi horren arabera, emakumeak, bere ama rola luzapen bezala, txikienez eta “berezkoak” dituen gainontzeko zereginen arduratzen ziren, gizonezkoen lanen aurrean.

Zaila gertatzen zen, nesken eskolako emaitza onen atzean ezkutatzen zen desmotibazioa zerk eragiten zuen jakitea. Alabaina, zenbakiak lan-aukeraketan eta soldatetan desberdintasunak mantentzen zirela erakusten zuten. Ez zen kasualitatea neskek euren emaitza txarrak “gaitasun ezari” egozteak, mutilek esfortzu ezari egozten zioten bitartean. Lehenengo interpretazioak ikaskuntza eragozten duten bitartean, bigarrenak indartu dezake.

Era berean, hezkuntza sistemaren azken urteetan, emakumeei, femeninoaren irudia beste modu batean aurkezten zitzaiea ikusi zen, femeninoa izateak anbizioa, gaitasun intelektuala eta arrakasta inhibitzea eskatzen zuen (Alberdi, 1985). “Arrakastarekiko beldurra” deitua izan denak, emakume gazteek eta nerabeek ikusten zuten gizonezkoekiko harremanak zailagoak bihurtzen zirela intelektualki bikainak ziren emakumeentzat. Neskak beraien adimena ezkutatzera gonbidatuak ziren bitartean, mutilak eurenak erakustera animatzen ziren.

1990ean, Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legeak (HSAOL-ak), lehenengo aldiz Espainiako Estatuko legedian, hezkuntza sisteman ematen zen sexuagatiko diskriminazioa onartzen zuen, eta, hezkuntza jardueran, sexu bien arteko aukera berdintasunaren printzipioen argitan berraztertze beharra ezartzen zuen. Adierazpen hau curriculum diseinuetan jaso zen, zeharka landu beharko ziren sexu berdintasunerako ageriko adierazpenak zituzten helburu eta edukiak ezarriz, eta, hezkidetzan indartzen zuten metodologiak sartzeko orientabideak emanez (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993).

90eko hamarkadatik aurrera ikerketak eta argitalpenak biderkatu ziren, eta ez ziren falta

izan neurri hauek laguntzera eta garatzera bideratutako ekimen ofizialak. Aipagarria da, sexismoa aztertzeko behaketa ereduak ezarri zirela (Subirats eta Tomé, 1992); testuliburu azterketa berriak egin zirela (Subirats, 1993); sexismoa hizkuntzan aztertu zela (Lledó, 1992), eta, hezkidetzarako proposamen berriak egin zirela (Altable, 1991; Mañeru eta Rubio, 1992; Ballarín, 1992; Andalucía-ko Batzarra, 1993). Beste batzuen artean, Heziketa Fisikorako (Asins eta García, 1994), jolas patiorako (Bonal, 1994) edo zientzia esperimentaletako geletarako (Fernandez, 1995) proposamen bereziak egon ziren.

Zalantzarik gabe asko dira azken hamarkadatan eman diren aldaketak, eta, horrela, gero eta emakume gehiago ikusten dira espazio publikoetan. Horrek pertsona askori emakume eta gizonen berdintasuna benetakoa dela pentsa arazten die. Alabaina, egon diren aurrerapenak ukaezinak diren arren, gaurkotasan handikoa da Flora Tristánek 1842an idatzi zuen esaldia:

“El hombre más oprimido puede oprimir a otro ser, que es su mujer. La mujer es la proletaria del proletario” (Flora Tristán. Unión Obrera in Ferrero, 2005:62).

Flora-k, 1825ean, haurdun egonda, bere senarrarengandik ihes egin zuen, honek, tratu txarrak ematen zizkiolako. Hamabi urteko borroka luzea izan zuen bere seme-alaben zaintza lortzeko, eta, 1837an bere senar ohia, bera hiltzen saiatu zen dibortzioaren aldeko liburua idatzi zuelako.

Berea bezalako historiak, zoritxarrez, egunero irakurtzen ditugu egunkaritan. Horra hor, honen erakusgarri diren egunkarietako berri hauek:

Lau gizonezko atzeman dituzte Bizkaian, genero indarkeria egotzita.

Bikotekidea eta semea jotzeagatik hamar hileko zigorra ezarri diote igandean atxilotutako gizon bati

Lau gizon atzeman dituzte Bizkaian, emakumeen aurkako indarkeriarekin lotuta. Bilboko Udaltzaingoak bi atxilotetaren berri eman du: atzo goizaldean izan ziren, hiriburuko Zazpi Kaleetan eta Errekalde auzoan. Harremana mozten saiatu ziren bi emakumeak, eta gizonek eraso zieten, ustez. Ertzaintzak ere 31urteko gizon bat atxilotu zuen astearte goizaldean, haurdun zegoen emaztea jotzea egotzita; bikotearen haurrak erasoaren lekuko izan ziren. Emakumea erietxera eraman zuten zauriak artatzeko.

Halaber, 19 urteko mutil bat atzeman zuen Ertzaintzak atzo Erandion (Bizkaia), ekainaren 28an emakume bati sexu eraso egitea leporatuta. Biktimak egindako salaketaren arabera, goizaldean etxera zihoala egin zion eraso mutilak, bularrak eta ipurmasailak ukituz. Andreak ihes egitea lortu zuen, erasotzaileari bultzada emanda. Ertzaintzak ikerketa abiatu zuen, eta mutila atxilotu du.

Bestalde, iragan igandean bikotekidea eta semea jotzeagatik Sestaon (Bizkaia) atxilotutako gizon bati epaiketa azkarra egin diote, eta hamar hilabeteko espetxe zigorra ezarri diote. Halaber, hamalau hilabeteen bi biktimei hurbiltzea debekatu diote.

Erredakzioa Bilbo. 2009ko uztailaren 9a, osteguna (Berria:11).

Violencias contra mujeres y niñas

Las mujeres y las niñas, por el simple hecho de serlo, continúan sufriendo múltiples vulneraciones de sus derechos en España. La cantidad alarmante de homicidios de mujeres a manos de sus parejas o ex parejas representa uno de los síntomas de que existe un grave problema por resolver y la falta de un acuerdo de mínimos entre los gobiernos central y autonómicos se traduce en una desigual protección de las mujeres y las niñas.

Pero la violencia en la pareja es sólo una de las numerosas agresiones a que se enfrentan. Otras formas de violencia, como la violencia sexual contra las mujeres y las niñas, parecen ser invisibles para unas autoridades que ni siquiera recogen datos sobre su existencia y magnitud. Por otro lado, la trata con fines de explotación sexual, que constituye en sí misma todo un abanico de violaciones de derechos humanos, ni siquiera está definida como delito en la legislación española.

La Ley Integral contra la violencia de género y el Plan Nacional de lucha contra la trata de personas con fines de explotación sexual han sido pasos muy positivos, sin embargo, aún queda mucho camino para garantizar una vida libre de violencia para todas las mujeres y las niñas. Tanto el gobierno central como las autonómicas son responsables hacer todo lo posible por lograrlo.

Oneka Idigoras. Coordinadora Grupo Vitoria Amnistía Internacional

Sábado, 11 de julio de 2009 (Diario de Noticias de Álava)

<http://www2.noticiasdealava.com/ediciones/2009/07/11/opinion/d11opi4.1294418.php> <http://www2.noticiasdealava.com/ediciones/2009/07/11/opinion/d11opi4.1294418.php>

Emakume eta gizonen arteko desberdintasunen alderik latzena hori bada ere, ez da bakarra. Errealitatea oso tematia da, genero bortizkeria errealitatea da; emakumeen sexu-esplotazioa ezaguna da; emakumeek jasaten duten lan-diskriminazio horizontala nahiz bertikala hor dago; emakumeak dira pobrezia handiena pairatzen dutenak eta etxeo lanetaz arduratzen direnak...;

- ✓ Osasuna eta Hezkuntza bezalako zerbitzuak jasotzeko aukera parekidea dela esan daitekeen arren, emaitzak ez dira espero zitezkeenak.
- ✓ Emakumeen hezkuntza maila asko hobetu da baino honek ez du behar bezalako islarik lortzen laneko parte-hartzean, ezta lan-baldintzetan ere;
- ✓ Urrun dago esparru politiko-ekonomiko edo/eta zientifiko-teknologikoan ardura eskatzen duten lanpostuetan beharrezkoa den parekidetasuna.
- ✓ Emakumeek gizonen baino arrisku handiagoa dute, gizarte-bazterkeria egoeretan erortzeko (pobrezia, minusbalioetasuna, familia-haustura eta inmigrazioa eta beren hiritar eskubideen egikaritzari eragozten dioten beste batzuk)

Iturria: Emakume eta gizonen aukera berdintasuna lortzeko dauden erronkak Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren plan estrategikoa 2008-2011.

Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren 2008-2011rako plan estrategikoaren sarreran agertzen den bezala (Instituto de la Mujer, 2007), Europar Batasunaren eta Nazio Batuen berdintasunerako politiketan aurrerapen handiak egon diren arren, eta, bi sexuen eskubide eta aukera berdintasunaren alde urrats garrantzitsuak eman diren arren, begi bistakoa da harreman desberdinek eta diskriminatzaileek hor dirautela eta, oraindik ere, handiak direla emakumeen interes, nahi eta eskaerak betetzeko ditugun erronkak.

Zorionez beti egon dira honi aurka egin dioten emakumeak eta euren zor diegu, beren borrokarekin, bide berriak zabaldu izatea ondorengoei.

Foro desberdinetan aldarrikatu den bezala, egoera honi amaiera emateko ezinbesteko tresna dugu hezkuntza. Hala ere, ezin ditugu ahaztu esparru honetan ditugun zailtasunak. Zentzu honetan idazten dute Anguita-k eta Torrego-k (2009). Beren artikuluan diotenez, Emakumearen Institutuak agindutako Hezkidetzaren Egoerari Buruzko Txostenaren ondorio kezkarrietako bat honakoa da: jardunean dauden irakasleek ez dute berariazko prestakuntzarik jaso hezkidetzari dagokionez eta erabat sinesten dute eskola, pertsona guztiak berdinak diren instituzio demokratikoa eta zuzena dela. Hori dela eta, emakume eta gizonen arteko aukera berdintasuna lortuta dagoela uste dute. Horri aurre egiteko, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako irakasleen formazioan, gizon

eta emakumeen arteko berdintasuna eta hezkidetzari buruzko edukiak sartzeko beharra iradokitzen du txostenak. Gure eskolako irakasleek eta ikasleek ere honelako usteak ote dituzten eta nolako prestakuntza jaso beharko luketen ikertu nahi dugu azterlan honetan.

Antolaketa eta egitura formala

Egiturari dagokionez, eskuartean daukazun lana sei ataletan banatuta dago. Lehenengo atal honetan, tesi hau egitera bultzatu ninduen ideia azaltzeaz gain, lortu nahi ditudan helburu orokorren aipamena egingo dut. Horrez gainera, lan honen aurrekariak zeintzuk izan diren, eta, gaur egun eduki dezakeen garrantzia azalduko dut. Atalari amaiera emateko, lana aurkezteko erabili dudana egitura plazaratuko dut eta atal bakoitzean irakurleak aurkituko duen edukiaren laburpena egingo dut. Dokumentuan zehar pluraleko bigarren pertsona erabiliko dut, eskolako proiektu baten emaitza izanik, jende askoak hartu baitu parte lanaren zenbait momentutan.

Bigarren atalean, lan honen gogoeta teorikoa dago. Kapitulu honetan gai desberdinak jorratzen dira, alde batetik, Hezkuntza Sistemek historian zehar emakume zein gizonen heziketari eta irakasleen formazioari eman dioten trataera aztertzen da, ikuspegi historikoak lan hau hobeto kokatzen lagunduko digula uste baitugu. Euskal Herrian (batez ere Hego Euskal Herrian) jarriko dugu begirada, baina gure errealitatea baldintzatzen duten Europako eta Espainiar zein Frantziar Estatuko testuinguruak ahaztu gabe. Bestaldetik, berdintasunaren eta hezkidetzaren diskurtsoaren sorreratik gaur egun arte eman diren urratsak eta aurrerapenak jaso nahi izan ditugu, eta, horiekin batera, agerian ditugun erronkak. Ikuspegi orokor hori eman ondoren, orain arte egin diren ikerketetan, irakasleen hasierako formazioan, gai honi buruz ezinbestekotzat jotzen diren eduki eta kontzeptuak bildu ditugu. Atal honekin amaitzeko azken urteetan berdintasuna bultzatzeko ezarri diren lege, plan eta arau desberdinen azterketa egin dugu.

Hirugarren ataletan, hartu dugun aukera metodologikoa eta ikerketaren diseinua aurkezten dira. Egin dugun aukera metodologikoaren zergatia azaldu ondoren, kasu-azterketaren metodologia zertan datzan azaltzen dugu. Ondoren, ikerketaren testuinguruari buruzko informazioa ematen da, kasua hobeto ulertzen lagunduko duelakoan. Laginaren osaketa zein izan den azaltzen dugu eta informazioa jasotzeko erabili ditugun estrategiak aurkezten dira. Landa-lana amaitu ondoren jasotako datuen azterketa nola burutu den eta erabili dugun softwarearen deskribapen laburra egin dugu. Atal honi amaiera emateko

ikerketaren kalitatea bermatzeko erabili ditugun ezaugarri metodologikoak azaltzen ditugu.

Laugarren atalean gure lanaren emaitzak aurkezten dira. Estrategia desberdinen bitartez eta partaide desberdinengandik jasotako informazioaren azterketa eta honen interpretazioa egiten da. Azterketa nagusiki kualitatiboa den arren, galdetegietatik ateratako hainbat datu kuantitatiboki aztertu dira. Horrekin batera, NVIVO 8 programaren bidez lortutako emaitzen laburpen taulak aurkezten dira.

Bosgarren atalean ikasle zein irakasleen ahotsetan entzun ditugun iritziak, hausnarketak eta kezkek, jaso ditugun pertzepzioak, esperientziak eta proposamenak eztabaidan sartzen dira. Ez da lan erraza gertatu, erabili dituzten diskurtsoak oso anitzak eta desberdinak direlako, baina, sintesi-lan bat egin dugu, iturri desberdinen bidez jasotako informazioa alderatuz, osatuz eta harremanetan jarriz interpretazio orokorra egiteko. Horrez gain, hipotesien berrikusketa eta dimentsio desberdinen ondorioak aurkezten dira atal honetan.

Seigarren atalean, ondorioak aztertuta, etorkizunari begira partaideengandik jaso ditugun erroka nagusiak eta gaur egungo egoera hobetzeko egin dizkiguten proposamenak batu ditugu.

1. MARKO TEORIKOA

“Hasta hace no muchos años, los historiadores de la democracia ateniense no mencionaban más que de paso a los esclavos y a las mujeres. Los esclavos eran la mayoría de la población en Grecia, y las mujeres eran la mitad. ¿Cómo sería la democracia ateniense vista desde el punto de vista de los esclavos y de las mujeres?”

“La Declaración de Independencia de los Estados Unidos proclamó en 1776, que “todos los hombres nacen iguales”. ¿Qué significaba eso desde el punto de vista de los esclavos negros, medio millón de esclavos que siguieron siendo esclavos después de la declaración? Y de las mujeres, que siguieron sin tener ningún derecho, ¿nacían iguales a quién?” (Galeano, 2005:153)

Kapitulu honen hasieran, eskolak Euskal Herrian, emakumeen heziketan edo zehazkiago esanda, maistren formazioan izan duen papera bere testuinguru historiko eta sozialean aztertuko dugu. Ondoren, XX. mendean emakumeen aldeko borrokan egon diren une erabakiorrak aipatuko ditugu, hauetan emakumeen egoera aldatzeko hezkuntzari eman zaion garrantzia azpimarratuz. Bestalde, emakume eta gizonen berdintasuna babestuko eta bultzatuko duen euskarri legala aztertzeari ekingo diogu. Atala amaitzeko, aurrera doan XXI. mende honetan, Hezkuntza Sistemaren azterketarako datu batzuk emango ditugu, eta, eskola, gizon eta emakumeen berdintasunaren bidean eragile izan dadin, irakasleen prestakuntzan ditugun erronkak aipatuko ditugu.

1.1. Hezkuntza Sistemak eta Irakasleen formazioa

Hezkuntzaz hitz egiten dugunean, ezin dugu ahaztu irakasleak direla eskola egiten dutenak. Horregatik, Hezkuntza Sistema nazionalak sortzearekin batera, irakasleen formazioa antolatzeke beharra sortu zen.

Bestalde, emakume eta gizonentzako aukera berdintasunaren aldeko borroka eta eskola

hezkidea lortzeko ahaleginak ez dira berriak. Historian zehar, Eskolak rol desberdinak jokatu ditu emakumearen diskriminazioarekiko eta hezkuntzarekiko. Eta eskolak betetzen dituen funtzioetako bat botere harremanak eta nagusi diren baloreak iraunaraztea denez, hezkuntzaren bidez diskriminazio sexista eta paradigma maskulinoa finkatzen dira (Carbonell, 1996). Baina, eskola ezin da egoera erreproduzitzera mugatu. Gizartearen¹ osagai garrantzitsua izanik, aldaketa sozialean eta, guri dagokigunean, berdintasunezko harremanen eraikuntzan parte-hartze eraginkorra izan behar du. Jendartea aldatzea, ordea, ez da erraza. Aldaketa horiek belaunaldiz belaunaldi ikusten dira, gizartean dauden desberdintasunak eskolan islatzen direlarik (Vizcarra Morales *et al.*, 2009). Karmele Perez Urrazak bere tesian azaltzen duenez, ordea, Curriculumari buruzko teoria kritiko batzuek, aldaketa bultzatzeko garrantzi handia ematen diote erakundeko kideen parte-hartzeari, hau da, eskoletako irakasleei:

“...garrantzia ematen diote parte-hartzeari, elkarkidetzari, auto-gogoetari, hezkuntzan ari diren pertsonak prozedura horiek erabiliz, edo prozedura horiek direla medio, gai izan daitezen jasan behar izan dituzten egoerak, pentsamoldeak, aurreiritziak, jarrerak, balioak, etab., ulertzeko, ezagutzeko, kritikatzeko, berraldatzeko eta euren benetako emantzipazioa lortu ahal izateko. Aukera hau ez da mugatzen errealitatea argitzen soilik, baizik errealitate hori aldatzea du helburu. Aldakuntza horretan kideak eragileak dira. Eragileek -elkarkidetzan murgildurik eta informaturik- kiritikori joka dezakete, eta, eraginkortasunez parte hartuz, aldaketa bera bultza dezakete, lldo horretatik aztertuta hezkuntza ez da erreproduzitzen den gertaera soil bat gizartearen aldakuntza hori gerta dadin dagoen tresna bat baizik” (Perez Urraza, 2003:38).

Eragileek -irakasleek- egoera honen aldaketan kritikoki parte hartzea nahi badugu, jasaten dituzten egoeren, pentsamoldeen, aurreiritzien, jarreraren, etabarren oinarriak ezagutu beharra daukate. Hortaz, eskola gizartearen aldakuntza tresna izatea nahi badugu, ezin dugu ahaztu irakasleak izango direla aldaketa horren eragileak eta horretarako jasotzen duten formazioa oso garrantzitsua izango dela.

¹ “Gizartea” erabili dut hemen oso zabaldua dagoen hitza delako. Generoko ikerketa bat denez honako hau, hemendik aurrera, era honetako lanetan gero eta gehiago zabaltzen ari den “jendartea” terminoa erabiliko dut. Hala ere, baliteke “gizartea” hain hitz erabilia izanik, batzutan, testuan zehar agertzea .

Aipatu bezala, datozen orrialdeetan Euskal Herrian emakumeen heziketari buruzko edo zehazkiago esanda, maistren formazioari buruzko errebaso historikoa egingo dugu, orain arte gai honi buruz egin diren hainbat ekarpen bilduz.

Baina azterketa hau ezin da modu isolatuan egin, Pilar Ballarin-ek esaten duen moduan:

“emakumeen hezkuntzaren historia, ez da historiaren parte bat edo historia paraleloa bezala ulertu behar, bere jomuga ezagutza historikoa da sexuaturako jendartearen osotasunean, hau da, harremanetan dauden gizon eta emakumez osatutakoan, hortaz, bere kezka eta egiteko nagusia, gizateri erdia alde batera uzten duen historia androzentrikoa, «orokorra» deitutakoa, oinarritzen duen paradigma eraldatzea da”. (Ballarin, 2009:36).

Horregatik, Euskal Herriko maistren formazioa aztertzeko, maisuena aipatu beharko dugu sarritan. Bestaldetik, Euskal Herrian gertatzen dena baldintzatuko duten neurrian, Europako beste herrialde batzuetako -Espainiar eta Frantziar Estatuetoakoak bereziki- irakasleen formazio erduei buruzko hainbat zertzelada emango ditugu. Modu berean, baldintzatuko dutelako, Estatuan sortutako araudiak ere aipatuko ditugu atal honetan.

Has gaitzen beraz, XVI-XX. mende bitarteko Europako eskolaren testuingurua aztertzen, ondoren Euskal Herriko egoera ezagutzeko. Horretarako hiru epe handitan banatuko dugu azterketa: XVI-XVIII. mende bitartekoa; XIX. mendea; XX. mendea

1.1.1. XVI-XVIII. mendeko Eskola Europako Mendebaldean

Irakasleen prestakuntza dela eta, ezagutzen ditugun lehenengo aurrekariak La Salle-ko Juan Bautista-renak dira. Historiagile batzuek, lehenengo Eskola Normaleko klaustroaren fundatzailetzat hartzen dute, 1685ean, Renis-eko (Paris) “Maisu seglareen mintegia” sortu zuelako. Eskoletako maisuen formazioaz arduratzen bazen ere, eskola honek, zein sortu zituen beste batzuek, formazio erlijiosoan zuten helburu eta kristau pedagogian oinarritzen ziren (Alejo, 2009).

Benetako Eskola Normalak 1736an Alemanian, eta 1770ean, Austrian antolatzen hasi ziren. Austriako eskolek arrakasta handia izan zuten eta hamar urte beranduago, 1780an, beste 15 Eskola Normal zabaldu ziren Austrian.

Estatu Espainiarrean XV. eta XVI. mendeetan egiten zenaren testigantza aurki dezakegu Maria de Maeztu-k 1920ko Iruñeko Kongresuan eman zuen hitzaldian. Bere esanetan, oso berandu arte ez zen pentsatu irakasleen formazioan baina, bai ordea, irakasleak hautatzeko azterketa eta baldintzetan. San Casiano-koa bezalako Maisuen korporazioak sortu arte, 1642an, maisuen hautaketa, Gobernu Kontseiluaren aurrean egiten zen azterketa bidez erabakitzen zen. Gerora, korporazio hauek azterketak eta proposamenak egiten zituzten eta Kontseiluak maisuak izendatu eta tituluak luzatzen zituen. Hona hemen bere hitzalditik jasotako hitzak:

“Se hacía la selección mediante un examen que se verificaba primero ante el Consejo de Estado y más tarde cuando surgieron las Corporaciones de maestros, tales como la Hermandad de San Casiano en 1642, éstas examinaban y hacían las propuestas, y el consejo nombraba a los maestros y expedía los títulos: régimen, como veís, muy parecido al de nuestras actuales oposiciones” (De Maeztu, 1920:47).

Eta horrela laburtu dugu De Maeztuk hitzaldi berean maisu horiei eskatzen zitzaizkien baldintzaz esandakoa:

XIV. mendean, aitonon-seme (hidalgo) eta kristau osoa izatea; mairu, turko edo judutarren odol nahasketarik ez izatea eskatzen zitzaien.

XVI. mendean horrez gainera, inkisizioak zigortua ez izatea eta kristautu berria ez izatea eskatzen zen.

1688ko Ordenantzen arabera, bi urtetako praktikaldia egitera behartuta zeuden titulaturako maisuekin. Prestakuntza teorikoa maisu-gaiek, ahal zuten moduan, egiten zuten Korporazioek azterketak prestatzeko aholkatzen zizkieten liburuak erabiliz.

XVIII. mendearen hasieran leinu garbikoak izatea, lanbide mekanikoetan aritua ez izatea eta doilorkeria penarik jasan ez izana (no haber sufrido pena de infamia).

1780. urtean “Colegio Académico del noble arte de primeras letras” sortu zenean, bere helburuen artean, asteroko ikasgaien bidez, maisuak herritarren hezkuntzarako beharrezkoak dituzten gaietan -irakurketa, idazketa, geometria, aritmetika- trebatzea izango du” (De Maeztu, 1920: 47).

Ikusten denez, Espainiako Estatuan -1780ko ekimena arte- maisu izateko eskatzen ziren baldintzek zerikusi gutxi zuten beren lanbidean bete behar zituzten zereginekin.

San Román-ek (1998) azaltzen digunaren arabera, XVIII. mendearen amaieran eta XIX.aren

hasieran ezarrita zegoen maistra eredu, “analfabetoa” zen. Berak dioskuanez, maistra gehienek ez zekiten ez idazten eta ez irakurtzen. Moralitate zorrotza izateaz kanpo, ez zuten inolako formaziorik behar. Parejak eta Zarragak diotenez, emakumeentzat ondo ikusita zegoen lanbidea zen, dituen ezaugarriak, estu lotuta baitaude emakumeei beti esleitu zaizkien rolei. Ikasketa bakarrak jostintza eta erlijioa izaten ziren, horiek neskei soilik irakasten baitzitzaizkien. Egile berberak aipatzen dutenaren arabera, Bizkaian, 1797an, 8 maisu eta 4 maistra zeuden hamar milatik gorako hiribilduan.

1.1.2. XIX. mendeko Eskola. Europako Mendebaldean.

Europar Hezkuntza sistema nazionalak Frantziar Iraultzaren ondoren, XVIII. mendearen amaieran eta XIX. mendearen hasieran, batzen, antolatzen eta garatzen hasten dira. Horren ondorioetako bat, Estatuaren zerbitzura arituko diren irakasleak izateko beharra izango da (Alejo, 2009). Momentu horretan ezarri ziren mende osoan zehar emakumearen heziketaren oinarriak izango zirenak: diskriminazioa eta bereizketa. Gaur egungo emakumearen egoera modu egokian ulertzeko, beraz, ezinbestekoa dugu XVIII. mendean, ilustrazio garaian, ezarri ziren oinarri horiek ezagutzea.

Izan ere, garai hartako, gizarte-talde batzuen pribilegioen aurrean, hiritar guztien berdintasuna eta arrazoiaren indarra aldarrikatzen ziren, eta, horrekin batera, gizakiaren askatasunean hezkuntzak duen garrantzia (García *et al.*, 2002). Helburua hiritar guztientzako hezkuntza herritarra lortzea zen, lortu nahi zen hiritarren berdintasuna hezkuntzako eskubidea bermatuzetik abiatzen baitzen. Baina arrazoiaren eta hezkuntzaren oinarritutako berdintasun hori ez zen emakumezkoentzat izango (García *et al.*, 2002), XVIII. eta XIX. mendeetako hezkuntza legeek, neskek eta mutilak eskola desberdinetan hezi eta irakaspen desberdinak jaso behar dituztela adierazten baitute esplizituki.

Orduko hezkuntza-pentsamenduaren arabera, Jainkoak emakume eta gizonak desberdinak egin zituen eta, desberdintasun biologikoei, gaitasun, jokaera, ekintza eta gizarte-eginkizun desberdinak dagozkiela uste zen. Horren ondorioz, jasotzen zuten heziketa ere, desberdina izan behar zen. Zentzu horretan, bere amatasun funtzioak betetzeko emakumeak ez zuela inongo formaziorik behar uste zen. Horrela, hezkuntzari buruzko proposamenak mutikoen heziketari buruzkoak ziren, neskatoentzako proposamenak, otoitzetan eta etxeko lanen ikasketan oinarritzen ziren, mutilentzako ikasgaietan ezarritako edukien murrizketarekin batera. Sasoi horretan ezarri zen eredu politikoak

“etxeoandre” bat eskatzen zuen, gizonari, esparru publikoan aritu ahal izateko, esparru pribatuko ardurak kentzen zizkiona (Carbonell, 1996; García *et al.*, 2002; Subirats Martorí, 1994).

Garai hartako pedagogoen, eta bereziki Rousseau-k -egungo pedagogiaren aitzindaria eta garai horretako pedagogorik entzutetsuenak- justifikatu zituzten emakumeek kulturaren sarbidea izateko zituzten mugak. Rousseau-k, gizon eta emakumeen gizarte-eginkizun desberdinen ideari jarriki, neska eta mutilen heziketarako hastapen desberdinak planteatzen zituen. *Emilioren* heziketa esperientzian eta bere nortasunaren errespetuan oinarritu behar da, eta, oinarritzko ezagupenak eskuratu eta izaki libre eta autonomoa izatera bideratze den bitartean, Sofiarena, izaki ahul eta menpekoa bihurtzera bideratua egon zen. Rousseau-arentzat, emakumezkoen hezkuntza gizonezkoen zerbitzura egon behar baitzen: beraiantzat atseginak izan, lagundu, maitatu-arazi, txikiak direnean hazi eta babestu, eta, zahartzaroan, zaindu, aholkatu, kontsolatu, bizitza atsegin eta goxoa egin; hauek izan dira aro guztietako emakumezkoen eginkizunak eta txikitatik irakatsi behar zaiena. Desberdintasun hauek eginda, Rousseau -bere garaiko pentsaeraren mugetan harrapatuta- emakumearen menpekotasunaren pedagogiaren aitzindaria bihurtu zen (Subirats Martorí, 1994).

Testuinguru honetan, irakasleen formaziorako eta haurren heziketarako Europan, eta Frantziar eta Espainiar Estatuetan, egin ziren proposamenak aztertuko ditugu datozen orrialdetan. Horrekin batera proposamen hauek Euskal Herriko irakasleen formazioan izan zuten eragina aztertuko dugu.

1.1.2.1. Irakasleen formazioa XIX. mendeko Europan

Lehenago aipatu dugun bezala, Alemania eta Austriako estatu batzuetan, XVIII. mendean, Eskola Normalak sortzeko aurrekariak dauden arren, XIX. mendean zehar zabaldu ziren Europan zehar. “Normalak” ziren, irakasle-gai guztientzat “norma” edo ereduak izan zitezkeelako, irakasle adituengandik ikasi beharreko Eskola ereduak (Alejo, 2009).

San Román-ek (1997) egindako ikerketan esaten digunez, XIX. mende hasierako industrializazio iraultzarekin batera, maistra “maternala”ren ereduak zabaldu ziren Europan (1838-1876). Eredu hau, Ingalaterran *Infant Schools* deitutakoekin hasi zen eta

1820 arte iraun zuen. Frantzia, 1820-1830 bitartean zabaldu zen eta eta Italian, Alemanian, Hungarian, Suizan, Txekoslovakian, Danimarkan, Portugalen eta Polonian, 1830-1840 urteen artean hedatu zen. Espainiar Estatuan, 1838. urtean ezarri zen eredu hau, eta lehenengo aldiz, maistrak, mutilen eskolan sartu ahal izan ziren. Emakumeen analfabetismoa gelditzeko beharrak, maistra eredu honi egokitzen zitzaizkion funtzioak baldintzatu zituen. Emakumea, bere ama roletik, garapen sozialareko bidean oztupo izatea saihestu nahi da. Hortaz, haurrak eta emakumeak, sistema sozial eta moral berriaren eragingarri izan ziren.

Euskal Herriko Iparraldeak Frantziarekin harremana duelako, Estatu Frantziarrean gertatutakoaren aipamena egingo dugu. Frantziako lehenengo eskola Parisen sortu zen 1794an, Joseph Lakanal-ek eta Heziketa Publikoko Batzordeak bultzatuta. Egoera politiko-ekonomiko kaskarra zela eta, eskolak 4 hilabete baino ez zuen iraun, 1795ean desagertuz. Napoleón-ek ezarri zuen berriro 1808an eta, 1810ean, ireki zituen ateak (Buisson, 1911). Estrasburgoko Eskola Normala da, historiagile batzuek Frantziako lehenengo “Normal”tzat hartzen zutena. 1837. urtean 74 Eskola Normal zeuden Frantziar lurralde osoan. Madrilen, berriz, lehenengo Eskola Normala 1818an sortu zen arren, ez zen “Normal”tzat hartu 1821. urtera arte.

Frantziar Estatuan, Guizot legea izan zen Departamentu bakoitzean Eskola Normal bana irekitzeko beharra ezarri zuena. Horrela, 1833tik 1848ra arte hogeita hamar Eskola Normal baino gehiago sortu ziren lurralde osoan. Eskola hauek oso garrantzitsuak izan ziren irakasleen hautaketan eta formazioan. Nahiz eta irakaskuntzaren askatasuna onartu, “zerbitzu publiko” zentralizatu eta sendoa sortzeko ideiak aparteko indarra hartu zuen. Besteak beste, konpetentzien banaketa ezartzen zuen: udalak alde materialez arduratuko ziren, irakasle-eskolak Departamentuen eskuetan geratuko ziren eta irakaskuntzaren zuzendaritza orokorra, Estatuari esleituko zitzaion. Une horretatik aurrera Estatuaren eskola indartsua sortzeko erabakiak ez zuen itzulbiderik izan.

Aipagarria da, irakasleen formazioari legeak ematen zion garrantzia, ordena soziala zela eta, irakasleak oinarrizko piezatzat hartuak izan ziren eta irakasle-eskola Normalei protagonismo handia eman zitzaion, irakasleak “*fonctionnaires de l’Etat*” bihurtuz. Irakaslea Estatuaren begirada zorrotzaren pean eduki behar zen eta ondorioz, Estatuaren ikuskaritza-mekanismoak ezarriko ziren (Zabaleta, 2000).

Eskolan irakasten ziren edukiei dagokienez, 1. eta 3. artikulak ezartzen zituenak honako

hauek dira:

“Heziketa moral eta erlijiosoa, irakurketa, idazketa, aritmetika -pisu eta neurrien sistema barne-, frantses gramatika, marrazki lineala, topografia eta geometria praktikoaren beste aplikazio batzuk, bizitzako erabileran erabiltzeko zientzia fisikoen nozioak musika, gimnasia, historia eta Frantziar geografia eta historiako elementuak. Horri erantsi behar zaio, ikasleak metodo onenen ikasketan trebatuko direla Eskola Normaletan atxikitako lehen hezkuntzako klase batetan edo gehiagotan, egoera zibilaren akten erredakzioan eta zuhaitzen txertaketan (injertación) eta inausketan”. (Buisson, 1911:5)

Nabarmentzekoa da legeak goi-mailako lehenengo irakaskuntzan Frantziako historiari zein geografari ematen zion garrantzia, horrela jokoan zegoen Nazioarekiko identifikazioa bultzatzen zelarik (Zabaleta, 2000).

Nesken irakaskuntza dela eta, ahaztuta egon zen lege honetan eta kongregazio erlijiosoek izan zuten monopolioa, baina 1836ko ekainaren 23ko ordenantzak, 1833ko legearen xedapen gehienak ezarri zituen neskentzat, hauen irakaskuntzari bultzada bat emanez. Eskola publiko berriak zabaldu ziren eta hauen kudeaketa bermatu behar zen. Lehenengo momentuan kongregazio erlijiosoek hartu zuten ekimena baina laster irakasle laikoak formatu behar izan ziren.

Maisuen formazioarekin gertatu zen bezala, nesken lehen hezkuntzako goi-mailako eskola bakoitzaren ondoan, berehala “Eskola Normal” bat zabaltzen zen irakaskuntzan aritzeko asmoa zuten neska gazteak hartzen zituena. “Eskola Normal” hauek, hasieran batez ere, komunitate erlijiosoek zuzendutako eskoletara atxikiak ziren. Ipar Euskal Herrian lehenengo Eskola Normala 1838an zabaldu zen, Basses-Pyrénées delako Departamentuan (Buisson, 1911).

Estatu Espainiarrean bestalde, irakasleak prestatzeko ikastegiak burgesia liberalak boterea hartu zuenean abiatu zirela esan daiteke, liberalek Frantzian eta Ingalaterran zituzten kontaktuei esker (Alejo, 2009). Zabaletaren ustez (2000), XIX. mendean bi epealdi zabalez hitz egin daiteke: alde batetik mendearen lehenengo erdialdean hezkuntza-sistema nazionala sortzeko lehenengo ahalegina egingo zen, eta bestetik, bigarren erdialdean hezkuntza-sistema nazionala finkatuz joango zen. Aipatu beharreko bi mugarri nabarmentzen ditu Zabaletak: bata 1812ko Cadiz-eko Konstituzioa, eta bestea, 1857ko Moyano legea.

Hezkuntza herritarra lortzeko bidean, 1812ko Cadiz-eko Konstituzioak urrats garrantzitsua eman zuen 366. artikuluan ezarri zuenean:

“en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles” (Alejo, 2009:133).

Baina, 1813ko irailaren 9ko “Quintana Txostena” bezala ezagututakoan, emakumeen heziketari buruz apenas ezer esaten zen. Txostena amaitu aurretik, emakumeak baztertu izana onartzen zuen eta Foru Aldundien esku uzten zuen neskentzako eskolak zabaltzeko ekimena, emakumeen heziketa *“privatu eta domestikoa”* zela esanez, gizonezkoena *“publikotzat”* hartzen zen bitartean.

De Benito-k (1999) dioen bezala, Cadiz-eko liberalek ilustrazioaren eta Frantziar Iraultzaren iturrietatik edaten zuten eta irakaskuntza publikoaren beharraz kontzientziatuta, heziketa, gobernuaren zutabetako bat bezala hartu zuten. Liberal hauek irakaskuntzaren unibertsaltasuna defendatzen zuten arren, 366. artikuluan adierazitakoa mutilei bakarrik zegokien, nesken eskolatzeaz ordea, ez zen ezer esaten, neskek ez baitziren hiritar aktiboak, hau da, boto emaileak. Horrela, heziketa publiko unibertsalaren ideal honek, populazioaren erdia, femeninoa, heziketa maila honetatik kanpo uzten zuen.

1814ko martxoaren 7an argitaratu zen “Proyecto de Decreto de arreglo general de Enseñanza Primaria” delakoan, laburki bada ere, emakumearen heziketa publikoa aurreikusten zen, nahiz eta, 115. eta 116. artikuluetan, emakumearen heziketa, morala, domestikoa eta pribatua izan behar zela esaten zen (De Benito, 1999:28). Horrez gain, Foru Aldundien esku uzten zen nesken eskolak eratzea:

Artículo 115. “Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”.

Artículo 116. “El Gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan el número de escuelas que deban establecerse en su respectiva provincia, los parages en que deban situarse, su dotación y arreglo”.

Aldundiek eskumen hauek izan arren, baliabide ekonomikorik ez zuten erakundeak zirenez, nesken eskolatzea kolokan gelditu zen.

Cadiz-eko Konstituzioa izan zen hezkuntza sistema nazionala sortzeko lehenengo ahalegina Espainiar Estatuan. María de Maeztu-k (1920) Iruñeko Kongresuan esandakoak ekarriko ditugu berriro, lege honi buruzko balorazioa eginez, eta ezarritako uniformetasuna

kritikatuz:

“Durante todo el siglo XIX hemos hecho el ensayo, a la manera de Francia, de establecer un plan de estudios uniforme para todos los establecimientos y para todas las regiones de España rindiendo culto a las ideas centralistas. La Constitución de 1812 que representa un progreso indudable en la política y la Administración Pública, dispone en el Título IX, que dedica a la enseñanza, que en todos los pueblos del Reino se establezcan escuelas de primeras letras cuyo programa había de ser el siguiente: lectura, escritura, cuentas y Catecismo de la religión Católica, combinado con una breve exposición de las obligaciones civiles”. (De Maeztu 1920: 39)

Dena den, Cadiz-en egindako esfortzua bertan behera gelditu zen 1814ko gertakizun politikoak zirela medio. Hala ere, esan daiteke konstituzio honek XIX. mendeko hezkuntza politikaren oinarriak jarri zituela (Alejo, 2009). 1821 arte itxaron beharko zen hezkuntza politika gidatuko zuen “Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de Junio de 1821” argitaratzeko. Testu horretan, hezkuntza sistema ordenatua, egitaratua, zentralizatua eta laikoa jartzen zen Estatuaren esku. Irakaskuntza maila desberdinak eta maisuen kidegoa -eta ez maistrena- diseinatu eta eratzeaz gain, sistema finantzatzeko baliabide ekonomikoak ezartzen ziren.

Araudi honetan, berrikuntza bat ezarri zen emakumezkoen hezkuntzari dagokionez, irakurri eta idazteaz gain, neskek “kontatzen” ikasi behar baitzuten.

“artículo 120. Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, y a escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”.

1822an Madrilgo Gazetan argitaratu zen “Proyecto de Reglamento de Primera Enseñanza” delakoan nabarmentzekoa da 66. artikulua, lege-mailan baino ez bada ere, neska eta mutilen irakaskuntza publikoa parekatzen zuena:

“artículo 66. En las escuelas de niñas se seguirá en un todo el mismo plan, sistema y orden que en las de niños en la parte de instrucción literaria”.

Nahiz eta, hurrengo artikuluan nagusiagoak ziren neskentzako zehaztapenak ezarri:

“artículo 67. Por las mañanas se enseñará a todas la parte literaria, y por la tarde las grandecitas se dedicarán a las labores propias de su sexo”.

Egoera zein zen irudikatzeko, De Benito-k (1999) bere lanean, Gipuzkoako neska eta mutilen eskolatzeari buruz ematen dizkigun datuak ekarri ditugu hona. Dioenez, 1822ko

zentsuaren arabera, nesken 29 eskola zeuden, 777 neska eskolatzen zituztenak. Horietatik 9 mistoak ziren. Mutilen eskolatzeari dagokionez, 49 eskola zeuden, 1711 ikasle zituztenak orotara. Bestaldetik Tomé-k (2002) dionaren arabera, Estatu Espainiarrean, 1822an 595 ziren neskentzako eskolak, mutilenak berriz, 7.365. Hala ere, kasu askotan, udalen egoera ekonomikoak ezinezko bihurtzen zuen bi eskola mantentzea eta neskak eta mutilak eskola berera joaten ziren.

Absolutismoaren berrezarpenak, 1823an, eta Calomarde-k, 1825ean lehenengo hizkietako ikasketetan ezarri zuen erreformak, Hezkuntza araudiaren apurketa berria ekarri zuen (De Benito, 1999:32). Onartu zuten “Plan y Reglamento de Estudios de Primeras letras del Reino” delakoak atzerapen handia ekarri zuen 1821 eta 22an ezarritako araudiekiko eta, baita ere, emakumeen heziketan emandako aurrerapenetan. Aurreko araudietan neska eta mutilen lehenengo irakaskuntza berdintzeko joera antzematen zen bitartean, Calomarde-ren araudiarekin atzera egin zen. Horrela, 197. artikulua herrietan, neskentzako, mutilen “*sailkapen edo klasifikazio*” bereko eskolak irekitzeko agindu zuen, baina helburuak, mutilentzako ezarritako heziketa intelektualetik oso urrun egon ziren. Horren adibidea, 197. artikuluan ikus dezakegu:

“artículo 197. Para que las niñas no carezcan de la buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo, cuidarán las Juntas y los Ayuntamientos de que haya Escuelas de primera, segunda, tercera y cuarta clase”. (De Benito, 1999:32)

Ematen zen atzerapena, 198. artikuluan oso garbi ikusten da. Neskentzako lehenengo hizkien maila jaisten zen bitartean, kristau dotrinaren ikasketan -buruz eta ahoz-sakontzen zen, katiximaren testuak izan zirelarik irakurtzen irakasteko erabili zirenak. Idazteari dagokionez, neskek “erdi-ipurdi” ikastearekin helburua betetzen zuten eta “kontatzen ikastea” ez zen aipatu ere egiten. Oso bestelakoa da, “bere sexuari dagozkion zereginen” ematen zitzaizen garrantzia.

“A saber: hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, u otras que suelen enseñarse a las niñas...”. (De Benito, 1999:32)

Mutilentzako, berriz, honako ikasketa hauek ezartzen zituen 15. artikulua:

“catecismo, leer, escribir, contar, Gramática castellana y Ortografía, Urbanidad, Caligrafía “y otras de que se hablará”. (De Benito, 1999:32)

Maisu-maistren formazioari dagokionez, Abalos-en (1920) esanetan, Estatuan, Erreforma honetako lege-araudian hitz egiten zen lehenengoz Eskola Normalei buruz.

“Aunque ya en el siglo XVII (1642), la “Hermandad o Congragación de San Casiano” y luego en el siglo XVIII (1780) el “Consejo de Castilla” intentaron organizar la formación profesional del Magisterio, la primera disposición legal española que habla de Escuelas Normales, es el Reglamento para Escuelas de primeras letras del 16 de febrero de 1825 refrendado por Calomarde el cual Reglamento en su artículo II2 establece:

A las escuelas de primaria y según la clase que pueden decirse Normales, por su mejor y reglada enseñanza, podrán concurrir en clase de observadores, para instruirse en la teoría y en la práctica, los jóvenes que aspiren a las pasantías y a los Magisterios...”. (Abalos, 1920:142)

Maistren formakuntza dela eta, nahiz eta ordurarte inoiz ez zen araurik egon -1771ko Real Cédula-raino joan beharko litzateke-, orduan diseinatu zen maistra eredua, maisuaren eredua baino beherago zegoen eta beraren menpe irakaskuntza intelektualari dagokionez. Eskatzen zitzaion formazio eskasa 199. artikuluan nabarmen gelditzen zen (De Benito, 1999:32):

“La enseñanza muy precisa de escribir y contar se dará, o por la misma maestra, o con el auxilio de algún Maestro o Pasante que haya cumplido cuarenta años”

Horrela, XIX. mendean hasieran hasi zen Estatuaren esku-hartzea hezkuntza gaietan. San Román-en (1997) arabera, garai honetan maistrak mutilen eskoletan sartzen hasi ziren, baina, oso poliki eta emakumeak mutilen eskoletan bakarrik egoteko gaitasuna zuenik sinistu gabe. Aurreiritziek, eta, emakumearen menpekotasunak, bere jarduerari mugak jartzen jarraitu zuten, oraingo honetan esparru publikoan, eskolan. Horrela, Parejak eta Zarragak (2006) esaten duten bezala, maistra analfabetoaren eredua, XIX. mendean, amatasunarekin loturiko beste ezaugarri batzuekin osatu zen; izan ere, ikasgelan maisuari laguntzen zion emakumea zen: garbiketaz, haurren osasunaz, etabarrez arduratzen zena. Kasu askotan, maisuen emazteek eurek betetzen zuten funtzio hori, euren sexuaren rolen luzapentzat. 1838ko testu hau Oinarrizko Hezkuntzako Eskola Publikoen Araudia deritzonetik aterata dago, eta bertan, ondo ikusten dira emakume horien ezaugarriak:

“Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños (...), (pues) para servir útilmente una escuela de niñas no se necesitan grandes conocimientos”. (Pareja & Zarraga, 2006:236)

Testuinguru honetan, 1839ko martxoaren 8an, sortu zen Madrilen lehenengo Eskola Normala edo, “Seminario Central de Maestros del Reino” Pablo Montesinos-en zuzendaritzapean. Antolakuntza akademiko-profesionala dela eta, geroko ikastegiaren bidea ezarriko zuten elementu batzuk aipatuko ditugu. Alde batetik, Eskola “seminario” moduan eratu zen, horrela espiritu moral, pedagogikoa eta politikoa irakasten zitzaizkien irakasle-gaiei. Horrez gainera, sarrerarako hainbat baldintza ezartzen ziren: fisikoak, moralak eta kulturalak, hala nola, 18-20 urte arteko adina izatea, gaixotasunik ez izatea eta jokaera moral, politiko eta akademiko ona frogatzea. Azkenik, ikasketa planak bi ikasturte oso aurreikusten zituen, formaziorako arlo kulturalari lehentasuna emanaz, arlo pedagogiko edo profesionalaren aurrean. Lehenengo ikasketa plana 1843. urtean ezarri zen arlo kulturala pedagogikoaren gainetik zegoelarik (Alejo, 2009).

“Seminario Central de Maestros” delakoak arrakasta handia izan zuen arren eta, 1845ean, probintzia desberdinetan, 42 Eskola Normal zeuden arren, 40ko hamarkadan Eskola hauen aurkako era guztietako akusazioak jaurtiki ziren, besteak beste, “*centros de formación de revolucionarios y pervertidores del pueblo*” izatea leporatzen baitzitzaizkien. Horrek eta eskola hauek mantentzeak eskatzen zuten esfortzu ekonomikoak eragin zuten eskola hauen kopurua hogeita hamabira mugatzea: Madrilgo Zentrala, bederatzi Goi-Mailako Eskola, bat unibertsitate barruti bakoitzeko, eta hogeitaz Oinarrizko Eskola penintsula osoan (Alejo, 2009).

San Román-en (1998) arabera, garai honetan, Europan zehar, maistra “*arrazional intuitiboaren*” ereduaren ezarri zen, eta, bigarren aldiz, mutikoen eskoletan sartu zen. *Arrazional intuitiboaren* izendapenaz San Román-ek adierazi nahi du, maistra hau, Maistren Eskola Normaletan berriazko curriculum jarraitu behar zuten profesionala izan zela, eta, modu berean, gelan irakasteko metodologia jakin bat erabiltzea eskatuko zitzaizkiola, Froebel-ena, hain zuzen ere. Maistra *arrazional intuitiboaren* agerpena, industrializazio iraultzaren bigarren fasearekin batera etorri zen, eta une horretan, feminizatutako lehenengo lanbideak agertu ziren, lehenengoa, maistrarena. Froebel-en ereduaren, Alemanian, 1848-ko iraultzan debekatu aurretik zabaltzen hasi zen. Metodologia horretan oinarritutako eskolak 1850ean sortu ziren Ingalaterran; Finlandian, 1861ean; 1864an, Txekoslovakian; Danimarkan, 1872, 1876an Estatu Espainiarrean eta Japonian; Portugalen, 1882an.

Garai horretan emakumeen aldeko hainbat ekarpen garrantzitsu egon ziren. Horrela, Condorcet-ek bere garaikideek emakumea hezkuntza sistema publikotik at uzteko

erabiltzen duten desberdintasun “naturalaren” kontzeptua errefusatu zuen, eta, desberdintasunak, izaera sozialekoak direla defendatu zuen. Sexuen arteko desberdintasunak, gizonak goraipatzeko emakumeak etxeko esparru pribatuan uzten zituen garai baten ondorioa zirela aldarrikatu zuen. Tradizioaren hesiak apurtuz, Condorcet-ek ilustrazioaren mezutik kanpo utzitako gizakien beste erdiari atea irekitzen zion. Berarentzat, hiritar moduan, emakumeak bizitza publikoan eta erakundeetan parte hartzeko eskubidea izan behar zuen; eta Estatuaren eginbeharra zen hezkuntzaren bidez pertsonen eskubideak bermatzea (San Roman, 1998).

Estatu Espainiarrean, 1857ko irailaren 9an “Ley de Instrucción Pública” delakoa -Moyano Legea bezala ezagutua- indarrean sartu zen. Esan daiteke Claudio Moyano-ren Legea, XIX. mendeko hezkuntza legerik garrantzitsuena izan zela (Murua, 2008). Lege honek neska eta mutilentzako derrigorrezko eskola ezarri zuen 6 eta 9 urte bitartean, beti ere curriculum desberdina izan behar zela eta aparteko eskoletan egon behar zirela azpimarratuz. Horrez gainera, Maistrentzako Eskola Normalak baimentzen zituen (Tomé, 2002).

Moyano legea, Eskola Normal femeninoak sortzea iradoki zuen lehenengo legea izan arren, azpimarratu behar da, Euskal Herria legeari aurreratu egin zitzaioela, eta horrela, Iruñeko maistrentzako Eskola Normala, 1847an sortu zutela, hau da, Moyano Legea argitaratu baino hamar urte lehenago. Modu berean, Gasteizen, 1856an zabaldu zen emakumeen eskola, legea argitaratu baino urte bete lehenago, hain zuzen ere.

Lege honetan emakumeentzako Eskola Normal hauen sorrera babesten zen, eta, Madrilgo Zentralaz gain, probintzia banatan zabaltzea baimendu zen. Hala ere, legearen formulazioa desberdina izan zen gizonezko eta emakumezkoen eskoletarako. Maisuen kasuan, 109. artikuluan:

“para los que intenten dedicarse al Magisterio de Primera enseñanza habrá una Escuela Normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid”.

esaten zuen bitartean, eskola femeninoetarako honako hau ezartzen zuen:

“el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas”.

Maistren eskolarako ezarri zuen curriculumari begiratzen badiogu, hainbat ikasgai: “Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio”, “Principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura” eta “Nociones generales de Física y de Historia Natural acomodadas a las

necesidades más comunes de la vida” desagertzen zirela, eta beste batzuegatik ordezkatzeko zirela ohartzen gara “Labores propias del sexo”, “Elementos de Dibujo aplicados a las mismas labores” eta “Ligeras nociones de Higiene Doméstica”, esan daiteke eduki zientifikoa zuten ikasgai guztiak erabat desagertzen zirela (Alejo, 2009).

Ballarín-en (1995) esanetan, «labores propias del sexo» delako izendapenaren azpian, hasiera batean «jostorrazari» lotutako ikasketak zeuden, baina, ikasketa hauen oinarrizko edukia ezkutatu zuen: zerbitzua, emakumeen doako ekarpena besteen zorientasunerako. Berriazko ikasgai hauei emandako «labores» izendapenak, emakumeek euren gain hartu behar zuten zerbitzua zela ez ahazteko balio izan zuen, lan hauek, emakume jaiotze hutsarekin lotuak baleude aurkeztuz.

Maisuen formazioari dagokionez, bi formazio mota planteatzen ziren, oinarrizkoa eta goi-mailakoa, eta, horrekin batera, “Maestro Normala”rena, Ikastegi Normaletarako irakasleentzat. Ikasketa planak bi ikasturte aurreikusten zituen oinarrizko gradurako, hiru goi-mailako gradurako eta bat gehiago “Maestro Normala”a izateko. Lege honek itxaropen handia piztu zuen arren, eskola normalek beherakada handia ezagutu zuten XIX. mendeko erditik aurrera (Alejo, 2009). Moyano legeak itxaropen handia piztu zuen arren, mende honetako bigarren erdian, 1898 urtera arte, Eskola Normalak ia abandonatuta egon zirela esan daiteke. Egoera oso kaskarra zenez, 1898ko irailaren 23an, Gamazo ministroak oinarrizko irakasleen formazioa bost hilabetetako bi ikastarotara murriztu zuen eta goi-mailako titulua lortzeko bederatzita hilabetetako bi ikastaro egin behar ziren. “Irakasle Normala”ren titulua lortzeko ikasturte bat gehiago bete behar zen (Alejo, 2009).

Gauza bera gertatu zen neska-mutilak eskolatzeko legeak ezartzen zuen behararekin. Gauza bat zen legean jasotakoa, eta beste bat errealitatean gertatzen zena, eta horrela, 1870. urtean emakumezkoen %81a analfabetoak ziren gizonezkoen %61aren aurrean.

Honaino mende honek eman zituen legeen azterketa, Lehen Heziketako hezkuntzari buruzkoa. Emakumezkoentzat oinarrizko prestakuntza jasotzeko aukera oso txikia izateaz gain, erdi eta goi mailako ikasketetarako sarbidea debekatuta eduki zuten ia mende osoan. Gizarteko goi-mailako neskek bakarrik jasoko zuten prestakuntza, musika, marrazketa edo bestelako gai batzuetan, bilkura sozialetan elkarrizketetan parte hartu ahal izateko. (Subirats, 1994).

Ezin dugu atal hau amaitu emakumeek bigarren hezkuntzako irakaskuntza ofizialean sartzeko izan zituzten oztopoak aipatu gabe. Camino-k bere doktore tesian (2010)

adierazten duenez, Bigarren Hezkuntzako XIX. mendeko legedian ez da emakumeen inongo aipamenik egiten, hortaz, bere iritziz, bigarren hezkuntzak hartzaile garbi bat zeukan: gizonezko ikasleak. Emakumeak jasaten zuen diskriminazioa, berriz, garaiko legedian jasota zegoen Camino-k bere tesian Araque-rengandik hartu duen aipu honetan ikus daitekeenez:

“La discriminación social de la mujer no era meramente consuetudinaria, sino que estaba recogida en la legislación civil, mercantil y penal de la época, que privaba a la mujer casada de capacidad suficiente para realizar diversos actos de administración del patrimonio conyugal, etc. Por lo que no resulta difícil entender que algunos argumentos para defender el acceso de la mujer a la educación estuviesen basados en el beneficio que produciría a la familia (marido e hijos), o en la necesidad de proporcionar un medio de vida a las mujeres que se quedasen solteras o viudas”.
(Araque in Camino, 2010:138)

Bigarren hezkuntzako ikasketak, erdi-mailako klaseak formatzeko bideratuta zeuden, eta XIX. mendearen amaieran, erdi-mailako familia horietako alabek, ikasketa horiek jarraitzeko eskubidea aldarrikatu zuten. Emakumeentzako Batxilergoko tituluaren gaineko eztabaida dela eta, interesgarria iruditu zaigu Camino-k (2010) bere tesian jaso duen 1878. urteko eskaera bati emandako erantzuna hona ekartzea:

“Sobre la concesión del título de bachiller a individuos del bello sexo”.

“El Ilmo. Sr. Director General de Instrucción Pública, Agricultura e industria, con fecha de 15 del actual, me traslada la orden siguiente: el Rector de la Universidad de Sevilla dijo a esta Dirección el 22 de julio último lo siguiente: visto el oficio de V.S. consultando si procede expedir el título de Bachiller a Doña Encarnación del Aguila y Sánchez, alumna del Instituto de esa capital en el que ha terminado los estudios de segunda enseñanza; teniendo en cuenta que por no existir ninguna disposición que prohíba a la mujer cursar académicamente dichos estudios, se ha concedido autorización para emprenderlos en años anteriores a varias señoritas que lo solicitaron con tal objeto. Considerando la conveniencia y hasta necesidad de procurar todos los medios e instrucción a quien por su doble carácter de esposa y de madre está destinada a ejercer su poderoso influjo en la sociedad y en la familia, y que para aquel fin no cuenta hoy más establecimientos de enseñanza, y estos en corto número, que las Escuelas Normales de Maestras, considerando que el título de que se trata no lleva consigo el ejercicio de ninguna profesión, de ninguna clase de función pública, no siendo su esencia otra cosa que un certificado de todos los estudios que constituyen el periodo de segunda enseñanza; y que este título al par que alague (sic) a la que lo obtenga ha de estimular a otras a emprender y perseverar en unos estudios tan necesarios para elevar el nivel intelectual de la mujer, esta Dirección General ha tenido a bien

resolver que tanto a la alumna del Instituto de Sevilla como a cuantas en lo sucesivo se hallasen en el mismo caso, puede y debe expedirse el título de Bachiller, previos los estudios, ejercicios y pago de los derechos correspondientes” (Camino, 2010:139).

Sasoi hartako beste lege askotan bezala, emakumea hezteko beharra argudiatzeko, bere ama eta emazte papera hobeto betetzeko beharra aipatzen ziren. Modu berean, idatzian bertan, emakumezkoen aukera bakarrenetarikoa Maistren Eskola Normaletan ikastea zela aipatzen zen, eta titulu honek ez dakarrela berarekin lanbide batean aritu ahal izatea, azpimarratzen zen.

Hasierako erantzun hori emakumea bigarren hezkuntzako ikasketetan sartzearen aldekoa zela dirudien arren, honen aurkako jarrerak aurkitzen dira gerora ere Camino-k aztertutako dokumentazioan, emakumezkoen matrikula ez onartzeko Valladolid-eko Errektoretzatik 1882ko urriaren 20an bidalitako komunikazio honetan kasu:

“de acuerdo lo informado por el Consejo de Instrucción Pública disponga V. S. que no se admita a matrícula para asignaturas de segunda enseñanza a las señoras, pero que de admitir a matrícula de Facultad a las que tengan el grado de Bachiller en Artes”. (Camino, 2010:139)

Dena den, Camino-k (2010) adierazten duenez, eskaerak gero eta gehiago ziren eta, horrek, emakumeak irakaskuntza pribatuan onartuak izateko aukera zabaldu zuen. Horrela, 1888ko Erret Aginduak, matrikula ofiziala eskatuz gero, egoeraren arabera, kasuan kasuko erabakia hartuko zela ezartzen zuen.

“El índice de feminidad en los estudios de segunda enseñanza es para el conjunto de España nimio: frente a los 33.678 alumnos varones, tan solo encontramos 1.433 hembras. Algo similar sucede en el Distrito Universitario de Valladolid: si descontamos el caso de Vizcaya, donde 46 alumnas cursan este tipo de estudios, sólo 38 hembras se encuentran matriculadas en las seis provincias restantes. Los datos concretos van desde las 46 alumnas en el Instituto y colegios de Vizcaya, a las 10 y 12 de Guipúzcoa y Palencia, las 4 de Álava, las 6 de Valladolid o una en Burgos, datos que por sí se comentan”. (Camino, 2010:140)

Estatu Espainiarrean gertatzen zena, Europa osoan ere antzerakoa zela esan daiteke, eta, emakumeak hezkuntzako maila guztietan sartu ahal izatea, egoera hau aldatzeko ezinbesteko tresna izan zela.

“El siglo XIX es un siglo de dominación, la democracia excluyó a las mujeres, pero las mujeres no fueron víctimas pasivas y el nacimiento del feminismo es buena prueba de ello. Son muchos los cambios que se producen a lo largo del siglo y notables las conquistas. Asistimos en este siglo a la ruptura de un modelo de mujer que se pretende uniformar sin

mas función social que la de esposa y madre y cuyos derechos se definen en función de sus deberes. No hay que desdeñar la importancia que tiene en este proceso el acceso creciente de las mujeres a la educación formal pero sin olvidar, como decíamos, que las mujeres no son receptoras pasivas de lo que les viene dado y las transgresiones al modelo ponen de manifiesto que los resultados educativos no coincidieron siempre con los objetivos perseguidos” (Ballarín, Euler, Le Feuvre, & Raevaara, 2000:1).

Horrela, XIX. mendean zehar nesken eskolaketan, maistren prestakuntzan eta emakumeen goi-mailako ikasketak egiteko eskubidean, emakumeek egiten zituzten etengabeko eskaerei esker, aurrerapen nabarmenak egon ziren.

Alabaina, goi-mailako heziketara sartzeko bidea zaila izan zen herrialde desberdinetan: unibertsitatean sartzeko oztopoak, tituluak emateko eta, hasiera batetan, “zerbitzu eta zaintza”rekin lotutako lanbide esparruetan sartzeko zailtasunak. Maistra, emagina, eta erizaina izan ziren feminizatu ziren lehenengo lanbideak. Emakumeak hezkuntza sistema nazionalak zabaltzea ahalbidetu zuten erretserba izan ziren, baina, esparru hau baliatuz, beste lanbidetarako jausia eman zuten (Kaäppeli, 1993; Manninen, Setälä, 1990; Flecha, 1996; Ballarín, 1995 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

Lorpen horien erakusgarri, XIX. mende amaieran Europako hainbat Herrialdeetan Unibertsitateko sarbidea lortu izana dugu. Jarraian doa, labur-labur, emakumeek irabazitako sarreren kronologia:

Londres-eko Unibertsitateak 1848an emakumeentzako Queen's College-a onartu zuen, maistren prestakuntzarako batez ere. Hala ere, 1878. urtera arte ez zuten lortu Londres-eko tituluak jasotzeko baimena. Ondoren, Bedford College-a sortu zen (1849an), 1874an Cambridge-ko emakumeentzako unibertsitate-eskola, eta ondoren Oxford-ekoa 1879.an. Eskola gehiago sortu ziren arren, XX. menderarte ez Oxford-ek ez Cambridge-k, ez zuten onartu emakumeek tituluak jasotzea eta beraien curriculum-etan ikasgai “apaingarriak” zituzten, hala nola, pianoa jotzea (Bowen, 1985 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

Emakumeei ateak ireki zizkieten lehenengo unibertsitate alemanak Heildelberg eta Friburgo izan ziren, Baden-go Estatuan, 1901ean; prusiarrek ez zuten ekimen hau jarraitu 1908. urtera arte (Bowen, 1985 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

Noruegan, 1884. urtean unibertsitateetan onartuak izan ziren. Finlandian, 1901era arte, ez zen bertan behera gelditu 1870etik emakumezkoek Unibertsitatean sartzeko eskatu behar zuten baimen bereziaren beharra. Azpimarratu behar da, XX. mendearen hasieran,

finlandiar emakumeak unibertsitateko ikasleen parte garrantzitsua zirela (Manninen, Setälä, 1990 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

Estatu Espainiarrean 1888an onartu zen emakumezkoen Unibertsitatean sartzeko eskubidea, baina errektoreari baimena eskatu behar zitzaion eta erantzuna, askotan, lau urtez luzatzen zen. 1910era arte itxaron beharke da 1888ko Agindua -zeinarengatik, emakumeak baimen berezia eskatu behar zuten Unibertsitatean ofizialki matrikulatzeko-bertan behera gelditzeko (Flecha, 1996 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

Hezkuntzarako mugak eta trabak benetakoak izan baziren ere, mendearen amaieran feminismoaren ahotsak herrialde guztietan entzunarazi ziren. Indar eta estrategia desberdinekin, emakumeek hitza hartu eta euren eskubideak aldarrikatu zituzten. Lehenengo feministek, ezagupen profesionalak jaso eta onartzea independentzia ekonomikorako sarbidea zirela ulertzen zuten, eta, horrela, Europako herrialde guztietan, hezkuntza zegoen, gainontzeko errebindikazio guztien gainetik. Emakumeek, gizarte burgesak uzten zien esparru bakarra, hezkuntzarena, baliatu zuten eta magisteritza izan zen euren lehenengo lan profesionala. Horrela, 1901ean, Ingalaterran, emakumeak irakasleriaren %74,5a ziren zegoeneko (Fagoaga, 1985; Käppeli, 1993, in Ballarín *et al.*, 2000:6).

Espainiar Estatuan ere, XIX. mendearen amaieran entzun ziren eskola mistoaren aldeko lehenengo ahotsak, berdintasuna eta arrazoiaren aldeko mugimendutik etorrira. Pertsona guztien berdintasunak, hezkuntzan ere, emakume eta gizonen berdintasuna dakarrela aldarrikatzen zuten. Emakumearen askatasunaren aldeko borrokek, garaiko proposamen pedagogiko aurreratuenetan eragina izan zuen. Horrela, Eskola Berriak, gizarte demokratiko eta berdintasunezkoa lortzeko proiektuan, hezkidetzaren proposatzen zuten elementu garrantzitsu bezala. Hezkidetzaren aldeko argudioak, emakumeak gizarte berrian izan behar zuten rolaekin lotuta zeuden. Emilia Pardo Bazan-ek, Instrukzio Publikoko kontseilari moduan, gizon eta emakumeei ezarritako funtzioen banaketa gainditzeko asmoarekin, hezkidetzaren maila guztietan sartzeari proposatu zuen 1892ko Kongresu Pedagogikoan. Proposamen horrek, ordurarte determinismoak sexuagatik naturalki onartutako rol banaketa zalantzan jartzea zekarren, baina amaierako ondorioetan, ez zen onartua izan.

Hala ere, Emilia Pardo Bazan-ek defendatutako ideiak, 1876 eta 1938 bitartean “*Institución Libre de Enseñanza*” (ILE) eta Ferrer i Guardia-ren “Eskola Modernoa” delakoak aurrera eramane zuten hezkuntza-esperientzia lagundu zuen. Esperientzia horren

hastapen pedagogikoez, hezkidetzak eskola berriarekin lotzen zuten, familian eta gizartean dagoen sexuen arteko berezko elkarbizitza oinarritzat hartuz (Subirats Martorí, 1994). Hala eta guztiz ere, Eskola Berriaren diskurtsoan hezkidetzari ematen zitzaion esanahia ez zen gaur egun ematen zaiona. Etxeko lana duintzen saiatzen zen eta emakumezkoen independentzia ekonomikoaren alde zegoen, baina, emaztearen rol tradizionala zalantzan jarri gabe (Carbonell, 1996).

Laburbilduz, XIX. mendean lehen hezkuntzako irakasleen formaziorako Eskola Normalak ezarri ziren Europar -eta Espainiar- aurreko atalean ikusi dugun bezala. Mende horretan nesken derrigorrezko eskolatzea zabaltzearekin batera -Frantziar Estatuan, 1850ean, Falloux legeak 800 biztanle baino gehiago zituzten herrietan nesken eskola mantentzeko beharra agintzen zuen; Espainiar Estatuan, 1857ko Moyano legea izan zen 500 biztanleko nesken eskola zabaltzeko agindua eman zuena; Finlandian, berriz, 1866ko legea izan zen horren beharra ezarri zuena- emakume eta gizonen arteko desberdintasunak berezitutako curriculumak zituen eskolaren bitartez legitimatu ziren. Herrialde desberdinen arteko desberdintasun historiko eta kulturalak dauden arren, emakumeentzako bateratu nahi izan zen eredu domestikoa antzerakoa zen Europa osoan (Manninen, Setälä, Ballarín, & Mayeur, 2000 in Ballarín *et al.*, 2000:4).

1.1.3. XX. Mendeko Eskola Europako Mendebaldean

XX. mendea, emakumeentzako, aukera profesionalen mendea izan zen, boto eskubidea eta gorputzaren kontrola lortu zen mendea, emakumezkoek hitza hartu zuten mendea. Mende honetako 20. eta 30. hamarkadetan emakumeen sarbidea bigarren hezkuntzan biderkatu egin zen. Frantziar estatuan, 1919an emakumezkoentzako batxilergoa ezarri zen unibertsitateko sarbidea errazteko eta 1924an emakume zein gizonezkoentzako batxilergoa parekatu ziren. Hala ere, desberdintasun handiak zeuden herrialdeen artean: Finlandian 1916-17rako ikasleen %50,7a ziren bitartean, Espainiar Estatuan 1931an batxilergoan irakaskuntza mistoa ezarri zen arren, 1946-47an oraindik, ikasleen %34,7a baino ez ziren emakumeak (Ballarín *et al.*, 2000:8). Edonola ere, hezkuntza maila handiagoa izateak bizimodu berria ekarri zuen emakumeentzat.

Mendearen hasiera Mundu mailako bi Gerrek markatu zuten. Lehenengo Mundu mailako Gerrak familia eta gizarte ordenaren apurketa ekarri zuen, emakumeentzako lan-esparru

berriak zabalduz eta genero-harremanak nabarmen aldatuz: horrela, bakarrik bizitzea, bakarrik ateratzea, familiaren ardura bakarrik eramatea... esperientzia berria izan zen emakumeentzat eta handik aurrera ezer ez zen berdina izango emakumeentzat (Thebaud, 1993 in Ballarín *et al.*, 2000:7).

Bigarren Mundu Gerra amaitu ondoren, 30. eta 40. hamarkadetan, gizonak etxeetara itzuli ziren eta munduaren agintea berreskuratu zuten, emakumeak etxeko esparrura itzultzen ziren bitartean. Patriarkatuaren adierazpenak indartu ziren Italian faxismoaren bitartez, nazismoaren bidez Alemanian, eta, frankismoaren bidez Espainiar Estatuan. Emakumeen nolabaiteko protagonismo politikoa erabili zen antifeminismoa modernismoarekin nahastuz emakumeentzako esparru domestikoa aldarrikatuz, eta, politika gizonezkoen esparrua zela garbi adieraziz. Heziketa lan hau, Italian *fascii femminili*-ko emakumeek, Alemanian, *Volkswirtschaft/hauswirtschaft* eta *Reichsmütterdienst*-ekoek, eta Espainiar Estatuan *Sección Femenina*-koek bete zuten. Emakumezkoen heziketa maila eta goi-mailako ikasketetarako sarbidea gorantz joango zen arren, 50. hamarkadan ama-etxekoandreen goren maila ezagutu zen. Modu berean, emakume eta gizonezkoen lanbideen egiturazko bereizketa egon zen zenbait lanbideren feminizazioaren bidez (Ballarín *et al.*, 2000:9).

Hezkuntzari dagokionez, XIX. mendearen amaiera eta XX. mendearen lehenengo hamarkadetan, Europa osoan oso nabarmena egin zen Eskola Berria edota aktiboaren berrikuntza pedagogikoaren mugimendua. Bigarren Mundu Gerrara arte garai aberatsa eta askotarikoa izan zen. Garai horretan, “optimismo pedagogikoa” nagusi izan zela esan daiteke (Lopez-Goñi & Uribe-Etxebarria, 2005).

Irakaskuntza ongizatearen ikurra bihurtu zen Europa osoan, eta, modu berean, nazio eraikuntzarako tresna baliotsua de Vroede-ren (1989) arabera. Ondo prestatutako irakasleen beharra nabarmendu zen; baina, zer formazio behar zuten irakasleek? Irakasleek beraiek zeresan handia izan zuten auzi honetan. Erakunde profesionaletan elkartu ziren, talde izaera garatu zuten eta beraien maila hobetzeko ekintzak burutu zituzten. Formazioa hobetzeko irtenbide desberdinak bilatu eta aplikatu ziren. Sarrerako adina eta ikasketen iraupena aldatu ziren. Helburua, gero eta hobeto prestatutako ikasleak erakartzea izan zen.

Vroede-k (1989) dioenez, mendearen lehenengo hamarkadetan, Eskola Normaletan sartu ahal izateko, Alemanian, Italian, Portugalen, Herbereetan eta Frantzian, Lehen Hezkuntzaz gain, bigarren hezkuntzako oinarrizko prestakuntza eskatzen zen. Ekimen hauen bidez, ikasketak maila igotzen zen baina, maisu-maistrek formazio profesionala behar

zuten. Urteetan zehar eztabaida honakoa izan zen: oinarrizko formazioa eta profesionala, batera joan behar dute, edo, bereizi behar dira?. Lehenengo eta bigarren Mundu Gerra arte, kasu gehienetan bien arteko nahasketa egitea hautatu zen, orokorrean, formazio orokorrari pisu handiagoa emanez profesionalari baino; teoriari garrantzi handiagoa emanez praktikari baino.

Estatuari bagagozkio, XX. mendearen hasieran, Espainiako feminismoaren oinarriak eta emakumeen eskubideen aldeko mugimenduak hasteaz batera eskolaren esperientzia hezkideak zabaldu ziren, horrela, 1901 eta 1906 artean, Institución Libre de Enseñanza-ren -ILE- garaiko ideietan oinarrituta, eskola mistoa sortuz. Ezarritako ereduak neskek mutilek baino arlo gehiago lantzen zituzten, eredu domestikoa jarraitzeaz gain maskulinoa ere jarraitzen baitzuten. Hezkidetzak onartuta egon arren, eta, beharrezkotzat jotzen zen arren, ikastetxe gutxi batzuk iritsi ziren mistoak izatera. Izan ere, eskola mistoa, eskola publikoan agertu zen baina ez pribatuan; hauek erlijiosoak ziren eta sexuen arteko bereizketa mantentzen zuten. Esan daiteke, esperientzia hauek guztiak gizartearen sektore aurrerakoenetan ezarri zirela Elizarekin lotetsitako sektoreen aurka. Horrela, gai horrek eztabaida sutsua piztu zuen Espainiar Estatuan XX. mendearen hasieran, bi mendeetako praktikarekin amaitzen zuelako, eta, gizon eta emakumeek gizartean betetzen zituzten rolen berrikusketa eskatzen zuelako. Esperientzia hauek Bigarren Errepublikaren hezkuntza-sistemaren antolakuntzaren aurrekariak izan ziren (Tomé, 2002).

Eskola mistoa ezarri zen denboraldi labur hori onuragarria izan zen neskentzat, eskolatasak gora egin eta aukerak zabaldu zitzaizkielako. Horrela, mende honetan zehar emakumezkoen eskolatasak gora zihoan heinean, analfabetismoak behera egiten zuen, 1900. urtean %71,4koa bada ere, 1930ean %47,5era jaitsi zen. Aurrerapenak izan arren 1900ean Estatu Espainiarrean 15 emakume unibertsitari baino ez zeuden eta 1932. urtera arte ez zen emakumezkoen botoa emateko eskubidea onartu. Eskubide hau, emakumezkoen borrokaren ondorioz etorri zena, emakumezkoen heziketaren garapen berezia ere ekarri zuen (Subirats Martorí, 1994).

Irakasleen formazioa dela eta, 1900. urtean, zorionez, berriro bi ikasturte oso izatera itzuli zen oinarrizko graduaren formazioa. Tamalez, 1901ean, Romanones-eko Kondeak, irakasleen formazioa Bigarren Hezkuntzako Instituto Tekniko eta Orokorraren esku uztea erabaki zuen, oinarrizko irakasle gradua bertan behera utziz. Ondoren egon ziren aldaketa politiko eta presioei esker, bi urte beranduago, 1903ko irailaren 24ko Erret Dekretuarekin,

magisteritzako ikasketak Eskola Normaletara itzuli ziren, oinarrizko gradua lortzeko bi urte eta goi-mailakoa lortzeko lau urteko formazioa ezarriz. Horrek erakusten digu Espainia politikoki oso ezegonkorra zela garai honetan, Konstituzio bat bestearen atzetik ezartzen zela, eta bakoitzak bere erreformak ekartzen zituela (Alejo, 2009).

Aipagarria da 1914an Francisco Bergamín ministroak sustatu zuen erreforma. Berrikuntzen artean, azpimarratzekoa iruditzen zaigu irakasle titulu bakar bat ezarri zuela, ordurarte indarrean zeuden oinarrizko eta goi-mailako graduen arteko desberdintasunak kenduz. Ikasketak lau ikasturtetan antolatu zituen baina, plan honetan ere, diziplina pedagogikoen eta praktiken gainetik indarra ematen zitzaien kultur ezagutzei.

Irakasleen prestakuntzaren hariari jarraituz, Alejo-ren (2009) esanetan, Bigarren Errepublikan irakasleen formaziorako ezarri zen ikasketa plana da onena, 1931ean ezarri zen “Plan Profesional” moduan ezagutzen dena. Román-entzat (2006) ere, 1930-1932 bitartean Estatuan ezarri zen erreforma oso garrantzitsua izan zen Magisteritzarako. Marcelino Domingo -maisu eta kazetariak- eta Rodolfo Llopis Alikanteko pedagogoak batxilergoa eta 4 urteko unibertsitateko formazioa eskatzen zuen ikasketa plana diseinatu eta aurrera eraman zuten.

Lehenengo Plan Profesionala den honek Magisteritzako ikasketak gainontzeko unibertsitateko ikasketen mailan jarri zituen, formazioaldian hiru fase bereiztuz: lehenengoa, kultur orokorrari zegokion eta bigarren hezkuntzako institutuetan bete behar zen; bigarrena, lanbiderako formazioa zen, Eskola Normaletan ikasi beharrekoa, eta, hirugarrena, practicum, Lehen Hezkuntzako eskoletan burutzen zena. Gainera, praktika hauek ordainduak izango zirela ezartzen zen. Magisteritza ikasi ahal izateko sarrerako azterketa bat egin behar zuten. Onartzen zen irakaslegai kopurua, probintzian zegoen irakasle behararen arabera zen. Ikasketen amaieran errebalida bat egin behar zuten promozioko kide guztien arteko ordena ezartzeko, irteten zirenean lanpostu finkoa baitzuten. Eskola Normalen funtzionamendurako Araudia 1933ko apirilaren 17an onartu zenak hezkidetzaren izenean sartu zen eta gizon eta emakumeen Eskola Normalak batu zituen, irakasleria mistoa onartuz. Plan honekin, probintziaren arabera, bi, hiru edo lau irakasle-promozio prestatuak izan ziren (erreforma urte desberdinetan ezarri baitzen probintzia bakoitzean). Erreforma honek aurrerapen handia ekarri zuen eta ondo prestatutako irakasleak izateaz gain, ondo ordainduta zeuden (Alejo 2009).

Román-ek (2008) dioten bezala, 1939an diktadura frankistaren hasierarekin batera espainiar gobernu batek burututako ikasketa planarik onena zapuztuta gelditu zen. Frankismoaren

garaian maisu-maistra asko kartzelaratuak izan ziren, erbesteratuak, eta, kasu batzuetan, erailak. Magisteritzaren heren bat gutxi gora behera “garbitu” zuten eta euren postuak eroritako senideek, gudari ohiek, elbarriek eta erregimenari atxikimendua ematen ziotenek bete zituzten. 1940. urtean esate baterako, 4.000 lanpostu gorde ziren Ejertzitoan ofizial moduan aritutakoentzat. Urte berean, aldi baterako xedapen batzuk agertu ziren, batxilergoa egiten ari zirenei, pedagogiako oinarrizko ikasketa batzuk eta praktika gutxi batzuk eginda, Magisteritzako sarrera baimenduz. Horrela, “Plan Bachiller” bezala ezagutua izan zena agertu zen, maila unibertsitarioa galduz. 1942tik aurrera hainbat lege agertu ziren arren irakasleen prestakuntza oso gaizki atera zen. Esan daiteke oinarrian doktrinamendu erlijiosoa eta patriotikoa ezarri zela, formazioa aterpe eta udalekuen egonaldiak osatuz (Alejo 2009).

Paperean, 1931ko Planak, 1942. urtera arte iraun zuen arren, 1940-1945 bosturtekoan, ezarri ziren araudietan, behin-behineko plana marraztu zen magisteritzako sarbiderako adina 12 urtetara gutxituz, hezkidetzak zapuztuz, eta materiak eta edukiak zehaztuz. Azkenik, 1945eko *Ley de Educación Primaria* delakoarekin amaituz.

Román-ek (2008) azaltzen digunez, 1950. urtera arte ez zen ikasketa Plan berririk burutu, eta burutu zenean, 1945ekoaren ildo berberak jarraitu zituen: oinarrizko batxilergoa eskatzen zen, hiru urtetako formazioa eta errebalida Eskola Normaletan -garai hartan Lanbide Heziketako ikastegiak zirenak- eta, udan, *Frente de Juventudes* edo *Sekzio Femeninoa delakoaren* udaleku edo aterpe batetara joatea Maisu titulua lortu ahal izateko.

Emakumeei dagokienez, ordura arte lortutako aurrerapen guztiek kolpe handia jasan zuten gerra zibilaren amaieran, frankismoaren diktadura garaian. Berriz ere, eskola mistoaren aukera itxita gelditu zen aldi luze batetarako. Elizak ekimena hartu zuen hezkuntza eremuan, jarrera atzerakoiak hartuz. Frankismoaren legediak berriz ere, sexuaren arabera bereiztutako hezkuntza sistema bat ezarri zuen. Sistema honetan nesken hezkuntza emakumezkoentzat “oinarrizkoak” jotzen ziren zereginak irakasten ziren: etxea eraman edo familia zaindu, esate baterako. Zeregin honetan, Falangearen Sección Femenina delakoak, eskura zituen bitarteko guztiak erabili zituen emakumeek ideia horiek bereganatu zituzten. Laburbilduz, XVIII. mendean nesken hezkuntzari buruz zeuden planteamenduetara itzultzea suposatu zuen, mendearen lehenengo urteetan emakumeak eskuratutako kultur maila eta gizartean lortu zuen presentzia berriro galduz (Subirats,

1994).

Irakasleen formazioa dela eta, frankismoaren amaieraldera arte itxaron beharko da aldaketa serioa ikusteko (Alejo, 2009). 1967ko erreforman, aldaketa handiak planteatzen ziren irakasleen formazioan, 1931ko erreformaren hainbat ideia berreskuratuz. Berriro ere goi-mailako batxilergoa eskatu zen, eta nahiz eta formazioa bi ikasturtetara murriztu eta unibertsitatetik kanpo egon, urte beteko praktiketako egonaldiarekin eta espezializazio ikastaro eta mintegiekin osatu zen. Bestaldetik, profesionalizazioa bilatzen zuen, ia ikasgai guztiak “Didáctica de...” izenburuarekin hasten baitziren. Zientzia bakoitzaren ikasketa, garaiko metodologiaren hastapenekin tartekatu zen.

Hezkuntza-sistemari buruzko legedi frankista ez zen aldatu 1970. urtera arte. “Villar Palasí” lege moduan ezaguna den “Ley General de Educación de 1970” -LGE- ezarri zen arte. 1970eko erreformak pertsona guztientzako zortzi urtetako formazioa ezarri zuen: Oinarrizko Heziketa Orokorra edo OHO bezala ezaguna izan zena. Modu berean, OHO-ko irakasleen hasierako formazioa indartu zuen unibertsitate barruan kokatu zuelako eta hiru urtetako formazioa ezarri zuelako. Irakasleen Formaziorako gaur egun EAE-an mantentzen diren Unibertsitate Eskolak sortu ziren -1972an-, ordurarte egon ziren Eskola Normalak ordezkaturik. OHOk Plan hau, aldaketa batzuk gora behera, 1991ko ezagutzen dugun erreformararte mantendu zen (Alejo, 2009; Parra, 2009).

Alabaina, maistrei dagokionez, Ballarín-ek dioskunez, 1970eko legeak oraindik, “naturalizat” jotzen ziren sexuen arteko desberdintasunetan oinarritutako formazioa proposatzen zuen, emakumeentzat desegokiak ziren edukiak nabarmenduz:

“en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios” (Ballarín, 2007:11).

1970eko Ley General de Educación delakoak eskola mistoaren gainean zegoen debekua baliogabetu zuen eta eskola hauek zabaltzeko bidea eman zuen. Era berean, Oinarrizko Irakaskuntza Orokorrean curriculum bera ezarri zuen neska eta mutilentzat, irakaskuntzaren iraupena 14 urtera arte luzatuz. Hala ere, Ballarín-ek (2007) esaten digunez, lege honek, oraindik ere, esaten zuen OHO-ko eta Batxilergoko curriculumak sexuen arabera zehaztu behar zirela (17. eta 27. artikulua). Legean guztiontzako aukera berdinak zabaltzeko asmoa adierazten bazen ere, berdintasuna ez zen erabatekoa:

“El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad, a secas, entre el hombre y la mujer. Si aquél principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico”. (Ballarín, 2007:10)

Poliki-poliki, hezkuntza sistema gehienetan onartu zen eskola mistoaren formula hau, ia beti curriculumean ikusi ditugun desberdintasunak mantenduz, mutilentzako soinketa eta neskentzako “etxeko” ikasgaiak ezarriz (Ballarín, 1995). Ordurako naturala ikusten zen neskak eta mutilak eskola berean egotea eta berdin tratatuak izatea, horretarako, programak bateratuz. Modu horretan, eskola mistoaren curriculumak ez zen sortu bereiztutako neska eta mutilen curriculumak nahastuz eta elkartuz, baizik eta, neskak, mutilentzako pentsatutako curriculumetan integratuz, eta, *kultura domestikoari* zegozkion edukiak galduz.

Estatuan eskola mistoa ezarri zenerako, feministak -60. hamarkadatik aurrera- hasiak ziren eredu honen aurkako kritikak plazaratzen, beraien eskaera ez baitzen neskak eta mutilak batera eskolatzea bakarrik, baizik eta, zeuden hezkuntza ereduak bat egitea bi sexuentzako egokia zen eredu berri batetan.

Eskola mistoaren lehenengo defendatzaileek, neskak eta mutilak gizarte esperientzia desberdinekin heltzen zirela eskolara onartu eta hori denentzako onuragarria izango zela uste zuten. Ez zen aurreikusi, sexu batekoek, beste sexukoek baino abantaila gehiago izango zutenik egoera horretan. Eskola mistoan izandako urteetako esperientzien ondoren ikusi zen sexuari dagozkion estereotipoak birsortzen laguntzen zuela (Sarah, Scott, Spender, 1993) eta, horren ondorioz, sistema honen balioa zalantzan jartzen hasi zen.

Eskola mistoaren ezarpenarekin, Estatuan, praktikan, ez zen ia aldaketarik egon hezkidetzari buruzko hausnarketa eta eztabaida faltagatik. Horrela, nesken ikastetxe batzuetan diru asko gastatu zuten bertaratzen ziren mutilentzat ikastetxea egokitzen baina hartu zen eredia maskulinoa izan zen. Geroago, 90eko hamarkadan, aztertu zen Estatuan ea eskola mistoetako heziketak benetako berdintasuna bultzatzen zuen, edo, heziketa sexistaren elementuak mantentzen zituen, gizonen menpekoak izango ziren neska eta emakumeak sortuz. Modu berean, eredu maskulinoak gizonezkoen gaitasunak bere

osotasunean garatzen ote zituen zalantzan jartzeaz batera, hezkuntza sexistari buruz hitz egiten hasi zen. Horrela, eredu hori gainditu beharra ikusi zen, eta, pertsonak integralki garatzen dituen ereduak lortu behar zela aldarrikatzen zen (Subirats Martorí, 1994).

Roman-ek (2008) dioskunez, irakasle ikasketen Unibertsitateko benetako integrazioa 1983. urtera arte ez zen burutu, Ley de Reforma Universitaria -LRU- delakoarekin eta 1990eko Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorreko Legearekin -HSAOL- Magisteritza ikasketak bete betean Unibertsitatean kokatu ziren, sarbiderako Hautaprobetan parte hartu behar zela aginduz. Lege horretan, hiru urtetako formazioa ezartzen zen eta irakasle izateko 7 espezialitate arautzen ziren. 1992tik aurrera, OHOk irakasleen formaziorako Unibertsitate Eskola asko, Hezkuntza Fakultate bihurtu ziren, irakasleen formaziorako ikastegi eredu berri baten hastapena abiaraziz.

1990eko Legea, 2005eko Ley de Ordenación Universitaria -LOU- delakoarekin ordezkaturia izan zen, eta HSAOL-an aurreikusten ziren 7 espezialitateak 2tara murriztuz. Azkenik, 2007an, 1393/2007 urriaren 29ko Erret Dekretuak unibertsitateko ikasketa ofizialak arautzen ditu irakasle titulazioetarako 4 urteetako iraupena ezarriz eta Gradu izaera onartuz. Bestalde, dagoeneko aipatu dugun bezala, Lege honetan jasoko da lehenengo aldiz, irakasleen formazioan genero berdintasunari buruzko edukiak sartzeko beharra.

Irakaskuntza mistoan, hezkidetzaren aldarrikapena legez lortuta dagoen arren, galdetu behar da ea emakume eta gizonen heziketa berdintasunean burutzen den, eta, ea sexuagatiko diskriminazioa desagertu den. Laugarren taulan ikusten denez, sexuagatiko diskriminazioa gutxitzen doa. Itxuraz eta legez, horrela izan arren, Marina Subirats-ek (1994) esaten duenez oso bestelakoa da errealitatea. Hezkuntza sistemak oraindik ere, gizon eta emakumeak ez dituela berdintzatzen erakusten diguten bi gertaera daude bere esanetan: alde batetik, ikasketa teknikoak aukeratzen dituzten emakumezkoen kopuru txikia eta bestetik, ikasketa-maila eta lan-merkatuaren arteko erlazioa. Gaurko langabeziari buruzko datuek erakusten dute unibertsitate titulu bat duten gizonezkoek, bere adinekoen artean, abantaila dutela lana aurkitzeko momentuan. Emakumezkoen kasuan berriz, unibertsitateko titulua izateak ez du horrelako abantailarik ematen adin bereko emakumezkoen aurrean. Datu hau indartzera dator beste hau, ikasketa-maila parekoa duten gizon eta emakumeen soldataren batz-bestekoa. Desberdintasuna, %30aren ingurukoa, emakumezkoen kalterako izaten da. (Ikus, Berdintasun planaren diagnostikoan agertzen diren datuak, 120. or.). Atala amaitzeko hurrengo taulan laburbildu ditugu Hezkuntza Sistemaren ezaugarriak:

1. taula: Espainiar Estatuko Hezkuntza Sistemaren hainbat ezaugarri

Arloak	Frankismo garaia	1970eko legea: OHO (EGB)	HSAOL (LOGSE)	HLO (LOE)
Antolakuntza	Hezkuntza fisikoki berezitutako eskoletan antolatzen da. Antolamendurako hastapena: hierarkizazioa eta autoritatea. Sistema paraleloak daude; oinarrizko batxilergoa eta lehen mailako eskola.	Eskola Mistoa: neska-mutilak ikastetxe berdinetan elkar ikasten dute. Antolamendurako hastapena: Parte-hartzea eta kontsentsua. Sistema bateratuak 14 urte arte.	Eskola mistoa mantentzen da. Antolamendurako hastapena: autonomia aukeratzeko askatasuna Sistemaren bateratzea 16 urte arte zabaltzen da.	Eskola mistoa mantentzen da. Esplizitoki adierazten da, legearen xedeen artean, gizon eta emakumeen berdintasuna lortzea dagoela.
Curriculum	Curriculum, gaitegi eta pedagogia ezberdinak sexuen arabera hezkuntzaren maila ezberdinetan, desberdintasun historiko eta biologikoen arabera.	Ikasgai guztien curriculuma bateratzen da eta ikasgai desberdinak kentzen dira. Lehenengo aldiz neska-mutilek eskulanak, Gorputz Hezkuntza, e.a. elkarrekin egiten dituzte, baina, curriculum desberdinarekin.	Sexu bietarako curriculum berdina mantentzen da. Sexuen arteko "benetako berdintasuna" artatzeko beharra onartzen du. (2. art.). Hezkuntza prozesuaren individualizazioa. Gorputz Heziketan nesken curriculum desagertzen da, eta mutilena bakarrik ematen da.	Hiritartasunerako irakaskuntzan arreta berezia eskainiko zaio gizon eta emakumeen berdintasunari.
Oinarrian dauden ideiak	Gizonezkoen nagusitasunean sinesten da. Gizonezkoak Historia eta Politikaren subjektu unibertsaltzat hartzen dira. Lan-mundua gizonezkoentzat bakar-bakarrik eta etxekoa emakumeentzat. Sexuaren arabera bereizitutako rolak gizartearen behartzat hartzen dira.	Historiaren subjektua neutrotzat hartzen da. Eskola neutrala da. Emakumezkoa klan eta politika mundura sartzen hasten da. Etxeko esparrua femeninoa izaten jarraitzen du. Kultur homogeneizazioa.	Eskubide eta aukera berdintasuna. Sexu eta generoren arteko ezberdintasuna zehazten da.	Gizon eta emakumeen benetako aukera berdintasuna. Kultur eta pertsonen arteko desberdintasunekiko errespetua.
Baloreak	Sexuaren araberako rola betetzeko heziketa. Generoak esleitzen dira Sexuaren arabera esparru publiko edo pribaturako sozializazioa ematen da.	Heziketa berdina mundu guztiarentzat.	Aukera berdintasuna. Pertsonaren gaitasunen garapen integrala.	Nortasunaren eta afektuzko gaitasunen garapena eta gizon eta emakumeen aukera berdintasuna. Aniztasun afektibo-sexualaren onarpena.

1.1.4. Irakasleen prestakuntza Euskal Herrian.

Orain arte, modu orokorrean bada ere, Europako Hezkuntza Sistemen sorrera eta garapena aztertu ditugu, eta, zehaztasun handiagoz, Espainiar Estatuko hezkuntza legedia eta irakasleen formazioa XVI-XX. mendearen bitartean. Atal honetan, Europan eta Estatuan mende horietan ezarri ziren legeak eta korranteak, Euskal Herriko lurraldeetan izan zuten eragina ikusiko dugu.

Maisu-maistren prestakuntzak egoera desberdinak bizi izan ditu abiatu zenetik hona. Garrantzitsua iruditzen zaigu formakuntza horretan eragina izan duten legeen azterketa kronologikoa egitea. Datuak ordenatzeko hiru epe mugatuko ditugu.

Lehenengo epea Eskola Normalen sorrera eta garapena da XVI-XX. mendearen hasiera arte Nafarroan eta Euskal Herrian.

Bigarren epea Espainiako Gerra Zibilaren aurreko urteei dagokie, Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta lehenengo Euskal Eskolen sorreraren garaia, hain zuzen ere.

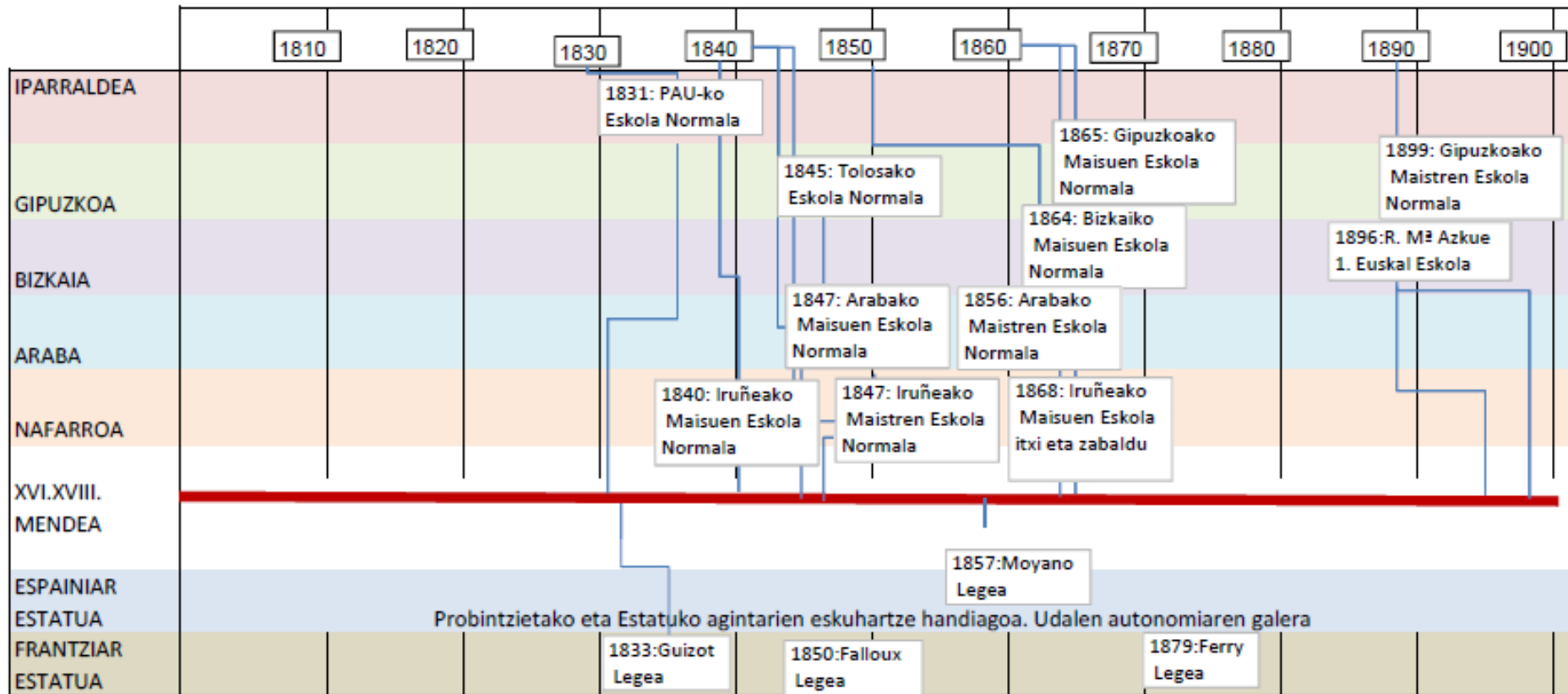
Hirugarren epea, Frankismoaren garaiari eta Hego Euskal Herriko gerraondoko eskola esperientziei dagokie.

2., 3. eta 4. tauletan islatu ditugu, oinarrian Lopez Atxurraren (1995b) datuak erabilita, mende hauetan irakasleen formazioari dagokionez Euskal Herrian eta Espainiar zein Frantziar Estatuan zegoen egoera.

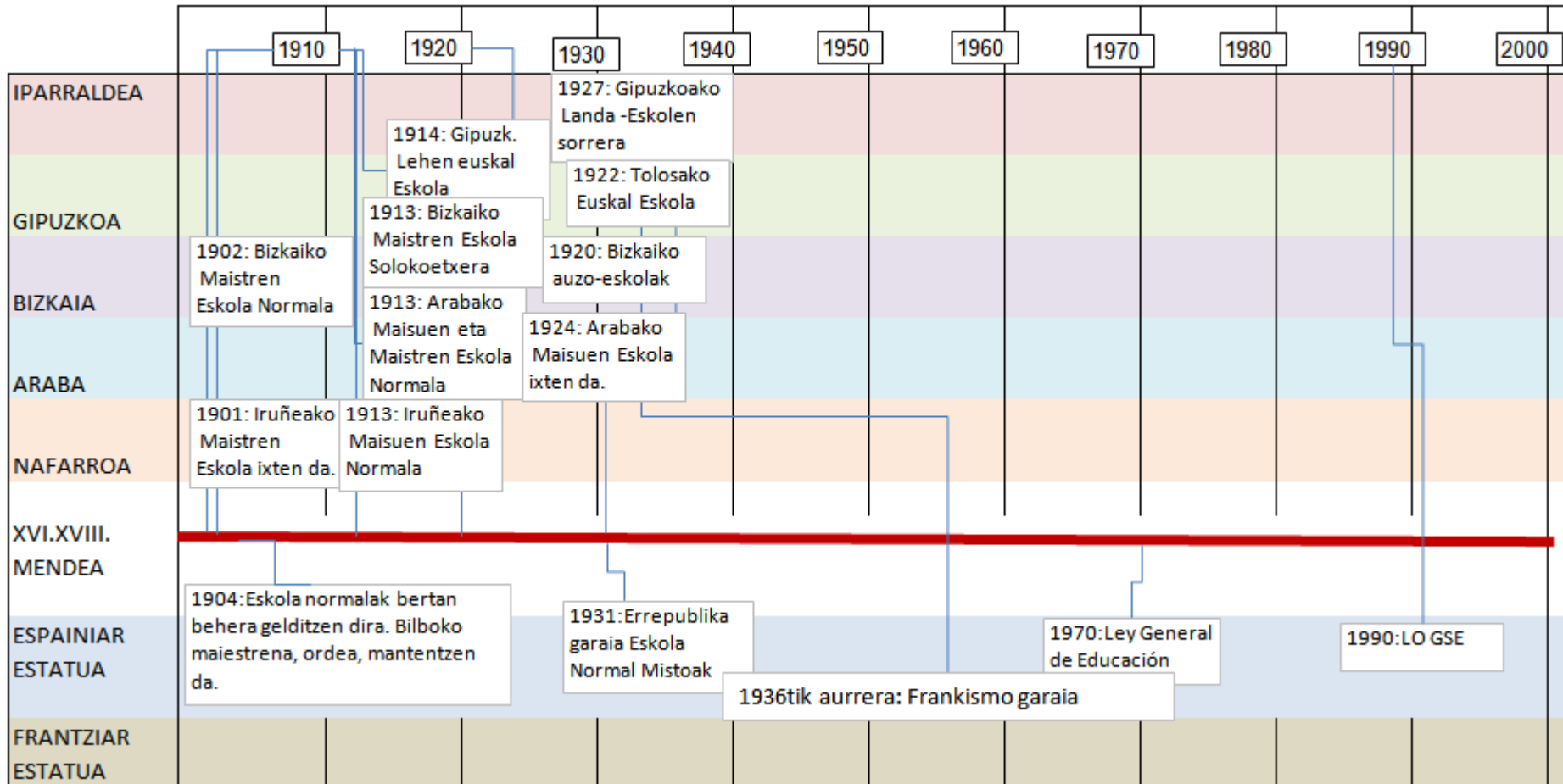
2. taula: XVI-XVIII. mendeko Hezkuntza Euskal Herrian

	1710	1720	1730	1740	1750	1760	1770	1780	1790	1800
IPARRALDEA										
GIPUZKOA										
BIZKAIA										
ARABA										
NAFARROA										
XVI.XVIII. MENDEA	1780-81									
ESPAINIAR ESTATUA	Nafarroako Gorteetako 41. Legea.									
FRANTZIAR ESTATUA	1783ko Carlos III. aren Errege Zedula									
	Lehenengo hizkietako Udal eskolak. Agintea duten hainbat erakundek ematen dute maisu-maistra izateko baimena: elizak, udalak, aztertzaileen epai-mahaiek, Gaztelako Kontseiluak.									

3. taula: XIX. mendeko eskola Euskal Herrian



4. taula: XX. mendeko eskola Euskal Herrian



1.1.4.1. Lehenengo epea. Irakasleen prestakuntza Hego Euskal Herrian (XVI-XX. mende hasiera)

XVI-XVIII. mendeetako epean, Ruiz Berrio-k (1988) dioen bezala, nabarmentzekoa da Nafarroako Gorteetako 41. legea: *“Providencias para el establecimiento de escuelas de niños y niñas, con separación, en los pueblos de este Reyno, y calidades que deben tener los maestros y las maestras”* (Cuaderno Leyes 1780/81).

Lege honek 5 eta 12 urte arteko neska-mutilentzat derrigorrezko -eta doako- eskolaztea arautzeaz gain, Superintendentearen irudia sortu zuen ikasketa hauek gidatzeko eta betetzen zirela zaintzeko. Mutilen kasuan erabateko derrigortasuna ezartzen zuen, betetzen ez zutenentzat isunen sistema bat arautuz. Neskentzat aldiz, 20. artikuluan urte bertsuak aipatzen zituen arren, araudia ez zen hain gogorra. Alde batetik ez zen beharrezkoa 12 urte-arte eskolan egotea, lehenago maistrak irakatsi ahal ziena ikasi zutela erakusten bazen. Bestetik, Superintendentearen zaintzapean, etxean ikas zezaketen, gurasoek horrela nahiago bazuten, eta alabak etxean ikas zezan ardura hartzen bazuten. Dena den, ikasketak ez jarraitzea, mutilen kasuan bezala, zigortuta zegoen. Superintendentea, betekizun horiez gain, eskolen zaintzaz, zuzendaritzaz eta gobernuaz arduratu behar zen. Nesken curriculumari dagokionez, legeak ikasi beharrezkoa ezartzen zuen:

“las expuestas habilidades y labores, a leer y escribir a las que lo pidieran, y a todas la doctrina Christiana, honestidad modestia y recato”.
(Ruiz Berrio, 1988:180)

Ikasketa hauek artatzeko, 150 biztanle baino gehiago zituzten herrietan, neskentzako eskola zabaltzeko beharra ezarri. Bostehun biztanle baino gehiago dauden herrietan, bi maistra egongo direla esaten du eta mila baino gehiago dituztenetan, hiru maistra egongo direla ezartzen du (Fuentes Aragonés, 1988).

Horrez gainera, maisu-maistrek bete beharreko baldintzetaz ere hitz egiten du. Maistren kasuan, irakurri, idatzi eta doktrina jakiteaz gain, emakumezkoen trebetasunak menperatzeko beharra ezartzen zuen.

Lege hau bere garaian hobeto kokatzeko, eta duen garrantziaz jabetzeko, oso interesgarria egin zaigu María Ana Sanz-ek (1920:72) Eusko Ikaskuntzako 1920. urteko kongresuan adierazitakoak hona ekartzea:

“Cuando apenas se pensaba en la cultura de la mujer y las niñas, se prohibía en la familia aprender a escribir, por que podrían hacer mal uso de la escritura, establece Navarra (Cortes 1780 a 1781 Ley 41) la enseñanza obligatoria para las niñas desde los cinco a los doce años, con sanción penal para los padres o encargados que no cumplieren el precepto: obliga a los pueblos a tener maestras asalariadas nombradas por los Ayuntamientos, una en los de ciento cincuenta vecinos, dos en los que pasen de quinientos etcétera, exige a la maestra, ante todo, buenas y cristianas costumbres, y señala como fin primordial de la escuela de niñas la formación de su carácter moral.

Cincuenta y ocho años después, la ley española de 1838 habla vagamente de que establecerán escuelas para las niñas en donde quiera que los recursos lo permitiesen y transcurridos otros diez y nueve años, en 1857, aparece el reglamento general para el gobierno de las mismas.

Navarra se había adelantado en tres cuartos de siglo”.

Fuentes-en (1988) esanetan, Lege hau Europako aitzindarien artean kokatu behar da, Prusia eta Austriaren ondoren.

XIX. mendean, Hego Euskal Herrian, Moyano legeak Irakasleen formazioa arautzeko probintzia bakoitzean Eskola Normalen sorrera ezarri aurretik, Nafarroako, Gipuzkoako eta Arabako Eskola Normalak sortuak zirela nabarmendu behar da. Hurrengo lerroetan laburtuko dugu Paulí Dávila-ren “La Profesión del Magisterio en el País Vasco, 1857-1930” tesi-lana jarraituta, Euskal Herriko Eskola Normalen sorrera eta garapena. Hego Euskal Herrian sortu ziren Eskola Normalak, eta beraien iraupena 5. taulan jasota dago.

5. taula: Eskola Normalen funtzionamendua Euskal Herrian sorreratik II. Errepublikara arte

Lurraldea	Maistrak	Maisuak
Nafarroa	1847-1930	1840-1901 1913- 1930
Araba	1856-1904 1913-1930	1847-1904 1913-1924
Gipuzkoa	1865-1869 1899-1930	1845-1848
Bizkaia	1901-1930	1865-1901

Iturria: Dávila Balsera (1993:12), “La Profesión del Magisterio en el País Vasco, 1857-1930”

Araba eta Nafarroan emakumeentzako zein gizonentzako Eskola Normalak 1857ko Moyano Legeak Estatu guztirako ezarri aurretik sortu zirela ageri da 5. taulan. Kasu bietan denboran zehar mantendu ziren. Gipuzkoako eskola, Moyano legearen aurretik sortu bazen ere, esan daiteke XIX. mendean ez zela egon maisuen inolako formazio ikastegirik,

1845etik 1848ra baino ez baitzuen iraun. Bizkaian, aldiz, Moyano Legearen ondoren sortuko ziren eta, lehenengo etapan, gizonezkoena bakarrik, 1898ko Estatu guztian ezarri zen erreformaren ondoren emakumezkoena sortu zelarik. Jarraian Euskal Herriko eskola hauen sorrera eta hainbat ezaugarri aztertuko ditugu.

Nafarroako Eskola Normalak

Nafarroako Eskola da zaharrena Euskal Herrian zein, 1831n sortu baitzen. Estatu osoan, 1839ko “Seminario de Maestros del Reino” sortu baino ia 10 urte lehenago. Baina, 1831ko “Plan y Reglamento de Escuelas de Navarra” delakoak arautzen dituen Eskola Normalen ideia Magisteritzaren kontzeptzio zaharrei lotua da Dávila-ren (1993:14) esanetan, horrela definitzen baititu:

“aquellas que por el buen estado de su instrucción designe la Junta Superior, con el objeto de que aprendan en ellas el arte de enseñar todos los que siguieren la carrera del Maestro de escuela”.

Hau da, lanbidea ikasteko eskola eredugarriak zirela ulertuta. Horrela, beharrezkoak ziren baldintza horiek betetzen zituzten Iruñeko bi eskolek, Falces-ekoak eta Lizarrakoak.

Garai horretan gertatu ziren aldaketa politikoek eta 1838ko uztailaren 1eko legeak hezkuntzari buruz ezarri zituen xedapenak direla medio, Maisuen Eskola Normala sortu zen 1840. urtean. Eskola hau sortzeko, legeak ezartzen zituen ohiko bideak jarraitu behar izan zituzten, hau da, Montesinos-ek zuzentzen zuen Madrilgo “Seminario de Maestros del Reino” delakora -“Madrilgo Normala”- ikasle pentsionatuak bidali ikasketak egiteko. Ikasle hauek euren ikasketak amaitu ondoren, Eskola Normalen zuzendari moduan zein probintziako ikuskari moduan lanean has zitezkeen. Nafarroako, Arabako eta Gipuzkoako Foru Aldundiek bide hori jarraitu zuten bitartean, Bizkaian, Magisteritzako formazioa, Bilboko Lehen Hezkuntzako Goi Mailako Eskola Publikoan burutzen zen.

Nafarroan, 1849-1858ko epealdian Oinarrizko Eskola Normala izan zen. Lehen Heziketak Eskola publikoak, magisteritzako praktikak egiteko erabili ziren arren, horietatik erabat independenteak izan ziren. 1858ko uztailaren 24ko Dekretuaren bidez, Eskola Normalak, Oinarrizko eta Goi-Mailako eskolak bezala berrantolatu zirenean, Goi-mailako eskola bihurtu zen Iruñeko hori. Horrela, matrikula handitzeaz gain, ikasleak goi-mailako gradua ikastera Zaragozara joan behar izatea ekiditen zen. 1868ko iraultzan ezarritako neurriek eskolari eragin zioten, epe batez itxi baitzen, irakasleek 1869ko Konstituzioa zin egiteari

uko egin ziotelako.

Iruñeko Lehen Heziketako Maisuen Eskola Normala garai hartako Gamazo-ren legedia jarraituz, bertan behera gelditu zen 1901ean, mendearen hasierarekin batera. Handik aurrera, ikasleek, hiriburuko “Instituto Orokor eta Tekniko”an ikasiko zuten. Estatuan indarrean zegoen legediaz gain, XIX. mende amaieran eskola honetako matrikulazioa asko jetzi izanak, eta irakasleen kostu ekonomikoak eragin handia izan zuten erabaki horretan (Dávila, 1993).

Maistren eskolari dagokionez, maisuen kasuan bezala, Normala zabaldu aurretik, 1841-1847 urteetan “Beaten” eskolan egiten ziren magisteritzako ikasketak, maistrentzako azterketa partikularrak eginez. Iruñeko Maistren Eskola Normala 1847an zabaldu zen. Iruñea Estatuko mota honetako lehena izan zen. Ikasketa plana Udalaren esku zegoen eta Eskolako zuzendaritza emakume baten eta Andreen Batzar Berezi baten (Junta Especial de Damas) menpe zegoen. Hala ere, 1874 urterarte ez zen eskola publikoetatik erabat independentea izan.

Curriculumaren ordu gehienak, “Etxeko Lanek” (edo “labores” direlakoak) eta Etxeko Ekonomia beteko dituzte, emakumezko irakasleek irakatsita. Gramatika, Idazketa, Irakurketa, Aritmetika eta Geografia eta Historia bezalako ikasgaiak, gizonetzko irakasleek bakarrik ematen zituzten. Hala ere, ezin da ukatu aztertzen ari garen garairako aitzindaria izan zela. Horren adierazgarri, María Ana Sanz-ek (1920:72), Eusko Ikaskuntzako 1920ko Kongresuan Eskola honi buruz esan zituen hitzak:

“Cuando algún soñador pensaba como en una utopía en la creación de Escuelas Normales de Maestras, establecióse en Pamplona, por disposición legal (año 1831) una Escuela Normal en donde conviven educandas y aspirantes a maestras, para que una vez formadas, adquieran éstas su título mediante las mismas pruebas de aptitud que los maestros.

Esta primera escuela Normal de Maestras de Navarra y acaso de España funciona con vida próspera en 1847, bajo la protección de la Excma. Diputación y del M.I. Ayuntamiento de la la Capital (protección que desde entonces jamás le faltó) y en 1855, la comisión provincial de Instrucción primaria de Navarra que tan celosamente trabajó por las instituciones docentes del país, mejora -con acierto admirable-, el reglamento de nuestra Normal, inspirándose en el doble fin que debe tener, formar a la maestra y educar a la joven.

Ideal elevado de nuestras escuelas que quizá ellos mejor que nosotros sintieron e interpretaron.

Veintisiete años después, la Ley española de 1857, Ley progresiva para su época, inconcretamente anuncia en su artículo 144, que el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestra.

Pueblos que como el nuestro, han sostenido tan alto los intereses de la enseñanza, ejemplarizando a los demás, no necesitan tutoría”.

1898ko Eskola Normalen birmoldaketa dela eta, Maistren eskolari dagokionez, Goi-mailako eskola izateko eskaera egin eta baita lortu zen ere, María Ana Sanz zuzendari zuela. Bera zuzendari dela, gizarte proiektio handia izango zuten jarduera ugari burutu ziren Eskola honetan (Dávila, 1993).

Arabako Maisuen Eskola Normalaren kasuan, ikasleak Madrilera ikastera joan behar izatea erabakigarria izan zen Eskola hauen sorreran. Bi ikasle, Benigno Lacunza eta Rufino Carrillo, 1841ean Madrilen ikasketak amaitu ondoren, Arabako Aldun Nagusiarengana jo zuten Eskola Normala sortzeko eskatuz. Hainbat gestioen ondoren eta sei urte pasa eta gero, 1847an sortu zen Maisuen Eskola Normala Benigno Lacunza zuzendaria zelarik.

Eskola honek ondoko probintzietako ikasleak hartu zituen, batez ere, Gipuzkoakoak. Nabarmentzekoa da Arabako lurraldean, osatu gabeko eskolak (escuelas incompletas) oso ugariak zirela eta, lurraldearen beharretara egokitzeko, irakasle mota berri baten proposamena sortu zela. Horrela, 1863an “Junta Provincial de Instrucción Pública” delakoak neurri bat bultzatu zuen “*sobre la creación en la escuela normal de maestros de la provincia de una enseñanza especial para la instrucción de todos aquellos que hayan de ejercer el Magisterio sin título real*”.

Irakaskuntza berezi horren beharra eta ezarpena arrazoitzeko, Batzorde batek, 1857-1863 urteetan, lehen hezkuntzako irakaskuntzaren egoera azaldu zuen txosten bat igorri zion Aldun Nagusiari. Txostenean honela deskribatzen da arazoa:

“Desde que existe Escuela Normal de maestros en esta provincia, han recibido el título de tales 267 individuos, de ellos sólo existen 34 colocados en pueblos de la misma. Desde 1860 y 1863, son 83 los maestros que ha dado la escuela normal, y todos ellos o no tienen colocación o han ido a buscarla en otras provincias. Supuesto que ninguno ha quedado en la nuestra y eso que hemos tenido vacantes algunas de las mejor dotadas. La causa de semejante emigración, si así nos es permitido llamarle, no puede ser otra sino el que nuestras escuelas ofrecen a los maestros menos porvenir que las demás provincias limítrofes”. (Dávila, 1993:17)

“Emigrazio” hori saihesteko, Batzordeak bi proposamen egin zituen; alde batetik, joaten

diren irakasle horiek Arabako eskola gehienetarako egokia zen prestakuntza zuten irakasleekin ordezkatzeko. Bestetik, Moyano Legearen aginduz, osatu gabeko eskoletako zuzendariak moralitate eta gaitasun agiria behar zuten, formazio hori betetzen zuten ikasleek honako agiria jasotzea: “Maestro provincial para el servicio de las escuelas incompletas”.

Konponbide honekin osatu gabeko eskoletarako irakasleak prestatzeaz gain, titulurik gabek lanean zeudenei, gaitasun agiriaren bitartez, nolabaiteko babes legala ematea lortzen zen. Irakasle hauek, esan bezala, “probintziako maisuak” (maestros provinciales) izendatu ziren. Arabako Aldundiak txosten honen aldeko ebazpena emanaz, proposatzen zuen ordurako antolatuta zegoen maisuen eskolan burutzea ikastaro hori sei hilabeteko iraupenez.

Maistren Eskola Normalari dagokionez, Arabako Eskola, Nafarroakoa bezala, aitzindaria izan zen, 1856an sortu baitzen, Moyano Legea ezarri baino urte bete lehenago. Aldundia eta Udalaren elkarlanari esker sortu ahal izan zen eskola hau, gastu guztiak bien artean ordaintzeko akordioa hartu baitzuten. Horrela, 1864an, haur eskola barne hartzen zuen Eskola Normala berria eraiki zen.

Bere lehenengo etapan, Maistren Eskola, Maisuen Eskolaren menpe egon zen. Ezarri zitzaion Araudia ere Maisuen Eskolako Araudiaren kopia zen. Zuzendaria, lehenago aipatu dugun Benigno Lacunza izan zen bi eskoletarako eta klaseak maisuen eskolako irakasleek ematen zituzten. *Pedagogia* eta *Ekonomia Domestikoa* ikasgaiak, Praktiketako Eskolako Maistra-Zuzendarien esku geratu ziren. 1862tik aurrera Araudi berria idatzi zen, maistren eskolako beharrei hobeto erantzungo ziena.

Ikasketa Planari dagokionez, bi urte beranduago Erreinuko Maistren Eskola Zentralean (Escuela Normal de Maestras Central del Reino) ezarri zenaren oso antzekoa izan zen. Ikasketa teoriko eta praktikoei bi urtetako iraupena izango zuten, lehenengo urtea Oinarrizko Maistra titulua lortzeko eta bigarrena, Goi-mailakoa lortzeko (Dávila, 1993; Oteiza, 1993).

XX. mendearen hasierako gertakizunik garrantzitsuena zen Arabako eskola biak, maisu eta maistrena bertan behera gelditzen zirela 1904tik 1913ra arte. Egoera horretara iritsi zen, 1899ko Dekretuak Arabako Eskola Normal biak Oinarrizko eskola izendatzen zituelako (gogoratu Dekretuak Estatu osoan bederatzi Goi-Mailako eskola egotea bakarrik baimentzen zuela, unibertsitate barruti bakoitzeko bat) eta horrek, matrikulazioen

jaitsiera ekarri zuelako. Horrez gainera, oinarrizko maisuen ikasketak “Instituto Orokor eta Tekniko”an burutu ziren 1913ra arte. Urte horretan berriz ere zabaldu ziren biak, baina finantziatzea zela eta, Udaletxe eta Aldundiaren artean tirabirak sortuko ziren eta berriro eskatu zen eskolak ixtea. Ministeritzan ez zen ondo ikusi eskola horien itxiera, batez ere, maisuena baina hala ere, 1924an itxi egin zen zentro hori (Dávila, 1993).

Bizkaiko Maisuen Eskola Normala

Euskal Herrian Bizkaikoa da beranduen sortu zen Eskola Normala, 1865.ean. Ordurako Eskola hauen aurkako kritika ugariak ziren, bai betetzen zuten funtzioagatik, eta bai irakasleengan sustatzen omen zuten ideologiagatik. Izan ere, Moyano Legeak -emakume zein gizonentzat- Magisteritzaren izaera profesionala ezarri zuen arren, baliabideak urriak zirela, formazioa eskasa eta ikasleriaren arrakasta txikia zela, baieztatu daiteke.

Eskola Normala zabaldu baino lehenago, maisuen prestakuntza Goi-Mailako Lehen Hezkuntzako Eskola publikoari zegokion. Horrek, eta magisteritzako formazioa bigarren hezkuntzako institutuetan kokatzeari buruzko eztabaida guztiak, erakutsi zuen Eskola Normalen curriculumaren definizio eza -oso kritikatu garai hartan-, eta, eskaintzen zuten formazioaren anbiguotasuna.

Horrela, Bilboko Udalaren 1847ko abuztuaren 12ko xedapen baten bidez, Goi-mailako Lehen Hezkuntzako Eskola, Eskola Normalaren funtzioak betetzen hasi zen. Hortik aurrera, Eskola Normala sortu arte, behin baino gehiagotan planteatzen da Bizkaian alde horretatik dagoen hutsunea. Adibide moduan, 1859an, Irurak Bat egunkarian argitaratu zen testua:

“En Bilbao, como está dispuesto por la ley vigente de instrucción pública para todas las capitales de la provincia debiera haber una escuela normal elemental, por lo menos, plantel de maestros para las pequeñas aldeas del país, cuyas escuelas están regentadas por hombres de buenas costumbres, es cierto, pero de una incapacidad completa”. (Dávila, 1993:20)

Eskola Normala, Bigarren Hezkuntzako Institutuko instalazioetan kokatu zuten eta Goi-Mailako Lehen Hezkuntzako Eskola erantsi zitzaion. Gipuzkoan gertatu zen bezala, hasieratik arazo ugari izan zituen leku egokia aurkitzeko eta, horrez gainera, baliabide ekonomiko urriak izan zituen (Dávila, 1993).

XX. mendearen hasieran Bizkaiko Maisuen eskolak ere oso ikasle gutxi jasotzen zituzenez ixtea eskatu zen. Ikasketa hauek eta bertan zeuden irakasleak “Instituto Orokor eta

Tekniko"ra pasaz. Azpimarratzekoa da garai honetan, Bizkaiko Aldundiak, 1899an atxikitako eskolan euskara Katedra bat ezarri zuela, R. M. Azkue-ri zegokiona.

Bizkaiko Maistren Eskola Normalari dagokionez, XX. mendearen hasiera arte ez zen zabalduko. Aldundiak Maistren Eskola Normala sortzeko eskaera 1898an egin zuen arren, 1902. urtean zabalduko da, etengabe lanean arituz 1930. urterarte. Azpimarratzekoa da, hemen ere, Aldundiak sortutako Euskara katedraren ezarpena. Katedra hau publikoa, doakoa eta hautazkoa zen. Bertara 20-30 ikasle joan ziren indarrean egon zen denboran, 1918-1923 bitartean. Ondoren 1923ko abenduaren 21ko Erret Agindu baten bidez irakaskuntza hauek debekatu egin ziren (Dávila, 1993).

Gipuzkoako Eskola Normala: Gipuzkoan, XIX. mendean zehar, irakasleen formaziorako zentroetaz baino, esperientzia isolatuez hitz egin daiteke, maisuen eskolak 9 urte baino ez baitzuen iraun eta maistrenak lau urte ozta-ozta.

Maisuen Eskola dela eta, Gipuzkoak horrelako ikastegi bat sortzeko interesa adierazi zuen Madrilera irakasle pentsionatu bat bidaliz, baina ikasle horrekin izandako arazoek eta beste hainbat arazo instituzionalek, eskolaren sorrera atzeratu zuten.

Ikaslea Madrilera bidali zutenetik eskola zabaltzea erabaki zen arte 5 urte igaro ziren, 1845eko uztailaren 8an Aldundiak instalaziotik sortutako gastuak -Zuzendariaren soldata eta irakaskuntzarako materialak- bere gain hartzen dituen arte. Hasiera batean Tolosan izan zuen egoitza, hori baitzen garai hartan Gipuzkoako hiriburua. Hala ere, 1848an, arazo ekonomikoak zirela eta, ixtea erabaki zen. Ordutik aurrera, 1865. urterarte ez zen Eskola Normalik egon Gipuzkoan.

Maistren Eskola Normala 1865ean sortu zen, Trinitate kalean. Zuzendaria Regina Bizcarrondo Andrea izan zen 1869an eskola itxi arte; Erlijio, Morala eta Historia Sakratua irakasle, Ignacio Múgica Jauna izendatu zuten.

Eskola honen sorrerarekin bete nahi ziren helburuak, Heziketa Batzarrako Zuzendariak, Lehen Heziketako Zuzendaritza Orokorrera bidalitako idatzian islatzen ziren:

“a mejorar la educación del pueblo, a impedir que se corrompan las costumbres, a justificar sus buenos sentimientos y a mantener los hábitos de activa laboriosidad, honradez y amor al orden que distinguieron a los habitantes del país vascongado”. (Dávila, 1993:196)

Horrez gain, emakumeei dagokionez, honela zion:

“la formación de buenas madres de familia, además de cuidar de que se mejorarán sus dotaciones”. (Dávila, 1993:196)

Helburuen artean, aurreko ez gain, beharrezkotzat jotzen zen irakasleen formazioa hobetzea eta probintziako behar bereziei egokitzea. Horrela, Eskola Normalean, Gipuzkoako hizkuntza eta ohiturak ezagutzen zituzten irakasleak formatzeko beharra jasotzen da aipatu dugun idatzian:

“cosas que no se adquieren fácilmente al lado de maestros particulares que sólo pueden dedicar a tan importante objeto las horas de descanso que les queden después de cumplir con las obligaciones de su penoso ministerio. Por otra parte, los usos y costumbres, hábitos y lenguaje peculiares de los guipuzcoanos, para quien no los conozca, aprecie y ejercite, embarazan la existencia de las frecuentes relaciones que las maestras deben mantener con la generalidad de los padres de las alumnas en términos de que difícilmente pueden tenerlas las que se crien y formen fuera del mismo país”. (Dávila, 1993:196)

Esan bezala, eskola 1869an itxi zen. Junta de Instrucción delakoak, Normala ixteko egin zuen proposamenean, ikasle falta izan zen erabili zuen argudioa. Aldundiari eskatzen zion probintziak Eskola Normalerako erabiltzen zituen 24.000 erreala, hiru eskola-eredu sortzeko erabiltzea, mutikoentzako oinarrizkoa, neskentzako beste bat eta landa-eskola.

Heziketa Publikoko Batzordeak, Hondarribian bilduta, Eskola Normala ixteko proposamena eskertzeaz gain, ikasle ezaren argudio bera erabili zuen eskatutako hiru eskola-ereduak ez zabaltzeko. Horrela dio Batzordearen erabakiak:

“Si son tan pocas las alumnas se presenta en la escuela normal, a comenzar y terminar la carrera, es muy natural suponer que serán menos los profesores que acudan a las tres escuelas modelo a perfeccionar una carrera acabada”. (Dávila, 1993:24)

Horren ondorioz, Gipuzkoa izan zen, Castellón-ekin batera, urte horietan irakasleen formaziorako ikastegirik izan ez zuen Estatuko probintzia bakarra. Horrek eragin bikoitza izan zuen garai hartako eskolan: batetik, irakaslegaiak, euren formazioa jasotzeko beste hiri batzuetara joan behar izatea, eta bestetik, eskoletan hutsik geratzen ziren plazak beste probintzia batzuetatik etorritako irakasleekin betetzea. Ikusten denez, eragin garrantzitsua eskolatze prozesuak garrantzia hartzen ari zen garai hartan.

Gamazo-ren 1898ko Erreformatuekin, Gipuzkoako Maistren Eskola berrezarri zen, hasiera

batean Oinarrizko Eskola moduan eta 1914. urtetik aurrera goi-mailako eskola bezala. Eskola honetako irakaskuntzak izaera erabat praktikoa zuen, metodologiari buruzko klase gehigarriekin, programen eztabaidak, lan kartografikoak e.a. Horrez gainera, ikasgaiak osatzeko eskolaz kanpoko “bisita pedagogikoak” egiten ziren, besteak beste, inguruko herriak ezagutzeko, edo zenbait lantegitan egiten zen lana bertatik bertara ikusteko, txango desberdinak antolatuz.

Gipuzkoan, 1905 eta 1912an mamituko ez zen Eskola Libre bat sortzeko Proiektua egon zen. Eskola honetan, magisteritzako ikasketaz gain, emakumeentzako baliagarriak izango ziren ezagutzak irakatsiko ziren.

Eskola Normalei dagokien kronologia labur honetan ikusi ahal izan dugunez, Gipuzkoa, Araba eta Nafarroako Eskolak, Moyano legearen aurretik sortu ziren. Moyano legeak hauts asko harrotu zuen Euskal Herrian. Alde batetik, hezkuntzaren uniformetasuna eta zentralizazioa bultzatzen zuelako eta bestaldetik, Frantziako kasuan bezala, irakasleen funtzionarizazioaren hasiera delako.

Rosa Oteizak (1993:60) bere doktore tesian azaltzen duenez, Baskongadetako hiru Foru Aldundiak batera Lege honen aurka agertu ziren lege honetan agertzen ziren hainbat aspektuei buruz beren desadostasuna adieraziz “Bases para el arreglo y organización del ramo de Instrucción pública de las tres provincias vascongadas” izeneko dokumentuan. Guri dagokigunez, Foru Aldundiek aldarrikatu zituzten bi puntu tratatuko ditugu hemen, irakasleen izendapenari buruzkoa eta Eskola Normalei dagokiona.

Irakasleen izendapena dela eta, Dávila-k (1993) azaltzen digunez, Moyano Legearen aurretik, udalerriek zuten irakasleak izendatzeko eskumena, baina, lege honek, Unibertsitateko Barrutietako Errektoreei eta Heziketa Publikoko Zuzendaritza Orokorri eman zien ahalmen hori. Auzi honetan, Araba, Gipuzkoa eta Bizkaiko Aldundiek bat egin zuten ordurarte izandako eskuduntzak defendatzeko. Koroari bidali zioten idatzi bateratuan erabilitako argudioak dira hurrengo lerroetakoak:

“La ley (Moyano) es imposible porque suprimida del círculo de la administración foral la preciosa atribución de nombrar los maestros, las escuelas se verán ocupadas por profesores extraños a la lengua y a las costumbres especiales de este país, surgiendo después de aquí el resfriamiento de los pueblos, el abandono de la educación pública, la propagación de las malas ideas y la inmoralidad e indisciplina, de cuyas plaga se ha visto hasta ahora libre por un favor particular de la providencia”. (Dávila, 1993: 31)

Modu berean, Nafarroan, irakasleen izendapenari zegozkion agindu horiek izan ziren onartzeko arazo gehien sortu zituztenak, Nafarroako herriek beren irakasleak izendatu ohi zituztelako eta ez zuten onartu izendapen horiek Unibertsitateko errektoreak, zuzendari orokorrak edo ministroak berak egitea (Cuesta, 1994). Nafarroak, alabaina, eskubide hori 1880era arte mantendu zuen “betidanik” izan zuen eskubide hori, eta 1914tik aurrera berreskuratu zuen berriro (Dávila, 1993).

Eskola Normalen sorrera dela eta, Moyano Legearen 109. artikulua ere, arazoak sortzen zituen, probintzia bakoitzean Eskola Normal bat zabaltzeko beharra ezartzen zuelako. Hala ere, hiru probintziatarako Eskola bakarra onartzeko eskaera egin zuten hiru Aldundiek. Igorritako eskakizunen erantzuna 1859ko uztailaren 4ko Erret Aginduan etorri zen, eskaerak onartuz. Nahiz eta planteatzen zituen konponbideetan, Udalek zituzten eskuduntzak errespetatu, Estatuko gainontzeko probintzien xedapenetarako hurbilketa eta homologazio nahia antzematen zen (Oteiza, 1993). Moyano legeak eragin handia izan zuen XIX. mende osoan eta XX. mendearen hasieran.

1.1.4.2. Bigarren epea: Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua

XX. mende hasierako garai horretan euskal hizkuntza eta kultura sustatzeko hainbat ekimen ezagutzen ditugu. Horien artean honako hauek aipatuko ditugu hemen: Eusko Ikaskuntzako Kongresuak, Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua eta lehenengo Euskal Eskolen sorrera.

Eusko Ikaskuntzako bi kongresuak aipatu behar dira. Lehenengoa 1918an burutu zen honako izenburuarekin: *“I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas”*. Bigarrena 1920an honako izenburua zuela: *“II Congreso de Estudios Vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales”*. Nabarmendu behar da Eusko Ikaskuntzako kongresuen ekarpena Euskal Hizkuntzaren Akademia (Euskaltzaindia) sortzearen alde (1918an) eta honek sustatuko zuen Euskal Eskola Berria “euskara sendotzeko, eta, irakaskuntzan derrigorrezko hizkuntza izateko. Lehenengo Kongresutik, lehen hezkuntza berritzeko batzordea sortu zen, ondoren ikusiko ditugun lehenengo euskal eskolen sorrera bultzatu zuena.

1918ko Oñatiko Kongresuan, hezkuntza arautzen zuen Moyano legearen neurri uniformatzaileen aurkako sentipenak agertzen dira oraindik. Horren adibidea da Kongresu

horretan, Eduardo Landetak (1918) -Bizkaiko “Heziketa Publikoko Batzordea-Junta de Instrucción Pública” delakoaren partaide zenak-, Bizkaiko hezkuntzaren egoeraz dioena:

“Aunque parezca una vulgaridad, es evidente, que la creación de la escuela primaria fué una conquista de la democracia; y por ella y gracias a ella, el pueblo pudo ponerse en contacto con la cultura.

Pero en Vizcaya y en mucha parte del País Vasco donde los niños hablan solo el vascuence, los frutos de esa conquista no llegaron ni han llegado todavía a sazonar, y por lo tanto, no los ha saboreado aún el pueblo”.
(Landeta, 1918: 877)

Egoera hori hobetzeko maisuak izendatzeko sistema aldatzeko eskaera egin zuen eta herriek, euren gazteak hezi behar dituzten irakasleak hautatzeko eskubidea aldarrikatu zuen:

“Pedir al ministro de Instrucción Pública que en vez de seguirse el irracional sistema de que sean los maestros quienes elijan los pueblos y las escuelas donde han de trabajar, sean como es natural, los pueblos los que elijan los maestros que han de instruir y educar a sus juventudes...”.
(Landeta, 1919: 890)

Kongresu horretan, Eduardo Landetak irakasleen prestakuntza akademikoari dagokionean, euskara eta euskarazko irakaskuntza antolatu beharra aldarrikatuz, Bizkaiko Aldundiari maisu-maistra euskaldunak prestatzeko eskatzen dio.

Modu berean, herrietara joaten ziren maisuak bertako hizkuntza, hau da, euskara ezagutzea eskatzen zuen:

“Suplicar también al ministro de Instrucción Pública que los maestros que en Vizcaya funcionan en escuelas cuyos escolares no conocen otra lengua que la suya, o sea la vasca, conozcan ese idioma para que les sea posible difundir la instrucción pública como es seguramente la misión de ese funcionario, y más aún, si cabe, la del propio Ministro”. (Landeta, 1919: 890)

Lehen hezkuntza antolatzeko proposamena ere egin zuen bi ardatzen inguruan: nazionalismoa eta berrikuntza pedagogikoa. Horrez gainera, Kongresu hartan, pedagogia berriaren oinarriak aztertu ziren eta Maisu-maistren Eskoletan euskarazko katedrak abiaraztea proposatu zuten (Bilbao & Pérez, 2008).

Diskurtso berean, Estatuak eskolak nahi dituen bezala erabiltzen dituen arren, jabegoa udalena izaten dela salatzen du:

“La propiedad de los edificios escolares, aunque el Estado dispone de ellos a su antojo para las escuelas llamadas nacionales, son: 320 de propiedad

de los municipios, 1 de la provincia y 49 de particulares. Como se observará, el Estado no tiene en Vizcaya una sola escuela de su propiedad". (Landeta, 1919: 877)

Urabayenek (1920) bere aldetik, kongresu berean, Eskola Normaletatik ateratzen ziren maisuak euskal eskolarako ez zeudela prestatuta salatu zuen eta maisuek jasotzen zuten formazioa indartu edo hasieratik moldatu behar zela aldarrikatu zuen. Bere iritziz, maisua, lan egingo zuen testuingurura egokitua egon beharko zen, eta, izaera, ezagutza eta lanbidearen teknikari dagozkion zenbait ezaugarri garatu beharko zituen. Bere ustez, asmo hori ondo burutzeko lau Aldundien artean mantendutako ikastegi berri bat sortu behar zen. Horretarako, Aldundiek irakaskuntza arautzeko autonomia edukitzea lortu beharko zuen. Baina, Aldundien bitartez emango zen formazio berriak ez zuenez balio ofizialik izango, eta, Estatuak *Maisu Nazionalaren* titulua ez zuenari ez zionez eskola publikoetan klaseak emateko baimenik aitortzen, Urabayenek ikasketa osagarriak burutu ahal izateko, ezinbestekoa ikusten zuen ikastegi horietara joaten ziren ikasleak maisua titulua izatea. Ondoren, aipatutako ikastegietan euskal eskolan aritzeko beharrezkotzat jotzen zen formazio osagarria jasoko zuten irakasleek. Jakinik ahalegin handia eskatzen zitzaizela, Urabayenek proposatu zuen Aldundiek urteko ordainsari osagarria ematea irakasle horiei.

Testuinguru horretan, 1924. urtean, Arabako maisuen eskola itxi zenean, Euskal Herrirako Eskola Normalen Proiektua burutzeko enkargua eman zitzaion Eusko Ikaskuntzako kide eta Magisteritzako Goi-Mailako Eskolako katedraduna zen Juan Zaragüetari. Zaragüeta-k bere txostenean zion normalista euskaldunak egotea bultzatu behar zela, euskal maisuen desagerpena saihesteko:

"ante la obligada emigración para ser sustituido el día de mañana por personal totalmente extraño a la lengua e idiosincrasia de la región". (Dávila, 1993:64).

Aldundiek eta Eusko Ikaskuntzak asmo on hauetan indarra jarri zuten arren, aipatutako proiektuak ez ziren gauzatu, Estatuan zegoen hezkuntza-sistema nazionalaren eraikitze prozesuarekin talka egiten zuelako.

Gerra zibilaren aurretik egon zen beste ekimen baten berri ekarriko dugu jarrian, *Lehenengo Euskal Eskolen sorrera*.

Garrantzitsua iruditzen zaigu eskola hauen sorrera aipatzea geroago euskal eskolaren proposamenen aitzindari izan zirelako eta bertan irakatsi zuten irakasle batzuk ekimen hauek zabaltzen joan zirelako.

Lehenengo euskal eskola Resurrección María de Azkue-k zabaldu zuen eta 1896-1899. urteen bitartean irekita egon zen. Ikastetxe izena eman zion eta Bilboko Jardines kaleko 10.ean egon zen. Bertan haurrentzat euskal ikastaldiak antolatzen zituen egunez, eta, eskola orduak amaitu ondoren, Euskaldun Biltokia elkartekoak biltzen ziren han (Askoren Artean, 1997).

1914an Migel Muñoa-k Gipuzkoan lehenengo ikastola zabaldu zuen Donostian, Koruko Andre Maria ikastetxea. Haur gutxi batzuekin hasitako proiektua urte gutxiren buruan ikastetxe sendo bilakatu zen eta berehala 200 ikasle baino gehiago izatera iritsi zen. Proiektu honek Gerra Zibilera arte iraun.

1920an Bizkaiko Foru Aldundiak auzo-eskolak zabaltzea erabaki zuen. Izan ere, 1919an Gallano Mozioa onartu zuen herria eskolatzeko eta lekuan-lekuan nagusi zen hizkuntzan gainera (Etxebarria, 2000). Hauek antolatzeko, Foru Aldundiak udal guztietara galdeketa bat bidali zuen, euskaraz eta erdaraz, herriari buruzko datuak eskatzeko. Eskola jartzeko, herri edo auzoek hiru baldintza bete behar zituzten: hamar lagun baino gehiagoko etxe-multzoak izan, etxeak eskolarik hurbilenekotik gutxienez kilometro batera egon eta auzoak edo udalak leku egokia jarri behar zuen. Lehentasunak finkatuta, berrogeita hamar eskola eraikitzea erabaki zuten eta horko irakasle beharrak asetzeko deialdia egin zuten, baldintza bi jarrita. Bata euskaraz ondo jantzita egotea zen, batez ere inguru euskaldunetara joateko. Bigarrenak zioen lanpostu guztietan, mailarik bereizi barik, hasteko, urtean hiru mila pezeta ordainduko zituztela (Etxebarria, 2000).

Helburua analfabetismo tasa-gutxitzea, eta, landa-eremuetan eta meatzari auzoetan zeuden hezkuntza gabeziak zuzentzea izan zen. 1919-1936 arteko aldian eskola hauek erabateko autonomia izan zuten. Hasieran benetako euskal eskola bezala funtzionatu zuten arren, Aldundian ezarritako hezkuntza politika desberdinen arabera, aldaketa garrantzitsuak bizi izan zituzten. Eskola hauen garrantzia ukaezina izan zen eta oso ospe ona zuten auzotarren artean. Orotara, herrietan zehar banandutako 115 ikastetxe izan ziren eta 5000 ikasle eskolatzeko zituzten ikasturte bakoitzeko (Arrien, 2006).

1922tik 1932 arte Muñoaren ereduari jarraituz euskal ikastetxe gehiago zabaldu ziren: Tolosan (1922), Erreterian (1928), Soraluzen (1932), Bergaran (1932), Iruñean (1932), Lizarran (1932), eta abar (Askoren Artean, 1997).

1927an Gipuzkoako landa-eskolen sorrera: Bizkaikoen modura auzo-eskolak edo eskola txikiak sortu zituzten Gipuzkoan II Errepublikaren garaian, 20 eskola izan ziren eta

Frankismoaren etorrerarekin Estatuaren eskuetan gelditu ziren (Arrien, 2006).

Atal honen hasieran aipatu dugun bezala, orain arte ikusitakoez gain, zenbait ekimen interesgarri egon ziren XX. mendearen hasiera honetan. Lopez Atxurak (1995b) bildutakoen artean honako hauek aipatuko ditugu:

1931n, Euskal Maisuen Elkarteak sortu zen Bilbon Euskal kultura eta elebitasuna defendatzeko. Bestalde, Manjón-en "Ave Maria"ren eskoletan, Montessori, Decroly eta Freinet-en pedagogian oinarritu ziren. Metodo globala, behaketa eta ingurunea erabiltzea aholkatzen zuten.

1931-33an, Nafarroako Eskola Normalak, baserri-giroan analfabetismoa gelditzea eta kultura dinamizatzea helburu zuten *Misio Pedagogikoak* antolatu zituen. Klaseak, hitzaldiak eta erakusketak antolatu ziren, hain zuzen 81, 1932-33. urteetan.

1932an, Nafarroako Eskola Normalean *Aste Pedagogikoa* antolatu zen. Irakasleentzako formazio eta gaurkotze ikastaro bezala antolatu zen, metodo aktiboen inguruan, eta, batez ere, Decroly-ren metodologian. Osagarri moduan, erakusketak, unitate didaktikoen ejemplifikazioa eta material pedagogikoa erakutsi ziren. Normalaren ekimen hau Nafarroa osoan zehar hedatu zen.

Ikusten denez, giro bizia eta itxaropentsua bizi zen mendearen hasiera honetan. Hurrengo atalean ikusiko dugun bezala, Franco-ren diktaduraren etorrerarekin asmo eta itxaropen guztiak zapuztuta geldituko dira.

1.1.4.3. Hirugarren epea: Frankismoaren garaia eta gerra-ondokoa

Estatu Espainiarrean, frankismo garaian, hezkuntzak atzerapen handia bizi izan zuen. Hego Euskal Herriari dagokionez, gerraondoko testuinguru honetan euskal eskolagintzan egon ziren saiakerak eta hauek emakumeen heziketan izan zuten eragina aztertu zituen Idoia Fernández-ek (1993).

Frankismo garaian, Euskal Herrian bilakatutako bi eredu desberdinetaz hitz egiten digu Fernández-ek: etxe-eskola eta ikastola. Bi eredu hauek aztertu eta gerraondoko euskal eskolagintzaren historian bi mugimendu horiek izan zuten garrantzia aztertuko dugu.

“Etxe-eskola” ren izendapena, Donostian 1946tik aurrerako urteetan aritu zen Elbira Zipitriaren eskola izendatzeko erabili zuen. “Ikastola”, berriz, 60.eko hamarkadan Euskal

Herrian suertatzen diren gizarte-egoera berriei dagokie. Horien errebaso laburra egingo dugu hemen.

Donostiako etxe-eskolak

Etxe-eskolak gerraostean sortu ziren arren, darabilten hezkuntza-ideologia gerra-urreko gizarte-egoerari dagokio: pentsamendu tradizionalen oinarritutako gizartearen irudikapen nekazal erromantikoa, industrializazio prozesu azkar eta bortitzen aurkako erreakzio gisa ulertu zitekeena. Hezkuntza -ideologiari dagokionez, erlijiotasunaren pisua, familiari ematen zitzaion garrantzia, natura eta baserri inguruko adierazpenak ziren ezaugarri nabarmenenak.

Etxe-eskolaren agerpena ulertzeko Elbira Zipitriaren eragina ulertu behar dugu (Fernández, 1993) eta baita, bere azpiegitura izan ziren Emakume Abertzale Batzako emakume sareak ere. Magisteritza ikasketak bukatu zituenean, Migel Muñoak, 1914an, Donostian sortu zuen ikastetxean hasi eta hamar urtez egon zen irakasten Elbira Zipitria (1926-1936). Gerra garaian erbesteratua izan zen baina 1943. urtean Donostiara itzuli zen. Ezkutuan eta ikasle-talde apur batez ekin zion ostera ikastolari, bere etxean prestatutako gela batzuetan. Zipitriaren lana eta diktadurapeko lehen urratsak funtsezkoak izan ziren, gerra aurreko tradizioarekiko lotura gorde eta Pedagogia-berrikuntza ikaragarria ekarri baitzuen (Askoren Artea, 1997). Bere irakasle-lanak hiru ardatz izan zituen: euskara, kristautasuna eta pedagogia berrikuntza, pedagogiaren orduko berrikuntzekin harreman zuzena izan baitzuen. Euskal Herrian inork entzuterik ere ez zuenean, Piaget, Freinet, Makarenko, Montessori eta Europako beste pedagogia-ikerleen teoriak ikasgelara eramaten saiatu zen. Horrez gainera, “Euskaltzaleak” erakundeko kide, Argia aldizkariko kolaboratzaile eta Emakume Abertzale Batzako militantea zen lehen aipatu den bezala.

Fernandez-ek azaltzen duenez, nazionalismo tradizionalen emakumea amaren irudiekin lotuta agertzen zaigu (Ama, Ama Birjina, Ama Aberria, Ama Lurra) eta, beste maila batean, arrazaren gordeleku, eta hizkuntza eta kulturaren igorlea. Emakume nazionalista, gerra hasi orduko, emakume bezala zegokion amaren ideologiaz, funtzio kontserbatzaile eta hezitzaileaz eta espazio pribatuaz hornitua agertzen zaigu, kolektibo diferentziatu gisa, mobilizazio, zabalkunde eta antolatze-maila altuak eskuratu zituztelarik. 1922-1923 urteetan abertzaletasunaren gogo eta ideien zabalkunde eta abertzaletasunaren alde eratzen ziren lan-ekintzen antolaketa izan zuten helburu nagusia (Askoren Artea, 1997).

Etxe-eskolak, Donostian gerraostean eratzen hasten diren giro nazionalistako eskolak dira. Eskola-saio honen kokagunea “etxea” da, espazio pribatua, afektiboa, emakumeena -nahiz eta bertan emango den irakaspena formala izan- eta emakume-sareak dira funtzio hezitzailea beteko dutenak. Esan bezala, etxe-eskola hauen hastapena gerra-urrean kokatu behar da, bai ideologikoki (familiaren ideologia eta, hizkuntzaren ikuspegitik, kontserbatze funtzioa), bai antolamenduz (etxe-eskola moduko antolamendua gerra-urrean ere bazegoen), baita pedagogikoki ere. Pedagogiaren ikuspuntutik, gerra-urrean Europan eta Estatu Espainolean sortzen den Eskola Berriaren proposamenekin lotu behar da etxe-eskoletako praktika pedagogikoa.

Fernández-en ustez genero testuinguruan txertatzen da E. Zipitriaren eskola-esperientzia, bere atzean ezkutatzen dena emakume sarea izan baitzen. E. Zipitriaren lana eta Donostian eratu ziren etxe-eskolak gerra-urrean nazionalismo tradizionalaren barruan eratu zen emakume-mobilizazioaren jarraipena zirela frogatu dute. Hala ere, gerraosteko bigarren aldi horretan, hezkuntzaren eredu aldaturik joan zen eta hedatzen zen neurrian familia ideologiaren ikusmoldeetik urruntzen hasi zen.

Etxe-eskolen esperientzia oso mugatua izan arren, 60ko hamarkadan sortuko zen euskal eskola berriari eman zion hornidura teoriko pedagogikoan egin zuten ekarpen garrantzitsua aipatu beharrekoa da. Ikastolak etxe-eskoletan zein gerra-urreko euskal eskoletan zeuden ezaugarriak eskuratu zituen, batez ere estrategia metodologiko eta didaktikoak, baina hezkuntza-ideologia, hizkuntzaren inguruko diskurtsoa zein antolamendua eta funtzionamendu-motak erabat berritu ziren, gizarte-aldaketa sakonen testuinguru globalago baten barruan.

Ikastolen Mugimendua: euskal eskolaren eredu hedakorra

1960. urtea muga bezala hartzen da euskal hezkuntzaren historian, ikastolak agertzen hasten baitira euskal lurralde osoan. Aipagarria da batetik, ikastoletako sortzaileak gurasoak direla, ez emakumeak. Eta bestetik, ikastoletako partaideek proiektua zabaltzeko izan zituzten ideia, asmo eta ekintzak. Horien artean, elkarren arteko koordinaketa, andereño-tituludunen ezean andereño enpirikoen inguruko fenomenoak, ikastoletako ikasleek herriz herri egiten zituzten erakustaldiak... eta oro har, ikastoletan sortzen eta birsortzen diren mugikortasun eta mobilizazioak.

Gerra-ondoko etxe-eskolen esperientzian, gizartearen ikuskera tradizionalarekin bat

etorriz, emakumearen ohiko rolak eta funtzioak errepikatzen baziren ere, Ikastoletan ezarri zen ereduari proposamen berriak eta berritzaileak egin ziren aurreko heziketa sistema eraldatuz.

Ikastolen lan pedagogikoa eragozten zuten bi puntu garrantzitsu zeuden: formazio eta erreferente egokien falta. Erreferente falta, irakasle tituludun gutxi egotea baino arazo larriagoa izan zen ikastoletarako López-Goñi-ren esanetan (2008). Une horretan Eskola Normaletan ematen zen prestakuntza ez zen inondik inora egokia, ez ikastoletan ezartzen ari zen eredu pedagogikoa garatzeko, ez ildo metodologikoari zegokionean, eta ezta euskal kultura eta hizkuntzaren beharrei erantzuteko ere. Izan ere, irakasle tituludunek ere, ez zuten ikastoletako hezkuntza eta hizkuntza eredu berriaren erronkari aurre egiteko prestakuntzarik. Elbira Zipitriaren ekarpena oso garrantzitsua izan zen puntu honetan. Berak sortu zuen, 1964an, Donostian, 9 urtez lanean arituko zen *Andereñoen Erresidentzia*. Lehenengo garai hauetako irakasle batzuk pedagogia berriaren eta ekintzailearen aukeran prestatzeaz gain, Erresidentziaren helburua zen, beren ikasketak Eskola Normaletan amaituta zituzten euskal maistrak prestatzea andereño bezala aritu ahal izateko, eta , hortaz, euskaraz lan egin ahal izateko. Praktikak egiten ziren, amaitu berriak ziren andereño hauek, esperientzia gehiago zutenekin ikasteko. Erresidentzia honek andereñoen formazio bereziaren beharra bete zuen. Lehenengo andereño hauen formazioa, hurrengo formazioa birsortzeko baliagarria izan zen, eredu pedagogiko ekintzailearen biziraupena ziurtatu zelarik. López- Goñi-ren (2008) esanetan ezaugarri bereziak ditu modu horretan garatu zen magisteritzak: emakumezkoak dira batez ere, Euskal Herrian zehar ibiltzeko prest daude, autodidaktak dira, oso motibatuta daude eta ikastolen proiektuan eta pedagogiak gizartea eraldatzeko duen boterean sinesten dute.

Orain arte esandakoak laburbiltzeko, Dani Blanco-k (2009:7) Argia aldizkariko azaroaren 1eko alean jasotakoa aipatuko dugu:

“Euskal Herrian emakumeak hezkuntzarekin lotura estua izan du betidanik. XX. mendean. Gerra Zibila bitarte eta ondoren, lotura horrek eredu burgesarri erantzuten zion. Industria iraultzak jazo zirenean, emakumeari birsorkuntza biologikoaren eta kulturalaren, kultur edukien transmisioa, funtzioak esleitu zitzaizkion. Generoaren diskurtso hori Europako beste edozein herrialdetan aurki zitekeen arren, Euskal Herriaren kasuan bazegoen berezitasunik: XX. mendean ez zen antzeman nazionalismotik kanpo euskararen irakaskuntzarekin eta ikaskuntzarekin loturiko praktikarik. Bestalde, garaiko emakumeen jarduna egoera politikoak baldintzatzen zuen, eta hortaz, XX. mendearen hastapenetan, euskal emakumeak birsorkuntza kulturala gauzatzeko estatu eskola sistematik ez zuenez, 1922an, Bilbon, Emakume Abertzale Batza (EAB)

sortu zuten. Gizarte mugimendu horrek emakumeari ongi egitearekin loturiko eginkizunez gain, euskara irakasteko ardura esleitu zion. Julene Azpeitia nabarmendu zen talde horren baitan.

Ikastolen mugimendua sortu zenean, euskarazko idatzizko testuak behar ziren, eta emakume horiek horretarako ere idatzi behar izan zuten”.

Nabarmendu behar da, Euskal Herrian herri-ekimenaren bidez sortutako mugimendu hau garatzen eta gorpuzten zihoan bitartean, Estatuan, frankismoaren garaia dela, elkar biziko diren bi errealitate diferente.

Irakasleen formazioari dagokionez, euskal kultura eta hizkuntza babesteko asmoz, eta ikusita euskarazko irakaskuntzak aurrera egitekotan irakasle tituludunak behar zituela, 1954an, Bizkaiko Apeztegiak Magisteritza eskola zabaldu zuen.

1962an, Maisu-Maistren Eskola Normal berriak, erantsitako beren eskolekin zabaltzen ziren Bilbon eta Gasteizen. Bilbokoak, 1965ean elkartu ziren. 1975ean, eskola hau Derioko Apeztegian kokatu zen.

1976an, Hezibide elkarteak Eskoriatzako Irakasle Eskola sortu zuen; elkarte horrek Debagoieneko hezkuntza kooperatibak batzen zituen. Hasieran, ofizialtasunik gabe, Irakasle Eskola Salamancako Unibertsitate Pontifizioaren gela moduan hasi zen eskolak ematen. Onarpen ofiziala. 1978. urtean izan zen. Hezkuntza Ministerioak onartu egin zuen Eskoriatzako Irakasle Eskola, aurrerantzean atxikita egongo zena Bilboko Unibertsitateari (gero EHUri).

1977an, euskal kulturaren eta kristautasunean formatutako irakasleen beharrari erantzuteko, Donostiako Apeztegiako Magisteritza eskola sortu zen. Ikastegi hau 80ko hamarkadan desagertu zenean ITZURUN Fundazioa sortu zen Apeztegiak ezarritako hezkuntza ildoari jarraipena emateko helburuarekin.

1977an Universidad Nacional de Educación a Distancia en Bergara delakoa -U.N.E.D.- sortu zen. 1978-79tik 1983-84ra arte UNED-ek Eusko Jaurlaritza eta Eskoriatzako Magisteritza Eskolarekin batera, titulurik ez zuten "ikastoletako irakasleentzako Plan berezia" antolatu zuen irakasle horiei OHOk irakasle Titulua emateko helburuarekin.

Irakasle formazioan eragiteko ekimen huez gain, aipagarria iruditzen zaigu sare publiko zein pribatuko irakasleek bultzatuta, IKAS Elkarte pedagogiko-kulturalaren sorrera 1959an Iparraldean.

Eskola Publikoari dagokionez, 60ko hamarkadan eskola publikoak pixkanaka-pixkanaka

misto bihurtzen joan ziren, azkenean 1984an derrigorrezko bihurtu zirelarik.

Mari Jose Urruzolak *et al.* (2002) azaltzen digunez, 1977az geroztik hezkidetzaren aldeko hainbat kolektibo sortu ziren Mugimendu Feministaren barruan: Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako Emakumeen Asanbladetako *Emakumea eta Hezkuntza* batzordea, Lanbroa Hezkidetzako Kolektiboa, eta unibertsitateetan, ikastetxeetan, Berrikuntza Pedagogikoko Mugimenduan eta abar sortuz joan ziren beste hainbat. Guztiek lagundu zuten hezkuntza sistemako egitura sexistaren analisia egiten, eskolak mantentzen zituen rolak aztertzen eta eskolan erabiltzen ziren sexismoaren transmisio mekanismoak detektatzen. Mekanismo horien artean zeuden testu liburuak, espazioaren erabilera, jostailuen erabilera, hizkuntza, orientabidea, eskola antolaketa, giza harremanen heziketa, balioak.

Horrekin guztiaren *Eskola Mistoaren* egituratik *Eskola Hezkidetzailerak* pauso berriak emateko oinarriak ezarri ziren. Izan ere, eskola mistoak berdintasuna lortu zuen forma aldetik, baina estereotipo sexistak mantentzen jarraitzen zuen. *Eskola Hezkidearen* helburua, nortasunaren eraketa mugatzen duten estereotipoetatik at, eta *femeninoak* eta *maskulinoak* bezala hartutako zenbait balio pertsonaren garapen globalerako maila berean direla beharrezko onartuz.

1990ean ezarritako LOGSE legeak zera jartzen zuen agerian *hezkuntza zentro guztien helburua pertsonaren garapen integrala da*. Helburu horrek Eskola Hezkidearen xede nagusiarekin bat egiten zuen: pertsonaren garapen partzialari mesede egiten zioten estereotipo sexistak gainditzea, pertsona bakoitzaren garapen globalari lagundu ahal izateko, betiere norberaren sexu, adin, etnia,... desberdintasunetik abiatuz, baina kulturalki ezarritako estereotipoetatik aldentuz. *Emakumeentzako Ekintza Positiboko Planean* eta LOGSE-n planteatutako neurrietan oinarrituz, Hezkuntza Sailak *Hezkidetzarako Aholkularitza* sortu zuen Araba, Bizkaia eta Gipuzkoan. Horren bidez, eskoletan hezkidetzak bultzatu nahi zuen. Horrela, irakasleen formaziorako hezkidetzako graduondoko bi kurtso antolatu zituen 1992an eta 1993an. Bietariko lehenengoa Gasteizko Irakasle Eskolan, hain zuzen ere.

2006. urtean, gobernuak Ley Orgánica de Educación- LOE- delakoa ezarri zuen. Lege honetan, hezkidetzak hitza ez da agertzen, baina, lehenengo artikuluan, bere hastapenen artean, honako hau aipatzen du “El desarrollo de la igualdad de derechos entre hombre y mujer”. Horrez gain, aipagarria da, gaitasun afektiboen garapena eta gatazken prebentzioa eta ebaspena jasota egotea legearen hastapenetan. Legeak, irakasleen formazio iraunkorra planteatzen du genero indarkeriaren kontrako legean jasotako

aspektuei dagokionez, baina, ez du aurreikusten irakasleen hasierako formazioan. Hiritartasunerako Hezkuntzaren ikasgaien gizon eta emakumeen arteko berdintasunari arreta berezia eskainiko zaiola ezartzen du. Legeak testuliburu eta material curricularrei buruzko aipamena egiten du, material hauek emakumeen bortizkeriaren aurkako legean jasotako printzipio eta baloreen isla izan behar dutela ezarriz:

“deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa”.

Ikusten denez, lege mailan aurrerapenak egon dira XX. mendean zehar. Hurrengo atalean, gerora izan duten garrantziagatik, Nazio Batuek deituta XX. mendeko azken laurdenean, ospatu ziren Mundu Mailako Emakumearen urtea eta Emakumeen Nazioarteko 4 Konferentziak aipatuko ditugu, ondorengo hezkuntza politikan eta legedian inflexio puntu bat ezarri baitzuten.

1.2. Aukera eta eskubide berdintasunaren bide luzea

Emakumeen eskubideen aldeko mugimenduak beti egon dira nahiz eta izendapen horrekin berandu ezagutu Carrasco-k (2007:74) azpimarratzen duen bezala. Mugimendu feministaren bi etapa bereiztu ohi dira, lehenengoa, XIX. mendean hasi eta XX. mendeko lehenengo bi hamarkadetan garatuko da, eta, bigarrena, hirurogeiko hamarkadaren azken urteetatik gaur arte.

Nazio Batuen Erakundea 1945ean sortu zenean 51 Estatuk osatzen zuten, eta haietatik, 30ek bakarrik aitortzen zieten emakumeei botoa emateko edo/eta kargu publikoak betetzeko eskubidea. Hala ere, Nazio Batuen Gutuna idatzi zutenek “gizon eta emakumeen eskubide berdintasuna” aipatu zuten. Ordurarteko dokumentu juridikoetan ez zen aipatzen sexua diskriminaziorako gai bezala. Une horretatik aurrera, argi geratu zen emakumeen eskubideak bermatzea erakunde honen egin beharreko lan garrantzitsua izango zela.

Nazio Batuen lehenengo hiru hamarkadetan, emakumearen eskubide juridiko eta zibilen kodifikazioa eta mundu osoko emakumeen egoera soziala eta juridikoa ezagutzeko datuen bilketa egin ziren. Berehala geratu zen agerian Legeek, berez, ez zutela bermatzen emakumearen eskubide berdintasuna. Ordutik hona egindako lana etapa desberdinetatik pasa da. Hasieran emakumea soilik bere garapen behararen arabera ikusten bazen ere,

gaur egun, garapen prozesu osoan izan dituen berezko ekarpenak onartuak dira eta bere papera eta giza-jardueraren maila guztietan parte hartzeko duen eskubidea sustatzera bideratzen dira ahaleginak.

Lehenago aipatu den bezala, 70eko hamarkadatik aurrera aldaketa sakonak eman dira gizartean eta bere isla izan dute eskolan. Horien erakusgarri dira beheago aztertuko diren emakumeari buruzko Mundu Mailako lau konferentziak.

1.2.1. Emakumeari buruzko Mundu Mailako lau Konferentziak, 1975-1995

Hirurogei eta hamarreko hamarkadatik aurrera emakumeen egoera, integrazioa eta garapenaren ikuspuntutik aztertzen hasi zen. Honetarako oso lagungarriak izan ziren Nazio Batuek antolatutako lau mundu mailako konferentziak.

Lehenengo hiru konferentziak (Mexiko Hiria, 1975; Kopenhage, 1980; Nairobi, 1985) oso lagungarriak izan ziren emakumeen kezkei buruz nazioarteko kontzientzia areagotzeko. Aldi berean, nazioarteko mugimendu feministen arteko harreman eta lotura estua sortu zuten. Konferentzia hauetan emakumeen aurrerapenaren aldeko ekintzak sustatu dira leku guztietan eta bizitza publiko zein pribatuaren esparru guztietan.

Lehenengo jo muga, 1975ean aurkitzen dugu Nazio Batuek deitutako Emakumearen nazioarteko Urtearen ospakizunarekin, eta horrekin batera, Mexiko Hirian antolatu zen lehenengo Konferentziarekin. Konferentzia hori emakumeen egoera juridiko eta sozialaren ingurukoa izan zen eta bertan, mundu mailan eragiteko ekintza batzuk onartzeaz gain, 1980rako lortu beharreko xede batzuk ezarri ziren, hala nola, emakumeen eskubideak bermatzea hezkuntza, lana, parte-hartze politikoa, osasun zerbitzuak, etxebizitza, elikadura eta familia planifikazioa bezalako baliabideak eskuratzeko orduan. Konferentzia horretan azpimarragarria izan zen emakumeek eztabaidetan jokatu zuten papera. Han bildu ziren 133 Estaturen ordezkarien artean, 113etan emakumezkoak izan ziren.

Gobernuak genero dimentsioa barneratzen hasi ziren beren politiketan baina oraindik ere desberdintasunak ez dira gaingitu. Are gehiago, desberdintasuna eskusio egoeretan eta pobreziaren feminizazioan areagotzen da Carrasco-k (2007) esaten duen bezala.

Kopenhageneko Konferentzian 145 Estatu bildu ziren 1980an, 1975eko Konferentzian adostutako Jardun-plana aztertu eta ebaluatzeko asmoarekin. Urte bat lehenago, 1979an, Estatu Batuen Asanblada Orokorrak emakumearen berdintasunaren aldeko tresna indartsua

onartu zuen: emakumearen diskriminazioaren aurkako “Konbentzioa” eta 165 Estatuk sinatu zuten. Hori dela eta, Konbentzio honi “emakumezkoen giza-eskubideen gutuna” deitu ohi zaio.

Aurrerapenak egonik ere, Kopenhageneko Konferentziak, onartu zuen ezberdintasun nabariak zeudela bermatutako eskubideen eta emakumezkoek eskubide horiek aurrera eramateko zuten gaitasunaren artean.

Nairobiko Konferentzia deitu zenean 1985ean, gizon eta emakumeen berdintasunaren aldeko mugimenduak mundu mailako errekonozimendua zeukan.

Konferentzia honetan aurreko hamarkadan lortutako aurrerapenak aztertu ziren. Aurkeztu ziren txostenek erakusten zuten hamarkadarako jarritako helburuak ez zirela bete.

Egoera honek beste fokapen bat hartzeko beharra ezarri zuen. Oraingoan, emakume eta gizonen berdintasuna bizitzako esparru guztiak ukitu behar zituela onartu zen lehenengo aldiz. Hori dela eta, Nazio Batuek hamarkadarako ezarritako helburu eta xedeak lortzeko emakumezkoen ikuspuntua eta parte-hartze eraginkorra gai guztietan presente egotea ezinbestekotzat jo zen.

Hortik aurrera Foro eta Konferentzia asko burutu dira, baina hemen bi azpimarratu behar ditugu: Mundu Mailako IV. Konferentzia edo Beijingo Gailurra, 1995ean eta Hezkuntzari buruzko Mundu mailako Foroa (Dakar, 2000. urtean).

1.2.2. Beijingo gailurraren eta Dakarreko Foroaren ondoren lege-mailan egindako aurrerapenak

Esan daiteke, Beijingo Konferentzia honekin leihor berri bat irekitzen dela genero berdintasunaren aldeko borrokan. Konferentziak egindako Adierazpenean neska eta emakumeekiko diskriminazioak izan ditzakeen moduak aztertzen dira, besteak beste, hezkuntza eta prestakuntzaren arloetan. Era berean, nazioarteko komunitatearentzat funtsezkoak diren helburu batzuk ezartzen dira: emakumeek hezkuntza eskuratu ahal izateko berdintasuna bermatzea; emakumezkoaren analfabetismoa erabat ezabatzea; lanbide hezkuntza, irakaskuntza zientifikoa eta teknologikoa eta hezkuntza iraunkorra emakumezkoentzat eskuragarriago egotea.

Beijing-ek ekarri zuen aldaketa nagusia zera izan zen: arreta gunea emakumearengandik

genero kontzeptura eramatea, jendartearen egitura eta egitura horren barruko gizon eta emakumeen arteko harremanak berrikusi eta berraztertu behar direla onartuz. Era horretan bakarrik bermatuko da emakumeak bizitzaren esparru guztietan dagokion lekua beteko duela gizonarekin berdintasunean. Aldaketa honek emakumearen eskubideak giza-eskubideak direla berresten zuen eta genero berdintasuna guztiontzako interesgarria eta onuragarria dela.

Beijingo Foroan genero berdintasuna estrategia moduan ikusi zen bere Jardunbidean (Marco de Acción). Jardunbide hori onartzerakoan gobernuek beren erakunde, politika, plangintza eta hartzen ziren erabaki guztietan genero ikuspuntua sartzeko konpromisoa hartzen zuten. Horren arabera, erabakiak hartu aurretik edo planak ezarri aurretik, gizon eta emakumeengan eta beraien beharretan izango zuten eraginaren azterketa egin beharko zela. Horrek eskatuko zuen, dagoen hezkuntza sistema emakumearentzat zabaldu eta egokitu beharrean, genero ikuspuntua txertatzeak emakume zein gizonen beharretara erantzuteko pentsatutako hezkuntza sistema eraikitzea. Hezkuntzari dagokionez, jarrerak, baloreak eta praktikak aldatzeko beharrean oinarritutako estrategia bateratuak aplikatzeko konpromisoa aitortu zen generoen arteko berdintasuna lortzeko bidean.

2000. urteko Hezkuntzari buruzko Mundu Mailako Dakarreko Foroan, “Guztiontzako Hezkuntza” aldarrikatzen da (Peppler Barry, 2000). Foro honetan, genero berdintasuna berresten da. Lehen eta Bigarren mailako Hezkuntzan generoen arteko ezberdintasunekin amaitzea oinarritzko helburutzat hartzen da 2005-2015 aldirako. Bereziki neskei kalitatezko oinarritzko hezkuntzarako sarbide osoa eta bidezkoa bermatu nahi zaie. Hezkuntzaren aldeko apustua egiten da aldaketarako estrategia garrantzitsuena moduan. Berdintasun hau, gizon eta emakumeen arteko berdintasun bezala ulertzen da eta ez gizonarekiko berdintasun moduan (Carrasco Macías, 2007).

Laburbilduz, 1995eko Beijingo IV Mundu Mailako Konferentzia honetan, gizon eta emakumeen aukera eta eskubide berdintasuna lortzeko arreta berezia eskaintzen zaio hezkuntzari. Horren erakusgarri da, Europar Batzordeak, 1985ean, onartu zuen lehenengo “Berdintasuna Hezkuntzan” (Flecha, 2009) izeneko programa, non besteak beste, estereotipo sexistarik gabeko testuliburu eta material curricularrak, eta irakasleen hasierako eta etengabeko formazioa berdintasunari buruzko plangintza bereziak ezartzea eskatzen den.

Konferentzia honen ondoren hainbat lege, Plan eta akordio garatu dituzte Gobernu eta Erakunde desberdinek. Gure ingurune hurbilean, azken urteetan, hezkuntzari, eta,

zuzenean irakasleen formazioari dagozkionak 1.3. atalean jaso ditugu.

1.3. Gizarte aldaketarako lege berriak?

Legeari begiratzen badiogu, egia da azken urteetan urrats garrantzitsuak eman direla. Horren erakusgarri Estatuan eta Autonomi elkargoan garatutako legeak eta berdintasun planak. 6. taulan ikusten daiteke hauen laburpena

6. taula: Berdintasunari buruzko legeak

Urtea	EAE	Estatuan
2004ko otsailean	Euskal Unibertsitateari buruzko Legea	1/2004 Lege Organikoa, abenduaren 28koa, Genero Indarkeriaren aurkako Babes Osoko Neurriena.
2005eko martxoan	Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako otsailaren 18ko /4 / 2005 legea.	
2006ko ekainean	EHUko Gobernu kontseiluak Berdintasunerako Zuzendaritza sortu.	
2007ko urria	UPV/EHUko Plan Estrategikoaren Berdintasunari buruzko Ildo Estrategikoa.	Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko Legea (2007)
		Unibertsitateen Lege Organikoa LOU, (2007) eta ondoren izan duten garapen normatiboa.
		Aukera berdintasunerako 2007ko abenduko Plan Estrategikoa (2008-2011)
2009ko maiatzaren 28ko bilkuran	EHUko Gobernu kontseiluak Berdintasunerako Batzordearen sorrera eta bere funtzionamendu arautegia onartu	

Ondoren, lege hauek ekarri dituzten neurri garrantzitsuenak aztertuko ditugu.

1.3.1. Euskal Autonomi Erkidegoko Legeak

Hurrengo lerroetara, Euskadiko Autonomi Elkargoan (EAE-n) garatu diren legeak ekarri ditugu kronologikoki.

Euskal Unibertsitate Sistemaren legea

Alde batetik, Euskal Unibertsitate Sistemaren legea 2004ko otsailaren 25ean onartu zen. Nahiz eta artikuluko batzuk errekurrituta egon diren, Flecha-ren (2009) esanetan,

aurrekoekin alderatuz, asmo handikoa da unibertsitate lana ulertzeko moduan, emakumeen ikuspuntua Euskal Unibertsitate Sistema oinarritzen duten printzipioen artean agertzen baita. Horrela, 7. Artikuluan esaten du:

“Androzentrikoa ez den jakintza ekoizten laguntzea, unibertsitateek egoki iritzitako ekintza positiboko neurriak babestuz, emakumeei unibertsitatean sartzeko bidea errazteko eta emakumeak jakintza-arlo guztietan aritzea bultzatzeko”.

Eta aurrerago Zortzigarren Xedapen Gehigarrian, “Aukera berdintasuna gizonen eta emakumeen artean” atalean:

“Unibertsitateen gaietan eskumenak dituen sailak gizonen eta emakumeen arteko aukera-berdintasuna sendotzeko ekimenak bultzatuko ditu unibertsitateko arlo guztietan”.

Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako Legea

Euskal Autonomia Erkidegoan, 2005eko otsailean “Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako otsailaren 18ko 4/2005 Legea” onartu zuen Eusko Legebiltzarrak. Lege honen III Kapituluak, hezkuntzari dagokio eta kapitulu honen 2. Atala Unibertsitateko irakaskuntzari. Xedapen Orokorretako 33. Kapituluak honela dio:

1. Euskal unibertsitate-sistema osatzen duten unibertsitateek, betiere, emakumeek eta gizonek aukera berdinak izatea bultzatuko dute, bai irakasle-karreran, bai erabakiak hartzen diren eremuetara sartzeko; eta horrekin batera, ikasleek, sexuaren arabera, diziplina eta jakintza-arlo guztietan partaidetza orekatua izan dezatela sustatuko dute.
2. Orobat, jakintza-arlo guztietako irakaslanean eta ikerketa-lanetan genero-ikuspegia txerta dadin, hizkera ez-sexista erabil dadin, eta emakumeen jakintza eta emakumeek gizadiaren garapenari egindako garapen sozial eta historikoa jaso dadin bermatuko dute.
3. Autonomia Erkidegoko Administrazioak zera bultzatuko du: euskal unibertsitateek modu egonkorrean eskaini dezatela emakumeen eta gizonen berdintasunerako agente izateko prestakuntza berezia, eta genero-ikuspegia txertatu dezatela beren diziplina eta jakintza-arlo guztietan.
4. Prestakuntza eta ikerketaren aldeko deialdietan, Hezkuntza Administrazioak batik bat honako ezaugarriak betetzen dituzten proiektuak baloratuko ditu:
 - a) Proiektuen buru emakumea izatea, emakumeen ordezkari txikia den ikerketa-eremuetakoak badira.

- b) Ikerketa-taldean emakumeen eta gizonen ordezkariak orekatu izatea.
- c) Emakumeen eta gizonen ezberdintasunarekin eta sexuen arteko hierarkia-harremanarekin zerikusia duten arazoak ulertzen laguntzea.
- d) Ezberdintasunak ezabatzeko eta emakumeen eta gizonen berdintasuna sustatzeko neurriak proposatzea.

5. Hezkuntza Administrazioak diru-laguntzak ezarriko ditu, euskal unibertsitate-sistemaren eremuan emakumeen eta gizonen berdintasunari buruzko proiektuak egitea bultzatzeko.

EHUko Berdintasun Batzordearen sorrera

UPV/EHUko Berdintasunerako Batzordearen sorrera eta bere funtzionamendu arautegiaren onarpena.

EAE-ko Berdintasun legean agindutakoa betetzeko, 2006ko ekainaren 15ean Gobernu Kontseiluan, UPV/EHUko Berdintasunerako Zuzendaritza sortzea erabaki zen, pertsona bakarreko kargu akademiko gisa, errektorearen menpe. Geroago, UPV/EHUko errektorearen 2009ko urtarrilaren 26ko Erabakiak zuzendaritza hura Gizarte Erantzukizuna Arloaren menpe ezarri zuen. Gobernu Kontseiluak, 2009ko maiatzaren 28ko bilkuran, UPV/EHUko Berdintasunerako Batzordearen sorrera eta bere funtzionamendu arautegia onartu zituen eta 2009ko ekainaren 22ko ebazpenean Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratzeko agintzen da. Eranskinaren 2. artikuluan honako helburu hau agertzen da:

“UPV/EHUko Berdintasunerako Batzordea unibertsitatean lan, kontsulta eta parte-hartze organo gisa eratu da, berdintasunaren arloan, eta bere eginkizuna Berdintasunerako Zuzendaritzari eta UPV/EHUko beste edozein gobernu, ordezkari edo aholkularitza organori laguntzea eta aholku ematea da”.

Ikusten denez, Zuzendaritza honek ez du erabakitzeko ahalmenik izango, funtzio aholkularia baizik.

Bestalde, Euskal Herriko Unibertsitateko 2007-2011rako plan gidariaren ildo estrategikoen artean, berdintasunari dagokionean, honako hau aurki dezakegu:

“EHU, gizon eta emakumeen berdintasunaren trataeran erreferentetzat hartzeko bidean aurreratzea”.

Ilido estrategiko horretara iritsi ahal izateko, 7. taulan ikus daitezkeen lau helburu

estrategikoak ezartzen ditu, eta helburu hauen betetze-maila kontrolatzeko adierazleak eta hauen lorpenerako ekintzak zehazten ditu.

7. taula: *Berdintasunari dagozkion helburu, adierazle eta ekintzak (EHU-koak).*

Helburu Estrategikoak		Adierazleak
Emakume eta gizonen berdintasunezko parte-hartzea sustatu bizitza akademikoan.	IE 18a	Zuzendaritza eta agente organoetan dauden emakumeen %a.
Lana eta bizitza pertsonala bateratzeko neurriak sustatu.	IE 18b	Sexuen araberako baimen kopurua lana eta bizitza pertsonala bateragarriak izateko (ama-aitatasun baimenak, seme-alaben edo pertsona nagusien zaintza).
Genero ikuspuntua txertatu jarduera akademikoan.	IE 18c	Irakaskuntza ebaluatzeko programan adierazle horretan lortutako emaitza.
Genero ikuspuntua bere gain hartzen duen ikertze- jarduera sustatu.	IE 18d	Eremu honi dagozkion ikerketa proiektu kopurua.
Ekimenak		
Bizitza laborala eta pertsonala bateratzeko araudiaren garapena. Berdintasunerako zuzendaritzarekin batera zehazten diren ekimenak ezarri. Jarduera akademikoan genero ikuspuntua antzematen lagunduko duten adierazleen definizioa eta erregistroa.		

1.3.2. Espainiar Estatuko Legeak

1/2004 Lege Organikoa, abenduaren 28koa, Genero Indarkeriaren aurkako Babes Osoko Neurriena

“Ley Integral contra la Violencia de Género” delakoak irakasleen formaziorako ezartzen dituen jardunbideak, garrantzi handikoak dira. Bere 4.7 art. Honako hau ezartzen du:

“las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 2007ko martxoaren 22ko legea

Guri dagokigunez, azpimarratzekoak dira “Acción Administrativa para la igualdad” izeneko II Kapituluaren barruan hezkuntzari dagozkion 23., 24. eta 25. artikulua. Artikulu hauetan, hezkuntzaren xedeak, horiek lortzeko burutu beharreko ekintzak eta goi-mailako irakaskuntzan, eta bereziki irakasle ikasketetan bete beharreko arauak ezartzen ditu.

23. artikulua: “Emakume eta gizonen berdintasunerako hezkuntza”.

Hezkuntza sistemak bere xedeen artean, oinarrizko eskubide eta askatasunaren

errespetuan eta gizon eta emakumeen eskubide eta aukera berdintasunean heztea izango dituela esaten du. Era berean, hezkuntza sistemak, bere kalitate oinarrien artean, gizon eta emakumeen benetako berdintasuna eragozten duten oztopoak ezabatzea eta batzuen eta besteen arteko berdintasun osoa sustatzea izango ditu.

24. artikulua: “Hezkuntza politikan berdintasun printzipioa txertatzea”.

Aipatutako xedeak lortzeko, hezkuntza administratiboak bultzatu beharreko jardunbideak aipatzen dira. Beste ekintza batzuen artean, honako hauek azpimarratuko genituzke:

2.a) Emakume eta gizonen arteko berdintasunaren printzipioa curriculumetan eta hezkuntza etapa guztietan ezartzeari arreta berezia eskainiko zaiola bermatzen du.

2.b) Emakumeekiko diskriminazioa eragin dezaketen jarrera eta eduki sexistak eta estereotipoak baztertzea, erabiltzen diren testu liburu eta baliabideetan arreta berezia jarritz.

2.c) Irakasleriaren hasiera eta etengabeko formazio ikastaro eta programetan berdintasunaren printzipioa ikasi eta aplikatzea.

2.d) Ikastetxeetako aginte eta kontrol organoetan emakume eta gizonen presentzia orekatua bultzatzea.

2.f) Historian emakumeek jokatu duten papera berreskuratu eta erakustea.

Irakasleen formazioan jarduten duen ikastegia izanik, c) atalean aipatutakoa zuzenezuzenean dagokigu.

25. artikulua: “Berdintasuna goi-mailako hezkuntzaren esparruan”. Artikulu honetan aipatzen da administrazioek emakume eta gizonen berdintasunaren esanahia eta garrantziaren irakaskuntza eta ikerkuntza bultzatuko dituztela. Horretarako hiru ekintza sustatuko dira:

- a) Dagozkien ikasketa planetan, emakume eta gizonen aukera berdintasunerako ikasgaiak txertatzea.
- b) Berriazko gradu-ondoak sortzea.
- c) Esparru honetan espezializatutako ikasketa eta ikerketak burutzea (Cortes Generales, 2007).

Unibertsitateen 6/2001 Lege Organikoa

Berdintasunaren legeak agindutakoaren ildotik, Unibertsitateen 6/2001 Lege Organikoa aldatzen duen apirilaren 12ko 4/2007 Lege Organikoak hainbat neurri zehazten ditu emakume eta gizonen berdintasuna bermatzeko. Legearen hitzaurrean bertan egiten den zioen azalpenean, honako ideia hauek agertzen dira²:

- 📖 Unibertsitatearen rol garrantzitsua balore transmisore bezala. Gaur egungo gizartearen erronka den emakume eta gizonen eskubide eta aukera berdintasuna lortzeko, unibertsitatera zabaldu behar da.
- 📖 Unibertsitateak, lege honen bidez, berdintasunaren balore hauek bere egiteaz gain, emakumezkoek ordezkaritza organoetan parekidetasuna lortzea eta ikerketa taldeetan parte-hartze handiagoa izatea bultzatzen du.
- 📖 Horrez gain, hamabigarren xedapen gehigarrian jasotzen duenez, Unibertsitateek beren antolaketa egituretan berdintasun unitateak izango dituzte, emakumeen eta gizonen berdintasun printzipioarekin zerikusia duten zereginak betetzeko unitateak, alegia.

Aukera berdintasunerako 2007ko abenduko Plan Estrategikoa (2008-2011)

2007. urtea oparoa izan zen Berdintasunari buruzko arau eta ekimenetan. Horrela, urte amaieran, abenduan, 2008-2011 epealdirako Berdintasun Plana onartu zen, 2007 martxoaren 22ko legeak ezartzen duen emakume eta gizonen berdintasunean aurrera joateko.

² Testu osoa honako hau da: "Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios.

Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad."

Plan hau 12 ardatzen inguruan osatuta dago, indarrean egongo den eperako lehentasunak ezarriz. Aipagarriak iruditzen zaizkigu 4. ardatzean, hezkuntzari dagokionean, egiten diren adierazpen hauek:

- 📖 matrikulazio femeninoa maskulinoaren apur bat gainera dago.
- 📖 azterketa sakonagoa eginez gero ikusten da badirela ikasketa eta espezializazio batzuk, non ikasle gehienak sexu batekoak edo bestekoak diren rol banaketa tradizionala mantentzen delarik.
- 📖 hezkuntza sisteman oraindik ere ez dira emakumezkoen esperientzia eta ezagutzak integratzeko beharrezkoak diren aldaketak eman.
- 📖 hezkuntza haurren sozializazioaren oinarriko zutabea izanik, berau dugu ezinbesteko estrategia bizitzako esparru guztietan gizon eta emakumeen berdintasuna lortzeko.
- 📖 Hezkuntza sistemak, rolei dagozkien estereotipoek ezartzen dituzten mugak gainditzen lagundu behar du, nortasunaren garapen orekatu eta libreagoa bultzatuz, errespetuan eta erantzunkidetasunean oinarritutako bi sexuen arteko berdintasunezko harremanak eraikitzen lagunduz eta gizon eta emakumeen parte-hartzea sustatuz gizartearen esparru guztietan.
- 📖 Beharrezkoa da Hezkuntza sistema beraren aldaketan eta hezkuntzaren ikuskeran aurrerapausoak ematea, ikerkuntzan, eta hezkuntza eta kulturari buruzko erabakietan emakumezkoen parte-hartze handiagoa sustatuz. Horrekin batera, hezkuntza sistemaren xede, eduki, metodo, ebaluazio eta baliabideak eta irakasleriaren formazioa berriro sakonki aztertzea.
- 📖 Hezkuntza Legeen garrantzia: “Ley Orgánica de Educación” (LOE) delakoa. Bere printzipioen artean gizon eta emakumeen arteko benetako berdintasuna sustatzea ezartzen du. Era berean, 2007ko Lege Organikoa: Unibertsitateek beren antolaketa egituretan berdintasun unitateak izatea, gobernu organoetan emakume eta gizonen presentzia orekatzea eta berdintasun printzipioaren aplikazioa bermatzea Politika Unibertsitarioko Konferentzia Orokorren aldetik.

Bestalde, diagnostikoan, datu oso adierazgarriak eta interesgarriak aurkitu ditugu. Guri dagokigunez datu interesgarrienak honako hauek dira:

- 📖 2005-2006 ikasturtean, unibertsitatean matrikulatutako %54a baino gehiago, neskak ziren. Baina, arkitekturan eta ingeniari-tza teknikoetan matrikulatutakoak %25a, eta arkitektura eta goi-mailako ingeniari-tzan %30,47a emakumezkoak diren bitartean, Gizarte Lana bezalako Diplomaturetan, %80a dira emakumezkoak eta Logopedian matrikulazioa %91a izatera iristen da.
- 📖 Emakumezkoen matrikulazioa Doktorego ikastaroetan, %51koa izan zen baina irakurritako tesiena %47,75 ekoa.
- 📖 2005-2006 ikasturteko datuen arabera, Unibertsitate publikoetan, irakasleriaren %35,14a emakumeak dira. Hezkuntza sistemaren etapa guztiak begiraturaz gero, berriz, emakumezkoak %65,5a dira eta Haur eta Lehen Hezkuntzako etapatan %77,67a. Hau da, soldata eta eragina handitu ahala, emakumezkoen portzentajea gutxituz doa, eta, horrela, emakumezko katedradunak bakarrik %13,96a dira unibertsitate publikoetan.
- 📖 Emakume gutxiak betetzen dituzte zuzendaritza lanpostuak edo erabakiak hartzea eskatzen dutenak.
- 📖 Testu liburu, baliabide curricularren, edukien eta eskola praktikaren azterketa kuantitatibo eta kualitatiboa falta dira.
- 📖 Ikastetxeen egoera kulturantz berria dela eta, gela barruan oso errealitate desberdinak aurkitzen ditugu. Egoera hauek kontutan izan behar dira formazioan, berdintasunetik eta berdintasunerako hezi nahi badugu.
- 📖 Badira egiturazko beste arazo batzuk emakumezkoen erabaki-hartzea zailagoa egiten dutenak. Horien artean, haurrak 0-3 zikloan eskolatzeko plaza gabeziak emakumezko gazteengan amatasuna eta ibilbide profesionala bezalako erabakiak hartzeko orduan duen eragina.

Plan estrategikoan, hezkuntzari dagokion atalean, hamahiru helburu estrategiko daude eta bakoitzarentzat jardunbide batzuk aurreikusten dira. Guztiak garrantzitsuak badira ere, jarrian, irakasleen hasierako formaziorako garrantzitsuenak direnak aipatuko ditugu:

1. Helburu estrategikoa: “Irakasleak eta irakaskuntzan dihardutenak, hezkidetzan, genero bortizkeriaren prebentzioa eta gizon eta emakumeen aukera berdintasunari buruzko formazio egokia -hasierakoa nahiz etengabekoa- jaso dezaten sustatzea.

3. Helburu estrategikoa: Ikastetxeetako hezkuntza proiektuetan hezkidetzaren inplementatzea.

5. Helburu estrategikoa: Kirol jardueretan genero ikuspuntua txertatzea.

6. Helburu estrategikoa: ikasmaterialak eta testu liburuak berdintasuneko irizpideak jarraituz argitaratu daitezkeen sustatzea, emakumezkoen ikuspuntua eta ekarpenak eskolako eduki guztietan txertatuz.

Horrez gainera, Planaren 6. ardatzak unibertsitatean ikasketa feministak, eta emakumeen eta generoari buruzko ikasketak finkatzeko beharra ezartzen du, Gradu berrietako derrigorrezko ikasgaietan genero ikuspegia sartzea bultzatzeko, bereziki Giza eta Gizarte Zientzietan eta Osasun Zientzietan (1.3. jarduketan)³.

Nahiz eta berdintasunaren bidean asko aurreratu dugun, nahiz eta marko legalak gizon eta emakumeen berdintasunari babesa eskaintzen dioten, legeak eta horietan aipatzen diren eskubideak gauzatzearen artean bide luzea dago. Gizartean mendeetan zehar errotu diren diskriminazio jokabideak eta gizon eta emakumeen artean dauden desberdintasunak baztertzea ez da gauza erraza.

1.4. Hezkuntza Sistemari buruzko datu batzuk

Marko teorikoan grafikoak sartzea oso ohikoa ez den arren, orain arte emandako ikuspegia indartu, zabaldu eta osatuko dutelakoan, interesgarria iruditu zaigu gure hezkuntza sisteman ematen diren desberdintasunak ikusgai uzten dituzten hainbat datu eta grafiko -sexuaren arabera bereiztuta- aurkeztea. Desberdintasun hauek eta beren esanahia ezagutu eta aipatzea, eta horiei buruzko hausnarketa kritikoa bultzatzea ezinbesteko urratsa da jendarte zuzenagoa lortzeko.

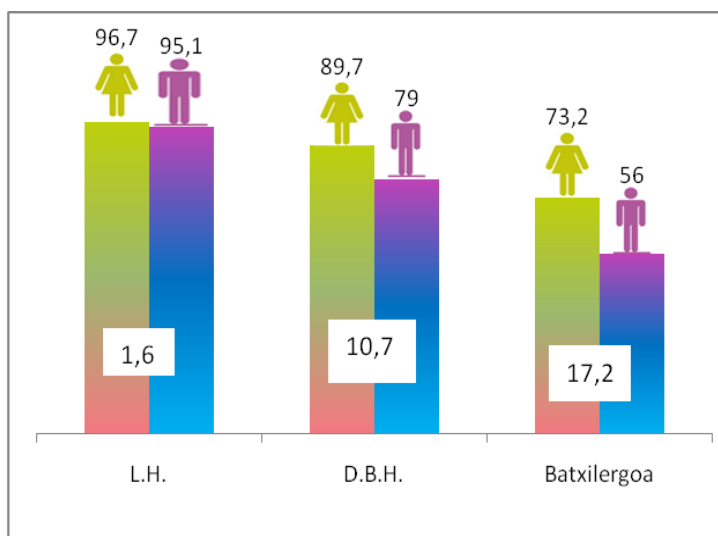
Euskal Autonomi Elkargoko (EAE) eta Nafarroako datuak ekarri ditugu orrialde hauetara. EAEko datuak 2008-2009 ikasturteari dagozkio eta, hauen iturria, Eustat -Euskal Estatistika Erakundea- izan da. Nafarroako datuak berriz, Nafarroako Gobernuaren Hezkuntza Saileko Berdintasun Planaren diagnostikotik aterata daude. Erakunde hauen web orrietan sartu, bertan dagoen informazioa aztertu eta atal bakoitzaren barruan adierazgarriak iruditu

³Relativo al conocimiento establece la necesidad de formalizar los estudios feministas, de las mujeres y de género en el ámbito universitario con el objeto de impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de las Salud (actuación 1.3).

zaizkigun datuen irakurketa egin dugu datozen grafikoetan. Grafikoak, beraz, egileak sortuak dira Eustat-eko datu basetik bildutako informazioa erabiliz. Uste dugu datuok ez dutela azalpen handirik behar, berez, nahiko adierazgarriak direlako. Sexu bakoitzari dagozkion datuak emakume eta gizona irudikatzen duten panpinatxoaren bidez adierazita daude.

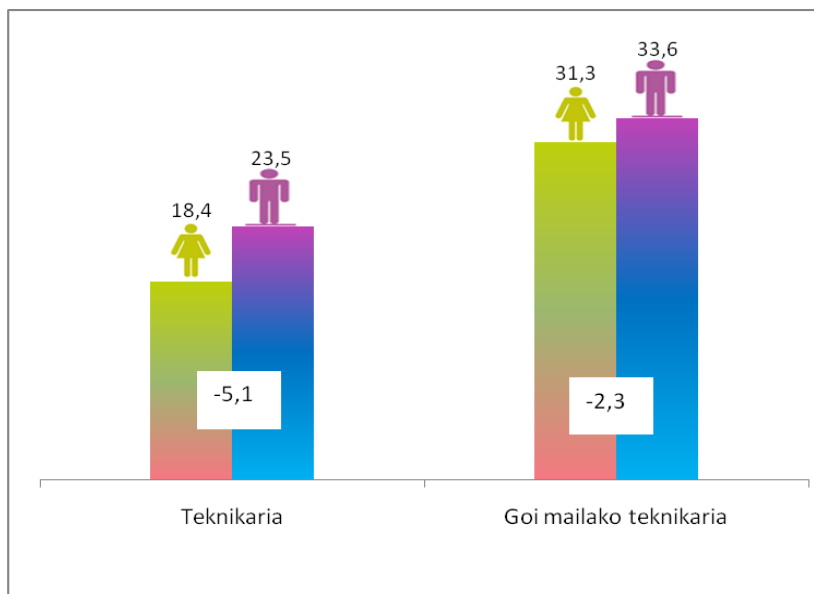
Derrigorrezko irakaskuntzan eta Batxilergoan nesken eta mutilen titulazio eta igarotze tasak alderatuta ageri dira 1. grafikoan. Grafikoak erakusten duenez, Lehen Hezkuntzatik Batxilergora neska eta mutilen tasen arteko aldea handitzen doa. Horrela nesken tasak LH-n mutilenak baino 1,6 puntu altuagoak dira, DBH-n tarte hori nabarmen handitzen da 10,7 puntu altuagoak izan arte; Batxilergoan alde hori areagotu egiten da eta nesken titulazio eta igarotze tasak, mutilen tasen 17,2 puntu gainerik daude. Beraz, hezkuntza ez-unibertsitarioaren etapa guztietan, nesken emaitza akademikoak mutilenak baino hobeak direla esan daiteke.

1. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan



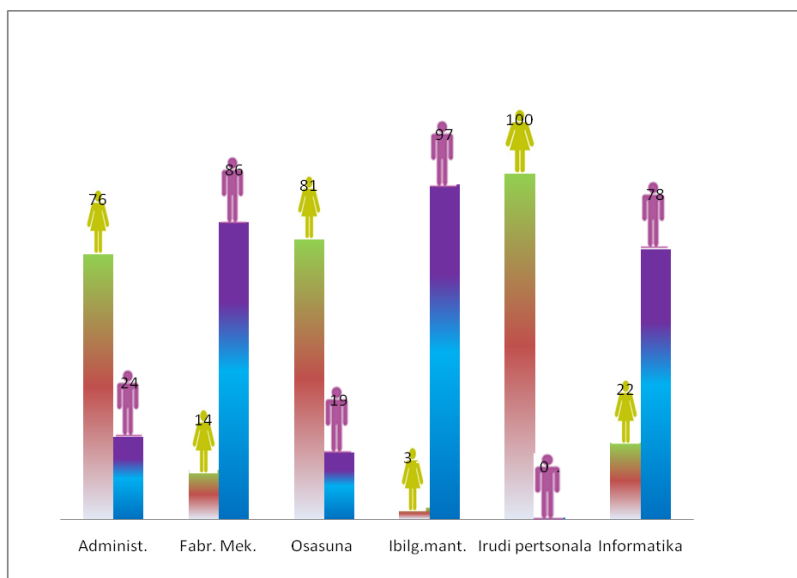
2. grafikoan, berriz, Formazio Zikloetan joera hori aldatzen dela ikus dezakegu, Lanbide Hezkuntzako Formazio Zikloetan neska gutxiagok promozionatzen dutela eta horrela, ikasketa hauetan nesken igarotze eta graduazioa tasa mutilena baino 5,1 puntu azpitik dagoela maila ertaineko zikloetan eta 2,3 puntu azpitik goi-mailako zikloetan.

2. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lanbide Hezkuntzako Zikloetan



3. grafikoan neska-mutilek Formazio Zikloetan egindako aukerak ikus ditzakegu. Ez ditugu adar guztiak aztertu, desberdintasun nabarmenak islatzen zituztenak bakarrik. Agerikoa da hainbat familia profesioetan dagoen nesken eta mutilen arteko desoreka.

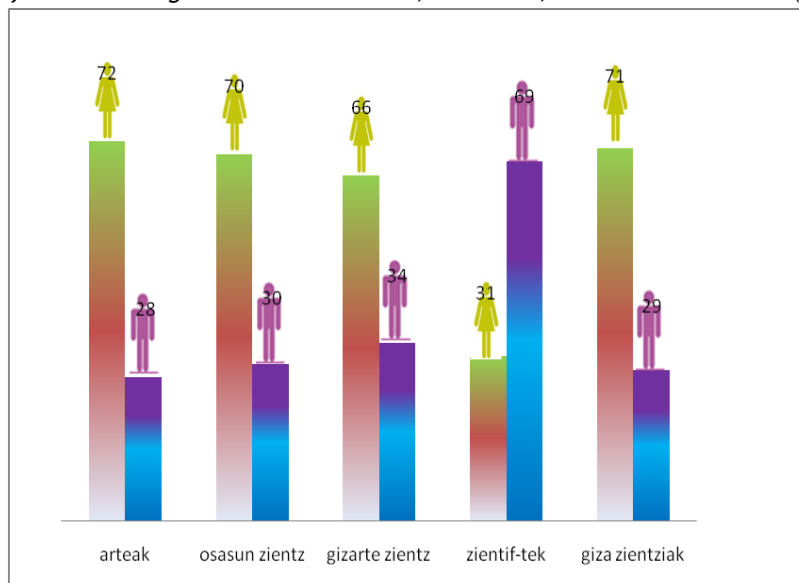
3. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan).



Batxilergoko datuak hautaprotetan aurkeztutako ikasle kopurutik aterata daude. 4. grafikoan nabarmena denez, ikasketa guztietan neskek dira nagusi, zientifiko

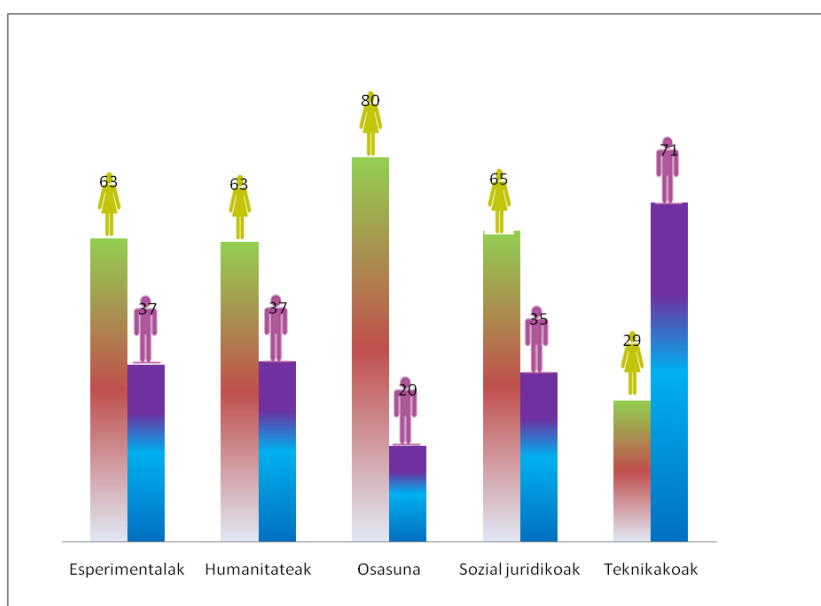
teknologikoetan izan ezik.

4. grafikoa: Batxilergoko ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan).



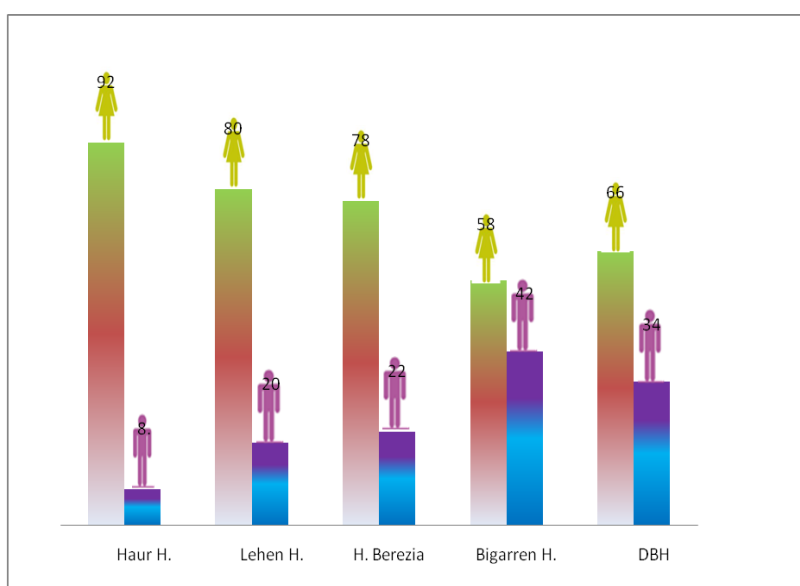
5. grafikoa ikusten denez, Batxilergoko joera bera mantentzen da Unibertsitateko ikasketen aukeraketan. Hemen ere, karrera teknikoetan izan ezik, emakumezkoak dira nagusi adar guztietan. Nabarmentzekoa da Osasun Zientzietan emakumezkoek duten presentzia (%80a). Ikasketa Teknikoetan, berriz, ikasleen ia bi herenak (%71a) gizonaizkoak dira.

5. grafikoa: Unibertsitateko irakaskuntza. Matrikulatutako ikasle guztiak, adarraren eta sexuaren arabera (%tan eta gradu-ondoak sartu gabe).

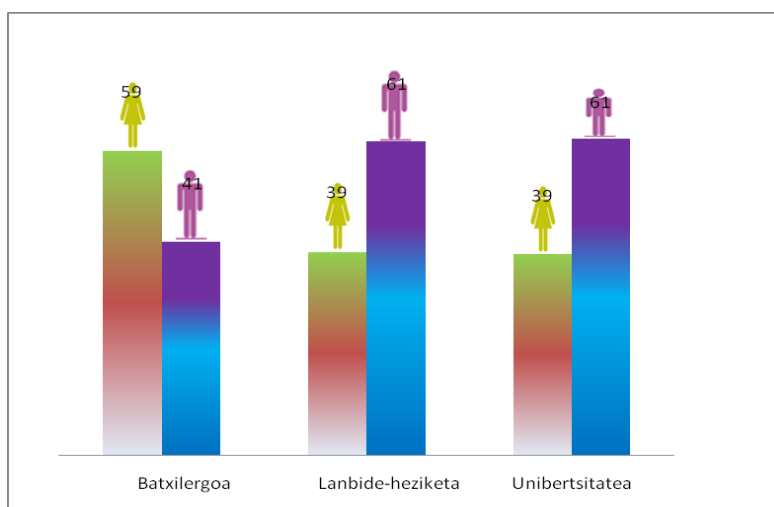


6. grafikoan berriz, irakasleen banaketa etapaka ikus dezakegu. Haur Hezkuntzan emakume kopurua %92koa, hau da, gizonezkoak ia-ia salbuespena direla esan daiteke. Lehen Hezkuntzan emakumezkoen nagusitasuna mantentzen da, %80a dira oraindik ere, Heziketa Berezian Lehen Hezkuntzaren antzera, irakasleen hiru herenak emakumeak dira (%72a). Bigarren mailako Hezkuntzan, DBH eta/edo batxilergoa eta/edo lanbide-heziketa ematen duten irakasleak ulertuta kopurua hau nabarmen jaisten den arren, (%58ra) emakumeek gehiengoa izaten jarraitzen dute.

6. grafikoa: Irakasleen banaketa sexuaren arabera: HH, LH, Heziketa Berezia eta Bigarren Hezkuntza (%tan). 2008/09



7. grafikoa: Irakasleen banaketa Batxilergoa, Lanbide Heziketan, Unibertsitatean sexuaren arabera (%tan). 2008/09

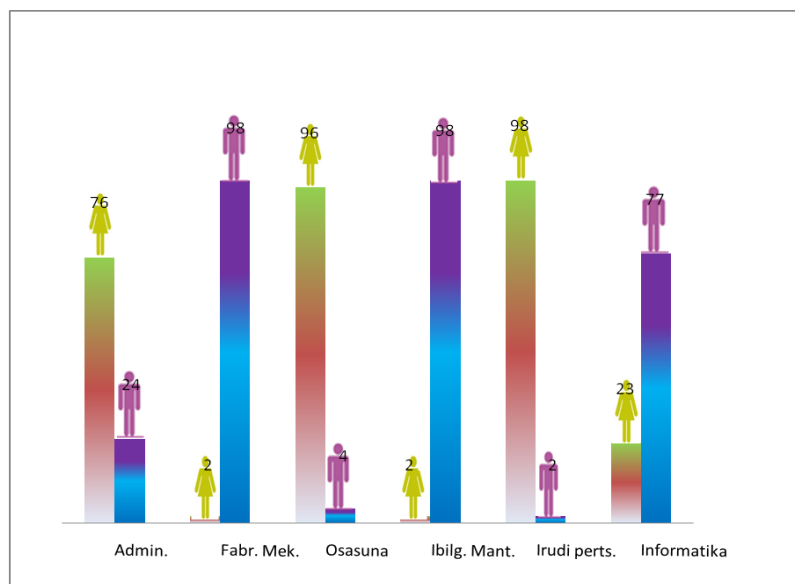


7. grafikoan Haur Hezkuntzan emakumezko irakasleen kopurua %92koa dela ikusi dugu. Etapak gorantz joan ahala, kopuru hau gutxitzen den arren, derrigorrezko irakaskuntzan eta Batxilergoan emakumeek jarraitzen dute nagusi izaten. Lanbide Heziketan eta Unibertsitatean, berriz, proportzioa alderantzizkoa da eta horrela, bai Lanbide Heziketan zein Unibertsitatean Irakasleen %61a gizonezkoak dira.

Nafarroari buruzko datu gutxiago baditugu ere, EAEko datuekin alderatuta, joera berbera mantentzen dela ikusten dugu. Nafarroako datuak lortzeko erabili dugun Berdintasun Planaren Diagnostikoa, 2008ko azarokoa den arren, ez dakigu diagnostikoa egiteko erabili diren datuak zein ikasturteri dagozkion. Datu horien arabera, guztira 90.592 ikasle daude diagnostikoa egin zen epealdian. Neska-mutilei buruzko datuak berezitatea bakarrik Lanbide Heziketa eta Erdi eta Goi Mailako Formazio Zikloei buruzkoak dira.

8. grafikoan honetan neska- mutilek Formazio Zikloetan egindako aukerak ikus ditzakegu. Datuek desberdintasun handiak erakusten dituzte aukeratutako formazioan. Oraindik ere “emakumezkoen” eta “gizonezkoen” zikloak badirela agerian gelditzen da grafiko hauetan, bai Nafarroakoan zein EAEko grafikoan. Horrela, osasunarekin eta Irudi pertsonalarekin lotutako ikasketetan gehienak emakumezkoak diren bitartean, ibilgailuen mantenua edo fabrikazio mekanikoa bezalako ikasketetan gehiengoak mutilak dira.

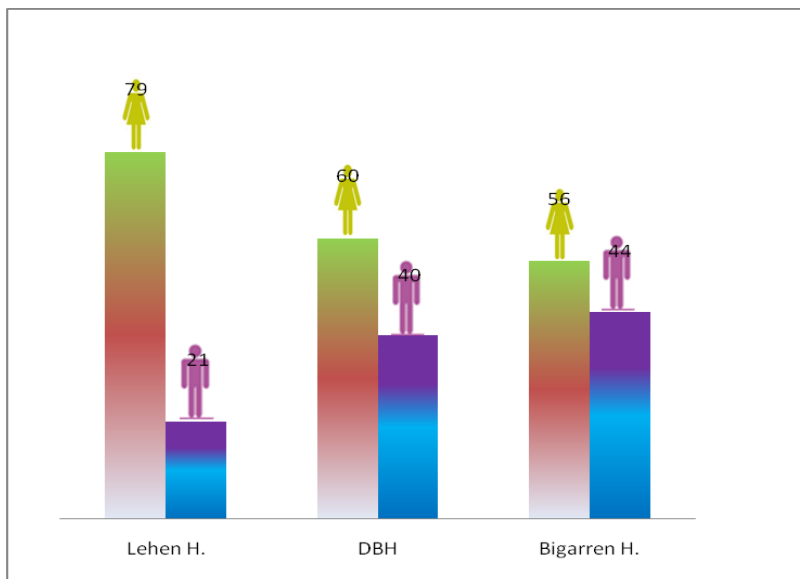
8. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera Nafarroan (%tan).



9. grafikoan ikus dezakegu Hezkuntza Sisteman dagoen irakasle kopurua sexu eta etaparen arabera. Haur Hezkuntzako eta Unibertsitateko daturik ez dugun arren, EAEan bezala, etapak gorantz joan ahala, emakume kopurua gutxitzen dela ikusten den arren,

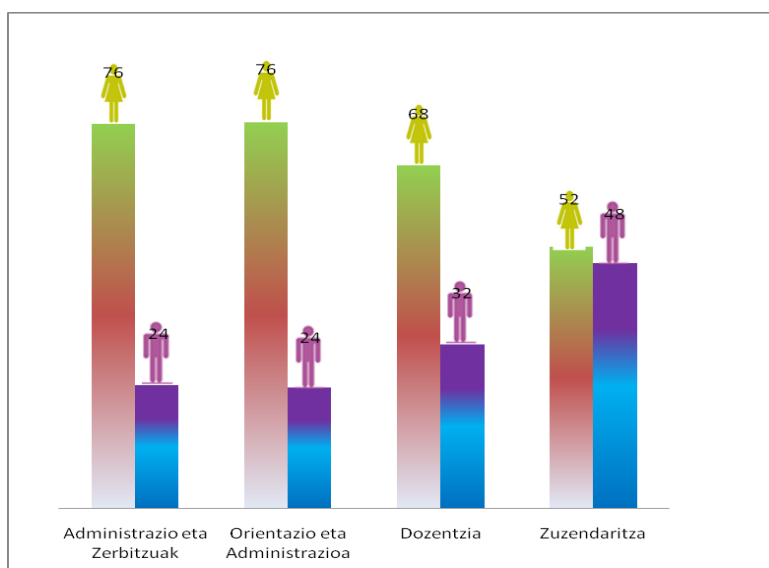
derrigorrezko irakaskuntzan eta Batxilergoan emakume. Horrela, Lehen Hezkuntzan %79a emakumeak diren bitartean, Bigarren Hezkuntzan, %56ra arte jaisten da.

9. grafikoa: Irakasleen banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistematan, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan sexuaren arabera (%tan).



10. grafikoa ikusten dugunez, emakumezkoak dira nagusi Hezkuntza Sistemako postu guztietan. Hala ere, funtzio eta prestigioaren arabera, desberdintasun nabarmenak daude. Horrela, Administrazio eta Orientazio Zerbitzuetan emakumeak %76a eta dozentzia ematen duten guztien %68a izan arren, zuzendaritza karguetan proportzio hori gutxitzen da %52koa izan arte.

10. grafikoa: Emakume eta gizonen funtzio banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistematan (%tan).



Aipatu den bezala, hezkuntza, gizartea aldatzeko ezinbesteko tresna da, hortaz, beharrezkoa ikusten dugu irakasleen hasierako formazioan genero ikuspegia sartzea. Generoaren ikuspegia hartzeak errealitatea aztertzeko eta errealitateaz hausnartzeko tresnak emango dizkigu; bestalde, sexuen arteko harremanak aztertu, eta dauden desberdintasunak kontuan hartu eta arreta jartzea eskatzen du.

1. 5. Genero ikuspuntua irakasleen hasierako formazioan

Azpiratu dugu dagoeneko, hezkuntzak aldaketarako estrategia moduan duen garrantzia. Era berean, irakasleen hasierako eta etengabeko formazioari ematen zaion garrantzia ere azpiratu dugu. Horrez gainera, historian lehenengo aldiz, irakasleen hasierako eta etengabeko formazio ikastaroetan eta programetan, berdintasunaren printzipioa ikasi eta aplikatu behar direla zehazten du legeak ⁴.

Bestalde, 1.3.2. atalean aipatu dugun bezala, aukera berdintasunerako 2007ko Plan Estrategikoan, gizon eta emakumeen berdintasuna lortzeko hezkuntzak duen garrantzia azpiratzen da:

“hezkuntza, haurren sozializazioaren oinarritzko zutabea izanik, beraz dugu ezinbesteko estrategia bizitzako esparru guztietan gizon eta emakumeen berdintasuna lortzeko” (39. or.).

Aipatutako planaren helburu estrategikoen artean irakasleen hasierako nahiz etengabeko formazioaren beharra aipatzen da:

“Irakasleak eta irakaskuntzan dihardutenak, hezkidetzak, genero bortizkeriaren prebentzioa eta gizon eta emakumeen aukera berdintasunari buruzko formazio egokia -hasierakoa nahiz etengabekoa- jaso dezaten sustatzea” (41. or.).

Garrantzitsua da, beraz, irakasleen hasierako formazioko Ikasketa Planetan, gizarte patriarkalaren oinarriari buruz hausnarketa sustatzea, eta, genero identitatearen eraikuntzan eragiten duten faktoreak modu kritikoan jorratzea. Horrela lortuko baita gizon eta emakumeen arteko desberdintasunak, subkontzienteki testuinguruan naturala den zerbait bezala ikustetik, maila kontziente eta esplizitua izatera pasatzea. Bestaldetik, emakumeen erakundeetatik aspaldian aldarrikatzen den bezala, garbi dago *“hezkidetzak*

⁴ Ikus 2.4.2.1. ataleko, “Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 2007ko martxoaren 22ko legean”, 24. Artikuluan -“Hezkuntza politikan berdintasun printzipioa txertatzea”- 2.c atala.

delà bidea”, beraz, irakasleen formazioan jarduten dugun erakundea izanik, arduraren berezia dugu gai honekiko.

1.5.1. Oinarrizko Kontzeptuak argituz.

Hezkidetzaren bidean ibiltzen hasteko, non gauden jakin behar dugu eta hori da, hain zuzen ere, tesi honen bihotzean dagoena: momentu honetan, Gasteizko Magisteritza eskolan, gai honi dagokionez non gauden jakitea. Eta hori izan da burutu dugun, eta 4. Kapituluaz azaltzen den, lan enpirikoaren helburua.

Ezinbestekoa iruditzen zaigu irakasleen hasierako formazioan, besteak beste, honako kontzeptu hauei buruzko hausnarketa bultzatzea:

- Emakume eta gizonen desberdintasunak azaltzeko erabili diren teoriak.
- Sexu-genero sistema.
- Androzentrismoa eta emakumeen ikusezintasuna.
- Estereotipoak eta genero identitatearen eraikuntza.
- Sozializazio eragileak: familia, eskola, berdinen taldeak eta hedabideak.
- Hizkuntzaren garrantzia genero identitatearen eraikuntzan.
- Androzentrismoa eta emakumeen ikusezintasuna zientzian eta hizkuntzan.

Datozen orrialdeetan oinarrizko kontzeptu guzti hauei, labur bada ere, arreta eskaini eta ematen diegun zentzua adieraziko dugu.

1.5.1.1. *Emakume eta gizonen desberdintasunak azaltzeko erabili diren teoriak.*

Asko izan dira gizon eta emakumeen arteko desberdintasunak azaltzen dituzten teoria zientifikoak edo sasi-zientifikoak, guztiek emakumearen gutxiagotasun fisiko eta intelektualak erakutsi nahian. Ezagunenak determinismo soziala eta biologikoarena dira. Teoria hauen arabera, eme eta arren oinarrizko izaera bat egongo litzateke, bakoitzak ugalketan jokatzeko dituen rolen arabera ezaugarri ezberdinak izango litzatekeena. Gizonezkoek eta emakumezkoek indar fisiko ezberdina dute gizonak nagusiak direlako;

honek gizartean egiten duten lanaren bereizketa ekartzen du, non bakoitzak lan, zeregin eta rol ezberdinak betetzen dituen. Hori litzateke gizon eta emakumeen arteko ezberdintasun guztien oinarrian dagoen arrazoia. Horrela, soziologikoki generoen arteko ezberdintasunak onartzen dira eta behin eraikita aldaezinak eta bi sexuen biologiararen arabera mugatuak direla defendatzen da (Gray, 1981; Goldberg, 1974, in Arenas, 2006: 23).

Ideien testuinguru honek, ahalbideratu zuen XIX. mendean zehar eta XX. mendearen zati handi batean, gizartean, emakume eta gizonen rol desberdinak eta hierarkikoki ordenatuak mantentzea, eta horren ondorioz, aipatutako generoen desberdintasun horien arabera, bi hezkuntza eredu berezitatea bizirautea (Ballarín *et al.*, 2000). Azken hamarkadetan burutu diren ikerketa feministei esker, generoen araberako desberdintasunak nola sortzen diren eta eskolak desberdintasun horien transmisioan jokatzen duen papera ezagutu dugu.

1.5.1.2. Sexu-genero sistema

Azterketa feministek, sexuaren eta generoen arteko desberdintasun argigarria egiten dute. Sexua, giza-espezietan iraunkorrak diren ezaugarri biologiko batzuek ematen dute eta ez du zerikusirik ingurune sozialarekin. Generoa berriz, testuinguru sozial eta kulturalaren arabera desberdina da eta jendarteak pertsonen, duten sexuaren arabera, ezartzen dizkien gaitasun, jokaera eta jarrera multzoaz osatuta dago (Carbonell, 1996). Generoak, beraz, erreferentzia egiten dio gizon eta emakumeen egotzitako rolen eraikuntza sozialari eta horietatik eratortzen diren aukera eta mugei.

Subirats-ek (2007) dio, generoen ereduak gizarte eta gizarte-maila ezberdinetan, eta denboran zehar, aro historikoen arabera aldatzen direla. Garai bakoitzaren testuinguruaren arabera abiadura ezberdinaz aldatzen dira. Hala ere, egia da antzekotasunak ere badaudela eta iraunkorrak diren ezaugarri batzuk dituztela: mutikoen sozializazio prozesuetan, gizon-emakumeen harremanei dagokionez behinik behin, agintzeko gaitasuna sustatu ohi da neskatuen sozializazioa, aldez, menpekotasuna onartzera bideratuta egon ohi da.

1.5.1.3. Androzentrismoa eta emakumeen ikusezintasuna

Victoria Sau-k (1990), androzentrismoa honela definitzen du “gizonezkoa unibertsoaren erdigune eta gauza guztien neurri bezala. Ikasketa, ikerketa edo azterketaren fokapena gizonezkoen ikuspuntutik bakarrik burutzea eta emaitzak pertsona guztientzat -gizon zein emakumeentzat-, ontzat ematea”. Alde bakarreko fokapen hau sistematikoki erabili dute zientzialariek eta zientziaren adar guztiak desitxuratu ditu.

Ana Sánchez-en (2002) esanetan, zientzia izate objektibo eta neutral moduan ikusi izan da beti Thomas S. Kuhn-ek, 1962an “*La estructura de las revoluciones científicas*” argitaratu zuen arte. Mugimendu feministek agerian utzi dute zientziaren androzentrismoa, hau da zientziaren kontzeptualizazioa eta eraketa gizonezkoen ikuspuntutik eraikia izan dela, emakumeen ikuskera kontutan izan gabe. Horren isla, pentsamendua kategoria dikotomikoetan egituratzea izango litzateke -hala nola, publiko eta pribatu; objektibotasuna eta subjektibotasuna; arrazoia eta sentimendua- eta, sozialki baloratutakoari buruz hierarkia interesatua ezartzea, maskulintzat hartzen direnei garrantzi handiagoa emanez, eta femenintzat hartzen direnei balio gutxiago emanez.

Androzentrismoak berarekin dakar emakumeen eta euren munduaren ikusezintasuna, emakumezkoen begiradaren ukazioa eta emakumezkoek egindako ekarpenak ezkutatzea, gizona erdian jarriz gauza guztien neurria balitz bezala. Zentzu honetan, eskoletan ematen den heziketa, zientzia ezberdinen “batura” litzateke Sánchez-en (2002) esanetan, eta hauek androzentrikoak badira, ikasleen munduaren interpretazioa halakoxea izango da. Bestalde, jendartearen ikuspegi androzentrikoa Hizkuntzan islatzen da eta, Hizkuntzaren bidez transmititzen da.

Amaia Alvarez-en esanetan (2004a), hizkuntza komunikazio-tresna da pentsatzeko, adierazteko eta elkar ulertzeko erabiltzen duguna, eta, beste ikuspuntu batetik begiratuta, testuinguru ezagutzeko eta baloratzeko aukera ematen digun mundu ikuskera. Testuinguru sexista eta androzentrista batean hezi eta bizi garenez, errealitate hori azaltzen dugu hizkuntzaren bidez, generodun nahiz genero gabeko hizkuntza erabiltzaile izan (Barquín, 2008). Oso garrantzitsua iruditzen zaigu irakasle izango diren gure ikasleak, hizkuntzaren bitartez pentsaera sexista transmititzeko mekanismoak ezagutzea eta horietaz hausnarketa egitea, hori izango baita bide bakarra eskolan eredu horiek aldatzeko.

Ikasleen artean sarritan entzuten dugu euskara ez dela “hizkuntza sexista”, edo gutxienez,

ez dela beste hizkuntza batzuk bezain sexistak. Horrelakoak entzutean zalantza hori pizten zaigu, sexistak al dira hizkuntzak? Meseguer-en arabera, (in Alvarez Uria, 2007) Euskararen zama sexistak %5a da, ingelerarena %15a, frantsesarena %40a eta gaztelaniarena %80a. Meseguer-ek sexu-zama kuantifikatzeko kontuan hartzen dituen faktoreak hurrengo hauek dira:

- Genero gramatikalaren eta sexuen arteko erlazioa (el chico/la chica);
- Maskulinoaren erabilpena genero komunaren balioaz (droits de l'homme, postman);
- Aditzaren eta izenordeen sexualizazioa (míralo, escúchala; he/she).
- Erro maskulinitik hitz komunak eratortzea (humanidad, mankind).

Euskarak ez dauka genero gramatikalik eta hirugarren pertsona singularra neutroa da (bera/hura) -beste hizkuntza askotan markatuta dagoen bitartean-, horren ondorioz jendeak pentsatzen du euskara ez dela hizkuntza sexistak. Gainera, -gizon, -eme, -andre kenduta, atzizki gehienak neutroak dira. Aditzean genero bereizketa agertzen da hikako tratamenduan (parekoen arteko binakako komunikazioan sexua gramatika kategoria bihurtzen da: -n/-k). Baina kontuz!! beste modu batzuetan agertzen da genero bereizketa, (giza-, anai-, ema-, -gizon, -eme, -andre). Barquin-ek (2008) dioen bezala, erdaratan dagoen maskulino generikoa euskaraz ez egoteak gauzak errazten ditu, baina badaude hainbat aspektu “generoz tindatuta” daudenak eta horiei buruz hausnartu behar da hain, zuzen ere.

Alvarez-ek (2007) dionaren arabera, bi sexismo mota agertzen zaizkigu: sexismo linguistikoa eta sexismo soziala. Sexismo linguistikoa barruan maila lexikoa eta maila sintaktikoa ditugu. Bere esanetan, sexismo linguistikoa forma da eta soziala fondoa.

Maila lexikoan hitzak ditugu: jendartea, pertsona, neba-arrebak, legelaria eta zuzendari jaun/andrea adibidez. Meseguer-ek aipatzen dituen portzentajea eta desorekak sexismo linguistikoa agertzen direnak dira eta oraintxe ikusitakoez gainera, honako hauek aipatzen ditu beste batzuen artean:

- Adeitasunezko formak: andrazkoen kasuan askotan tituluak gizon batenganako harremanari egiten dio erreferentzia, -ren emaztea, alaba, adibidez eta gizonenak lanbideari edo ikasketei.
- Bikote okerrak: hau da, simetria falta ematen zaien tratuan: neska eta gizona;

Aurrekoetxea jauna eta Mirentxu.

- Itxurazko bikoteak edo asimetria lexikoan: forma berdina duten hitz pareak baina esanahi ezberdina generoaren arabera. Adibidez: gizalege (jendarteko araukiko begirunea) eta emalege (hilekoa).
- Atsotitzak eta esaera zaharrak: askotan jendartean dagoen ikuspegi sexista islatzen dute eta iraingarriak dira: “alaba bakarra, etxean gerra”.

Sexismoaren forma lexikoak, orain arte aztertutakoen artean ordezkatzeko errazena da, Barquín-ek (2008) dioten moduan, generoak daukan lexikoa ez da diskriminazioaren motiborik behinena. Mezuen edukietan, eta emakume eta gizonen trataera asimetrikoan dago diskriminaziorik ohikoena. Gakoa ez dago hizkuntzan, baizik eta atzean dagoen ikuspegian.

Maila sintaktikoari bagagozkio, estereotipoak, androzentrismoa eta jauzi semantikoarekin egiten dugu topo. Sexismoa edo estereotipo sexisten atzean gizonen boterea eta emakumeen menpekotasuna dago Alvarez-en (2004b) esanetan. Jarrera aktibo eta agerikoa da, emakumeenganako mesprezua, gutxiespena, adierazten du.

Bengoechea-k (2007) hitzezko androzentrismoaz hitz egiten digu. Ikuspegi androzentrikoak gizona eta gizakia nahasten ditu, eta alderantziz. Aldi berean, indartua eta finkatuta ateratzen da gure kulturaren ahots maskulinoak zentzu generiko batean behin eta berriro erabili eta errepikatzen direlako (los profesores, los educadores, los universitarios...). Forma femeninoa eta maskulinoa duten terminoetan, gramatika erabilera honek, maskulinoak kategoria biak ordezkatzeko dituela ulertzen du. Bestalde, esaldi batzuetan jendartearen ikuspegi androzentrikoa islatzen da. Horrela, hainbat adierazpenetan, badirudi mundua gizonen bakarrik osatzen dutela. Horren esanahia hobeto ulertuko dugu atal honen buruan dagoen aipuarekin zerikusia dute adibide pare bat jarrita:

Frantziako iraultzaren ondorioz *sufragio unibertsala* ezarri zen.

Atenastarrek bozketaren bidez aukeratzen zituzten ordezkariak.

Bi adibideak antzekoak dira, ez dute kontuan hartzen emakumeak ere gizakiak edo pertsonak direla eta emakumeek ez zituztela eskubide horiek (Barquín, 2008).

Jauzi semantikoa, Meseguer-en esanetan, (Alvarez Uria, 2007; Garcia Meseguer, 1994) hitzaren esanahian salto bat dagoenean ematen da, hau da, neutroa den hitz bat erabili,

eta, garunera iristen zaigun lehenengo irudia, maskulino ulertzen dugunean. Barquín-ek (2008) beste modu batean azaltzen du termino hau eta, gure ustez, osagarriak izan daitezke biak. Berak dio, termino bat erabiltzen bada generikoa dela ulertaraziz (emakume eta gizonentzako), eta gero, momentu jakin batean, aditzera ematen bada termino hori maskulinoa soilik dela, jauzi semantikoa dagoela. Adibide batekin hobeto ulertuko da:

Gazteen aisialdia errutina hutsa da: telebista ikusi, tragoak hartzera joan, neskekin ligatzen saiatu...

Gelako *haurrek* ere portaera hori daukate askotan neskekiko

Irakasleak eta andereñoak

Maila sintaktikoan dauden erroak aldatzeak, maila lexikoan daudenak aldatzea baino ahalegin handiagoa eskatzen du.

Sexismo soziala, berriz, berdina da hizkuntza guztietan, fondo bera baitauekagu kultura desberdinetan, pentsamolde edo ikuspegi patriarkala barneratuta, hain zuzen ere. Sexismo sozialaren ezaugarriak honako hauek dira:

- Emakumearen presentzia urria edo gutxietsia,
- Emakumeen ekintzen pasibitatea eta esklusibitatea,
- Emakumeen kontrako bortizkeria,
- Ikuspegi dualaren morrontza (zuri/beltz, eder/zatar, aberats/pobre...)
- Emakumeen ikusezintasuna, besteak beste.

Alvarez-ek dioenez, hori da aldatzen zailena, barneratu dugun pentsamoldea auzitan jartzea eta aldatzen saiatzea; gure bizitzan zehar ikasi ditugun sinbolo eta irudikapenak, okertzat jo, eta zerotik balio eta jarrera berriak sortu behar ditugulako, eta hori une oro egin beharreko lana da.

1.5.2. Genero identitatearen eraikuntza eta sozializazio agenteen eragina

Haurra jaiotzen denetik, neska edo mutila izateagatik dagozkion generoko rolak eraikitzen ditu berarengandik espero diren balore eta jokaerak barneratuz. Safer-ek, Espinosa-ren

(2005) esanetan, generoko identitatearen garapena azaltzeko -hau da, pertsonak bere generoaren gainean eta genero horrek bere bizitzan dituen inplikazioen gainean duen ezagupena-, jarraian ikusiko ditugun hiru aspektuak aipatzen ditu aintzat hartu beharrekoak: genero kontzeptuaren garapena, generoko estereotipoen garapena eta generoak tipifikatutako jokaeren garapena.

Genero rolen eraikitze prozesuan eskuratzen den lehenengo lorpen ebolutiboa *genero kontzeptuaren garapena* da. Bi urte eta erditik edo hiru urtetatik aurrera, neskek eta mutilek bi kategorietako bat esleitzen diote euren buruari; horretarako, kanpoko atributuak erabiltzen dituzte, esate baterako, janzkera edo orrazkera. Haur Hezkuntzako etapan (3 eta 5 urte bitartean), oraindik ez dute bereganatu neska edo mutil izatea zerbait egonkorra izango dela bizitzan zehar. Lehen hezkuntza hasi arte ez dute ulertuko neska edo mutila izatea ezin dela aldatu, ez dela jantzien edo apaingarrien araberakoa, baizik eta sexu biologikoaren araberakoa (Espinosa, 2005).

Genero-identitatearen kontzientzia hartzearekin batera *genero-estereotipoak* eskuratzen dituzte neskek eta mutilek. Hainbat azterketek agerian utzi dute bi urte eta erdi, hiru urteko neska-mutil gehienek dituzten estereotipoak eta pertsona helduek dituztenak antzerakoak direla. Horrela, Haur Hezkuntzako ikasleek, neskek definitzerakoan, zera esaten dute: panpinekin jolastea eta amei etxeko lanetan laguntzea gustatzen zaiela, asko hitz egiten dutela, ez dutela inoiz inor jotzen eta laguntza behar izaten dutela. Mutilei dagokienez, berriz, kotxetxoekin jolastea, aitei laguntzea eta gauzak eraikitzea gustatzen zaiela esaten dute. Neska-mutilek mundura etortzen diren une beretik -eta mundura sortu aurretik ere- tratu desberdina jasotzen dute, eta horrek, sexu biologikoaren araberako jokaera eta itxaropen desberdinak sortzen ditu batzuentzat eta besteentzat genero-estereotipoak txiki-txikitatik bereganatu-araziz (Espinosa, 2005).

Tomé-k (2007b) dioenez, estereotipo sexistak kultur eredu patriarkaletan eta nagusitasun-menpekotasun harremanen onarpenean oinarritu ohi dira. Estereotipo hauek emakumea, gizonetik harremanetan rol jakin batzuk betetzen definitzen dute eta alderantziz (Red2Red Consultores, 2004). Hortaz, emakumeei buruzko aurreiritziak -sarritan faltsuak- ulertu ahal izateko eta deslegitimizatzeke, estereotipoek errealitatearen eratzaila bezala duten garrantzia ulertu behar da. Horrela, gure gizartean gizonak emakumeak baino bortitzagoak direla, gehiago arriskatzen dutela, sentimenduak gehiago erreprimitzen dituztela, intimitatearen berri gutxiago ematen dutela, eta abar; onartzen da, halaber, emakumeak intuitiboagoak, beldurriagoak eta saiatuagoak direla onartzen da (Taberner

Guasp, 2009).

Generoak tipifikatutako jokaeren garapena ere, oso goiz ematen den prozesua da. Esate baterako, neska-mutilek oso gaztetatik sexu biologiko bereko lagunekiko lehentasuna erakusten dute. Bi urterekin, neskek nahiago dute neskekin jolastu eta mutilek mutilekin. Lehentasun horiek urteak igaro ahala areagotu egiten dira. Horrela, 10 edo 11 urte egiterakoan, ezarri zaien genero-rolaren arabera jokamolde egokia ez duten neska-mutilak baztertu egiten dituzte berdinkideek (Espinosa, 2005). Horregatik, genero-estereotipo tradizionalak denboran iraun egiten dute.

Lobato-ren (1999) esanetan, ez gara jaiotzen genero identitate jakin batekin, ezta psikologikoki gizon edo emakume bezala eratuta ere. Egile honen esanetan, genero identitatearen eraikuntza prozesu luze eta konplexu baten emaitza da. Ildo beretik, Subirats-ek (2007) dio, gizartean dena prestatuta dagoela rol horiek bereganatzeko naturala dirudien modu batean, hau da, gure gorputzetan dauden aukera ezberdinen garapenaren ondorio balira bezala eta ez gizakiaren esku-hartzearena. Ikerketa eta azterlan ugarian esaten da (Connell, 1995, 1998; Davies , 1993, 1994, 1997; Davies & Banks, 1992; Golden, 1996; Hallden, 1997; Jones, 1997; Jones, 1996; Jordan, 1995; Nilan, 2000; Swain, 2000; Volman & Ten Dam, 1998, Walkerdine, 1990 in Rodríguez Menendez, 2005), genero identitatea sozialki eraikitzen dela, etengabe aldatuz doala, eta, pertsonen eguneroko bizitzako elkarreraginean hainbat esparruetatik jasotzen diren eragin anitzen ondorioa dela. Arenas-ek (2006) azaltzen duenez, sozializazio prozesua, gure jendartean onargarriztat jotzen diren pentsamolde eta jokamolde ereduak ikasteko era da. Eredu horiek desberdinak dira gizarte-mailaren arabera, eta herri eta herrialdeen artean.

Subirats-ek (2007) dioten bezala, gizarte patriarkaletan, neska eta mutilen sozializazio prozesuek arazo ezberdinak dituzte. Mutilen sozializazioak aktiboak izaten, irizpide propioak edukitzen eta autonomia pertsonala barneratzen laguntzen dien orientabidea eskatzen duen bitartean, nesken sozializazio-prozesuak, autonomiarik gabekoa, besteengana begira eta menpeko nortasunari dagozkion mekanismoak garatzen behartzen ditu. Neskek jasaten duten sozializazio-prozesu desberdin horren ondorioz, sarritan, ez dute euren burua bizi diren inguruko protagonista aktibo legez ikusten. Egoera honek pertsonen garapen “partziala” eragin du, emakumeek etxeko esparruarekin eta esparru pribatuarekin lotutako gaitasun, balore eta jarrerak bereganatzen dituzten bitartean gizonezkoek esparru publikoarekin erlazionatutakoak garatzen dituzte.

Hainbat ikertzailek aipatzen dutenez -Scraton-ek, 1995, Vazquez Gomez-ek (1992, 2001),

Díez Mintegi-k eta Guisasola-k (2003), Arenas-ek (2006) eta Subirats-ek (2007)- sozializazio agente edo eragile desberdinak daude, horien artean, familia, eskola, berdinen taldeak eta hedabideak garrantzitsuenak dira arau, ezagutza eta baloreen transmisioan. Bengoechearen (2005) ustetan, horiek bezain garrantzitsua da hizkuntzak genero identitatearen garapenean duen eragina.

Belaunaldi berriei sexismoa nola transmititzen zaien ezagutu nahi badugu ematen ditugun mezuak aztertu beharko ditugu. Modu berean, sozializazio prozesuan transmititzen dizkiegun ereduak zehaztasunez ezagutu nahi baditugu, prozesu horretan parte hartzen duten eragileak, eta, erabiltzen dugun hizkuntza kritikoki aztertu beharko dugu. Lan horri hurrengo atalean ekingo diogu. Hortaz, belaunaldi berriei beharrezkoa da.

1.5.2.1. Familiaren eragina sozializazio prozesuan

Espinosa-k (2005) eta LLorca-k (2007) azaltzen duten bezala, familia-esparrua sozializazio prozesuaren oinarritzko zutabea da. Bikote batek haurra izango duela dakien unetik, jaioko den umearen portaera, garapen, gaitasun eta abarren gain iguripen desberdinak izaten ditu neska edo mutila bada. Aspaldi egindako esperimendu batean, aita talde bati euren seme-alaba jaioberriak (jaio eta 24 ordura) deskribatzeko eskatu zitzaion. Egin zituzten deskribapenetan desberdintasun handiak zeuden jaioberriaren sexu biologikoaren arabera. Aitentzat, neskak txiki, leun, maitekor, sentibera eta lagunkoi ziren. Mutilentzat erabilitako adjektiboak, aldiz, aktiboak, gogorrak eta buruargiak, koordinazio handiagokoak izan ziren (Maccoby eta Mc Farlane in Espinosa Bayal, 2005).

Gurasoek portaera desberdina izango dute garapenaren lehenengo etapetan, hainbat alderditan: logela apaintzeko era, janzkera, umeari erosten zaizkion jostailuak eta horiekin egiten den jarduera mota. Logelari dagokionez, dekorazioa desberdina izango da, bai koloreei dagokienez eta baita gortinak ere, mutilenetan animalien marrazkiak egon ohi dira eta neskenetan lorezkoak enkaje eta bolanteekin. Jolasari dagokionez, mutikoei jostailu gehiago eta anitzago ematen zaizkie neskei baino. Bestalde, gurasoek semeekin egiten dituzten jokoak aktiboagoak eta desordenatuagoak dira; neskekin egindako jokoak, aldiz, pasiboagoak eta ordenatuagoak dira eta hitzak presentzia garrantzitsua du. Diziplinari dagokionez, ikerketek diote aitak maitekorragoak direla alabekin, semeekin afektuzko adierazpenak desegokitzat jotz. Emakumeek, aldiz, ez dute desberdintasunik egiten beraien afektuzko adierazpenetan.

Espinosa-k eta Llorca-k (2005; 2007) genero rolaen jabeakuntzan eragina duen beste faktore garrantzitsu bat azpimarratzen dute, haurrari eskaintzen zaion aita eta amaren arteko harreman eredu, hain zuzen ere. Oraindik gure herrialdean, XXI. mendearen hasieran, gizonei egokitzen zaie erabaki garrantzitsuak hartzea eta erabaki horietatik datozen ardurak euren gain hartzea. Bestaldetik, desoreka handia dago, emakumezkoen eta gizonezkoen artean, etxeko arduren banaketan eta gauza bera gertatzen da lan eta familia bizitza uztartzeko estrategietan.

Hortaz, esan dezakegu gaur egungo gizartean rol femenino tradizionala iraunarazten laguntzen duten elementu nagusietako bat aita-amen jokaera diferentziala dela haur -eta nerabe-sozializazio prozesu osoan zehar. Horri gaineratu behar zaizkio familiako pertsona helduek adierazten duten bizitza eredu. Izan ere, eredu horretan, emakumeak, oraindik ere, gutxiagotasun egoera argian baitaude.

1.5.2.2. Eskolaren eragina sozializazio prozesuan

Badakigu eskolak ez dituela sexu desberdinetako pertsonen arteko desberdintasunak sortzen baina hezkuntzak legitimatzen ditu. Hezkuntza sisteman zehar egin dugun ibilbide historikoan ikusi dugunez, eskolak, gizartean gertatzen dena islatzen du bere eraketan, curriculumean eta gainontzeko arlo guztietan. Baina, nola gertatzen den genero ikaskuntza? nolakoa da prozesu sozializatzailea eskolan? ikastetxeek zein zeregin dute prozesu honetan?. Hauek dira nagusiki eragin handia duten aspektuak: curriculuma, testuliburuak, eskolako elkarreraginak eta irakasleen iguripenak.

a) Curriculuma

Eskola pertsonen izaera, sentitzeko era, eta pentsatzeko era osatzen duten elementuetako bat da. Ez da bakarria ezta lehenengoa ere, baina eragin handikoa da, neska-mutilek bertan ematen duten denboragatik, eta, eskolan ematen diren baldintza bereziengatik. Bi dira beste esparruetan ematen ez diren baldintza bereziak Simón-en esanetan (2006:155), curriculuma eta gelan sortzen diren harremanak. Bat gatoz Gloria Arenas-ekin (2006:17) dioenean badirela desberdintasun sistematikoak emakume eta gizonen artean, eta horiekin heltzen direla eskolara neska-mutikoei, bizi diren gizartean jaso dituztelako. Baina ezin dugu ahaztu, eskolak ere, modu desberdinetan jokatzeko duela eta eragiten duela neska eta mutilengan. Heziketa prozesuan transmititzen diren eduki eta balioak garrantzi handikoak dira eta pertsona gazteengan eragiten dute, familiaren bitartez jasotako kultura indartuz

eta norberarenganako autoestimua eta ziurtasuna emanez edo ukatuz (Red2Red Consultores, 2004).

Gaurko eskolak eduki berberak eskaintzen ditu neska eta mutilentzat. Alabaina, eskolako-curriculum horietako edukiek gizarte patriarkalaren kultura eta baloreak erreproduzitzen dituzte. Horren isla, pentsamendua kategoria dikotomikoetan egituratzea izango litzateke -hala nola, publiko eta pribatu; objektibotasuna eta subjektibotasuna; arrazoia eta sentimendua- eta, sozialki baloratutakoari buruz hierarkia interesatua ezartzea, maskulinoztat hartzen direnei garrantzi handiagoa emanez, eta femeninoztat hartzen direnei balio gutxiago emanez. Horrela, arrazionaltasuna, adimen logiko-formala, eta maskulinoak diren gainontzeko kategoria guztiak lehenesten dira, genero femeninoari lotutako beste adimen eta adierazpen kultural batzuk gutxiesten diren bitartean (Carbonell, 1996). Horrela, eskolan, gizarteko generoaren arabera banaketari oinarria jartzen zaio (Herranz, 2006:66).

Gorago aipatu den bezala, egungo eskolan, sexuari lotutako desberdintasun formal guztiak -curriculum desberdinak, ikastetxe berezituak eta jarduera guztietan ematen ziren desberdintasunak- desagertu diren arren, ezkutuko desberdintasunak, eta oro har, inkontzienteak, hezkuntza sistema guztietan mantentzen dira (Subirats Martori, 2007). Horrek, Subirats-ek (2007), Carbonell-ek (1996), Simón-ek (2006) eta Arenas-ek (2006) azaltzen dutenaren arabera, alde batetik, zerikusia du adierazitako curriculum-arekin, hau da, irakasleek irakatsi nahi dituzten edukiak, helburuak eta jarduerak, jasotzen dituen curriculumarekin. Curriculum hau neska eta mutil guztientzat berdina denez, zaila egiten da desberdintasunak ikustea. Alabaina, Simón-ek dioenez (2006:156) curriculumak bere bazterketa egiten du, eta hala neskak hezitzerakoan, izaki ikusezintzat hartzen dira eta mutilen menpekotzat; eta mutilak, aldiz, izendatuta eta izendatzeko ahalmen sinbolikoa eurekin dutela sentitzen dira. Horrela, eskolan, berdintasunezko diskurtsoa nagusi den arren, genero ikasketa burutzen da besteekin harremanetan, adierazi gabeko edukiak gordetzen dituen curriculum ezkutuaren bidez. Carbonell-en (1996) arabera, eragin hauek ez dira intentzionalak, eta askotan, kontzienteak ere ez dira, horregatik, hain zuzen ere, eragiteko ahalmen handia dute eta curriculum ezkutuaren bidez irakatsi eta ikasten denak eragin handia du pertsonen heziketan.

Jarraian, curriculum ezkutuari dagozkion elementu batzuk ikusiko ditugu: testuliburuetan, elkarreraginean eta irakasleen iguripenetan dagoen ikuspegi androzentrikoa.

b) Testuliburuak

Askotan esaten da, benetako curriculumak, testuliburuak bitartez transmititzen dena dela. Bilbaoren (2006) esanetan, testuliburuak da irakaste-ikaste prozesuen garapenean gehien erabiltzen den baliabidea, irakaslearentzat tresna eroso delako eta ikaslearentzat erabilerraza. Erabilera horrek dituen ondorioak, bai ezagutza mailan baita ideologiaren eta nortasunaren eraikuntzan ere, kontuan hartzeko modukoak dira. Izan ere, testuliburuak bidez, ezagutza eta balore jakin batzuk arruntak eta unibertsalak bailiran planteatu eta irakasten dira. Baina ezin dugu ahaztu honako hau:

“El libro de texto ofrece una -y no otra-, imagen o representación del mundo, que contribuye a construir los esquemas de conocimiento individuales y colectivos socialmente hegemónicos”. (Ezkurdia Arteaga, Perez Urraza, & Bilbao Bilbao, 2008:2)

Choppinen esanetan (in Bilbao Bilbao, 2006), testuliburuak gaineko ikerketan, ageriko edukiaren gainean zein ezkutuan geratzen den edukiaren inguruan azterketa egiten da. Esaten denak garrantzia badauka, esaten ez dena ere baloratu beharrekoa da. Ezkutuko curriculumaren bidez, esan barik esanez, errealitatearen aspektu batzuk nabarmendu egingo dira, eta beste batzuk diskurtsotik kanpo geratuko dira, errealitateari mugak jartzen baitzaizkio. Ildo horretatik, Taberner Guasp-ek (2009: 128-129) dio:

“«ahaztutako» arlo bat da etxeko lanik ez aipatzea testuliburuetan, ez historiakoetan, ez zientziakoetan, ez teknologikoetan; adibidez, zer labe, su, hozkailu, xurgagailu, garbiketa eta lixatze-sistema izan diren egungo makina sofistikatuetara iritsi arte; elikagaien teknologia eta prestaketa; etxeko higiena e.a. Lan horiek oso garrantzitsuak izan dira pertsonen bizitzarako eta gizaki guztiei dagozkie, ez soilik emakumeei; merezi du ikasgaitzat hartzea eguneroko bizitzari aurre egiteko baliabide iturri moduan, autonomia-iturri moduan -besteekiko mendekotasunik ez izatea eremu horietan-, gozamen-iturri moduan (gogoan izan ditzagun sukaldaritza, joskintza edo jantzigintza, eta seme-alaben zaintza)”.

“Ahaztutako” jakintza huez gain, ikasgai desberdinetako edukietan eta testuliburuetan azaltzen diren adibideak eta irudiak, munduaren eta pertsonen ikuspegi androzentrikoa ematen dute (Sánchez Bello, 2002). Bilbaoren (2006) ustez, emakumeak agertzeko erak aztertzea interesgarria da, testuliburuak irudien bidez jorratzen den mezua garrantzi handikoa baita. Horrela, testuliburuak ikonografiaren bidez ematen diren identifikaziorako ereduak mugatuak eta estereotipatuak. Emakumeak familian agertzen dira gehienetan, ama, emaztea, amama edo alabaren rolean. Horixe da emakumeak testuliburuetan agertzeko erarik erabiliena. Sanchez-ek (2002) ere antzeko egoera aurkitu

du aztertu dituen testu liburuetan. Dioenez, egoera zibila, jendartean agertzeko modu bat da, gizon edo emakume izateko modu egokia zein den ikasteko ezkutuko modu bat izan daitekeena. Bere esanetan, parametro horrek desberdintasunak erakusten ditu sexuen arabera aztertu dituzten testuliburuetan. Horrela, emakumezkoen kolektiboa ezkontzarekin lotuta agertzen zaigun bitartean, ez dakigu zein den testu berberetan agertzen diren gizonezkoen egoera zibila. Emakumeak beren emazte edo ama funtzioarekin identifikatuta agertzen dira nagusiki, gizonezkoei egoera zibil argirik ezartzen ez zaien bitartean. Are gehiago, ez da ohiko testuliburu batean aita edo senar gisa agertzen den gizonezko bat aurkitzea. Sánchez-en esanetan horrek belaunaldi gazteei informazio okerra eta partziala ematen die gizon eta emakumezkoen interesei buruz, eta aldi berean, generoaren araberrako orden sinboliko mugatu eta estereotipatua sortzen dute.

Bestalde, gizonezkoak lanbide desberdinetan agertzen dira sarrien, edozein lan mota eginez (Bilbao Bilbao, 2006). Emakumeak, oster, rol gutxiagotan ikus daitezke. Ezin esanenezake emakumeak lanean agertzen ez direnik, baina kontua da zein motatako lanak diren eurentzat gordetzen direnak. Horrela arrunta da emakume erizainak aurkitzea baina mediku lanetan ez dira ia agertzen testuliburuetakoko irudietan. XXI. mendeko testuliburuetan bestalde %37,21ean agertzen dira emakumeak eta gizonak batera. Egoera hori eskolarekin lotura duten edukietan gertatzen da, eskola barrua zein kanpoa erakusten duten ikonoen bidez. Neskak eta mutilak batera agertzen dira eskolan, ikasgelan zein bestelako zereginetan.

Antzeko egoera aurkitu zuen Blanco-k Andaluziarako testuliburuetan: “gizonezko guztiak era askotako lanbideak betetzen agertzen dira; emakumezkoak, ordea, lautik bat baino ez” (Blanco, 2000:126). Egoera bera aipatzen du Sánchez-ek (Sánchez Bello, 2002), gizonezkoak, testuliburuetan ordaindutako lanbide baten inguruan definituak agertzen diren bitartean, emakumezkoen kasuan ez da beti horrela izaten, askotan etxeko lanen bitartez irudikatzen dira, ekitate sinbolikorik ez dago beraz, gai honi dagokionez. Horrez gainera, emakumeak eredu profesional baten inguruan agertzen direnean “emakumezkoen” jarduerekin erlazionatutako lanbideetan izaten da, azafatak; ile-apaintzaileak, erizainak... gizonezkoak, aldiz, lanbide gehiagotan agertzen dira eta “gizonezkozat” hartzen direnetan batez ere: igeltsero, futbolari, kamioilari, epaile... Emakumezkoak “maskulinozat” hartzen diren lanetan irudikatuta agertzen direnean, sarri askotan, ama-emazte-zaintzaile bezala agertzen digun sinbologiaren bat ezartzen zaio,

adibidez, neska-mutilez inguratutako sendagile maitekorra... Ikusten denez, oso mekanismo sibilinoak dira ezkutuko mezuak helarazteko, eta mezu horiek kaltegarriak dira neskentzako ez ezik, mutilentzako ere, euren irudia modu berean mugatzen baita jarrera sentiberagotan ez agertzean (Sánchez Bello, 2002).

Bilbaoren esanetan (2006) nahitaezkoa da emakumezkoak askoz rol ugariagoari loturik azaltzea. Bestela, gizonezkoa hainbeste testuinguru sozialetan agerturik, emakumezkoa, batez ere, familiarekin loturikoetan gizarteratzen bada, kaltea erabatekoa izango delako, emakumezkoarentzat, lehenik, familiarako ondoren. Inork ez du ukatzen neskek ere, mutilekin batera, eredu sozial egokiak jasotzeko eskubidea dutenik. Testuliburueta ikonografietan, ordea, neskentzat mutilentzat baino zailagoa gertatzen da eskolan identifikaziorako ereduak aurkitzea.

c) Eskolako elkarreragina eta irakasleen iguripenak

Baina norabide sexista hau ez da testuliburueta bakarrik agertzen. Subirats-en (2007) esanetan, irakasleek modu desberdinetan tratatzen dituzte neskek eta mutilak, eta, etengabe zuzentzen dizkiete onartutako genero arauak gaintzen dituzten jokoerak. Dagoeneko, ikerketa enpiriko asko daude neskei gutxiago hitz egiten zaiela, gutxiagotan eskatzen zaiela parte hartzea, eredu moduan gutxiago ipintzen direla eta, oro har, gutxiago estimulaten zaiela erakusten dutenak. Modu berean, Vazquez Gomez-ek (1992), Scraton-ek (1995), Fontecha-k (2006), Tomé-k (2007a) eta Rodriguez Navarro-k eta García Monge-k (2009) neskek jolaserako espazio gutxiago izaten dutela, nesken jolasak gutxiago baloratzen direla eta beraien eskolaz kanpoko azalpenak gutxiago entzuten direla erakusten dute aipatutako ikerketek. Aldi berean, sarritan, mutiletaz arduratzea eskatzen zaie, beraian arreta jartzea edo jardueraren batean laguntzea.

Generoaren eraikuntzan zerikusia duen beste faktore bat, irakasleek neska eta mutilekiko dituzten iguripenak dira. Neska-mutilek iguripen hauek barneratzen dituzte, eta lortzen duten emaitza, esfortzu pertsonalaren ondorioa edo, maisu ala maistraren eragin positibo edo negatiboaren ondorioa izan liteke. Irakasleek, oro har, mutilengan itxaropen handiagoak jartzen dituzte eta beraiekiko eta neskekiko jarrera desberdinak dituzte, eta horrek, euren emaitzetan eragina izaten du. Ikerketa batzuen arabera (Tomé, 1996, Herranz, 2006, Beer, 2005, Vizcarra *et al*, 2009), eskolan ondo doazen mutilak, maisuen “begikoak” dira, bikainak diren neskek baino gehiago. Aldiz, ikasle onak ez diren neskek, mutilak baino hobeto konpontzen dira nahiz eta emaitzak eurenak bezain txarrak izan eta

maisuek maiteko dituzte “atseginak” “panpoxak” eta “zentsudunak” badira (Red2Red Consultores, 2004).

Hezkuntza prozesuaren bidez, belaunaldi bakoitzak jendarteak berarengandik espero duena eta berak gizartearengandik espero dezakeena ikasten du, eta horrela, bere etorkizunaren aurrean kokatzen da. Eskola beraz, nahitaezko faktorea da kultur-ereduak transmititzeko gaurko jendartean. Sexismoa jendartea definitzen duen gakoetako bat da eta erreproduzio sozial, ekonomiko eta kultural moduan definitzen den heinean, ez da harrizkoa bere funtzionamendua erabat patriarkala eta androzentrikoa izatea (Red2Red Consultores, 2004).

1.5.2.3. Lagun taldeen eragina

Eskolak, familiak eta hedabideek eragin handia dute sozializazio prozesuan eta genero estereotipoen eraikuntzan, baina, berdinkideek, ikasleek beraiek eta euren arteko elkarreraginek jokatzeko duten papera are garrantzitsuagoa da.

Prozesu hau aztertzeko, eskolako aspektu formalak eta informalak berezitu beharko genituzke. Aspektu “formalak”, irakasleek zehaztutako eduki akademikoak, helburuak, baloreak eta antolakuntza lirateke. Aspektu “informalak”, formaletatik at ematen diren helburu eta baloreak, edo “kideen kultura” izango lirateke (Arenas, 2006). 60ko hamarkadako ikerketetan “koadrilak” edo lagun taldeek, bereziki nerabezeroan, neska-mutikoen bizitzan zeukaten eragina eta garrantzia aztertu ziren.

Gizarte ezagutza eskuratzeko urrats erabakigarria da lagunak edukitzeko gaitasuna eskuratzea. Lagunak egin aurretik, neska-mutilak euren familien menpe bizi dira, eta horrek harreman guztia baldintzatzen du. Berdinkideen harremanen bidez, neska-mutilek ikasten dute lagunetik loturak sortzeko, euren beharren eta testuinguru sozialak agintzen duenaren arabera, negoziatu dezaketela. Laguntasuna garrantzitsua dela ikastearekin batera, jolas eta solasetan onartua izatea ez dela beti erraza izaten ikasten dute.

Laguntasuna adin guztietan garrantzitsua bada ere, nerabeentzat are gehiago. Ikerketa feministek iradokitzen duten bezala, berdinen arteko taldeek sozializazio eragile lana betetzen dute, eta bereziki, generoko sozializazio lana. Nerabeen kulturako mezuen bidez, nolakoa izan eta nola jokatu ezartzen da. Talde mistoetan, mutilek zabaldu eta ezartzen dituzte arau eta erregela sozial horiek.

Nesken taldeek dirudienez “zentzu moral” baten arabera jokatzeko dute, taldeetan onartuak izateko zaindu behar diren arau, jokabide eta jarrera multzoa ezarriz. Araua hautsi edo urratzen duenari, neskek berek ezarriko diote zigorra taldean. Arenas-ek (2006) jasotzen ditu (Measor & Woods, 1984; Woods & Hammersley, 1995; Llewellyn, 1980) taldeetako harremanak markatzen dituzten jokabide batzuk: itxura fisikoa, jokabide sexuala eta neskek gelan daukaten jarrera. Delamont-ek (1990) dioenez, neskei ez zaie uzten beren sexualitatea adierazten; haiengandik espero den jokabidea “itxurakeria erromantikoa da”. Neska bati gerta dakioken gauzarik okerrena ospe txarra eskuratzea da, “neska erraz” bat dela esatea (Nilan, 1991). Arau eta estereotipoen araberako portaera hori onartzen eta bereganatzen ez duten neskek, zorrotz kritikatzeko dituzte taldeko gainontzeko neskek

Bestalde, gizonetzko nahiz emakumezko irakasleek arau sozial horiek betetzen ez dituzten eta eurengandik espero diren estereotipo sexualen arauak hausten dituzten nesken jokabidea gaitzetsi egiten dute, eta, besteentzako kaltegarri direlakoan, baztertu egiten dituzte irakasleek. Horrela uler dezakegu bada, “kultura informalak” generoko sozializazioan duen eragina.

1.5.2.4. Hedabideen eragina sozializazio prozesuan

Hedabideak sozializazio prozesuen eragile bezala gutxiago aztertu diren arren, erabakiorrak dira denbora luzea telebista edo bideojokoen aurrean pasatzen duten haurren sozializazioa azaltzeko. Informazioaren gizartean, Yolanda Herranz-en arabera (in Vizcarra, Macazaga, & Rekalde, 2009) hedabideek zeregin handia dute gure nortasunaren eraikuntzan, pentsamendua moldatzen dutelako eta gure ideiak eraiki eta kontrolatzen dituztelako. Eragina dute errealitatea ikusteko dugun eran, eta baita geure buruak ikusteko daukagun eran ere. Telebistako eta hedabideetako mezuak sexistak dira eta estereotipo batzuk bultzatzen dituzte: emakumea kontsumogaia da eta gizonetzkoen estereotipoa, berriz, indarrarekin eta kirol jardunarekin lotutakoa. Azkarraga-k diozkunez (2009:60)

“Naturaletik ezer gutxi dute jostailu-dendek, esaterako: mutil eta neskenzat bi mundu guztiz ezberdinak diseinatzen ari gara gaur egun ere. Goku du izena Dragoi Bolen atzetik bihotz arima dabilen mutil borrokalariak, gaur gazteak direnen iruditeria kolonizatu zuen marrazki biziak: nobleziaren, adiskidetasunaren, kemenaren eta borroka senaren gailurra. Chin Chan etorri da gero, ohiko mutiko bihurriaren leku

*prototipikoa hartuz. Apenas dago neskarik japoniarrek asmatu-
marrakki bizidun horietan eta, aurkitzekotan, rol tradizionalak gutxienez
30 bat urte atzerago bidaltzen gaituzte kolpe bakarrez. Horrek ere ezer
gutxi du naturaletik.”*

Komunikabideek bestalde, emakumeei zeregin atzerakoiak esleitzen dizkieten irudikapen sozial eta sexu-estereotipoak eraiki eta hedatzen dituzte. Irudikapen horiek, emakumearen irudia, ugalketarekin, etxeko esparruarekin eta edertasunaren lorpenarekin lotuta mantentzeko funtzio ideologikoa dute. Jokabide sexistaren eredu hauek hedabideen bitartez bidaltzen diren konbentzionalismo ikonografiko eta linguistikoen bidez mantendu eta indartzen dira (García *et al.*, 2002). Irudi publizitarioek bereziki arlo kognitibo, afektibo eta sozialetan eragiten dute, eta hala, soinaren irudiari gehiegizko garrantzia ematea bultzatzen dute, emakumeentzako kaltegarriak diren edertasun kanon batzuk ezarriz. Modu berean, hezkuntza eta lanbide iguripen estereotipoak indartzen dituzte; etxetik kanpo lan egiten duten emakume dinamikoen ereduak aurkezten diren arren, etxeko lana emakumeen betebeharra da oraindik aurkezten diren eruedetan. Medioek ematen duten emakumearen irudia interes komertzialei zor zaie maiz, edertasuna aupatzen da, eta honek, lehentxeago edo beranduxeago, emakumeen jokabideak aldatzen ditu, nahiz eta emakumeak aurka egon (Vizcarra, *et al.*, 2009).

Azkarragaren esanetan, genero sozializaziorako zenbait dispositibo mediatiko bizi-bizi ditugu egunero lanean. Genero aprendizaiak uste baino inkontzienteagoa da, hautemanezinagoa. Andreak eta gizonak fabrikatzeko molde finagoak darabiltzagu gaur, molde sumagaitzagoak. Horregatik, nano-sozializazioaren garrantziaz ohartzea dagokigu: ekintza ikusezin txikienean, gehienetan inkontzienteek, status quoa birproduzitzeko -edo aldatzeko- duten potentziala (Azkarraga Etxagibel, 2009).

Komunikabideak aldaketa sozialerako tresna garrantzitsua izan litezke, baldin eta emakumearen irudi publikoa balorazio sexistetatik kanpo ematen lagunduko balute.

Zoritxarrez, kasu gehienetan gauzak ez dira horrela. Hezkuntza mundua, Komunikabide-hezkuntzarekin, hau da, hedabideen eta publizitatearen barruan estereotipo sozial eta sexualak eraikitzen dituzten hizkuntzen eta mezuen irakurketa kritikoarekin konprometitu behar da (García *et al.*, 2002).

1.5.2.5. Hizkuntzaren garrantzia genero identitatearen eraikuntzan

Artean esan dugun moduan, testuinguru sexista eta androzentristan bizi gara, eta errealitate hori, hizkuntzaren bidez barneratu eta azaltzen dugu. Inguratzen gaituen mundua, jendartea eta pertsonak, erabiltzen ditugun ahozko zein ikusizko hizkuntzen bidez kontzeptualizatzen eta imajinatzen dugu. Ildo horretatik esan dezakegu nortasunaren eta identitatearen garapenerako oso garrantzitsua dela hizkuntza, generoen irudikapena adierazten duelako eta, irudiekin batera, estereotipoak transmititzeko bidea delako.

Bereziki interesgarria iruditu zaigu Mercedes Bengoechea-k (2005) genero identitatearen eraketan hizkuntzak duen garrantzia azaltzeko egiten duen ekarpena. Bere esanetan, identitatea, jarduketan eta hizketan eraikitzen da aldi berean; haurrek beste emakume batzuek nola hitz egiten duten ikusi, generoko ereduak kopiatu, horiek barneratu eta beste pertsona batzuekiko elkarreraginean jarduten dute, eskuraturiko ereduak erabiliz. Horrela, helduak imitatuz, “hitz eginez” eta “jardunez” beren generoko rola bereganatzen dituzte, hizkuntza eta identitatea batera garatzen direlako. Generoko ikaskuntza honetan, neskek “ama” eta “alaba” izaten ikasten dute, lehenengo eta behin.

“Txikitatik, neskek amaren emakume-eginkizuna barneratzen dute, “amatxoetara” jolastuz. Neskek antzeztu egiten dute ama-haurra harremana, jolasetan amen eginkizuna hartzen dute, amaren ustezko bakarrizketak asmatzen dituzte, jolasetan euren panpinari lagunduz, errieta eginez eta gauzak irakatsiz... (horretan guztian 2-3 urteko haurrek baino hizkuntza gaitasun askoz ere handiagoak erakusten dituzte)”.
(Bengoechea, 2005:1)

Berdinen arteko harremanetan, euren adineko beste neska batzuekin elkarreraginean jardutean, “neska” izaten (ez “alaba”, “neska” baizik) ikasiko dute. Eta modu horretan, beste neska batzuekiko elkarrizketen eta elkarreraginaren bidez, “neskatzat” finkatuko duten komunikazio eta harreman estilo jakina eratuko dute.

Bengoechea-k (2005) dioenez, mutilek ere euren jolasetako eszenatokiak irudikatuz ikasten dute euren rola: gerrak antzeztuz edo futbol-partidak irratiz komentatzen dituzten kazetarien ahotsa imitatuz: botere handiko “gizonen” jarduketan saiakuntzak dira. Nesken kasuan bezala, etorkizuneko generoko identitatea esperimintatzen dute, eta hori, berriz, hitzaren eta jarduketaren bidez eraikitzen dute. Ondoren, eskolan beste haur batzuekin eta horiekin kontaktuan jolasten direnean, poliki-poliki finkatu egingo da “mutilaren” identitatea eta, horrekin batera, komunikazio estilo jakin bat.

Horrela, urteak aurrera, neskek eta mutilak komunikazio eredu desberdinak garatzen joango dira. Bengoechea-k (2005) nesken eta mutilen komunikazio estiloak bereizten dituzten lau ezaugarri aipatzen ditu:

Taldean nabarmentzea: Francis-en (2005:56) esanetan mutilek ikasgela ahoz menperatzeko joera dute. Egindako ikerketa garrantzitsuetan, Dale Spenderrek (1982) eta Michelle Stanworthek (1981) agerian jarri zuten mutilek neskek baino askoz ere gehiago erakartzen zutela irakasleen arreta. Hogeita hamar urte beranduago, ikerketek ondorio horiek berretsi eta agerian jarri dute neskek isilagoak direla eta, hortaz, euren elkarrizketak mutilenak baino gutxiago entzuten direla (Warrington eta Younger, 2000; Younger eta Warrington, 1999; Francis, 2000 in Francis 2005:56). Bengoechearen (2005:) esanetan gizonen sozializazio prozesuan, gogorraren irudia ematea eta arreta bereganatzen ikastea funtsezkoa da. Neskek, aldiz, gainerakoen artean ez nabarmentzeko joera dute.

Entzuteko gaitasuna: Neskek eta mutilak elkarreraginean dabiltzanean, neskek azkeneraino entzuten dute mutilek diotena; hizketaldia begiradarekin jarraitzen dute, entzute zaratak eginez (mmm, aja), buruarekin baietz esanez eta, zenbait kasutan, galderak eginez. Mutilek atsegin dute neskek arretaz entzutea; horrenbestez, eurentzat onuragarria da neskek entzule onen gaitasuna garatzea. Neskek, aldiz, ez dute abantailarik lortzen mutilen entzute-gaitasunetik: mutilek euren generoaren ereduari jarraitzen diote, eta, hainbat kasutan, nesken hizketaldia eteten dute, ez dute enpatiarik erakusten, hizketaldiaren garapena oztopatzen dute, barre egiten dute edo erasokortasuna erakusten dute. Mutilek (eta gizonak) arretaz begiratuta (eta irribarre egin barik) entzuteak adorea kentzen die hainbat neskei eta emakume batzuei (Bengoechea, 2005).

Intonazioa: Neskek (eta emakumeek), baiezkoko esaldietan, ia galderaren itxura duen intonazioa erabiltzen dute, eta mutilek, aldiz, berrespen kategorikoak egiten dituzte, baita zalantzazko gauzak esaten dituztenean ere. Neskek, gainera, sarritan, galdera batekin amaitzen dituzte euren hizketaldiak: ulertzen didazu?, ezta?, ez da horrela ala? Etorkizunean, adierazpena saritzen duten inguruetan, emakumeen estiloa erabiltzen duen emakumea “segurtasun gabetzat” har daiteke, eta pentsa daiteke besteen laguntza eta onarpena behar duela.

Eteteko modua: frogaturik dago gizonen elkarreraginean kritikatzeko mozten dela nagusiki; besteen hitzak zalantzan jartzeko (“Bai zera, isilik egon zaitez!”, “Hori zeuk ere ez duzu sinesten”); horren arreta desbideratzeko ahalegina, arreta etetea eragin duen pertsonarengana erakartzeko; edo gaia aldatzeko. Neskek, aldiz, gauza zehatzak esateko

eteten dituzte hizketaldiak, eta halako eteteak lagungarriak izaten dira hitz egiten ari den neskak bere diskurtsoa hobeto garatzeko edo sortu nahi duen efektua hobeto lortzeko; horretarako, errepikapen enfatikoak edo laguntzako iruzkinak erabiltzen dira: “benetan?”, “izugarria!”. “Laguntzako” etenaldiak dira eta ez dute elkarrizketaren gaia “lapurtzen”.

Spenderrek (1982) eta Stanworthek (1981) (in Francis, 2005:56) egindako aurkikuntzaren arabera, mutilek sarritan eteten dituzte elkarrizketak, eta neskekin batera hitz egiten dute, nesken ekarpenak barregarri utziz. Mutilek ikasgelako elkarrizketetan duten nagusitasun horrek eragina dauka irakasleen pertzepzioan. Horrela, Stanworthek (1981) ikusi zuen irakasleek hobeto gogoratzen zituztela ikasgelako mutilen izenak eta nortasunak, neskenak baino, eta gainera, mutilengan ahalmen handiagoa ikusten zutela. Mutil guztiak zalapartatsuak ez diren arren (Francis, 2000; Ali 2003) mutilek, taldetzat hartuta, zarata handiagoa sortzeko eta irakasleen arreta monopolizatzeko joera dute, eta joera hori gaur egun ere ikusten da (Warrington eta Younger, 2000).

Bengoechea-k (2005) dioenez, irakasle batzuen esperientziak agerian jarri duenez, neskek eta mutilek elkarrekin lan egiten dutenean neska gehienek ahozko partaidetza txikiagoa dute ikasgelan; mutilek baino gutxiago erakartzen dute irakaslearen arreta; irainak eta isekak jasaten dituzte ikasgelan, eta, diskurtsoak ere mutilek menperatzen dituzte. Horietariko datu kezagarri batzuk, genero bakoitzaren komunikazio estiloetara estu lotuta daude eta eragina izango dute helduen bizitzan.

Oraintsuko ikerketek, hala ere, zalantzan jarri dute irakasleek emandako arreta handiagoa mutilen mesederako izatea (Francis, 2005:57). Lehenengo ikerketen arabera, irakasleek emandako arreta handiagoaren eraginez, mutilek ikasgelan neskek baino irakaskuntza gehiago jasotzen zuten. Baina oraintsuko ikerketek agerian jarri dutenez, neskek irakasleei galdera gutxiago egin arren, egiten dituztenek lotura estuagoa dute gaiarekin eta eraginkorrak dira ikaskuntza osatzeko orduan (Younger *et al*, 2000). Gainera, irakasleek mutilei eskainitako arretaren zati handia diziplinari lotuta dago gehienbat, une horretan ikasi beharreko lanaren azterketari lotuta baino gehiago (Younger *et al*, 2000).

1.5.3. Hezkidetzak da bidea

Hezkidetzak kontzeptuaren bilakaera emakumeek jendartean zeukaten tokia aldatzearekin bat etorri da. Ikusi dugu historian zehar oztopo asko egon direla emakumea jendartearen esparru guztietan parte hartu ahal izateko. 60ko hamarkadatik aurrera, herrialde

anglosaxoietan sexuagatiko desberdintasunak aztertu dituzten ikerketa teoriko eta enpiriko ugari egon dira. Ikerketa hauek, sexu-estereotipoen eraikuntzan hezkuntza sistemak eta eskolak duten paperari buruzko ikuspegi berria zabaldu dute. Emakumezkoak irakaskuntzako maila guztietan sartzeak eskola mistoa errealitatea bihurtu zuen.

Baina irakaskuntza mistoa ez da hezkidetza, azken batean, sexuaren arabera berezitatuko rolen gaineko iguripenak ez baitira aldatu; hezkidetza, bi sexuetakoko ikasleak gela berean jartzea eta curriculum berari jarraitzea baino gehiago da. Hezkidetza da tratuan eta orientabide intelektual, moral eta profesionalean genero diskriminazio negatiboak saihestuz hezte. Kontuan izan behar da, halaber, hezkidetzak eskatzen duela curriculumeko lan-edukietan eta materialetan jasotako azterna sexistak kentzen jarraitzea.

Ballarín-ek (2007) dioenez, egun Hezkidetzaz hitz egitean, sexu bien ekarpen eta esperientziak modu berean errespetatu eta baloratzen dituen eskola ereduak bilatzen ari gara. Hezkidetzea gaur, neska-mutilen esperientzien aniztasuna ezagutzea eta balioa ematea da, eta, horrek esan nahi du, gaur egun pilatu dugun ezagutza baliatuz, herentzian jaso dugun ereduak birsortu behar dela.

Zentzu horretan, hezkidetzak neska-mutilak arreta bera jasotzea, protagonismo bera izatea eta batzuen eta besteen kultur adierazpenak berdintasunean biltzea bilatzen du. Desberdintatuko errealitate batetik abiatuta, neska-mutilen jarrera, balore eta kultur esperientziak integratu eta aberasten duen garapen pertsonal eta kolektiboa bultzatzen duen neurrian, esan daiteke hezkidetza heziketa integralaren parte dela (Carbonell, 1996).

Lehenengo momentuan, helburuak bi sexuei bideratzen zitzaizkien arren, proposamen hezkideek arreta gehiago jartzen zuten neskak konpentsatzera bideratzen ziren proposamenetan. Uste zen, gizonek eta emakumeek harremanetan eraikitzen direnez, emakumeak aldatuz gero, gizonak ere aldatuko zirela, eta, horren ondorioz, bion arteko harremanak. Gaurko egoerak erakusten digu ez dela horrela izan, mendeetan zehar eraikitakoa zuzentzea ez dela hain erreza. Arrakasta profesionalaren mezua nesken artean barruraino sartzea lortu ondoren, badirudi mutilentzako ezer ez dela aldatu eta etxeko lanak konpartitzeko behararen mezuak ez duela oihartzunik izan gizonezkoen artean.

Horregatik, hezkidetzak gaur esan nahi du hezkuntza esku-hartze bide berriak bilatu behar direla berdintasunezko genero harremanak garatzeko, hau da, sortzen ari diren desdoikuntzak berdintasunezko eredu berriekin zuzentzeko (Lomas, in Ballarín, 2007).

Emakumeek tradizionalki betetzen zituzten zaintza eta etxeko ardurekin lotutako ikasgai guztiak eskola mistoko curriculum-etik desagertu ondoren, nesken etxeko sozializazioan, denbora batez, bizirik iraun duten arren, gaur egun desagertzen ari direla ikusten dugu. Gizonezkoen erantzunkidetasun eza ikusita, amek, berdintasunaren izenean eta beraientzat arrakasta profesionala nahi izanda, ikaskuntza horien zama kendu diete alabei ere. Momentu honetan, gure gazteek, neskek nahiz mutilek, tradizionalki modu diskriminatzailean emakumeei esleitu zaizkien jakintzagai horiei buruz -autonomia pertsonalerako ezinbestekoak diren jakintzagaiak bestalde- ez dute inolako formaziorik jasotzen (Ballarín, 2007).

Mariano Fernández Enguita-k 1989ko ikerketa lan batean etxeko lanen garrantzia azpimarratzen zuen, eta, neska-mutilen eskolako curriculumean gai honi buruzko edukiak sartzearen alde agertzen zen. Modu berean, eskolak ikasketa hauek baztertzen zituela salatzen zuen. Herrialde garatuenetan, Finlandian kasu, garrantzi handia ematen zaie etxeko lanarekin lotutako ikasgaiei. Horrela, oinarritzko irakaskuntzan, astero, hiru ordu dituzte, sukaldatzen, arropa garbitzen eta etxea zaintzen ikasteko, eta, horrez gain, etxeko ekonomia eramateko ikasgai berezi bat daukate curriculumean.

Eskola hezkidearen eredua, neska eta mutilen generoagatiko desberdintasun sozial eta sexualen garrantziaren onarpenean oinarritzen da, genero aniztasuna, kultur aniztasun moduan txertatuz. Tradizionalki emakumeei esleitutako kultur balio eta praktikak daudela aitortzen da. Eredua honetan eskola ez da neutrala eta gizon eta emakumeen artean desberdintasunak handitzen dituzten balio patriarkal tradizionalak transmititzen direla aurreikusten da. Eskola hezkideak sexuen arteko estereotipoak ezabatzea du helburu, desberdintasun sozialak eta neska-mutilen arteko hierarkiak gaindituz (Red2Red Consultores, 2007).

2. IKERKETAREN OINARRI METODOLOGIKOAK

Metodologiaz hitz egiten hasten garenean ikerketaren diseinua definitzen dugu eta, hala, ikerketaren osagai nagusiak: justifikazioa eta helburuak, teoria, ikerketaren galderak, metodoa eta informazioa lortzeko tresnak eta ikerketaren kalitatea bermatzeko erabiltzen diren metodo eta irizpideak modu logiko eta koherente batez lotzen ditugu (Mendizábal, 2006).

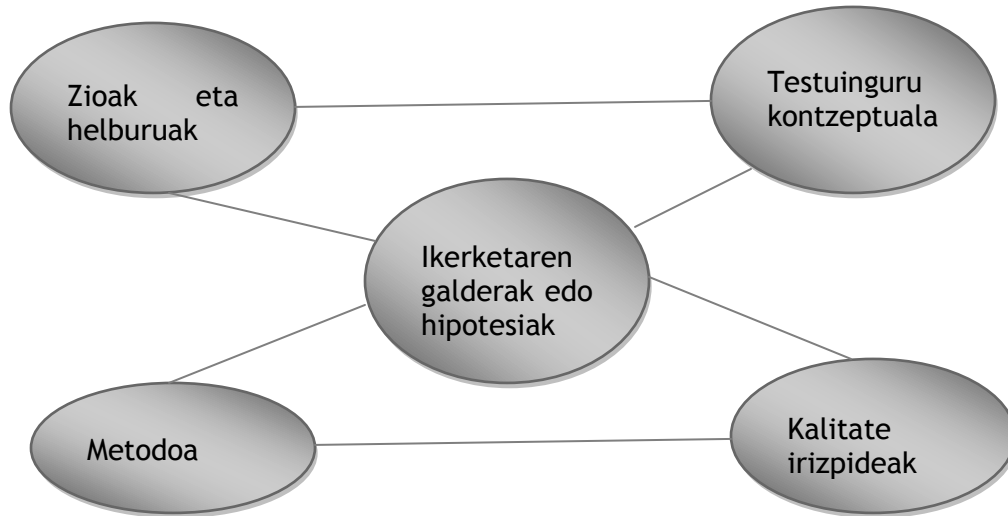
Colás-en (1992) arabera, ikerketa kualitatiboan, fase desberdinak ez dira era lineal eta jarraian ematen, baizik eta etengabeko elkarreraginean, hau da, uneoro harreman estua egongo da, datuen bilketa, hipotesiak, lagina eta teorien lanketan. Hori dela eta, hipotesiak, datuen azterketaren ondorioz aldatuko dira.

Zentzu berean Sandin-ek (2003) esaten du ikerketa kualitatiboak izaera zirkularra duela eta etengabe elementu berriak sortzen direla. Izan ere, datuen bilketa eta azterketaren artean etengabeko elkarreragina dago.

Maxwell-ek (in Mendizabal, 2006:72) dioenez, ikerketa kualitatiboaren diseinua *“ikerketa baten osagaien arteko interkonexioa eta azpiko egitura, eta, elementu bakoitzak beste guztietan duen eragina”* bezala definitu daiteke.

Egile beraren proposamena jarraituz 11. grafikoan ikus daiteke diseinu honen eskema:

11. grafikoa: Diseinuaren eredu interaktiboa ikerketa kualitatiboaren proposamenean



Ikerketa kualitatiboaren diseinuak, beraz, elementu “nagusi” batzuen artikulazio logikoa eskatzen du: xedeak, testuinguru kontzeptuala, ikerketaren galdera, metodoa eta kalitate irizpideak. 11. grafikoak osagai hauek eduki beharko luketen harreman logiko eta interaktiboa erakusten du. Teorikoak diren lehenengo hiruren koherentzia bilatu behar da: zioa, testuinguru kontzeptuala eta ikerketaren galderak edo hipotesiak. Ondoren, metodoak ikerketaren galderak erantzuteko ematen dituen aukerak, eta, kalitate irizpideak nola bermatuko diren. Azkenik, “osotasuna” koherentziaz artikulatuta egon behar du.

Aurreko guztia kontutan izanda, proposamen honetan aurkezten dugun diseinua, diseinu “malgua” dela esan daiteke, hau da, ikerketan zehar aztertzen den errealitatean agertzen diren aspektu garrantzitsuak jasotzeko aukera irekita uzten duen diseinua izango da (Mendizábal, 2006). Mendizabalek dioena jarraituz, ikerketa diseinuaren osagai hauek zeri egiten dioten erreferentzia azalduko dugu jarraian.

2.1. Ikerketaren Diseinua

Metodo hitza, grekotik dator eta “bidea” adierazten du. Ikerketaren galderak erantzuterakoan, xedeak zehazterakoan eta testuinguru kontzeptualarekin elkarreragina izaterakoan ezagutza sortzeko erabili diren prozedura guztiei dagokie.

2.1.1. Testuinguru kontzeptuala

Testuinguru kontzeptuala da ikerketa oinarritu eta indartzen duten kontzeptu, suposamendu, iguripen, sinesmen eta teorien sistema. Diseinuaren gainontzeko osagaiak eta, bereziki, galderak indartzen ditu testuinguru kontzeptualak.

Bi mailetan ulertzen da testuinguru teoriko hau. Alde batetik, gaiari buruz aurretik egin diren ikerketa edo ikasketen ezagupena dago, ikerketa gaiaren berariazko teoriekin lotzen duena. Eta bestetik, ikerketa tradizio teoriko orokorrekin harremanetan jartzen duen testuingurua. Creswell-entzat (Mendizábal, 2006) etnografia eta fenomenologia, landutako testuinguru kontzeptual batetik abiatzen dira eta, hau, azterketaren ekarpenekin aberastu edo birplanteatzen da. Kasu-azterketan, bitarteko egoera bat ematen da, teoria batetik abiatu daitekeen arren, bere xedea ereduak eta taxonomiak proposatzea da.

Gure kasuan, kasu-azterketa izan da aukeratu den tradizio teorikoa. Bigarren kapituluari jorratu den “marko teorikoa”n gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko teoriak aztertu dira eta, atal honetan, aukeratu den metodologia eta tradizio teorikoari buruz arituko gara.

2.1.1.1. Egin den aukera metodologikoa

Doktore tesi irakasleen hasierako formazioaren testuinguruan kokatzen da eta, Gasteizko Irakasle Eskolako kasu-azterketa da. Informazioa biltzeko erabili diren estrategiak bi izan dira: bat, irakasle eta ikasleei pasa zaien galdeketa, eta, bi, kolektibo hauekin egindako eztabaidataldeak izan dira. Prozesuaren fidagarritasuna bermatzeko -geroago azalduko den bezala- triangulaketa erabili da errealitate berbera ikasle, irakasle eta dinamizatzaileen ikuspuntutik aztertu baita. Dinamizatzaileez hitz egiten dugunean, ikerketan zehar laguntzaile moduan aritu diren zuzendaritza taldeko kideez ari gara. Rol ezberdinak jokatu dituzte, batzuetan

iritzia trukaketak egon dira dinamizatzailer eta ikertzailearen artean -galdetegiak osatzeko prozeduran, besteak beste- eta, beste batzuetan, eztabaida-taldeetan esate baterako, moderatzaile gisa edo landa-oharrak hartzen laguntzaile gisa aritu dira. Beraien ekarpenak oso baliotsuak izan dira eta kontutan hartu dira tesi-lan honetan zehar.

Paradigma interpretatzailean kokatzen diren egileen kezka nagusia da, parte hartzaile ezberdinek, beren komunitateko gainontzeko kideekin elkarreraginean, gizarte-errealitatea nola eraiki eta berreraikitzen duten arakatzea. Horretarako, eurek beraiek, gauzen asmo eta zergatiei buruz eta, oro har, egoerari buruz egiten duten interpretazioa aintzat hartzea, ezinbestekoa izango da (Goetz & LeCompte, 1988). Ildo beretik, metodologia kualitatiboak, "aktore"en beraien hausnarketak, motibazioak eta interpretazioak ulertu nahi dituela dio Perez Serranok (2004), metodologia honekin, zuzenki inplikatur daudenenganako hurbilketa eta mundua beraien ikuspuntuaren arabera ikustea lortzen baita, eta, hau da, hain zuzen ere, erakargarri egiten duena. Zutabe bi hauetan oinarritu da ikerketa hau.

Stake-k (1998) dionaren arabera, ikerketa kuantitatibo eta kualitatiboaren arteko ezberdintasunik nagusia bakoitzak lortu nahi duen ezagutza motan datza. Ikertzaile kuantitatiboek azalpena eta kontrola azpimarratzen dituzten bitartean, kualitatiboek, pertsona eta gauza guztien artean dauden harreman konplexuen ulerkuntza nabarmentzen dute.

Ikerketa kualitatiboaren defendatzaileek, Guba-k eta Lincoln-ek, eta Elliot-ek eta Peshkin-ek, lehentasun handiagoa ematen diote gertakizunen interpretazio zuzenari, eta txikiagoa neurketetan lortutako datuen interpretazioari (Stake, 1998:45). Stake-n ustez, ikerketa oro interpretazioaren menpe dago, baina ohiko eredu kuantitatiboetan interpretazio pertsonala mugatzeko esfortzua jartzen den bitartean, eredu kualitatiboek interpretazioaren ardura izango duten pertsonak landa-lanean egotea eskatzen dute, beraien iritzi subjektiboak ematean, aztertzean eta laburtzean beren kontzientziaz jabetzen diren bitartean.

Kuantitatiboren eta kualitatiboaren arteko desberdintasun hau, bakoitzean ematen diren galdera mota ezberdinetan islatzen da Stake-n ustez (1998:45-48). Ikerketa kuantitatiboetan, galderak hainbat aldagaien arteko harremana bilatzen dute. Ikerketa kualitatiboek, ostera, galderak, gai edo fenomenoak aztertzeraz zuzentzen dituzte eta alde zuzeneko zein ustekabeko harremanen ereduak bilatzen dituzte. Behar-beharrezkoa da ikerlariek

gertakizunen garapenarekiko eta ikerketan zehar agertzen denarekiko harremana inoiz ez galtzea. Horretarako arrazoi bi daude, alde batetik beraien behaketak birbideratzeko, eta, bestetik, sortzen diren gai berriei jarraipena emateko.

Sandín-entzat (2003), ikerketa kualitatiboa ekintza sistematikoa da, gertaera edukatiboak eta sozialak sakontasunean ulertzera bideratzen dena, baita ere, eszenatoki eta praktika sozioedukatiboak eraldatzera zein ezagutzen corpus antolatua garatzera.

Colás-en (2009) esanetan, ikuspegi interpretatibotik begiratuta, errealitatea anitza eta ukiezina da eta era globalean aztertu daiteke soilik. Errealitate anitz horien ikerketak emaitza ezberdinak izateko joera izango du, hori dela eta, ez da espero egi bakarra aurkitzea, ezta ere errealitatea aurreikustea edo kontrolatzea. Ikerketa kualitatiboaren xedea, hezkuntzari dagokionez, hezkuntza fenomenoak ulertzea da, eta, kasu honetan, parte hartzaileen ikuspuntua ezagutzea da.

Denzin-ek eta Lincoln-ek (1994) ikerketa kualitatiboa deitzen diote gertakariak pertsonak ematen dieten esanahiaren arabera interpretatzen duenari, edo, hauei -gertakizunei- zentzua ematen ahaleginduz arakatzen duen ikerketa motari.

Gure kasuan, Gasteizko Irakasle Eskolako emakume eta gizonen aukera eta eskubide berdintasunaren egoera ikusi nahi izan dugu, ikaste-irakaste prozesua konpartitzen duten ikasle zein irakasleen begietatik. Errealitatea beraien hitzekin deskribatzea nahi izan dugu, kontzeptuei ematen dieten esanahia ulertu eta beren hitzekin izendatu nahi izan dugu.

Gai honi ematen dioten esanahia eta garrantzia ulertzeaz gainera, gure eskolako irakasle zein irakasleek formazioa hobetzeari begira planteatzen dituzten kezkak, nahiak eta proposamenak jaso nahi izan ditugu. Hau da, gaurko ikasketa planetan gai honekiko irakasleek eta ikasleek aipatzen dituzten gabeziak jaso, eta, dauden erresistentziak aurkitu eta ulertzea izan da ikerketa honen beste helburua. Zentzu horretan, ikuspegi kualitatiboa da ikerketa honen helburuetara hobekien egokitzen dena, formazio egoera jakin bat agertarazi, ulertu eta interpretatu nahi izan dugulako.

Flick-ek (2004), ikerketa kualitatiboaren berezko lau ezaugarri aipatzen ditu:

- Metodo eta teorien egokitzapena: Ikerketaren xedea ez litzateke hainbeste izango aurretik ezaguna dena aztertzea (adibidez, lehenago formulatutako teoriak), baizik

eta, berria dena aurkitzea eta aurkikuntza hauek material enpirikoetan oinarrituta egotea.

- Parte hartzaileen ikuspuntuak eta hauen aniztasuna: ikerketa kualitatiboak ikergaiari buruz parte hartzaileek dituzten ikuspuntu anitzak erakusten ditu eta beraien usteak eta praktikak aztertzen ditu.
- Ikertzaile eta ikerketaren hausnarketarako gaitasuna: ikertzailearen eta aztertzen diren haien subjektibitateak, ikerketa prozesuaren parte dira. Ikertzaileen hausnarketak, landa-oharrak, sentipenak etab., interpretazioaren parte dira eta egunerokoetan edo testuinguruko protokoloetan dokumentatzen dira.
- Fokapen eta metodoen aniztasuna: Ikerketa kualitatiboa ez da oinarritzen kontzeptu teoriko eta metodologiko bateratu batean. Ikerketaren eztabaida eta praktika, hainbat fokapen teorikoek eta euren metodoek oinarritzen dituzte.

2.1.1.2. Kasu-azterketa

Flick-ek (2004) dioten moduan, metodologia kualitatiboaren barruan fokatzeko eta estrategia ezberdinak daude. Reichardt-ek eta Cook-ek, Bodgan-ek eta Biklen-ek eta Lincoln-ek eta Guba-k esaten dutenaren arabera (Colás 1992:53), kasu-azterketa da gehien erabiltzen den horietakoa.

Rodríguez Gómez-ek (2003) nabarmentzen du tradizionalki, kasu azterketari ikerketa “metodo”aren etiketa eman ohi zaiola, eta, horrek nolabaiteko nahastea sortu duela kontzeptuari buruz. Sandin-en (2003) ustetan, autore hauek, Wolcott-en edo Yin-en ildo berean kokatzen dira eta kasu-azterketa amaierako ekoizpen bezala edo ikerketaren diseinurako estrategia bezala ulertzen dute eta ez metodo bezala.

Fokapen honen definizioei buruzko berrikusketak erakusten du, kasu-azterketak, ikergaiaren azterketa zehatza, ulerkorra, sistematikoa eta sakona eskatzen duen arakatze prozesua dela (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996). Bodgan-ek eta Biklen-ek (in Vizcarra *et al.*, 2009) esaten dute egoera, subjektu edo gertakizun baten azterketa zehatza dela.

Stake-k (1998) esaten duenaren arabera, kasu azterketa, kasu berezi baten berezkotasunaren

eta konplexutasunaren ikasketa da. Hezkuntzan interesgarriak diren kasuak pertsonak eta programak izaten dira gehienbat. Hemen aztertuko dugun kasuan, pertsonak dira ikerketaren subjektuak, hain zuzen ere, irakasle izateko prestatzen ari diren gazteak, eta, beraien formazioan inplikaturik dauden irakasleak.

Guk planteatzen dugun kasu-azterketa honetarako Merriam-ek (in Pérez Serrano, 1994b eta 1994c) nabarmendutako ezaugarriak erabili ditugu:

- **Partikularista:** Kasu-azterketak egoera, gertakizun, programa edo fenomeno berezi batean zentratzen dira. Kasua bere testuinguruan aztertu behar den adibidea da. Azterketa holistikoa, trinko eta sistematikoa eskatzen du. Gure kasua horrelakoxea da, egoera berezi eta bakar batean oinarritzen dena, Gasteizko Irakasle-eskolako ikasle eta irakasleek genero ezberdintasunei buruz duten iritzia, sentsibilizazioa, ikusten dituzten gabeziak e.a. ezagutu eta ulertu nahi ditugulako.
- **Deskribatzailea:** Kasu-azterketak aztergaiaren deskribapen aberatsa izaten du. Horretarako ikuspuntu anitzetatik informazioa lortzeko beharra sortu ohi da. Deskribapen kualitatiboa izaten da. Guk planteatu dugun ikerketa honetan, egoeraren deskribapena egin ahal izateko, parte hartzaile ezberdinen eskutik jaso dugu informazioa, ikasle eta irakasleen eskutik hain zuzen ere. Bestaldetik, informazioa lortzeko estrategia ezberdinak erabili dira, galdetegiak alde batetik, eta, bestetik, eztabaida-taldeak.
- **Heuristikoa:** irakurleak ikergaiari buruz duen ezagutza argitzen du. Ordurarte ezezagunak ziren harreman eta aldagaiak sor daitezke ikergaia birformulatzerara behartuz. Hori da, hain zuzen ere, kasu-azterketa honekin gertatu zaiguna. Alde batetik, irakasle bakoitzak bere esparruan gai honi buruz planteatzen dituen jarduerak eta dituen ekimenak, kezkek, mugak eta antzematen dituen gabeziak ezagutzeko bidea izan dugu. Bestetik, lehen ezezagunak ziren ikasleen hainbat iritzi, uste eta estereotipo agerian gelditzen ari dira, eta bizi dituzten diskriminazio egoerak eta egoera horiek nola deskribatzen dituzten ezagutzeko aukera izan dugu.
- **Induktiboa:** Gehienetan arrazonamendu induktiboan oinarritzen dira kasu-azterketak. Kontzeptuak, orokortasunak eta hipotesiak, testuinguruan bertan oinarritutako datuen

azterketatik sortzen dira. Harreman eta kontzeptu berrien aurkikuntzak ezaugarritzen du kasu azterketa kualitatiboa. Gure kasuan lanaren hasieran genituen hipotesiak, lanaren protagonistak diren ikasle eta irakasleengandik lortu dugun informazioaren bitartez, osatzen eta aldatzen joan dira ikerketan zehar.

Stake-k (1998:16-17) bestalde, kasuek duten izaeraren arabera hiru kasu mota bereizten ditu:

- Kasu intrintsekoa: Batzuetan kasua emanda etortzen zaigu. Kasu partikularra ondo ezagutu eta ulertu behar dugulako interesatzen zaigu eta ez azterketarekin beste kasu batzuei buruz edo arazo orokorren bati buruz zerbait ikasiko dugulako. Interes intrintsekoa (edo berezkoa) daukagu kasuan. Horrela, gure lana *kasuen azterketa intrintsekoa* dela esan dezakegu, Gasteizko Magisteritza Eskolako kasu partikular eta bakar hau, hobeto ezagutu eta ulertu nahi dugulako.
- Kasu instrumentala: Kasu mota honetan, ikertu beharreko egoera baten aurrean aurkitzen gara, zerbait modu orokorrean ulertzeko beharra dugu eta, uste dugu, kasu partikular baten ikasketaren bidez arazo orokorra ulertu ahal izango dugula. Kasu partikular hori egoera orokorra ulertzen laguntzeko tresna izango da; horregatik, ikerketa mota hau *kasuen azterketa instrumentala* izendatu dezakegu.
- Kasu kolektiboa: Batzuetan, arazo edo egoera orokor bat hobeto ulertzeko, aztertu beharreko kasuak bat baino gehiago izan daitezke. Ikerketa ondo koordinatuta egon behar da kasu ezberdinen artean, baina kasu guztiek arazo berbera aztertuko dute.

Gure ikerketan, esan daiteke kasua emanda etorri dela Ikasketa Plan berrien ezarpenarekin batera, beraz, kasu intrintsekoa da, berezko interesa duena. Metodologia honen bidez, gure eskolako errealitatea -berdintasunaren gaiarekiko- hobeto ezagutu nahi dugu, ematen dugun formazioan inplikaturik dauden eragile ezberdinek dituzten iritziak aztertuko dituen kasu berezia izango dela ulertuta. Errealitate hori ezagutu eta ulertzetik hobekuntzarako proposamenak etorriko dira.

Stake-rekin (1998:17) jarraituz, argitu behar da kasu baten azterketaren helburu nagusia ez dela beste kasu batzuk ulertzea. Lehenengo betebeharra, ikergai den kasua ulertzea da, eta hori da, hain zuzen ere, ikerketa honen helburua, kasu azterketaren helburua partikularizazioa baita, ez orokortasuna. Kasu partikular bat hartu eta, nolakoa den, zer

gertatzen den... galdetuko dugu ondo ezagutzera iritsi arte, azken xedea kasua ondo ulertzea baita. Kasu-azterketetatik “deskribapen irekiak” “esperientziaren bidez gauzak ulertzea” eta “errealitate anitzak agertzea” espero da egile honen arabera, eta garrantzi handikoa da ikertzailearen etengabeko interpretazio funtzioa kasuen azterketa kualitatiboan.

Kasuen azterketak, beraz, azterketa mota hau errazten du Stake-ren (1998)arabera, kasu sinple batetik ikas daitekeen horretan arreta jartzen duelako, baina, aldi berean, deskribatutako esperientziatik haratago joateko aukera ematen du, berezkotasuna dokumentatzen denean, txostena hartuko duten hartzaileen esperientziarekin konektatuko duelako (Walker in Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003).

Zentzu horretan Vázquez-ek (2003) esaten du ikertzaileak ikasitako kasuan -emaitza berezia denaren aztarna eta egiturarekin aurkeztu arren-, berezia edo partikularra dena nahiz komuna dena, identifikatu behar duela. Horrek kasuarekin zerikusia duten hainbat kontu aintzat hartu behar direla esan nahi du: a) bere izaera; b) bere historia; d) giro eta esparru fisikoa; e) kasuarekin zerikusia duten beste testuinguru batzuk, hala nola, ekonomikoa, politikoa, legala; f) kasua bereizten eta antzematen laguntzen duten beste kasu batzuk eta g) informazioa ematen duten pertsonak, beraien bitartez kasua ezagutu eta aztertua izan baitaiteke (Stake, 1994, in Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003:18).

Horrez gain, ezin da ahaztu ikertzailea, kasu-azterketa burutzerakoan, harremanetan sartuko dela aztertuko dituen ekintza eta harremanak sortzen dituzten pertsonekin (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003:18).

“kasu batean lan egitea, beste pertsona batzuen bizitzan sartzea da, zer egiten duten eta hainbat gauza zergatik egiten dituzten edo ez dituzten, eta zer pentsatzen duten eta nola interpretatzen duten bizi eta moldatzen diren mundu soziala, ikasteko benetako asmoarekin”.

Kasu-azterketaren metodologia bereziki egokia da bai jendarte edo hezkuntzarekin lotutako egoera bat deskribatzeko, bai gure lan-praktikak hobetzen lagunduko diguten horiekin lotutako egoerak ulertu eta interpretatzeko.

2.2. Ikerketaren metodoa eta kalitate irizpideak

Mendizabal-ek (2006) eta Rodríguez-ek, Gil-ek eta García-k (1996) ikerketa metodoa zehazterakoan hausnarketa egiteko aipatzen dituzten ereduak oinarritzat hartu ditugu, gure ikerketa zehazteko: informazioa jasotzeko estrategiak; landarako sarrera eta arazo etikoak; ikerketarako testuinguruaren deskribapena; lagin mota edo partaideak; datuen azterketa; azterketarako unitateak; azterketan laguntzeko aukeratutako softwarea; ikerlariaren kokapena ikerketa prozesuan; ikerketaren mugak; kalitate irizpideak. Aipatutako puntuei sakontasunez helduko diegu ondorengo azpitu-tuletan.

2.2.1. Informazioa jasotzeko estrategiak

Arestian aipatu dugun moduan, informazioa jasotzeko bi estrategia ezberdin erabili dira, lehenengo momentuan galdetegi bat, eta, bigarren momentuan, eztabaida-taldeak. Bi estrategia hauek erabili dira bai ikasle eta baita irakasleekin ere. Jarraian, informazioa lortzeko aukeratu ditugun estrategien ezaugarriak aztertuko ditugu.

Galdetegiak

Gure lehenengo kezka, ikasle eta irakasleen ideietara hurbiltzea izan zen eta hainbat gairi buruz dituzten usteak eta jakintza-maila ezagutzeko asmoz, erantzun itxiko galdera batzuk eta erantzun irekiko beste batzuk zituen galdetegi bat erantzuteko eskatu genien. Gauza bera egin genuen irakasleengandik hainbat iritzi eta informazio jasotzeko.

Colás-ek (2009) dio, galdetegiarekin, parte hartzaileek egiten, pentsatzen edo uste dutena ezagutu nahi dela, inkestatzailea aurrean egon gabe erantzun daitezkeen idatzizko galderen bidez.

Latorre-k (2003) elkarrizketan oinarritutako tekniken barruan kokatzen ditu galdetegiak. Bere esanetan, giza_zientzian gehien erabiltzen tresna da. Idatziz erantzuten diren ikergai edo arazo bati buruzko galdera multzoak izaten dira galdetegiak. Latorre-ren ustez, bi arrazoi on daude ikerketa proiektu batean galdetegiak erabiltzeko. Alde batetik, beste modu batean lortzea ezinezko zaigun informazioa eskuratzea, eta, bestetik, feedback-a beste modu batean

jasotzea esku-hartze baten ondorioak ebaluatzea desegokia denean.

Goetz eta Lecompte egileek (in Vizcarra *et al.*, 2009) esaten dutenez, galdetegiak dira parte hartzaile bakoitzak erabili dituen konstruktoen esanahiak zeintzuk diren jakiteko tresnak; galdetegiak proba proiektiboak dira, bestalde. Horiek erabilia ikus dezakegu parte hartzaileek konstrukto horiei ematen dieten esanahia.

Elliot-entzat (1993), beste pertsona batzuei egiten dizkiegun galdera zerrendak dira galdetegiak. Galdetegia da beste pertsona batzuek, hainbat egoera edo gertakizunei buruz egiten dituzten behaketen eta interpretazioen, eta baita ere, horien aurrean duten jarreraren adierazpena sustatzeko modu bat. Bere esanetan, tresna hauek irekiagoak eta ez hain egituratuak diren beste batzuekin batera erabili behar dira. Galdetegiak dituzten ezaugarrien artean, nabarmentzekoa da informazioa mugatuta dagoela, eta erantzuten duenak informazio hori eman behar duela; hala ere, modu irekian egindako galderak direnez gero, informazioak ñabardura asko izan ditzake (Bisquerra Alzina, 2004). Galdetegiak ikertzaileei laguntzen die, ikerketaren aurrean jartzen, eta, parte hartzaileei buruz eta hauek aztergaiarekiko duten harremanari buruz lehen irudipen bat izaten. Horrela, ikertzaileok koka gaitzke eta etorkizuneko lanak antolatu.

Galdetegiak erabiltzeak baditu bere abantailak eta bere eragozpenak, 8. taulan ikus daitekeen moduan.

8. taula: Galdetegiaren abantailak eta eragozpenak (McKernan, 1999 in Latorre, 2003)

ABANTAILAK	ERAGOZPENAK
<ul style="list-style-type: none"> • Betetzea erraza eta samurra da. • Erantzun zuzenak ematen ditu. • Informazioa kuantifikatu daiteke. • Pertsona kopuru baten erantzunak jaso daitezke modu azkar batean. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aztertzeak denbora asko eramaten du. • Erantzunak ez-zintzoak izan daitezke. • Erantzuten duten pertsonak erantzun zuzena ematen saiatzen dira. • "Item" onak prestatzea denbora asko eskatzen du. • Erantzutea irakurri eta idazteko gaitasunaren arabera dago.

Ikerketa honetan galdetegia edo galde-sorta erabiltzea erabaki genuen, egile askoren ustetan,

ikasle eta irakasleen ideietara lehenengo hurbilketa egiteko hobekien datorren datu-bilketarako tresna delako. Tresna honek gainera, pertsona askoren iritziak modu erraz eta azkar batean jasotzea ahalbideratzen du eta erantzun zuzenak ematen ditu. Bestalde, tresna honen bidez lortutako informazioa kuantifikatzeko aukera izan dugu.

Horrez gainera, Elliot-ek proposatzen duena kontuan hartuz, informazioa hain egituratua ez duen beste estrategia batekin osatu da, eztabaida-taldea. Zentzu honetan, galdetegiak, aurrerago ikasle zein irakasleekin burututako eztabaida-taldeak zuzentzeko informazio baliagarria eskaini ziguten.

Galdetegiak osatzeko prozedurari bagagozkio, galdetegi bakoitzak bere berezitasunak dituen arren, urrats berdintsuak jarraitu genituen irakasleena zein ikasleena osatzeko orduan. Horrela, Colás-ek (2009:145) eta Latorre-k (2003:67) aipatzen dituzten aholkuak jarraituta alde aurretiko lan-saioen bidez, ikas-eremua mugatu eta interesgarriak ziren adierazleak zehaztu genituen, eta ondoren, galdera bakoitzaren zentzua eta erabilera erabaki genuen.

Colás-ek dioen bezala, garrantzia eman genion, informazioa jaso nahi genuen aldagai guztiei buruzko galderak egiteari. Horretarako espezializatutako literaturarako lehenengo hurbilketa teorikoa egin behar da, ikerketa-lana kokatzen den marko teorikoak galderak egiten lagunduko baitigu. Gure kasuan, galdetegia diseinatzeko orduan, aurretik egindako hainbat lanetan oinarritu ginen: alde batetik, Emakumearen Institutuak 2004. urtean argitaratu zuen dokumentuan: “Baterías de Indicadores para analizar la Formación del Profesorado en Igualdad de Oportunidades. Propuesta para la aplicación” (Colectivo loé, 2004) izenekoan. Bestetik, 2004. urtean Red2Red Consultores ikerketa taldearen eskutik argitaratutako dokumentuan “La situación actual de la enseñanza de la igualdad en España” izenez ezagututakoan. Horrez gainera, Madrilgo Emakumearen Institutuak, 2007an argitaratu zuen dokumentuan: “Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos” (Jaramillo Guijarro, 2007) izenekoan. Dokumentu hauen kontsultatik eta gure arteko eztabaidetatik, galdetegiaren lehenengo zirriborroa atera zen.

Gaien lehenengo zirriborroa egin ondoren, Colás-ek aipatzen duen bigarren urratsari, hau da, iritziak jasotzeko inkesta irekia pasatzeari ekin genion. Gasteizko Irakasle-Eskolako Zuzendaritzako kideen artean eztabaidatu eta proposamenak egin ziren. Iritzi horiek, ikertzaileen ezagupen teorikoarekin batera, behin betiko galdetegia jorratzeko gida izan

ziren. Prozedura hau, ikerketan erabili diren bi galdetegiak jarraitu zen, irakasleen galdetegiarekin eta ikasleen galdetegiarekin, alegia.

Azken urratsean, galdetegia bera planifikatu zen. Colás-en arabera etapa honetan hainbat gauza zehaztu behar dira: galdera mota egokienak, eta galderen ordena, besteak beste. Gure kasuan, momentu horretan, jaso nahi genuen informazioaren arabera galdetegiak erabili beharreko galdera mota egokienak zeintzuk ziren erabaki genuen. Galderen ordenari dagokionez, zailak edo deserosoak diren galderetatik ez hastea eta erantzunetan elkarren artean eragina izan zezaketen galderak jarraian ez jartzea erabaki genuen. Modu berean, galdera kopuruari eta galderen erredakzioari buruzko erabakiak hartu genituen. Galdera argiak egiten eta galdetegia zuzentzen zen pertsonetikiko hizkuntza egokia erabiltzen saiatu ginen. Bestalde, aspektu formalei buruzko erabakiak hartu genituen, hala nola: formatua, hizki mota, kolorea e.a.

Gainera, oso garrantzitsua gertatu den puntu bat azpimarratu nahi dugu hemen, galdetegia osatzeko prozesua elkarlanean eta modu kolaboratiboan burutu dela, hain zuzen ere. Horrekin adierazi nahi dugu, galdetegiaren lehenengo zirriborroa egin ondoren, Zuzendaritza Taldean eztabaidatu egin zela eta ekarpenak egin zitzaizkiola hasierak dokumentuari. Modu berean, beste bi ikertzaileei euren iritzia eta aholkua eskatu zitzaie erabili dugun galdetegia osatu aurretik. Amaitzeko, galdetegiaren lehenengo bertsioa izan ondoren, talde txiki batean proba egin genuen eta, jasotako emaitzen arabera, hainbat egokitzapen egin genituen parte hartzaile guztiekin galdetegia erabili aurretik.

Ikasleen galdetegiak

Colás-ek (2009) eta Latorre-k (2003) galdetegiaz aipatzen dituzten aspektuak aintzat hartuta, hainbat proposamen egin ziren eta proposamen guztiak eztabaidatu ondoren, ikasleen inkestaren 0.0. bertsioa osatu zen, ikasle talde txiki batekin proba eginez. Horren ondorioz, informaziorik ematen ez zuten hainbat item kendu ziren eta galdetegiaren 1.0. bertsioa osatu genuen, hots, ikerketa honetan erabili dena.

Ikasleen behin betiko galdetegia egituratu duten dimentsioak edo gaiak, honako hauek izan dira:

- Espezialitatearen aukeraketaren arrazoiak.

- Gasteizko Irakasle Eskolan, aukera berdintasunaren egoerari buruz duten iritzia. Horretarako ikasleen ikuspuntua jaso nahi izan da, gai honekiko irakasleen jarrerari buruzkoa zein gaia lantzen duten irakasle kopuruaren gainekoa.
- Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaien identifikazioa eta egiten den lanaren nolakotasuna.
- Genero estereotipoen presentzia.
- Hizkuntzaren erabilera ez-sexista
- Aukera berdintasunaren gaia irakasleen hasierako formazioan sartzeari buruzko iritzia.
- Eskolako eguneroko bizitzan, diskriminazioari buruz dituzten sentipenak
- Aukera berdintasunari dagozkion oinarritzko kontzeptuen ezagutza.

Azkenean, galdetegia 15 galderak osatzen dute, gehienak irekiak diren arren, badira salbuespenak; hiru galdera, aukera ezberdinenak emanda erantzutekoak dira (begiratu I. Eranskina).

Aurkezteko moduari dagokionez, galdetegia on-line erantzuteko prestatu genuen geroko datu-bilketa eta hauen azterketa errazteko asmoarekin. Hala ere, lehenengo probaren ostean, idatziz ala on-line egiteko aukera eman genien parte hartzaileei bakoitzak nahiago zuenaren arabera erantzun zezan.

Irakasleen galdetegiak

Irakasleen galdetegia osatzerakoan, 0.0 bertsioa Zuzendaritza Taldeko hainbat kidek erantzun zuten zenbait moldaketa proposatuz. Aldaketa horiek jaso ondoren, ikerketarako erabili dugun galdetegiaren 0.1. bertsioa osatu genuen. Ondorengoak dira galdetegia osatzen duten dimentsioak edo azterketarako unitateak:

- Beraien dozentziari buruzko galderak: zein ikasgai ematen dituzten, zenbat kreditutakoak eta zein espezialitatetan sentitzen diren gusturago eta zergatik.
- Gizon eta emakumeen aukera berdintasuna bultzatzeko neurrien ezagutza eta neurri horietan izan duten parte hartzea.

- Eskolan egon daitezkeen balizko diskriminazio egoerak.
- Beraien ikasgaietan emakumeen eta gizonen berdintasunari buruzko edukiak jorratzen dituzten ala ez, eta zenbat kreditu gutxi gora behera.
- Berdintasuna lantzeko zer-nolako ekintzak egiten dituzten.
- Zein gabezi antzematen dituzten beraien ikasgaietan eta zer gustatuko litzaiekeen aldatzea.
- Ikasketa Plan Berrietan gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko edukiak lantzeko asmorik duten.
- Eskolan emakume eta gizonen Berdintasun Plana egiteko beharra eta parte hartzeko prest egongo ote ziren.
- Gizon eta emakumeen berdintasunaren inguruan irakasleek egindako lanak eta argitalpenak

Guztira 16 galdera planteatu genituen, horietako hiru, aukera anitzeko galderak eta beste hamahiruak galdera irekikoak (ikus II. Eranskina). Emandako erantzunekin eztabaida-taldeak gidatzeko gidoiak osatu genituen, eta jorratutako gaiei buruzko iritziak, kezak eta proposamenak jasotzeko erabili genituen.

Ikasle eta irakasleen galdetegietan jaso diren emaitzak 4. Kapituluaz aztertuko dira.

Eztabaida-taldeak

Eztabaida-taldea talde mota berezi bat da, helburu, tamaina, osaera eta prozedurei dagokionez. Morgan-en (in Vallés, 2003) arabera, eztabaida-taldeak edo talde fokalizatuak, informazio kualitatiboa eskuratzeko teknikak dira eta “taldeko elkarrizketen kategoria zabalagoaren barruan koka daitezkeen teknika espezifikoak” bezala ulertu ohi dira.

Eztabaida-taldea eta Talde Fokalizatuak, batzutan, modu berean ulertzen diren arren, badira ezberdintasun txiki batzuk. Eztabaida-taldearen definizioek parte hartzaile guztien arteko elkarreragina azpimarratzen duten bitartean, Talde Fokalizatuaren definizioak elkarrizketatik

datozkigu eta moderatzailerekiko elkarreragina nabarmentzen dute, hau da, norabide bakarreko elkarreragina.

Datu- bilketan kideen arteko elkarreraginaren aspektua nabarmentzen zaigu berriro Morgan-en (Flick, 2004:134) definizioan. Berak dioenez, eztabaida-taldeen ezaugarria da, talde elkarreraginaren erabilera esplizitua egitea, elkarreragin hori gabe ateratzea zailagoak izango liratekeen ideiak eta datuak sortzeko.

Parte hartzaileen arteko elkarreraginaren ideia Krueger-en (1991:24) definizioan ere agertzen da:

“(eztabaida-taldea) kontu handiz planifikatutako elkarrizketa bezala definitu daiteke, interesgune jakin bati buruz informazioa lortzeko diseinatua eta zuzendu gabeko giro lasaian burutzen dena. Gutxi gora behera 7-10 pertsonak osatzen dute eta moderatzaile batek gidatzen du. Eztabaida lasaia eta erosoak izaten da eta, sarri askotan, parte hartzaileentzat pozgarria, beraien ideiak eta iruzkinak guztien aurrean azaltzeko aukera izaten dutelako. Taldeko partaideek, elkarren artean eragiten dute, eztabaidan sortzen diren ideiei eta aipamenei erantzuten dietelako” .

Definizio honetan bi arazo ikusten ditu Callejo-k (2001). Alde batetik, kontraesankorrak izan daitezkeen elementuak agertzen direla, hala nola, zuzendu gabeko giro batean ematen den ondo planifikatutako elkarrizketa dela esaten da. Zuzendu gabekoa bada, zer da planifikatuta dagoena? Gure ustez, kontraesanik ez dago, taldea interesgarria den beste norabide batetik joaten bada, ez dela moztu behar esan nahi du, hau da, gidoia planifikatuta dagoen arren, alde aurretik aurreikusita ez zegoen beste norantza bat har dezakeela eztabaidak. Beste alde batetik, informazioa lortzeko egiten dela esateak, Callejo-ren ustez arazo gehiago sortzen ditu konpontzen dituenak baino. Bere esanetan, taldeak pertsona bakoitzaren jarrera ezagutzeko balio dezake baina behatzailearen ikuspuntutik bakarrik sortzen da informazioa.

Mucchielli-k (in Callejo, 2001:25) eskaintzen duen eztabaida-taldearen definizioa merkadotekniatik dator:

“eztabaida-taldetzat, zentzu zurrunean, ondorio, adostasun edo erabaki batzuetara iristeko, parte hartzaileen iritziak edo sentimenduak alderatzea helburu duen taldea ulertzen da”.

Hari horretatik, eztabaida-taldea parte hartzaileen artean konpartitutako esanahiak bilatzera doa, zeintzuetan interpretazio eskemetan ezagutuko diren.

Callejo-rentzat (2001:25) definizio honek hainbat arazo ditu, bere ustez, alde batetik, ondorioak atera eta erabakiak hartu behar dituen ikertzailea da, eta ez taldea. Eta bestetik, ez dago argi “iritziak alderatzea”k zer esan nahi duen, gatazka egoteari dagokion edo iritziak adierazteari dagokion besterik gabe.

Egokiagoa ikusten dugu gure ikerketari begira Alonso-k (1996) nola definitzen duen eztabaida-taldea, elkarrizketa sozializatuaren proiektua da, non jendarteko edozein fenomenori lotutako diskurtso ideologiko eta errepresentazio sinbolikoak hautemateko eta aztertzeke balio duen talde egoera bat sortzen den [...] eztabaida-taldea, batez ere, identitate sozialaren eta bere errepresentazioen oinarrian ezartzen den dispositiboa da, errepresentazio sozial horiek, kolektiboki eraikitako eta konpartitutako ezagutzak direlarik.

Zentzu horretan, Krueger-ek (2001:28) aipatzen du, eztabaida-taldeak eraginkorrak direla, gizakiaren joera naturalak baliatzen dituelako. Bere ustez, zerbitzu edo programei buruzko jarrerak eta ikuspuntuak beste pertsonetikiko elkarreaginean garatzen dira. Adituek esaten dutenez, gure testuinguruaren emaitza gara eta inguruan ditugun pertsonen eragina dute guregan.

Taldea eraginkorra izateko beste arrazoi bat, Krueger-ren ustetan, giro lasaia eta askea sortzea litzateke. Giro horrek, beste ikerketa mota batzuetan sortzen ez diren emozioak ateratzeko askatasuna emango lieke parte hartzaileei.

Azterlan honetan eztabaida-taldeen estrategia erabiltzea erabaki da, pentsatuz, gazteek libreki eta konfiantzazko giroan hitz egitean beraien benetako iritziak, sentimenduak, estereotipoak, kontraesanak e.a. adierazten dituztela (Canales & Peinado, 1994).

Patton (in Flick, 2004) eta Krueger (1991:24-33) bat datoz, eztabaida-taldeen elkarrizketak talde txiki batekin egin behar direla esatean. Tamainari dagokionez, lau eta hamabi pertsonen artekoak izaten dira, zazpi eta hamar arteko kopurua hobesten den arren. Elkarrizketak ordu eta erdiko edo bi ordutako iraupena izaten du egile hauen arabera; Russi-k, berriz, eztabaida-taldearen saioak ez dezala iraun ordu eta erdi baino gehiago aholkatzen du, denbora hori iraganda, taldeak indarra galtzen duela eta errendimendu jaisten dela ikusi baita (in Vizcarra *et al.*, 2009).

Orain artekoa laburbiltzeko, eztabaida-taldeak, eztabaida sorrarazi eta elikatzen duen

testuingurua eskaintzen duela esan genezake, eta ikertzaileari dagokiola parte hartzaileen adierazpenak argitara ateratzea, galdera irekien bidez eta giro lasai eta askearen barruan.

Hala ere, eztabaida-taldeak ez daude, plan onargarri bat erdiesteko, edo zer egin erabakitzeko orduan kontsentsua bideratzeko pentsatuta, baizik eta erabiltzen diren produktu eta zerbitzuei buruz pertsona bakoitzak daukan pertzepzio, sentimendu eta pentsaerak ezagutzeko (Krueger, 1991:35).

Eztabaida-taldeek *ezaugarriak* harremanetan daude taldeko elementu osagaiekin: (a) pertsonak (b) zenbait ezaugarri dutenak (c) datuak eskaintzen dituzte (d) kualitatiboak direnak (e) elkarrizketa gidatu batean (Krueger, 1991:33)

Informazioa jasotzeko eztabaida-taldeek bost elementuak zehazten ditu Krueger-ek (1991: 51-52):

- Eztabaida-taldeak, antzerako ezaugarriak dituzten pertsona taldeak dira, gizarte harreman bat dutenak.
- Eztabaida-talde baten helburua, ikertzaileentzat interesgarriak diren datuak ateratzea da.
- Parte hartzaileen jarrera, pertzepzio eta iritziei buruzko datu kualitatiboak ezagutzen dira eztabaida-taldeek bitartez.
- Datuak jasotzeko estrategia kualitatiboa da, aldi berean induktiboa eta naturalista non, bizitzan bezala, parte hartzaileek besteengan eragiten duten eta gainontzeko partaideen eragina jasotzen duten. Esaten da induktiboa dela, aldez aurretik ezarritako teoria edo hipotesia baieztatzea mugatu beharrez, ikertzaileak eztabaidan oinarritutako ulermena lortzen duelako. Gure kasuan, eztabaida-taldeetarako gidoiak egin direnean, aldez aurretik ezarritako teorien oinarritu gara, beraz, prozesu induktibo-deduktiboa izan da.
- Eztabaida kontrolatu baten bidez garatzen dira eztabaida-taldeak. Horrek esan nahi du, eztabaida-talde batean tratatuko diren gaiak eta galderak, aldez aurretik eta kontu handiz, aukeratu eta ordenatu behar direla (Krueger, 1991:36).

Izan ere, eztabaida-talde batek izan dezakeen arrakasta, galderen arabera da (Krueger, 1991, 65-72). Orokorrean hamar galdera baino gutxiago egitea komeni da, normalean, bost edo sei guztira. Galdera hauek erantzuteak -talde baten barruan egiten direnean- luze jo dezake, parte hartzaileek erantzun ahala, beraien erantzunek ideia berriak sorrarazten dituztelako beste taldekideen artean. Eta ideia berri horiek beharrezkoak dira iritzi ezberdin guztiak ezagutzeko.

Krueger-en ustez, galdera on batek ezaugarri batzuk izan behar ditu:

- irekiak izan, hau da, galderak ez du erantzuna iradoki behar,
- galdera dikotomikoak saihestu behar dira, hobe da “zer” edo “nola” sentitzen diren galdetzea, “zergatik” egin duten zerbait galdetzea baino, azken honek erantzun arrazionalagoa eskatzen baitu,
- azkenik, ondo prestatutako galderak izan behar dira.

Krueger-en ildoari jarraituz, taldeko elkarrizketak egitea taldeari galderak egitea baino gehiago da, ondo pentsatutako galderak egin behar dira, gai batean arreta jarriz. Behar bezala galdetzeko zenbait betekizun kontutan hartu behar dira. Hasieran, eztabaida-taldearen helburuei buruz oinarritzko informazio nahikoa eman behar da, testuinguru zehatz batean aurkeztu behar dira eta galderak gai orokorrenetatik zehatzenetara joan behar dira. Batzuetan, interesgarria izan daiteke elkarrizketan zehar sortzen diren ezusteko galderak edo gaiak aztertzea, oso emankorrak izan baitaitezke. Hala ere, onena izaten da saioaren azken hamar minutuetarako uztea.

Bestaldetik, onena litzateke azterketaren asmoa eta parte hartzaileak ezagutzen dituzten zenbait adituk elkarrizketaren gidoia aztertzea. Galderak zentzuz jarrita dauden bata bestearen atzetik, eta orden egokian dauden ikusiko da. Eztabaida-taldearen lehen saioa egin ostean, moderatzaileak hausnartu egingo du, galderen antolamendu eta idazkerari buruz, taldeen osaerari buruz, eta bai pertsonen eztabaidatzeko daukaten prozedurei buruz ere. Azkenik, saioaren ondotik egindako komentarioak behatuko ditu.

Gure kasuan, hainbat irakasleri euren saio bat uztea eskatu zitzaenez, bilerak ordubetekoak izan ziren, gutxi gora- behera, eta, esan behar da, orokorrean oso emankorrak izan zirela.

Eztabaida-taldearen arrakastak badauka lotura moderatzailearen lanarekin. Izan ere, moderatzailearen eginkizun nagusia taldea bizkortzea eta gidatzea da (Krueger, 1991:77; Callejo, 2001). Krueger-ek dioenez moderatzaileak:

- entzuten dagoela erakutsi behar du, eta, aldi berean, pentsatzeko gai izan behar du;
- eroso sentitu behar du;
- talde prozesuak ezagutu behar ditu;
- eztabaidagaiari buruz ezagupen oinarri egokia izan behar du;
- modu argi eta zehatzean komunikatzeko gai izan behar du;
- umoretsua izatea desiragarria da.

Moderatzaileak ez du parte hartzailea izan behar (Krueger, 1998 in Callejo, 2001:124) Taldekatze prozesutik kanpo egon behar du eta, ahal izanez gero, diskurtsotik kanpo. Batzuetan, egoera hau deserosoa izan daiteke, adibidez, gustukoak ez diren gauzak entzuten direnean edo oinarrizkotzat jotzen diren printzipioak erasotzen direnean, ezinbestekoa baita bere iritziak gordetzea.

Krueger-en esanetan, elkarrizketako gida buruz ikastea komeni da. Eskuarki, galdera nagusiak gutxi izango dira, sei-hamar gehienez, nahiz eta azpiatalak egin daitezkeen horietako bakoitzean. Hurrengo galdera zein den gogoratzeko, elkarrizketako gidoiari begiratu azkar bat ematea onargarria izan daiteke, baina, irakurtzeak hitz-jarioari eusteko behar den bat-batekotasuna hautsi dezake.

Era berean, komenigarria da, moderatzaileak, laguntzailea izatea eta bakoitzaren eginkizunak zehaztuta egotea. Ikerketa honetan, moderatzailea eta laguntzailea erabili ditugu; moderatzailearen eginkizuna, elkarrizketa saioa gidatzea eta arintasuna ematea izan da. Moderatzaileak, berriz, oharrak hartzen zituen baina, ohar hauek, saioa gidatzeko edo gai jakinari buruz gehiago sakontzeko balio izan dute eta ez elkarrizketa erregistratzeko. Bileran moderatzailearekin batera jarduteaz gainera, laguntzaileak eginkizun hauek izan ditu:

- Elkarrizketa erregistratzeko erabiliko diren landa-oharrak hartzea. Oso garrantzitsua da, ohar hauetan audioan grabatu ezin daitezkeen zenbait aspektu jasotzea, hala nola,

parte-hartzaileen jarrera edo hitzekoa ez den komunikazioa. Gure kasuan, ohar hauek ahalik eta zehaztasun handienaz hartu izan dira.

- Saioa magnetofioan grabatzeaz arduratzea (grabagailua prest egon dadila, pilak, zintak... grabagailuaren martxa begiratzea, zintei buelta ematea ...). Gure kasuan, grabazio hauek grabagailu digitalaren bidez egin dira, eta horrek aukera eman digu soinu-artxiboa zuzenean ordenagailuan deskargatzeko. Halere, saioaren batean grabagailuaren bateriak huts egin zuen eta oso baliotsuak gertatu zitzaizkigun laguntzaileak hartutako landa-oharrak.
- Testuinguruko baldintzaz arduratzea: argia, eserlekuak, ura... eta ustekabeko mozketaz.
- Bukaeran, ikerketaren helbururen bat bileran landu ez bada, moderatzaileak hala eskatzen dionean, parte hartzea.

Eztabaida-taldearen lana errazteko (Limón Mendizábal & Crespo Cabornero, 2002) proposatzen dituzten arauak jarraitu ditugu:

- Moderatzaileak, modu bizian parte hartu behar du, animatuz eta parte hartzaileen arteko harremana bultzatuz. Era berean, zalantzak agertu behar ditu, galderak egin...
- Pertsona guztiek errespetuzkoak eta ondraduak izan behar dute, eta besteen iritziekin eraman onekoak.
- Taldean parte hartzeko aukera librea izan behar da, moderatzaileek, zuzendaritzak, familiakoek edo lagunek esanda.
- Parte hartzaileei lasaitasunez aritzeko aukera eman behar zaie, esaten ari direna esan arte lasai egonez. Hala ere, azalpenek edo komentarioek ezin dute oso luzeak izan, besteei ere hitz egiten uzteko. Hitz egiten ari denari entzun egin behar zaio, etenik egin gabe eta, aldi berean, beste elkarrizketa bat egin gabe.

Eztabaida-taldeak gidatzeko, bestalde, estrategia desberdinak erabili daitezke. Krueger-ek (1991), bilera hasi aurretik, garrantzirik gabeko gauzei buruzko elkarrizketa motz bat -bost bat minututakoa edo- izatea aholkatzen du, parte hartzaileak lasaitu eta lagunaren arteko giro

egokia lortzeko. Fase honetan, ikertzaileak, parte hartzaileen ezaugarriari buruzko “argazkia” egingo du. Nor bereganatu nahi duen arreta, nor den herabea, eta, horren arabera, bere parte hartzea planifikatu. Eztabaida-taldearen lehenengo uneak kritikoak direla dio. Modu egokian hasteko, eskema hau proposatzen du Krueger-ek (1991:84-85):

- Ongi etorria
- Tratatu beharreko gaiaren azalpen orokorra
- Oinarrizko arauak
- Lehenengo galdera.

Illo horri jarraituz, moderatzaileak partaideei ongi etorria eman zien, etortzea eskertuz eta bere aurkezpena eta laguntzailearena eginez. Ondoren, ikerketaren gaia eta prozedura aurkeztu zituen, eta ostean, helburua gizon eta emakumeen berdintasunaren egoeraren diagnosis egitea eta egora hobetzeko proposamenak jasotzea zela azaldu zitzaien. Une horretan azpimarratu zen, ez daudela erantzun on eta txarrak, baizik eta, ikuspuntu ezberdinak eta protagonistak eurak zirela esan zitzaien; eta moderatzaileak gaiak aurkezteko hitza hartuko zuela baina ez zuela bere iritzia emango. Arauei dagokienez, nahi zutena esan zezaketela azpimarratu zen baina besteen iritzia errespetatzeko eta banan-banan hitz egiteko eskatu zitzaien. Saioa grabatua izango zela argitu zitzaien, ondoren transkribatu eta aztertu ahal izateko baina, esandakoa isilpekoa izango zela jakinarazi zitzaien. Bileraren iraupenari buruzko informazioa eman zen eta lehenengo galderan parte hartzaile guztiak banan bana eztabaidan sartzen saiatu ginen, Krueger-ek (1991) dionez, parte hartzaile bakoitzak lehenengo aldiz hitz egin ondoren, errazago baita bigarrenez ere hitz egitea.

Eztabaida hasten den unetik saioa amaitu arte, bi teknika nagusi aipatzen ditu Krueger-ek: etena eta sakontzeko eskaera. Bere esanetan, bost segundoko eten batek informazio gehiago sortuko du. Bestaldetik, gaian sakontzeko eskaerak saioaren hasieran egin behar dira batez ere, parte hartzaileei erantzun zehatzak eta informazio gehigarria emateko beharra adieraziz. Modu berean, parte hartzen duten pertsonen esandakoari erantzun behar zaio eta norberaren erreakzioak zaindu, bai ahozkoak eta bai ahozkoak ez direnak.

Callejo-k (2001:115) dioenez, ez da aski gai bati buruz mintzatzeko gonbitea egitea, erreakzio

bat eragingo duen aurkezpena ere egin behar da.

Beraz, saioak gidatzeko eta eztabaida eta informazioa jasotzea errazteko, eztabaida-taldeetarako gidoi bat prestatu genuen.

Ikasleen eztabaida-taldearen gidoia

Ikasleen gidoia honako gai hauen inguruan antolatu zen:

- Emakume eta gizonen berdintasunari buruz zure iritzia ematea eskatzen dizutenean, zer pentsatzen / sentitzen duzu? Zer ateratzen zaizu barrutik? Aldeko edo kontrako jarrera sortzen dizu?
- Irakasle-eskolan hezkidetzaren gaia ondo tratatzen da? Ez bada ondo tratatzen, zergatik? Zer proposatuko zenuke zuk? Hezkidetzaren eskolan lantzeko zertan aldatu beharko litzateke Eskola?
- Generoko estereotipoak ikusi dituzu Gasteizko Irakasleen Eskolan. Aipatu zer nolakoak izan diren.
- Hizkuntzetan zer egin da? Ikasgai guztietan zerbait egiten da? Egokia iruditzen zaizu?
- Espazioen erabilpena nolakoa da? Espazioak eta jolasak berdin okupatzen dituzue neskek eta mutilek? Protagonismoa berdintsua da?
- Klasean parte hartzeko modua/lidergoa berdintsua da neska eta mutilengan?
- Zuen artean jokaera sexistak egoten dira? (adibidez: “neskak ematen duzue jolasten”) Eskolako irakasleen artean?
- Praktikak direla eta formazio beharra sentitu duzu?

Irakasleen eztabaida-taldearen gidoia

Irakasleekin erabili zen gidoia oso fokalizatua egon da beraiek galdetegietan eman zituzten erantzunetan, galdetegiaren osagarri izateko pentsatuak baitziren. Hori dela eta, galderen edo

gaien sarreran, eurek esandakoaren laburpena egin genuen eztabaida-taldeko galderak horrekin lotuta egon zitezten. Honela formulatu genuen gidoia:

- Nahiz eta batzuk esan espezialitate guztietan ondo sentitzen zaretela, badirudi jende gehiagok esaten duela Haur Hezkuntzan hobeto sentitzen dela. *Zergatik izan daiteke hori?*
- Badirudi Eskola honetan Hezkidetzaren inguruan lan fina eta konstantea egiten dutela, baina, inplikatuena soilik, beste guztiok, oro har, edo gainetik pasatzen dugula gaia edo ez dugula tratatzen. Hala ere, badirudi erantzun duzuen guztiok lan hau egitearen aldekoak zaretela. *Zuen ustez, zer egin daiteke horrelako ekimenak bultzatzeko?*
- Proposamen batzuk sortu dira jasotako erantzunetan, adibidez: hitzaldiak ematea, Olinpiadak, gizon-emakume talde egonkorak sortzea, ikerketa lerroa osatzea, diziplinarteko taldeak osatzea. *Nola ikusten dituzue proposamen hauek?*
- Zuen erantzunen artean esan da gure ikasleek ez dituztela jarrera diskriminatzaileak identifikatzen. *Horrela da? Zer egin daiteke honen aurrean? Jarrera sexistak agerian uztea komenigarria dela uste duzue?*
- Sexuagatiko diskriminazioaz galdetu dugunean mota guztietako erantzunak jaso ditugu:
 - Gizonezkoei kasu gehiago egiten zaiela.
 - Diskriminazio eragilea ez dagoela baino pasiboa bai.
 - Emakume eta gizonen desberdintasuna ez dela baliatzen estrategia kurrikular bezala.
 - Gizarteko ereduak errepikatzen direla, batez ere, gazteen arteko harremanetan.
 - Garbitzaileak andreak dira.
 - Irakasle Eskolako prestigioa ez da horren altua oso profesio femeninoa delako
 - Emakume eta gizonen berdintasuna gure eskoletan ikerketa-lerro bat izan beharko lukeela.

- Emakume eta gizonen berdintasunaren inguruan irakasleen lan-taldeak sortu beharko liratekeela. *Nola ikusten duzue zuek?*
- Ikasgaietan orokorrean esaten dugu gutxi egiten dugula gai honen inguruan, edo denbora gutxi dedikatzen diogula. Honako erantzun hauek jaso ditugu:

Zehar lerroen artean tratatzen dugula.

Literaturaren ereduak aztertzen direla.

Eduki aldaketa beharrezko litzatekeela.

Programaren ardatzetako bat dela.

Zergatik ez diogu espazio gehiago ematen? Formazioa behar dugu? Guk? Ikasleek? Ikasgai sortu beharko genuke? Ikasgai zehatz batean sartu beharko litzateke?

- Egiten dituzuen jarduera zehatzak aipatzen dituzuenean, dilemak, eztabaidak, eta azalpen teorikoak, ikerkuntzen aurkezpenak egiten dituzuela diozue (nahiz eta galdetegian bakar bat hautatzeko aukera eman). Gehiengo batek hizkuntza zaintzen duela dio. *Zerbait gehiago bururatzen zaizue honen inguruan?*
- Gure gabezien artean honako hauek azpimarratzen ditugu:
 - Programak elaboratzeko norberaren zailtasunak.
 - Zeharkako lanaren falta.
 - Proposamen kolektiboen falta.
 - Material didaktikoen azterketaren falta edo ezagupen eskasa.
 - Emakumeekiko programa didaktikoen falta.
 - Proposamen eta lanen sistematizazio falta.
 - Kontzeptu batzuen inguruan hausnarketa kolektiboaren falta.

Nondik hasiko zinateke?

- Erantzun dutenek zerbait egin behar dela aipatu dute, era batean edo bestean, azpimarratuz gure ikasleen eragina gizartean, formatzaileak izango diren heinean. Orokorrean, Gradu berriei begira kezka handia planteatzen duzue, ez baitago inon jasota lan-lerro zehatzik eta ezta ere, beharrezkoak jotzen dituzuen hainbat eduki. Adibidez, feminismoaren izaera eta historia, genero diskriminazioa zeri deitzen diogun, diskriminazioaren kontrako legediaren ezagutza, baliabideak eta Haur Hezkuntzako zikloa gainbegiratu beharko litzatekeela berdintasunaren ikuspegitik.

Non egingo genioke horrelako gauzei toki bat? Moduluetan? Practicumean? Minorrean? Zer nolako trataera emango genioke?

Puntu honetan aipatu behar dugu irakasleen eztabaida-taldeetatik, Berdintasun Batzordea sortu zela 2009ko urrian. Batzorde honetan zazpi-zortzi irakaslek eta AZPko kide batek parte hartu dute jarraikortasunez, eta momentu puntual batzuetan 4-5 ikasle etorri izan dira bileretara. 2009-2010 ikasturtean aurrerago azalduko diren hainbat erabaki hartu dira Batzorde horretan.

Krueger-ek (1991:85) dioena berriro hartuta, bilera amaitzeko hainbat aukera daudela jakinik, eztabaidan zehar agertu diren puntu nagusien laburpena egin eta parte hartzaileei ondo jasota ote dauden galdetzeaz gainera, ikerketaren xedea deskribatu genien zera galdetuz batera “beste ideiarene bat gehitu nahiko zenukete?”. Ondoren, beren ekarpenak eskertuz agurtu genituen.

Eztabaida-taldeen erabilera, abantailak eta mugak.

Eztabaida-taldeak beste teknika edo metodo batzuekin batera erabiltzeari buruz hitz egiten digu Vallés-ek (2003:295). Interesgarria egin zaigu eztabaida-taldeak galdetegiarekin uztartzeko aukeraz hitz egitea, hori baita gure ikerketan hautatu dugun bidea. Bi tresna hauek, ikerketaren momentu desberdinetan erabili daitezke. balizko konbinaketak -ematen den orden kronologikoaren arabera- laburtzen ditu Valles-ek (2003) Wolf, Knodel eta Sittirai-ren ekarpenetan oinarrituta, 9. taulan jaso ditugu:

9. taula: *Eztabaida-taldeen eta galdetegiaren balizko erabilera konbinatuak (Vallés, 2003:296).*

1. Erabilera: galdetegiaren aurretik
 - Galdetegiaren diseinua prestatzeko.
 - Erantzunik ez edo errefusatze arazoak saihestea.
2. Erabilera: galdetegia pasa ondoren
 - Galdetegia pasatzearen ebaluazio kualitatiboa (klima, errepresentazio psiko-sozialak, erreakzioak...)
3. Erabilera: galdetegia aztertu ondoren
 - Emaitzak baieztatzea.
 - Azterketa kuantitatiboan iradokitzen ziren harremanetan sakontzea.
4. Erabilera: galdetegiarekin batera
 - Ikerketaren ikuspuntu independenteen ekoizpena.

Bi estrategia hauek -eztabaida-taldeak eta galdetegiak- osagarriak direla iruditzen zaigu, Wolff-ek eta beste batzuk (in Vallés, 2003:299) esaten duten bezala, eztabaida-taldeen bidez galdetegiaren emaitzak ilustratu eta baieztatzen direlako; informazio kualitatiborik izan gabe kontraesankorrak jo zitezkeen galdetegiaren emaitzak argitu eta jorratzeko aukera ematen dute eta azkenik, diseinuaren fasean aurreikusi ez ziren dimentsio eta aldagai berrien iradokizuna.

Horrez gainera, galdetegiak datu ugari ematen dituzte eta eztabaida-taldeak galdetegiak pasa ondoren eginez gero, horrek lortutako emaitzen esanahia eta interpretazioa argitu ditzake. Horrela, eztabaida-taldeen, galdetegiak agerian uzten dituzten arazoak konpontzeko bideak iradoki ditzakete (Krueger, 1991:45).

Galdetegietan jasotako erantzunek galdetutakoari buruzko batz besteko puntuazioak ematen dizkigute eta gaiei buruzko ikuspegi orokor bat. Eztabaida-taldeetan, berriz, ez dira portzentajeak aztertzen baina informazio sakonagoa lortzen da galdetutakoaren inguruan.

Krueger-en (1991:44) esanetan, gero eta gehiago dira estrategia kualitatibo eta kuantitatiboak

konbinatzeko abantailak.

Krueger-ek (1991:52) eta Flick-ek (2004:127) diotenez, eztabaida-taldeek dauzkaten abantailak 10. taulan ikus daitezkeenak dira:

10. taula: Eztabaida-taldeen abantailak Krueger eta Flick-en arabera

	Krueger	Flick
Abantailak	Gizarte inguruneko benetako bizitzaz datuak jasotzen dituzte.	Bakarka elkarrizketatutako pertsonen erantzunetatik haratago eraman dezakete.
	Emaitzak azkar ematen dituzte, ulerkorra den terminologia erabiliz eta parte hartzaileek esandakoen aipuz beteta.	Erantzunak ematen dituztenak estimulaten dituzte eta gertakariak gogoratzen laguntzen dute.
	Kostu txikikoak dira.	Merkeak dira eta datuetan aberatsak.
	Malguak, irekiak dira.	
	Balio subjektibo handia daukate.	

Modu berean, Blumer-ek (in Flick, 2004:127) defendatzen du eztabaida-taldean elkartutako pertsona kopuru txiki batek edozein laginak baino balio handiago duela askotan.

Baina eztabaida-taldeak baditu muga edo eragozpen batzuk ere Krueger-en (1998:52) arabera:

- a) ikertzaileek kontrol txikiagoa izan dezakete elkarrizketa indibidualetan baino;
- b) datuak zailagoak dira aztertzen;
- c) moderatzaileek prestakuntza berezi bat behar dute;
- d) taldeen arteko ezberdintasunak arazoz beteak izan daitezke;
- e) ez da erraza talde bat biltzea;
- f) eztabaida, gauzak errazten dituen lekuan egin behar da.

2.2.2. Landa-lanerako sarrera eta arazo etikoak

Landa-lana bi fasetan burutu zen, 2009ko maiatzean eta urte bereko irailean. Lehenengo fasea 2009ko maiatzean hasi zen ikasleen galdetegiaren lehenengo bertsioa pasatuz eta

eztabaida-talde pilotuak antolatuz. Horretarako, Zuzendaritza taldeko kideak hirugarren mailako klaseetatik pasa ziren ikasleei gure egitasmoaren berri emanaz eta beraien parte hartzea eskatuz. Lehenengo galdetegiak maiatzean pasa genituen, klase orduetatik kanpo eta modu librean betetzeko eskatuz (17 galdetegi jaso ziren momentu horretan). Eztabaida-taldeak osatzeko bolondresak eskatu arren ez genuen arrakasta handirik lortu. Oso galdetegi gutxi bete zituzten eta eztabaida-taldeetan lortu genuen partaidetza txikia izan zen. Heziketa Fisikoko espezialitatean bi eztabaida-talde burutu genituen, bat neskez osatuta -lau neska- eta beste bat mutilez osatuta -lau mutil-. Haur Hezkuntzako espezialitatean hiru eztabaida-talde sortu ziren, denak neskaz osatuta, 5-6 neska talde bakoitzean. Guztira, beraz, ikasleekin osatuta bost eztabaida-talde burutu ziren maiatzean. Partaide guztiek esan zuten oso data txarrak zirela horrelako ekimen bat egiteko, azterketak ate joka zituztelako eta hobe zela eztabaida-talde berriak ikasturte hasieran antolatzea. Dena den, lagina honetan jasotako erantzunak eta datuak galdetegiaren baliospena egiteko eta eztabaida-taldean planteamendua egokitzeko baliagarriak izan ziren.

Horrez gainera, irailean egin beharreko lanari begira, beste bi erabaki hartu genituen: alde batetik, galdetegia digitalizatzea, hau da, Google Docs-en jartzea, horretarako, Google-k eskaintzen duen “Form” baliabideak erabiliz, horrela, erantzunak eta geroko informazioaren trataera erraztuko zirelakoan. Eta bestetik, ikasleak matrikula egitera joaten ziren egunean galdetegia betetzeko eskaera luzatzea bai paperez, bai emandako estekan sakatuz erantzuna modu digitalean emateko. Ikerketan jaso ziren 217 galdetegiak modu honetan bete zituzten.

Ikasleen eztabaida-taldeak antolatzeko, hirugarren mailako talde guztietan dozentzia zuten irakasleen ordutegiak aztertu genituen eta lehenengo asteko beraien klase ordu bat eskatu genien eztabaida-taldea egin ahal izateko. Horrela, irailean, 13 eztabaida-talde osatu genituen eta Zuzendaritza Taldeko kideak dinamizatzaile moduan aritu ginen. Guztira beraz, 18 eztabaida-talde osatu ziren ikasleekin, 5 ekainean eta 13 irailean.

Irakasleekin beste modu batean jokatu genuen. Galdetegia Google Docs-en jarri genuen galdetegia eta mezu elektronikoko baten bidez parte hartzeko gonbidapena luzatu zitzairen irakasle guztiei. Modu honetan, 23 erantzun jaso ziren Eskolan dauden 75 irakasleen artean.

Eztabaida-taldeak osatzeko, irakasleei bidalitako mezuan galdetzen zitzairen ea parte hartzeko prest zeuden, bi data ezberdinetan parte hartzeko aukera emanaz. Horrela bi eztabaida-talde

osatu ziren. Guztira, 14 irakaslek hartu zuten parte, lehenengo eztabaida-taldean 6 pertsonen parte hartu zuten eta bigarrenean 8 pertsonen.

2.2.3. Ikerketarako testuinguruaren deskribapena.

Gure ikerketa testuinguru jakinarekin -Gasteizko Irakasle-eskolarekin- lotuta dago, parte-hartzaile eta ikertzaileak bertako parte dira edo berarekin zuzenean erlazionatuta daude.

Testuingurua edo ingurunea da, behatze prozesuak dauzkan baldintza natural, sozial, historiko eta kulturalen multzoa. Inguru hau ezagutzeak lagunduko digu gure azterketaren markoa zein den ulertzen Rodríguez, Gil eta García-ren esanetan (1996). Stake-n (1995:62) arabera bestalde, ingurune fisikoaz gain, badira beste testuinguru batzuk, kasuak beste kasu batzuekiko izan dezakeen antzekotasuna ezartzeko oso garrantzitsuak izan daitezkeenak. Hori dela eta, ikerketa honen testuingurunea azalduko dugu jarraian.

Gasteizko Magisteritza Eskola 1847. urtean sortu zenean, maisuen eskola bezala sortu zen. Gogoratu behar da, garai hartan, emakume eta gizonen artean bereizketa handia zegoela gizarte eta hezkuntza mailan. Maistren eskola 1856an sortu zen. Eskola biak 1904. urtera arte lanean aritu ziren. Gaur egungo eskola 60ko hamarkadan eraiki zen eta 1996an eraberritu zen orain ezagutzen dugun bezala antolatuz. Eskola txikia da eta txikia geratzen zaigu aurrean ditugun ikasketa plan berriei aurre egiteko.

Alabaina, eskola txikia izateak bere abantailak ditu, denok ezagutzen gara, eta komuniazioa oso erraza da. Gizon eta emakumeen kopurua nahiko parekatuta dago, 42 gizon eta 36 emakume. Emakume talde bat dago eskolarekin oso konprometitua. Oro har, eskolan irakasleak -emakume zein gizonak- hezkidetzarekin sentsibilizatuta daude, bereziki generoaren inguruan lanean urte asko daramaten pertsona talde bat. Hori dela eta, 2008-2009 ikasturtean, Hezkidetz Mintegia antolatu zuten. Mintegi horretan, Zuzendaritza taldeko pertsona batzuek parte hartu genuen, Plan berrien arduraren gaitasuna eta kezkatuta geunden, gabezi bat ikusten genuelako gai horrekiko. Alde batetik, gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko legea hor zegoen irakasleen hasierako formazioan generoari buruzko prestakuntza eman behar zela esanez, baina, bestetik, Plan berrien diseinuan ez genion gaiari heldu eta nolabaiteko konponbidea aurkitu behar genuela ikusten genuen. Zuzendaritza taldean egonik

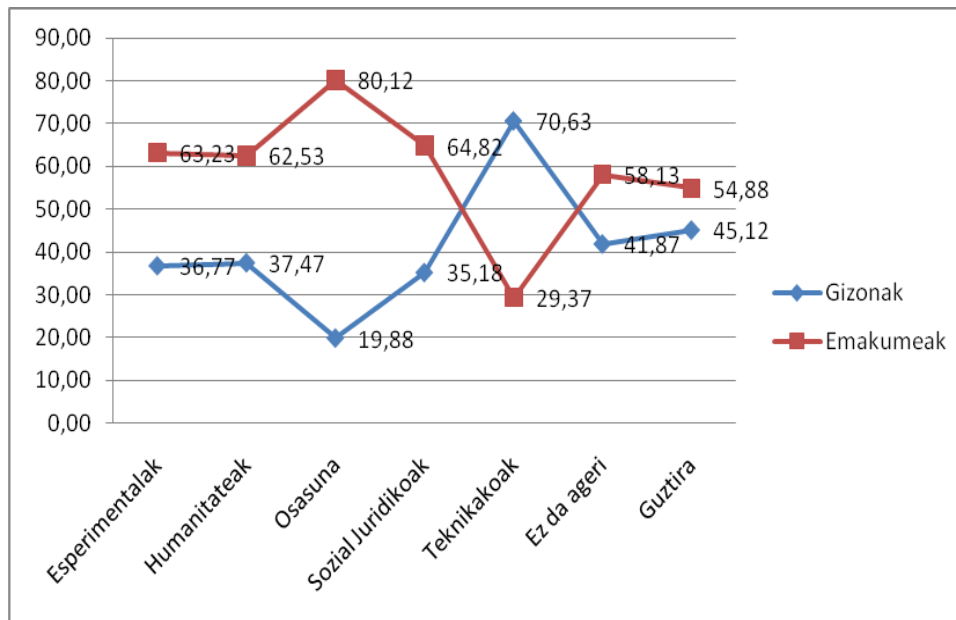
erantzukizun handia genuela ikusten genuen. Mintegiaren amaieran, konpromisu dokumentua sinatu genuenean, nik, honako hau sinatu nuen:

“Antolatu behar ditugun mailakako koordinazio saioetan gure mintegian lehenetsi ditugun helburuak mahai gainean jartzeko eta ikasgaietan txertatu ditzagun lan egiteko konpromisua hartzen dut”.

Hortik aurrera, Ikasketa Planetan emakume eta gizonen berdintasunaren gaia nola txertatu izan zen gure kezka. Jakin nahi genuen eskolan zer egiten zen, zein zen ikasle eta irakasleen ikuspegia, zer egin genezakeen, nola txertatu genezakeen hezkidetzaren gaia diseinatuta zeuden ikasgaietan. Kezka horiek buruan, eskolan hobekuntza jarduera bat egitea pentsatu genuen, eta horretarako, galdetegi bat eta eztabaida-taldeak egiteko gidoiak prestatu genituen. Gauzak horrela, 2009ko “Plan de Implantación y Seguimiento de Acciones de Mejora” -PISAM- izeneko deialdian parte hartzea erabaki genuen honako hobekuntza jarduera proposatuz: *“Análisis de la igualdad en los planes de estudio de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz”*. Hobekuntza jarduera hau aurrera eramateko diru-laguntza jaso genuen eskolan, eta horrela, lehenengo eztabaida-taldeak egiten hasi ginen 2009ko maiatzean. Lehenengo momentuan asmoa ez zen izan tesi bat egitea, baizik eta, ikusten genuen gabezia konpontzeko tresna bat bilatzea. Alabaina, eztabaida-taldeetan eta galdetegietan jasotako informazioa aztertzen hasi ginenean konturatu ginen azterketa sakona egiteko aukera ematen zuela, eta tesi bat egiteko materiala genuela esku artean.

Stake-n (1995:62) argumentazioarekin jarraituz, aztergaiaren arabera, testuinguru politikoak, sozialak edo ekonomikoak hartuko dute garrantzi handiagoa. Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskola, ikerketarako testuingurua denean gizon eta emakumeen egoerari buruzko datu batzuk aztertuko ditugu. Eskola, Euskal Herriko Unibertsitatean (EHUren) kokatuta dago horregatik, garrantzitsua iruditzen zaigu Euskal Herriko Unibertsitateko (EHUko) gizon eta emakumeen egoera orokorrari buruzko datu batzuk ematea, ondoren gure eskolako egoeran zentratzeko. Horrela, emakume ikasleen egoerari buruzko datu batzuk eta Irakasleen eta AZP-en egoerari buruzko informazioa emango dira jarraian. 12. grafikoan 2008/2009 ikasturtean UPV/EHUko ikasleek aukeratutako ikasketak adarraren arabera eta sexuaren arabera aztertuta agertzen dira, datuok ehunekotan agertuz:

12. grafikoa: Unibertsitateko ikasketak (2008-09). Matrikulatutako gizon eta emakume kopurua adarraren arabera

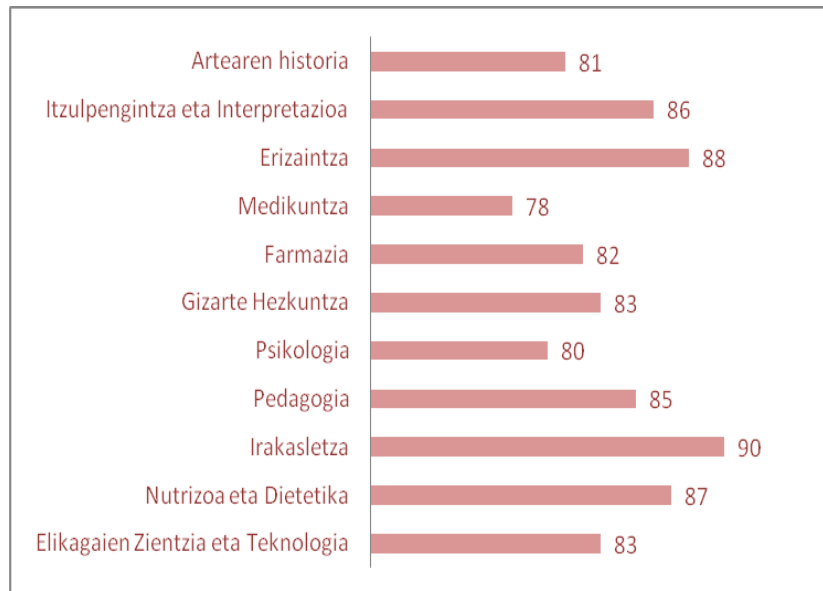


Egilea: Pilar Aristizabal EUSTAT eta Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Ikerketa eta Unibertsitate Sailaren datuetan oinarrituta.

Titulazioen arabera ematen den banaketa aztertzen badugu oso nabarmena da neskek eta mutilek egiten dituzten aukeren artean dagoen ezberdintasuna: Osasun Zientzietan matrikulatutakoak %80,12a neskak diren bitartean, ikasketak Teknikoetan alderantzizko proportzioa ematen da, mutiak %70,63a dira eta neskak %29,37a. Gainontzeko ikasketetan, neskak dira gehiengoa baina aldea ez da hain nabarmena: Zientzia esperimentaletan matrikulatutakoak %63,23a dira, Humanitateetan %62,53a eta Zientzia Sozial Juridikoetan, %64,82a.

Bestalde, EHUko 2007-2008ko gizon eta emakumeen egoerari buruzko txostenean (Europako Batzordea, 2009) emakumezkoak nagusi diren ikasketak identifikatuta agertzen dira (13. grafikoa). Grafiko horretan ikus daitekeenez, Irakasle titulazioetan %90a emakumezkoak dira, emakume gehien jasotzen dituzten titulazioak direlarik. Horren arabera, Irakasle titulazioak zeharo feminizatutako titulazioak direla baieztatu daiteke.

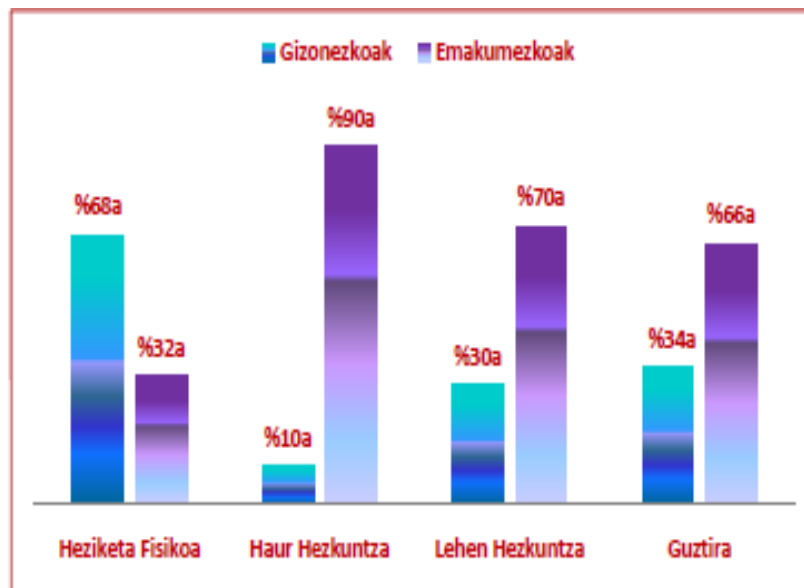
13. grafikoa: Emakumeak nagusi diren titulazio batzuk (%tan)



Iturria: Gizon eta emakumeen egoerari buruzko txostena (Berdintasun zuzendaritzaren ataria(UPV/EHU) generoari buruzko ikasketak. 2007-2008 ikasturtea).

Azterketa gure Eskolako datuetan zentratuz gero, 2008-09 ikasturteko matrikulazio datuak begiratzen baditugu, azpimarratzekoa da espezialitateen arabera dauden ezberdintasunak¹⁴. grafikoa ikus daitekeenez:

14. grafikoa: Gasteizko Irakasleen U.E zenbakitan. 2008/2009 ikasturteko matrikula



Ikasketa berberak izan arren, hau da, espezialitate guztiek (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Heziketa Fisikoa) irakasle titulazioa ematen duten arren, eta, oro har, hiru espezialitateetan matrikulatutakoen %66a neskak izan arren, adierazgarria da Heziketa Fisikoko espezialitatean matrikulatutakoen %68a mutilak izatea, hau da, “gizonezkoen” jardueran jotzen den espezialitatean, mutilak nagusi izatea, eta, amatasunarekin eta zaintzarekin lotzen den Haur Hezkuntzako espezialitatean, aldiz, matrikulatutakoen %90a neskak izatea

Emakume-Irakasleen eta AZPen egoerari buruzko informazioa.

Gasteizko irakasle eta AZPko langileei dagokienez, ordezkapenak eta behin-behineko plazak direla eta, egoera nahiko aldakorra den arren, irakasleen %54a gizonezkoak dira eta %46a emakumezkoak. AZPen artean, aldiz, emakumeak dira gehienagoa, %73a, hain zuzen ere. Eskola Batzarraren osaketari begiratzen badiogu, ordezkari gehienak emakumezkoak dira 11. taulan ikus daitekeenez.

11. taula: Gasteizko Eskola batzarraren osaketa sexuaren arabera 2009-2010 ikasturtea

Partaideak	Emakumeak		Gizonak		Guztira
	Absolutua	%	Absolutua	%	Absolutua
A) Berezko juntakideak					
Zuzendaria	1				1
Zuzendariordeak	1		3		4
Idazkaria			1		1
Administratzailea	1				1
Guztira (a)	3	%43	4	%57	7
B) Hautatutako juntakideak					
Irakaslegoa	14	%72,20	5	%27,70	19
Ikaslegoa	6	%60	4	%40	10
AZP	3	%75	1	%25	4
GUZTIRA (B)	22	%68,75	10	%31,25	32
GUZTIRA (A +B)	26	%65	14	%35	40

Egilea: Pilar Aristizabal, E.U.M.V.ko datuetan oinarrituta.

Eskola Batzarrean hartzen dira eskolari dagozkion erabaki garrantzitsuenak, bertan Eskolako kolektibo guztiak -ikasle, irakasle zein Administrazio eta Zerbitzutako pertsonalgora (AZP)-ordezkatuta daude. Organo honetan bi partaide mota daude: berezko juntakide direnak (Zuzendaritza Taldea eta Administrazioa) eta aipatutako hiru kolektibo horietan hautatutakoak. Berezko juntakideen artean, %43a emakumeak eta %57a gizonak dira, hau da, gizonen proportzioa handiagoa da. Hautatutako kideen artean, berriz, emakumeen presentzia handiagoa da (%68,75a). Datu orokorreari begiratzen badiegu emakumeen parte hartzea handiagoa dela ikusten dugu (%65a).

2.2.4. Lagin mota edo partaideak

Gure ikerketako partaideak Gasteizko Irakasle Eskolan 3. mailan dauden ikasleak eta Eskola bereko irakasleak izan dira.

Ikasleen partaidetzari dagokionez, Eskolan, 2009-2010 ikasturtean 1245 ikasle egon dira matrikulatuta. Galdetegi eta eztabaida-taldeetan parte hartu behar zuten ikasleak hautatzeko erabili zen irizpidea hirugarren mailako espezialitate guztietako eta Eskolan irakaskuntzan ezarrita dauden bi hizkuntzetako ikasleak izatea izan zen, gizon eta emakumeen berdintasunari buruz formazio amaierako ikasleen jarrera eta pertzepzioak ezagutzea nahi genituelako. Hori dela eta, Eskolara hirugarren mailako matrikula egitera etorri ziren ikasle guztiei luzatu zitzaien parte hartzeko gonbidapena (guztira 585 ikasle diren arren, guztiek ez baitute matrikula ikastegian bertan egiten). Matrikula egiterakoan galdetegi bat betetzeko eskatu zitzaien, eta, jakinarazi zitzaien aurrerago gaiari buruzko eztabaida-talde batzuk egongo zirela. Galdetegia erantzutea eta eztabaida-taldeetan parte hartzea borondatez egin behar zela argi azaldu zitzaien.

Ikasleen Galdetegietan jasotako erantzun kopurua

Arestian aipatu bezala, 3. mailako ikasleei galdetu zaie, espezialitate guztietakoei -Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Heziketa Fisikoa- eta irakaskuntzan ezarrita dauden bi hizkuntzetan -euskaraz eta gazteleraz- ikasten dutenei.

Horrela, 3. mailan matrikulatu diren 585 ikasleengandik, 217 galdetegi jaso dira, 79 Haur Hezkuntzakoak -matrikulatutakoen %42,5a, 93 Lehen Hezkuntzakoak -matrikulatutakoen %43a eta 45 Heziketa Fisikokoak -matrikulatutakoen %24,5a-. Ikusten denez, kopuru txikiena Heziketa Fisikoko espezialitatean jaso da. 12. taulan ikus daiteke matrikulatu diren ikasle kopurua erantzun dutenekin alderatuta:

12. taula: *Ikasleen erantzunak -espezialitate eta sexuaren arabera- matrikulekin alderatuta*

Especialitatea (3.Maila)	Erantzun kopurua			3.Mailako Matrikulazioa	Erantzunen %a
	Neskak	Mutlak	Guztira		
Haur hezkuntza	73	6	79	186	% 42,5
Lehen hezkuntza	65	28	93	215	% 43
Heziketa fisikoa	19	26	45	184	% 24,5
Guztira	157	60	217	585	% 37

13. taulan ikus daitezke sexu eta hizkuntzaren arabera jaso ditugun erantzun kopurua espezialitate bakoitzean.

13. taula: *Jaso diren erantzun kopurua espezialitate, hizkuntza, eta sexuen arabera*

Hizkuntza	Haur Hezkuntza		Lehen Hezkuntza		Heziketa Fisikoa		Guztira	
	Neska	Mutila	Neska	Mutila	Neska	Mutila	Neska	Mutila
Gaztelera	25	2	22	11	3	5	50	18
Euskaraz	48	4	43	17	16	21	107	42
Especialitateka guztira	73	6	65	28	19	26	157	60

Hizkuntzari bagazozkio, Haur Hezkuntzan, gaztelera, 27 erantzun jaso dira, euskaraz, 52 jaso diren bitartean. Lehen Hezkuntzari dagokionez, gaztelera 33 erantzun jaso dira eta 60 euskaraz. Heziketa Fisikoan, gaztelera, 8 erantzun jaso dira, eta, 37, euskaraz. Ikusten denez euskaraz ikasten dutenek gehiago erantzun dute. Hala da espezialitate guztietan.

Bestalde, jaso diren galdetegi gehienak neskek betetakoak izan dira. Nabarmenezkoa da Haur Hezkuntzan jaso diren 79 galdetegietatik, 6 bakarrik izan direla mutilek erantzundakoak. Lehen Hezkuntzako espezialitatean, hain nabarmena ez den arren, nesken galdetegi kopurua,

mutilen bikoitza baino gehiago dira, 65, 28ren aurrean. Joera hori, Heziketa Fisikoan alderantzikoa da -16 neska eta 4 mutil- eta espezialitate honetan jaso diren galdetegi gehienak -ezberdintasunak hain nabarmenak ez diren arren- mutilenak izan dira.

Ikasleekin egindako Eztabaida-taldeak

Eztabaida-taldeak eta galdetegiak elkarren artean osagarriak diren informazioa biltzeko estrategiak dira gure ikerketan. Eztabaida-taldeen strategiari esker, aktoreen iritzi, balorazio eta jarrerak ezagutu ditzakegu. Talde hauek, bereziki baliotsuak gertatzen dira:

- kontrajarriak diren pertzepzio eta jarrerak alderatzeko
- hauei buruzko azterketa, eztabaida eta hausnarketa bultzatzeko
- beste modu batean nekez aurkituko genituen iritzi, uste, estereotipo edo diskriminazio jarrerak agerian uzteko.

Egoera sakontasunez aztertu ahal izateko, 18 eztabaida-talde burutu ziren. Hasiera batean sexu bereko taldeak antolatu genituen libreago hitz egingo zuten ustetan, baina ezberdintasunik ez zenez aurkitu, eta talde batzuk, berez, mutilez soilik edo neskez soilik osatutakoa zirenez, gainontzekoak talde mistoak izan dira.

14. taulan agertzen dira talde hauen ezaugarriak -espezialitate bakoitzean burututako eztabaida-talde kopuruari eta partaideen osaketari begira- eta talde bakoitza identifikatzeko erabili genituen kodeak.

14. taula: Eztabaida-taldeek ezaugarriak eta kodeak

Espezialitateak	Aroa	Talde kopurua	Partaide kopurua	Sexua	Kodeak
Haur hezkuntza	Maiatza	3	6	Emakumeak	20090520 3 ET EI
			3	Emakumeak	20090520 4 ET EI
			5	Emakumeak	20090520 5 ET EI
Heziketa fisikoa	2	2	4	Emakumeak	20090517 1 ET HF
			4	Gizonak	20090517 2 ET HF
Haur Hezkuntza	Iraila	4	6	5 emakume eta gizon bat	20090922 11 ET HH
			9	8 emakume eta gizon bat	20090922 12 ET HH
			6	Emakumeak	20090922 13 ET EI
			8	Emakumeak	20090922 14 ET EI
Lehen Hezkuntza	Iraila	4	4	Emakumeak	20090921 7 ET EP
			8	6 emakume eta bi gizon	20090923 15 ET LH
			6	Emakumeak	20090921 19 ET LH
			9	5 emakume eta 4 gizon	20090923 16 ET LH
Heziketa Fisikoa	Iraila	5	6	Gizonak	20090921 8 ET HF
			10	4 emakume eta 6 gizon	20090921 9 ET HF
			11	2 emakume eta 9 gizon	20090921 10 ET HF
			12	2 emakume eta 10 gizon	20090924 17 ET EF
			10	3 emakume eta 7 gizon	20090924 18 ET EF
Guztira		18	127	37 emakume / 17 gizon	

Eztabaida-taldeek kodeari dagokionez, kode bat adibidetzat hartuta, argiago ikusiko da osagai bakoitzaren esanahia. Adibide moduan honako kode hau hartuko dugu: 20090924 18 ET EF. Lehenengo zenbakiak eztabaida-taldea burutu zen data adierazten dute (hau da, 2009ko

irailaren 24an burutu zen). Hurrengo zenbakiak, eztabaida-talde guztien artean zenbatgarrena izan zen adierazten du (gure adibidean, 18. Eztabaida-taldea da), eta ET hizkiek: Eztabaida-taldea dela esan nahi dute. Ondoren agertzen diren hizkiek, espezialitatea adierazten dute, gure adibidean EF, Educación Física da. Gainontzeko guztiak honela adierazita daude: HF, Heziketa Fisikoari dagokio, HH Haur Hezkuntza, EI Educación Infantil, LH Lehen Hezkuntza eta EP, Educación Primaria.

15. taulan ikus daiteke ikasleen partaidetza eztabaida-taldeetan hizkuntza eta espezialitatearen arabera:

15. taula: Eztabaida-taldeak hizkuntza eta espezialitatearen arabera

Especialitatea	ET Euskaraz	Ikasle kopurua		ET Gazteleraz	Ikasle kopurua	
		Emak.	Gizonak		Emak.	Gizonak
Haur Hezkuntza	2	13	2	5	28	0
Lehen Hezkuntza	3	17	6	1	4	0
Heziketa Fisikoa	5	10	25	2	5	17
Guztira	10	40	33	8	37	17

16. taulan ikus daiteke ikasleen partaidetzaren laburpena

16. taula: Ikasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan

Aroa	Ikasle kopurua	
	Galdetegia	Eztabaida-taldeak
Maiatza	17	5
Iraila	217	13
Guztira	234	18

Laburbilduz, ikasleengandik informazioa jasotzeko 5 eztabaida-talde burutu genituen maiatzean eta hilabete berean, 17 galdetegi eskuratu genituen. Irailean berriro euren gana jo genuen euren partaidetza eskatuz eta 217 galdetegi eskuratu eta 13 eztabaida-talde burutu genituen.

Irakasleen Galdetegietan jasotako erantzun kopurua

Irakasleen partaidetzari dagokionez, gure eskolan 2009-2010 ikasturtean, batz besterik, hirurogei eta hamabost irakasle egon gara, ordezkioak barne hartuta. Irakasleen kasuan ere, parte hartzea borondatezkoa izan da.

Eskolako irakasle guztiei galdetegia betetzeko eskaera eta eztabaida-taldeetan parte hartzeko gonbidapena luzatu zitzaizen arren, hogeita hiru irakaslek erantzun zioten galdetegiari, hau da, irakasleen %32a. Horietatik 17 ordezkioak dira edo behin behineko kontratuak dituztenak. 17. taulan ikus daitezke, galdetegiak bete zituzten irakasleen ezaugarri batzuk:

17. taula: Irakasleen galdetegiak bete dituzten irakasleen ezaugarriak

Adina	Sexua		Guztira	Lan egoera	
	Emakumeak	Gizonak		Egonkorra	Egonkortasunik ez
30-40	1	3	4		4 (emakume 1 eta hiru gizon)
40-50	2	5	7	2 gizon 2 emakume	3 gizon
50-60	6	2	8	5 emakume 2 gizon	1 (emakumea)
+ 60	4		4	4 emakume	
Guztira	13	10	23	15	8

Irakasleen artean, galdetegiak 13 emakumek eta 10 gizonak bete dituzte. Erantzun duten emakumezkoen artean, 10ek 50 urte baino gehiago dituzte, eta bat bakarrik dago 30-40 urte adin tarte horretan. Gizonen artean, berriz, hiru dira adin tarte horretan daudenak eta bost 40-50 urteetakoak. Bestalde, lan-egoerari begiratuta, erantzun duten irakasleen artean zortzi, ordezkioak dira edo egonkortasunik gabeko kontratuak dituzte -2 emakume eta 6 gizon- eta gainontzeko 16ak, eskolan urte asko daramaten irakasleak dira 17. taulan ikus daitekeenaren arabera.

Horrez gainera, erantzun duten emakumeen artean, seik, Magisteritza Eskolan, 1992an egin zen hezkidetzako lehenengo gradu-ondoan parte hartu zuten. Oro har, esan daiteke, ikerketa honetan parte hartu dutenak, batez ere, hezkidetzak gaitan eskolan tradizionalki interesa adierazi duten irakasleak izan direla.

Bestalde, esan daiteke eskolako ia Sail guztietako irakasleek erantzun dutela, horrela, Soziologia, Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika, Gizarte Zientziak, Zientzia Esperimentalak eta Matematikak, Erljioa, Didaktika eta Eskola Antolakuntza, Psikologia, Musika, Plastika eta Gorputz Hezkuntzako Sailetako irakasleek bete dituzte galdetegiak.

Irakasleekin burututako eztabaida-taldeak

Eztabaida-taldeak osatzeko, irakasleei mezu bat bidali zitzaien gure egitasmoa zein zen azalduz eta bi data ezberdinetan parte hartzeko aukera emanaz. Horrela bi eztabaida-talde osatu ziren. Lehenengoan 7 pertsonak parte hartu zuten eta bigarreanean 10 pertsonak. Irakasleek izan duten parte-hartzearen laburpena 18. taulan ikus daiteke.

18. taula: Gasteizko Irakasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan

Hilabetea	Galdetegia	Eztabaida-taldeak	Partaide kopurua	Kodeak
Iraila	23	2		
		Irailaren 15ean	7	(2009/09/15 1 ET)
		Irailaren 23an	10	(2009/09/23 2 ET)
Guztira	23	2	17	

Laburbilduz, irakasleengandik informazioa jasotzeko 23 galdetegi eskuratu genituen irailean, eta, hilabete berean, 2 eztabaida-talde burutu genituen.

2.2.5. Datuen azterketa

Informazioa eztabaida-taldeetan eta galdetegietan jaso diren erantzunen bitartez jaso da. Eztabaida-taldeetan grabatutako elkarrizketak transkribatu dira, eta, galdetegien erantzunekin batera, irakurri, aztertu eta kategoria sistema bat joratu da. Informazioa tratatu ahal izateko, erantzunak kategoria sistema horren arabera antolatu dira. Geroxeago aipatuko dugun bezala informazioa tratatzeko hainbat baliabide informatiko erabili dira.

Eztabaida-taldeetan eta galdetegietan lortutako datuen azterketa

Eztabaida-taldeak ahoz adierazitako datu kualitatibo ugarien iturria dira. Gil-en (1994) esanetan, hezkuntza ikerketan erabiltzen diren beste estrategia edo teknika batzuen bitartez sortzen diren datuekin gertatzen den bezala, talde-eztabaidatan sortzen diren ahozko informazio kopuru handi horietatik esanahia ateratzea, konplexutasun handiko lana da ikertzaileentzat. Egile honen arabera, ez da bakarrik lan konplexua, baizik eta, erabakigarria ikerketa baten emaitzei begira. Ikasleek galdetegietan eman duten informazio kualitatiboarekin gauza bera gertatzen dela esan dezakegu. Ondorio esanguratsuak lortu eta aurkezteko, datuek duten informazioaren zentzua ulertu behar da, agertzen diren topikoen artean dauden harremanak aurkitu, edo, ikergai diren aspektuen arteko berdintasun eta ezberdintasunak identifikatu.

Eztabaida-taldeetako parte hartzaileen ahozko elkarreraginaren emaitza diskurtso bat da, “subjektuek espontaneoki esaten edo adierazten duten hori” bezala definituta, hitz bat izan, edo, beste norbaiti zuzendutako ahozko zein idatzizko mezu luze bat izan (Orti in Gil, 1994:185).

Ahozko diskurtso hori, testu idatzia bihurtu behar da eztabaida-taldeetan sortutako elkarrizketak transkribatuz. Modu horretan, datu kualitatibo testualak izango ditugu.

Datu kuantitatiboetan gertatzen ez den bezala, hitzez eta testuen bidez adierazitako datuen azterketari buruz, ez dago ikertzailea datuen azterketan gidatzen duen zehaztutako prozedura garbirik. Indefinizio honi, gehitu behar zaizkio ikerketa kualitatiboaren izaera anitza eta ikerketa tradizio ugari egotearen arazoa (Jacob in Gil, 1994:187). Are gehiago, esan daiteke erabiltzen diren metodoak oso ezberdinak direla eta, batzuetan, erabiltzen dituen ikertzaileak berak asmatuak direla urteetako esperientziaren ondorioz. Horrek bidea eman du esateko ikertzaileen artean, datuen azterketa dela eta, dagoen adostasun puntu bakarra honako hau dela: azterketa, datuetatik zentzua ateratzeko prozesua dela (Tesch in Gil, 1994:187). Hortaz, batzuentzat datu kualitatiboen azterketa, teknika baino, artea izatea. Horrek eskatuko luke, edozein ikerketa aurrera eramateko beharrezkoak diren trebetasun eta zereginenez gain, bereziak diren beste batzuk ere izan beharko lituzkeela ikertzaileak: sormena, irudimena eta “detektibe baten usaimena”, behatutako egoeretatik interesgarriak diren gaiak atera eta ekoizpen teorikoak egiteko (Woods in Gil, 1994:187); xalotasun eta sentsibiltate

teorikoa datu kualitatiboetatik sortzen den teoria kontzeptualizatzeko eta formulatzeko (Glasser eta Strauss, in Gil,1994:187); datu kualitatiboen azterketak ikertzailea bere ikuspuntuaz haratago joateko eta aztertzen dituen horien ikuspuntuak ezagutzeko trebetasuna eskatzen du (Wilson in Gil, 1994:187); pentsamendu dibergentea eta gaitasun artistikoa interpretazioan agertzen diren metafora eta analogiak bezalako elementu instrumentalak menderatzeko (Goetz y Lecompte, in Gil, 1994:187).

Horrez gain, beste egile batzuk datuen azterketaren sakontasun mailari buruz hitz egiten dute, hala nola, Krueger-ek (1991) edo Lederman-ek (in Gil, 1994).

Krueger-ek (1991:112) datuen azterketa sakontasunaren lerro jarrai bat bezala irudikatzen du, datuen aurkezpen soiletik interpretazioraino joango litzatekeena.

Datu zuzenak ↔ Fase deskriptiboak ↔ Interpretazioa

Continuum horren alde batean, datu zuzenen aurkezpena egongo litzateke, parte hartzaileek galderei eman dizkieten erantzunen zentzua jasotzen duten kategorietan multzokatuta aurkeztea. Continuum edo lerro jarrai horren erdian, parte hartzaileen erantzunen laburpena legoke, aipuen adibide ohikoenak edo esanguratsuenak jasoz. Zein aipu sartu behar den erabakitzeke irizpideak, ikerketaren helburuen arabera izango dira. Lerroaren amaieran dagoen interpretazio maila, ikerlariari esfortzu handiena eskatzen diona da. Interpretazioa, deskribapen prozesuan oinarritzen da baina datuen esanahia eskaintzen du - laburpenaren orde- arazoa ulertzen lagunduz. Interpretazioa hitz zehaztatetik haratago doa eta hartutako landa-oharrak, saioan zegoen giroa eta egindako baieztapenen indarra edo ahulezia, besteak beste hartu behar dira kontutan.

Azterketa-metodoen aniztasuna eta berezitasuna, eta ikerketa txostenetan hauek deskribatzerakoan izaten den zehaztasun falta dira, hain zuzen ere, ikerketa kualitatiboaren sinesgarritasunari buruz kritika gehien biltzen dituzten aspektuak. Arrisku hori saihesteko, egile gehienak azterketa sistematikoago egitearen alde agertzen dira. Bers-en esanetan (in Gil, 1994:190)

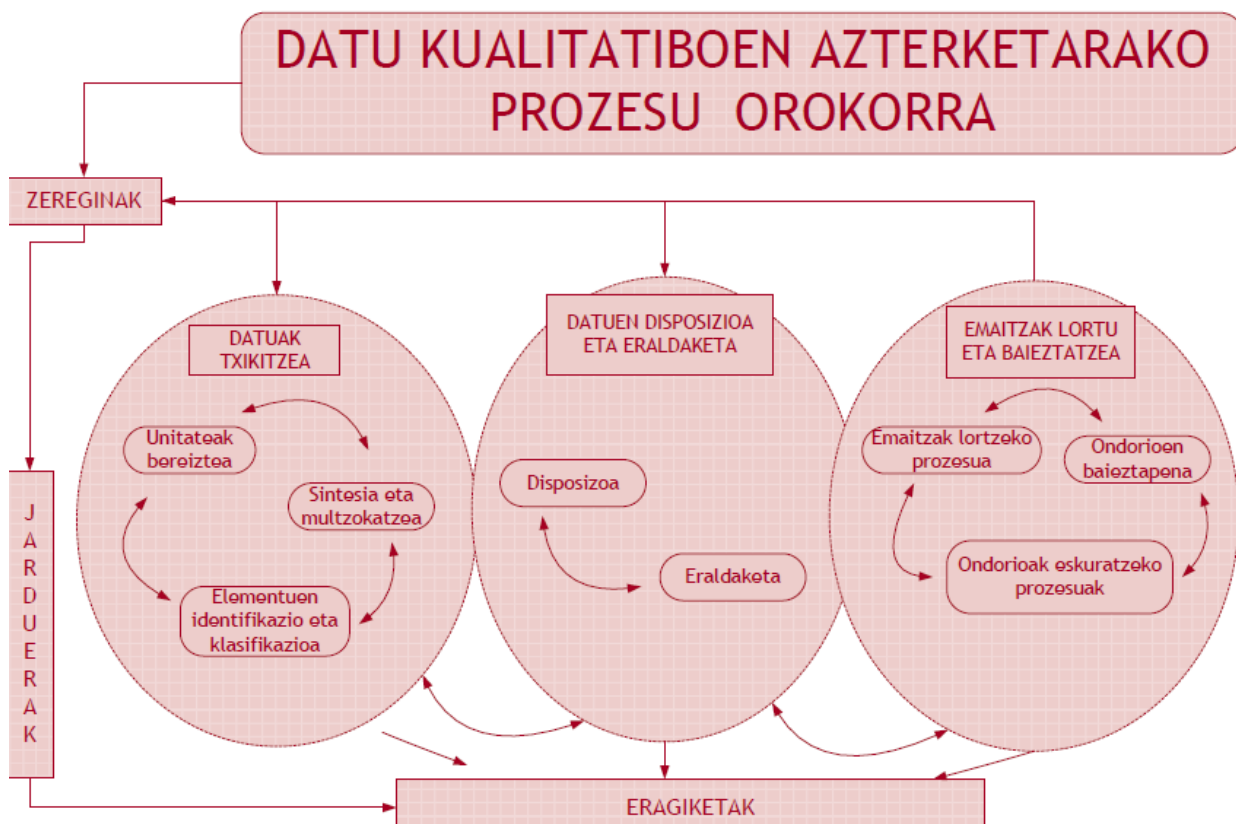
“ezarritako sekuentzia bat jarraitu beharko litzateke, prozesu bera egiten duen beste ikertzaile batek antzeko ondorioetara iritsi ahal izateko”.

Guk, eztabaida-taldeetan sortu den informazioaren azterketa, modu sistematiko eta sakonean egin nahi izan dugu. Horretarako literaturan aurkitu ditugun aholkuak jarraitu ditugu, Yin-ek (in Krueger, 1991:109) aipatzen dituen eragiketak gure eginez:

“datuen azterketa, ebidentzia enpirikoa, arakatzean, kategorizatzean eta berrantolatzean datza ikerketaren hasierako xedeak lortzeko”.

Gure eztabaida-taldeetako datuen azterketarako Gil-en (1994:10) eta Krueger-en (1991:121) proposamenetan oinarritu gara. Interesgarria iruditu zaigu Gil-ek proposatzen duen eskema hona ekartzea, horrela 1. irudian prozesu orokorra ikus daiteke:

1. irudia: Datu kualitatiboen azterketarako prozesu orokorra (Gil, 1995:31)



Gil-ek (Rodríguez, Corrales, Gil, & García, 1995), hurrengo oinarritzko zeregin edo eragiketak aurkezten ditu datu kualitatiboekin lan egiteko:

- datuak txikitzea edo laburtzea,
- datuen disposizioa eta eraldaketa, eta
- emaitzen lorpena eta ondorioen baieztapena.

Bestalde, 1. irudiko zirkulu bakoitzaren barruan agertzen dena behatuz gero, zeregin bakoitza betetzeko hainbat jarduera burutu behar direla ikusten dugu. Horrela, datuak txikitze edo laburtzeko, adibidez, unitateak bereiztu eta elementuak identifikatu eta sailkatu behar dira, eta elementuak multzokatuz eta sintesia eginez amaitu. Horrez gainera, 1. irudian, egileak nabarmendu nahi izan du, ez dela prozesu lineal bat, baizik eta, une eta egoera jakin batzuetan aurreko zereginetara itzuli beharko dela eta zeregin guztien artean harreman estua dagoela.

Datuen azterketarako jarraitu den prozedura.

Datuen azterketa abiatzeko, lehenengo pausua, jaso ziren erantzunak transkribatzea izan zen. Horrela, datuen azterketarako honako materialak erabili genituen:

- Eztabaida-taldearen gidioia.
- Transkribaketak.
- Bileren grabazioak, hauek ondo grabatu diren kasuetan, bestela ikertzaileen landa-oharrak erabili dira.
- Moderatzaileak eta laguntzaileak hartutako oharrak.
- Dinamizatzaileek egin dituzten komentarioak eta ekarpenen landa-oharrak. (Krueger, 1991:121).

Ondoren, Gil-ekin (1994:10) eta Krueger-ekin (1991:121) bat etorritik, transkribapen guztiak irakurtzeari ekin genion. Diskurtsoen edukiak sortzen zizkigun lehenengo iritziak, sarritan

errepikatzen ziren ideiak eta antzematen ziren jarrerak eta joerak, apuntatu genituen azterketaren ondorengo fasetan erabili ahal izateko.

Azterketa zehatzerako hurrengo pausuak jarraitu ditugu:

a) Datuak txikitu edo laburtzea

Revuelta eta Sanchez (2003) eta Gil-entzat (1994) lehenengo urratsa, informazioa sinplifikatu eta hautatzea da erabilgarriagoa egiteko. Gil-en (1994) arabera, datu testualen laburpena, batera egin daitezkeen bi prozesuetan gauzatzen da, segmentazioan eta kategorizazioan.

Segmentazioa diskurtsoa eduki unitateetan zatitzean datza, eta, ideia bat adierazten duten zatiak edo gai berberari buruz ari direnak unitatetzat hartuz egin daiteke segmentazioa.

Revuelta eta Sanchez-en (2003) arabera, informazioa unitateetan zatitzeko irizpideak oso ezberdinak izaten dira hala nola, espazialak, denborazkoak, gaiari buruzkoak, gramatikalak, elkarrizketakoak edo sozialak. Zabaldueña da, gai berari buruz hitz egiten duten segmentuak edo zatiak banatzea.

Irizpide gramatikala erabiliz gero, 19. taulan jaso ditugun testu unitateen artean aukeratu dezakegu.

19. taula: Testu unitateen aukeraketa (Revuelta eta Sanchez, 2003)

Unitatea	- Ezaugarriak
Paragrafoak	<ul style="list-style-type: none">- Paragrafo laburrak dituzten dokumentuak: testu legalak edo laburpenak- Paragrafo bakoitza gai bati dagokio- Paragrafoak elkarrizketa bateko solaskideak ordezkatzen dituztenean
Esaldiak	<ul style="list-style-type: none">- Esaldien eraikuntza garrantzitsua da (azterketa linguistikoa)- Testu bat erraz zatitu daitekeenean esaldietan (testu legalak)
Lerroak	<ul style="list-style-type: none">- Testua lerroetan dator- Testuaren zentzua ez da galtzen testu unitate txikietan zatituz gero
Hitzak	<ul style="list-style-type: none">- Diskurtsoen eta beraien esanahien azterketa, hitzak aztergaitzat hartuta.

Guk azterketarako hartu dugun testu unitatea, paragrafoa izan da, edo hobeto esanda, gai bati buruz erreferentzia egiten dion testu zatia. Batzuetan, gerta daiteke paragrafo batean bi testu unitate agertzea, hau da bi gaiari buruzko aipamenak egotea.

Kategorizazioa Revuelta eta Sanchez-en (2003) arabera, datuak laburtzean bi prozedura erabiltzen dira, kategorizazioa eta kodifikazioa, esanahia duten unitateak identifikatuz. Datu multzo bat kategorizatzen eta kodifikatzen dugunean, informazioa identifikatzen eta sailkatzen ari gara.

Gil-ek (1994:11) eta Revuelta eta Sanchez-ek (2003) diotenez, kategorizazioa eta kodifikazioa oinarrizko eragiketa baten inguruan antolatzen dira: unitate bakoitza, kategoria jakin batekin lotzeko erabakia. Bestaldetik, kodifikazioa da, testu zatiak edo unitateak deskribatzen edo interpretatzen dituzten gaiekin identifikatzea, eta, zati edo unitate horietako bakoitzari dagokion kategoriaren kode bat egokitzea. Kodeek kategoriak adierazten dituzte eta, datu unitateei dagozkien kategoriak erakusteko gehitzen dizkiegun markak dira. Eragiketa hauek eginez, aztertu beharreko testuaren kategoria-sistema osatzen dugu.

Sarri askotan kategoria-sistemek hainbat baldintza bete behar dituztela -exhaustibitatea, elkarrekiko esklusioa, sailkapen printzipio bakarra- defendatua izan den arren (Revuelta eta Sanchez, 2003), baliteke, azterketa kualitatiboan:

- Exhaustibitatea ez ematea, hau da, gerta liteke inongo kategorietan sar ez daitezkeen unitateak aurkitzea, informazioaren parte hori ez dela ikerketarako esanguratsua.
- Unitate bera, kategoria batetan baino gehiagotan agertzea (“membrecía” delakoa), hau da, unitate bat zein neurritan den kategoria baten partaide.
- Prototipoaren nozioa, ideala adierazten du, ehuneko ehunean kategoria baten parte denean.

Gil-ek (1994:11) eta Revuelta eta Sanchez-ek (2003) diotenez, kategorien ezarpena, prozedura inductibo baten ondorioa izan daiteke -datuak aztertu ahala sortzen dena- edo deductiboa, -aldez aurretik kodifikatzeko erabiliko den kategoria sistema eraikita-. Normalean, bien arteko irizpide mistoa jarraitzen da.

Arteko ezaugarriez gain, Revuelta eta Sanchez-en (2003) arabera, badira aipatu beharreko kategorien beste ezaugarri batzuk:

- Aldez aurretik ikertzaileak definituak egon daitezke, edo, datuak aztertu ahala sor daitezke (deduktiboak, lehenengoak, eta inductiboak, bigarrenak).

- Aldez aurretik ezartzen direnean, ohiko iturriak, ikerketaren marko teoriko eta kontzeptuala, gidatzen duten galderak edo helburuak, beste ikerketa batzuetan erabilitako kategoriak edo ikerketan erabilitako tresnak (elkarrizketaren gidoia edo galderak) erabiltzen dira egituratzeko.
- Datuak kategorizatzea iritzi bat egitea dakar; batetik, unitate jakin batzuk kode baten barruan sar daitezkeen erabakitzea dakar, eta, bestetik horri buruzko erabakiak hartzea. Erabaki horietan ikertzailearen ikuspuntu eta subjektibitateak eragina du.
- Objektibotasuna/ fidagarritasuna: kodifikatzaile ezberdinentzat ulergarriak izan behar dute, edukia ondo ez interpretatzea ez dadin izan kodifikatzaile ezberdinen arteko ahultasunaren arrazoa. Horretarako, unitate bat kategoria bati dagokion erabakitzeko irizpideak zeintzuk izan behar diren arautzen duen kategorien definizioa eman behar da.
- Egokitasuna: ikerketaren helburuetarako esanguratsuak eta aztertutako edukirako egokiak izan behar dira.

2.2.6. Azterketarako unitateak

Gure kasuan, eztabaidarako proposatu genuen gaien gidoia izan zen hasierako kategorizazioa egiteko erabili genuen eskema. Transkribaketak egin eta irakurri ondoren, galderak banan-banan aztertu genituen, gidoiaren galdera bakoitzari zegozkion erantzunak identifikatuz, erantzunetan adierazten zituzten ideien eskema eginez, agertzen ziren kategoriak identifikatuz eta ideiak hobekien jasotzen zituzten testu zatiak (edo ahotsak) markatuz. Hala ere, kategoria-sistema ez zegoen aldez aurretik guztiz ezarrita eta Morgan-ek (in Gil, 1994) proposatzen duen bezala, diskurtsoen edukia aztertu genuen kategoria multzoa aldatuz eta berrantolatuz diskurtsoetan agertzen ziren ideia eta esanahi berriak jasotzeko.

Oso garrantzitsua iruditzen zaigu jarduera hauek burutzeko erabili genuen metodologia aipatzea. Horrela, datuen zuzentasuna bermatzeko helburuarekin, beste bi ikertzaileen laguntza izan genuen fase honetan. Lehenengo momentuan, ikertzaile bik, eztabaida-talde baten transkribaketa hartu zuten eta bakoitzak bere irakurketa egin zuen parte hartzaileek

ematen zituzten erantzunak zein galderari zegozkion esanez, eta gure helburuetarako garrantzitsuak iruditzen zitzaizkigun ideiak azpimarratuz. Hau egin ondoren, pertsona aditu bati gauza bera egitea eskatu genion. Ondoren hiruron lana alderatu genuen desadostasunak agertzen ziren puntuak eztabaidatuz eta erabakiak hartuz.

Hurrengo urratsa, galderaz galdera joatea izan zen eta erantzunetan agertzen ziren kategoriak eta azpikategoriak identifikatu genituen. Datuak alderatu ostean, kategoriak eta azpikategoriak adostu genituen, eta hiruron ekarpenekin kategoria-sistema osatu genuen.

Ondoren, transkribatutako elkarrizketa guztiak irakurri eta aldaketa txiki batzuk eginez kategoria-sistema egokitu eta osatu genuen. Amaitzeko, elkarrizketa guztiak ezarritako kategoria sistemaren arabera kategorizatu genituen.

Datuen lehenengo kodifikazioa egin ondoren, kategoria bakoitzean sailkatutako edukiak aztertu genituen, kategoria batzuk elkartuz, beste batzuk zatituz eta gaizki kodifikatutako testu zatiak berriro kodifikatuz.

Elementuak identifikatu, sailkatu eta multzokatu ondoren kategorizazioa lortu genuen, 20. taulan agertzen den bezala. Kategorizazioa talde diskurtsoetan sortutako datuak kontzeptualki antolatzeke eta informazioa aurkezteke erabili da. Batez ere, kategorien edukia eta beraien interpretazioa interesatzen zaigun arren, NVIVO 8 (QSR International, 2007) programaren bidez burututako azterketari esker, egindako ekarpene kopurua aurkeztuko dugu 4. kapituluan. 20. taulan ikus daiteke erabili dugun kategoria sistema:

20. taula: *Kategoria sistema*

Meta-kategoria	Kategoria	Azpikategoria	Ondorioak	
Berdintasunari buruz orokorrean duten iritzia	Jarrera: berdintasunaren gaiaren aipamenak probokatzen duen jarrera.	Jarrera feminista		
		Sorpresa		
	Aurrerapenak: azken urteetan emandako aurrerapenen aipamena.	Gizarte mailan		
		Hezkuntza sisteman		
Aldaketaren aurrean sinesgaitz				
Gasteizko Magisteritza Eskolako berdintasuna	Berdintasuna. Ematen zaion trataera.	Ikasgaietan ematen den trataera edo aipamena, eta eman beharko litzatekeena	Ez da tratatzen	
			Euskara II	
	Gure eskolan ematen diren generoko estereotipoak, edo rola nola dauden banatuta	Ikasketen aukeraketan	Didaktikan	
			Zehar lerroetan	
	Hizkuntzaren zaintza gure eskolan	Egunerokotasunean	Bakarrik gizona zkoen ekarpena ikusten da	
			Literaturan zerbait	
	Ikasketetan ikusten dituzten Gabeziak bere formazioa dela eta Eskolan gauzatu daitezkeen iradokizunak berdintasuna tratatzeko	Sexu genero identitatea	Soziologian	
			Plastikan...	
		Edukiak antolatzeko iradokizunak	Ez dago	Tratatzeko beharrik ez. Desegokia ikusten dute da planteatzea.
				Ezinbestekoa da
	Ezaugarri buruzkoak	Pertsonen arteko harremanetan jokoera sexistak dauden ala ez	Gaitasun fisikoei dagozkionak	
			Izaerari dagozkionak	
	Gazteleraz	Egunerokotasunean	Jokaerei buruzkoak	
			Ikasleen artean	
	Euskaraz	Sexu genero identitatea	Irakasleak ikasleekiko	
			Ez da sexista	
Egunerokotasunean	Edukiak antolatzeko iradokizunak	Sutilagoa		
		Dena oso femeninoa da		
Egunerokotasunean	Sexu genero identitatea	Teoria eta praktika uztartu		
		Estereotipoak		
Egunerokotasunean	Sexu genero identitatea	Espazioaren erabilera		
		Homosexualitatearen trataera		
Egunerokotasunean	Sexu genero identitatea	Familiak eredu berriak		
		Tailerrak		
Egunerokotasunean	Sexu genero identitatea	Zeharka		
		Ikasgai batean		

Ikastoletan ikusten dutena praktikak egitera joaten direnean	Neska eta mutilen artean dauden ezberdintasunak	Jolasa eta jostailuak	Adinaren arabera ezberdina Generoko rolen ikaskuntzan duten garrantzia Eskola eta familiaren jokabide ezberdinak Familietikiko formazioa eta irakaslearen papera edo ardura zeregin horretan	
		Espazioaren erabilpena nolakoa den	Mutilek patioko zati handiena okupatu Neskak berbetan izkintetan	
	Estereotipoak	Nortasun eta jokaerari buruzkoak	Ezaugarriak Parte hartzea Lidergoa ea neskak edo mutilak hartzen duten protagonismoa	
		Zaletasun, trebetasun eta gaitasunak	Kirolen aukeraketa	
	Irakasleen esku-hartzea	Espazioen banaketan		
		Taldekatzea nola egiten den eskolan	Neska eta mutilak nahastuta naturaltasunez	
		Rolak ematea		
	Estereotipoak apurtzeko bidean?			
	Gizartean: lan munduan zein gizarteko beste esparruetan hautematen dituzten egoerak, harremanak, prozesuak aztertuko dira.	Orokorrean ikasleak ikusten dituzten edo aipatzen dituzten diskriminazio egoerak	Lan-munduan	
			Kirolean	
Jokaera eta komentario sexistak				
Gizarteratze prozesuan parte hartzen duten agenteak eta identitatearen inguruan duten indarra		Familiak gizarteratze prozesuan duen eragina		
	Hedabideak			

b) Datuen disposizioa eta eraldaketa

Datuei buruzko ondorioetara modu egokian iristeko, jasotako informazioa ordenatu eta era ulergarrian aurkeztu behar da (Rodríguez, 1998 eta Gil eta Garcia, 1996). Disposizioak datuak adierazteko hizkuntza aldaketa dakarrenean, eraldaketa dago, grafiko eta diagrama bidez egin daitekeena. Horrela, datuak argiago aurkeztuz, sakoneko egitura ere argitzen laguntzen dute eta baita datuen arteko erlazioa ere.

Guk, irakurlearen lana errazteko, kategoria bakoitzeko ideiak kontzeptu mapen bidez aurkeztu ditugu interpretazio txostenaren atal bakoitzaren hasieran.

Datuak konparatzeko testu matrizeak eginez, informazio mota ezberdinak (testuak, aipuak, irudi sinbolikoak) isla daitezke eta, era berean, formatu ezberdinak erabili (Miles eta Huberman in Gil, 1994:12). Azterketa kualitatiboan NVivo programa erabili dugu konparaketa egiteko atzerago datorren 2.3.7. atalean azalduko dugun moduan. Programa hauek ezin dute ikerlariaren dedukziorako gaitasuna ordezkatu baina lagungarriak dira. Instrumentalak diren faseetan, hala nola, testuaren kodifikazioan, subjektu eta kategorien arteko harremanak ezartzen, tipologia eta profilak zehazten edo kodifikatutako unitateak bilatzen eta berreskuratzen laguntzen dute.

c) Ondorioak ateratzea

Gil-en (1994) esanetan, azterketa prozesu osoan zehar ondorioak ateratzen joan arren, hasierako irakurketak edukiari buruzko lehenengo iritziak sorrarazten dizkigu. Kodifikazioa, berez, kategoria-sistema bat ezartzea ahalbidetzen duen datuen interpretazioa da (Strauss eta Corbin in Gil, 1994). Kategoria-sistema bat ezartzeak, gaiaren gainean partze hartzaileek dituzten iritziak, eta, gai hauek nola egituratu daitezkeen hobekien jasotzen dituzten topikoei buruzko erabakiak hartzea dakar.

Kategoria-sistemaren bidez, kontzeptualizazio eta interpretazioa egingo dugu, kategoria batean sartutako iritzi multzoari buruzko esanahiaren gaineko hipotesiak eginez. Aldi berean, elementu batzuk besteekin harremanetan jartzen saiatuko gara, prozesuan zehar datuek iradokitzen dituzten harremanak edo joerak apuntatuz.

Ondorioak ateratzea da, seguruenik, ikertzailearen esperientzia handiagoa eskatzen duen zeregina. Ikertzaileak, egindako aurkikuntzak beste ikasketa batzuekin testuinguruan jartzeko eta alderatzeko, eta, narrazio txosten batean idazteko gai izan behar du.

d) Emaitzak egiaztatzea

Azterketaren amaierako fasea, emaitzak egiaztatzea litzateke, hau da, lortutako emaitzak egiazkoak direla defendatzen laguntzen duten argudioak aurkitzea (Gil, 1991). Ikerketa baten emaitzen balioa, datuen balioarekin harremanetan uler daiteke. Kasu honetan, eztabaidataldean estrategiak, bere abantailen artean parte hartzaileek ikergaiari buruz duten benetako

iritzia ematen dutela da. Aspektu hau 4.1. puntuan jorratuko dugu gehiago.

2.2.7. Azterketan laguntzeko aukeratutako softwarea

Azterketan laguntzeko eta datuen trataera eraginkorra egiteko, CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) bezala ezagunak diren tresna informatikoak erabiltzen dira, gero eta gehiago. Tresna hauek jasotako informazioa ordenatzen, sintetizatzen eta antolatzen laguntzen digute ikerketaren emaitzak aurkezterakoan. Horrez gainera, datuen trataera informatikoak ikertzaileari laguntzen dio ikergaiari buruzko ikuspegi orokorra har dezan.

Sanchez-Criado-k (2006), honela laburtu ditu CAQDAS-en abantailak:

- Ikerketaren datuak zentralizatzeko eta kudeatzeko eta, era berean, prozesu guztiari buruzko informazioa (proiektuaren memoria, landa-oharren koaderno elektronikoa, datuen grabazio, transkripzio eta erregistro digitala...) gordetzeko ematen duten aukera.
- Iraganean, koloretako margoak, post-it-ak, markadoreak e.a. erabiliz egiten ziren hainbat informazio azterketa-lan sistematizatzea errazten dute.
- Informazioaren kodifikazio sistematikoa eta malgua egiteko aukera ematen dute, bai aldeaz aurretik ezarritako kategorien arabera, baita prozesuan zehar garatzen doazen kategorietan ere.
- Kodifikatutako informazioaren erregulartasunak aurkitzeko mekanismoak ezartzeko, eta, kasu eta kodeak modu errazean alderatzeko tresnak eskaintzen dituzte.
- Aztertutako datuak ikusteko eta aurkezteko aukera desberdinak eskaintzen dituzte.
- Datuak elkarlanean kodifikatzeko eta aztertzeko aukera ematen dute.

Guk erabili dugun softwarea, ikerketa kualitatiboan gehien erabiltzen denetarikoa QSR etxeko NVivo8 programa izan da, NUD.IST edo "Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing" bezala ezaguna. Gure aukeraren zergatia Gil-ek eta Perera-k (2001:33) programari ematen dizkioten ezaugarrietan oinarritu da:

- Kategorizazio prozesu inductibo eta deductiboak onartzen ditu programak.
- Aldez aurretik ezar dezakegu kategoria-sistema, indarrean dauden teorian oinarrituta edo ikergaiaren arabera ezarritakoak, edo, informazioa jasotzeko prozesuan gehitzen joan direnak.
- Programaren ezaugarrietako bat da, kategoriak modu hierarkikoan multzokatu eta antolatu ditzakegula. Horrek kontzeptuen artean edo erabilitako kategorien artean dauden harremanak ikusten laguntzen digu ikertzaileoi.
- Kategoriak euren artean aldera ditzakegu berariazko operatzaileak erabiliz: booleanoak, testuingurukoak, ezezkoak, inklusiboak, baztertzailak... ikergaiaren helburuei buruzko ondorioak ateratzeko.

Ezaugarri hauetatik gain, lan zehatzari bagagozkio, NVIVO programak hiru fase markatzen ditu proiektu bat bertan sortzerakoan: 1) proiektuak eta dokumentuak; 2) sistematizazio eta kodifikazioa, eta 3) azterketa prozesuak. Ondorengo lerroetan sakontasun gehiagoz ekingo diogu hauetako parte bakoitzari:

1. Fasea: Proiektuak eta dokumentuak

NVivo-ko proiektua, ikertzaileak ikerketan egiten dituen ekarpen guztien biltegia da, bere datuak, ideiak eta hauen arteko harremanak jasotzen ditu proiektuak, besteak beste. 2. irudian ikusten dira proiektuan bil daitezkeen elementuak:

2. irudia: NVIVO-ko proiektuak biltzen dituen elementuak



- *Baliabideak*: barnekoak edo kanpokoak izan daitezke. Barnekoen artean, testuak, landa-oharrak, bideo edo audio grabaketak eta irudiak egon daitezke. Kanpokoan artean inportatu ezin daitezkeen dokumentuak egongo lirarteke.
- *Nodoak*: kodifikazioan erabilitako gaiak, kasuak edo erlazioak irudikatzen dituzte.
- *Multzoak*: baliabideak eta nodoak malgutasunez multzokatzeko aukera ematen dute.

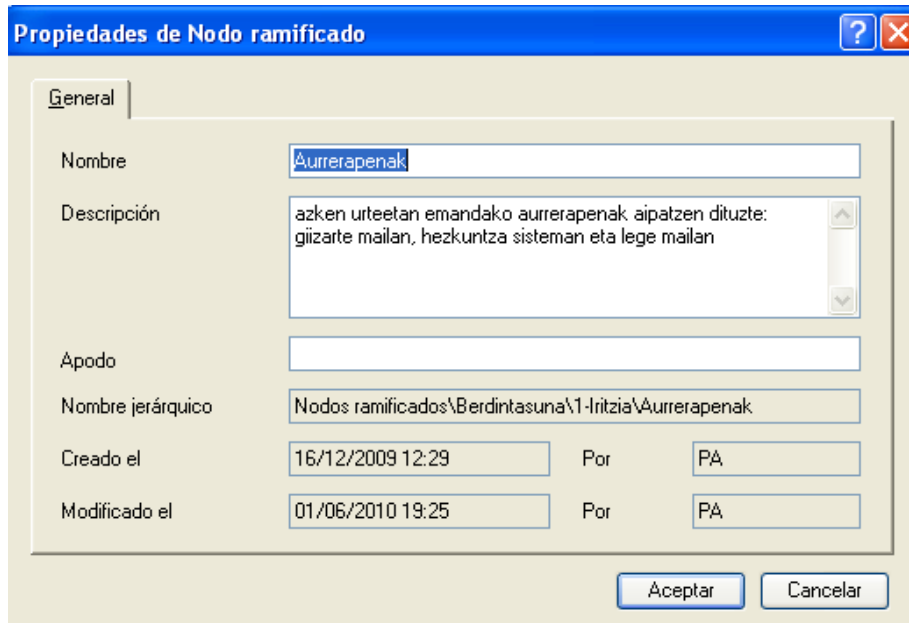
Guk proiektuan honako baliabide hauek sartu ditugu: ikasleen zein irakasleen eztabaidataldeen audio-grabaketak; grabazioen transkribapenak; ikasle zein irakasleen galdetegietako erantzunak; ikertzaileen landa-oharrak eta kategoria-sistema.

2. Fasea: Sistematizatu eta kodifikatu

Nudist-en, nodoek kategoriak adierazten dituzte. Programak nodo edo kategoria berri bat sortzen dugunean kategoria definitzeko aukera ematen digu. Alde batetik, nodoaren izena jar dezakegu, eta, bestetik, deskribapena jar dezakegu kategoria horren barruan sartuko ditugun elementuen ezaugarriak zehaztuz.

Guk sortutako nodo edo kategoria guztiak definitu ditugu lana sistematizatzeko asmoarekin, horrek errazten baitu egin den kodifikazioa modu berean ulertzea, beste momentu batean ikerketa berrikusi nahi denean edo beste ikertzaile batzuek aztertu nahi dutenean. 3. irudian ikus daiteke nodo baten deskribapena.

3. irudia: Nodo baten deskribapena



4. irudia: Proiektuaren kategoría nagusiak

Nodos ramificados			
	Nombre	Recursos	Referencias
[-]	Berdintasuna	19	772
[-]	1-Iritzia	19	52
	Jarrera	14	29
	Aurrerape	7	10
	aldaketar	7	13
[-]	2-Magiste	19	455
	Berdintas	19	108
	Estereotip	19	175
	Hizkuntza	19	66
	Gabeziak	18	117
[-]	3-Ikastole	19	222
	Familiekik	5	9
	Ezberdint	19	69
	Praktiketa	12	31
	Estereotip	16	111
	Irakaslee	7	15
[-]	4-Gizarte	14	71
	Baúl	12	48

Kategoriak (edo nodoak) definitu ondoren, datuak sortutako kategorietan eta azpikategorietan kodifikatu ditugu 4. irudian ageri den bezala:

Kodifikatu ahala, datuak hierarkikoki ordenatzen dira zuhaitz moduan. Ikerketa honetarako gure kategorizazio-taularen arabera (ikus 20. taula) antolatu genituen NVIVO proiektuaren nodoak. Kategorizazioaren ondorioz sortutako “zuhaitzaren” adar nagusiak, 4. irudian ikus daitezke.

Esan bezala, 4. irudian NVIVO gure proiektutik hartutako nodoen pantaila agertzen da. Ikusten denez, zuhaitzaren ezkerrean ezarritako kategoriak eta azpikategoriak agertzen dira; “+” ikurrak adierazten du kategoria horren barruan beste azpikategoria batzuk daudela. Eskuineko hurrengo zutabeak, kategoria bakoitzean kodifikatuta dauden testuak zenbat baliabidetan (kasu honetan, zenbat eztabaida-taldeetan) agertzen diren adierazten du eta, azken zutabean, kategoria bakoitzeko zenbat erreferentzia jaso diren ikus daiteke.

Horrela jasotako laburpena baliagarria egin zaigu kontzeptuen artean edo erabilitako kategorien artean dauden harremanak azalarazteko.

Bestalde, kategorizazio-sistema malgua da, eta, proiektuan zehar kategoriak elkartu edo berriak sortzeko beharra izanez gero, oso erraz alda daiteke kategoria bakoitzean kodifikatutakoa. Guk ere honela jokatu dugu: alde aurretik ezarritako kategorien arabera kodifikatzen hasi arren, prozesuan zehar agertzen ziren kategori berriak sartu genituen, prozesu inductibo-deduktiboa eginez.

Horrez gainera, kategoria baten gainean klikatuz gero, kodifikatu ditugun testu zatiak berreskuratu ditzakegu modu erraz eta azkar batean 5. irudiak erakusten digunez.

5. irudia: Kategoriak eta kategorizatutako testu zatiak

The screenshot shows the NVivo interface. On the left, under 'Nodos ramificados', there is a tree structure with nodes like 'Berdintasuna', '1-Iritzia', '2-Magisteritzan', '3-Ikastoletan', and '4-Gizartearen'. The 'Jarrera' node is selected. On the right, the main window displays a list of references with their coverage percentages:

- Referencia 1 - Cobertura 0,29%

<Elementos internos\ikasleen eztabaida taldeak\20090517 1 ET HF neskak Mariate-Pili kat...
§ 4 referencias codificadas [Cobertura 3,06%]

Neska: Ni haserre tu eginen naiz. Eta mala le txe handia daukat. (20090517 1 ET HF nes. Mariate-Pili)
- Referencia 2 - Cobertura 0,76%

Ba amorrua ematen didalako gaur egun dena horren zibilizatu denean berez eta dena h...
kontrolatua dagoenean eta dena hain polita denean, aurrengo gauza, ze gizartearen
oinarri-oinarritik telebista batean oraindik horrelako gauzak azaltzea. (20090517 1 ET
neskak Mariate-Pili)
- Referencia 3 - Cobertura 0,78%

Neska: Nik nire partetik ez daukat ez aldeko ez kontrako jarrerarik. Berdintasuna ikust...
garen gizartearen gauza normal bat, eta orduan uste dut ez zaiola garrantzirik eman
garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza. (20090517 1 ET
Mariate-Pili)

5. irudiko pantailan ageri dena, *Jarrera* izeneko kategorian klikatzerakoan agertzen diren kodifikatutako testu-zatiak dira. Modu honetan, oso erraz berreskuratu daiteke parte hartzaileek gai jakin bati buruz esan dutena. Pantailaren goialdeko leihotxoetan, testuok zein baliabideetan aurkitzen diren esaten baitzaigu.

Programak eskaintzen duen beste aukera bat da 6. irudiaren eskumako zutabean agertzen diren “kodifikazio-bandak”.

6. irudia: Testuen kodifikazioa eta kodifikazio-bandak

The screenshot shows the 'Jarrera' software interface. The main window displays a list of references with their respective coverage percentages and text excerpts. On the right side, there is a legend for coding bands, showing three vertical bars: a black bar labeled 'Densidad de codificación', a pink bar labeled 'Berdintasuna', and a blue bar labeled '1. Irizia'.

Referencia	Cobertura	Excerpto
Referencia 1	0,29%	Neska: Ni haserre tu egiten naiz. Eta mala letxe handia daukat. (20090517 1 ET HF nes. Mariate-Pili)
Referencia 2	0,76%	Ba amorrua ematen didalako gaur egun dena horren zibilizatua denean berez eta dena h... kontrolatua dagoenean eta dena hain polita denean, aurrengo gauza, ze gizartean oinarri-oinarritik telebista batean oraindik horrelako gauzak azaltzea. (20090517 1 ET nes. Mariate-Pili)
Referencia 3	0,78%	Neska: Nik nire partetik ez daukat ez aldeko ez kontrako jarrerarik. Berdintasuna ikuste garen gizartean gauza normal bat, eta orduan uste dut ez zaiola garrantzirik eman garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza. (20090517 1 ET Mariate-Pili)

Testua kodifikatu ahala, eskuinean agertzen diren “kodifikazio-bandak” erabiliz, kategorია bakoitzean zenbat kodifikazio gehiago egiten dugun ikus dezakegu. Pantailan agertzen diren elementuak bi kategoriatan (Berdintasuna eta Irizia) kodifikatuta daudela ikusten dugu. Askotan, zalantza izaten dugu elementu bat kategoría batetan edo beste batetan sartzeko orduan, eta, aldaketak egiten ditugu prozesuan zehar. Kodifikazio-bandek laguntzen digute bi kategoriatan, edo gehiagotan kodifikatu ditugun elementuak identifikatzen, eta beharrezkoa

izanez gero, kodifikazio aldatzen.

3. Fasea: Azterketa prozesuak

NVIVO-k informazioa ateratzeko, hainbat tresna jartzen dizkigu eskura. Alde batetik, mota ezberdinetako txostenak, hala nola, proiektuaren laburpena, baliabideen laburpena, nodoen laburpena, edo/eta elementuen arteko harremanen txostena lortu ditzakegu. Txosten hauek Word artxibo batetara esportatu daitezke, nahi dugun bezala lan egiteko. 7. irudian nodo baten kodifikazioari buruzko laburpen txostena ekartzen dugu adibide gisa.

7. irudia: Nodo baten kodifikazioari buruzko laburpen txostena

The screenshot shows a window titled 'Visor de informes - Coding Summary Report'. The main content is a 'Coding Summary Report' for a project named 'Generoa', generated on 21/06/2010 at 18:45. It lists two coders: 'Alumno' (MG) and 'toparilm' (PA), with a total of 2 users. The report is for a document named 'Elementos internos\ikasleen eztabaida taldeak\20090517 1 ET HF neskak Mariate-Pili kat eta ord.'. It displays a table of coding nodes, with one node 'Nodos ramificados\Berdintasuna\1-Iritzia\Jarrera' having 4 references and 3,06% coverage. Two references are detailed: Reference 1 (Coverage: 0,29%, Character Range: 6427 - 6535) and Reference 2 (Coverage: 0,76%, Character Range: 6544 - 6833). The text of Reference 1 is: 'Neska: Ni haserretu egiten naiz. Eta mala letxe handia daukat. (20090517 1 ET HF neskak Mariate-Pili)'. The text of Reference 2 is: 'Ba amorrua ematen didalako gaur egun dena horren zibilizatua denean berez eta dena horren kontrolatua dagoenean eta dena hain polita denean, aurrenengo gauza, ze gizartean oinarri-oinarritik telebista batean oraindik horrelako gauzak azaltzea. (20090517 1 ET HF neskak Mariate-Pili)'. The status bar at the bottom indicates 'Current Page No.: 1', 'Total Page No.: 8', and 'Zoom Factor: 100%'.

NVivo-ren beste erabilpena, kontsultak egiteko aukera da. Oso erabilgarriak egin zaizkigu 7. irudian agertzen diren *Coding Summary Report* delakoak edo *kodifikazio-txostenak*. 6. irudian ikusi dugu, kategoria batetan klikatuz gero, kategoria horretan kodifikatuta ditugun testu-zatiak ikus ditzakegula. Horrez gainera, nahi ditugun nodoen kodifikazio-txostenak eska ditzakegu eta 7. irudiko pantailan ageri den bezalako txostena lortzen dugu. Bertan eskatutako nodoetan kodifikatutako testu-zati guztiak batzen dira eta word dokumentu batetara esportatzeko aukera ematen digu geroago nahi dugun bezala lan egin ahal izateko.

Aipagarria iruditzen zaigu modu berean *matrizeen kontsulta*. Talde ezberdinen adierazpenak alderatzeko testu-matrizeak eraiki ditzakegu. Matrizeak sarrera bikoitzeko taulak dira. Zutabeak eta errenkadak elkartzen diren gelaxka bakoitzean testu informazio bat sartzen da, errenkadei edo zutabeei dagokiena, 21. taulan ikus daiteke matrize baten adibidea:

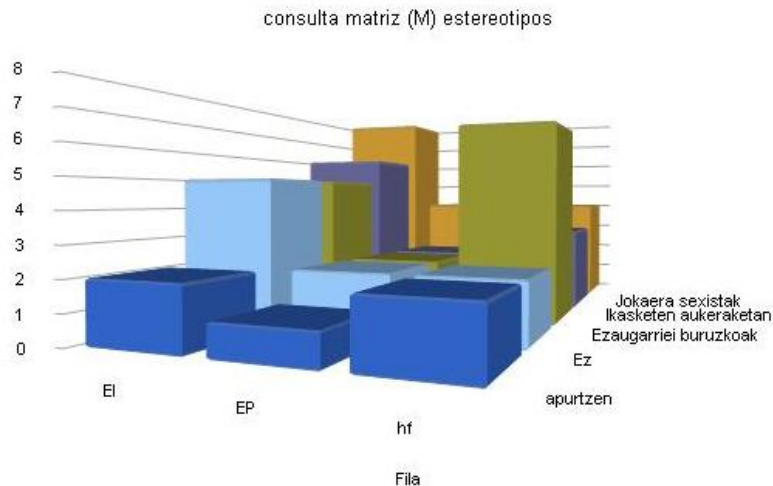
21. taula: Matrize baten adibidea

	A: Apurtzen	B: Estereotiporik ez	C: Ezaugarriei buruzkoak	D: Ikasketen aukeraketan	E: Jokaera sexistak
1. Haur Hezkuntza	%5,85a	%7,22a	%21,59a	%27,5a	%37,84a
2. Lehen Hezkuntza	%27,23a	%2,83a	%34,52a	%20,54a	%14,88a
3. Heziketa Fisikoa	%10,92a	%5,77a	%50,89a	%15,14a	%17,29a

Gure adibidean, Miles-ek eta Huberman-ek (in Gil, 1994) proposatzen duten bezala, ezkerreko zutabeen espezialitateei dagozkien taldeak ipini ditugu, eta, lehenengo errenkadan estereotipoen barruan ezarri ditugun azpi-kategoriak. Modu horretan, errenkaden azterketaren bitartez, talde berean azpi-kategoria bakoitzean zenbat ekarpen egin duten alderatu dezakegu, hau da, talde bakoitzaren barruan zer azpimarratu duten gehiago. Horrez gainera, gelaxka batetan klikatuz gero, horri buruz esan dutena berreskuratu dezakegu. Zutabeak aztertuz, berriz, kategoria jakin batean talde bakoitzak zer esan duen ikus dezakegu, hau da, taldeen arteko konparaketa egin dezakegu. Ilunago agertzen diren gelaxkak dira aipamen gehiago jaso dituzten kategoriak.

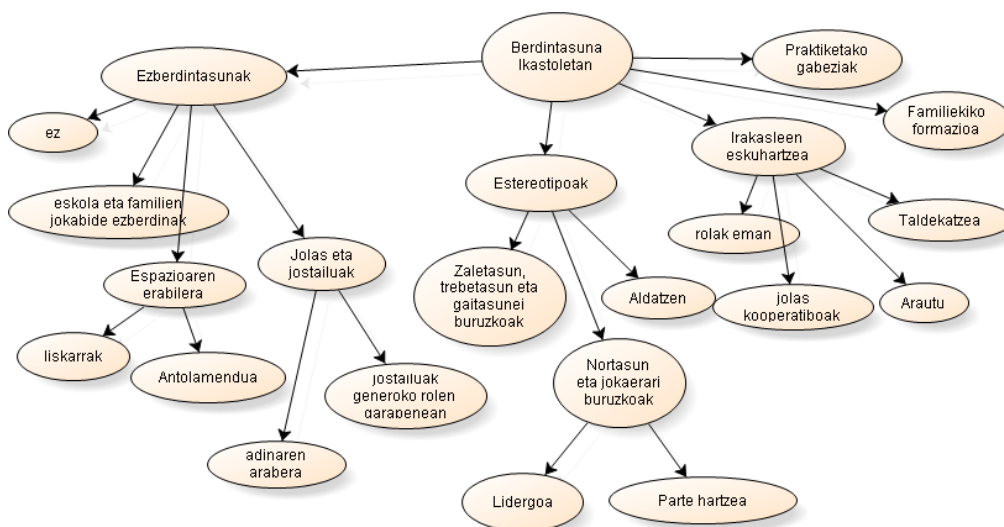
Horrez gainera, matrize horien datuak erabiliz, 15. grafikoan agertzen diren bezalako grafikoak egin daitezke, zeinetan irudikatzen den espezialitate bakoitzaren barruan zein azpi-kategoriatan egon diren aipamen gehiago eta, baita ere, espezialitateen artean dagoen ezberdintasuna, kategoria bati edo beste bati garrantzia ematerakoan.

15. grafikoa: Matrizeen datuak erabiliz egindako grafikoa



NVivo-k eskaintzen duen beste aukera bat ereduak sortzea da. 8.irudian horrelako ereduia ikus daiteke, gure lanaren momentu eta datu batzuk irudikatzen dituena, ikasleek ikastoletan ikusitako estereotipo eta ezberdintasunei dagokiona, hain zuzen ere.

8. irudia: Ikastoletan ikusitako estereotipoak eta ezberdintasunak



Grafikoki behatzen denez, kodifikatu ahala, gure proiektua nola ari den garatzen ikusteko aukera ematen digu ereduak. Programak automatikoki sortzen ditu kodifikazioaren bidez ezartzen ari garen datuen arteko harremanak, kontzeptu-mapa baten bidez irudikatuz. Oso baliagarriak dira datuen arteko konexioak ikusteko, aztertzeko eta aurkezteko. Dinamikoak izan daitezke -elementuak kodifikatu ahala aldatzen joan daitezkeenak-, edo estatikoak, -une jakin batean gure proiektuaren edo proiektuaren atal baten “argazkia” ateratzeko balioko luketenak-. Ereduak erabili daitezke proiektua planifikatzeko edo hipotesien ziriborro bat egiteko.

2.2.8. Ikertzailearen kokapena ikerketa prozesuan

Ikerketa kualitatiboan, ikertzaileak berebiziko garrantzia du, ikertzailea bera baita, gaitasun komunikatiboaren bidez, informazioa eta ezagutza jasotzeko “tresna” nagusia (Flick, 2004:69). Mendizabal-en (2006:86) esanetan, atal honetan ikertzaileak ikerketa prozesuan izan duen kokapena adierazi behar du, modu honetan, ikerketan zehar izan duen begirada hobeto ulertuko baita. Gasteizko Irakasle Eskolako irakaslea izanik, ikerketan parte hartu duten ikasle batzuk eta irakasle guztiak, aldez aurretik ezagutzen nituen neurrian, nire rola eztabaida-taldeetan aldatu egin da. Batzuetan taldearen dinamizatzaile papera bete izan dut, beste batzuetan, taldetik kanpo egon naiz eta landa-oharrak hartu ditut, laguntzaile papera betez, zuzendaritza taldeko beste kide batzuk dinamizatzaileak izan direlarik. Esan daiteke parte hartuzko behaketa izan dela nire rola.

Galdetegiak osatzeko berrikuspen bibliografikoa nire esku egon da eta baita galdetegiaren osaketa formala ere, baina, edukia eta egin beharreko galderak, talde lanaren fruitua izan dira.

2.2.9. Ikerketaren mugak

Gure asmoa ikasleen galdetegiak eta eztabaida-taldeak 2009ko maiatzean burutzea izan bazen ere, laster konturatu ginen data txarrak zirela, eta, irailerako utzi behar izan genuen. Hala ere, ondo etorri zitzaigun eztabaida-taldearen estrategian gehiago trebatzeko beharra ikusi

genuelako eta, uda tarteko, trebakuntza eta formazioa areagotzeko aukera izan genuen. Bestalde, galdetegietan aurkitutako hutsune batzuk konpontzeko eta galdetegiak berregiteko baliagarria izan zitzaigun atzerapen hori.

Aurkitutako oztopoen artean, Heziketa Fisikoan galdetegi kopuru txikia jasotzea egon zen. Iraileko galdetegiak auto-matrikularekin batera bete behar zituztenez, ikasle batzuek ez zituzten bete, eta, aipatutako espezialitatean, kopuru txikia jaso genuen.

Horrez gainera, eztabaida-talderen batean grabagailuarekin oztopoak izan genituenez, ezin izan genuen talde guztien transkribaketa egin, baina laguntzaileen landa-oharrei esker saioa berreraiki ahal izan genuen.

Tamalgarrria izan da irakasleen aldetik galdetegiak betetzerakoan zein eztabaida-taldeetan partaidetza handiagoa ez egotea. Modu berean, partaideei ikerketaren emaitzen berri ez bueltatzea. Hirugarren mailako ikasleak izanik, gehienak ez dira egongo lan hau amaitzen dugunean.

2.2.10. Kalitate irizpideak

Mendizabal-en (2006:90) esanetan, kalitatea bermatzeko ikerketa osoan zehar zainduko diren aspektuak dira kalitate irizpideak. Bere ustetan, gai hau oso konplexua da eta oraindik bada amaitu gabeko eztabaida ikerketa kualitatiboaren esparru teorikoan. Ikerketa mota honek diziplina sozialen esparruan historia luzea duen arren, ikerketa kualitatiboak azken bi hamarkadetan borrokatu behar izan du, bere zilegitasunaren onarpena lortzeko (Sandin, 2003:186).

Santos Guerra-ren (in Sandin, 2003:186) esanetan, ikerketa kualitatiboaren sinesgarritasun irizpideak, etengabeko berrikuspen prozesuan egon ohi dira eta daude.

“Errealitatea berreraikitzen saiatzean, bere esanahi sareak argitu eta azken finean, sakontasunean ulertu, sinesgarritasun adierazleak behar ditugu: hori al da errealitatea? Desitxuratuta ote dago erabili diren tresnak direla eta, edo lan egiteko orduan korrika eta presaka ibiltzeagatik, edo informatzaileen subjektibidadeagatik, edo informazioaren bidegabetasunagatik?”.

Proposamenak aurkezten dituzten ikertzaileak eta ebaluatzaileak kezkatuta egoten dira

ikerketaren kalitate teoriko zein metodologikoari buruz eta, baita ere, duen gizarte eta politika-gailentasunagatik (Mendizabal, 2006:90). Egile beraren esanetan, Ikerketa tradizionalan, “barne eta kanpo baliotasuna” “orokortasun estatistikoa” “objektibotasuna” eta “fidagarritasuna” aipatzen dira kalitate irizpidetzat.

Zientzia Zehatzetatik datozen irizpide hauen arabera ikerketa kualitatiboa ebaluatzeak zituen zailtasunak direla eta, Guba-k eta Lincoln-ek ikerketa kualitatiborako egokitu zituzten 1985ean, honako hauekin ordezkatzuz: “sinesgarritasuna edo benetakotasuna”, “transferigarritasuna”, “ziurtasuna edo fidagarritasuna” eta “egiaztagarritasuna”. 22. taulan alderatuta agertzen dira kalitate irizpideak ikerketa tradizionalan eta ikerketa kualitatiborako egin den birformulazioa:

22. taula: Kalitate irizpideak (in Mendizabal, 2006:91)

Kalitate irizpideak	Tradizionalak	Birformulazioa
Barne baliozkotasuna (validity)	Barne baliozkotasuna	Sinesgarritasuna / benetakotasuna
Kanpo baliozkotasuna	Orokorgarritasun estatistikoa	transferigarritasuna
Fidagarritasuna (reliability)	Fidagarritasuna	Ziurtasuna/fidagarritasuna
Objektibotasuna	Objektibotasuna	Egiaztagarritasuna

Colás-ek (1992:274) emaitzen kalitatea bermatzeko irizpideen laburpena eta hauek lortzeko prozeduren proposamen bat eskaintzen digu 23. taulan:

23. taula: Emaitzen sinesgarritasuna bermatzeko irizpideak eta prozedurak (in Colás, 1992:274)

Irizpideak	Prozedurak
Egi-balioa: errealitatea eta ikerlariak jasotako datuen arteko antzekotasuna -Sinesgarritasuna-	<ul style="list-style-type: none"> - Behaketa - Triangelaketa - Erreferentziazko materiala jasotzea - Parte hartzaileekin baieztatzea
Aplikagarritasuna: ikerketaren aurkikuntzak zein mailatan aplika daitezkeen beste testuinguru eta persona batzurekin. - Transferigarritasuna -	<ul style="list-style-type: none"> - Lagin teorikoa - Deskribapen sakona - Datu ugari biltzea
Sendotasuna: emaitzak berrestea, ikerketak persona berberekin eta testuinguru berean egiten direnean. -Dependentzia edo fidagarritasuna-	<ul style="list-style-type: none"> - Ikertzailearen rol eta status-aren identifikazioa - Informatzaileen deskribapen zehatzak - Datuak jasotzeko eta aztertzeko erabili diren tekniken identifikazioa eta deskribapena. - Testuinguru fisiko, sozial eta pertsonen artekoaren mugaketa. Urratsez-urrats errepikatzea. - Metodo ezberdinak gainjartzea.
Neutralitatea: Ikerketa baten aurkikuntzak ikerlariaren motibazio, interes edo perspektiben eragina ez dutenaren bermea. - Egiaztagarritasuna-	<ul style="list-style-type: none"> - Inferentzia baxuko deskribatzaileak. - Parte hartzaileen egiaztapena. - Datuen bilketa mekanikoa. - Triangelaketa. - Ikertzailearen posizionamendua azaltzea.

Lehenengo Faktorea: Sinesgarritasuna lortzeko triangelaketa da ikerketa kualitatiboetan gehien erabiltzen den prozeduretako bat.

Modu kualitatiboan ikertzea, errealitatean gertatzen diren fenomenoak eta horien arteko harremanak aztertzea da, eta zaila da sortzen diren datu ugari eta aberatsekin lan egitea. Elliot-ek (1993:103) dioen bezala, triangelaketaren ideia oinarrian dagoen printzipioa da, egoera jakin bati buruzko datuak alderatzeko eta kontrastatzeko, angulu edo ikuspuntu ezberdinetatik jasotako informazioa, behaketak, kontaktak e.a. biltzea. Txosten ezberdinak alderatzean, zein aspektutan bat datozen, eta ez datozen eta zeintzuetan kontrajarriak diren dago gakoa. Triangelaketa, ikertzaileak erabiltzen dituen datuen kalitateari buruzko “konfiantza” handitzeko erabiltzen duen estrategia da, eta, gai sozialak ulertzeko, datu begirada edo metodo bakarra erabiltzeak dituen mugak onartzetik sortzen da (Mendizabal, 2006:93).

Latorre-k (2003:93) triangulaketa “fenomeno baten ikerketan metodologiaren konbinaketa” bezala definitzen du. Berarentzat, triangulaketa datuen iturri ezberdinak gurutzatzean datza: pertsonak, tresnak, dokumentuak edo beraien arteko konbinaketa definitzeaz gain, beste mota bat gehitzen du, ikertzaileena, hain zuzen ere. Ikerketan lortutako datuak, ikertzaileen, behatzaileen edo/eta parte hartzaileen artean alderatzea proposatzen du. Horrek lortutako informazioetan adostasunak eta desadostasunak aurkitzeko bidea ematen duela uste du.

Denzin-en (1978) arabera triangulaketa, modu ezberdinetan lor daiteke:

- Denbora eta espazio ezberdinetan eta pertsona edo talde ezberdinengandik jasotako *datuen azterketa* integratua eta kritikoa eginez.
- *Ikertzaile talde batek* egiten dituen diziplinarietako ekarpenengatik.
- *Ikuspuntu teoriko ezberdinetatik* aztertuz
- *Metodo eta teknika* ezberdinen erabilera gatik bai tradizio kualitatiboaren barruan, bai metodo kuantitatiboak erabiliz.

Bestalde, Cohen-ek eta Manion-ek eta Pourtois-ek eta Desmetek (in Colás 1992:275) hainbat triangulazio mota aipatzen dituzte:

- *Iturriena*: Iturri bat baino gehiago erabiltzea komeni da informazioak bat datozen baieztatzeko.
- *Barnekoa*: beste ikertzaile batzuekin, behatzaileekin edo parte hartzaileekin kontrastatzea.
- *Metodologikoa*: metodo eta tresna ezberdinak erabiltzea.
- *Denborazkoa*: denboran zehar ematen diren aldaerak aztertzea. Triangulazio mota hau garrantzitsua izaten da zeharkako eta epe luzetarako ikerketetan.
- *Espaziala*: espazio ezberdinetan behatzea.
- *Teorikoa*: jasotako informazioa interpretatzeko ordezko teoriak aztertzea.

Gure ikerketan, Denzin-ek (1978) proposatzen dituen artean, honako hauek erabili ditugu: datuen triangulaketa, triangulazio metodologikoa eta ikertzaileen triangulaketa.

Datuen triangulaketari dagokionez, gure kasuan, ikasle zein irakasleak izan dira gure

informazio iturri nagusiak. Ikasleengandik eta irakasleengandik jasotako informazioa alderatu da, bat zetozen aspektuak eta kontraesanak agertzen zituztenak kontuan hartuz.

Triangelaketa metodologikoari dagokionez, gure ikerketan, adierazpideetan agertzen ziren adostasunak eta desadostasunak antzemateko, informazioa jasotzeko teknika eta estrategia ezberdinak erabili dira: galdetegiak eta eztabaida-taldeak. Horrez gain, eztabaida-taldeetan ikertzaileek jasotako landa-oharrak erabili dira.

Ikertzaileen triangulaketari dagokionez, datuen azterketaren atalean azaldu den bezala, prozesuan zehar, bai kategoria-sistema eraikitzerakoan eta bai interpretazio txostena egiterakoan etengabe alderatu dira ikertzailearen iritzia eta zuzendaritzako kide batena, eta horrez gain, une erabakiorretan, hirugarren ikertzaile batenak. Honekin batera, dinamizatzaileek egiten zituzten ekarpenak eta aipatzen zituzten iritzia eta balorazioak kontutan hartu izan dira prozesu osoan zehar.

Ward-ek, Bertrand-ek eta Brown-ek (in Gil, 1991) diotenez, galdetegiak, -gai berari buruzko informazioa jasotzeko tresna bezala erabilita- emaitzen triangulaketa egitea ahalbidetzen du. Eztabaida-taldeetan lortutako emaitzak, galdetegien bidez lortutakoekin bat datozen edo ez (edo zein neurritan bat datozen) jakitea litzateke helburua. Gure kasuan, lehenengo galdetegiak pasa ditugu eta, galdetegien emaitzak ikusi ondoren, hainbat gaitan sakontzeko edo ikusitako emaitzak baieztatzeko eztabaida-taldeak erabili dira. Emaitzei dagokienez, eztabaida-taldeetan jasotako erantzunak aztertze honelako adierazpenak erabili dira: “parte hartzaile batzuk...” “gutxi batzuk dira...” eta galdetegien emaitzak, berriz, ehunekotan edo balore kuantitatiboetan eman dira. Hori dela eta, bi tresna hauen arteko triangulaketa egiteak balio izan digu bi estrategia horiek erabilita jaso den informazioak duen norabidea alderatzeko, hau da, triangulaketa baliagarria egin zaigu bi iturrietatik lortutako emaitzen antzekotasunaren balorazioa egiteko.

Bigarren Faktorea: Transferigarritasuna. kasu edo testuinguru partikular batean lortutako emaitzek beste testuinguru edo pertsona batzuekin izan dezaketen aplikagarritasunari dagokio transferitze prozesua.

Mendizabal-ek (2006:95) dioen bezala, ikerketa kualitatiboan egiten diren azterlanak mugatutako esparruetan, sakontasunean eta egoera osatzen dituzten testuinguru ezberdinak errespetatuz egiten direnez, kanpo baliozkotasuna, ez da posible, eta, ez da hori ikerketa

mota honen helburua. Planteatu beharrekoa da, ordea, testuinguru batean egindako azterlan baten emaitzak, antzekoa den beste testuinguru batetara transferitzeko (edo eramateko) aukera dagoen, beti ere, egoera hobeto ulertuko delakoan. Tradizio bakoitzean, baldintza hau modu ezberdinetan definitu da. Gure lanean, azterlana kasu-azterketa izan denez, eta horien xede nagusia aukeratutako kasua ulertzea denez, gure helburua ez da izan lortu diren emaitzetatik aztertu ez diren unitateen ezaugarriak inferitzea. Kasuak ez dira lagin baten azterketarako-unitateak, baizik eta, beren garrantziagatik aukeratutako kasuak.

Hirugarren Faktorea: Fidagarritasuna (edo dependentzia). Mendizabal-ek (2006, 96) dioenez Zientzia Zehatzetan ezinbesteko baldintza da. Informazioaren fidagarritasuna lortzeko, egiten diren neurketa ezberdinetan edo ikertzaile ezberdinekin, datu eta aurkikuntzen errepikapena eman behar da. Ikerketa kualitatiboan baldintza hau lortzeak zailtasunak ditu, emaitzak ezberdinak izango baitira erabilitako estrategia eta metodoen arabera eta ikerketa bakoitzaren egoera bereziaren arabera. Gainera, harreman sozialak, etengabe aldatzen ari dira eta fenomeno bati dagozkion ikuspuntu guztiak une jakin batzuetan bakarrik antzeman ahal izango dira, gerora, orokorrean, aldaketak gertatzen baitira. Hala ere, Latorre-k (2003:94) dioen bezala, ikerketa kualitatiboaren ikuspuntutik ere interesgarria da informazioaren egonkortasuna bermatzea. Horretarako, errebisiorako pistak ezartzen saiatu behar da, hau da, ikertzaileak erabakiak hartzeko jarraitu dituen prozeduren berrikuspena erraztuko da, bai kontzeptuen elaborazioan, eta bai azterketa egiteko erabili diren metodoen aukeraketa oinarritu duten arrazoiak azaltzeko ere. Gure kasuan, ikerketan zehar hartu diren erabaki guztien azalpena ematen saiatu gara, horrela, datuak jaso eta aztertzekeo estrategiak identifikatu eta deskribatzeaz gainera, ikerketa guztian zehar eman ditugun urratsak aurkeztu dira.

Laugarren Faktorea: Egiatagarritasuna. Colás-en (1992:276) arabera, egiaztagarritasuna, erregistro jakin batzuk erabiliz lortu daiteke, adibidez, testu transkribaketak edo/eta bideo eta audio grabaketak. Gure kasuan, audioan grabatutako informazioa jarri dugu eta informazio honen transkribaketa eginez lortu diren testu dokumentuak erabili ditugu egiaztagarritasuna bermatzeko.

2.3. Ikerketaren zioa, helburuak eta hipotesiak

Zioa, lanaren azken helburu edo xedeari dagokio, zergatik edo zertarako egiten den ikerketa lana. Gure lanaren zioa edo azken helburua da, Gasteizko Irakasle Eskolako gizon eta emakumeen berdintasunaren egoera zein den ezagutzeta. Egoera horren ezagutzak esango digu Ikasketa Plan Berrietan berdintasunari trataera egokia emateko aldaketak egin behar diren ala ez. Hurrengo lerroetan hori lortzeko planteatzen diren galdera eta hipotesiak azalduko ditugu.

2.3.1. Ikerketaren galderak eta hipotesiak

Ikerketaren galderak diseinuaren “bihotza” direla esan ohi da (Maxwell in Mendizabal, 2006:83). Jakin edo ulertu nahi dena adierazten dute eta, formulatzen diren unetik, ikerketak hartuko duen norabidea markatzen dute. Mendizabal-ek aurkezten duen proposamenean, ikerketa tradizioaletan helburu orokor eta espezifiko izan ohi direnak, galdera bezala agertzen dira.

Ildo beretik, Stake-k (1998:26-27), ikergaiak egitura kontzeptual modura erabiltzea proposatzen du, eta galdera tematikoak, ikerketaren oinarrizko galderak bezala, horrela konplexutasunean eta testuinguruan arreta jartzera behartuz. Bere esanetan, ikerketetan erabiltzen diren hipotesiek eta helburuek, ikergaia mugatzen dute, egoerarekiko eta baldintzekiko interesa murriztuz, eta horregatik, proposatzen du ikergaiak erabiltzea.

Vazquez Recio-k eta Angulo Rasco-k ere (2003: 25), kasuaren eraikuntzan, aztertuko d(ir)en ikergaia(k) identifikatzea, konpondu beharreko oinarrizko kezka dela esaten dute. Hemen auzia ez da arazo orokorra argi adieraztea, baizik eta arazo orokor horretan nabarmentzen diren gai problematikoak enuntziatzea.

Baina zer dira ikergaiak Stake-n arabera? Berarentzat gaiak zerikusi handia dute testuinguru politiko, sozial eta historikoekin eta, batez ere, pertsonalekin. Ez dira beraz, gai sinple eta argiak. Arestian aipatutako esanahiak garrantzitsuak dira kasu-azterketan. Ikergaiak oraina gaingintzen laguntzen digute, gauzak ikuspegi historikotik ikusten eta jendarteko elkarreraginaren baitan dauden arazoak ezagutzen. Galdera tematikoek edo baieztapen tematikoek egitura kontzeptual baliotsua eratzen dute kasu-azterketaren antolakuntzarako. Gaiak ikerketarako galdera onak izan daitezke kasu-azterketa bat antolatzeko.

Galdera onak egitea, ordea, ez da lan erraza, ideia edo ikerketa gai batetik aurretiko galderetara pasatzea eskatzen baitu eta galdera hauek, denbora eta espazioan mugatuak izan beharko dira (Mendizábal, 2006). Mendizábalek esanetan, lehenengo galdera hauek -bospasei izan daitezke- denbora luzea eskatzen dute formulatuak izateko. Gure kasuan, lankideekin izandako eztabaidetatik, gaiari buruzko bibliografiaren azterketatik eta arazoak konpontzeko beharretik sortu dira. Mendizábalek (2006) esaten du, ikerketa proposamen estandarretan ohikoa izaten dela, ikerketaren galderei dagokion atala, helburu orokor eta berariazko helburu bezala definitzea, baina helburu hauek ikerketaren galdera moduan aurkeztea ere bidezkoa dela. Aldi berean, galdera onak egiteko hainbat aholku ematen ditu:

- Orokorrean: Zer? Nola hautematen da? Zeintzuk? eta Zergatik? bezalako galdegaiekin hasi behar dira.
- Hainbat tradizioetan galderak, aztertutako egoerei buruzko ideia berrien prozesu inductibo eta malgua sustatu behar dute. Horretarako, galdekizunetan ez da kontzeptu teorikorik eta galdetzen denari buruzko baloraziorik sartu behar.
- Galderak ez dira ikerketaren xedeaz ari, baizik eta “zer ikertuko den” aipatu behar dute.
- Ez dira elkarrizketaren galderak bezalakoak, hauen bidez ikerketaren galderak erantzun behar baititugu.

Ikerketa honetan, biak erabiliko dira, galderak eta helburuak, biak ala biak ikerketaren nondik norakoa gidatuko dutela ulertuta.

2.3.1.1. Ikerketaren galderak edo helburu nagusiak eta helburu zehatzak

Ikerketa honetan ezagutu nahi dugunak helburu batzuk markatzera eraman gaitu, eta helburu hauetatik ikerketaren galderak sortzen dira.

Gure ikerketa gidatuko duten hiru helburu nagusiak eta haien barruan dauden helburu zehatzagoak honako hauek dira:

1. Helburua: Gasteizko Irakasle Eskolan gizon eta emakumeen eskubide eta aukera

berdintasuna dela eta, dagoen egoera ezagutzea eta horretarako diagnostiko bat egitea. Eta hala, protagonisten eskutik, errealitatearen pertzepzioa ezagutzea.

Egoera hori ezagutzeko proposatzen dugun galdera orokorra honako hau da: *“Nola hautematen dute ikasle eta irakasleek gizon eta emakumeen eskubide eta aukera berdintasunaren egoera Gasteizko Irakasle Eskolan?”*

Helburu orokor hori lortzeko, honako hiru helburu zehatzago hauek ezarri ditugu:

1.1. Helburua: Gasteizko Irakasle Eskolako ikasle zein irakasleek berdintasunaren gaiaren inguruan dauden ekimenak ezagutzen dituzten ala ez, lantzeko beharra ikusten duten ala ez eta oro har, gaiari buruz duten pertzepzioa ezagutzea. Galdera: *“Zein da Gasteizko Irakasle Eskolako ikasle zein irakasleek duten genero eta berdintasunaren egoerari buruzko pertzepzioa eta gai honi buruzko ekimenen ezagutza?”*

1.2. Helburua: Hezkuntza ez baztertzailea lortzeko bidean, irakasleek eta ikasleek emakume eta gizonen berdintasunari buruz dituzten baloreak ezagutzea eta aztertzea. Galdera: *“Nola ulertzen dituzte ikasleek eta irakasleek emakume eta gizonen berdintasunari buruzko baloreak?”*

1.3. Helburua: Gure ikasgai eta ikasketa planetan ikasle zein irakasleek antzematen dituzten gabeziak azalaraztea. Galdera: *“Zeintzuk dira irakasle eta ikasleek ikasketa planetan antzematen dituzten gabeziak?”*

2. Helburua: Irakasle eta ikasleek beraien diskurtsoetan gai honen aurrean adierazten dituzten uste, jarrera eta praktikak ezagutzea. Horretarako honako galdera hau egiten dugu: *“Zeintzuk dira irakasleek zein ikasleek beraien diskurtsoetan adierazten dituzten uste, jarrera eta praktikak?”*

2.1. Helburua: Eskolaren egoeraren ezagutzea diagnosis egiteko ezinbestekoak diren hainbat gauza jakitea: Zer egin den orain arte, zein ikasgaitan eta nola tratatu den. Galdera: *“Zer egin da orain arte eskolan, zein ikasgaitan tratatu da emakume eta gizonen berdintasunaren gaia, nola tratatu da?”* *“Nola tratatu da planteatzen ditugun metodologia eta estrategia didaktikoetan?”*

2.2. Helburua: Irakasle-eskolako ikasleek beraien irakasleengan antzematen duten

sentsibilitatea ezagutzea. Galdera: *“Emakume eta gizonen berdintasuna dela eta, zer nolako sentsibilitatea hautematen dute ikasleek beraien irakasleengan?”*

2.3. Helburua: Eskolan erabiltzen ditugun ereduak eta jartzen ditugun adibideak hezkideak edo eskema androzentrikoen birsortzaileak ote diren ikertzea. Galdera: *“Eskolan erabiltzen ditugun adibideak, materialak, hezkideak dira edo eskema androzentrikoak erreproduzitzen dituzte?”*

3. Helburua: Egoeraren diagnostikotik abiatuta, Europako Konbergentzia dela eta, 2010-2011n martxan jarriko diren Ikasketa Plan Berriei begira, hobetzeko proposamenak egitea. Galdera: *“Zer nolako proposamenak egin daitezke 2010-2011 ikasturtean ezarriko diren Ikasketa Plan Berrietan egun, emakume eta gizonen berdintasuna dela eta, dugun egoera hobetzeari begira”*

3.1. Helburua: Esku-hartzeko proposamenak egitea. Galdera: *“Zer nolako proposamenak egin daitezke Ikasketa Plan berrietan, gizon eta emakumeen berdintasunaren gaia modu egokian jorratzeko?”*

Oro har, gure eskolan gai honekiko daukagun sentsibilizazioa eta egun dugun egoerari buruzko diagnostikoa egitea da tesi-lanaren helburua, esan bezala, horrek lagunduko baitezake, Europako Konbergentzia dela eta, indarrean jarri diren Ikasketa Plan berrietan gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko formazioaren ildoak markatzen.

2.3.1.2. Hipotesiak

Elliot-en (1993) esanetan, arazo baten gertakizun garrantzitsuenak antzeman eta deskribatu ondoren, gertakizun hauek azalduko dituzten hipotesiak jorratu behar dira. Hipotesiak, egoera problematikoaren gertakizunak eta bere testuinguruan gertatzen diren beste faktore batzuen arteko harremanei buruzkoak izan daitezke. Hipotesiek hiru osagai dituzte. Lehenengoa, testuinguruko faktore batzuen deskribapena litzateke. Bigarrena, bilatzen den hobekuntzaren edo aldatu behar den egoeraren deskribapena da. Hirugarren osagaia, hipotesian aipatzen den erlazioaren azalpena da.

Lan-hipotesiak:

1. hipotesia: espezialitatea aukeratzeko arrazoiei buruz galdetzen diegunean, bokazioa eta gustua bezalako argudioak emango dituzte, baina gaiari buruz eztabaidatu eta hausnartuz gero, aukeraketa hori eragiten duten faktoreez jabetuko dira, hala nola, Haur Hezkuntzako espezialitatearen feminizazioan genero estereotipoek duten garrantziaz.
2. hipotesia: berdintasunari buruz galdetzen dugunean, ikasleen kopuru handi batek gaindituta dagoen zerbait dela eta gai honi dagokionez normaltasuna dagoela erantzungo du.
3. hipotesia: eskolako irakasleei generoa dela eta, zer egiten duten galdetzen diegunean, gaia lantzen duten arren, lan hori isolatua eta puntuala dela erantzungo dutela uste dugu.
4. hipotesia: gure eskolan ikasgai ezberdinetan berdintasunaren inguruko lana gizonak edo emakumeak egiten duten galdetzen badiegu, lan horretan gehien inplikatzan direnak emakumeak direla erantzungo dute.
5. hipotesia: irakasle-eskolako ikasleei emakumeekiko diskriminatzaileak diren genero estereotipoei buruz zuzenean galdetuz gero, eskolan estereotipoak indartzen ez direla erantzungo dute; baina galderak espazioaren erabilera edo protagonismoa bezalako adibide zehatzetara eramaten ditugun heinean, agerian geratuko dira halakotzat identifikatuta ez dauden eta barneratuta dituzten estereotipoak.
6. hipotesia: irakasleak izango diren gazteei, beren harremanetan eta derrigorrezko eskoletan sexuagatik ematen diren bereizketa egoerei buruzko galderak eginez gero, diskriminaziorik ez dagoela esango dute, baina gai sakondu ahala antzematen dituzten diskriminazio egoerak agerian geratuko dira.
7. hipotesia: berdintasunaren inguruan “gakoak” diren kontzeptuei buruz galdetzen diegunean ezagutza maila ona dutela aitortuko dute.
8. hipotesia: oraingo planetan gai honen inguruan dauden gabeziak ezagutu eta plazaratzen diren heinean eta eskolan eztabaidarako guneak sortzen diren heinean,

irakasleen parte hartzea eta sentsibilizazioa areagotuko da eta Ikasketa Plan berrietan berdintasuna lantzeko ekimenak sortuko dira. Hipotesi hauek izan dira, bada, gure lana gidatu dutenak.

Hurrengo atalean jasotako emaitzak aztertu ondoren zenbateraino betetzen diren ikusi ahal izango dugu.

3. INTERPRETAZIO TXOSTENA

Ikerketa hau egiteko eman ditugun urratsak eta erabili dugun metodologia azaldu ondoren, lortu ditugun emaitzak aurkezteko unea iritsi da.

Dagoeneko aipatu dugu ikerketa honi ikuspuntu kualitatibotik heldu diogula eta helburua dela gure eskolan berdintasunaren egoera zein den ezagutzea, eta, ikasle zein irakasleek gai honen inguruan dituzten iritziak, pertzepzioak eta usteak hobeto ulertzea. Aurreko kapituluan azaldu den bezala, informazioa jasotzeko bi estrategia desberdinak erabili ditugu, alde batetik, eztabaida-taldeak, eta bestetik, ikasle eta irakasleen iritziak jasotzeko galdetegiak. Horrela, hainbat datu kuantitatiboki aztertzeke aukera izan dugu.

Ikerketa honi sinesgarritasuna eta egiaztagarritasuna emateko triangelaketa erabiltzea erabaki genuenez, informazioa, pertsona eta talde ezberdinengandik jaso da.

Interpretazio txosten hau lau ataletan egituratu dugu, atal bana informazioa jasotzeko erabili dugun tresna edo iturri bakoitzeko. Txostena kronologikoki ordenatuta dago, ikerketa burutu genuen ordena berean. Horrela, lehenengo atalean, ikasleek galdetegietan emandako erantzunak aztertzen dira. Tresna honen bidez ematen dituzten erantzunak hotzagoak diren arren, datu asko biltzeko aproposak dira, eta, horrez gain, eztabaida-taldeetan sakondu beharreko gaiak identifikatzeko aukera ematen dute. Ondoren, Magisteritzako ikasleek, eztabaida-taldeetan, eskolako berdintasunaren egoerari buruz esaten dutenaren interpretazioa egiten dugu.

Irakasleengandik informazioa lortzeko tresna eta irizpide berbera erabilia, hirugarren atalean, irakasleek galdetegietan eman dituzten erantzunen azterketa egiten da. Laugarren atalean, irakasleek Magisteritza eskolako berdintasunaren egoerari buruz, eta egoera hau hobetzeari begira, eztabaida-taldeetan egiten dituzten hausnarketak aztertzen dira.

3.1. Ikasleen erantzunak

3.1.1. Galdetegien emaitzak

Artean, galdetegia ikasleen ideietara hurbiltzeko sortu dugula argitu dugu, horrela, interesatzen zaigun gaiaren gaineko usteak, kezak, zein ezagutza-maila jasoko ditugu eta. Jakina da erantzutea borondatezkoa izan dela, eta 3. mailako ikasleei zuzendu diegula galdetegia, ikasketen amaierako datuetan jarri dugulako gure interesa.

Metodologiaren atalean azaldu dugun arren, komeni da jaso dugun erantzunen portzentajea gogoratzea. Haur Hezkuntzan, matrikulatu direnen artean, %42,5ak erantzun du, Lehen Hezkuntzan, %43ak eta Heziketa Fisikoan, berriz, %24,5ak baino ez du erantzun. Batz bestea, matrikulatutakoen %37ak erantzun du galdetegia. Horrez gainera, neska gehiagok erantzun dute, guztira %72,4ak, eta mutilak berriz, %27,6a izan dira. Ikasteko hizkuntzari bagagozkio, euskal taldekoek erantzun dute gatzelerazko taldekoek baino gehiago, %68a eta %32a, hurrenez hurren.

Azterketa burutzerakoan, hainbat atal mugatu ditugu, atal bakoitzean aspektu garrantzitsu batzuk aipatzen direlarik. Lehenengoan, ikasleek espezialitatea aukeratzeko aipatzen dituzten arrazoiak eta sexuaren arabera aukeraketa honetan dauden ezberdintasunak aztertzen dira. Ondoren, beraien iritziz, Gasteizko Irakasle Eskolan aukera berdintasunaren egoera zein den eta berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak zeintzuk diren aipatzen da. Curriculumean gai honek duen presentzia aztertu ondoren, ikasleen iritziz, eskolan hizkuntzaren erabilera ez-sexista eta estereotipoak ez indartzea zaintzen den ala ez aztertuko da. Jarraian, eskolako espazioetan, eguneroko bizitzan, eroso sentitzen diren ala ez, noizbait, neska edo mutilak izateagatik diskriminatuta sentitu diren ala ez aztertuko da. Hurrengo pausuan, aukera berdintasunaren gaia hasierako formazioan sartzeari buruz ikasleek eman duten iritzia eta, baita ere, praktiketan gai hauei buruzko formazioaren beharrari buruz diotena aipatuko da. Azkenean, berdintasunari buruzko oinarritzko kontzeptu batzuen inguruan aitortzen duten ezagutza maila aztertuko da.

Datu hauek, kasu batzuetan, eskolako hiru titulazioetan orokorrean aztertuko dira, eta, beharrezkotzat jotzen denean, espezialitateen arabera.

Bukaeran, atal bakoitzaren ondorioak jaso ditugu osotasunean emandako erantzunen ikuspegi orokorra izateko.

3.1.1.1. Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak.

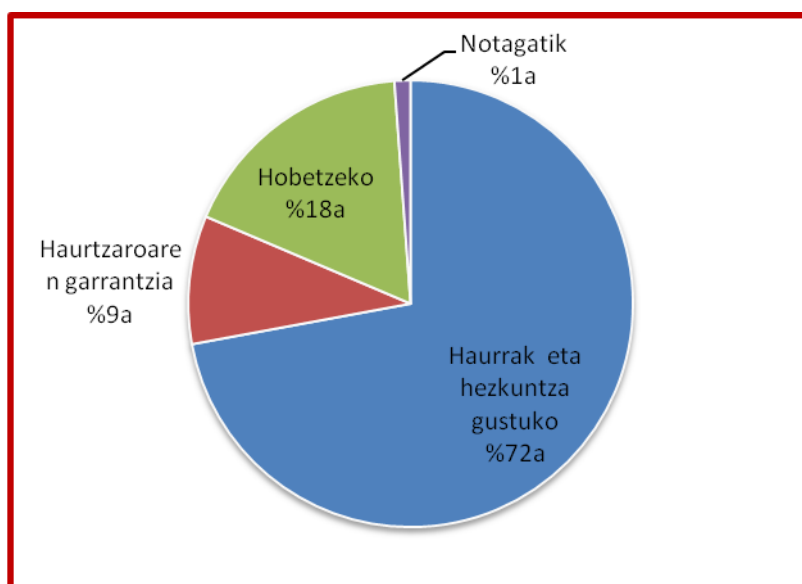
Harrigarria dirudi askotan, Haur Hezkuntzako Espezialitatean horrenbeste neska egotea eta Heziketa Fisikoan horrenbeste mutil. Hori dela eta, jakin nahi izan dugu zeintzuk diren gure ikasleak espezialitate bat edo bestea aukeratzera eramaten dituzten arrazoiak. Arrazoi horiek ezagutzeko galdera hau egin zitzaien:

“Zergatik aukeratu zenuen espezialitate hau? Zeintzuk izan ziren horretarako arrazoiak?”

Kasu honetan jaso ditugun erantzunak espezialitateka aztertuko ditugu.

16. grafikoan, ikasleek eman dituzten erantzunak, ehunekotan adierazita agertzen dira.

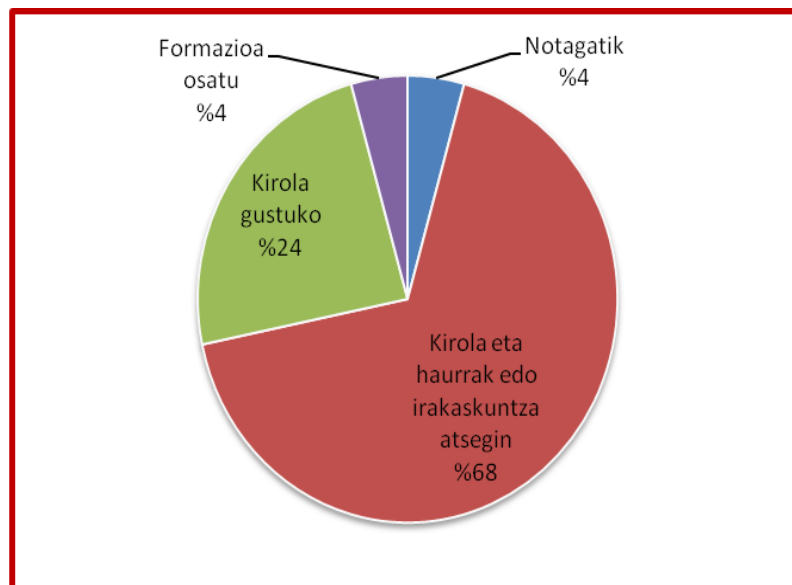
16. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). HH



Ikus daitekeenez, gehiengo batek esaten du, haurrak eta hezkuntza gustuko izatea dela espezialitate hau aukeratzeko arrazoi nagusia (%72a). Lan-aukerak zabaldu edo hobetzeko nahia izan da hautaketa hau egiteko aipatzen duten beste arrazoiatariko bat (%18a). Haurtzaroaren garaia oso garrantzitsua delako aukeratu dute beste batzuek (%9a) eta bakar batek aipatzen du espezialitate honetan geratu dela Heziketa Fisikoa egiteko nota ez zitzaiolako iritsi. Baiezta dezakegu, oso bokazionalak direla espezialitate honetan egindako aukera gehienak, haurrak eta hezkuntza gustuko dutenak eta haurtzaroaren garrantzia aipatzen dutenak %81era heltzen baitira.

Heziketa Fisikoari bagagozkio, 17. grafikoan antzerako datuak irudikatuta ikus daitezke.

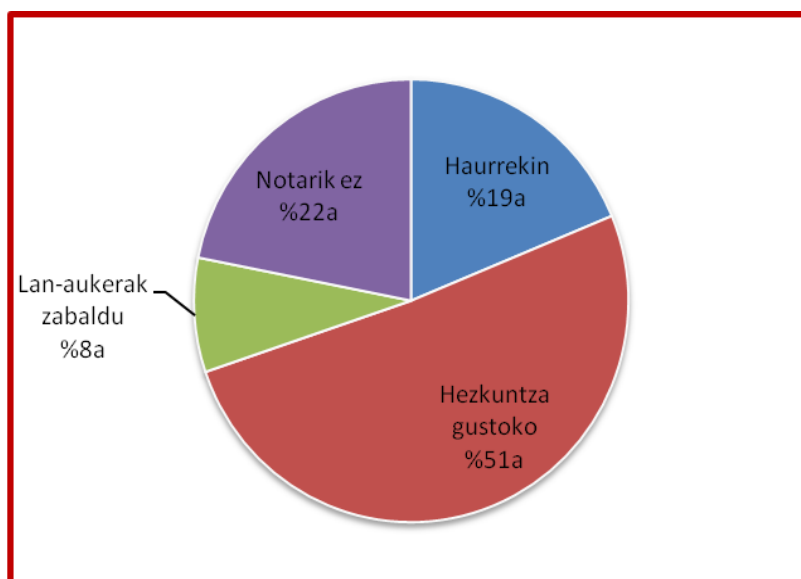
17. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). HF



Hemen ere, aukeraketa bokazionala da gehienetan 17. grafikoa ikus daitekeenez, kirola eta haurrak gustuko dituztenen erantzunak %68ra iristen dira, eta espezialitatea kirola egitea maite dutelako aukeratu dutenak, berriz, %24a dira. Espezialitatea euren formazioa osatu eta lan-aukerak hobetzeko aukeratu dutenak %4a dira, eta %4a ere, IVEFera sartzeko nahiko notarik ez zutelako hasi zirela espezialitate hau egiten adierazten dutenak.

Lehen Hezkuntza aukeratzeko arrazoiei dagokienez, 18. grafikoa ikus daitezke datuok ehunekoetan adierazita. Grafikoa erakusten du Lehen Hezkuntzan, bokazioz egindako aukeraketek jarraitzen dutela nagusi izaten.

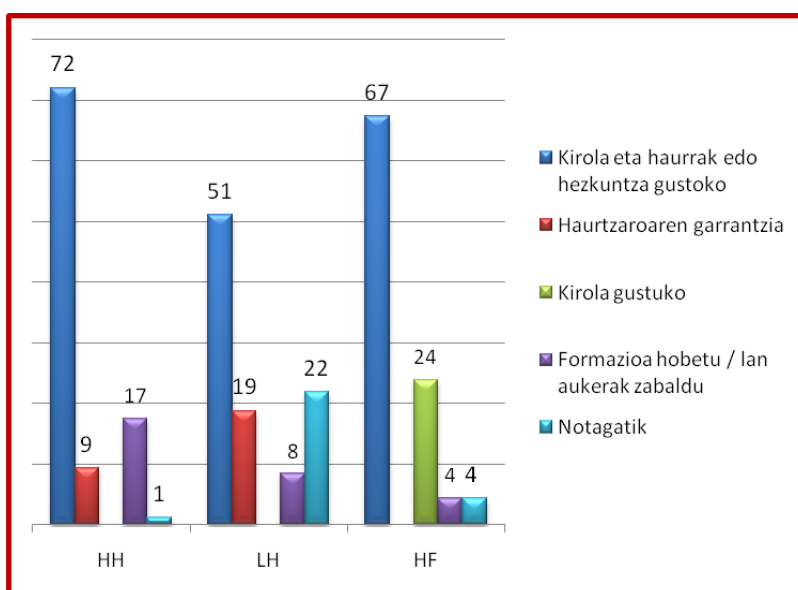
18. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak (%tan). LH



Gehiengoak esaten duenez, espezialitatea aukeratzeko arrazoi nagusia hezkuntza gustuko izatea edo eta haurrekin lan egitea atsegina izatea aipatzen dutenak %73ra iristen dira. Haur eta Heziketa Fisikoko erantzunekin alderatuta, beste espezialitateak egiteko nahiko notarik ez zutenen kopurua handitzen da %22ra iritsi arte. Gutxi batzuek, %8ak baino ez, espezialitatea aukeratzeko beraien lan-aukerak hobetzeko helburuarekin.

Hiru espezialitateetan ikasketak aukeratzeko aipatzen dituzten arrazoiak alderatuko ditugu 19. grafikoan.

19. grafikoa: Ikasketak aukeratzeko arrazoiak alderatuta (%tan).



Kirola eta haurrak edo hezkuntza gustuko izatea dira aukeratzeko aipatu duten arrazoi nagusiak espezialitate guztietan. Horrela adierazi dute, HHn %72a, LHn %51a, eta %67a HFn. Haurrak edo haurrekin lan egitea aipatu dutenak -Haur eta Lehen Hezkuntzan- %9a dira Haur Hezkuntzan, eta %19a Lehen Hezkuntzan. Heziketa Fisikoko espezialitatea aukeratu duten ikasle batzuek kirola gustuko dutelako aukeratu dutela esaten dute (%24).

Formazioa hobetu edo lan aukerak zabaltzeko arrazoiak Haur Hezkuntzako ikasleek aipatu dute, batez ere, nahiz eta, Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko ikasle batzuek arrazoi berbera aipatu. Azkenik, beste espezialitate bat egiteko nahiko notarik ez dutelako aukeratu dutela esan duten gehienak -%22a-, Lehen Hezkuntzako espezialitatekoak izan dira.

Laburbilduz, baiezza dezakegu:

Haur Hezkuntzako ikasleen %72ak esaten duela irakaskuntza edo hezkuntza eta haurrak gustuko izateagatik hautatu dutela espezialitate hau.

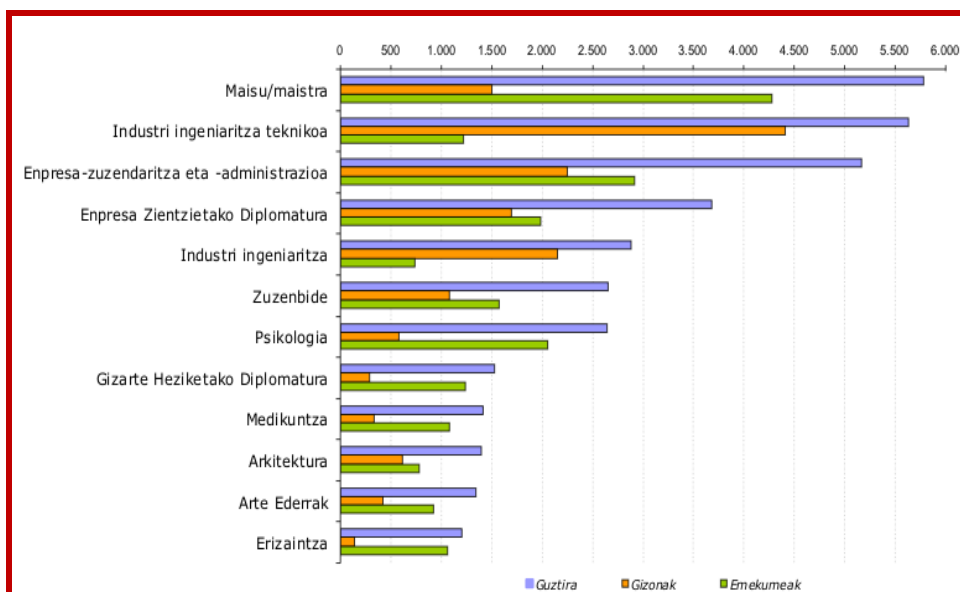
Heziketa Fisikoan, kirola bera eta irakaskuntza atsegin izatea da aukeratzeko eman duten arrazoi nagusia (%68ak).

Lehen Hezkuntzari dagokionez, %22ak esan arren aukeratzeko arrazoia dela besteetan sartzeko nahiko notarik ez izatea, bi herenek, %70ek, irakaskuntza eta hurrekin lan egitea atsegin dutelako hautatu dutela espezialitate hau adierazten dute.

Beraz, gure ikasleen gehiengoak egin duen aukeraketa bokazionala dela esan daiteke. Alabaina, galdetegia erantzun dutenen %72,4a emakumeak direla gogoratzen badugu, adituek dioten moduan, baieztapen hauek genero estereotipoekin baldintzatuta egon daitezkeela pentsa dezakegu. Horrela, González-ek (2009) dio, eskolak genero estereotipoak eskolatzearen lehenengo etapetatik transmititzen dituela, modu ez intentzionalean, curriculum ezkutuaren bitartez. Horrela, hezkuntza sistema emakume eta gizonen lan banaketa tradizionala mantentzen laguntzen ari da, eta ez da horrela adierazitako ekintza diskriminatzaileak burutzen direlako, baizik eta, irakasleriak transmititzen duen curriculum ezkutuari buruzko, eta, oinarrian dauden genero estereotipoen gaineko azterketa eta balorazio kritikorik ez delako egiten eta, gainera, jarduteko eta aldaketa bultzatzeko ekintza berezi faltagatik.

Zentzu berean, Del Amo-k, (2009) aipatzen du, lanbidea eta unibertsitateko ikasketak aukeratzeko orduan estereotipoak mantentzen direla eta, horrela, gaur egun ere, neskak gutxiengo direla karrera teknikoetan: Ingeniaritza eta Arkitekturan, gutxi gora behera, ikasleen laurden bat diren bitartean, Zientzia Esperimentaletan %60a dira eta Humanitateetan eta Zientzia Sozial eta Juridikoetan, bi herenak dira. Era berean, lortu ditugun emaitzak EHUko testuinguruan kokatuz gero, 2008-2009 ikasturteko matrikulazio datuek argi eta garbi erakusten dute Del Amo-k aipatzen duen joera (20. grafikoa):

20. grafikoa: Gehien eskatu ziren hamabi tituluak, sexuaren arabera. 2008-2009 ikasturtea



Iturria: EUSTAT

Emakumezkoak izan ziren nagusi hurrengo ikasketetan: erizaintza, giza elikadura eta dietetika, elikagaien zientzia eta teknologia eta pedagogia. Hauetan emakumezkoen kopurua %85etik gorakoa izan zen. Irakasle titulazioetan ere emakumezkoen kopurua oso altua izan zen, %75a alegia.

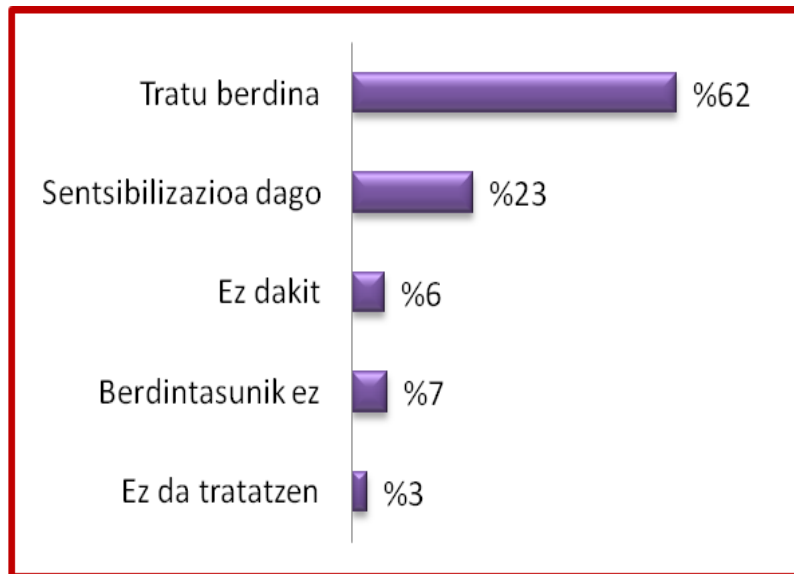
3.1.1.2. Gasteizko Irakasle Eskolan, aukera berdintasunaren egoerari buruz ikasleek duten iritzia.

Puntu honetan, irakasleek genero berdintasunaren gaiarekiko duten jarrerari buruz, gaia lantzen duten irakasle kopuruari buruz eta genero estereotipoen presentziari buruz jaso ditugun iritziak eman eta datuak azalduko ditugu.

Eskolako irakasleek, berdintasuna dela eta, duten jarrera.

Ikasleen iritziak, tratu berdina jasotzen dute. Irakasleriak ez du desberdintasunik egiten neska edo mutila izateagatik. Hori da erantzunen %62an jaso duguna, 21. grafikoa erakusten duen moduan.

21. grafikoa: Irakasleen jarrera berdintasunari buruz. Ikasleen iritzia



Horrez gain, %23ak irakasleen artean sentsibilizazioa dagoela esaten du. Badago esaten duenik hainbat irakaslek ezberdintasunak egiten dituztela neska eta mutilen artean eta berdintasunik ez dagoela (%7ak). Horrez gainera, %3ak esaten du berdintasunaren gaia ez dela tratatzen, eta, %6ak berdintasunik dagoen ala ez, ez dakitela diote.

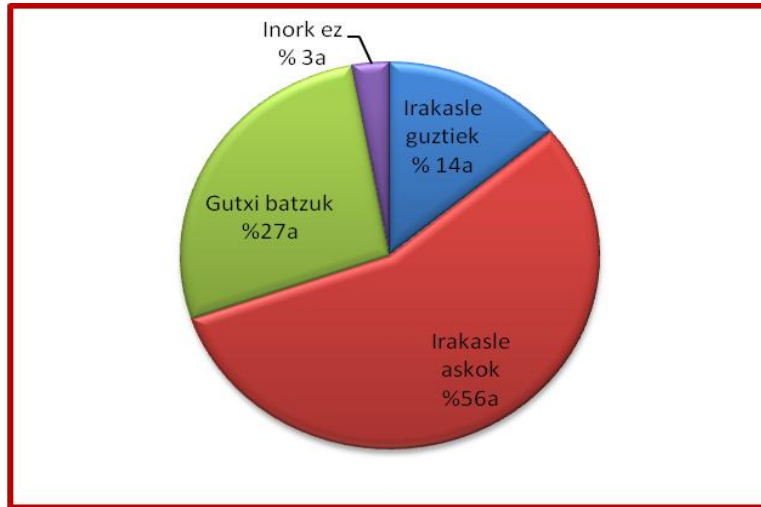
Genero Berdintasuna lantzen duen irakasle kopurua.

Ikasleen iritziz asko dira berdintasunaren gaia lantzen duten irakasleak. Puntu hau baloratzeko aukera anitzeko galdera bat egin zitzaien eta emandako lau aukeren artean hautatu behar zuten beraien ustez eskolako egoera ondoen islatzen zuena. Emandako aukerak honako hauek izan ziren (ikus I. eranskineko 2. galdera):

- Inork ez
- Gutxi batzuek
- Irakasle askok
- Irakasle guztiek.

Erantzunak 22. grafikoan jaso ditugu.

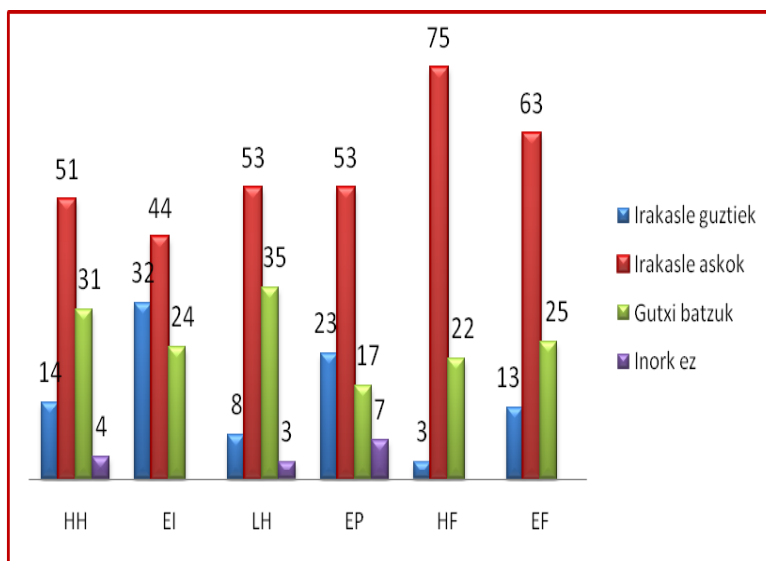
22. grafikoa: Berdintasuna lantzen duen irakasle kopurua. Ikasleen iritzia



22. grafiko honetan ikus daitekeenez, erantzun duten ikasle gehienek, irakasle guztiek edo askok berdintasunaren gaia lantzen dutela esaten dute, %14ak irakasle guztiek lantzen dutela diote, eta %56ak dio gehienek lantzen dutela. Erantzun dutenen %27ak, genero berdintasuna irakasle gutxi batzuek baino ez dutela lantzen esaten du. Badago ikasleen ehuneko txiki bat, %3a, irakasleen artean berdintasunaren gaia ez duela inork lantzen esaten duena.

Datuok zehatzago emateko, aipatutako erantzunak, espezialitateka eta hizkuntzaren arabera alderatu ditugu, ikusteko ia batetik bestera zein desberdintasun dagoen. 23. grafikoa jaso dira datuok:

23. grafikoa: Berdintasuna lantzen duen irakasle kopurua espezialitateka (%tan).



Aipatzekoa da, talde guztietan nagusi direla berdintasunaren gaia irakasle askok lantzen dutela erantzuten dutenak. Heziketa Fisikoan, euskarazko taldean, %75a dira hori adierazten dutenak. Gaztelerazko taldean portzentaje hori %63koa da. Lehen Hezkuntzan, gaztelerazko taldean zein euskarazkoan, %53ak; hau da, ikasleen erdiak baino gehiagok esaten du irakasle askok lantzen dutela gai hori. Haur Hezkuntzako bi taldeetan zentzu horretan erantzuna ematen dutenen kopurua pixkatxo bat jaisten da, bai euskaraz (%51a) eta bai gazteleraz (%44a).

Haur Hezkuntzako espezialitatean, gaztelerazko taldean, ikasleen herenak gutxi gora behera (%32ak) esaten dute irakasle guztiek lantzen dutela genero berdintasunaren gaia. Lehen Hezkuntzako gaztelerazko taldean ere, irakasle guztiek lantzen dutela esaten duten ikasleak %23a dira. Gainontzeko taldeetan baxuagoa da irakasle guztiek lantzen dutela esaten dutenen kopurua.

Bestalde, Lehen Hezkuntzako espezialitatean gazteleraz, Haur Hezkuntzako espezialitatean euskarazko taldean, eta Lehen Hezkuntzako espezialitateko euskarazkoan, badira erantzunak esateko, irakasleen artean, gai hau ez duela inork lantzen. Kopurua txikia bada ere, aintzat hartzeko datua dela esan daiteke.

Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak.

Puntu honetan eskolan berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak eta egiten den lanaren ezaugarriak identifikatu nahi izan dira. Jakin nahi genuen, nolako edukiak lantzen ari diren gai honekin lotuta eta zein ikasgaitan lantzen diren. Ikasgai hauek enborrezkoak edo hautazkoak diren ere garrantzizkoa da, eta baita irakasle horiek gizonezkoak edo emakumezkoak diren ere.

Ikasgaiari buruz egiten zitzaizen galderaren erantzunean (ikus I. Eranskinean 4. galdera) 350 aipamen jaso dira eta aipamenetan, 31 ikasgai aipatzen dituzte ikasleek. Genero Berdintasuna jorratzen duten ikasgaien aniztasunaren ikuspegia ematen digu 24. Grafikoak:

24. grafikoa: *Berdintasuna zein ikasgaitan lantzen den.*



Grafiko horretara aipamen gehien jaso dituzten ikasgaiak ekarri ditugun arren baieztatu dezakegu ikasgai askotan lantzen dela, modu batean edo bestean, genero berdintasunaren gaia. Modu berean esan dezakegu, sail guztietako ikasgaiak aipatu dituztela ikasleek.

Egiten den lanaren nolakotasuna

Egiten den lanaren nolakotasunari dagokionez, ikasleek esaten dutenaren arabera, hizkuntzaren erabilera ez-sexista zaindu eta ikasgaietan genero berdintasunari buruzko edukiak sartzea da, gehien bat, irakasleok egiten duguna.

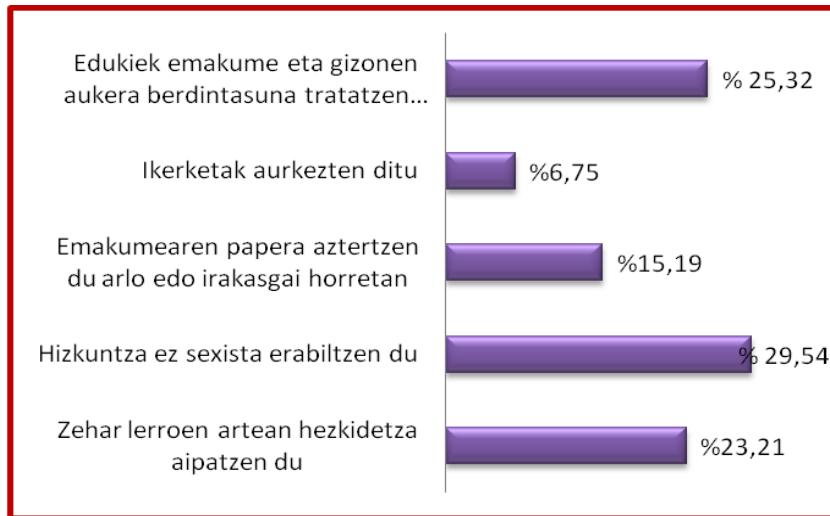
Puntu honi buruzko informazioa lortzeko, aukera anitzeko galdera egin zitzaien (ikus I. Eranskinean 6. galdera) bost aukera emanez, eta erantzun bat baino gehiago hauta zezaketen ez baitira elkar-ukatzaileak. Emandako aukerak honako hauek izan ziren:

- Zehar lerroen artean hezkidetzak aipatzen du
- Hizkuntza ez sexista erabiltzen du
- Emakumearen papera aztertzen du arlo edo irakasgai horretan
- Ikerketak aurkezten ditu
- Edukiak emakume eta gizonen aukera berdintasuna tratatzen dute

Aipatu beharrekoa da puntu honetan 237 erantzun jaso direla. Beraz, 25. grafikoa agertzen

diren ehunekoak erantzun kopuru horri dagozkie.

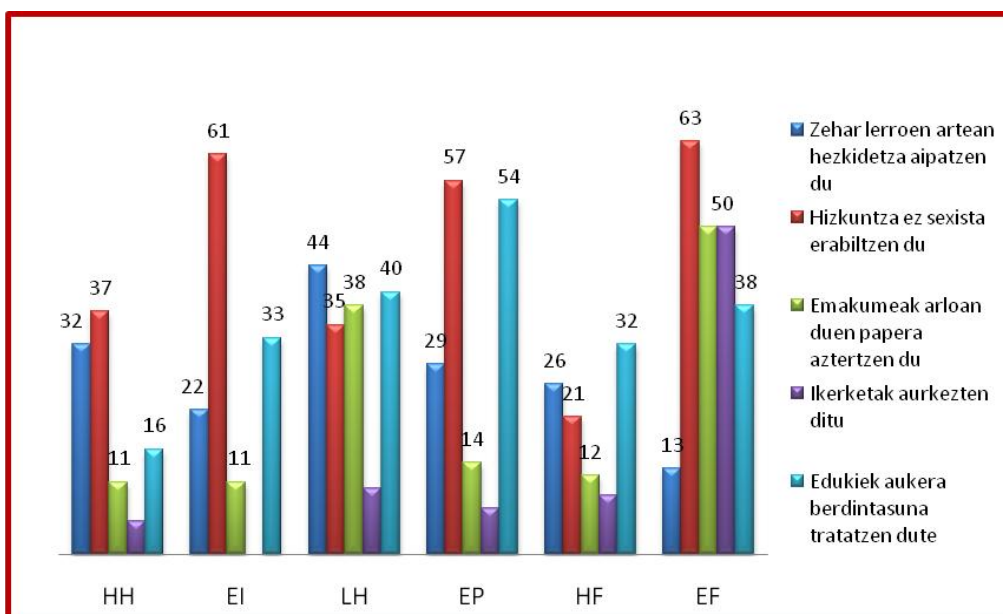
25. grafikoa: Berdintasuna nola lantzen den.



25. grafikoan ikusten denez, irakasleen %30ak hizkuntzaren erabilera ez-sexista zaintzen du eta %25ak edukietan emakume eta gizonen aukera berdintasuna tratatzen dute. Horrez gainera, %23ak hezkidetza aipatzen du zehar lerroen artean, %16ak emakumeak bere arloan duen papera aztertzen du eta %7ak gai honekin lotutako ikerketak aurkezten ditu.

Datuak espezialitateka alderatzen ditugunean, 26. grafikoan ageri den bezala, ezberdintasun batzuk ikus daitezke.

26. grafikoa: Berdintasuna nola lantzen den espezialitate eta hizkuntzaren arabera (%etan).

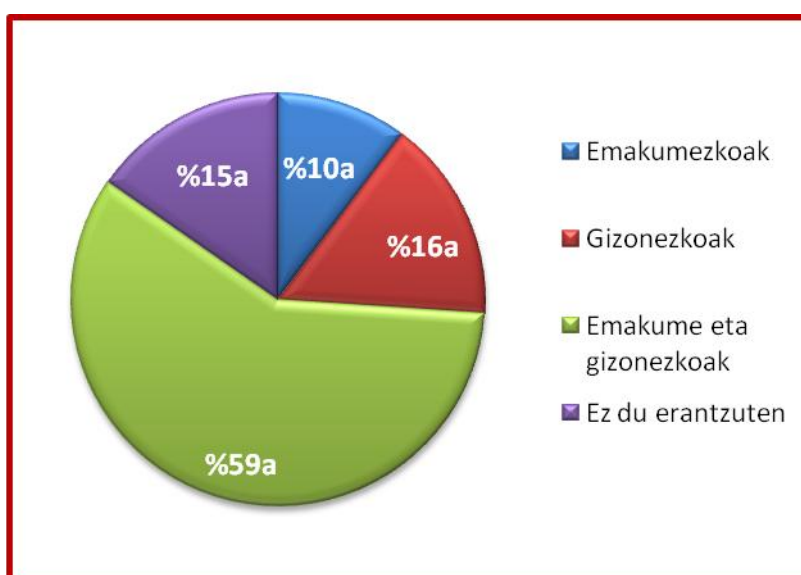


26. grafikoan agertzen denaren arabera, hizkuntzaren erabilera ez-sexista da gehien aipatzen den aukera eta gehiago azpimarratzen da gaztelerazko titulazioetan, ziur aski euskara hizkuntza ez-sexista dela ulertzen dutelako. Euren klaseetan ikerketa gehien aurkezten dituzten irakasleak Heziketa Fisikoko espezialitatekoak dira, eta, batez ere, gaztelerazko titulazioan. Emakumeek arloan duten paperari dagokionez, ikusten da, Lehen Hezkuntzako espezialitatean -euskaraz- eta Heziketa Fisikokoan -gazteleraz- gehiago azalarazten dela.

Gizon eta emakumeen inplikazioa

Bestalde, ikasgai horiek lantzen dituzten pertsonak emakumeak ala gizonak diren nagusiki jakin nahi izan genuen (Ikus I. Eranskinean 5. galdera). Lortutako datuak 27. grafikoan jaso ditugu.

27. grafikoa: Berdintasuna lantzen duten ikasgaien arduradunak.



Ikasleen iritziz, ez dago ezberdintasunik puntu honetan 27. grafikoan irudikatzen denaren arabera. Berdintasuna lantzen duten ikasgaien irakasleak emakumezkoak zein gizonezkoak izaten direla aipatzen du %59ak. Bistan da, beraz, gai hau ikasgaietan sartzea ala ez sartzea, ez dagoela sexuagatik baldintzatua gure eskolan. Ez dago desberdintasunik, emakumezkoak zein gizonezkoak ahalegin bera egiten dute Gasteizko Magisteritza Eskolan.

Laburbilduz esan daiteke asko direla genero berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak.

Gainera, irakasleek, hizkuntza ez-sexistaren erabilera asko zaintzen dutela esaten daiteke.

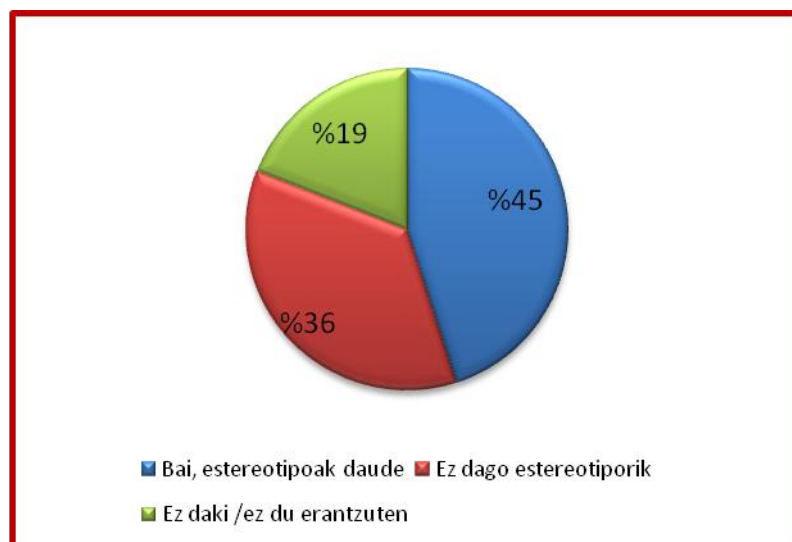
Bestetik, irakasleek beraien ikasgaien edukietan gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko edukiak jorratzen dituztela. Hirugarren lekuan, irakasleek zehar lerroen artean, hezkidetza aipatzen dutela diote ikasleek. Arreta gutxiago jartzen da emakumeek jakintza-arlo ezberdinetan izan duten rola aipatzerakoan eta jakintza-arlo horretan emakumeei buruz egin diren ikerketak aurkezterakoan, beti ere, ikasleek esaten dutenari erreparatuta. Berriro ere sumatzen da irakasleriaren aldetik sentzibilitatea eta gogoia dagoela berdintasunaren gaia lantzeko garaian baina irizpide eta lan komunaren falta nabaria da.

Genero estereotipoen presentzia

Eskolan genero estereotipoen agerpenari buruz 231 erreferentzia jaso dira. Erantzunak (ikus I. Eranskinean 7. galdera) hiru multzotan sailkatu ditugu: estereotipoak badaudela esaten dutenak, estereotiporik ez dagoela esaten dutenak eta galdera hau erantzun gabe uzten dutenak edo/eta ez dakitela erantzuten dutenak.

28. grafikoan ikus daiteke, ikasleen iritziz, zein den Gasteizko Irakasle Eskolaren egoera estereotipoei dagokienez.

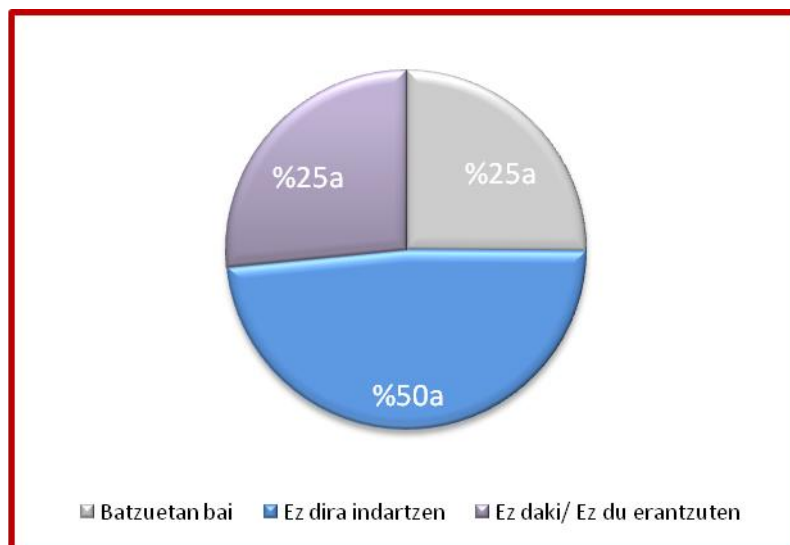
28. grafikoa: Estereotipoak Gasteizko Irakasle Eskolan



Erantzun duten ikasleen %45ak dio estereotipoak badaudela eta %36ak ez daudela edo ez dituela ikusi. Hala ere, ikasleek uste dute irakasleek beraien jardueran erabilitako adibideen eta materialen bitartez, ez dituztela estereotipoak indartzen (ikus I. Eranskinean 11.

galdera). Estereotipoen agerpena aztertuta lortu ditugun datuak 29. grafikoan ikus daitezke:

29. grafikoa: Estereotipoak indartzen dira?



Horrela, ikasleen %50ak esaten du irakasleek adibideak jartzeko orduan ez dituztela estereotipoak indartzen, %25ak batzuetan bai, indartzen direla, dioen bitartean. Harrigarria gertatzen da berriro ere, galdera honetan ikasleen %25ak esatea ez dakiela estereotipoak indartzen diren ala ez edo galdera honi ez erantzutea.

Laburbilduz esan daiteke, ikasleen iritziz tratu berdina dagoela irakasleen aldetik neska edo mutila izan, eta oro har, gai honekiko sentzibilizazioa dagoela. Horrez gainera, azpimarratzen dute asko direla genero berdintasunaren gaia gure eskolan lantzen duten irakasleak. Hala ere, badela ikasle kopuru txiki bat, gai hori ez duela inork lantzen esaten duena.

Genero estereotipoen gainean, iritzi kontrajarriak agertzen dituzte, heren batek esaten duelako estereotiporik ez dagoela, ia-ia erdiak badaudela esaten duen bitartean. Ikasleen erdiak esaten du irakasleek erabiltzen dituzten materialen bidez eta jartzen dituzten adibideen bidez, estereotipoak ez direla indartzen, adostasun handiagoa agertzen dutelarik puntu honetan. Hala ere, beste laurden batek, baietz dio, indartzen direla. Ikusten denez, ikasle bakoitzak, bere irakurketa egiten du egunero gertatzen denari buruz. Horrela gertatzea, gai hauen inguruan, hausnarketa lan komun eta sistematiko baten falta denaren adierazle izan daiteke, nahiz eta ikasleen iritziz irakasle askok gai hau landu.

Hizkuntzaren erabilera ez-sexista

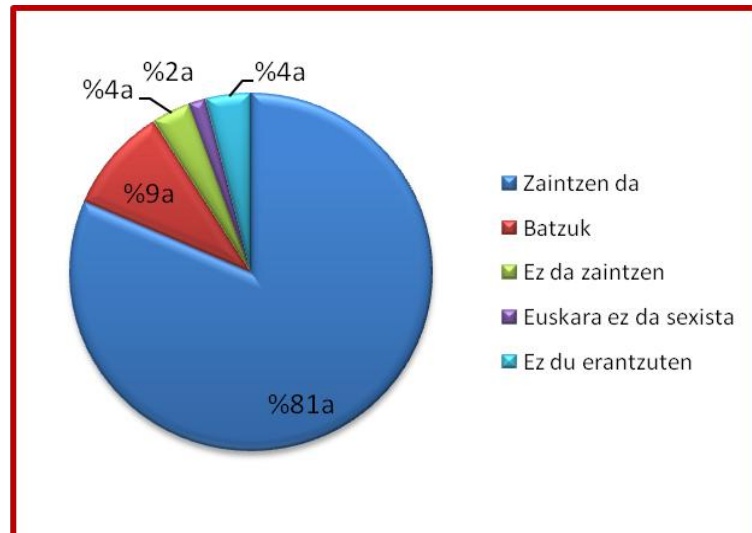
Galdetegi honen helburuen artean irakasleriak erabiltzen duen hizkuntzari buruz, ikasleen iritzia jakitea dago: ea erabilera ez-sexista zaintzen den ala hezkuntza sexista erabiltzen den argitu nahi dugu (ikus I. Eranskinean 9. galdera).

Gai honi buruz 200 erreferentzia jaso dira. Galdera irekia zenez, jaso diren erantzunak, honako kategoria hauen arabera sailkatu dira:

- Zaintzen da
- Batzuek (zaintzen dute)
- Ez da zaintzen
- Euskara ez da sexista
- Ez du erantzuten

Erantzunak 30. grafikoan batu dira

30. grafikoa: Hizkuntzaren zaintza

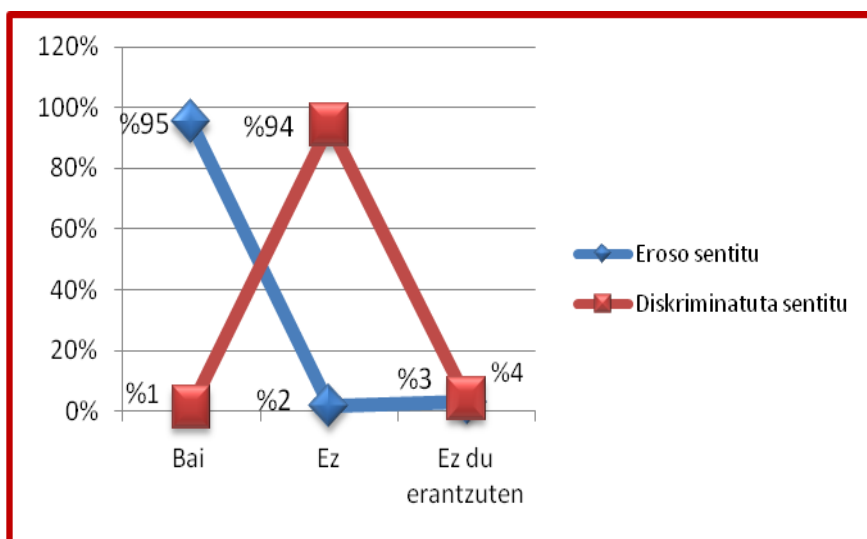


30. grafikoan ikusten da erantzun duten ikasleen %81ak uste duela Irakasle Eskolako irakasleek hizkuntza zaintzen dutela. Ematen du antzerako balorazioa egiten dutela ikasleek gai honekiko; %4ak baino ez du esaten hizkuntza ez dela zaintzen, oso kopuru txikia, beraz. Badira erantzun batzuk -%2ak- esaten dutenak euskara ez dela hizkuntza sexista.

Eskolako eguneroko bizitzan, diskriminazioari buruz dituzten sentipenak

Atal honetan ezagutu nahi izan dugu eskolako espazioetan, ikasleak eurak bakarrik daudenean eroso sentitzen diren ala ez, eta, ea eskolan noizbait diskriminatuta sentitu diren (ikus I. Eranskinean 13. eta 14. galderak). Erantzunak 31. grafikoan jaso dira:

31. grafikoa: Eskolan eroso sentitzea



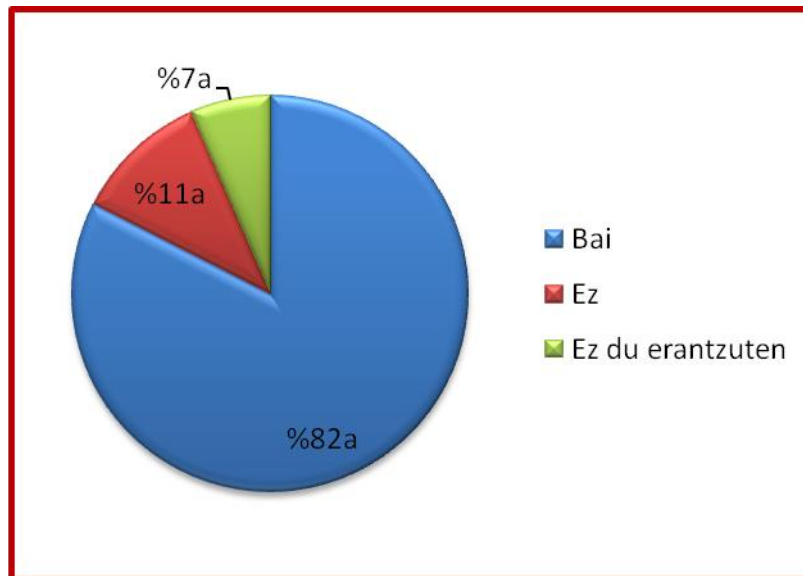
Eskolan eroso sentitzen direla eta ez direla diskriminatuta sentitzen esaterakoan badirudi adostasuna dagoela ikasleen artean, 31. grafikoak erakusten duenez. Eroso sentitzen direla eta ez direla inoiz diskriminatuta sentitu erantzun dutenak ikasleen %95ak eta %94ak izan baitira, hurrenez hurren. Ikasleen %2ak bakarrik adierazten du ez dela eroso sentitzen eta %1ak baino ez du esaten noizbait diskriminatuta sentitu dela.

Ez dirudi, beraz, arazo handirik dagoenik puntu honetan. Ia-ia ikasle guztiek esaten baitute gustura sentitzen direla eskolan, eta, ez direla neska edo mutila izateagatik diskriminatuta sentitu.

3.1.1.3. Aukera berdintasunaren gaia irakasleen hasierako formazioan sartzeari buruzko iritziak.

Jakin nahi izan dugu zer nolako garrantzia ematen dioten ikasleek gai honen inguruan formazioa jasotzeari, ea beraien iritziz, irakasleen formazioan gizon eta emakumeen aukera berdintasuna landu beharko litzatekeen ala ez (Ikus I. Eranskinean 12. galderan). Puntu honi buruz jaso diren erantzunak, 32. grafikoan erakusten dira.

32. grafikoa: Formazioaren beharra



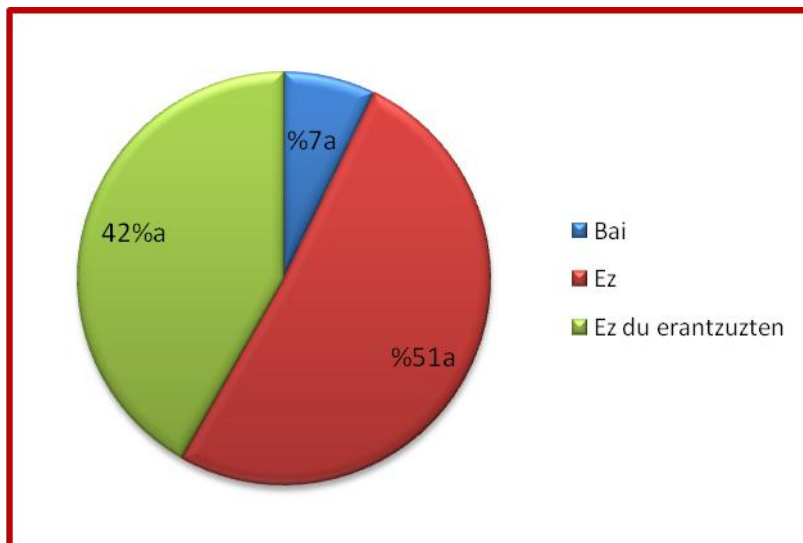
32. grafikoa ikus daitekeen bezala, adostasun handia dago puntu honetan ere, ikasleen artean. Erantzun duten ikasleen %82ak dio gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko formazioa jasotzea beharrezkoa ikusten duela. Gehiengoaren iritzian, beraz, horrelako formazioa jasotzea beharrezkoa da irakasleen hasierako formazioan.

3.1.1.4. Praktikaldian ikusitakoa

Praktikaldiari dedikatzen zaion denbora, benetako praktika zer den ikusteko eta ikasteko aukera ematen duen neurrian, oso garrantzitsua da irakasleen hasierako formazioan. Askotan aipatzen da praktiketan egoten diren denboran ikasleek teoria eta praktikaren arteko loturak egin behar dituztela. Jakin nahi genuen ea diskriminazio egoerak antzemateko gaitasuna erakusten duten ala ez, eta baita ere, egoera horiek antzematerakoan gai horiei buruzko formazioa jasotzeko beharra sentitu ote duten gure ikasleek. (ikus I. Eranskinean 15. eta 16. galderak).

Praktikaldian hezkidetzaz edo diskriminazioei aurre egiteko bezalako gaiei buruzko formazio beharra sentitu ote duten eta zein egoeratan galdetu da, eta emaitzak 33. grafikoa erakusten dira.

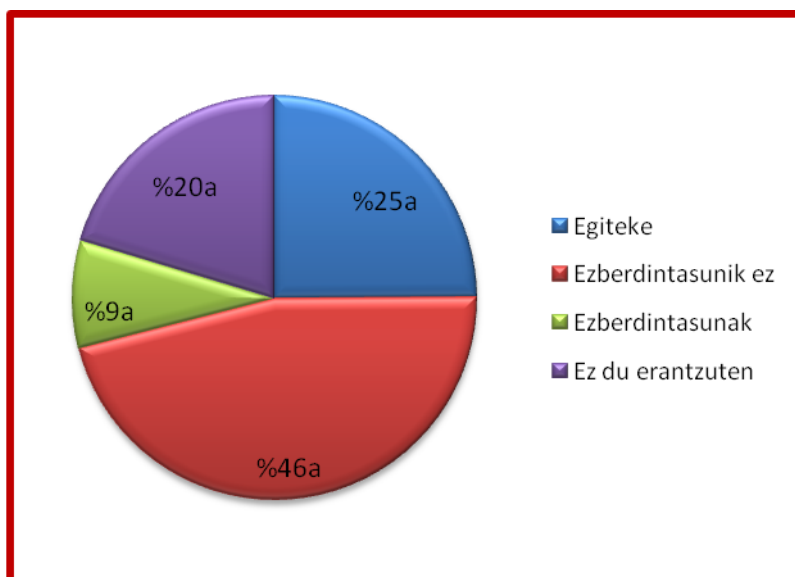
33. grafikoa: Formazio beharra sentitu Praktikalaldian



33. grafikoan adierazita dagoen bezala, galdetegia erantzun duten ikasleen %42ak ez dio erantzuten galdera honi eta %51ak esaten du ez duela hezkidetzari buruz gehiago formatzeko edo ikasteko beharrik sentitu. Bakar-bakarrik %7ak aitortzen du behar hori sentitu duela.

Praktikalaldian antzeman dituzten diskriminazio egoeren inguruan eman dituzten erantzunak 34. grafikoan batu dira.

34. grafikoa: Praktiketako diskriminazio egoerak



34. grafikoan agertzen den bezala, erantzun duten ikasleen %25ak ez ditu oraindik praktikak

egin; %46ak adierazten du ez duela diskriminazio egoerarik ikusi eta %9ak, bakarrik, esaten du genero ezberdintasunak ikusi dituztela.

Amaitzeko esan daiteke praktikak egin dituzten ikasle gehienek, praktikaldian, neskekiko inongo diskriminazio egoerarik ez dutela ikusi; %9ak bakarrik esaten du diskriminazio egoeraren bat antzeman duela. Modu berean, galdera erantzuten duten ikasle ia guztiek esaten dute ez dutela gai honekiko formazio beharrik sentitu.

Galdera hauen erantzunek iradokitzen dute gure ikasleak diskriminazio egoerak antzematen trebatu behar ditugula.

3.1.1.5. Aukera berdintasunari dagozkion oinarrizko kontzeptuen ezagutza.

Irakasle eskolako diagnostikoari begira, interesgarria iruditu zitzaigun, ikasleek oinarrizko hainbat kontzepturi buruz duten ezagutza-maila aztertzea, hala nola, sexismoa, androzentrismoa, generoa, genero estereotipoak eta feminismoa. Bakoitzaren ezagutza adierazten duten lau maila ezberdin jarri dira euren ezagutza maila ondoen islatzen duena hautatzeko (Ikus I. Eranskinean 19. galdera). Hauek izan dira kontzeptu bakoitzeko beraien ezagutza-maila adierazteko eman zitzaizkien aukerak:

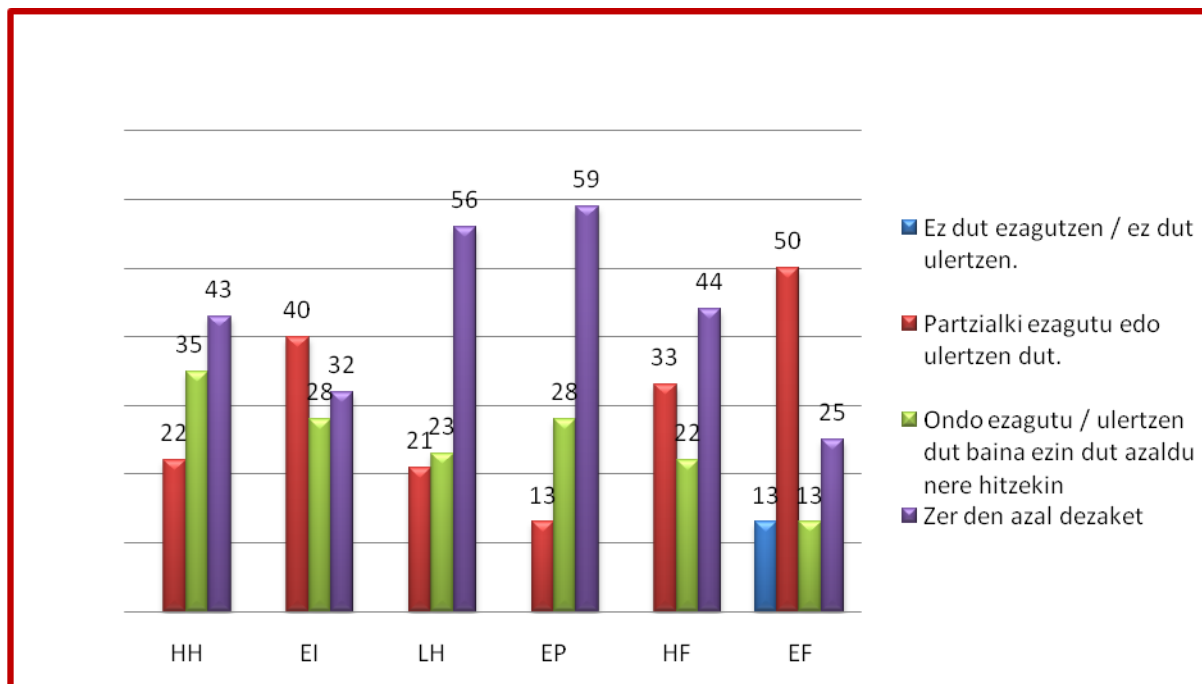
- a. Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- b. Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- c. Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- d. Zer den azal dezaket

Guztira, 209 erantzun jaso dira. Kontzeptu bakoitzari dagozkion erantzunak banaka-banaka aztertuko ditugu ondorengo lerroetan.

Sexismoaren ezaguera dela eta, espezialitate guztietako erantzunak hartuta, orotara, irakasleen %39ak esaten du sexismoa zer den azal dezaketela eta %22ak ondo ezagutu edo ulertzen duen arren ezin duela bere hitzekin azaldu. Partzialki ezagutu edo ulertzen duela %27ak esaten du eta %12ak kontzeptu hau ez duela ezagutzen onartzen du.

Espezialitateka aztertuz gero 35. grafikoan ikus ditzakegu dauden desberdintasunak.

35. grafikoa: Kontzeptuen ezagueraren espezialitateka: sexismoa (%tan)

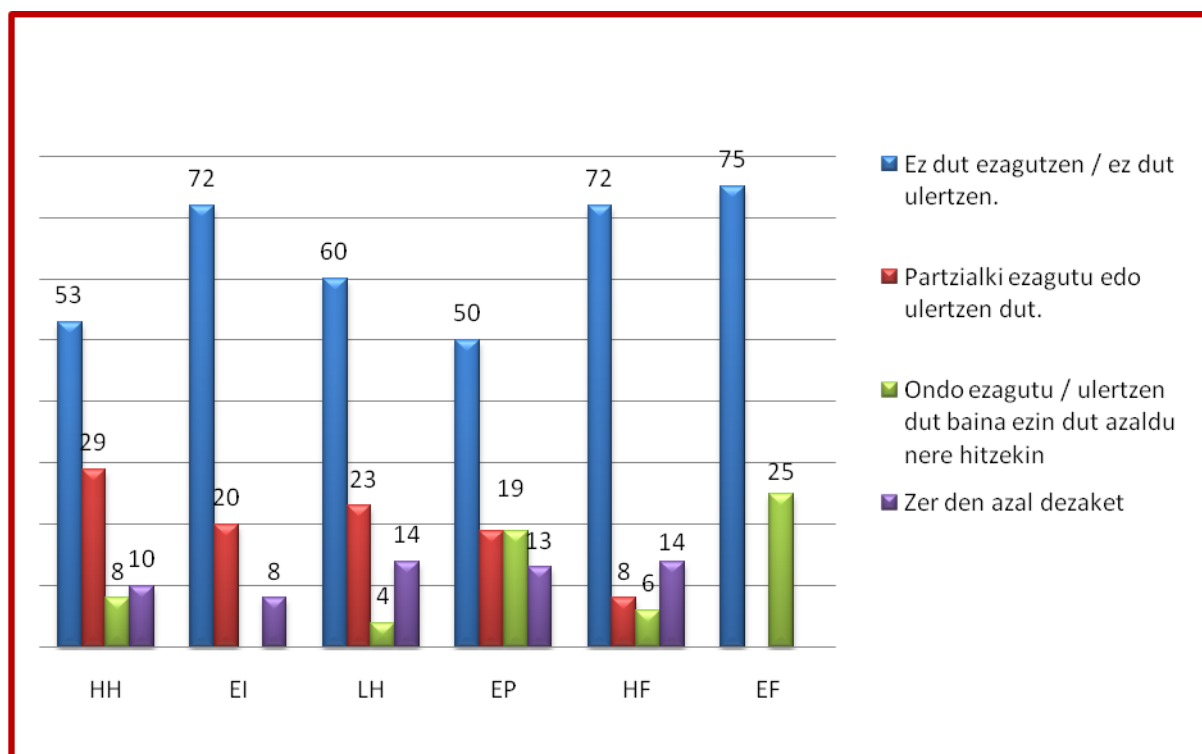


Lehen Hezkuntzan, gaztelaraz zein euskaraz aitortzen dute ezagutza maila altuena, %59ak eta %56ak, hurrenez hurren, esaten baitu sexismoa zer den azal dezakeela. Horri gehitzen badiogu gaztelarazko taldeko %28ak eta euskarazko taldeko %23ak sexismoa zer den ondo ezagutzen duela, esan daiteke termino honen ezagutza nahiko zabaldua dagoela gure ikasleen artean.

Datu hauen arabera, Heziketa Fisikoko gaztelarazko ikasleek ezik, beste guztiek maila batean edo bestean sexismoa zer den ezagutzen dute. Espezialitate honetan, ordea, gaztelarazko taldean, gehiago batek aitortu du ez direla gai sexismoa zer den azaltzeko eta are gehiago, %13ak esaten du sexismoa zer den ez dakiela.

Androzentrismoari bagazozkio, ezagutza maila ez da hain altua. Orotara, ikasleen %64ak ez du ezagutzen edo ez du ulertzen androzentrismoa zer den, eta, %10ak bakarrik gai ikusten du bere burua kontzeptu honen esanahia azaldu ahal izateko. Kontzeptu honen ezagueran, espezialitateen artean dauden desberdintasunak, 36. grafikoa ikus daitezke.

36. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: androzentrismoa (%tan)

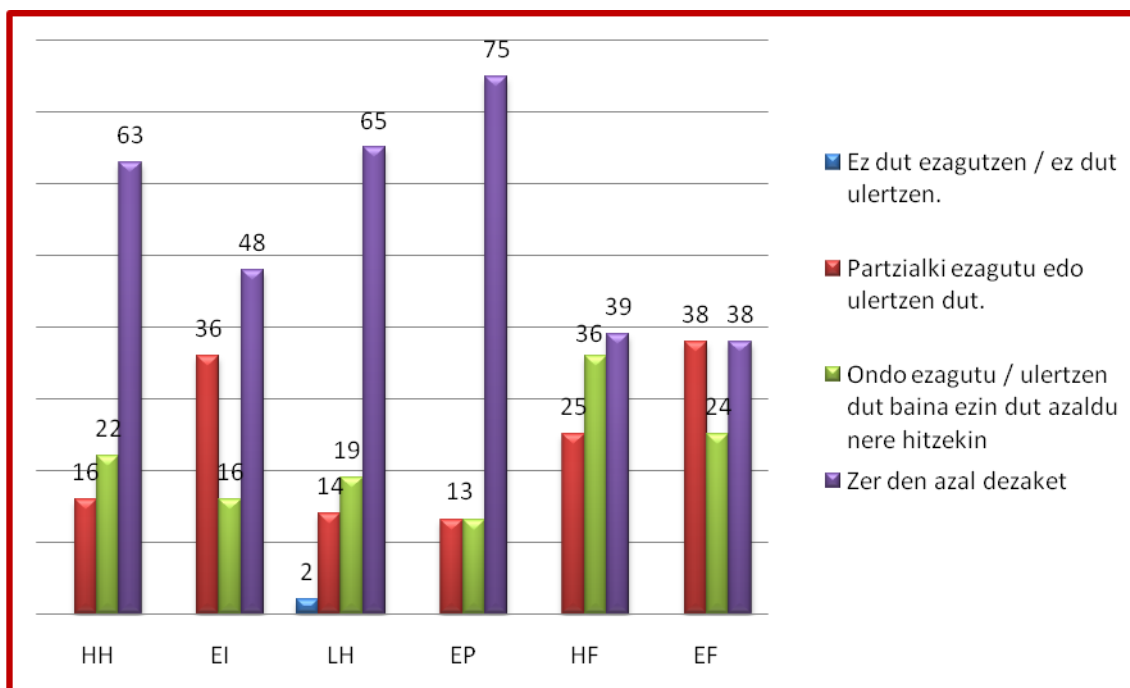


Esan daiteke ez dugula ezberdintasun handirik antzeman “androzentrismoa” kontzeptuaren ezaguerari dagokionez espezialitateka aztertu ondoren. 36. grafikoa honetan ikusten den bezala, irakasleen %50a-%75a artean ez dute androzentrismoaren kontzeptua ezagutzen; hau da, espezialitate guztietako irakasleen erdiek edo gehiagok aitortzen dute ez dutela kontzeptu hau ezagutzen. Bestalde, oso gutxi dira zer den azaldu dezaketenak (%8a eta %14a artean espezialitatearen arabera). Deigarria egin zaigu, Heziketa Fisikoan gaztelarazko taldean inor ez egotea kontzeptu hau bere hitzekin azaltzeko gai sentitzen dena.

“Generoa” kontzeptuaren ezaguerari dagokionez, irakasle guztiek ezagutzen dute neurri batean edo bestean generoa zer den. Bataz beste, %54ak adierazten du generoa zer den azaltzeko gai dela. Horrez gainera, %22ak esaten du kontzeptua ondo ezagutzen duela bere hitzekin azaltzeko gai sentitzen ez den arren. Bestalde, kontutan izanda ez dagoela kontzeptu hau ezagutzen ez duen inor, esan daiteke kontzeptu honen ezaguera maila ona dutela irakasleek.

Emaitzak espezialitateka aztertu ditugu, 37. grafikoa jasotzen den bezala:

37. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: generoa (%tan)

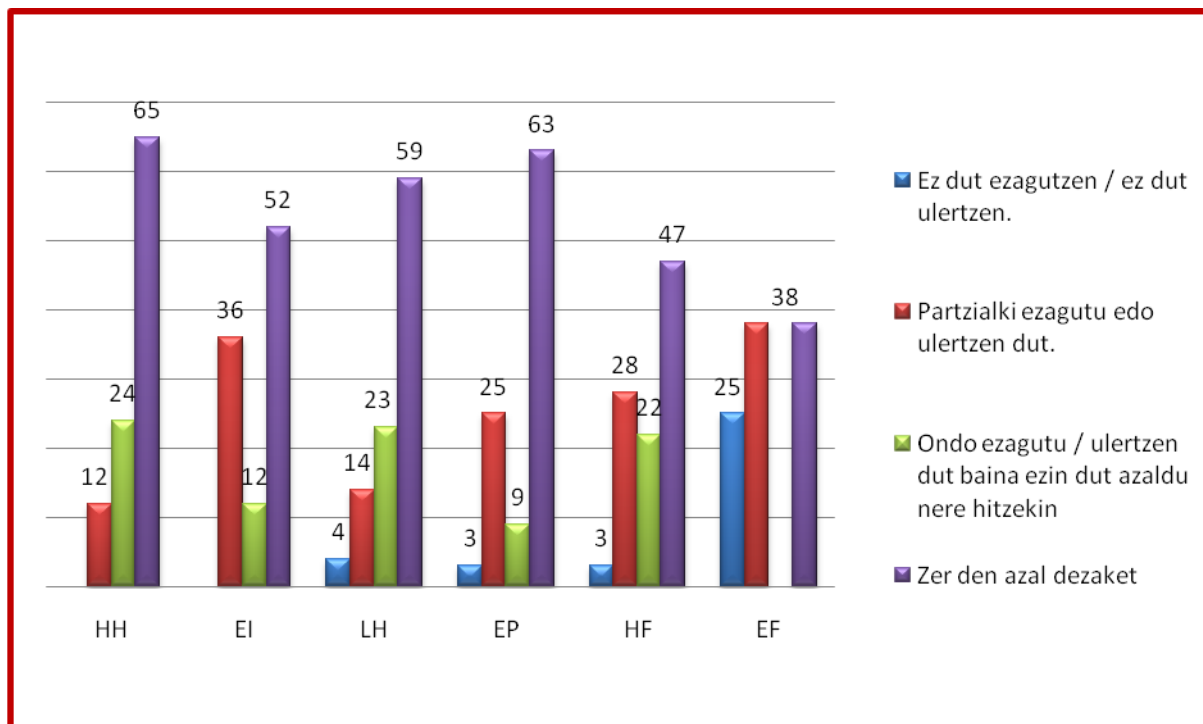


Lehen Hezkuntzako espezialitateko ikasleak dira generoaren kontzeptuari buruzko ezagutza maila altuena dutenak (hau da, kontzeptu hau zertan datzan azaltzko gai sentitzen direnak), gaztelerako zein euskarazko lerroan, %75a eta %65a, hurrenez hurren. Ondoren, Haur Hezkuntzako ikasleak daude, %63ak euskal taldeetan eta %48 gaztelerazko taldeetan kontzeptuak zer den azal dezaketenenak. Heziketa Fisikoko taldeetan bakarrik %39ak -euskal taldeetan- eta %38ak -gaztelerazko taldeetan- azal dezake kontzeptu honen esanahia. Pertsona bakarrak aitortzen du -Lehen Hezkuntzako euskal taldean- kontzeptua ez duela ezagutzen.

Genero estereotipoei dagokienez, ezagutza maila altua dela esan dezakegu ere. Ikasleen %54ak esaten du kontzeptua zertan datzan azaltzeko gai dela, eta horrez gainera, %15ak kontzeptua ondo ulertzen duela adierazten du. Bestalde, %6ak bakarrik aitortzen du ez dakiela genero estereotipoak zer diren edo esanahia ez duela ulertzen.

Espezialitateka aztertuz gero, estereotipoei buruz duten ezagutza, 38. grafikoa erakusten dugu:

38. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: genero estereotipoak(%tan)

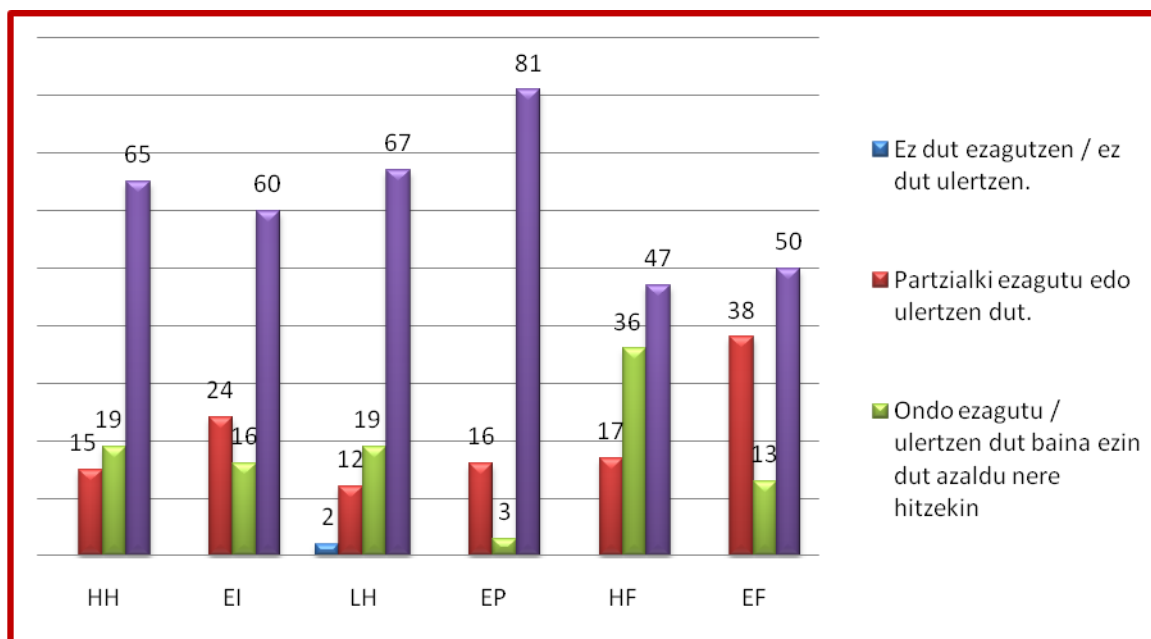


38. grafiko honetan adierazita ikus daitekeenez, Heziketa Fisikoko taldeetan izan ezik, gainontzekoetan emaitzak nahiko antzekoak dira. Gehiengo batek genero estereotipoak zer diren azal dezakeela edo ondo ezagutzen duela esaten du -Haur Hezkuntzan, %89ak euskal taldeetan, eta, %64ak gaztelarazkoan-; Lehen Hezkuntzan, %82ak euskarazko taldeetan eta %72ak gaztelarazkoan. Deigarria egiten da, Heziketa Fisikoko bi taldeetan, eta batez ere gaztelarako taldean, erdiak baino gutxiagok esatea genero estereotipoak zer diren azaltzeko gai direla -%47ak euskal taldeetan eta %38ak gaztelarazko taldean-. Azken talde honetan %25ak kontzeptu hau ez duela ezagutzen esatea harrigarria egin zaigu.

Feminismoaren kontzeptuari bagagozkio, ondo ezagutzen duten kontzeptua dela iritzi diote. Feminismoa zer den bere hitzekin azal dezakeela %62ak dio, eta, horrez gainera, %18ak esaten du kontzeptua ondo ezagutzen duela. Bestalde, ez dagoenez inor kontzeptu hau ezagutzen ez duenik, kontzeptu honen ezaguera altua dela baieztatu dezakegu.

39. grafikoan ikus daiteke ikasleek emandako erantzunen irudikapena espezialitateka:

39. grafikoa: Kontzeptuen ezaguera espezialitateka: feminismoa (%tan)



Emaitzak espezialitateka aztertuz gero, berriz ere aurkitzen dugu ia guztiek ezagutzen duten kontzeptua dela feminismoarena, eta gehiengoak esaten duela, zer den azal dezaketela. Ezagutza mailarik altuena Lehen Hezkuntzako taldeetan aurkitzen dugu, gazteleraz zein euskaraz, %81a eta %67a, hurrenez hurren; baxuena berriro ere, Heziketa Fisikoko ikasleen artean, ozta-ozta iristen da %50era gaztelerazko taldean, eta %47ra baino ez euskal taldeetan. Pertsona bakarrak aitortzen du kontzeptua ez duela ezagutzen Lehen Hezkuntzako euskarazko taldean.

Laburbilduz, berdintasunari buruzko oinarrizko kontzeptuei buruz duten ezagutza mailari dagokionez, ezagutza mailarik handiena honako kontzeptu hauei buruzkoa da: genero estereotipoak eta feminismoa. Galdetegia erantzun duten ikasle guztiek adierazten dute kontzeptu hauen ezagutza maila nahiko ona dutela.

Ezagutza mailarik txikiena, berriz, androzentrismoaren kontzeptuari buruzkoa da. Ikasleen %10ak bakarrik esaten du gai dela kontzeptu honen esanahia azaltzeko. Kezkatzekoa dirudi, 3. mailako ikasleak izanik, ikasleen %64ak androzentrismoaren kontzeptua ez ezagutzea, kontzeptu hau ezagutu gabe, nekez kritikatu ahal izango baitute curriculumaren ikuspuntu androzentrikoa.

Galdetegietan agertzen diren beste bi kontzeptuak -sexismoa eta genero estereotipoak- gehienentzat ezagunak badira ere, ikasle kopuru txiki batek esaten du kontzeptu hauek ez

dituela ezagutzen.

Sexismoari dagokionez ikasleen erdiek baino gutxiagok esaten dute gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko eta %12ak ez du kontzeptuaren esanahia ulertzen.

Antzeko zerbait, baina neurri txikiago batetan, gertatzen da genero estereotipoekin. Kasu honetan ikasleen %6ak esaten du ez duela kontzeptu honen esanahia ezagutzen, baina erdiak baino gehiagok esaten du gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko.

Baiezta daiteke ikasleek antzematen dutela berdintasunaren gaia eskolan lantzen dela. Baina lan hau irakasle bakoitzaren eskuetan gelditzen dela dirudi, bakoitzak nahi edo ahal duena egiten duela, instituziotik irizpide garbirik izan gabe. Horrela uler daiteke, hirugarren mailan egonik, irakasle batentzat oinarrizkoak izan beharko lirartekeen kontzeptuen ezagutza maila ez izatea espero zitekeena.

3.1.1.6. Atalaren ondorioak

Galdetegietan ikasleek eman dituzten erantzunen ondorio gisa honako puntu hauek aipa ditzakegu:

Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak direla eta, baiezta dezakegu gehiengoak egin duen aukeraketa bokazionala izan dela. Hori izan da behintzat, %91ak Heziketa Fisikoan, %81ak Haur Hezkuntzan eta %70ak Lehen Hezkuntzan aipatu duen arrazoi nagusia. Azpimarratzekoa iruditzen zaigu modu berean, Lehen Hezkuntzako espezialitatean ikasleen %22ak, espezialitate hau aukeratu zuela besteetan sartzeko nahiko notarik izan ez zuelako.

Berdintasunaren trataerari dagokionez, esan daiteke, ikasleen iritziz, tratu berdina dagoela irakasleen aldetik neska edo mutila izan -%61a- eta, oro har, gai honekiko sentsibilizazioa dagoela irakasleen artean -%23a-. Bestalde, ikasleen %70ak esaten du asko direla berdintasunaren gaia lantzen duten irakasleak. Hala ere, ikasle kopuru txiki batek gai hori inork ez duela lantzen adierazten du.

Genero Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaietarako dagokienez, esan daiteke asko direla berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak -Eskolako Sail desberdinetako 31 ikasgai-. Egiten den lan-mota dela eta, bi esparru nabarmentzen dira batez ere: irakasleek beraien ikasgaien edukietan gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko edukiak jorratzen dituztela, eta, bigarren lekuan, irakasleek zehar lerroen artean, hezkidetza aipatzen dutela.

Arreta gutxiago jartzen da emakumeek jakintza-arlo ezberdinetan izan duten rola aipatzerakoan eta jakintza-arlo horretan emakumeei buruz egin diren ikerketak aurkezterakoan, beti ere ikasleek esaten dutenari erreparatuta. Bestalde, gizon edo emakumea izateak ez du zerikusirik gaia jorrazteko egiten den ahaleginarekin, emakumezkoek zein gizonezkoek maila berean lantzen dute gai hau. Berriz ere sumatzen da irakasleriaren aldetik sentsibilitatea eta gogoia dagoela berdintasunaren gaia lantzeko baina irizpide eta lan komunaren falta nabaria da.

Hizkuntzaren erabilera dela eta, hizkuntza ez-sexistaren erabilera asko zaintzen dela esaten du ikasleen %81ak.

Genero estereotipoak direla eta, iritzi kontrajarriak agertzen dituzte ikasleek, heren batek -%36ak- estereotiporik ez dagoela esaten duen bitartean, ia-ia erdiak, -%45ak-, badaudela esaten du. Modu berean, ikasleen erdiak, -%50ak-, esaten du irakasleek erabiltzen dituzten materialen bidez eta jartzen dituzten adibideen bidez, estereotipoak ez direla indartzen, baina, beste laurden batek, -%25ak-, baietz dio. Ikasle bakoitzak, gai hauen inguruan egunero gertatzen denari buruz bere irakurketa egiteak, hausnarketa lan komun eta sistematiko baten falta adieraz dezake.

Formazioa jasotzeko beharra dela eta, gehiengoaren iritziak, -%82a-, gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko formazioa jasotzea beharrezkoa da irakasleen hasierako formazioan.

Jokaera sexistak eta diskriminazioa dela eta neska edo mutilak izateagatik ez direla inoiz diskriminatuta sentitu eta Eskolan eroso sentitzen direla esaten dute ia-ia ikasle guztiek (%95ak). Ez dirudi, beraz, Irakasle Eskolan diskriminazio arazo handirik antzematen dutenik.

Practicum-a dela eta, ikasleen %46ak, praktikaldian neskekiko inongo diskriminazio egoerarik ez dutela ikusi esaten du. Diskriminazio egoeraren bat antzeman duela %9ak bakarrik esaten du. Bestalde, %51ak esaten du ez duela gai honekiko formazio beharrik sentitu praktikaldian zehar. Erantzun hauek, diskriminazio egoerak antzemateko, gure ikasleen formazio beharra islatzen dute.

Genero Berdintasunari buruzko oinarrizko kontzeptuen ezagutza. Erantzunak ikusita baieztatu dezakegu, ezagutza maila handiena honako kontzeptu hauei buruzkoa dela: estereotipoak eta feminismoa, %69a, eta %70a, hurrenez hurren. Ezagutza maila txikiena berriz, androzentrismoaren kontzeptuari buruzkoa da. Oso ikasle gutxi esaten dute (%20ak) kontzeptua ondo ulertzen dutela edo gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko. Kezkatzekoa dirudi, 3. mailako ikasleak izanik, ikasleen %64ak androzentrismoaren

kontzeptua ez ezagutzea, kontzeptu hau ezagutu gabe, nekez kritikatu ahal izango baitute curriculumaren ikuspuntu androzentrikoa. Galdetegietan agertzen ziren beste bi kontzeptuak -sexismoa eta genero estereotipoak- gehienentzat ezagunak badira ere, bada ikasle kopuru txiki bat kontzeptu hauek ez dituela ezagutzen esaten duena.

Esan daiteke ikasleek antzematen dutela genero berdintasunaren gaia eskolan lantzen dela. Baina lan hau irakasle bakoitzaren eskuetan gelditzen dela dirudi, bakoitzak nahi edo ahal duena egiten duela, instituziotik irizpide garbirik izan gabe. Horrela uler daiteke, hirugarren mailan egonik, irakasle batentzat oinarrizkoak izan beharko liratekeen kontzeptuen ezagutza maila espero zitekeena ez izatea.

3.1.2. Eztabaida-taldeetan jasotako informazioa

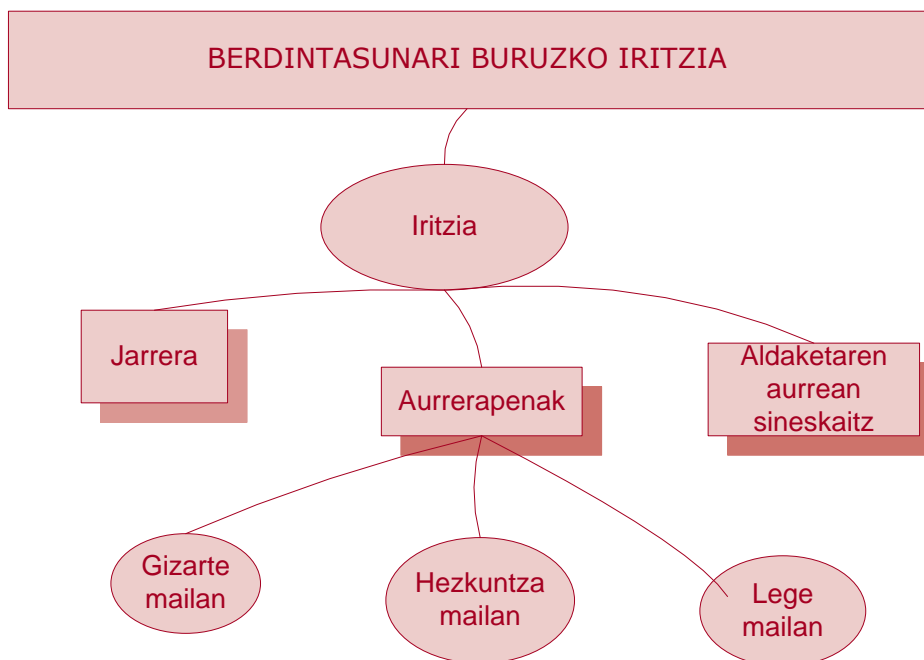
Galdetegietan jaso ditugun erantzunak azertu ondoren, ikasleengandik informazioa jasotzeko erabili genuen beste tresnaren bidez -eztabaida-taldeen bidez- lortutako informazioa aurkeztuko dugu hemen. Diskurtsoa antolatzeke eta ordenatzeko asmoarekin beraiek emandako erantzunak lau ataletan banatu ditugu. Lehenengo atalean, beraien formazioa amaitzen ari diren ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia jasoko dugu. Bigarren atalean, berdintasuna dela eta, Gasteizko Irakasle Eskolan dagoen egoerari buruz duten iritzia aztertuko dugu. Hirugarren atalean, Practicumean ezagutu dituzten ikastetxeetan ikusi eta ikasitakoari buruz egiten duten gogoeta aipatuko dugu. Laugarren atalean, gizartean hautematen dituzten harreman eta egoerak aurkeztuko ditugu.

3.1.2.1. Irakasle Eskolako ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia

Ikasleek berdintasunari buruz ze iritzi duten jakiteko asmoz, gai honen aipamena egiten zaienean zer sentitzen duten, zer pentsatzen duten, zer nolako jarrera pizten zaien deskribatzea eskatu zitzaie.

Hurrengo eskeman (9. irudian) ikus daitezke ikasleek eman zituzten erantzunak laburbilduta:

9. irudia: Berdintasunari buruzko iritzia



Historian zehar, jendartean ezberdintasun handiak egon direla eta emakumeak beti gutxietsiak izan direla onartzen dute ikasleek.

Neska: “Beti egon dira ezberdintasun handiak historian zehar, emakumeak beti izan gara kaltetuak, ni hor ez naiz sartzen...”. (2009/09/24 18 ET EF)

Nahiko orokorra den adostasun horretaz gain, erantzunen artean hiru joera ikusi ditugu:

- Gaiaren aipamenak sorrarazten dien *jarrerari buruz* hitz egiten dutenak.
- *Aurrerapenak* egon direla esaten dutenak.
- Jendartean horrelako *aldaketen aurrean sinesgaitz* agertzen direnak.

Berdintasunari buruz duten jarrera

Berdintasunaren gaia aipatzeak zer ekartzen dien gogora esaterakoan, sorpresa eta poza bezalako sentimenduak aipatzen dituzte ez zutelako espero eskolan horrelako eztabaidarik planteatzea, baina, oro har, aldeko jarrera sorrarazten diela esaten dute. Halaber, aldi berean, tristura, haserrea edo amorrua sentitu dutela aipatzen dute. Beraien ustez, gaur egun eztabaida hau gaindituta egon beharko litzateke eta berdintasuna jendartean errotuta.

Neska: “...ateratzen zaigun jarrera? aldekoa zalantzarik gabe”. (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Harrituta eta poztu nintzen ez nuelako espero, baina ea zerbait egiten den”. (2009/09/21 10 ET HH)

Neska: “Ni haserretu egiten naiz. Eta mala letxe handia daukat gai honekiko”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Ikaragarria da eta tristura eta ezinegona sortzen du hainbeste denbora pasa ondoren horrela jarraitzen dugula pentsatzeak”. (2009/09/21 7 ET EP)

Neska: “Amorrua, aspaldiko eztabaida behar zuela ematen du, baina ez, gure belaunaldiko neska eta mutilen artean ere “tela” ikusi eta entzun behar dena...”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “Berdintasuna errotuta egon beharko litzateke”. (2009/09/22 12 ET HH)

Aipagarriak dirudite, ez kontrako ez aldeko jarrerarik ez dutela esaten dutenak, berdintasuna gauza normal bat bezala ikusten dutela eta ez zaiola garrantzirik eman behar, garrantzia ematen zaion heinean genero ezberdintasunak sortzen gabiltzalako.

Neska: “Kontrako jarrerarik ez, aldekoa ere ez”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “Nik nire partetik ez daukat ez aldeko ez kontrako jarrerarik. Berdintasuna ikusten dut bizi garen gizartean gauza normal bat, eta orduan uste dut ez zaiola garrantzirik eman behar, ze garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza”. (2009/05/17 1 ET)

Neska: “Gizon eta emakumeen artean ezberdintasunak badaude, baina ezberdintasunak aipatzen direnean orduan konturatzen gara ezberdinak garela. Normalizatuko da normaltasunez tratatzen denean”. (2009/05/21 19 ET LH)

Ikasle guztiak ez daude ados gorago esaten denarekin. Beraien ustez, ez gara konturatzen gaia zein garrantzitsua den eta generoaren eztabaida honi prestigioa eman beharko litzaiokeela eta ikusezina dena erakutsi beharko genukeela adierazten dute.

Neska: “Ez garela konturatzen zein garrantzia duen”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Generoaren eztabaidari prestigio eman behar zaio, minimo bat erakutsi arazi behar da. Prestigioa eman, ikusezina erakutsi”. (2009/09/22 12 ET HH)

Aurrerapenak

Oro har, oraindik ezberdintasunak egon badirela onartzen duten arren, azken urteetan genero berdintasunari dagokionez asko aurreratu dela esaten dute ikasle hauek. Ikasle hauen ustez gauzak aldatzen ari dira. Lehengo eta oraingo egoerak konparatzen dituzte eta ikusten dituzten aurrerapenak nabarmentzen dituzte. Eman diren aldaketan artean, *jendarte mailan, hezkuntza sisteman eta lege mailan* emandako urratsak eta egindako aurrerapenak aipatzen dituzte.

Aldaketak jendartean:

Oro har, azken urteetan berdintasunari dagokionez asko aurreratu dela esaten dute gehienek, baina oraindik ezberdintasunak egon badirela. Esaten dute egoerak hobera egin duela, emakumeak ez daudela lehen bezain diskriminatuak eta, gaur egun, jendartean, genero berdintasuna nahiko barneratuta dagoela.

Neska: "Gizarteak hobera egin du. Yada, emakumeak ez dira hainbeste diskriminatzen. Oraindik diskriminazioa badago, baina ez da lehen bezain nabarmena". (2009/05/20 3 ET EI)

Aurrerapenen artean esaten dute lehen beti etxean agintzen zuena, ateratzen zena gizona zela eta andrea etxean egoten zela. Gaur egun, berriz, emakumezkoek lan-munduan gero eta presentzia handiagoa dutela eta etxeko lanak ere, gero eta gehiago konpartitzen direla ikusten dute.

Mutila: "Jo, ba ikusten da aurrerapausoak ematen ari direla. Lehen beti gizona zen etxean agintzen zuena, andrea etxean egoten zen, eta gaur egun biek egiten dute lana eta ikusten da etxeko lanak ere etxe batzuetan konpartitzen hasi direla.... Hombre! %100a lortuko den... ez!, beti egongo da baten bat hor solte pentsatzen duena bera emakumea baino gehiago dela, baina bai, aurrerapausoak eman dira". (2009/05/17 2 ET HF)

Emakumezkoen lan-sarbidean aurrerapen handiak ematen ari direla egia bada ere, ez dirudi bikoteen artean etxeko lanen banaketa hain zabaldua dagoenik. Behintzat horrela jasota agertzen da Estatuko 2008-2011rako Berdintasun Planaren hitzaurrean⁵. Bertan lan egiten duten emakumeak gero eta gehiago direla onartzen bada ere, Estatu Espainiarrean laguntzeko politika gutxi dagoela esaten da. Eskema tradizionala mantentzen da amonen edo emakume etorkinen bizkarretik, edo bestela, emakumeen lan jarduera bikoitza

⁵ *Plan Estratégico de Igualdad Oportunidades (2008-2011)*. (2007)

mantenduz, baina familiaren barneko rola aldatzeko ahalegin gutxi egin direla esaten da. Eta egin diren gutxi horiek, emakumeei familia zaintzeko behar dituzten baimenak edo/eta eszedentziak errazteko izan dira, gehienbat.

Aldaketak Hezkuntza sisteman:

Adinez zaharragoak diren ikasle batzuk, beraien eskolako urteetan bizi izan zuten esperientzia begiratzan dute eta gaurkoarekin alderatuta, ezberdintasun handiak daudela ikusten dute. Beraiek generoaren arabera berezitutako eskolaren garaia bizi izan zuten. Lanbide zein ikasketetarako orientazioa ere, generoarekiko espero zenaren arabera egiten zen, neskak administratiboak izatera bideratuz eta mutilak arlo mekanikora. Alde horretatik oso positiboki baloratzen dituzte gizarte mailan eman diren aldaketak. Baina, aldi berean, ikusten dute lortutzat ematen direla hainbat gauza eta kritikotasuna galdu egin dela.

Neska: “Yo, miro para atrás, soy mayor que mis compañeras, veo como fue mi educación segregada, que nos decían que teníamos que tener cuidado con los chicos, y veo que mi educación fue muy diferente a la educación actual. La lucha por ser iguales ha estado presente siempre, una lucha para conseguir una posición. En aquella época era una lucha, porque estábamos condicionadas por cómo te orientaban hacia los estudios, en el caso de las chicas hacia administrativo, si eras chico como mis hermanos, te inclinaban más hacia lo mecánico. Ahora es diferente, no se piensa tanto en el tema, no se es crítico, parece que determinadas cosas se han conseguido y el que el resto lo hemos interiorizado sin protestar, desde luego, no hemos desarrollado un espíritu crítico”. (2009/09/21 7 ET EP).

Hezkuntza sisteman emandako aldaketa hau jasota gelditzen da 2008-2011rako Berdintasun Planaren sarreran⁶ (Comisión, 2007) esaten denean emakumeek hezkuntza sistemako maila guztietan aurrerapen handia lortu dutela. Hala ere, hau ez da dirudien bezain baikorra, aurrerapen hau ez delako islatzen ez beraien lan-baldintzetan, eta ez parekidetasunetik hain urrun dauden esparru politiko, ekonomiko edo zientifikoan ardura eskatzen duten lanpostuen sarbidean.

⁶ Op. cit. 5. orria.

Aldaketak Lege mailan:

Lege mailan emandako urratsak aipatzen dituzte beste batzuk. Besteak beste, Berdintasun legea⁷ ekartzen dute gogora. Hala ere, puntu honetan ez daude guztiak ados. Ikasle batzuk lege horrek bultzatzen duen parekidetasun horrekiko desadostasuna adierazten dute, artifiziala dela esanez. Beraien ustez, sexua ez da aintzat hartu behar kargu bat izendatzeko orduan, baizik eta norberaren gaitasuna, emakumezkoa edo gizonezkoa den begiratu gabe. Horrelako neurriekin berdintasuna ez dela lortuko uste dute, baizik eta kontrako efektua, hau da, jendea aurka jartzea.

Mutila: “Ba nik uste dut ba bai, berdintasunera heldu behar garela, baina justu hori lortzeko orain egiten ari direla buelta ematea gauzari, aukera gehiago dituztela gaur egun Administrazio aldetik emakumeek gizonezkoek baino..., uste dut buelta ematen ari zaiola eta berdintasuna berez ez dela lortuko horrela, justu kontrakoa”. (2009/05/17 2 ET HF).

Mutila: “..., eta gero adibidez, Ley de Paridad, ministro kopuru erdia emakumeei ematea eta gizonezkoek beste kopuru bat, ez dakit zenbat diren. Ba nire ustez hor begiratu behar dena da pertsona bakoitzaren gaitasuna, ez emakumea edo gizonezkoa den, ezta? Eta gaitasun gehien duena, hori izan behar da ministro. Adibidez, agian izango dira emakume gehiago gizonezkoak baino, baina ez dakit, da pixka bat oso artifiziala egitea, oso...”. (2009/05/17 2 ET HF)

Orain arte kontrakoa gertatu dela argudiatzen du hainbatek, hau da, gaitasun maila bera izanda, gizonezkoek lehentasuna izan dutela gizarteko maila guztietan. Zentzu horretan, egokia ikusten dute Berdintasun legean jasotzen diren parekotasun neurriak bultzatzea. Nabarmentzekoa da eztabaida hori mutilez osatutako taldeetan agertu izan dela.

Mutila: “baina orain arte pasa da hori aldrebes ere, ze izanda mutil bat eta neska baten artean, nahiz eta gaitasun hobeak edo berdinak izan neska batek edo mutil, batek normalean mutila hartzen zen, orduan...”(20090921 8 ET HF)

Mutila: “orain arte bai, baina eske...”. (20090921 8 ET HF)

Mutil 2: “orain arte eta orain ere”. (20090921 8 ET HF)

Mutila: “baina saiakera hori izan daiteke ere ahalik eta arinen berdintasun batera iristeko eta gero ya ez dakit, gero ya... Momentu honetan adibidez

⁷ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71 de 23 de marzo).

zuk esan duzu ertzainen kasua, eta ertzainak ziuraski ehuneko pila bat gehiago izango dira mutilak, orduan nahi dutena egin ziuraski izango da berdindu, eta ministroekin berdin, ministro gehienak, bueno, politikari gehienak mutilak dira, eta neskak orain sartzen hasi dira baina...". (2009/09/21 8 ET HF)

Aldaketen aurrean sinesgaitz agertzen direnak

Aldi berean, badira beste ikasle batzuk nahiko eszeptiko agertzen direnak lortuko diren emaitzen aurrean. Esaten dute urte asko daramagula berdintasunaren gaiarekin gora eta behera, baina, horretaz asko hitz egiten den arren, egin, ez dela maila berean egiten. Onartzen dute beraiek ere ez dutela ezer egiten gai honen aurrean.

Neska: "hitz egin edo... bai, egin behar da hau, eta bestea, eta bestea... baina gero gizarte honetan niretzako, denon artetik ere, niregandik hasita behintzat, ez dugu horrekin bat jokutzen, neurri aldetik batez ere. Hitz egin asko, baina egin ez maila berdinean". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "ez dakit, esan dut, ni naiz lehenengoa igual ez duena ezer egiten horren aurrean, ez?". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "Ba nik uste dut beti gabiltzala berdintasunari buruz gora eta behera, baina gero errealitatean ekintzetan ez dugula hainbeste lan egiten edo, hau da, asko hitz egin baino gero ez dugula, edo gizarteak ez duela, ezer egiten. Ezer edo esaten dena baino askoz gutxiago behintzat, nire ustez". (2009/09/22 11 ET HH)

Gizartea matxista izanik zalantzan jartzen dute berdintasuna lantzea egokia den ala ez, gero gizarteratzeko orduan haurrak ez direla ondo gizarteratuko argudiatuz. Zalantzan jartzen dute ea gizarteari berdintasuna egotea komeni ote zaion.

Mutila: "...baina gero ume hori gizarteratu egingo da, eta gizarte honetan ez badago garatua horrela hezkidetzara hori edo berdintasun hori, ume hori agian ez da ondo gizarteratuko, orduan begiratu beharko genuke momentuko gizartea eta leku gizarte hori nola dagoen, nola tratatzen den, eta pausotxo txiki bat ematea, ez? Adibidez, gizarte matxista batean, total...". (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: "Baina gizarteari merezi zaio horrelako egoera aldatzea edo ez? Eske hor ya arazo sakonagoetan sartzen gara. Ze gizarteari ez dut uste berdintasuna komeni zaionik, gauza asko aldatu beharko lirateke". (2009/05/17 1 ET HF)

Ikusten denez, gauzak aldatzea oso gaitza iruditzen zaie, eta beraien diskurtso horretan gizarteari botatzen diote egoeraren errua.

Gai honi buruz emandako argudioak hainbat ikerketan lortu diren emaitzekin bat datoz. Harrigarria iruditu zaigu literaturan irakurritako jarrerak banan banan errepikatzen zirela ikustea. Berdintasunaren gainean irakasleriak dituen jarrerari buruzko ikerketa horien emaitzak oso ondo laburtu ditu Marian Moreno-k Coeducamos gidaliburuan. Aipua oso luzea den arren egokia iruditu zaigu hona ekartzea, orain arte ikasleek esandako guztia laburtzen baitu:

“Eskolak ez du estereotipoen eraikuntzan laguntzen. Ideia hau oso orokortuta dago, horrela pentsatzen da lekuz kanpo dagoela gai hauek hezkuntza testuinguruan tratatzea, dena lortuta dagoelako, are gehiago batzutan entzuten da: zer gehiago nahi duzue? emakume eta gizonen berdintasuna, bakarrik emakumeei dagokien lana balitz bezala, eta ez pertsona guztiona. Eskolaren eragin sexistak ukatzeak, gaiaren aurrean inhibitzen eramatean du, ez ikustea esparru honetan lan egitea beharrezkoa denik. Era berean, ekimen ezaren egoerak ematen dira botere eta ahalmen handiago duten beste elementu garrantzitsu batzuen aurrean (familia, hedabideak...) eskolak ezin duela ezer egin uste delako. Eskolak dena konponduko duenik pentsatu ezin bada ere, irakasle lanetik ere, ezin da inor inhibititu eta eskolak ezin duela ezer egin pentsatu.

Irakasleek uko egiten diete diskriminazio positiboa bultzatzen duten neurriei. Diskriminazio positiboa terminoak irudi txarra duela esanenez, eta irakasleen artean errefusatzeko den termino bat dela. Diskriminazio positibotzat pertsona guztiak berdintasunezko egoera batetik abiatzea ahalbideratzen duten ekintzak eta ekimenak ulertzen ditugu. Mendeetan zehar emakumeek diskriminatuak izateko zama jasan izan badute, ezin da pentsatu aparteko neurririk gabe, berdintasunezko egoera batetik abiatuko direnik, hortaz, aukera berdintasunari buruz hitz egin ahal izateko, menpekotasun egoera horrek sortu duen atzerapenari irtenbideren bat eman beharko zaio. Uste dute aukeratzen diren ikasketak mota eta lanbide aukerak, erabaki pertsonalak direla, behartu gabe hartutakoak. Aintzat hartu gabe estereotipoak lehenengo urteetatik (txiki-txikitatik) transmititzen direla eta estereotipo horiek pertsonen askatasuna baldintzatzen dutela.

Gaiarekiko indiferentzia, gutxietsiz “emakumezkoen gauza” bezala aipatuz. Hausnarketa eskasa norberaren estereotipoekiko eta hauen transmisioarekiko”. (Marian Moreno, 2007:7).

Hona hemen kategoria honetan jaso diren ekarpenen datuak Nudist programan kodifikatutako Nodoetan. Ikasleek berdintasunaren inguruan duten iritziari buruz 56 aipamen (lerroaldeak zenbatuta) egin dituzte. Atal honen hasieran aipatu den bezala, hiru azpikategoria agertu dira ikasleek eman dituzten erantzunetan: aldaketaren aurrean sinesgaitz agertzen direnak, aurrerapenak daudela esaten dutenak, eta euren jarreraz hitz egiten dutenak.

Datu hauen azterketa espezialitateka egin dugu espezialitateen artean ezberdintasunak ote dauden ikusteko 24. taulan erakusten dugunez:

24. taula: Iritziari buruzko aipamenak espezialitateka

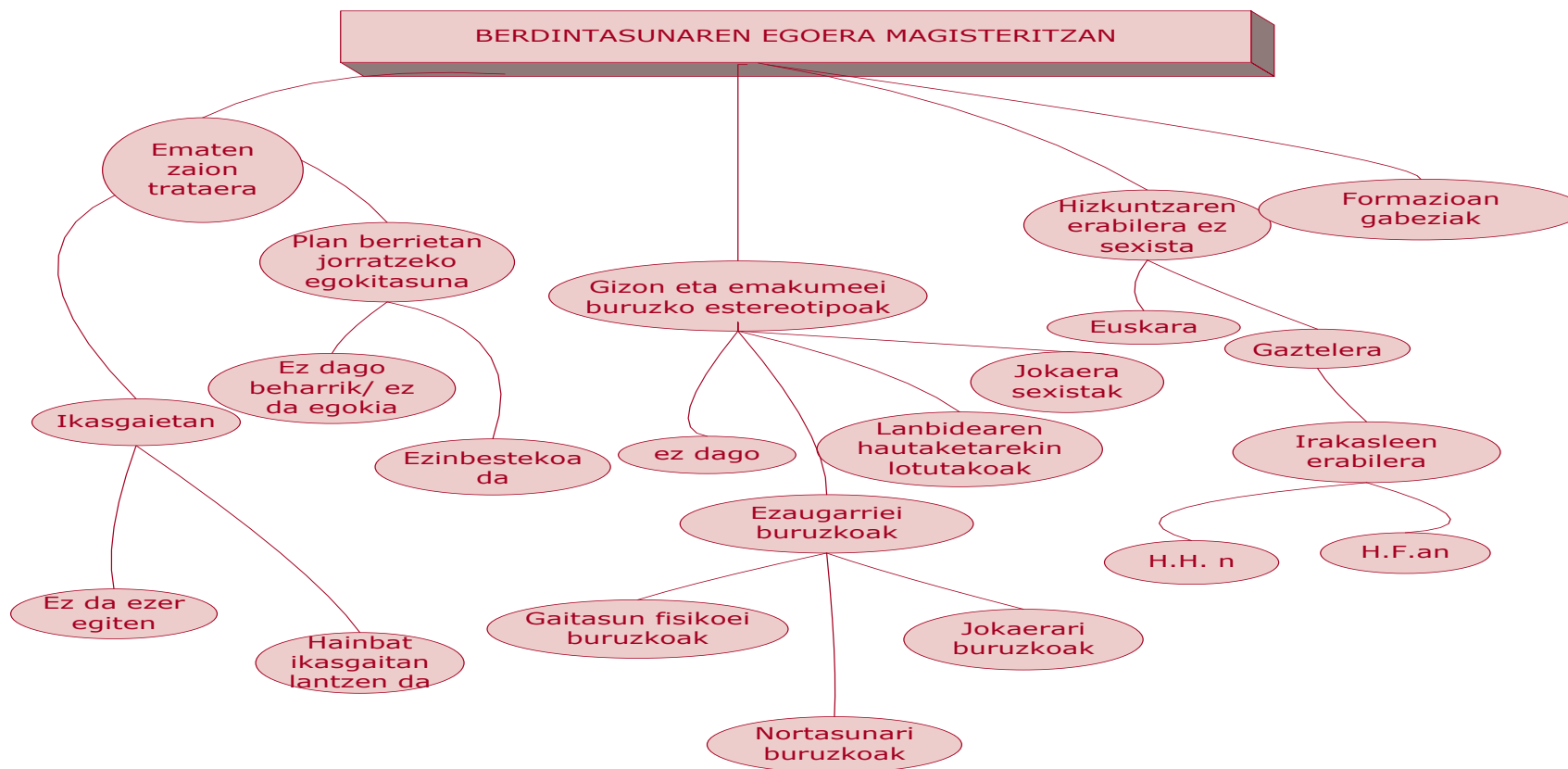
	A: Aldaketaren aurrean sinesgaitz	B:Aurrerapenak	C:Jarrera
Haur Hezkuntza	%18,55	%3,56	%77,89
Heziketa Fisikoa	%24,7	%39,3	%35,99
Lehen Hezkuntza	%4,42	%57	%38,57

Azterketan ikusten denez, Haur Hezkuntzako ikasleek gaiak sortarazten diren jarrerari buruz hitz egiten dute batez ere, Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko ikasleek ikusten dituzten aurrerapenak aipatzen dituzte gehienbat, nahiz eta azken hauen erantzunak nahiko sakabanatuta dauden hiru azpikategorien artean.

Laburbilduz, ikasleentzat berdintasuna ez da lehentasunezko gai bat. Gauza “normal” bat bezala ikusten dute. Azken urteetan aurrerapen handiak egon direla baloratzen dute, baina zalantzan jartzen dute ea hartzen ari diren neurriak, berdintasuna lortzeko egokiak ote diren ala ez. Aldi berean, ez dute gehiegi sinesten aldaketak emango direnik, eta honen errua gizarteari botatzen diote.

3.1.2.2. Berdintasunaren egoera Gasteizko Irakasle Eskolan. Ikasleek diotena

10. irudia: Berdintasunaren egoera Magisteritzan



Bigarren atal honetan, Gasteizko Irakasle Eskolan berdintasuna dela eta, dagoen egoerari buruz ikasleek duten iritzia aztertuko dugu (10. Irudian emandako erantzunen laburpena ikus dezakegu).

Jakin nahi dugu, beraien ustetan Irakasle Eskolan gai honi nolako trataera ematen zaion, ikasgaietan zer egiten den eta ikasketa plan berrietan hezkidetzaren gaia jorratzearen egokitasunari buruz zer dioten.

Genero Berdintasunari ematen zaion trataera. Ikasgaietan ematen zaion trataera

Eztabaida-talde guztietan gehiengo batek esaten du, nahiz eta irakasleriak, oro har, gaiarekiko sentsibilizazioa erakutsi, egin, *ez dela ezer edo ia ezer* egiten. Teoria mailan hainbat ikasgaitan hezkidetzaren edo berdintasunaren gaia aipatzen bada ere, azaleko mailan eta oso modu orokorrean egiten dela adierazten dute.

Neskak eta mutilak: “Magisteritza Eskolan gizon eta emakumeen berdintasunari buruz ez dugu ezer egin”. (2009/09/21 10 ET HF)

Neska: “Nik uste dut teorian (hezkidetzaren gaia) zerbait ikusten dela, baina errealitateari begira ezer ez”. (2009/05/20 5 ET EI)

Mutila: “Ez da hezkidetzari buruz hitz egin, edo hitz egin bada, gainetik sakondu gabe”. (2009/09/21 7 ET EP)

Beraien formazioan berdintasunaren inguruan ezer ikusi ez arren, irakasle izango direnean hezkidetzaren lantzen saiatuko direla esaten dute.

Mutila: “Gu saiatuko gara, edo ni behintzat saiatuko naiz eskolan hezkidetzaren tratatzen, baina hemen ez dut ezer ikasi horren gainean”. (2009/09/21 8 ET)

Elkarrizketan zehar, *ikasgai ezberdinetan egindakoa* aipatzen hasten dira. Ikasgai hauek ezberdinak dira, eztabaida-talde bakoitzean izan dituzten irakasleen arabera. Badira ikasgai batzuk sistematikoki aipatzen dituztenak, Didaktika Orokorra, Soziologia, Plastika, Euskara II eta Literatura, besteak beste. Beste kasu batzuetan, badirudi eskolako irakasleok lanak egiteko edo Unitate Didaktikoak diseinatzeko eskatzen diegunean gai hau zehar lerroetan lantzerantz bideratzen ditugula.

Neska: “Literaturan ipuin klasikoei buruz eta emakumearen paperari buruz zerbait ikusi genuen. Hombre! Ipuinak, batez ere ipuin klasikoak sexistak dira, baina gustatzen zaizkie, eta niri ere gustatzen zaizkit. Eta gainera, gaur egun galtzear dauden beste balore batzuk lantzen dituzte, zintzotasuna, zuzentasuna...”. (2009/05/20 5 ET EI)

Mutila: “Agertzen da, eh! Nik uste dut gai batzuetan agertu dela, zeharka”. (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: “(Irakasle batek, plastikakoak, bai) egin du zerbait, irudietan irakurketa ezberdina egin daitekeela. Gero aipamen hutsa, didaktikan estereotipoak eta bestelakoak, ia ez da ezer egin”. (2009/09/22 12 ET HH)

Ikasgai batzuetan zerbait landu den arren, hezkidetza edo berdintasunari buruzko ikasgai ez dagoela aipatzen dute. Hala ere, zalantzan jartzen dute horrelako ikasgai bat egon beharko litzatekeen ala ez eta are gehiago, eskolan landu behar den ala ez.

Neska: “Ez dago horretarako ikasgai, ez da inongo materiari tratatzen. Ondo legoke ikasgai bat edukitzea, baina ikasgai bat izatea ere ez zen normala izango, zertan oinarrituko zen ikasgaia?”. (2009/05/20 5 ET EI)

Mutila: “baina galdera bat, landu beharko genuke? Ez dakit”. (2009/09/21 8 ET HF)

Aipagarria dirudi eztabaida-talde bakar batean aipatzen dutela emakumezkoek jakintza arlo desberdinetan izan duten papera ikusezina dela ikasgaietan. Talde honetan, ikaste-irakastearen teoria guztiak ikasi dituztela eta emakumezkoek ez dutela ikusi adierazten dute.

Emakumeen ikusezintasunaren arazoa talde bakar batean aipatzeak, gure ikasleen artean horren kontzientzia oso zabaldua ez dagoela esan nahi du, nahiz eta puntu hau oso ikertua izan den mugimendu feministan. Nire ikuspuntutik hori oztopo bilakatzen da; arazoaren kontzientziarik ez badugu ez dugulako ezer aldatzeko beharrik ikusten, aldaketarako lehenengo urratsa, kontzientzia hartzea baita.

Neska: “Emakumezkoen papera ez da ikusten ikasgaietan. Ikaskuntzaren teoriak eta horrela ikusi ditugu eta denak gizonezkoak dira: Piaget, Bruner, Vitgosky... Ez dago emakumerik... edo ez dira agertzen? Literaturan agian zerbait, baina idazleren bat aipatzen da eta besterik ez”. (2009/05/20 4 ET EI)

Baina zertaz ari gara emakumezkoen ikusezintasunaz hitz egiten dugunean? Ana Gonzalez-ek eta Carlos Lomas-ek beren glosategian jasotzen duten bezala historian zehar emakumezkoak eta beraien ekarpenak ukatuak eta ezkutatuak izan dira. Gizadiaren historia emakumezkoak kanpoan uzten dituen ikuspegi androzentrikotik eraikia izan da, emakumeak aipatu ere ez egitera iritsiz (hortaz, maskulino generikoaren erabilera hainbat hizkuntzatan). Ikusezintasun edo ikusezinkeri hau gizon eta emakumeen arteko desberdintasunetan oinarritzen da, eta gizonek hauen aurrean duten nagusitasunean du

bere abiapuntua (González & Lomas, 2002:229).

Ikasketa Plan berrietan gaia jorratzeko egokitasuna:

Ikasketa Plan berrietan berdintasunaren gaia jorratzea ea egokia ikusten duten galdetu dudanean, hiru erantzun mota ezberdin aurkitu ditugu: batetik, *tratatu beharrik ez* dagoela esaten dutenak, bestetik, gaia planteatzea *desegokia* ikusten dutenak, eta azkenik, irakasleak izango diren heinean berdintasunaren gaiari buruzko formazioa jasotzea *ezinbestekoa* dela pentsatzen dutenak.

Bada ikasle multzo bat, gizon eta emakumeen artean ezberdintasunak daudela onartu arren, klasean *gai hau ez dela tratatu behar pentsatzen duena*.

Ikasleek ikasketetan generoaren gaia ez tratatzeko aipatzen dituzten arrazoen artean bat, diskriminaziorik ez dagoenaren ustea da. Hori aipatzen dute hainbat adierazpenek:

Neska: “Hezkuntzan ezberdintasunik ez dago”. (2009/09/22 14 ET EI)

Badirudi hezkuntza mailan oso zabaldua dagoela diskriminaziorik ez dagoenaren ustea. Diez-ek eta besteek⁸ esaten duten bezala, toki guztietan entzuten ditugun horrelako adierazpenek, pentsarazten digute berdintasuna lortua dugula.

Izan ere, hezkuntza legeak berdintasunaren aldeko adierazpenez beteta daude. Esan genezake Hezkuntza Sistemari ez dagoela diskriminaziorik, eta sexuen arteko gizarte desberdintasunak egotea eskolari ez dagokion zerbait dela, gizarteko beste esparru batzuetan ematen baitira desberdintasun horiek (Sánchez Bello, 2002). Azpimarratu eskolak ez duela diskriminatzen, gizarteak baizik. Baina ezin dugu ahaztu ezta ukatu ere, eskolak hezten dituela etorkizuneko enpresariak -geroago emakumeak kontratatuko ez dituztenak edo kontratatzekotan gizonezkoena baino soldata txikiagoren truke- politikoak, langileak, eta azken batean, hiritar guztiak.

Testuinguru honetan, egiten den edozein azterketa gaizki ikusita edo lekuz kanpo dagoela ematen du, eta horrela agertzen da hainbat adierazpenetan.

Neska: “Nik uste dut horrela planteatuta bai nabarmentzen direla ezberdintasunak. Gaur egun ez dago honen beharrik”. (2009/09/21 9 ET HF)

⁸ Diez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., Anguita Martínez, Rocío. Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Género y Educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* - 64 (20-40). Abril 2009

Gaia ez tratatzeko erabiltzen diren beste argudio batzuen artean, etxean landu behar dela dago.

Neska: “Nire ustez irakasle moduan bai baina ama moduan ehun bider gehiago, ze azkenean etxean landu behar den zerbait da”. (2009/05/17 1 ET HF).

Gaia planteatzea, berez, *desegokia* ikusten duten ikasleak ere badira. Azken hauen iritziz, “normaltasunez” tratatu behar da berdintasunaren gaia, ez aldeko, ez kontrako jarrerarik adierazi gabe. Beraien ustez, ez zaio garrantzirik eman behar, garrantzia ematen diogun momentutik, hasten baitira ezberdintasunak nabarmentzen eta handitzen.

Neska: “Ez dago lortuta (berdintasuna) baina uste dut guk ez diogula garrantzi handirik eman behar. Berdintasuna lortzeko modurik egokiena dela uste dut nik normaltasunez tratatzea, ez aldeko, ez kontrako jarrerarik edukitzen. Gauza normal bat bezala tratatu eta horrela lortuko dugula berdintasuna, niri iruditzen zait”. (2009/05/17 1 ET HF)

Hor jasotzen den jarrera kezagarria iruditzen zait. Bat gatoz Sandra Acker-ekin (Acker, 1995), eskoletan generoari buruzko gaietan, gutxi aurreratu dela esaten duenean. Aurrerapen txiki horretarako hainbat arrazoi aztertzen baditu ere, oraingo honetan irakasleen ideiak aztertzen dituen atalean jarriko dugu arreta. Acker-ek (1995:129), egin beharreko aldaketen aurrean, eta onartu beharreko erronken aurrean, irakasleriarengan mugak jarriko zituzten hiru ideia-multzo identifikatzen ditu. Guri orain eskuartearen daukagun auzia argitzeko, hirugarrena interesatzen zaigu bereziki: eskolaren neutralitatea. Puntu honetan, Acker-ek, Bachrach eta Baratz aipatzen ditu. Bachrach eta Baratz-en (1962) esanetan, “ezer ez egitea, zer edo zer egitea da, bere ondorio guztiekin”, (gaztelerazko testuan: “No hacer nada es hacer algo, con sus consecuencias”). Acker-ek esaten duen bezala, neutralitatearen jarrera hau atzerakoia da, batez ere sexismoa edo arrazakeria bezalako gaiei buruz ari garenean.

Jakina, badira hainbat ikasle, *ezinbestekoa* ikusten dutenak klasean gaia tratatzea. Irakasle izango diren aldetik eredu bihurtu behar dutela azpimarratzen dute eta eskolak gizartea aldatzeko duen erantzukizuna aipatzen dute. Alor honetan gabeziak eta kontzientzia gutxi dutela aitortzen dute. Alde horretatik sentsibilizazio beharra ikusten dute.

Neska: “Nik ez dut sumatu kontzientzia handia kasu honetan, landu behar da, irakasleak izango gara eta, beraz, eredu. Gizartean sartuta dago eta irakasleak zerbait egin behar dugu horretan, baina ez dakigu, eta guk ez

badugu egiten???”. (2009ko maiatza Lehen Hezkuntzako eztabaida-taldeko neska)

Ikasle hauek garbi ikusten dute gizon eta emakumeen berdintasunaren gaia tratatu behar dela, eta, bat datoz, gure eskolan duena baino garrantzi handiagoa eduki beharko lukeela azpimarratzerakoan.

Mutila: “Klaro ikasi beharko genukeela nola eraman hezkidetzaz gero eskoletara”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “Hori da, duena baino garrantzi gehiago behar du.”. (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: “Eskolan ez da tratatzen baina inportantea iruditzen zaigu. Irakasle batekin ikusi genuen irudiak zein garrantzia duen plastikan”. (2009/09/23 15 ET LH)

Atal honetan zehar ikusi denez, gaur egun irakasle eskolan, berdintasuna dela eta, badago irakasleen esku-hartzea. Esku-hartze hau berriz, oso irregularra da, ez da modu sistematikoan ematen, baizik eta azaletik eta sentsibilizatuta dauden irakasle batzuen aldetik baino ez. Sentsibilizatuta dauden irakasleak egotea oso garrantzitsua da, baina sexismoaren aurkako borrokan bakarkako esfortzu zehatzak guztion proiektu globalak bihurtu behar ditugu zerbait aldatu nahi badugu.

Ikasle gutxi batzuk aipatzen dute emakumeen papera materia ezberdinetan zein izan den ez dutela ikusi, badirudi gainontzeko ikasleek honen kontzientzia ez dutela.

Beste ikasle multzo batek ez du ezer egiteko beharrik ikusten.

Gure aldetik, Europako Kontseiluak Europako Hezkuntza Sistemaren egoera herrialde ezberdinetan egin duen azterketako txostenean esandakoa konpartitzen dugu, formazio sendoa behar da ikasleek eskoletara eramaten dituzten estereotipo eta jokaera sexistei aurre egiteko eta zuzentzeko. (Arenas, 2006: 107)

Bestaldetik, bat gatoz Heredero de Pedro eta Muñozekin (2009) esaten duenean, irakasleen formazioa oso garrantzitsua dela kontzientzia hori pizteko. Irakasleak genero desberdintasunari buruzko kontzientzia baldin badu, eta bere funtzioen artean ezberdintasun horiekin apurtzen laguntzea dagoela ikusten badu hori egiteko formazioa eta tresnak baldin baditu, generoko estereotipoen erreprodukzioa zalantzan jarriko da. 25. taulan ikus daitezke kategoria honetan egon diren ekarpen kopurua:

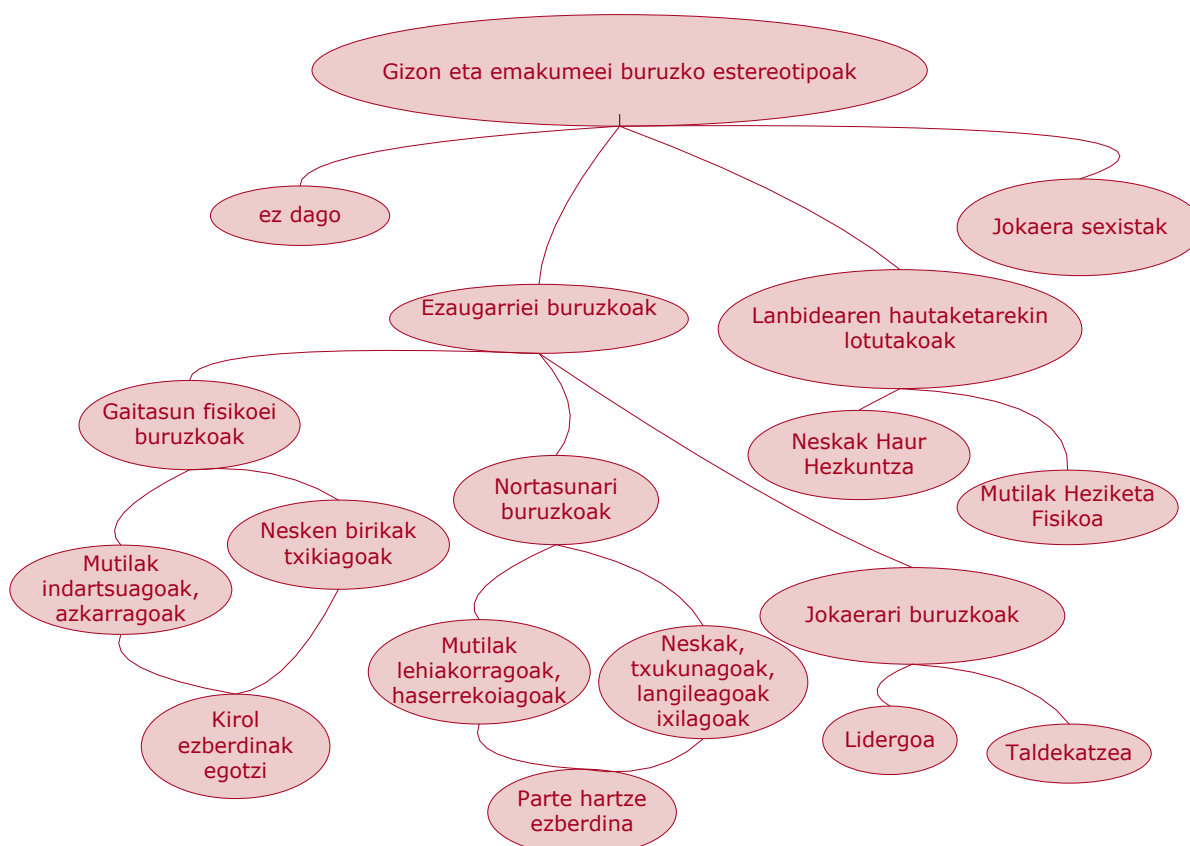
25. taula: Berdintasunaren tratraera Magisteritzan. Ikasleen iritzia

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Ikasgaietan	54	2042	93
Egokitasuna	55	1945	86
Berdintasuna Guztira	109	3987	179

3.1.2.3. Gizon eta emakumeei buruzko estereotipoak

Atal honetan jasotako erantzunen artean, gauza ezberdinak agertzen dira. Alde batetik, euren iritziz, Irakasle Eskolan estereotiporik dagoen ala ez, aipatzen dute. Bestetik, estereotiporik ez dagoela esan arren, beraien adierazpenetan sakondu ahala, *gizon eta emakumeen ezaugarriei buruz, jokabideei buruz edo, lanbidearen edo ikasketen hautaketan* azalarazten dituzten estereotipoak jaso ditugu. Modu berean, atal honetan eskolako pertsonen artean dauden *jokaera sexistak ekartzen dituzte gogora*. 11. irudian ikus daiteke erantzun guztien laburpena

11. irudia: Gizon eta emakumeei buruzko estereotipoak



Estereotiporik ba al dago gure eskolan? Beren buruaren erretratua

Galdera hau egiten dugunean, lehenengo momentuan, gaiari buruz hitz egiten hasten direnean, oso arrunta izan da talde gehienetan *estereotiporik ez dutela ikusi* esatea.

Neska: “Ez, ez da estereotiporik egon, eta egon izan balira salto egingo genukeen”. (2009/05/20 3 ET EI)

Neska: “Ez dugu uste eskola honetan estereotiporik dagoenik. Ez dugu estereotiporik ikusi”. (2009/09/22 14 ET EI)

Berdintasunaren kasuan bezala, Magisteritza Eskolan estereotipoen *gaia ez dela aipatu* esaten dute, ez erabiltzeko eta ez kritikatzeko ere eta horren ondorioz, azkenean, praktikan, estereotipoetan erortzen gara.

Neska: “Estereotipoen gaia ez da aipatu era batean, eta ez bestean, ez da kritikatu eta ez da erabili”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “... Orduan, kasu honetan, estereotipoak ez dira ematen, teorian badakigulako zer erakutsi behar dugun, baina gero azken finean, denok erortzen gara estereotipoetan”. (2009/09/22 11 ET HH)

Dena den, irakasleen artean sentsibilizazioa dagoela eta ematen ditugun ereduak egokiak direla aipatzen dute, nahiz eta batzuk zalantzan jarri ea zaintzen den benetan horrela pentsatzen dugulako edo irudia zaindu nahi dugulako.

Neska: “Irakasleek ematen dituzten ereduak egokiak dira, sentsibilizazio gehiago dago, oinarri hobekoak dira”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “Irudiagatik zaintzen da, ez dakit benetan horrela pentsatzen delako zaintzen den baina bai irudiagatik, irudia delako garrantzitsuena, ezta ?”. (2009/09/22 13 ET EI)

Iruditzen zaie erakunde bezala estereotipoak errepikatzen ditugula gure eskolan.

Neska: “Erakunde bezala estereotipoak errepikatzen dira, betiko estereotipoak errepikatzen dira”. (2009/09/22 12 ET HH)

Ezaugarriei buruzko estereotipoak

Eztabaida aurrera joan ahala, berriz, estereotipoak egon badirela agerian gelditzen da. Horien artean, gizon eta emakumeen ezaugarriei buruzkoak agertzen dira. Hiru motatako estereotipo agertzen dira beraien adierazpenetan: alde batetik, gizon eta emakumeen *ezaugarri eta gaitasun fisikoen* artean dauden ezberdintasunei buruzko estereotipoak, bestetik, *nortasunari buruzkoak*, eta azkenik, *bien jokaeretan dauden* ezberdintasunei buruzkoak.

Ezaugarri eta gaitasun fisikoei buruzko estereotipoak

Emakumeak eta gizonak fisikoki ezberdinak direla esaten dute, eta batzuetan estereotipoak ezaugarri biologikoen arabera justifikatzen dituzte.

Mutila: “Baina ere konturatu behar gara mutilak eta neskak fisikoki ezberdinak garela”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “Ez (dugu generoko estereotiporik ikusi), keba, ez naiz gogoratzen behintzat.-Igualegokitzapen Fisikoan..., hor bai, baina azkenean beharrezkoa da, ze azken finean gaitasun fisikoak ere ez dira berdinak. Ba hor egiten dira desberdintasunak beharrezkoak direlako, sexuan, adinean eta denetan egiten dira, beharrezko gauzak dira”. (2009/05/17 1 ET HF)

Esaten dute generoko estereotiporik ez dutela ikusten. Hala ere, ikasgairen batean esaten denean mutilak indartsuagoak eta azkarragoak direla esaten dute hori “horrela dela”. Erresistentziako kiroletan ezberdintasun handia nabaritzen dela eta honen arrazoia nesken ezaugarri fisikoetan datzala onartzen dute: nesken birrikak txikiagoak direla e.a., diote.

Neska: “Igualegokitzapen fisikoa egitean, hor igual bai, oinarrizko gaitasun fisikoak lantzerakoan beti mutilak dira indartsuagoak, mutilak dira azkarragoak... baina horrela delako ere”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Baina erresistentziako kiroletan eta ikasi dugu ere birrikak eta dena gureak (neskenak) txikiagoak direla, fisikoki ezberdintasunak daude. Segun ze kiroletan... nik adibidez futboleant bai igartzen dudala pila bat. Adibidez gure taldean jokatzeko dugunean mutilen kontra jolastu ez dugu egiten gure adinekoen kontra edo gu baino zaharragoen kontra, jubenilen kontra jokatzeko dugu eta irabazi egiten dute. Ze azken finean azkarragoak dira eta...”. (2009/05/17 1 ET HF)

Beraien adierazpenetan ikusten denez, genero estereotiporik ez dutela ikusten esaten duten arren, gaur egun oraindik oso barneratuta dute neskak eta mutilak fisikoki desberdinak direla eta mutilak indartsuagoak eta azkarragoak direla esaten dutenean ez dute zalantzan jartzen honelako estereotiporik ematen denik.

Ezaugarri fisiko horiek direla eta, beraien esanetan, badira kirol batzuk neskei hobeto egokitzen zaizkienak, eta beste batzuk, arrazoi berbera dela eta, mutilentzat egokiagoak direnak. Argi dute neskek erraztasun handiagoa dutela erritmoa jarraitzeko, eta mutilak indartsuagoak, azkarragoak direla.

Mutila: “Hori argi dago, orduan badira kirol batzuk errazagoak direnak eta neskek ere fisiologikoki erritmoa jarraitzeko erraztasun handiagoa daukatela mutilek baino, hori argi dago”. (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: "Igal bai ikusi da gorputz adierazpeneko jolasetan eta, neskak motibazio gehiagorekin mutilak baino". (2009/05/17 1 ET HF)

Ikasleen iritzi hauek bat datoz, Sheila Scraton-ek (1995, in Vizcarra *et al.*, 2009) ezaugarri fisikoei dagozkenez aurkitu zituenekin. Hala, nesken estereotipoak ezaugarri hauek zeuzkan: neskak ahulagoak dira, potentzia txikiagoak, dotoreagoak eta mugimendu zehatzagoak dituztenak. Estereotipo hauen arabera baieztatzen da zenbait jarduera "egokiagoak" direla neskentzat eta, horren arabera ere, kirola egiteko lekuan toki txikiagoa ematen zaie. Neskato eta mutikoei trebetasun fisiko ezberdinak ezartzen zaizkie, baina trebetasun horiek osagarriak dira, bikoteak sortuz: kontrol-indarra, leuntasuna-eraginkortasuna, tentu-ausardia; ezberdintasun hori da agertzen dena orduan naturalizat. Beer-ek (2005) dioenez, (in Vizcarra *et al.*, 2009) "neskak neurtzeko patroia, mutilen eredia da. Mutilen errendimendu eta jardute era da, alderatzeko neurria ematen duena; neurri horren arabera neskak beheragoko mailan daude". Nagusitatzat daukagu, kasu honetan, gizonen errendimendu estiloa eta kirol jarduna. Minberatasuna, ahuldadea eta indar nahiz erresistentzia falta dira emakumea lotzen dutenak. Arreta, diskurtsoaren indarra, eredu nagusiaren aurrean emakumeek daukaten gabezia jarrita dago, berezko nortasun bat duen erredutzat hartu beharrean.

Nortasunari buruzko estereotipoak

Beraien nortasunaren ezaugarriei buruz hitz egiten dutenean honelako ezaugarriak egotzen dizkiete beren buruei: mutilak lehiakorragoak, haserrekoagoak direla. Beraien esanetan, mutilei buruz genero estereotipo hauek daude baina ez dira estereotipoak, baizik eta benetan ematen diren ezaugarriak.

Neska: "Beste estereotipo bat da (mutilak) lehiakorragoak direla, baina, lehiakorragoak dira eta!! Gehien ikusi dudana delako esaten dut. Nik asko jokatu dut mutilekin eta pila bat haserretzen dira, ezin zaie ezer esan! Eta neskekin berriz ez da horrela, inondik inora!". (taldeko neska guztiak ados agertzen dira neska honek esan duenarekin). (2009/05/20 4 ET EI)

Neskak aldiz, txukunagoak, langileagoak, isilagoak, lotsatiagoak direla aipatzen dute.

Mutila: "Beti egoten dira, neskak txukunagoak direla, langileagoak. Hori garbi ikusten da adibidez pisua konpartitzeko iragarkietan beti esaten dute neska bat behar dutela. Jendeak nahiago izaten ditu neskak". (2009/09/21 9 ET HF)

Mutila: "Neskak igual lotsatiagoak dira, ez? Igal klasean hitz egiteko eta izaten dira lotsatiagoak". (2009/05/17 2 ET HF)

Ezaugarrien artean, klasean parte-hartzeari buruzko ezberdintasunak aipatzen dituzte. Neskak eta mutilak bat datoz esatean irakasleak galdera bat egiten duenean, mutilak direla parte-hartzen dutenak, eta neskak isilik geratzen direla.

Neska: “Gure klasean behintzat mutilak dira parte-hartzaileagoak eta neskak isilagoak. Niri gure klasean iruditzen zait baietz”. (2009/05/17 1 ET HF).

Mutila: “Nik pentsatzen dut mutilek askoz gehiago parte-hartzen dugula, garbi. Kirolean ere”. (2009/05/17 2 ET HF)

Mutila: “Hori da, eta aparte gimnasioan ere zeozer egiteko orduan parte-hartzaileok mutilak gara, ez dakit zergatik izango den, afan gehiago ipintzen diegu gauzei. Kirola egiteko orduan eta, konpetitiboagoak gara mutilak”. (2009/05/17 2 ET HF)

Mutila: “Igual klasean ikusten da hasten garela zerbait egiten ondo egitera baina irabaztera, nahiz eta lagun artean egon, eh?”. (2009/05/17 2 ET HF)

Parte-hartzeko orduan dauden ezberdintasunen arrazoiari buruz ere adostasuna adierazten dute, neskak isilagoak eta lotsatiagoak direlako gertatzen omen da hori. Beraien esanetan, neskek hanka sartzeko eta gaizki geratzeko beldurra duten bitartean, mutilek ez dute beldurrik eta berdina zaie astakeria bat esatea.

Neska: “Irakasleak galdera bat egiten duenean mutilak dira parte-hartzen dutenak, eta neskak isilik. Zergatik? Ba ez dakit, gu lotsatzen gara, igual beldur gehiago (dugu) gaizki geratzeko. Ze igual nik askotan ez dut hitz egiten ze pentsatzen dut igual hanka sartuko dudala eta gaizki geratuko naiz, eta mutilek ez dute beldurrik, askatzen dute eta igual esaten dute sekulako astakeria, baina...” (2009/05/17 1 ET HF)

Mutila: “...klasean parte-hartzeko moduan, lehen esan dugu mutilek gehiago hartzen dugula parte klasean, baina ez protagonismoa lortu nahi dugulako, lehen esan dugun moduan, extrobertidoagoak garelako edo zoroagoak edo bueno, ez dakit nola esan. Baina hori denean, eh! Hor kaletik goazenean gu adibidez beti gabiltza txorradaren batean, eta neskak adibidez ba ez dituzu ikusten. Baina gu hortik bagoaz ziur baten bat enteratzen dela “begira hemen, Magis-ekoak hor daude”. Baina ez liderrak izan nahi dugulako, gu horrelakoak garelako”. (2009/05/17 2 ET HF)

Jokaerari buruzko estereotipoak

Beraien arteko harremani buruz galdetzen dugunean, lidergoa eta taldeak egiteko orduan eta espazioaren erabilera izaten dituzten gorabeherak aipatzen dituzte.

Lidergoari dagokionez, gehiengoa bat dator esaten dutenean ez dela liderrik egoten, agian badirela pertsona batzuk gehiago gogoratzen dituztenak, saltsa guztietan daudelako, gehiago hitz egiten dutelako edo, baina liderrik ez dela egoten. Beste batzuek esaten dute lidergoa pertsonaren arabera dela, lotsa gutxiago dutenek, errazago hartzen dutela lider papera. Dena den, iruditzen zaie adina hauetan taldetxoak sortzen direla baina ez dagoela taldeko liderrik.

Neska: “Lidergoaren kontua nik uste dut pertsonen arabera dela, ez neska edo mutila izateagatik. Pertsona batek ez badu lotsarik lidergo handiagoa hartuko du”. (2009/05/20 3 ET EI)

Neska: “Mutil bakarra dago talde honetan eta gelako ordezkaria da”. (20090922 12 ET HH)

Talde guztietan onartzen dute binaka edo taldeka elkartzeko orduan joera dutela neskak neskekin edo mutilak mutilekin jartzeko. Lehenengo mailan sartzen direnean ez omen da horrela izaten baina gero taldeak egiten doazen heinean neskek alde batera eta mutilek bestera jotzen dute; praktika bat egin behar dutenean edo talde-lan bat aurkeztu e.a., ez direla nahastuta egoten, nahiz eta jakin, ez dela horrela izan behar. Hala ere, esaten dute ez dela neska edo mutila izateagatik, baizik eta, gusturago daudelako, irekiagoak direlako beraien artean edo jarduera komun gehiago dituztelako.

Neska: “..., baina bai egia dena da, bikoteak egin behar ba dira, nesken edo mutilen bikoteak direla gehienetan. Ez dakit den neskak gure artean irekiagoak garelako eta orduan elkarrekin jartzen gara taldeetan edo txikitatik sartu diguten zerbait delako, baina egia da jolas baten barruan adibidez, gutxiago egoten garela jokora mutilak baino”. (2009/09/24 18 ET EF)

Mutila: “Egia da gauza bera egiten jarraitzen dugula beti. Mutilak mutilekin eta neskak neskekin elkartzeko gara. Guk daukagun adinarekin eta kontzienteak izanda eta jakinda ez dela horrela izan behar, oraindik gertatzen bazaigu...”. (2009/09/24 18 ET EF)

Neska: “Baina hori gure artean ere egiten dugu: neskak neskekin jartzen gara, eta mutilak mutilekin... 1. mailan agian ez ginenez ezagutzen denok denekin jartzen ginen, neskak eta mutilak, baina gero taldeak egiten doazen heinean, neskak alde batera eta mutilak bestera. (2009/05/17 1 ET HF)

Mutila: “...eta praktika bat egin behar dugunean, adibidez klase bat aurkeztu edo edozer, taldeak izaten dira neska edo mutilak, ez direla nahastuak, esan nahi dut”. (2009/09/21 8 ET HF)

Heziketa Fisikoko espezialitatean, batez ere, badirudi hainbat ikasgaitan, eta praktikak egiteko orduan, sarritan behartzen dituztela neskak eta mutilak nahastuta jartzera, eta horren aurka agertzen dira, erabat. Argudiatzen dute ez dela neskak edo mutilak

izateagatik, baizik eta behartuta egotean ez direlako gustura egoten, gainera, neskek eta mutilek beraien artean gustu antzekoak dituzte eta gusturago lan egiten dute.

Mutila: “Askotan esaten dute taldeak egiterakoan mistoak izan behar direla, baina hori, behartzea ez da irtenbidea...baina egiten dena hori da, gehienez taldeak mistoak egitea, baina ez dago besterik, hori da irtenbide bakarra”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “behartzea talde mistoak izatera ez da... ez dakit, gero ez zaude gustura talde horretan, behartuta zaudelako, eh!, behartuta zaudelako!”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “normalean beti gustuak eta, azkenean mutilek gustu antzekoak izaten ditugu gure artean eta neskek beste batzuk, eta orduan ba beti elkartzen zara zure gustu berdintsuak dituzten jende talde batekin”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “Igal gaur egingo dugu klasean mutilak alde batean eta neskak bestean” baina ez mutilak eta neskak izateagatik, eh!”. (2009/09/21 8 ET HF)

Lan egiteko modu desberdina dutela aipatzen dute

Mutila: “...lan egiteko modua ere ezberdina da (neska eta mutilena). Zuk badakizu jendeak normalean nola egiten duen lan, orduan behartzen bazaituzte talde mistoak egitera ya ez zaude ohituta tokatu zaizun beste neska batekin lan egitera, orduan...”. (2009/09/21 8 ET HF)

Mutila: “baina ez neska delako, baizik eta pertsona hori delako. laz edo aurreko urtean egin behar genituen seiko taldeak, 3 neska eta 3 mutil, didaktikan uste dut izan zela, ta hori, ya... ba igual, laurok oso ondo konpontzen gara eta badaukagu lan egiteko metodo bat, eta bat kanpoan utzi behar dugu neska bat sartzeagatik. Eta zer lortuko duzu horrela?”. (2009/09/21 8 ET HF)

Lanbidearen hautaketarekin lotutako estereotipoak

Ikasle batzuen iritziz sarritan estereotipoak ez dira ikusten sentibilizatuta ez daudelako, sena hori oraindik ez zaielako piztu. Hala ere, badira arreta deitzen duten datu batzuek, adibidez, Haur Hezkuntzako edo Heziketa Fisikoko titulazioetan hain alde nabarmena egotea neska edo mutilen kopuruari dagokionez. Honen arrazoia galdetzen diote beren buruari, estereotipoak ote dira? gustuak ote dira? Nolanahi ere honi buruzko azterketa sakona egin beharko litzatekeela uste dute ikasleek.

Neska: “Ez dugu (estereotiporik) ikusten, ez gaudelako sentibilizatuta, sena hori, ez zaigu piztu oraindik. Garbi dago, HH-n neska gehiago daude

ikasten eta GH-n berriz, mutil gehiago, baina zergatik da? Estereotipoak dira?, gustuak?, mutilen gustuetan eragina du gizarteak? Beste karreretan estereotipoak ematen dira? Honen inguruan ez da azterketa sakona egin, ez dugu ezta hitz egin ere". (2009/09/23 15 ET LH)

Horretan sakonduz, ikasle batzuek esaten dute ikasketak aukeratzeko orduan, generoen araberrako rolek egiten den aukeraketa asko baldintzatzen dutela. Neskek magisteritza, erizaintza, eta oro har, zaintzearekin zerikusia duten ikasketak aukeratzeko dituztela eta mutilek ingeniariak. Horren arrazoia, jendartean haurren irakaskuntza emakumeen gauza dela errotuta dagoela izan daitekeela diote.

Mutila: "...eske da betikoa da, neskak magisteritza, erizaintza edo horrelako zerbait eta mutilak ingeniariak". (2009/09/22 11 ET HH)

Zentzu berean doaz González-en (2009) adierazpenak. Berak azpimarratzen duenez, lanbidearen hautaketari buruzko ideia estereotipatu asko daude oraindik, eta beharrezkoa da ideia hauek ezagutzea eta agerian uztea, modu horretan bakarrik lortuko baita gure ikasleak sesgo sexistarik gabeko hautaketa egin ahal izatea. Oso poliki bada ere, joerak berdintzen ari diren arren, badira esparru batzuk, gizarte-arretarekin, osasunarekin eta hezkuntzarekin lotutakoak, besteak beste, emakumeenak direnak, oraindik ere.

Baina Magisteritza barruan, ikas espezialitateen arabera desberdintasunak daude, adibidez, Haur Hezkuntzako taldean mutil bakarra dagoen bitartean, Heziketa Fisikoko taldeetan gehienak mutilak izaten direla aipatzen dute.

Neska: "Mutil bakarra dago klasean, kar kar". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "Magisteritzan, Haur Hezkuntzan adibidez denak neskak gara eta Heziketa fisikoan gehiengoak mutilak dira, bakarrik lau neska daude". (2009/05/20 6 ET EI)

Neska: "Badira gizon batzuk Haur Hezkuntzan egiten den bakarra haurrak zaintzea dela uste dutenak". (2009/09/22 14 ET EI)

Neska: "ya, ze gizartearen kontzeptua haurren irakaskuntzari buruz emakumeena da". (2009/09/22 11 ET HH)

Mutila: "... etxean ikusi baduzu (emakumeak direla zaintzen dutenak...), zuk hartzen duzu, eta gero zuk emango diezu zure ikasleei edo hurrei edo... o sea, nahiz eta nahi gabe izan". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "Berdintasunari dagokionez, eskola hau berdintasunik ez dagoenaren adierazlea da, magisteritzan beste ikasketak batzuetan baino askoz mutil gutxiago dago, adibidez ingeniarietako mutil gehiago dago". (2009/09/21 7 ET EP)

Batzuren ustetan, gustu kontua baino ez da ikasketak batzuk edo beste batzuk aukeratzeko, ez dute uste gaur egun, neska edo mutila izateak mugatuko duenik ikasketak edo lanbidea

hautatzeko erabakia. Beraien ustez, pertsona bakoitzak, neskak zein mutilak, bere gustukoa dena aukeratzen du, kikildu gabe. Badirela neskak ez zaizkienak haurrak gustatzen, eta badirela mutilak, umeak gustuko dituztenak.

Ikusten denez, ikasle asko ez dira kontziente beraien erabakietan eragiten duten estereotipoetaz. Lanbidearen hautaketa dela eta, bat gatoz Sánchez-ek (2002) aipatzen duenarekin, izan ere, eskolatze prozesuan zehar burutzen den genero ikasketak direla eta, neskek beren balioa mundu pribaturako publikorako baino handiagoa dela ikasten dute, edo beraien interesak besteak zaindu eta artatzera bideratuta egon behar direla, emakume bezala dagozkien kalitateak, irakaskuntzan, erizaintzan edo idazkaritzan eraikitzen direla; hau da, besteekin harremanetan, eta horrek hautu akademiko eta profesionala baldintzatzen du.

Ikasleen iritziz, ordea, orain dela urte batzuk rola banatuago zeudenean agian gertatuko zela esaten dute, baina parekotasunera heldu garela uste dute, eta genero estereotipoek egiten dituzten lan eta ikasketa hautaketan eraginik ez duela esaten dute.

***Mutila:** “Ez dut uste jendea kikilduko denik, adibidez neska izanda ez dut Heziketa Fisikoa egingo neska naizelako, ez dut uste gaur egun horrelako pertsonarik dagoenik. Lehen esan dudan moduan parekotasunera heldu garela pentsatzen dut. Lehen igual bai pentsatzen zen, orain dela 50 urte, gizona gimnasioan eta andrea, gizartearen moduan, etxean hori egin duenez, ba Haur Hezkuntzan, baina gaur egun, ya parekotasunera helduta, ez dut uste inor mentalitatearekin dagoenik ez dut egingo Heziketa Fisikoa neska naizelako edo “ez dut egingo Haur Hezkuntza mutila naizelako” pentsatzeko”. (2009/05/17 2 ET HF)*

***Neska:** “pixka bat denetik (dago roletan, ikasitakoa eta berezkoa), berezkoa ere bai baina ez neska zarelako, ez neska edo mutila izateagatik, zuri gustatzen zaizulako baizik. Badaude neskak ez zaizkienak umeak gustatzen, eta badaude mutilak umeak gustatzen zaizkienak”. (2009/09/22 11 ET HH)*

Errealitatea, berriz, oso bestelakoa da eta horren adierazgarri izan daiteke Europako 29 lurraldeetako Hezkuntza Sistemiei buruzko datuak bildu eta aztertzen dituen Eurydice sarean oinarritutako Europar Batasuneko ikerketa. Ikerketa horren ondorioen arabera (European Comission, 2010), estereotipo tradizionalak, hezkuntzan, sexuen arteko berdintasunerako oztoporik handiena izaten jarraitzen dute. Txosten horren arabera, oraindik ere asko dira beraien karrerak erabakitzeko orduan, genero rol tradizionalak jarraitzen dituzten Bigarren Hezkuntzako eta Lanbide Heziketako neska-mutilak. Beharrezkoa da lanbide orientazioa hobetzea arazo honi aurre egiteko, genero

estereotipoek duten indarrari buruzko kontzientziazio handiagoz eta tresna hobetoekin.

Bestelako arrazoiak aipatzen dituzte hainbat ikaslek honen zergatiaz galdetzen diegunean. Beraientzat hautaketa honen azpian, generoko rolen banaketa sexistak egongo litzateke, hau da, emakumezkoek haur txikiak zaindu behar dituztela gizonek kirola egiten duten bitartean. Egoera hau aldatzeko gizarteak aldatu beharko litzatekeela ikusten dute.

Neska: “Tendentzia bat dago Haur Hezkuntzan emakumearen lana da batez ere, Heziketa Fisikoan ez da hori gertatzen”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “Zer aldatu beharko litzatekeen berdintasunaren gaiarekin lotuta, jendarteak aldatu beharko litzateke, begira talde hau, neskak bakarrik gara, Haur Hezkuntzakoak garelako. Heziketa Fisikoan berriz, mutilak dira. Neskak haur txikiak zaintzen ditugu eta mutilek kirola egiten dute. Hori lanean islatzen da, lanaren errekonozimenduan eta soldatan, nik uste dut gure eginbeharra honetan hezte dela”. (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Beti emakumeek zaindu gaituzte, ama edo neskamea eta Haur Hezkuntzako lanbidea emakumezkoentzat da eta heziketa fisikoa, berriz, el profesor de gimnasia...”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “Berdintasuna baino, ematen du Haur Hezkuntzako Magisteritza emakumeentzat dela eta ez dagoela irakaslea izan daitekeen gizonik, nesken lanbidea da oraindik”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “Nik uste dut dela orain nahi duguna ikas dezakegula baina gero lan egiteko orduan, kontratuak ez zaizkigu modu berean iristen emakumeoi. Kontratuak emakumeak oso kaltetuta ateratzen dira, azkenaldian ikusten dira obrako jefak, adibidez baina oraindik ez da oso arrunta”. (2009/09/21 7 ET EP)

Azpimarratu nahi dugu hemen Carrasco-k (2007) diona, zeinaren arabera, eskolari eskaera ugari egiten dizkio gizarteak, horien artean belaunaldi gazteak gizarteratzea. Horretarako eskolak baditu bere aldaketa propioak, eta aldaketa honen oinarrian emakumeak daude. Gutxi dira aldaketaaren gailurrean dauden emakumeak, irakaskuntza feminizatutako lanbidea baita. Hori bere ustetan, horrela izan daiteke emakumearen lana besteak zaintzarekin lotu egin delako, bai etxean, bai etxetik kanpo. Ezin dugu ahaztu, txikiaren eskolatzeaz emakumeak arduratu ohi direla, garai bateko pentsakeran, irakaskuntza amatasun moduko bat bezala ulertzen zelako. Irakaskuntza amatasunaren bertsio bat bezala ulertzeak maistra batek izan behar dituen ezaugarriak buruzko informazio ematen digu, baina baita ere, emakumezkoentzat egokia den lan bati buruzkoa, lan hau emakumeak etxean betetzen zituen zereginen jarraipena zelako.

3.1.2.4. Jokaera sexistak gure eskolan

Jokaera sexistarik ikusi duten galdetzen diegunean, gehienek *ezetz esaten dute*. Batzuek ikaskideren batek egiten dituen *komentario sexistak* aipatzen dituzte, baina salbuespenak direla esaten dute. Bukatzeko, gutxi batzuek *irakasleen jokaera sexistak* aipatzen dituzte.

Jokaera sexistarik ez dagoela esaten dutenen iritziak

Esaten dute Magisteritza Eskolan asko zaintzen dela aspektu hori, errespetu handia dagoela eta formak asko zaintzen direla. Horrelako jarrerarik ez dutela ikusi esaten dute.

Neska: “Magisteritza eskolan eta klaseetan asko zaintzen da hori, errespetu handia dago eta formak asko zaintzen dira”. (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Ez, hemen ez dira ikusten (jokaera sexistak)”. (2009/05/20 5 ET EI)

Komentario sexistak daudela aipatzen dituzten iritziak

Horrelako komentarioak entzuten badira, normalean hitz egiteko moduak direla aipatzen dute, komentario gogorak ez direla izaten, eta batzuetan, “adarra jotzeagatik” egiten direla. Beste batzuek, esapide bihurtu direla esaten dute, baina horrek ez duela esan nahi horrela pentsatzen dutenik. Ikaskideen artean egiten dituzten komentario batzuk ekartzen dituzte gogora baina garrantzia kentzen diete.

Neska: “Komentario gogorak, ez. Baina horrelako zerbait bai, adibidez neskek gaizki gidatzen dugula”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Igual ikaskide gutxi batzuen aldetik, beti dago baten bat klaseetan egin izan duela komentarioren bat, adibidez “neskek futbolerako ez dute balio” etab. Gutxi batzuk dira baina badaude”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Eta nik uste dut hori hemen ikusi baldin bada, egin duenak egin duela guri adarra jotzearren, ez dela igual txarrera”. (2009/05/17 1 ET HF)

Mutila: “(Bai, adibidez, “nenaza”) Bai, entzuten da. Bueno, ez da asko entzuten, eta esaten duzunean ere mina egiteko ez duzu esaten, katxondean esaten duzu”. (2009/05/17 2 ET HF)

Mutila: “Ez, niretzako ya da espresio bat, benetan esan nahi duena baino, beste esanahi bat ematen zaiona. Baina ez duzu esaten benetan

pentsatzen duzulako. Adibidez “corres más que un negro” esaten duzun moduan, ez zara arrazista horregatik, espresio bat da, ez dakit, gaur egun ez dut gaizki ikusten, hori esan dudalako ni albokoak ez nau arrazista deituko, edo matxista deituko “nenaza” deitzeagatik beste edonori, espresio baten moduan dago hartuta gizartean. Edo “maricón” deitzeagatik homofobia zarela; espresioa da niretzako, nik horrela ikusten dut”. (2009/05/17 2 ET HF)

Neska: *“Askotan emakume eta gizonen artean hitz egiteko modu batzuk daude eta errepikatzen ditugu gehiegi pentsatu gabe. Zaila bada ere, onartzen dugu hainbat komentario barneratuta ditugula”. (2009/09/22 12 ET HH)*

Mutila: *“Batzuetan gure artean bai daude jokaera sexistak, baina hitz egiteko moduak dira. Gero umeekin irakasle bezala ez da horrela izango. Hala ere, gehiago ikusten zen hori txikitan, orain ez”. (2009/09/21 9 ET HF)*

Hala ere, talderen batean egon omen dira emakumeen inguruan jokaera eta komentario sexistak oso itsusiak ikaskide baten aldetik, baina salbuespen bat izan dela azpimarratzen dute. Kasu honetan pertsona horrekin hitz egiten saiatu direla diote, baina ez dutela ezer lortu. Talde bereko mutil batzuek ere ikaskide honen jarrera gaitzetsi dute. Nolanahi ere, ikasle gutxi batzuk direla aipatzen dute.

Neska: *“Baina, ez dut esango izena, gure klasean badago pertsona bat, zelako komentarioak emakumeen inguruan! Eta berak ez du esaten adarra jotzeko, esaten du horrela pentsatzen duelako”. (2009/05/17 1 ET HF)*

Neska: *“Zenbat aldiz eztabaidatu dugu pertsona horrekin? eta alferrik, eta heltzen da momentu bat esaten duzuna “benga, pentsatu nahi duzuna ze ez dut aldatu behar mentalitatea” eta ez dut nahi eztabaidatu nik pertsona horrekin ez badut ezer lortu behar, ze da alferrik. Eta pasa zait hori niri, pasa zaio lkernelari, pasa zaio bati, pasa zaio besteari, eta pasatu da klasean zenbat aldiz?”. (2009/05/17 1 ET HF)*

Neska: *“Eta niri klaseko mutil askok, esan izan dit “jode zelako matxista den hau”. Mutilek eta guzti esaten dute”. (2009/05/17 1 ET HF)*

Irakasleek ikasleekiko jokaera sexistarik ote duten galdetzen diegunean, gehiengo batek esaten du irakasleen artean ez dagoela horrelako jokaerarik. Hala ere, ikasle batzuek diote irakasle batzuen aldetik diskriminazioak daudela, irakasle batek neskak begiko zituela, eta, alderantziz, beste batekin mutilek errazago gairatzen zutela.

Neska: *“Nik uste dut irakasle batzuen aldetik diskriminazioak daudela”. (2009/09/22 14 ET EI)*

Neska: *“Hombre!, jokaera sexistak, ez dakit, baina bazegoen irakasle bat mutilak gehiago “matxakatzen” zituena, suspentso gehiago jartzen zien eta neskekiko preferentzia (zaletasuna??) zeukan”. (2009/05/20 4 ET EI)*

Neska: "...gauzatxo bat, esaten dute irakasle batek mutilei aprobaten diela eta neskei ez, ez dakit egia izango den. Baina hori esaten dute, mutilei ez diela exijitzen bat ere ez. Baina ez dakit hori egia den edo ez".
(2009/09/22 11 ET HH)

Laburbilduz esango genuke genero estereotipoak, emakume zein gizonei buruz dauden irudipen, jarrera eta ideien araberakoak direla.

Gure ikasleek, genero estereotipoak zerbait naturala balira bezala deskribatzen dituzte, norberaren izaeran dagoen zerbait dela barneratuta dute. Horrela, mutilak lehiakorragoak direnaren estereotipoa dagoela esaten dute, baina, euren kasuan ez dela estereotipoa; benetan horrela delako -lehiakorragoak direlako- uste dutela hori esaten dute. Adostasuna adierazten dute neskak isilagoak eta lotsatiagoak direla esaterakoan ere, edo eta, txukunagoak, baina ez dute zalantzan jartzen benetan horrela den edo genero estereotipoak diren. Badirudi barneratuta dutela hori, berez, horrela dela, gizon edo emakume izategatik. Uste hau ez da harritzekoa, generoko estereotipoak, sexu bakoitzak berezkoa duenari buruzko irudi orokorrak, oinarri zientifikorik ez daukatenak baitira Rosa Cobo-ren esanetan (2008).

Sheila Scraton-ek (1995: 114-115), emakumezko irakasle batzuei egindako elkarrizketetan ere, agerian gelditu zen zenbat premisa zeuden emetasunari buruz, trebetasun eta gaitasun fisikoari buruz, sexualitateari, amatasunari eta neskatxa eta gazteen etxeko-andre izaerari buruz. Elkarrizketatutako departamentu zuzendari gehienek onartu eta esplikatzen egiten zituzten genero estereotipo hauek, gauza "naturalak" direlako. "Naturalismo" honen ezaugarria da ezinbestekotasuna (Beer, 2005), bai biologikoa, bai kulturala (Vizcarra *et al.*, 2009)

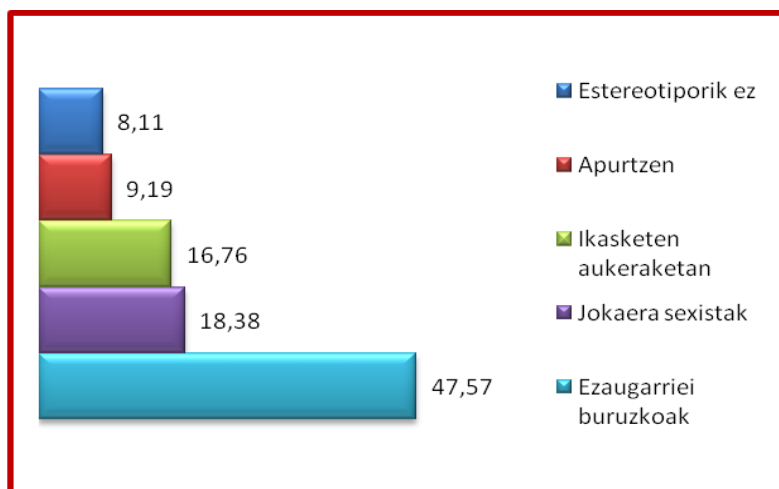
Rosa Cobo-k (2008) esaten duen bezala, estereotipoek errealitatearen aspektu ezberdinei buruzko begirada jakin bat ematen digute eta hain barneratua ditugu, ez gara gai beraiei buruz pentsatzeko, zalantzan jarri gabe onartzen ditugu, horregatik gure pentsamendua eta gure jarduna mugatzen dute (2008). Estereotipoekin emakumeei eta gizonei, emakume edo gizon izate hutsagatik, egozten zaizkie hainbat portaera, langintza edo ezaugarri fisiko (Vizcarra *et al.*, 2009). Hauxe da gure ikasleek egiten duten irakurketa hain zuzen ere. Estereotipoak direla jakin badakite, baina, hain barneratuta dituztenez, iruditzen zaie hori horrela dela, naturala dela, eta ez dute zalantzan jartzen. Kategoria honetan ikasleek egin dituzten aipemen kopuruaren laburpena azpikategoria bakoitzean. 26. taulan jasota agertzen da.

26. taula: Estereotipoak Magisteritzan. Ikasleen iritzia

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Estereotiporik ez	15	406	18
Apurtzen	17	778	23
Ezaugarri buruzkoak	88	2905	106
Ikasketen aukeraketan	31	1304	42
Jokaera sexistak	34	1545	65
Estereotipoak GUZTIRA	185	6938	254

40. grafikoan irudikatuta ikus daitezke 26. taulan agertzen diren erreferentzien datuak.

40. grafiko: Genero Estereotipoei buruz ikasleek diotena (%tan)



Datuak espezialitateen arabera aztertuz gero, ezberdintasun nabarmenak agertzen dira 27. taulan erakusten dugunez. Heziketa Fisikoko espezialitateko ikasleek egindako adierazpenen artean, ezaugarri fisikoei dagozkien estereotipoak ageri dira batik bat (%50,89a). Haur Hezkuntzan, jokaera sexistei buruzko adierazpenak egiten dituzte batez ere (%37,84a) eta ikasketen aukeraketan dauden estereotipoei buruz hitz egiten dute ondoren (%27,5a). Lehen Hezkuntzan, garrantzia ematen diete ere ikasleen ezaugarri buruzko estereotipoei (%34,52a) eta indarra ematen diete ere, gaur egun, estereotipoak apurtzen ari direnaren ideari (%27,23a).

27. taula: Genero Estereotipoak espezialitateka

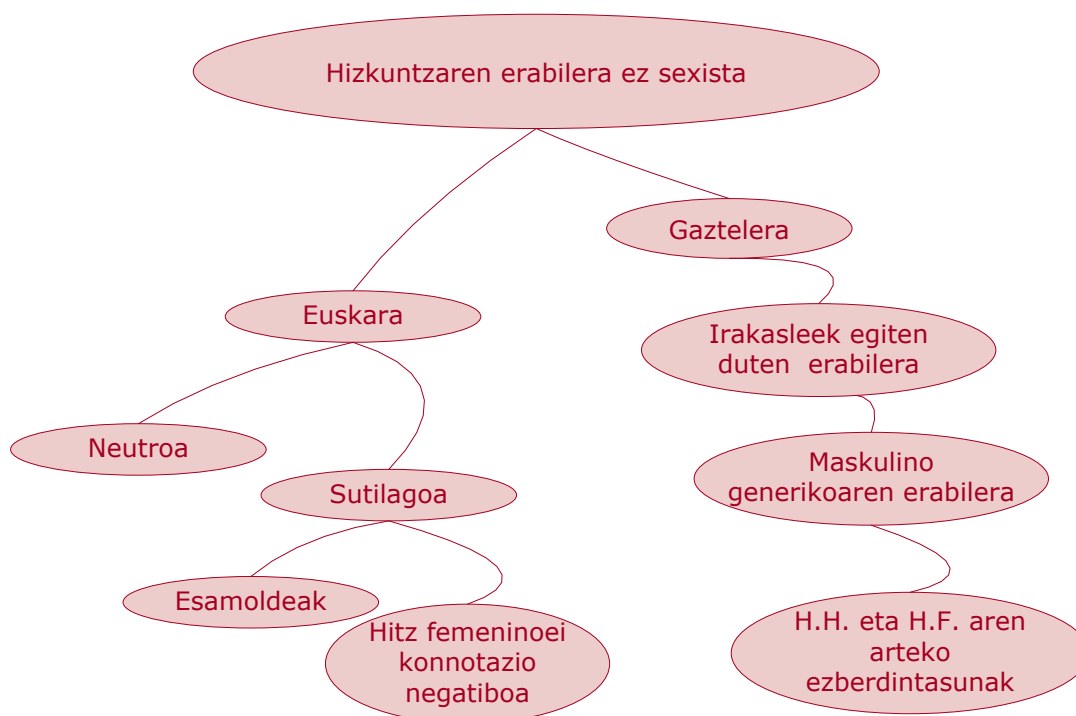
	A: Apurtzen	B: Estereotiporik ez	C: Ezaugarri buruzkoak	D: Ikasketen aukeraketan	E: Jokaera sexistak
1. Haur Hezkuntza	%5,85	%7,22	%21,59	%27,5	%37,84
2. Lehen Hezkuntza	%27,23	%2,83	%34,52	%20,54	%14,88
3. Heziketa Fisikoa	%10,92	%5,77	%50,89	%15,14	%17,29

3.1.2.5. Zein garrantzi ematen diogu hizkuntzaren erabilera ez-sexistari?

Irakasle Eskolan, hizkuntzaren erabilera ez-sexista zaintzen den ala ez galdetzen dugunean, erantzunak ezberdinak izaten dira *euskara* edo *gaztelera* buruz hitz egiten dutenean.

Euskarari dagokionez, arazoa ez dela horrenbestekoa uste dute ikasleek. Dena dela *neutroa*, *sutilagoa dela* esan eta, hainbat *esamoldeetan* sexismoa ageri dela onartzen dute. *Gaztelera* buruz hitz egiten dutenean arazo gehiago ikusten dituzte. Azken kasu honetan, irakasleen jarrera *ezberdinak* aipatzen dituzte, eta *maskulino generikoaren erabilerari buruzko eztabaidak agertzen dira*. 13. irudian ikus daiteke eman dituzten erantzunen eskema.

13. irudia: Hizkuntzaren erabilera ez-sexista



Euskara, hizkuntza sexista al da?

Ikasle gehienek ustetan, euskaraz ez dago horrenbeste arazorik hizkuntzarekin. Hizkuntza bezala *neutroa* dela esaten dute. Hala ere, hainbat *esamoldeetan* eta *femeninoak* diren hainbat *hitzei* ematen zaien *konnotazio negatiboa* gogora ekartzen dute.

Euskara neutroa

Aipatzen dute euskara neutroa dela eta genero biak izendatzeko baliabide ugari daudela, adibidez, “neska-mutilak” “jaun-andreak”. Horrez gain, nabarmentzen dute euskarak izen ugari dituela generikoak direnak, adibidez: “guraso”, “ume” “irakasle” e.a.,

Neska: “euskara neutroa izanda ez da bereizten, orduan (arazo) hori erdaraz gehiago egongo litzateke”. (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: “Euskaraz, guk hizkuntza erabiltzen dugunean egia da ez dela hainbeste ezberdintzen, gainera, euskaraz ohitura dago adibidez esateko neska-mutilak... Eta gero euskarak baditu izen pila bat esateko «ume» edo «guraso», generikoak direnak”. (2009/05/17 1 ET HF)

Hala ere, azterketa sakonagoa egiten dutenean, nahiz eta hizkuntza bera sexista ez izan, sexismo hori gure buruetan dagoela argudiatzen dute. Hau da, gauzak esaterakoan, gure buruan irudikatzen duguna, bizi dugun kultura androzentristaren eraginez estereotipoz josita dagoela diote. Hori islatzen da hiru ikasle hauen arteko elkarrizketan:

Mutila 1: “Euskaraz ez dago arazorik ez dakizu zer den, neska edo mutila, esaten duzun arte”. (2009/09/21 10 ET HF)

Neska: “Baina euskara hizkuntza sexista da”. (2009/09/21 10 ET HF)

Mutila 2: “(bai egia da) Haurra esaten duzunean mutiletan ari zara pentsatzen, edo ez dakit, agian gaztekeraren eragina da”. (2009/09/21 10 ET HF)

Mutila 1: “Ni ez nago ados, ez dut berdin ikusten, nik uste dut ez dagoela ezberdintasunik”. (2009/09/21 10 ET HF)

Mutila2: “Ez dugu ikasi nola berezitu maisu-maistra, edo andereño. Nik nire ilobari beti galdetzen diot zein andereño tokatu zaion. Badirudi irakasle gisa neska gehiago daudela”. (2009/09/21 10 ET HF)

Sexismoa esamoldeetan: Esamoldeei ere begiratzen diete beren hausnarketa egiterakoan. Azpimarratzen dute badirela esapide batzuk sexistak direnak. Hizkuntzaren bidez, generoko estereotipoak finkatzen direla ohartarazten dute.

Neska: “Baina gero, egunerokotasunean estereotipoak etengabe ari dira ematen: «amatxo sukaldean dago» (agertzen da ipuinetan, eta). Honen oinarriak, eta garatzen dituen balioak ez dira ikusten. Hezkuntzan eta bizitzaren arteko lotura falta sumatzen da, balioetan ez dago gizartearekin lotura bat”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “(Euskaraz ere esaten da) «Emakumea sukaldean» eta lotsagarria da”. (2009/05/17 1 ET HF)

Hitz femeninoei ematen zaien konnotazio negatiboa

Hitz femeninoei, sarritan, konnotazio negatiboa ezartzen zaiela gaineratzen dute. Adibidez, zerbait astuna edo aspergarria dela adierazteko “qué coñazo” erabiltzen da. “Qué pollada” ere erabiltzen omen da, baina zerbait tontokeria dela adierazteko.

Neska: “¡Vaya coñazo adibidez! ¡Coñazo siempre es femenino! ¡Vaya pollada! ere esaten da, baina txorrada esateko erabiltzen da”. (2009/05/17 1 ET HF)

Mutila: “Nire koadrilan ikusten dugunean neska polit bat beti norbaitek esaten du: A ze atsoa!!! Jakinda kontrakoa esan nahi duela benetan, baita barneratuta ditugu gauza batzuk, koñazo eta beste batzuk. Imajinatzen dut hizkuntza aldatzen joan beharko duela”. (2009/09/21 10 ET HF)

Aurreko guztia bat dator Agurtzane Juanenak (1991:4) esaten duenarekin, hots, hizkuntzaren bidez, kulturak maskulinoaren eta femeninoaren eredu edo arketipoak transmititzen dizkigula: “Kultura bakoitzean, emakumezkoari buruzko ideia, ohitura eta sineskera-sorta bat dago eta bestelako bat gizonaizkoari buruzkoa”.

Eta gazteleraz, zer gertatzen da?

Gaztelerari dagokionez, berriz, puntu honetan bereizten dute alde batetik, *irakasleek egiten duten erabilera* eta bestetik, *maskulino generikoaren erabilerari* buruz duten iritzia plazaratzen dute. Ezberdintasun handiak daude *Haur Hezkuntzako espezialitatean* eta *Heziketa Fisiko edo Lehen Hezkuntzako* espezialitatean ematen diren erantzunen artean.

Irakasleek egiten duten erabilera

Hizkuntzaren erabilera, irakasleen araberakoa da. Batzuek asko zaintzen omen dute erabilera ez-sexista, eta beste batzuek, aldiz, ez zaintzeaz gain, honen aurka egiten dute:

Neska: “Irakaslearen arabera izaten da, batzuk «los» bakarrik erabiltzen dute, baina badira batzuk «ellas» esaten dutenak beti”. (2009/09/22 14 ET EI)

Neska: “Ez da berez tratatzen. Hitz egiteko orduan hizkuntza zaindu behar dela azpimarratzen digute, baina badira zaintzen ez dutenak eta zaintzearen aurka daudenak ere. Esaten digute «persona» hitza erabiltzeko baina nik ez badut horretan pentsatzen ez dut erabiltzen, foroaren arabera izaten da”. (2009/09/21 7 ET EP)

Neska: “Adibidez, irakasle honek hitz egiterakoan, (beti esaten du) neskak edo neska. Beti egoten da oso erne horrekin. Irakaslearen arabera izaten da, beste batzuei berdina zaie denak neskak izatea”. (2009/09/22 13 ET EI).

Maskulino generikoaren erabilera

Badirudi, nahiz neskak izan zein mutilak izan, ez diotela garrantzi handirik ematen gai honi; are gehiago, askori tontokeria iruditzen zaio. Beraien ustez, maskulinoak emakumezkoak eta gizonezkoak barneratu izan ditu beti, eta, hala izaten jarraitu behar du. Ez dute ulertzen zergatik erabili behar den denbora guztian maskulinoa eta femeninoa. Ez dute honen beharrik ikusten.

Neska: “Niri iruditzen zait tontokeri bat dela, ez da zergatik esan behar «nosotras» esan behar da «nosotros» denok barneratzen gaituelako. ¿ «Nos involucra a todos y a todas» esan behar dut?, denbora guztian? Hori da...” (2009/09/24 18 ET EF)

Mutila: “Nik uste dut hori tontokeri bat dela, benetan esaten dizut. Urte guzti hauetan, bizitza guztian esan bada «los alumnos», argi dago neskak eta mutilak barne hartu dituela, ez bakarrik mutilak. Esan behar da eh... «los alumnos y las alumnas». Ba tontokeria iruditzen zait”. (2009/09/24 18 ET EF)

Mutila: “Nire ustez hori tontokeri bat da. Ze maskulinoa beti izan da neutroa”. (2009/09/21 8 ET HF)

“Los” erabiltzen denean, denengan pentsatzen dela esaten duten adierazpenak arruntak izan dira, eta eztabaida interesgarriak piztu dituzte ikasleek beraien artean. Ea talde guztietan sortu dira forma femeninoa eta maskulinoa, edo hizkuntza generikoa (edo neutroa) erabiltzeari buruzko eztabaidak.

Mutil 1: “Betidanik izan da horrela (maskulinoa neutroa), bai, RAE-k ere horrela esaten du, eta orain bat-batean ez, «alumno/alumna», «asociación de padres y madres», ya ez da «APA», orain «AMPA»... ez dakit, hori ere artifiziala da”.

Mutil 2: “Baina hori da berdintasunaren... zergatik «los alumnos» eta ez «las alumnas?»”

Mutil 1: “Ba neutroa delako”

Mutil 2: “Baina ez da neutroa”.

Mutil 3: “Euskaraz ere erabili izan da guraso erabili beharrean «gure aitak»”.

Mutil 2: “Hori da gaizki erabiltzea, erdarakada bat... Zuk esan duzu «alumno» dela neutroa, baina ez da, maskulinoa da, neutroa dena da «alumnado»” (2009/09/21 8 ET HF)

Maskulinoa eta femeninoa erabiltzearen alde daudenak, berdintasuna lortu nahi badugu erabilera egokia hori dela defendatzen dute. Espainia beti herrialde “matxista” izan dela esaten dute, eta hortaz, hizkuntza matxista sortu duela argudiatzen dute, baina hori aldatzen joan behar dela aldarrikatzen dute.

Mutil 1: “Baina hori («los» denontzat) beti erabili izan da”. **Mutil 2:** “Baina hori, herrialde matxista izan delako”. **Mutil 1:** “Baina horregatik erabiltzen da maskulinoa, herrialde matxista bat izan delako? Ba igual ez. **Mutil 2:** “Nik uste dut baietz... gauza da, adibidez erdara hizkuntza matxista bat izan dela, España matxista izan da beste herrialde guztien moduan, orduan lehengo herrialde matxista horrek hizkuntzaren trataera bat egin zuen eta...; pues todos eran alumnos!. Baina orain ya herrialde matxista hori gutxitzen doan... bueno gutxitzen, ya ez da hain matxista, orduan berdintasuna iristea nik uste dut egokiena dela”. **Mutil 1:** “Baina ez da beharrezkoa bi aldiz errepikatzea matxista delako”. **Mutil 2:** “Ba bai”. **Mutil 1:** “«Vascos/vascas», «ez dakit zer»... eta horrelako testu batean, irakurri eta denbora guztian horrelakoak”. **Mutil 2:** “Zuri deitzea vasca”. **Mutil 1:** “Ba bale, eta?” **Mutil 2:** “Baina ari gara bultzatzen berdintasuna, eta berdintasuna da ahalegin bat”. (2009/09/21 8 ET HF)

Maskulino eta femeninoaren erabilera sistematikoaren aurka daudenak berriz, hizkuntza astuna eta artifiziala bihurtzen dela argudiatzen dute.

Mutil 1: “Ez dakit, azkenean hitz egiten duzu oso era artifizialean... gero badago ere padre/madre esan gabe, edo padres y madres, progenitores. Badago hitz hori, ezta?”. **Mutil 2:** “Hitza badago, baina esan zuk zure lagunekin «mis progenitores han ido a cenar», ez zara horrela hasiko! Egongo balitz beste hitz bat maila berekoa, «mis padres» bezala baina beste hitz bat, erabiliko zen”. (2009/09/21 8 ET HF)

Horren aurrean, talde batetan, gehiengoak emakumezkoak direnean, gazteleraz hitz egiterakoan femeninoa erabili behar dela esaten duen arau gramatikal bat atera zela gogoratzen dute. Horren aurrean, mutilek berehala esaten omen dute beraiek ez direla neskak, hau da, ez dute onartzen horrela erabiltzea.

Neska: “... baina erdaraz irten zen arau bat zena: neska kopuru handiagoa badago mutilak baino «ELLAS» erabili behar dela. Eta hori ez da erabiltzen, ez ikastoletan, ez kalean, ez inon. Eta hori adibidez nik beti zuzentzen nuen: «NOSOTRAS». Eta mutilak «ez, ez, que yo no soy chica». Ez, eske ez da zu neska zarela, horrela esan behar da. Eta beti «NOSOTROS, VOSOTROS...». euskaraz ez, ez delako ezberdintzen, baina horrek niri beti atentzioa deitu dit. Eta guk ez dugunez aldatzen, ez dira aldatzen”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Ea ba, nik adibidez «los alumnos» esan beharrean, «las alumnas» esaten bada, mutilak beti minduta sentitzen dira, niri iruditzen zait... berdintasunari buruz hitz egiten ari bagara...” (2009/09/24 18 ET EF)

Ikasleek garrantzirik ematen ez dioten arren, “los” bakarrik erabiltzeak, edo, “los” “las” erabiltzeak, inplikazio gogorrak ditu Bengoechea-k (2007) dionaren arabera, “los” erabiltzea erabakitzen badugu:

- Emakumeak ikusezin bihurtzen ari gara. Horrek emakumeengan duen eragin kaltegarria erakusten duten ikerketa ugari daude.
- Maskulino generikoa erabiltzen dugunean, hizkuntza androzentrikoa bihurtzeaz gain, hizkuntza horren bidez adierazten den pentsaera ere, androzentrikoa bihurtzen da.

“Tras la devastación del Katrina, y dado que el planeta se está calentando muy deprisa, alguien proponía en otra columna: «Nuestros líderes culturales, políticos y económicos deberían sustituir la chaqueta y la corbata por algo como la chilaba, tan cómoda y fresquita» En ninguno de estos casos los columnistas recordaron que existían mujeres entre «los lectores» o «nuestros líderes»”.

- Emakume eta gizonetaz hitz egiterakoan maskulinoa erabiltzearen beste ondorio bat da, gizonengan antzekotasun harremanak sendotzen diren bitartean, emakumeek ez dakitela diskurtsoan barneratuta dauden ala ez.

“Cuando hablamos de todos, los españoles, los ciudadanos... para los varones la identificación se produce de forma inmediata y la mutua identificación suscita el desarrollo de vínculos de semejanza. El uso del masculino como género universal abre la llave simbólica a los pactos entre varones, mientras deja a las mujeres en la zozobra de la incertidumbre de su inclusión. Concluir si una columna de prensa titulada Los universitarios me incluye o no forma parte de ese constante ejercicio de creernos incluidas/sabernos excluidas que debemos practicar las mujeres desde que entramos en contacto con el masculino genérico”.

Oso sutila baina oso eraginkorra den beste funtzio bat dago oraindik: etniak, erlijioak edo nazionalitateak hartzen duen espazio sinbolikoa betetzeko eta bereganatzeko gizonaen eskubidea naturala bihurtzen du.

“Existe aún una cuarta función del masculino, sutil, pero tremendamente efectiva: constituirse en mecanismo de naturalización del derecho masculino a ocupar en propiedad casi exclusiva el espacio simbólico que denota la etnia, nacionalidad o religión”.

Horrela, Diccionario de la Real Academia (2001) delakoan honako hau irakur dezakegu:

“chador. m. Velo con que las mujeres musulmanas se cubren la cabeza y parte del rostro.

almuédano. m. Musulmán que desde el alminar convoca en voz alta al pueblo para que acuda a la oración.”

Definizio hauetan gizonezkoei taldearen izena ematen zaie, taldeko emakumeentzat bere sexuaren araberrako menpeko aipamena gordetzen den bitartean.

Hizkuntza eraikuntza sozial eta kultural bezala, errealitatea ikusteko modu bat da, mundua antzemateko eta izendatzeko. Hizkuntza errealitatearen isla da baina, aldi berean, errealitate hori alda dezake eta errealitate berriak sortu. Mutikoak erreferentzi gisa izendatuak izatea beti, eta, neskatoak menpeko eta azpiko pertsonak bezala agertzeak, ondorioak ditu beraien autokontzeptu eta autoistimuan, neskentzako desabantaila argia izanik (García *et al.*, 2002).

Haur Hezkuntzako espezialitatean gertatzen dena

Haur Hezkuntzako espezialitatean, ikasleak neskak izaten dira ia ehuneko ehunetan eta berriek ez dute inolako arazorik ikusten. Aipatzen dute hizkuntzaren erabilera oso femeninoa dela; klaseetan, beti hitz egiten dutela “la maestra”ri buruz, “estamos todas” eta “niños-niñas” aipatzen dela denbora guztian.

Neska: “Gainera, klasean gehiengoa neskak garenez, normalean irakasleak esaten du «aquí que estamos todas...» eta nahiz eta mutilen bat egon esaten du «bueno, pero como aquí somos la mayoría chicas, TODAS es el que abunda»”. (2009/05/20 3 ET EI)

Neska: “Dena da oso femeninoa, beti emakumez inguratuta gaude. Ez dugu esaten «maisu-maistra», beti hitz egiten dugu «maistra»ren rolaz, agian har hezkuntzakoak garelako izango da”. (2009/05/20 4 ET EI)

Neska: “Adibidez, ikasleoi bai azpimarratzen digutela asko «alumnos y alumnas, niños-niñas...» esan behar dugula. Oso ondo harrapatu dugu «maistra» dela eta ez «maisua». Izan ere, emakumez inguratuta egoten gara egun osoan, irakasle gehienak emakumeak dira, gu denak emakumeak gara...”. (2009/05/20 6 ET EI)

Hala ere, normala ikusten dute neska eta mutilei buruz hitz egiten denean maskulinoa

erabiltzea. Aipatzen dute, apunteak hartzerakoan eta, beti maskulinoa erabiltzen dela guztiak barne hartzen dituelako.

Neska: “Neskak bakarrik gaudenez, inor ez da maskulinoan zuzentzen, nahi eta apunteak hartzerakoan beti hitz egin behar den «de los niños de la escuela», denengan pentsatzen delako”. (2009/09/22 14 ET EI).

Azaleko kontu bat iruditzen zaie beste ikasle batzuei maskulino eta femeninoaren erabilerari buruzko eztabaida hau. Pentsatzen dute sakoneko aldaketak egin behar direla, gizartea eta lan-mundua aldatu beharko lirakekeela.

Neska: “Bai, hizkuntza femeninoa erabiltzen da, baina denak neskak gara eta!. Nik uste dut « a» « o»ren erabilera huskeri bat dela, sakoneko gauza gehiago egon beharko lirakeke. Jendartea aldatu beharko litzateke eta horrek, lan-sarbidean eta gure eginkizunetan isla izatea.” (2009/05/20 5 ET EI)

Nahi gabe, hizkera sexista erabiltzeko joera izaten dugula esaten dute beste batzuek. Joera hori geureganatu dugu eta ez omen diogu daukan garrantzia ematen.

Neska: “Hizkuntza sexista guri ere ateratzen zaigula uste dut. Hizkuntza mota bat geureganatu dugu eta ez gara konturatzen, ez diogu duen garrantzia ematen”. (2009/09/22 13 ET EI)

Beste batzuk, areago joaten dira, eta esaten dute, gaizki ikusita dagoela femeninoa erabiltzea.

Neska: “Erdarako kasuetan gehiago nabarmentzen da, erosotasunagatik maskulinoz hitz egiten da. Are eta gehiago, orain gaizki hartzen da femeninoz hitz egitea, jendea hasten da gaizki esaka eta burlatzen”. (2009/09/23 15 ET LH).

Mutila: “Ohitu garelako hizkuntza maskulinoa dela” (femeninoa erabiltzen bada, jendea hasten da gaizki esaka)”. (2009/09/23 15 ET LH)

Honen oinarrian, oso barneratuta ditugun ohiturak egongo lirakeke, baina, ohiturak diren heinean, alda daitezkeela esaten dute.

Horren harira, hizkuntza maskulinoaren erabileran hedabideek duten eragina azpimarratzen dute beste ikasle batzuek.

Neska: “Ez, eske (hizkuntzarena) azken finean ohitura batzuk dira, oso barneratuta daudenak eta bueno, aldatu daitezke”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Hezkuntza, hedabideek txikitatik erakusten diete haurrei zein den beraien rola eta mundu guztiak maskulinoa erabiltzen du, telebistan erabiltzen dena”. (2009/09/21 7 ET EP)

Orain arte entzundako ahotsekin, argi dago gure ikasleek gabezi bat dutela gai honi

dagokionez. Formako arazoetan gelditzen dira eta ez dute gai honen garrantzia bere sakontasunean ulertzen. Beraien adierazpenetan esaten duten bezala, puntu hau ez da behar bezala tratatzen eta ez zaie hizkuntzaren erabilera egokia egiteko pautarik ematen.

Neska: “Ikusi dugu zerbait, nolako eragina duen normalean erabiltzen dugun hizkuntzan, maskulino edo femeninoarekin lotzen diren lanbideak, baina ez dugu ezer ikusi hizkuntzan egiten digun «ninguneo» horri”. (2009/09/21 7 ET EP)

Neska: “Ez zaizkigu hizkuntzaren erabilerarako orientabiderik eman”. (2009/09/22 14 ET EI)

Neska: “Hizkuntzaren trataera dela eta, aipamenak egon dira baina zerbait zehatza ez da egin”. (20090922 12 ET HH)

Zentzu honetan Ikasketa Plan berrietan jorratu beharreko gaia izan beharko litzateke. Karrerako hirugarren mailako ikasleak izanik, kontutan izan behar da laster irakasle izango direla eta gai honen inguruan beraiek irizpide eta inplikazio garbirik ez badute, nekez lortuko dugu hizkuntza eredu androzentristarekin apurtzea.

28. taulan ikus daitezke hizkuntzaren atalean egon den ekarpen kopurua

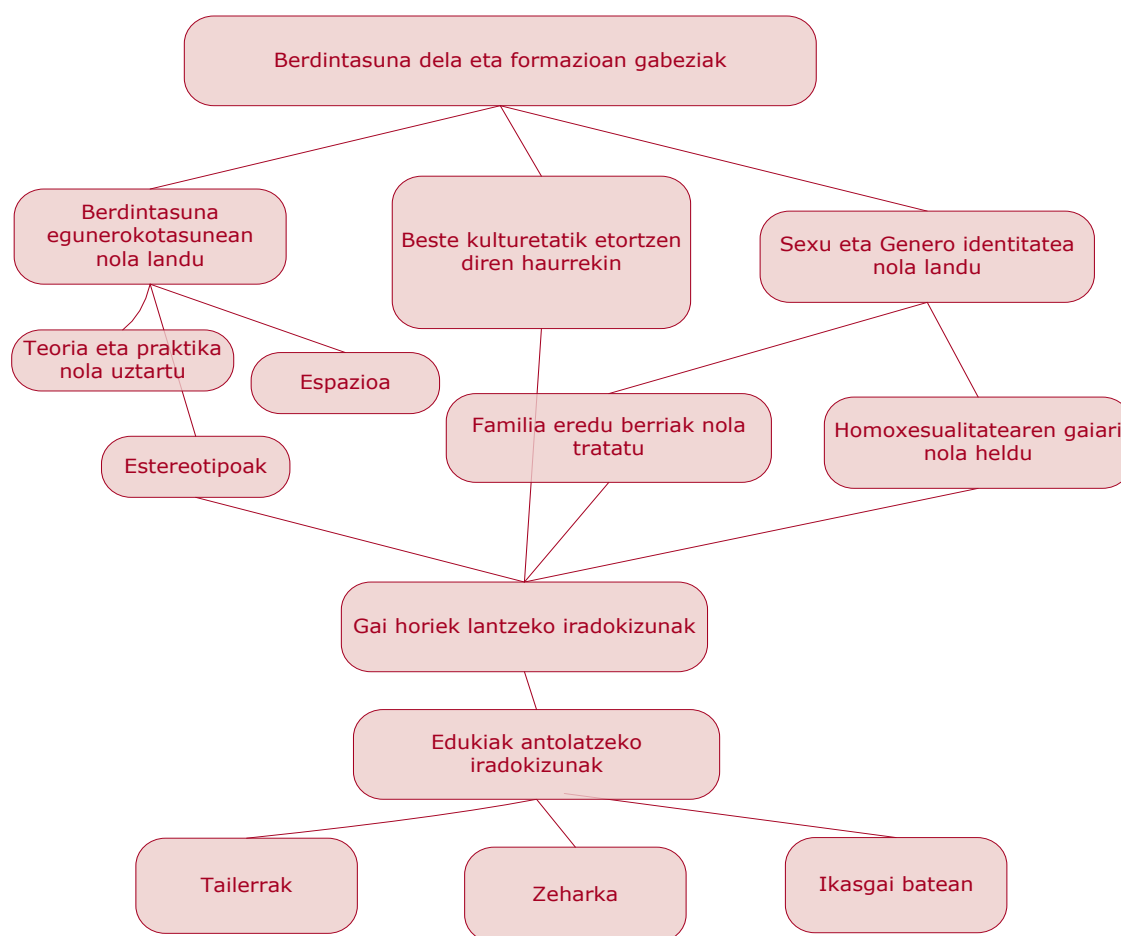
28. taula: Hizkuntzaren erabilera

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Euskaraz	16	417	18
Gazteleraz	50	2191	53
Hizkuntza GUZTIRA	66	2608	71

3.1.2.6. Genero Berdintasuna dela eta, beren formazioan ikusten dituzten gabeziak eta hauek hobetzeko iradokizunak

Ondoren agertzen den 14. irudian, ikasleek eztabaida-taldeetan gizon eta emakumeen berdintasuna dela eta, beraien formazioan aipatu dituzten gabeziak eta gabezi horiek konpontzeko egiten dituzten iradokizuna jasota daude.

14. irudia: Genero Berdintasuna dela eta, formazioan dituzten gabeziak



Berdintasuna dela eta, ikusi dituzten gabeziak eta lantzeko iradokizunak

Atal honetan aipatzen dituzten gabeziak hiru multzotan sailkatu ditugu. Alde batetik, egunerokotasunean nola jokatu gelan. Bestetik, generoa eta kultura nola landu, eta azkenik sexu eta genero identitatea nola tratatu.

Gabezi horiek konpontzeko, hainbat proposamen eta iradokizun egiten dituzte beraien formazioa hobetzeko. Testuan zehar aipatzen dituzten gabeziak eta hobetzeko iradokizunak tartekatuta joango dira. Atala amaitzeko, beraien ustez *eduki hauen lanketa nola antolatu* beharko zen esaten dute.

Egunerokotasunean nola jokatu?

Ikasleek aipatzen dute egunerokotasunean ez dakitela *teoria eta praktika* nola uztartu behar den, eta hurrei berdintasunaren gaia nola irakatsi. Gelan agertzen diren *estereotipoekin* ez dakitela nola jokatu adierazten dute eta gauza bera gertatzen zaie *espazioaren erabileran* neska eta mutilen artean egon ohi den desorekari aurre egiteko.

Teoria eta praktika nola uztartu

Ikasleek esaten dute teoria badakitela baina ez dakitela berdintasunaren gaia nola landu hurrekin, nola eraman praktikara.

Neska: "Nik uste dut asko dela nola eraman praktikara, ze teoria badakigu, baina hori nola eraman praktikara, nola landu hori. Eta gero umeekin landu". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "Faltan bota dut nola sartu berdintasunaren gaia umeengan". (2009/09/22 14 ET EI)

Generoaren trataerari buruz ikusten dituzten gabeziak aipatzen dituzte, gai hau eskolan gutxi tratatu dela esaten dute. Askok azpimarratzen omen da arraza eta erlijioen arteko berdintasuna baina genero berdintasuna ahaztu egiten dela aipatzen dute.

Neska: "Generoaren ikuspegitik aipamen batzuk egin ditugu, baina ia ezer". (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: "Askotan ateratzen da aniztasunaren gaia, denok berdinak garela azpimarratzen da, erlijioa, arraza baina gero gizon eta emakumeen ezberdintasunak ez dira aintzat hartzen. Arraza eta bestelakoen arteko berdintasunerako saltoa emateko, lehenago gizon eta emakumeen arteko berdintasuna landu behar dugu. Askok lantzen da arrazen arteko berdintasuna eta genero berdintasuna ahaztu egiten da". (2009/09/22 13 ET EI)

Zer egin estereotipoak agertzen direnean?

Kezkatuta agertzen dira adibidez, psikomotrizitatean, taldeak egiterakoan, aintzat hartu behar dituzten irizpideekin. Kexu dira ez dakitelako ea hobea den neskak eta mutilak bananduta egotea ala ez, eta horren zergatia ezagutzea, hau da irizpide garbiak izatea.

Neska: "Niri gustatuko litzaidake jakitea ea psikomotrizitatean umeak bananduta egotea hobea den ala ez, eta jakitea zergatik den hobea gauza bat edo bestea..." (2009/09/22 12 ET HH)

Era berean, galdetzen dute ea psikologikoki normala den adin batetan neska guztiak printzesak izan nahi izatea adibidez. Horrelako gaiak formazioan sartzea gustatuko litzaiekeela esaten dute.

Neska: “Ez dela hain zaila tailer bat, lau gauzatxo aipatu, ea psikologikoki normala den neskek momentu batean printzesak izaten nahi izatea, kantuak nola moldatu, ez dugula egiten praktikan unibertsitatean ikasten dena, eta gauzak gure kabuz egiten ditugu”.
(2009/09/22 12 ET HH)

Espazioaren erabilera nola orekatu?

Kontziente dira mutilak leku handietan eta neskek txikietan agintzen dutela, eta neskek espazio horietatik botatzen dituztela. Aipatzen dute irakaslearen lana izan beharko litzatekeela egoera horiek ekiditeko lan egitea baina hori egiteko tresnarik ez dutela.

Neska: “Mutilak leku handietan eta neskek espazio txikietan agintzen dute, baina mutilek hainbat espazioetatik neskek botatzen dituzte, eta hori da irakaslearen lana, horretaz hitz egitea, eta honen inguruan ez dugu hitz egiten klasean, eta ez dakigu nola heldu ere”. (2009/09/23 15 ET LH)

Egunerokotasunean nola jokatu? Ikasleen iradokizunak

Aipatzen dute lan asko dagoela eginda honi dagokionez eta interesgarria litzatekeela informazioa izatea, dinamikak ezagutzea eta gelara eramateko orientabideak ematea. Magisteritzako formazioan leku bat izan beharko lukeela uste dute.

Neska: “Lan pila bat eginda dago, baina Eskola honetan ez da islatzen, Eskola arruntetan dauden proiektuak ez dira hemen aurkezten eta ez dugu ezagutzen eskoletan egiten diren proiektu aurrerakoiak. Gizarteko erroak errepikatzen dira eskola honetan”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “Interesgarria litzateke gai honen (berdintasuna, hezkidetza) inguruan informazioa izatea, edo dinamikak ezagutzea eta praktikan jartzea berdintasuna garatu ahal izateko”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “Ikasleria sentsibilizatu beharko zen, gure gure etorkizuneko ikasleak kontzientziatzeko, informazioa jaso zentzu horretan gabeziak daudenean (berdintasuna, gatazken ebazpena...) tresnak izatea ikastetxeetan lan egiteko «praktika onak» ikusi eta kontzientziatu”.
(2009/09/21 7 ET EP)

Generoa eta kultura, nola tratatu?

Zailtasun berezia ikusten dute berdintasunaren gaia beste kulturetatik datozen haurrekin tratatzeko. Aipatzen dute ez dutela jakingo nola egin generoaren trataera egokia egiteko eta, aldi berean, beraien kultura errespetatzeko. Zaila ikusten dute haurrek etxetik ekartzen dituzten hainbat uste eta jokaera aldatzea, inon egokiak ez direlako.

Neska: “Beno, eta ez duzu Europatik ateratzea baino ezberdintasunak handitzeko. Guk beste kultura batzuetako jendearekin aurkituko gara eta ez dugu jakingo nolako trataera eman horri. Generoa eta kultura, nola egin dezakegu generoa tratatzeko eta, aldi berean, beraien kultura errespetatzeko?”. (2009/09/21 7 ET EP)

Neska: “Gero honekin lotuta ere, kontuan hartu behar dugu (eskolan) umeen artean ere kultur aniztasuna, honekin (berdintasunarekin) arazo bat izan daitekeela. Saharaui batek edo marrokoar batek horrelako gauzak barneratuta ditu bere kulturaren parte direlako. Eta nola aldatzen diozu ume horri etxean egiten duen zerbait, eta horrela egin behar duela, eta hemen horrela ez dela egiten?”. (2009/05/17 1 ET HF)

Gai honekiko etxeke eta eskolako mezua ezberdinak, eta sarritan kontrajarriak, izatea arazo bat dela esaten dute, azken batean eskolan esaten denari balioa kenduko diotelako etxean.

Neska: “Nik praktiketan ikusi nuena da gela erdia atzerritarrak zirela eta beste erdia hemengoa, baziren hego amerikar asko, eta asanbladak egiten genituenek Hego Amerikako bi edo hiru umek etxean ikusten zutenari buruz komentarioak egiten zituzten, aitzak amak baino gehiago agintzen zuela edo mutilak neskak baino hobeak direla eta era horretako komentarioak, entzuten dituztenak”. (2009/05/20 3 ET EI)

Neska: “Eta zuk esan «neska da zure beste», joan etxera, eta aitak esaten dio: «ez, emakumea da...». Kultura horretan adibidez esango diete eskolan esandako dena ez dela horrela, hankaz gora jarriko du”. (2009/05/17 1 ET HF)

Dilema bat dagoela ikusten dute, azken batean haurrei etxean erakusten dietena beraien kulturaren parte bat dela esaten dute eta irakasleak mezu ezberdina ematen badie, euren kultura ez duzula onartzen sentitu dezaketela uste dute.

Neska: “Hor dilema bat dago, ze azken finean hori beraien kultura da, eta beraiek sentitu dezakete beren kultura ez duzula onartzen, edo...” (2009/05/17 1 ET HF)

Generoa eta kultura nola landu? Ikasleen iradokizunak

Proposatzen dute kultur ezberdin asko dauden heziketa egoeratan nola jokatu behar den erakustea. Esaten dute ikasi beharko luketela berdintasunaren gaia beste kultura bateko hurrekin nola landu, emakumeekiko tratua okerragoa baita beste kultura batzuetan.

Neska: “Nik uste dut zailagoa dela emakumeen rola beste kultura batzuetan nolakoa den ulertzea, horregatik, ondo legoke erakustea nola jokatu behar den kultur ezberdin batzuk aurkitzen ditugun heziketa egoeratan”. (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Gelako lanari dagokionez, uste dut jakin beharko genukeela nola landu berdintasuna beste kultura batzuetako hurrekin. Ez da beste kulturetan bakarrik ematen dela emakumeekiko diskriminazioa, baizik eta beste kultura batzuetan nabariagoa dela”. (2009/05/20 5 ET EI)

Era berean, haurren kulturak ezagutzeko beharra ikusten dute eta kultur ezberdinak dauden egoeretan gai honi nola aurre egin behar zaion aztertzea eskatzen dute.

Neska: “Haurraren jatorrizko kultura ezagutu ondo bideratu ahal izateko, berdintasuna eta beste gauza batzuk etxean ez badira baloratzen, ez dakit zer egin dezakegun klasean, eredia eman dezakegu baina ziur, etxeko eredia oso indartsua dela”. (2009/09/22 14 ET EI)

Neska: “Nik Haur Hezkuntzak ez dut ezer ikusi, baina Lehen Hezkuntzan bai ikusi dudala ikasle gehienak marokoarrak ziren ikastetxe batean, eta baita Hego Amerikakoak ere, eta ez dakit Afrikarren bat, egiten zutena zen, munduan dauden kultura ezberdinak bereizteko unitate didaktikoak, orduan unitate didaktikak lantzen saiatzen ziren hurrek ulertzeko nola bizi den, nola jaten den, e.a. beraien lagunen herrialdeetan, kultur guzti horiek ezagutaraztea pixka bat”. (2009/05/20 3 ET EI)

Ikasle etorkinen irakaskuntzari buruzko Arartekoaren (Septián, 2006) txostenaren arabera ikasle kopuruak gorantz egitea berez albiste itxaropentsua bada ere, atzerriko ikasleen etorrera sentimendu nahaspila batez hartzen dute maisu-maistrek, eta nahasi egiten dira borondate on profesionala (boluntarismoa ez esatearren) eta lanbide eta giza erronka horrek sortzen duen ardura. Baina Barquín-ek (2006:27) dioen bezala, ikasle horientzat eta beste guztientzat aniztasunaren trataera egokia sustatzeko dauden printzipio pedagogikoak erabili behar dira.

Sexu eta genero identitatea

Homosexualitatea bezalako gaiak ez luketela jakingo nola tratatu esaten dute eta horretarako berriazko formazioa eduki beharko luketela esaten dute.

Neska: “badira gai batzuk, adibidez, homosexualitatearena, ez nituzkeenak jakingo nola heldu. Agian, formazio berezia beharko genuke horretarako”. (2009/05/20 4 ET EI)

Familia eredu berriekin sortzen diren egoerak aipatzen dituzte batzuetan ikasle batzuek beraien formazioan antzematen dituzten hutsuneaz galdetzen zaienean.

Neska: “...edo adibidez ni egon nintzen gelan bazen mutiko bat bi ama zituena. Bere ama banandu egin zen eta beste emakume batekin bizi zen. Baina andereñoak besteak bezalaxe tratatzen duen, ezer gertatuko ez balitz bezala. Gaia ez zen tratatzen modu desberdin batean, ez zitzaion garrantzirik ematen. Beste neska-mutilak batzuetan galderak egiten zizkioten, baina normaltasunez. Hori bai, batzuetan gelditzen zen zer erantzun jakin gabe”. (2009/05/20 4 ET EI)

Edukiak antolatzeko iradokizunak

Berdintasunari buruzko edukien lanketa nola egin beharko litzatekeen esaterakoan aukera ezberdinak aipatzen dituzte. Alde batetik, *tailerrak* egitea, bestetik *zeharka* ikasgai ezberdinetan lantzea edo hezkidetzari buruzko *ikasgai bat egotea* proposatzen dute.

Tailerrak egitea

Hezkidetzako tailerrak egiteko aukera aipatzen dute hainbat ikaslek, hausnartzeko eta berdintasunaren alorrean, zein eguneroko praktikan zer egin daitekeen ikusteko.

Mutila: “Nik, proposatuko nuke tailerrak eta hausnarketak egitea horrelako kasuetan zer egin behar den jakiteko”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Ideas para la práctica: Reflexionar y ver cómo se puede actuar en materia de igualdad, Realizar un taller de coeducación que se vea qué hacer en la práctica”. (2009/09/22 14 ET EI)

Zeharka lantzea

Beste aukera bat litzateke ikasgai bakoitzean hezkidetzari buruzko puntu bat egotea, hau da, zeharkako gaia izatea, ikasgai ezberdinetatik ikusita gehiago barneratzen dela esaten dute.

Mutila: “(Hezkidetzaren gaiari buruzko) Puntu bat izan beharko litzateke ikasgai bakoitzean”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Ez dakit. (Hezkidetza landu zitekeen) zeharkako gaia bezala, ematen du ikasgai ezberdinetan tratatzen bada eta horrela, gehiago gelditzen”. (2009/09/22 13 ET EI)

Ikasgai batean lantzea

Hainbat ikaslek hobeto ikusten dute ikasgai bakar batean sakontzea hezkidetzaren gaiaren inguruan, ikasgai batean ondo landuz gero, besteetara eraman dezaketela uste dute.

Mutila: “Iruditzen zait ikasgai bat egin beharko litzateke hezkidetzaren inguruan, hezkidetza alorra interesgarria delako”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Nik uste dut igual asignatura batean lantzen baldin bada hobeto dela eta ez askotan pixka bat. Batean sakondu”. (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: “Bai, (ados nago) ze azkenean asignatura batean ematen baduzu eta ondo barneratzen baduzu, igual orduan besteetara ere eraman dezakezu”. (2009/09/22 11 ET HH)

Ikasleren batek aipatzen du ez duela egokia ikusten, hautazkoetan ere, hezkidetzari buruzko formazioa egiteko aukerarik ez egotea, eta, erlijioa hartzen behartuta egotea ez dagoelako beste aukerarik.

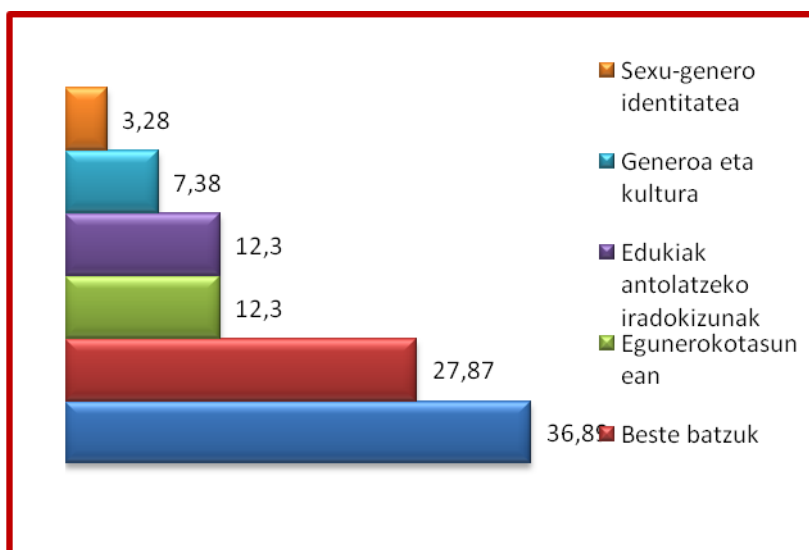
Mutila: “Nik gauza bat, adibidez lantzea erlijioa eta horrelako gauzak eta ez lantzea hezkidetza, ba ez dut ulertzen... hautazkoetan eta dago erlijioa, eta hezkidetzarik ez, ez dakit, ez dute ezer esan”. (2009/09/22 11 ET HH)

29. taulan ikus daitezke gabezien eta ideia berrien atalean egon den ekarpen kopurua eta 41. grafikoan ikus daitezke datu hauek irudikatuta.

29. taula: *Ikasleek antzematen dituzten gabeziak eta ideia berriak*

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Egunerokotasunean	15	395	21
Generoa eta kultura	9	464	15
Sexu genero identitatea	4	143	5
Beste batzuk	34	1614	55
Edukiak antolatzeke iradokizunak	15	395	21
Idea berriak	45	1755	76
GUZTIRA	122	4766	71

41. grafikoa. Ikasleek ikusten dituzten gabeziak eta ideia berriak (%tan)

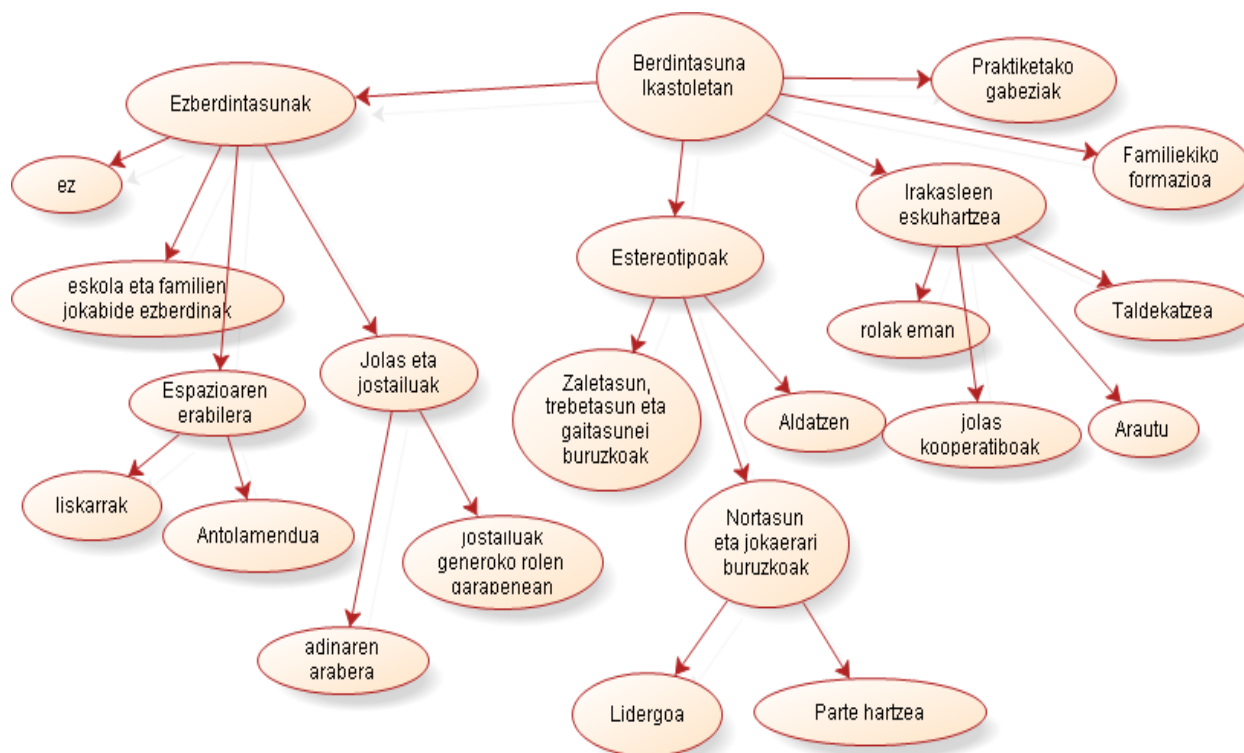


Ikusten denez, atal honetan ikasleek adierazten dituzten kezka eta iradokizunak jaso ditugu. Nabarmentzen diren kezka, egunerokotasuneko lanean berdintasunaren gaia lantzearekin lotuta daude -%12,3a- eta ondoren generoa eta kultura lantzeari dagozkionak %7,38arekin. Sexu eta genero identitatea lantzearekin lotuta dauden kezka neurri txikiagoan agertzen dira -%3,28a-. Iradokizunei dagokienez, gehien nabarmendu direnak berdintasunaren gaia lantzeko edukien antolaketari buruzkoak izan dira. “Beste batzuk” aipamen gutxi izan dituzten gaiak batu ditugu. Modu berean, gutxitan aipatu dituzten ideia berri edo iradokizunak “ideia berriak” atalean batu ditugu.

3.1.2.7. Praktikaldian Ikastoletan ikusten dutena.

Atal honetan, gure ikasleak Praktiketara joan direnean egon diren ikastetxeetan berdintasunaren gaia dela eta, zer gertatzen den galdetu diegu. Aldi berean, gai hau dela eta, ea zerbaitetan formatzeko beharra sentitu ote duten, eta zein egoeratan, aipatzea eskatu diegu gure ikasleei. Beraien erantzunetan, egunerokotasunean *eskolan neska-mutilen artean gertatzen diren ezberdintasunaz* hitz egiten digute, eta aldi berean, *generoaren ezaugarri eta rolei buruz dituzten hainbat estereotipo* agertzen dituzte. Honen aurrean *irakasleen esku-hartzea* zein izaten den kontatzen digute (15. irudia).

15. irudia: Ikastoletan ikusi dutena



Ikastoletan ikusi dituzten ezberdintasunak

Neska eta mutilen ezberdintasunei buruz hitz egiten hasten direnean esaten dute ez dutela ezberdintasunik ikusi ikastoletan ematen zaien tratuan. Beraien ustez, eskolan bederen, normaltasuna dago gai honi dagokionez.

Neska: “Eske hori da, nire aurrean beti tratatu dituzte berdin bai neskak bai mutilak, nik ez dut ikusi ezberdintasunik. Normaltasuna dago”.
(2009/05/17 1 ET HF)

Jolas eta jostailuei buruz

Gaian sakondu ahala, ikusi dituzten ezberdintasunak aipatzen hasten dira. Alde batetik, *adinaren arabera* jolasterakoan ikusi dituzten ezberdintasunak aipatzen dituzte eta bestetik, *generoaren eraikuntzan jostailuek duten garrantzia* aipatzen dute. Azkenik eskolan eta familietan jostailuen aurrean ematen diren *jokabide ezberdinak* nabarmentzen dituzte.

Adinaren arabera ezberdintasunak jolasetan

Haur Hezkuntzako ikasleek adinaren arabera egoera desberdina izaten dela nabarmentzen dute. 0-3 zikloan oraindik ez dute ezberdintasun handirik ikusi neska-mutilen jolasetan. Beraien esanetan, mutil asko ibiltzen ziren aspiradora, erratza eta panpinekin jolasten. Nolabait, generoko rola oraindik ez dituztelako bereganatu, guztiek guztiekin jolasten dute.

Neska: "...ta igual, geroz ta gehiago joango da bakoitza bere rol desberdinak hartuta. Baina ni egia esan, harritu ninduen mutiko pila bat ibiltzen zirela aspiradora, eskoban, eta muñekakin-eta pila bat". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "0-3 zikloan egon naiz eta ez dago ezberdintasunik, tratua berdindina da neska eta mutilentzat. Denak batera jolasten dute. Laztanak egiteko orduan ere beti ziren neskak mutilekin". (2009/05/20 3 ET E.I.)

Hau orokorrean horrela dela esaten dute nahiz eta salbuespenen bat egon non, generoaren arabera rola bi urteetatik ikus daitezkeela esaten duten.

Neska: "Praktika oso zaila da baina nik uste dut bi urtekin gauza asko ikus daitezkeela dagoeneko. Txokoetan badira bazkaltzen duten mutilak eta bazkaria prestatzen duten neskak. Nola tratatu dezakegu hori?". (2009/09/22 14 ET EI)

Hainbat ikerketen emaitzen arabera, bi urte bete baino lehenago haurren jokaeretan agertzen diren ezberdintasunak oso txikiak dira. Hori inguruneak ezberdintasun hauen sorreran izan dezakeen eraginaren adierazletariko bat izan daiteke. Soilik bi urteetatik aurrera, haurrek jolas eta jarduera ezberdinetan parte hartzeko nahia eta gogoia adierazten dute.

Haur Hezkuntzako Bigarren zikloan ezberdintasunak handitzen doaz. Lau urteko geletan oraindik elkarrekin jolasten duten arren, generoko rola agertzen hasten dira eta 5-6 urtekin ezberdintasunak handitzen direla esaten dute.

Neska: "...eta sukalde (etxe) txokoan zeudenean (4 urteko mutikoak) ere egiten zituzten gauzak, nik ez nituen hainbeste nabaritu. Baina patioan bai, neskak zeuden beraien muñekitekin eta horrela, eta mutilak saskibaloiarekin, eta neskaren bat, baina bestela..." (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "...igual neskak doazela sukaldatzera gehiago eta mutilak txakurren moduan joaten direla". (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: "Ni 5-6 urteko gela batean egon naiz eta han ezberdintasunak egiten hasten dira (panpinak neskenak dira, mutilak patioan futbolean

jolasten hasten dira eta patio osoa betetzen dute. Neskak bazter batean esertzen dira eta margotzen dute, hitz egiten dute...) Laztanena... inondik inora! Ez ta ukitu ere!”. (2009/05/20 4 ET EI)

Ziklo honetan ere jokaera sexistak ikusten hasten direla aipatzen dute, nesken eta mutilen jostailu edo koloreak berezitzuz.

Neska: “Bigarren zikloan, jokaera sexistak ikusi ditut, jostailuak jasotzera joaterakoan mutiko batzuk egiten zituzten komentarioak entzun ditut, honelako zerbait «neskek ez dituzte baloiak ikutzen, hori mutilena da»” (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Aurten bai entzun ditut mutilek egiten zituzten komentario batzuk: «nesken kolorea da», edo «nesken jolasa da»”. (2009/05/20 3 ET EI)

Jostailuen garrantzia generoko rolen ikaste-prozesuan

Jolas eta jostailuei buruz hitz egiten dutenean, horiek *generoko rolen ikaste-prozesuan* duten garrantziaz gogoeta egiten dute. Neskak etxe txokoan gehiago egotea eta panpinekin jolastea, jendartean ezartzen zaizkien roletarako prestatzen dituela esaten dute.

Neska: “etxeakoandreaken paperean (egoten dira neskak)”. (2009/09/22 11 ET HH)

Neska: “...ba horixe, betiko matxismo puntura, suposatzen da neska ba hori, etxeako gauzak, sukaldea... eta gizona lanera, edo jolasten”. (2009/09/22 11 ET HH)

Mutilak: “Panpinak (haurra bideratzen dute) zaintzera, etxeako esparrura eta baloiak trebetasun fisikoak garatzera, taldean egotera, espazioaz jabetzera”. (2009/09/21 9 ET HF)

Horixe bera da Subirats-ek (2007) esaten duena, neskentzako jolas eta jostailuak txikien zaintzara bideratuak daudela, eta kasu askotan, txikitatik anai-arrebak zaintzeko edo etxeako lan batzuk egiteko ardurarekin, hori mutilekin gertatzen ez den bitartean. Horrekin apurtzeko irakasleen esku-hartzea eta inplikazioa ezinbestekoa da, baina horretarako sentsibilitatea eta formazioa eduki behar dute, eta hori da, hain zuzen ere, irakasle eskolan bete behar dugun lana.

Eskola eta familiaren jokabide ezberdinak

Eskoletan bakoitzak nahi duen jostailua aukeratu eta horrekin jolastea bultzatzen dela diote, baina hainbat gurasok ez dutela hori oso ondo ikusten eta nahiago dutela mutilek

baloiarekin jolastea.

Neska: “Haur Eskola honetan irakasleok normala ikusten genuen. Mutikoak edozein gauzeekin jolastu nahi bazuen, bai panpinekin, bai..., ez dugu zertan jostailuak hautatu, baina bai ikusi nuen gurasoen aldetik”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “Nik hori gehiago ikusi dut gurasoen aldetik, irakasleen aldetik baino. Ikusi ditut hainbat umeren kasua, bati pila bat gustatzen zitzaion panpinekin jolastea eta Haur Eskolan panpinekin jolasten zuen baina bere aitari ez zitzaion batere gustatzen bere semeak panpinekin jolastea. Berehala baloia ematen zion eta parkera eramaten zuen jolastera, baina mutikoak panpinak nahi zituen”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: .. Eta nik hor ikusten nuena da gero gizarte aldetik, ikusirik eskolan mutiko txiki bat adibidez karro batekin dabilela, gero etxetik datorrenean ikusten dut ta darama motorra, traktorea, kotxea... ta igual gustora ere ez, ezin duelako nahi duena egin. Nik hori eskolatik baino gehiago gizarteak bultzatzen duena da niretzat. (2009/09/22 11 ET HH)

Ikasleek diotenez, gurasoek generoko rola bultzatzen dituzten jostailuak erosten dizkiete seme-alabei. Nabarmentzen dute gaur egun oraindik, oso arraroa dela mutilak kotxetxoekin kaletik ikustea.

Neska: “Baina ez da bakarrik eskola. Gurasoek ere mutilari berehala baloia oparitzen diote eta neskei panpinak. Hori aldatzen ez den bitartean...”. (2009/09/21 9 ET HF)

Neska: “Ez dakit, familiekin lan egin behar den, ez dut hori esaten, baina bai nik ez ditudala ikusten mutilak kaletik beren kotxetxoekin eta neskak bai”. (2009/09/21 9 ET HF)

Arenas-ek (2006) dioenez, familia, gizarte eta hezkuntzaren eragina generoko estereotipoek markatzen duten norabidean doaz. Mutikoen jostailuek gizonezkoen interesak bultzatzen dituzte: kotxeak, lehiakorrak eta agresiboak diren superheroiak... Neskak aldiz, zaindu behar diren pertsonak edo animaliak irudikatzen dituzten panpinez inguratzen dira, edo etxeko esparruarekin eta edertasunarekin erlazionatuta dauden jostailuez (plantxa, sukaldetxoa, makillajea...).

Hala ere, aurreko belaunalditik aspektu hau asko aldatu dela onartzen dute eta gaur egun, nahiko normala dela neska bati baloia oparitzea.

Neska: “baina nire amaren belaunalditik hori asko aldatu da. Orain nahiko normala da neskei baloia oparitzea. Gu ama izaten garenean kontzienteago izango gara eta ez dugu berdin jokatu”. (2009/09/21 9 ET HF)

Ezberdintasunak espazioaren erabileran

Espazioaren erabileran ere, ezberdintasunak ikusi dituzte. Ikasleen esanetan, mutilek baloia hartzen dute eta erdian jartzen dira espazio handiena erabiliz, eta neskak, aldiz, inguruan soka-saltoan, lasai eserita, edo bazter batean hitz egiten egoten dira.

Neska: “Eskoletan badirudi mutilek espazio handia okupatzen dutela eta neskak berriz txokoetan gelditzen direla, eta hori da praktiketan ikusi duguna”. (2009/09/22 12 ET HH)

Neska: “... adibidez jolastokian ni ibili naizen ikastolan mutilak espazio handi batean futbolean (egoten ziren) eta neskak igual soka-edo izkina batean”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Mutilek beti baloi bat hartzen dute, eta erdian jartzen dira, eta neskak aldiz eserita, izkina batean edo itzaletan. Eta mutilak ba han, astakeriak egiten. Eta neskak lasaiago, eserita. Agian badago baten bat hasten dena mutilekin, baina normalean nik irudi hori daukat”. (2009/09/21 9 ET HF)

Neska: “Mutilek neskek baino espazio gehiago betetzen dute, neskak bazter batean konpontzen dira eta mutilak gehiago liberatzen dira psikomotrizitatean, saltoka eta ibiltzen dira”. (2009/09/22 14 ET EI)

Neska: “Espazioaren erabilera bai ezberdina dela, batez ere, adin batetik aurrera badirudi neskek hitz egiten dutela eta mutilek futbolera jolasten dutela”. (2009/09/21 10 ET HF)

Kasu batzuetan, espazio handiena okupatzeaz gain, badirudi mutilak espazio horren jabeak sentitzen direla.

Neska: “Nik patioan bai ikusten nuela mutilek dena okupatzen zutela. Estalitako espazio batean sartzen ziren eta ia dena betetzen zuten. Batzuetan esaten zuen: «kendu hortik, jolasten ari gara eta! (beno hori neska edo mutila izanda, berdina)». Eta futbolean jokatzeko ez zutenak baztertuago zeuden, bestela aurretik eramaten zituzten. Horiek, hain zuzen ere, mutilak ziren, baina gero beste jolas batzuetara neskak eta mutilak jolasten zuten”. (2009/05/20 3 ET EI)

Horrek, neska-mutilen artean, patioan, sarritan liskarrak eta arazoak ekartzen dituela esaten dute, besteak beste, mutilek neskei ez dietelako baloia ukitzen uzten.

Neska: “Beno, hori patioan sarritan ikusten da. Nere taldeko neskak haserre igotzen ziren egunero patiotik ez zietelako baloia ukitzen uzten eta insultatzen zituztelako. Nik uste dut patioan gauza asko ikusten direla, mutilak lehiakorrak dira, edo harrogoak, eta jakina, ez dakite galtzen”. (2009/05/20 5 ET EI)

Esaten zaienean baloia guztiei pasa behar zaiela e.a. mutilek ez dute zuzenean aurre egiten, baina beraiek irabaztera doaz eta jolasetan hainbat estrategia erabiltzen dituzte;

adibidez, neskei baloia ez pasatzeko, eta nahiz eta horretaz kontziente ez izan, azkenean neskak baztertzeraz eramaten du horrek.

Mutilla: “Ikasleen artean ez dute adierazten hobeak edo okerragoak diren, baina tontoarena egiten dute, esaten diezu: «denok jokatu behar duzue, eh?» «pilota mundu guztiari pasa behar zaio». Eta ez entzunarena egiten dute eta bere horretan jarraitu. Beraien artean jokatzen badute, 5 lagun 5en kontra, badakite nori pasa behar dioten edo nori eman behar dioten. Beste ezer baino gehiago irabaztera doaz. Orduan neskak aparte geratzen dira, kirola egiten duten biak esan nahi dut...”. (2009/09/24 18 ET EF)

Mutilla: “Nik lehen hezkuntzan askotan ikusi dut haurren artean. Pilota pasatzeko jolasetan adibidez, mutilek beraien artean pasatzen dute eta egon zaitezke hamar minutu jolasten eta neska batek baino ez du ukitu. Nahi ta nahi ez, mutilek esaten dute, nik nire lagunei pasatzen diet, beraiekin jolasten dudala patioan, eta futbolekin jolasten dudala beraiekin, eta besteak, hor konpon! Nahiz eta zihuraski kontzientea ez izan, eta neskak baztertze edo min emateko ez egin, azkenean gertatzen da”. (2009/09/24 18 ET EF)

Hainbatek jolastokien antolamenduari buruzko gogoeta egiten dute. Ikastetxe guztietan futbolekin edo saskibaloian aritzeko zelaiak daudela esaten dute eta ia patio osoa okupatzen dutela zelai horiek, baina ez da gauza bera gertatzen beste jolas batzuekin.

Neska: “... eta gero futbol zelaiak askotan ia patio osoa okupatzen duela”. (2009/09/21 10 ET HF)

Neska: “... ze patioetan daude igual kriston futbol zelaiak, saskibaloiko zelaiak, eta igual ez daude jolasetara mugatutako espazio handiak”. (2009/09/22 11 ET HH)

3.1.2.8. Nolako estereotipoak ditugu?

Estereotiporik ez dutela esan arren, neska-mutikoak nola ikusten dituzten esaterakoan estereotipo guztiak agertzen dituzte.

Neska: “Ez da desberdintasunik egiten, aagian praktikan egon nintzen gelan, mutilek zailtasun handiago zuten hizkuntzarekin eta neskek erraztasun handiagoa hitz egiterakoan. Txokoetan oso barneratuta zuten bakoitzari jendartean dagokion rola”. (2009/09/22 14 ET EI)

Alde batetik neska eta mutilei ezartzen dizkieten nortasunari eta jokaerari buruz dihardute, eta bestetik, sexu bakoitzari egozten dizkieten zaletasun, trebetasun eta gaitasunei buruz.

Neska-mutilei egozten dizkieten nortasun eta jokaerei buruzkoak

Atal honetan neskek eta mutilek, neska edo mutil izate hutsagatik dituzten ezaugarri, parte hartzeari edo liderrak izateko modu ezberdinei buruz hitz egiten digute.

Ezaugarriak

Neskak eta mutilak nola ikusten dituzten esaten digutenean ohiko ereduak agertzen dira. Neskak lasaiagoak, langileagoak, zintzoagoak eta txukunagoak direla aipatzen dute, hobeto komunikatzen dutela eta erritmoa hobeto eramaten dutela. Beraien esanetan mutilak bihurriagoak, mugituagoak, indartsuagoak eta lehiakorragoak izango lirateke.

Neska: “Beno, beti izaten ditugun topikoak, mutilak beti jolastera joaten direla, mugituagoak direla, neskak lasaiagoak direla, hobeto komunikatzen dutela, hori ere esaten da ikasgai batzuetan, aipatzen da, baina ez da sakontzen”. (2009/05/20 4 ET EI)

Neska: “A ver, mutilak izatez, 10 urtekin ganberroagoak neskak 10 urtekin baino. Kostatzen zaie geldik egotean. Aktiboagoak, mugituagoak izatean...” (2009/09/24 18 ET EF)

Neska: “... adibide bat jartzera zoaz, eta nik behintzat, ez badut pentsatzen igual... boteprontoan «bihurriaren» adibidea jarri behar badut, mutila da bihurria dena eta ez zait bururatzen neska bat, ezta? Agian horregatik daude adibide gehiago neska lasaiagoa eta maitagarriagoa dela eta hori dena”. (2009/05/20 6 ET)

Parte hartzea

Parte hartzeari buruzko ezberdintasun batzuk aipatzen dituzte. Egin zuten ikerketatxo batean ikusi omen zuten ariketak egiteko orduan, mutilak izaten zirela beti lehenengoak irteten ariketa egitera.

Mutilak: “Praktiketan ikusten duzu ariketa bat egiteko lehen komentatu duguna, ariketa bat egiteko beti lehenengo mutilak irteten direla, nik ez dakit hori zergatik izango den. Egin genuen ere ikerketa lan bat, zen grabazio bat eta hiru gai desberdin, eta etorri ziren lehenengo 1. mailakoak, bi mutil eta bi neska, suposatzen zen bat zela trebea eta bestea baldarragoa, eta beti berdina: lehenengo bi mutilak, gero bi neskak, lehenengo trebea eta gero baldarra. Eta lau mailatan eman zen berdina eta beraien artean ez zuten ikusi. Heltzen zen maila bat eta bi mutil bi neska. Heltzen zen beste maila bat eta bi mutil bi neska. Beste mailan bi mutil eta bi neska... hori betetzen zen, ez dakit zergatik”. (2009/05/17 2 ET HF)

Lidergoa

Liderrak izateko moduak ere desberdinak omen dira neska eta mutilen artean. Era berean esaten dute, bakoitzak bere liderrak izaten dituela, neskek beraien liderrak izaten dituztela eta mutilek eurenak.

Aipatzen dute, mutilen artean bihurrenak izaten direla liderrak, normalean irekiak, barregarriak eta jatorrak izaten direla. Nesken artean berriz, liderrak langileagoak, isilagoak, azkarragoak eta hobeto marrazten dutenak izaten direla ikusten dute.

Neska: “Bihurriena (zen liderra mutilen artean), klaseko bihurriena, beti jaleo guztietan, saltsa guztietan, nahiko irekia, jatorra ere bai, besteak agian lotsatiagoak ziren...” (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Ematen du mutilen artean liderra beti dela dibertigarriena, barregarriena, azkarrena eta mutila da. Neskak langileagoak, azkarragoak, hobeto marrazten dutenak”. (2009/05/20 5 ET EI)

Neska: “Nesken kasuan igual isila (zen liderra), baina gero nesken artean agintzen-eta”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Lidergoa, mutilak, klaseko liderra beti mutila izaten da, baina nesken liderra, neska izaten da”. (2009/09/22 14 ET EI)

Mutila: “Futboleko mutila da liderra, gelan berriz, neska”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Lidergoa? Txikitan neskak liderragoak dira”. (2009/09/23 15 ET LH)

Liderrak izateko moduan beste ezberdintasun batzuk ere aipatzen dituzte; mutilak zerbaitetan onak direlako omen dira liderrak, baina ez dira horretaz oso kontziente izaten. Nesken artean, berriz, liderrak izaten dira lagunaren artean nori jolasten duen eta nori ez eta zertara jolastu behar den agintzen dutenak, eta kasurik egiten ez duena baztertzen omen dute.

Neska: “Nire ustez, neskei lidergoa berdina zaie, baino gehiago agintzen dute. Neskak nesken artean tuntunagoak dira”. (2009/09/23 15 ET LH)

Neska: “Mutilengan gehiago ematen da hori, ezta? Ona zara? Ba orduan jarraitzen dute”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “(mutilen lidergoa) ez da bilatzen, ezta? Besteak dira lider egiten dutenak, ezta? Ez dakit”. (2009/09/22 13 ET EI)

Neska: “(liderra den neska) zertara jolastu, nortzuk jolasten duten, agintzen duena da, zeintzuk diren lagunak eta zeintzuk diren <las

apestadas» baztertzen dituztenak oso krudelak direlako”. (20090922 13 ET EI)

Neska: “Neskak zeharo kontzienteak dira. Hemen nik agintzen dut eta hau edo bestea egin, eta kasu egidazu edo bestela ya ez zara nire laguna izango”. (20090922 13 ET EI)

Neska: “(mutilak) ez dira hain kontziente. Beharbada beraiek ere ez dira kontziente lidergoaz, bakarrik duten nortasuna horretarako egokia dela”. (20090922 13 ET EI)

Talde osoa denean, normalean, mutilek hartzen dutela lidergoa esaten dute.

Neska: “Kasu horretan mutilak (hartu du lidergoa), talde osoa zenean”. (2009/05/17 1 ET HF).

Sexu bakoitzari egotzen dizkioten zaletasun, trebetasun eta gaitasunak

Kirolari dagokionez, abilezia ezberdinak ezartzen dizkiete neska eta mutilei. Mutilak beti jolasten, beti futboleant aritzen direla eta kiroleant hobeak direla aipatzen dute. Neskak aldiz, dantzetan eta erritmoko jardueretan hobeak direla. Horren ondorioz, izango duten garapena ezberdina izango dela eta mutilek haien buruarengan konfiantza handiagoa lortuko dutela esaten dute.

Mutila: “Nahiz eta ez esan, denok pentsatzen dugu dantzak nesken kirolak direla eta futbola mutilena”. (2009/09/21 10 ET)

Mutila: “... eta neskak beti egoten dira prestuagoak adibidez egiteko dantza ariketak-eta, eta mutilak futboleant aritzeko, egia da”. (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: “Nik adibide erritmiko bat jarri nahi badut neska batengan pentsatzen dut”. (2009/09/21 10 ET)

Neska: “Ez, ez da estereotipo bat... a ver, ez da trebeagoak direla, gu ez gara hain trebeak (futboleant), eta hori ez da estereotipoa. Gu gimnasia erritmikoan... askoz gehiago hitz egiten da neskei buruz mutilei buruz baino. Baina gimnasia erritmikoa ematen ez duen kirola da, eta kasualitatez futboleant indartsua mutilak dira, eta futbola da mugitzen duena...” (2009/09/24 18 ET EF)

Mutila: “Azkenean garapena mutilena hori da, gehiago mugituko dira eta neskak igual pasiboagoak izango dira. Eta gero azkenean klase aurrean zerbait egiteko igual konfiantza gehiago edukiko duzu”. (2009/05/17 2 ET HF)

Mutila: “Ba txikitatik igual mutilen jokoak izan dira dinamikoagoak edo... beti igual futbolera jolasten eta neskak eserita panpin batzuekin eta azkenean hori ere...” (2009/05/17 2 ET HF)

Haurrek ere aurreiritziak dituztela esaten dute. Nahiz eta gero gustura aritu, mutilek hasiera batean aurkako jarrera adierazten dute, adibidez dantza egitea proposatzen zaienean.

Neska: “Guk lehen komentatu dugu baina dantzetan adibidez, nire eskolan adibidez, mutilek beti aurpegi txarra dantzari. Igual gero gustatzen zitzaien pila bat, baina kanpotik...”. (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Bai beste ikasle bat eta ni joan ginenean eta esan genuenean dantza egin behar genuela, aurreneko gauza galdetu zidatena izan zen: «eta ez dugu gimnasia egingo» Umeak horrelakoak dira, eta aurreneko klasean beti zeuden bost edo sei esaten zutenak «nik ez dut egin nahi». Eta egon zen neska bat, azkenengo saioan batzuetan parte-hartzen zuena eta bestetan izkina batean besoak gurutzatuta egoten zena”. (2009/05/17 1 ET HF)

Antza denez, oso barneratuta ditugu denok rol eta jokaera horiek, eta, behean agertzen den ikasle honek esaten duen bezala, guk geuk zigortzen dugu bere roletik ateratzen den neska edo mutila. Hainbat neska hasten dira jolastorduetan futbolean jokatzeko, baina gutxi batzuk dira, eta gainera, beren kideek eta baita irakasleek ere “marimutil” bezala tratatzen dituztela esaten dute.

Hala ere, esan daiteke, oso poliki bada ere, gauzak aldatzen doazela. Gaur egun ez da hain arraroa neskak futbolean ikustea, baina “nesken” jolasetan ibiltzen den mutila okerrago ikusita dago.

Neska: “Jolastokietan mutilek futbolarekin jarraitzen dute espazio guztia betetzen nahiz eta orain beti egoten den neskaren bat futbolean, baina gutxi”. (2009/09/21 7 ET EP)

Neska: “Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzara ezberdintasuna nabaritzen da. Neskak alde batetik eta mutilak bestetik. Hala ere, futbolean jokatzeko orduan adibidez, gero eta neska gehiago ikusten dira, baina oraindik nabari da neskak alde batetik eta mutilak bestetik doazela. Futbolean jokatzeko, hain famatua den Hannah Montanarekin daudenak adibidez, jokatzeko dutenei buruz hitz egiten dutenean esaten dute «begira marimutil hori», ideia hori dute ez daudelako beraien moda berean”. (2009/05/20 3 ET EI)

Neska: “Nik uste dut horrela jarraitzen duela, futbolean jokatzeko dutenak mutilak dira eta neskak sukaldatzera. Badira elkarrekin ibiltzen diren neska eta mutilak, baina mutil gehienak futbolean aritzen dira, eta neskaren bat badago, geuk ere, nahiz eta oso gaizki egon esaten dugu «vaya chicote»”. (2009/09/22 13 ET EI)

Jarraian dagoen elkarrizketan ikusten denez, gauza bera gertatzen da mutilekin, “nesken” jolasetara jolasten dutenean.

“Neska: “... ya, baina panpinetara jolasten duen mutilak arazoak edukiko ditu...” (2009/09/22 11 ET HH).

Neska: “Baina beste mutilekin”. (2009/09/22 11 ET HH).

Neska: “ez, esan nahi dut nesken artean”. (2009/09/22 11 ET HH)

Egoera horiek ekiditeko ikasle batzuk proposatzen dute, sozialki neskenak edo mutilenak jo izan diren ohiko jolasetatik ateratzea. Edo/eta lehia eskatzen ez duten jolasak proposatzea. Beraien esperientzian oinarritzen dira proposamen horiek egiteko. Esaten dute, adibidez, gorputz adierazpeneko saio batean parte hartzea proposatzen zaienean, neskek eta mutilek berdintasunean parte hartzen dutela.

Neska: “Nik adibidez praktketan gorputz adierazpena egin dugunean, hor bai ikusi dudala pilo bat enpatia, ikusi dut pilo bat hezkidetzaz, ze azken finean taldeak ere mutil eta neskenak ziren eta ez zen «zu ona zara eta zu txarra zara» ba igual futbolearen edo saskibaloian edo «ni zurekin ez» ze konpetizioa dago. Ni adibidez oso gustora egon naiz, hasieran bai beldurra ematen dizu ze gauza berri bat da lantzeko umeekin, baina ni behin hasi nintzenean eta ikusita beraien arteko erlazioa eta nola bukatu zuten, azkenengo saioak izan ziren, ba nik ikusi nuen ...”. (2009/05/17 1 ET HF)

3.1.2.9. Irakasleen esku-hartzea. Asmo hezitzailea

Horren aurrean irakasleek esku-hartze handiagoa izan beharko luketela uste dute.

Neska: “Nik ez dakit zergatik irakasleek ez dituzten gehiago zaintzen patioak, agian beste gauza batzuekin oso lanpetuta daudelako izango da eta ez die denborarik ematen”. (2009/05/20 5 ET EI)

Hainbat ikastetxetan ekimen interesgarriak bultzatzen dituzte hezkidetzaz lantzeko. Horien artean honako hauek aipatzen dituzte:

Espazioaren erabilera arautzeko:

Jolastorduetan egunen arabera espazioaren banaketa egiten zen, guztiek erabiltzeko aukera berdinak zituztela bermatzeko.

Neska: “Nire ikastetxean honela zegoen banatuta: astelehenetan ez dakit ze mailak futbola; asteartetan ezin zen jokatu futbolera, orduan futbol zelai hori zegoen beste gauza batzutarako. Hau da, banatuta zegoen: astelehenetan futbola, asteartetan sokasalto, asteazkenetan saskibaloia... egutegi bat zegoen eta bi arduradun, eta ezin zen beti futbola eta futbola”. (2009/05/17 1 ET HF)

Jolas kooperatiboak:

Beste eskola batean, jolastorduetan, jolas kooperatiboak antolatzen omen zituzten gelaka, txapelketa moduko bat eginez eta neska-mutil guztiak eta irakasle guztiak inplikatu.

Mutila: “Ni egon nintzen eskolan, jolas kooperatiboak antolatzen zituzten jolastorduan eta gelaka egiten zen. Gela bakoitzean jolasak azaltzen ziren eta taldeak antolatzen ziren, puntuak ematen zitzaizkien eta hileroko gela batekoak izaten ziren txapeldunak. Orduan denak inplikatu ziren, neskak, mutilak eta irakasleak”. (2009/09/24 18 ET EF)

Rolak ematea:

Beste irakasle batek, haur hezkuntzan, haurrak txokoetan zeuden bitartean rola banatzen zituela kontatzen dute, haurrei egunero rol ezberdinak hartu-araziz.

Neska: “Kasu horietan (5 urteko gelan, umeak panpinak neskenak zirela e.a., esaten hasten zirenean), irakasleak esku-hartzen zuen. Etxe txokoan esaten zuen «gaur mutilak izango dira sukaldari» edo «mutilak izango dira ile-apaintzaileak»”. (2009/05/20 4 ET EI)

Taldekatzeko orduan:

Praktiketako beste irakasle batek berdintasunaren gaia asko lantzen zuela esaten dute ikasleek. Adibide moduan, taldeak egiteko orduan eta, neskak eta mutilak elkarrekin esertzerara behartzen zituela irakasleak aipatzen dute. Haurrek hori normaltasunaz bizi zutela esaten zuten, eta positibotzat jotzen zuten.

Mutila: “Batzuetan irakasleak behartzen zituen neskak eta mutilak elkarrekin egotera bai”. (2009/09/21 9 ET HF)

Mutila: “Praktiketan asko lantzen zen berdintasunaren gaia, taldeka lan asko egiten ziren eta beti aztertzen zen zer gertatzen zen taldean. Normalean neskak eta mutilak nahastuta egoten ziren eta naturaltasunez aritzen ziren lanean”. (2009/09/21 9 ET HF)

Hala ere, denek ez dute garbi ikusten irakasleak esku-hartu behar duenik. Haurrek interesaren arabera aukeratzen dituztela jolasak eta irakasleak hor ezer gutxi egin dezakeela, haurrak talde-jolasetara bideratu edo. Baina, gehienbat, patio orduetan gertatzen den gauza batenez, eragin txikia izango duela irakasleak esaten duenak.

Mutila: “A ver, zuk lehen hezkuntzako irakasle bezala zure klaseak dituzu eta gauza horiek jolastorduetan gertatzen dira. Zuk irakasle bezala zure

eragina oso mugatua daukazu, ezin dizkiezu jokoak bideratu, beraiek interesatzen zaiena egingo dute. Zuk bideratu dezakezu pixka bat taldeko jolasak edo taldeko kirolak egitera denek parte hartzeko baina hortik aurrera... zure eragina oso mugatua izango da, gero jolastorduetan bakoitzak berea egiten du eta gauza bera egingo dute, baina hori ya jendartearen lana da eta familiena”. (2009/09/24 18 ET EF)

Mutila: “Zuk patioak ikusten dituzu eta mutilak futbolean jokatzen egoten dira eta neskak beste gauza batzuk egiten, baina interesaren kontua da, ez duzu esango, ez! Neskak futbolean jolastera eta mutilak beste zerbaitera!”. (2009/09/24 18 ET EF)

Gehiengoak, ez du oso egokia ikusten ikasleak taldeka jartzera behartzea. Neskak-mutilak elkarrekin jartzen behartzearen aurka daude.

Neska: “Behartzea ez da oso ona. Ni praktikan egon nintzenean egun batean irakasleak eskatu zien bikoteka jartzea eta eskutik heltzea. Neska eta mutil batek ez zuten nahi eta ordu bete pasa genuen horrekin zer egin jakin gabe”. (2009/09/21 9 ET HF)

Neska: “Nik uste dut ez dela behartu behar, zerbait naturala da. Naturan ere, emeak emekin ibiltzen dira eta arrak arrekin...ez? Ez dakit. Batzuetan neskekin elkartzen gara baina hobeto moldatzen garelako. Mutil batzuk femeninoagoak direlako edo joera handiagoa dute neskekin egoteko txikitan, eta zer esango diezu mutilekin egon behar dutela? Orduan zergatik neskak mutilekin? Zerbait naturala izan behar du”. (2009/09/21 9 ET HF)

Mutila: “Bai ze gainera nabaritzen da pila bat, jartzen dituzu bikoteak Lehen Hezkuntzan eta «yo con ése no quiero». Eta besteak ez du nahi bestearekin, eta besteak ez du nahi bestearekin, eta azkenean ba zuk esan duzuna, nola aldatu hori?”. (2009/05/17 2 ET HF)

3.1.2.10. Estereotipoak apurtzeko bidean?

Praktiketara eramaten zuten estereotipoa, -mutilak oldarkorrakoak zirela edo neskek gehiago ikasten zutela, adibidez- ez zela bete aipatzen dute beste ikasle batzuek. Ikasle izan zirenetik hona, aldaketak ikusi dituztela eta neskak eta mutilak berdintsuago ikusi dituztela diote.

Neska: “Klasearen barruan nik oso homogeneoa ikusi nuen. Nik ikasi nuenean denak neskak ginen eta klasera joaterakoan (praktiketara) uste nuen mutilak oldarkorrakoak izango zirela, neskak langileagoak, baina nik estereotipoa neraman arren, inondik inora! Lotura handia zuten taldean eta denek berdintsu lan egiten zuten. Neska bat alferra izan zitekeen eta mutilak berdin. Baina mutil ganberroarena eta neska langilearena... ezertarako! Nik estereotipoa eramaten nuen baijan ez zen bete”. (2009/09/24 18 ET)

Neska: “Dena den, nik aldaketak ikusi ditut, orain adibidez, eskolan mutilak pegatinekin ikusten dira. Nere garaian pegatinak neskek trukutzen genituen, parkean, eskolatik irten ondoren eta mutilak ez ditut inoiz ikusi pegatinekin!! Eta praktiketean egunero patiora jaisten zirenean, denak pegatinekin eta mutilak ziren emozionatuena”. (2009/09/24 18 ET EF)

Eskola adineko futbolarekin gauza bera gertatzen dela diote, gero eta neska gehiagok jokatzeko dutela esaten dute, eta adin txikikoen artean, behintzat, ezberdintasunik ez dagoela adierazten dute.

Neska: “Bai, baina gaur egun ere neska gehiagok jolasten dute futbolera, edo futbol 7, egiten dute kirol gehiago...” (2009/05/17 2 ET HF)

Neska: “Nik ikusi dut nire eskolan praktiketean 8 urteko umeak, neska bat eta mutil bat, hasi biak futboleko eta neskak egurra ematea”. (2009/05/17 1 ET HF)

Beste ikasle batzuek, kirol munduan izan duten esperientzia pertsonala aipatzen dute gauzak aldatzen ari direla esateko. Beraien esperientzian karate bezalako kirolak edo korrika egiterakoan ez dira zertan izan behar mutilak neskak baino hobek esaten dute.

Neska: “Nik beti egin izan dudana kirola karate da. Eta ni beti entrenamenduetan mutilekin egon naiz. Eta igual lehiaketetan ez duzu egiten batera, baina entrenamenduetan bai irabazi ditut mutilak, eta bai jo dut nik beraien baino gogorrago, eta bai altxatu dut hanka beraien baino askoz gehiago, eta bai...” (2009/05/17 1 ET HF)

Neska: “Bai, bai, ez berez hori horrela da, eta adibidez ni korrika egitera joaten naizenean mutilekin joaten naiz, eta batzuek ez didate ezta irabazten. (2009/05/17 1 ET HF)

Erantzun batzuek erakusten digute gure ikasleek saihestu nahi dutela neskak eta mutilak sailkatzeko dugun ohitura. Pertsonak eta pertsonak ikusi beharrean automatikoki bereizketa egiten dugula esaten dute, bai janzterakoan, bai jostailuak emateko orduan. Beraien ustez, ezin da esan, “mutilak horrelakoak dira, neskak horrelakoak” orokorrean, ezaugarriak pertsonaren arabera baitira.

Mutila: “... hori da, eske ezberdintasuna momentu horretatik hasten da, ezta? Ikusten duzunean... adibidez ikusten dut lehen sartu garenean esan du: «justu hemen mutilak hor neskak jarriko zarete». Zergatik ez ditugu ikusten pertsonak eta pertsonak. Beti automatikoki egiten dugu bereizketa hori. Eta saiatu behar gara egiten da bereizketa hori automatikoki ez gertatzen, eta hori nire ustez hasi beharko ginatke umeak garenetik hortik estereotipoak kentzen saiatuz, ze hasieratik denok goaz mutila urdinez eta neskak arrosaz, gero mutilek kamioiak eta autoak eta neskek panpinak. Ba ez, txikitatik estereotipoak aldatzen baditugu

agian hogei urte barru ezberdintasun hori ez da ikusiko gizartean, edo ez da hain nabarmena izango”. (2009/09/21 8 ET HF)

Neska: “Nire ustez hori pertsonaren ezaugarri bat da, ez da orokorrean «mutilak horrelakoak dira eta neskek horrelakoak dira». Segun ze badira neska batzuek, beti hitz egiten daudenak, eta aldiz mutil batzuek adibidez ez dute inoiz”. (2009/09/21 8 ET HF)

Gauzak orokortzeko eta etiketatzeko dugun ohitura arriskutsua dela diote. Onena litzatekeela, anbiguetatean utzi eta bakoitzak nahi duena egitea.

Neska: “... niretzat arriskua gauzak orokortzean dago. Dena etiketatzeko mania daukagu, hau horrela da, laukitxo honetan, baina errealitatea bestelakoa da. Nik uste dut anbiguetatean utzi beharko genukeela eta bakoitzak nahi duena egin dezala”. (2009/05/20 4 ET EI)

Sexuaren arabera baino, pertsonaren edo taldearen arabera izaten direla ezberdintasunak aipatzen dute beste batzuek.

Neska: “Yo he estado en una clase de tres años y un par de niños arrasaban con todo. En la clase de al lado, las niñas arrasaban con todo. Eran mucho más movidas ellas que ellos”. (2009/09/22 13 ET EI)

Mutila: “... ba ez dakit, igual konfiantza ere, edo ez dakit zergatik izango den. Gero ere badaude neskek egiten dutenak lehenengoak. Gure taldean adibidez XXX, nahiz eta ez egin horrelako ariketa bat, ba igual sartzen da hor egiten, ze berdin zaio... eske hori ere igual da pertsona, ez neska edo mutila izatea”. (2009/05/17 2 ET HF)

Mutila: “Uste dute beraien adinean ez dagoela horrelako lidergorik eta parte hartzea ez dagoela sexuaren arabera baizik eta pertsonen arabera. Badira mutil batzuk parte hartze handia dutenak baina neska batzuk ere. Eta alderantziz, badira neska eta mutil batzuk inoiz parte hartzen ez dutenak”. (2009/09/21 9 ET HF)

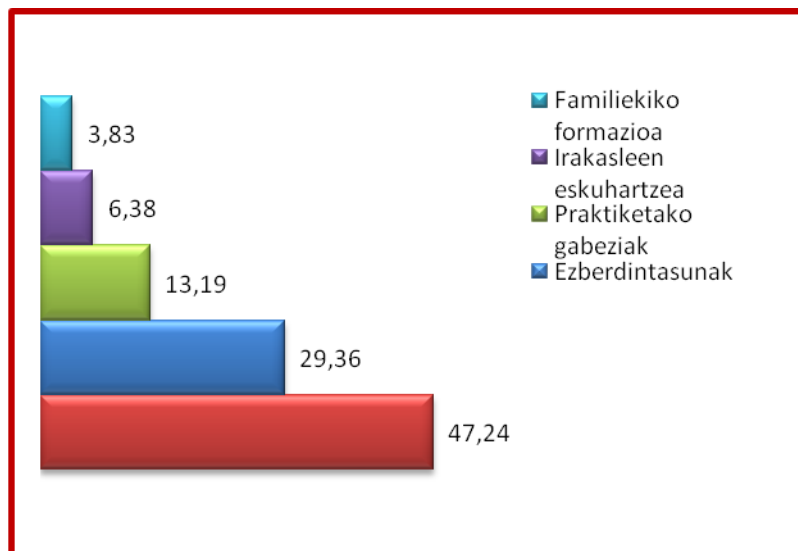
Ikastoletan ikusi dutenari buruz ikasleek egin dituzten ekarpen kopurua 30. taulan laburtuta jaso dugu.

30. taula: Ikasleek ikastoletan ikusi dutena

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Ezberdintasunak	69	2747	108
Estereotipoak	111	4483	135
Irakasleen esku-hartzea	15	756	17
Familiekiko formazioa	9	248	12
Praktiketako gabeziak	31	1814	8
GUZTIRA	235	10048	280

40. grafikoa ikasleek ikastoletan ikusi dutenari buruz egin dituzten ekarpenen ehunekoak ikus daitezke.

40. grafikoa: Ikasleek Ikastoletan ikusi dutena



Laburbilduz, ikastolako egonaldiari buruz hitz egiten dutenean neska-mutilei buruz dituzten estereotipoak agertzen dira behin eta berriro, atal honetan egin dituzten aipamen %47,24a izateraino. Neska-mutilen arteko desberdintasunei buruzko aipamenak %29,36koak dira. Ekarpunen %13,19ak praktikaldian aurkitu dituzten gabeziei buruzkoak dira. Bestalde, %6,38ak irakasleak haurren arteko berdintasuna lortzeko egiten duen eskuhartzea aipatzen dute eta %3,83ak familiekiko formazioaren beharra aipatzen du.

3.1.2.11. Atalaren ondorioak

Laburbilduz, gure ikasleak ez daude ohituta diskriminazioak ikusten. Eztabaidaren hasieran esaten dute, gaur egun, ikastoletan, desberdintasunik ez dagoela; neska-mutilak berdin tratatzen direla. Galdera zehatzagoak egin ahala, euren diskurtsoarekin, ikusi dituzten desberdintasunak agertzen doaz. Adinaren arabera egoera desberdinak daudela esaten dute, 0-2 urteetan ez dute desberdintasunik ikusi, hiru urterekin desberdintasunak txikiak dira oraindik baina jokaera sexistak agertzen hasten dira, nesken eta mutilen bi mundu desberdin sortuz, jostailuei dagokienez, koloreei dagokienez, jolasei dagokienez. Patioaren erabileran ere desberdintasunak nabarmenak direla esaten dute, neskek bazter batean jolasten duten bitartean, mutilek patio osoa okupatzen dute. Gogoeta horren ondorioz, patioak mutilentzat prestatuta daudela adierazten dute. Irakasleen esku-hartze

desberdinak aipatzen dituzte: espazioaren erabilera arautzeko, rolak emanez, jolas kooperatiboak antolatuz, taldekatzeko irizpideak erabiliz... etab. irakasleen saiakera ikusi dute neska-mutilen beharrak asetzeko.

Bestalde, eskolan ematen zaien tratua berdintasunezkoa bada ere, familietan ez da beti horrela gertatzen, aipatzen dute oso arraroa dela, esaterako, mutila panpinaren kotxetxoarekin kaletik ikustea, nahiz eta ikastolan oso gustura aritu rol horretan.

Neska mutilei buruz estereotipo ugari dituzte, neskak lasaiagoak, langileagoak, zintzoagoak direla, hobeto komunikatzen dutela eta mutilak bihurriagoak indartsuagoak, lehiakorragoak direla esaten dute. Liderrak izateko moduak ere desberdinak dira, mutilak zerbaitetan onak direlako dira liderrak, neskak aldiz, agintzen dutenak dira. Kirola egiteko abilezia desberdinak ezartzen dizkiete neska eta mutilei. Bere genero roletik ateratzen den neska edo mutila guk geuk zigortzen dugula esaten dute. Neskak futboleko ikustea ez dago gaizki ikusita baina bai mutilak nesken jolasetan aritzea.

Estereotipoak apurtzeko bidean egon daitezkeenaren azterna batzuk aipatu dituzte. Ikasle izan zirenetik gauzak asko aldatu direla, eskolaz kanpoko kirolean gero eta neska gehiagok jokatzeko dutela, e.a. Euren artean ere, sailkatzeko ohitura saihestu behar dugula eta bereizketarik ez egiten saiatu, sexuaren araberako rolak esleitu gabe.

3.2. Irakasleen erantzunak

3.2.1. Galdetegiaren emaitzak

Triangelaketa egiteko informazio iturri desberdinak erabiltzeko erabakia hartu genuela esan dugu dagoeneko. Orain arte ikasleen eskutik jaso dugun informazioaren azterketa egin dugu interpretazio txosten honetan.

Hemendik aurrera, irakasleengandik jasotako informazioa aztertzeari ekingo diogu. Aurretik aipatuta badago ere, gogoratuko dugu bi estrategia desberdinak erabili ditugula irakasleengandik informazioa jasotzeko, galdetegiak eta eztabaida-taldeak. Galdetegiaren helburua, berdintasunari dagokionez, irakasleen ikuspuntua ezagutzea izan zen: beraien iritziak, gaia jorratzeko moduak, ikasleen jarreraren gainean dituzten usteak, antzematen dituzten hutsuneak eta sumatzen dituzten beharrak ezagutu ahal izateko eta eskolako egoeraren diagnosis egiteko. Bi azpi ataletan banatuko dugu jasotako erantzunen irakurketa:

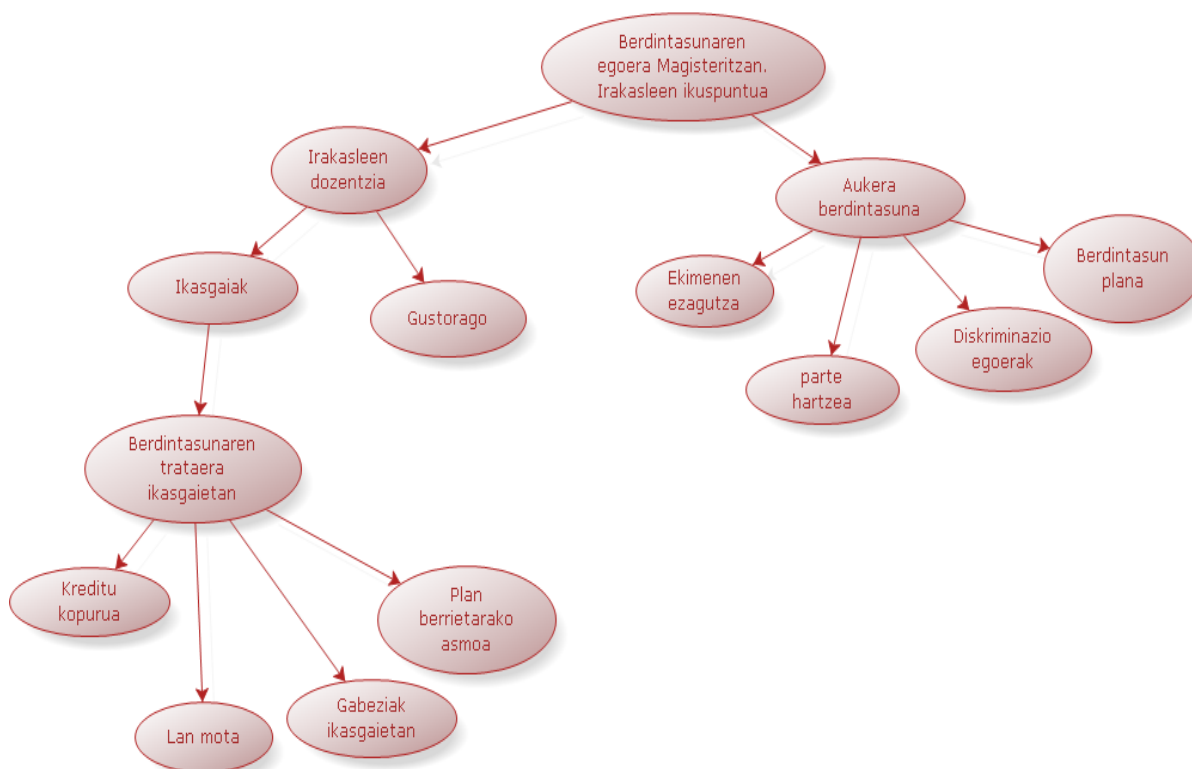
Galdetegia erantzun duten *irakasleen dozentziaren ezaugarriak*, hau da, irakasgaietan egiten den lanaren ezaugarriak eta irakasleek egin beharko litzatekeenari buruz duten iritzia.

Gizon eta emakumeen aukera berdintasuna dela eta, ezagutzen dituzten ekimenak, antzematen dituzten diskriminazio egoerak eta luzatzen dituzten proposamenak aipatuko ditugu. Galde-sorta osoa II. eranskinean ikus daiteke.

3.2.1.1. Galdetegia erantzun duten irakasleen dozentziaren ezaugarriak

Atal honetan, alde batetik, galdetegiak erantzun dituzten irakasleek ematen dituzten *ikasgaiak eta espezialitateak* eta zein espezialitateetan dauden *gusturago*, aztertuko da, eta bestetik, *berdintasunaren trataera ikasgai ezberdinetan* nola lantzen den: ematen zaion *kreditu kopurua*, berdintasunaren inguruan egiten den *lan mota*, oraingo ikasgaietan ikusten diren *gabeziak* eta *ikasketa plan berrietarako* dituzten *asmoak* aztertuko dira besteak beste. Galdetegietan jasotako erantzunen laburpena 17. irudian ageri den kontzeptu mapan ikus daiteke:

17. irudia: Berdintasunaren egoera: Irakasleen dozentzia eta ekimenen ezagutza



Ikasgaiak eta espezialitateak

Irakasleen galdetegiaren 23 erantzun jaso dira, horietatik, 13 emakumeen erantzunak izan dira eta 10 gizonenak. 31. taulan jasotzen da, zenbat irakaslek erantzun duten galdetegia, zein Saisetakoak diren eta zein ikasgai ematen dituzten:

31. taula: Galdetegian parte hartu duten irakasleen ezaugarriak

Saila	Irakasle Kopurua	Ikasgaiak
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika	5	Didáctica Euskera II Hizkuntza literatura eta bere didaktika Praktikum Bilingüismo y Educación Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas I Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas II Elebitasuna eta Hezkuntza Euskara eta bere Didaktika I eta II
Matematika eta Zientzia Esperimentalen Didaktika	4	Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural Talleres de Experiencias en El Educación Ambiental Pentsamendu matematikoa eta bere didaktika I eta II Practicum II Matematika eta bere didaktika Ingurunearen jakintza Natur ingurunearen didaktika II
Soziologia	1	Hezkuntzaren soziologia Gizarte Egitura (Gizarte Langintzako Eskolan)
Gizarte Zientzien Didaktika	1	Sociología de la Educación Educación en Valores Sociales Educación para el desarrollo
Psikologia	1	Bases psicológicas de la Educación Especial
Musika Plastika eta Gorputz Hezkuntzaren Didaktika	8	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica Lehenengo etaparako musika tresnen tailerra Haur etaparako musika tresnen tailerra Kantuen errepertoriuma lehenengo etaparako Teoría y práctica del acondicionamiento físico Educación Física y su Didáctica I Arte hezkuntza eta bere didaktika Lehen Hezkuntzarako Ikusizko bitartekoak Plastika Adierazpenaren Garapena eta bere Didaktika, Haur Hezkuntzarako Plastika Baliabideak Jolas motorea /Juego Motor Oinarrizko Gorputz Hezkuntza Practicum II Gorputz Adierazpena
Didaktika eta Eskola Antolakuntza	2	Didaktika orokorra Practicum I Eskola-Antolakuntza Practicuma
Erljioa	1	Erljioko hiru ikasgaiak

Eskola txikia izanik, galdetegia erantzun duten irakasle gehienek eskolako hiru titulazioetan ematen dituzte bere klaseak, hau da, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Heziketa Fisikoko espezialitateetan. Bestaldetik, eskolako ia Sail guztietako irakasleek erantzun dute galdetegia.

Zein espezialitateetan daude gusturago?

Galdetzen zaienean zein espezialitateetan dauden gusturago ez dago joera garbirik. Jaso diren 23 erantzunetatik, zortzi irakasleek erantzuten dute espezialitate guztietan gustura egoten direla.

Irakasle 19. Emakumea: “Ni beti oso gustura sentitu naiz lan egin dudan edozein espezialitateetan”.

Irakasle 18. Gizona: “Edozeinetan. Hala ere egia da bakoitzak bere ezaugarri soziologiko eta kultural propioak dituela. Haur Hezkuntza femeninoa da ia %100ean. Eta Heziketa fisikoan proportzioa -hain gogorra izan gabe- alderantzizkoa da. Horrek jokaeran, funtzionatzeko eran e.a. klabe desberdinak sortzen ditu, zalantzarik gabe...”.

Bost pertsonak esaten dute, nahiz eta espezialitate guztietan ondo sentitu Haur Hezkuntzan gusturago daudela. Horretarako aipatzen diren arrazoi nagusiak, etapa horretan izan duten esperientzia edo ematen duten ikasgaia aipatzen dituzte.

Irakasle 5. Emakumea: “Guztietan gustura. Eta masterrean ere. Halere, haur hezkuntzan erosoago nago urte osoko enborreko ikasgaia emateaz gain, hautazkoa ere ematen dudalako eta, beraz, ikasleekin dudan harremana iraunkorragoa dela iruditzen zait”.

Irakasle 15. Gizona: “Haur Hezkuntzan. Esparru honetan dudan esperientziagatik. Egia esan, besteetan ere oso eroso nago. Batzuetan ikasgaia da, eta ez espezialitatea”.

Lehen Hezkuntzan, lau pertsona dira erosoago sentitzen direla esaten dutenak.

Irakasle 1. Gizona: “Lehen Hezkuntza nahiago dut Heziketa Fisikoa baino, nahiz eta desberdintasuna ez den oso handia, nire ustez. Heziketa Fisikoan talde “pasotagoak” suertatu zaizkit”.

Irakasle 6. Emakumea: “LHn, gaietaz gehiago dakidalako”.

Heziketa Fisikoan, hiru pertsonak esaten dute gusturago daudela bokazioagatik edo formazio behar handiagoa ikusten dutelako esparru horretan.

Irakasle 7. Gizona: “Heziketa Fisikoan, bokazioagatik. Lehen Hezkuntzan ere eman nituen eskolak eta oso gustura egon nintzen. Haur Hezkuntzan ere eman ditut eta ez naiz eroso sentitzen formazioa falta baitzait”.

Irakasle 23. Emakumea: “Guztietan. Bereziki Heziketa Fisikoan oso esparru androzentrikoa delako, non oso beharrezkoa den irakasleen formazioa”.

Azkenik, hiruk aipatzen dute espezialitatearen arabera baino, taldeen edo ikasgaiaren arabera sentitzen direla erosoago edo okerrago.

Irakasle 12. Gizona: “Bietan berdin. Espezialitatea baino gehiago ikasgaiaren arabera sentitzen naiz gusturago edo ez hain gustura”.

Irakasle 3. Gizona: “Taldeen arabera, Haur Hezkuntza eta Heziketa Fisikoan oso gustura sentitzen naiz. Garbi dago niretzat txarrena (zerbait esateagatik) Lehen Hezkuntza dela. Nire ustez arrazoia da hala HH nola HFko ikasleek motibazio berezia dutela Magisteritza ikasteko, batzuek ume txikiak bereziki gustuko dituzte eta besteek soinketarekin lotuta zerbait egin nahi dute baina LHkoen kasuan ez da hala gertatzen; egia da batzuek maisu-maistra izateko gogo berezia dutela baina beste batzuk hor daude zerbait ikasi behar zutelako eta Magis karrera motz eta erreza dela esan dietelako. Horrek talde dinamika konplexuagoa eta motibazio edo atentzio falta sortzen du taldean askotan”.

Erantzunak sexuaren arabera aztertuz gero, ez dago ezberdintasun handirik. 41. grafikoa ikus daitekeen moduan, Haur Hezkuntzan eta Heziketa Fisikoan ezberdintasun txiki bat agertzen den arren, gustuen banaketa nahiko antzekoa da emakumezkoen eta gizonezkoen artean.

41. grafikoa: Gustuko den espezialitatea sexuen arabera.



Irakasle gehienek esaten dute, espezialitatea baino, ikasgaiaren ezaugarriak eta izaerak

edo taldea bera nolakoa den eragiten duela gustura edo ez hain gustura egotea klaseetan. Haur Hezkuntzan gusturago sentitzen diren gehienek aipatzen duten arrazoi nagusia da, euren garapen profesionala etapa horri lotua izan dela. Heziketa Fisikoko espezialitatean gusturago sentitzen direnek, aldiz, espezialitate honekiko duten bokazioagatik dela aipatzen dute gehienbat.

Berdintasunaren trataera ikasgaietan. Kreditu kopurua

Puntu honetan aipatuko dugu 31. taulan jasota agertzen diren ikasgaietan berdintasunaren gaiari zenbat denbora ematen zaion eta zer nolako lana egiten den gai honen inguruan.

Emandako denborari edo kreditu kopuruari dagokionez, gehienek esaten dute oso zaila dela hori neurtzea, kuantifikatzea zaila egiten zaiela, ez baita gai berezia, baizik eta gaitegian une ezberdinetan jorratzen den gaia. Dena den, portzentajea baxua dela esten dute, gehienez, lan zehatzari dagokionez, 0,5 kreditu eta kreditu baten artean ibiliko dela esaten dute.

Irakasle 1. Gizona: “Ez dut kalkulatu. Gutxi. Gaia aurkeztu, eta horri loturiko bideo bat ikusi ohi dugu”.

Irakasle 4. Gizona: “ Kuantifikatzen zaila egiten zait”.

Irakasle 9. Emakumea: “Zaila da hori neurtzea. Gehiago pentsatu beharko nuke eta ez dut astirik une honetan. Hurrengo baterako uzten dut”.

Irakasle 11. Emakumea: “Ez dakit esaten. Portzentajea baxua da, baina”.

Irakasle 3. Gizona: “Lan zehatzari dagokionez, ez da 0,5 kreditura iritsiko”.

Kasu berezi batean, Gizarte Zientzien Didaktikaren kasuan, hain zuzen ere, aipatzen da generoaren araberako berdintasunaren gaiari ikasgaiaren %25a-30a eskaintzen zaiola irakaslearen diskurtso dozente eta profesionala ardazten duten elementuak baitira.

Irakaslea 18. Gizona: “Oso zehatza izan gabe, nik esango nuke berdintasunaren gaiari generoaren ikuspuntutik, %25-20 ren inguruan. Klase, etnia edo adinaren araberako berdintasunari bagagozkio, %60-70era hurbilduko nintzateke. Nire diskurtso dozente edo profesionalaren ardatzak dira”.

Masterrean edo Doktoregoan klaseak ematen dituzten irakasleek zehaztuta dituzte ematen dituzten kreditu kopurua (2 eta 3 kreditu, hurrenez hurren).

Irakaslea 5. Emakumea: “Berdintasun masterrean, kreditu guztiak, noski!” (2 kreditu).

Irakaslea 13. Emakumea: “Doktoregoan 2 kreditu (heren bat)”

Irakaslea 14. Emakumea: “Hezkuntza Ikerkuntzako Masterrean 3 kreditutik 3 kreditu”.

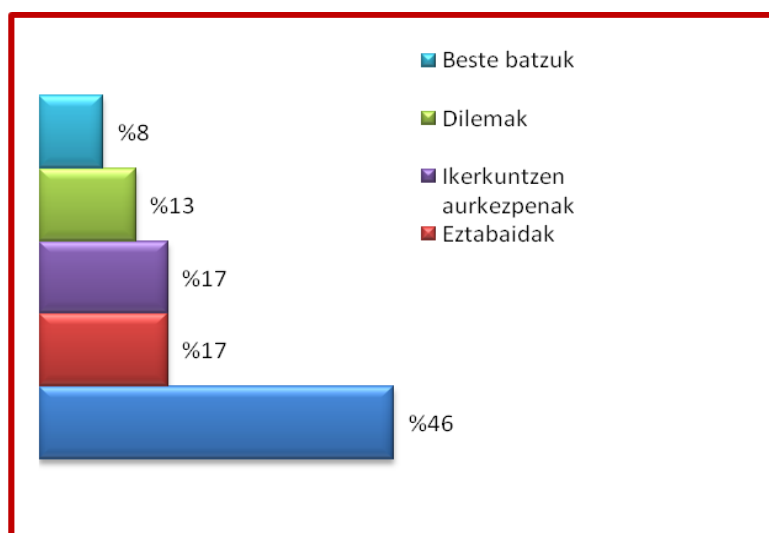
Egiten den lan-mota

Ikasgaietan egiten den lanaren informazioa jasotzeko, bost aukera ezberdin zituen galdera bat eman zitzaien irakasleei burutzen dituzten jarduerak aukera horien artean kokatzeko:

- Azalpen teorikoak
- Eztabaidak
- Dilemak
- Ikerkuntzen aurkezpenak
- Beste batzuk

42. grafikoan ikusten denez, gehienbat azalpen teorikoen bidez lantzen den gai bat da (%46a), baina eztabaidak eta ikerkuntzen aurkezpenek beren lekua dute (%17na) eta neurri txikiagoan bada ere, baita dilemen planteamenduak ere (%13a). Bestaldetik, %5ak esaten du beste jarduera batzuk egiten dituela baina ez du zehazten zer- nolako jarduerak diren.

42. grafikoa: Ikasgaietan berdintasunari buruz egiten den lan mota

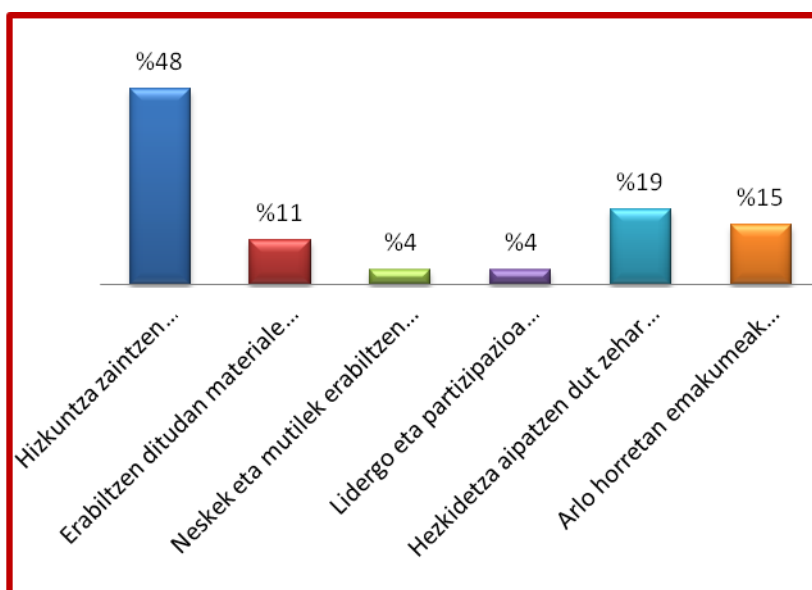


Ikasgaietan zaintzen diren aspektu batzuei buruz galdetu zitzaien eta hemen ere, gaia mugatu arren, aukera ezberdinak ematen zituen galdera bat egin zitzaien. Aukerak honako hauek ziren:

- Hizkuntza zaintzen dut. Emakumeak eta femeninoa dena aipatzen dut.
- Erabiltzen ditudan material didaktikoetan emakumeak presente daude.
- Neskek eta mutilek erabiltzen dituzten estrategia ezberdinak aipatzen ditut.
- Lidergo eta partizipazioa aipatzen ditudanean neska eta mutilen artean ematen diren ezberdintasunak aipatzen ditut.
- Hezkidetza aipatzen dut zehar lerroen artean.

43. grafikoan galdera honi eman dizkioten erantzunak ikus ditzakegu. Irakasleen %48ak esaten du hizkuntza zaintzen duela, eta emakumeak eta femeninoa dena aipatzen duela; %19ak esaten du hezkidetza aipatzen duela zehar lerroen artean, %15ak arlo horretan emakumeak izan duen edo duen papera aztertzen duela esaten du eta %11ak erabiltzen dituen material didaktikoetan emakumeak presente daudela adierazten du. Ehuneko 4ak bakarrik dio neskek eta mutilek erabiltzen dituzten estrategia ezberdinak aipatzen dituela edo lidergo eta partizipazioa lantzerakoan neska eta mutilen artean ematen diren ezberdintasunak aipatzen dituela.

43. grafikoa. Ikasgaietan zaintzen diren aspektuak



Gabeziak

Ikasgaietan ikusten dituzten gabeziak eta hauetan aldatzea gustatuko litzaiekeena aipatzerakoan azaltzen dituzten ideiak oso desberdinak diren arren, batzuek, arazoaren oinarrian jotzen duten aspektuak azpimarratzen dituzte.

Alde batetik, gaia sistematikoki lantzeko beharra aipatzen dute. Ikasgai guztietarako

oinarri berbera hartuta, oinarrizko kontzeptu eta ezagupenak, zeharka eta modu esplizituan, ikasgai desberdinetan landu beharko liratekeela diote. Oinarrizko kontzeptuen artean besteak beste, feminismoaren izaera eta historia, genero diskriminazioa zer den eta diskriminazioaren kontrako legeria eta baliabideen ezagutza landu beharko litzatekeela adierazten dute.

Irakasle 3. Gizona: “Ikasle askok oraindik ez dituzte gai honetan oinarrizko ideiak ondo finkatuta eta eztabaidak edo ematen direnean ez dago nahiko denborarik horietan sakontzeko. Hots, ikasgaiari zehazki lotutako kontuak lantzeaz gain (hizkuntzaren erabilera sexista kasu) beste ikasgaietan edo aurretik oinarrizko kontzeptu eta ezagupenak landu beharko lirateke: ad. feminismoaren izaera eta historia, zeri deitzen zaion genero diskriminazioa, diskriminazioaren kontrako legeria eta baliabideak...”

Irakasle 11. Emakumea: “Modu esplizituagoan agertu, agian”.

Horrez gain, Gradu berrietan ikasgaiari lotutako edukietan modu sistematikoan lantzeko beharra aipatzen da, materialak eta norberaren prestakuntza etengabe gaurkotuz.

Irakasle 5. Emakumea: “Gabeziak: gaia sistematizatzea ikasgai guztietarako oinarri berbera hartuta, materialak etengabe gaurkotu, ikerketen berri eman...”

Irakasle 21. Emakumea: “Egunean jartzea, diseinu berrietan gaiak sistematizatu”.

Baina ez bakoitza bere ikasgaietan isolatua, baizik eta modu kolektiboan (irakasle taldeak) heldu beharko litzaiokeela gai honi. Ikastegi mailako edo diziplina arteko proposamenetan parte hartzea gustatuko litzaikeela adierazten dute.

Irakasle 21. Emakumea: “ikastegiko edo/eta diziplinen arteko proposamenetan lan egin... baldin eta baldintza egokiak ematen badira noski!”

Irakasle 18. Gizona: “lan oinarritzat hartzen jarraitu, horrela, nahiz eta programetan presentzia formalik ez izan, zeharka eta sistematikoki lantzen jarraitzeko. Ekimen kolektiboetan parte hartu proposamen zintzoak, serioak eta kritikoak diren neurrian”.

Beste ahots batzuek diote, Haur Hezkuntzako zikloaren eta Practicum-ean gertatzen denaren gaineko gogoeta eta azterketa sakona egin beharko litzatekeela berdintasunaren ikuspegitik, baita parekidetasunaren gaian gehiago sakondu ere.

Irakasle 14. Gizona: “Haur hezkuntzan zikloaren gaineko gogoeta berdintasunaren ikuspegitik”.

Irakasle 13. Emakumea: “Practicum-ean azterketa sakona egitea gustatuko litzaidake, baina ez dut astirik izaten, diseinuaren arazo teknikoek eramaten dute gure arreta guztia”.

Irakasle 2. Gizona: “Beharbada parekidetasunaren gaian gehiago sakondu liteke”.

Gauza guzti horiez gain, denbora falta eta arlo bakoitzetik egin daitekeenari buruz dagoen ezagupen eskasa aipatzen da hainbat erantzunetan.

Irakasle 19. Emakumea: “Denbora beti bezala”.

Irakasle 14. Emakumea: “Kreditu gehiago izatea gizon eta emakumeen arteko aukera eta eskubideen gaia denboraz jorratzeko”.

Irakasle 8. Gizona: “Denbora gehiago eskaintzea”.

Ikasketa plan berrietarako dituzten asmoak

Ikasketa Plan berriei begira duten asmoa dela eta, badira irakasle batzuk, kopuru txikia izan arren, ezer egiteko asmorik ez dutela adierazten dutenak.

Irakasle 2. Gizona: “Ez dut oraindik pentsatu”.

Irakasle 7. Gizona: “Ez bereziki”.

Irakasle 19. Emakumea: “Ez”.

Gehiengoak, ordea, Gradu berrietan gaia tratatu behar dela esaten du. Batzuek oraindik zer emango duten ez dakiten arren edo ikasgaiaren diseinua oraindik egina ez duten arren, klasean jorratu beharko den gaia dela esaten dute, orain arte bezala, gutxienez, eta ahal delarik, zerbait gehiago eta modu koordinatuagoan.

Irakasle 3. Gizona: “Ez dakit zer eta zertaz emango dudana baina orain arteko jarrerak eta portaerak mantentzen diren bitartean, hala edo nola, tratatu beharko da klasean”.

Irakasle 4. Gizona: “Bai baina oraindik ez dut diseinaturik nondik-norakoa”.

Irakasle 8. Gizona: “Orain arte bezala gutxienez... eta ahal delarik zerbait gehiago (eta koordinatuagoa)”.

Irakasle 15. Gizona: “Jakina”.

Irakasle 5. Emakumea: “Noski, hobetu behar ditut”.

3.2.1.2. Ekimenen ezagutza eta parte hartzea

Azpi-atal honetan, alde batetik, irakasleek *aukera berdintasuna bultzatzeko* ezagutzen dituzten *ekimenak* eta horietan izan duten *parte hartzea* aztertuko dugu. Baita ere, eskolan antzematen dituzten *diskriminazio egoerei* buruz aipatzen dutena eta egoera hori *hobetzeko egiten diren proposamenak*. Azkenik, *eskolako berdintasun plana* egitearen beharraz diotena ere ekarriko dugu hona.

Aukera berdintasuna bultzatzeko ekimenen ezagutza

Irakasleek galdetegietan emandako erantzunak aztertu ondoren, baieztatu daiteke, berdintasuna bultzatzeko maila instituzionalean egiten diren ekimenak, oro har, gutxi ezagutzen direla.

Gobernuak eta Autonomi Erkidegoak berdintasunari buruz atera dituen legeak, hala nola, kargu politiko edo instituzionaletan parekidetasuna bultzatzeko beharra edo aitatasun baimenak hartzeko aukera aski ezagunak diren arren, oso azaleko ezagutza dela aipatzen dute. Emakunde-tik eta Emakumearen Institututik etortzen diren kanpainak eta berdintasun planak ere aipatzen dira, baina, esan bezala, azaleko ezagutza dela aipatzen da.

Irakaslea 16. Emakumea: “Oso modu lausoan (de manera vaga), Gubernutik gai honi buruz datozen erabakiak, adibidez parekotasuna kargu politiko eta instituzionaletan. Emakundetik datozenak”.

Irakaslea 6. Emakumea: “Neurri legalak (% partaidetasun tasa) aitatasun baimena delakoa; Elkarreak, Foroak... (emakunde,..); Ekintza publikoak:batzarrak, eztabaidak, irratian; Ikerkuntzak; Hezkuntzako neurriak berdintasuna ziurtatzeko...”.

Irakaslea 8. Gizona: “Berdintasun legea eta horrelako kontu ofizialak (epaimahaietan parekoak izatea, zuzendaritza organoetan...)”.

Irakaslea 15. Gizona: “Bai. Gizonduz”.

Hezkuntzarekin lotura duten neurriak ezagunagoak dituzte. HSAOL (Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legea) legearekin zerikusia dutenak, adibidez, hezkidetza zehar lerroa bezala hartzea curriculumean, martxoaren 8aren inguruan egiten diren ekimenak,... Aipatzen da gure eskolan HSAOL ezarri zenean eskolan egin ziren gradu-ondoetan dinamizatu zela baina ez zuela eraginik izan eskola komunitate osoan. Aipatzen dute, hezkidetza ez dela benetako zehar lerro bat izan, eta honen inguruan bakarrik kontzientziatuago dagoen jendeak egiten duela lan.

Irakasle 18. Gizona: “Bai noski, Instituzio mailan bultzatutako Berdintasunerako Plan desberdinak daude esparru desberdinetara zuzenduak. Eta hezkuntza munduan, LOGSE-ren inguruan hezkidetzaren curriculum-aren zehar lerrotzat hartzearekin bultzatu diren orientabideak, irakasleen formazioan zein materialen ekoizpenean, ikastetxeko planak, hizkuntzarako orientabideak, gelan parte hartzeko eta komunikatzeko moduak, berariazko datak erabiltzea, martxoaren 8a e.a. Hala ere, uste dut gure Eskolan bakarrik kontzientziatuenean ezarri dutela eta ez dela izan benetako zehar lerroa. LOGSE-ren ezarpenaren hasieran dinamizatu ziren Hezkuntzako gradu-ondo horiek eta ondoren talde txiki batek jarraitu du erregulartasunez”.

Hizkuntza zaintzeko neurriak ere ezagunak dira eta denek esaten dute egunerokotasunean erabiltzen saiatzen direla.

Irakaslea 1. Gizona: “Pentsatzen dut unibertsitateaz ariko zarete... Gizarte Langintzan Berdintasuneko zuzendari berriaren aurkezpenean izan nintzen. Hor neurri batzuk komentatu zizkiguten (hizkera ez-sexista, etab.)”.

Irakaslea 7. Gizona: “Lengoaia zaintzea”.

Irakaslea 4. Gizona: “Batez ere, hizkuntz erabilpenari dagozkien neurriak”.

Gutxi batzuek esaten dute, UPV/EHUko Berdintasun Zuzendaritzak eta beste erakunde batzuek abian jartzen dituzten ekimenak, ikastaroak, ikerkuntzarako deialdiak etab. ezagunak dituztela. Pertsona hauek mugimendu feministaren ekimenak eta proposamenak ere ezagutzen dituzte.

Irakaslea 5. Emakumea: “Euskal Herriko erakunde feministen ekimenak (aldarrikapenak, jardunaldiak etab.); UPV/EHUko Berdintasun Zuzendaritzak eta beste erakunde batzuek abian jartzen dituzten ekimenak (ikastaroak, ikerkuntzarako deialdiak etab.); UPV/EHUko Ekimen Feministak egindako proposamenak”.

Irakaslea 21. Emakumea: “Bai. Espainian eta gure Erkidegoan berdintasunari buruz egiten diren Legeak. Emakunde eta Emakumearen Institututik datozenak. Eusko Jaurlaritzako Sailen Berdintasun Planak. Mugimendu feministaren inguruan egiten diren Proiektu eta jarduerak”.

Aukera berdintasuna bultzatzeko ekimenetan parte hartzea.

Puntu honetan gehiengoak esaten du ez duela horrelako ekimenetan parte hartu.

Irakaslea 12. Gizona: “Ez dakit. Ez dut ezagutzen neurri berezi horiek, orduan, ez dakit”.

Galdetegia erantzun duten pertsona batzuek, gure eskolan 1992. urtean, Eusko Jaurlaritza eta Emakunderen laguntzaz antolatu zen hezkidetzari buruzko gradu-ondoan parte hartu zutela esaten dute.

Irakaslea 21. Emakumea: “Gure eskolan 1992an, irakasleei eta derrigorrezko hezkuntzako beste langile batzuei zuzendutako gradu-ondo bat egin genuen, Hezkuntza Sailak eta Emakundek finantzatuta”.

Beste batzuek, 2008-2009 ikasturtean eskolan izandako hezkidetzeta-mintegian parte hartu zutela esaten dute.

Irakasle 2. Gizona: “Eskolan izandako hezkidetzeta-mintegian”.

Irakaslea 12. Emakumea: “Bai, mintegian”.

Horrez gain, pertsona batzuek ekimen desberdinetan parte hartzen dute: Euskal Herriko mugimendu feministaren jardunaldi eta jardueretan; Maria de Maeztu Forum Feministaren proiektu eta jardueretan eta Gasteizko gizonen taldearekin (GHIA) elkarlanean.

Irakaslea 5. Emakumea: “Aspalditik nabil (1976) Euskal Herriko mugimendu feministan. Azken jardunaldietan ere egon nintzen. UPV/EHUko Berdintasun Zuzendaritzaren azken deialdian (08-09) eskolako beste bi irakaslerekin batera Hezkidetzeta Mintegia Eskolan antolatu eta bertan parte hartu nuen”.

Irakaslea 3. Gizona: “Nik Gasteizko gizonen taldearekin (GHIA) kolaboratzen dut eta zenbait eztabaida eta ekimenetan hartu dut parte. Hala nola hitzaldi antolaketa eta aurkezpenetan, jardunaldietan, kaleko ekintzetan (O-limpiada) edo eta manifestazioetan. Data berezietan - martxoak 8, azaroak 25- ... eztabaidak edo eta dinamika bereziak bultzatu ohi ditut...”.

Irakaslea 21. Emakumea: “Maria de Maeztu Forum Feministaren proiektu eta ekimenetan parte hartzen dut ere”.

3.2.1.3. Diskriminazio egoerak

Galdera honetan, era guztietako iritziak eta hausnarketak agertzen dira jaso ditugun erantzunen artean, baina batez ere honako gai hauen inguruan aritu dira: *diskriminaziorik ez dagoela esaten dutenak; diskriminazio aktiborik ez baina bestelako diskriminazio mota batzuk egon badirela esaten dutenak; diskriminazioa dagoela esaten dutenak; egon badagoela, baina jendarteak eragindako diskriminazioak direla esaten dutenak; eta, azkenik, ikasleen arteko diskriminazio egoerak aipatzen dituztenak.*

Euren inguruan *diskriminazio egoerarik ez dutela sumatzen edo diskriminazioen berririk ez dutela izan, esaten dute pertsona batzuek, baina, zehazten dute, ez garela izango irla bat*

munduan eta nahiz eta ez antzeman, ziurrenik, egon, egongo direla.

Irakaslea 15. Gizona: “Ez dut horren inolako konstantziarik baina imajinatzen dut ez garela munduan irla bat izango”.

Irakasle 1. Gizona: “Boteprontoan badirudi ezetz. Hala ere, diskriminazio egoera egon badago, baina Eskolaren funtzionamenduari lotuta baina, gizarteko beste esparruetan ematen diren egoerak errepikatzen dira neurri batean, nire ustez (batez ere ikasleen arteko harremanetan)”.

Diskriminazio aktiborik edo espliziturik ematen ez denaren iritzia ere agertzen da erantzunetan. Iritzi hauen arabera, nolabaiteko diskriminazio “pasiboa” egiten dugu. Zergatik? jarduten dugun arlo guztietan curriculum-eko estrategia instituzionala bihurtzen ez dugulako. Ematen ditugun ikasgaietan gizon eta emakumeen arteko ezberdintasunak, esplizituki adierazten ez ditugun neurrian eta eskolako giroan orokorrean azalarazten ez ditugun neurrian, diskriminazio pasiboa egiten dugula esaten dute.

Irakasle 14. Emakumea: “Nire ustez, generoari dagokionez diskriminazio esplizituak ez dira ematen, baina diagnostiko sakon bat egin ondoren agertu daitezke”.

Irakasle 18. Gizona: “Nik uste dut diskriminazio aktiborik ez dugula baina, desberdintasun iturri hori jarduteko alor guztietan estrategia instituzional eta kurrikularrerako elementutzat hartzen ez dugun momentutik, ematen ditugun ikasgaietan zein klima kolektiboan bere presentzia bermatuz «diskriminazio pasiboa» deitu genezakeena praktikatzeko dugula uste dut”.

Diskriminazioa dagoela uste dutenentzat, argi dago, gure artean, gizarte osoan bezalaxe, emakumeen kontrako diskriminazio jarrera eta portaera asko ematen direla. Horren adibide moduan, emakumezko irakasle gehienok baloratuak ez diren batzordeetako kudeaketa lan isilak egiten ditugula, eta zuzendaritza taldean parte hartzeko emakumeak bilatzerakoan dauden zailtasunak aipatzen dituzte. Gizonak aldiz, Zuzendaritzan ez bada, kudeaketa lanetan gutxiago engaiatzen direla uste dute. Lan banaketan ere, emakumezkoek “marroiak” harrapatzeko “trebetasun berezia” dugula aipatzen dute. Beraien ustez, adibiderik argiena, pertsonen arteko diskriminazioez aparte, garbiketa zerbitzuan bakarrik emakumeak egotea da.

Irakasle 5. Emakumea: “Emakumezko irakasle gehienok baloratuak ez diren batzordeetako kudeaketa lan isilak egiten ditugu. Gizon gutxiago engaiatzen da kudeaketa lanetan, zuzendaritzan ez bada. Lan banaketan ere, marroiak harrapatzeko “trebetasun berezia” dugula iruditzen zait”.

Irakasle 6. Emakumea: “Ez da ematen, baina zerbait antzematen edo nabarmentzen da zuzendaritzarako zailtasunak emakumeak bilatzerakoan”.

Irakasle 3. Gizona: “Argi dago gure artean, gizarte osoan bezalaxe, emakumeen kontrako diskriminazio jarrera eta portaera asko ematen direla. Argiena, pertsonen artean eman daitezkeenenaz aparte, garbiketa zerbitzuan bakarrik emakumeak egotea da”.

Irakasle ikasketak eta lanak duen prestigio sozial urriak, profesionalak gehien bat emakumezkoak izatearekin zerikusi zuzena duela uste dute. Bestalde, esaten dute, idazki eta, batez ere, hitzaldi ofizialetan (Eskola Batzarretan, aurkezpenetan...) hizkuntzaren erabilera ez sexista ez dela behar bezala zaintzen.

Irakasle 3. Gizona: Oro har, esango nuke idazki eta, batez ere, hitzaldi ofizialetan (Juntak, aurkezpenak...) ez dela zaintzen hizkuntzaren erabilera ez sexista eta esango nuke magisteritzaren prestigio sozial urriak zerikusi zuzena duela profesionalak gehien bat emakumezkoak izatearekin”.

Gure eskolan antzematen diren diskriminazioak, eskolaren funtzionamenduari lotuta baino, jendarteak eragindako diskriminazioak direla, hau da, gizarteko beste esparruetan, etxeetan etabarretan ematen diren egoerak errepikatzen direla neurri batean edo bestean. Emakumeok "bestelako lan" gehiago (umea medikuarengana eraman, etxeko lanak, erosketak...) egin behar ditugula, gaur egun oraindik ere, eta horregatik, ez dugula aukera berdinek.

Irakasle 8. Gizona: “Gure eskolak eraginda ez, baina etxeetan, gizarte mailan... nik uste emakumeek «bestelako lan» gehiago (umea eraman medikuarengana, etxeko lanak, erosketak ...) egin behar dituzuela eta horregatik ez duzuela aukera berdinek. Baina ez dut uste Eskolak diskriminatzen duenik”.

Ikasleen artean, askok, ez omen dituzte portaera eta jarrera diskriminatzaileak identifikatzen irakasleen iritziz. Eta antzematen dituzten askok ere, askotan bere sentimendu eta ideia horiek konpartitzeko aukerarik ez dutenez, arraroak sentitzen dira.

Irakasle 3. Gizona: “Gure ikasle askok ez dituzte portaera eta jarrera diskriminatzaileak identifikatzen eta egiten duten askok ere “bitxo arraroak” direla uste dute, askotan ez baitute aukerarik bere sentimendu eta ideia horiek konpartitzeko”.

Ikasgelan bertan ikusten diren diskriminazioak eta ezberdintasunak ere aipatzen dituzte. Alde batetik, generoan oinarritutako harremanak: gizonezko ikasle bakarria ikasgelan eta berak eztabaida monopolizatu nahi izatea; taldeko lanetan, gizon bakarria egon eta bera taldeko koordinatzailea izatea, modu diferentean hitz egitea neska bati edo mutil bati.

Bestaldetik, ikasgaien lan taldeetan, batzuetan, neska eta mutilen arteko zereginen banaketa ez da orekatua izaten, neskek idazkari lanak betetzen dituztelako.

Irakasle 5. Emakumea: “Ikasleen artean ere, ikusi ditut, ikasgelan bertan. Gizonezko ikasle bakarra ikasgelan eta berak eztabaida monopolizatu nahi; taldeko lanetan, gizon bakarra egon eta bera izan taldeko koordinatzailea...”.

Irakasle 11. Emakumea: “Ikasleen artean (eta pertsona guztien artean) ikus daitezke generoan oinarritutako harremanak: modu diferentean hitz egiten zaio neska bati edo mutil bati, kasu gehienetan”.

Irakasle 14. Emakumea: “Adibidez, ikasgaien lan taldeetan neska eta mutilen arteko zereginen banaketa batzutan ez da orekatua. Neskek idazkari lanak betetzen dituztelako”.

Ikasgai zehatz batzuetan antzerako egoerak deskribatzen dituzte; esate baterako, laborategiko praktikak egitean mutilek diseinu esperimentalak burutzen dituzten bitartean, neskek esperimentuen datu zehatzak eta bukaera txostenak egiten arduratzen direla gehienetan.

Heziketa Fisikoko ikasgaietako jarduera praktikoetan antzeko arazoa planteatzen dela adierazten dute. Oso egoera bakanetan bada ere, batzuetan emakumezkoak kikilduta geratzen omen dira.

Irakasle 14. Emakumea: “Laborategiko praktikak egiten genituenean (Kimika eta bere didaktika izeneko ikasgaietan) mutilek diseinu esperimentalak burutzen zituzten eta neskek esperimentuen datu zehatzak eta bukaera txostenak egiten arduratzen ziren gehienetan”.

Irakasle 7. Gizona: “Praktiketan oso egoera bakanetan aurkaritza-lankidetzazko jolasetan eta garaipena tarteko denean batzuetan emakumezkoak kikilduta ikusten ditut eta pena ematen dit mutilak baino beherago ikusten ditudalako”.

3.2.1.4. Berdintasun Plana

Berdintasun Plana dela eta, erantzun guztiak aldekoak izan diren arren indarra aspektu desberdinetan jartzen dute.

Batzuek Plana egin aurretik diagnostiko sakon bat egitearen beharra azpimarratzen dute, non gauden jakiteko eta hobetu beharrekoa aintzat hartzeko. Horrek, ezkutuan geratzen den sexismoa agerian utziko luke eta indargabetzeko aukera emango liguke.

Irakaslea 5. Emakumea: “Plana egin baino lehen diagnostikoa egin beharko genukeela iruditzen zait, non gauden jakiteko eta hobetu beharrekoa premiaren arabera zerrendatzeko. Zergatik? ezkutuan geratzen den sexismoa agerian utzi eta indargabetzeko”.

Bestaldetik, oso garrantzitsua ikusten da berdintasun plana lantzea, gizartean oraindik berdintasuna lortu ez dugulako eta, beraz, hobe da edukiak esplizitatzea horrela hobe lantzen da modu inplizituan baino.

Irakaslea 15. Gizona: “Bai. Uste dut erantzuna begi-bistakoa dela, badira gai batzuk inoiz ahaztu behar ez direnak”.

Irakaslea 16. Emakumea: “Bai, uste dut positiboa dela, aurrera joaten delako ez bakarrik inplizituekin baizik eta esplizituekin. Esan nahi dut: lehen esan dudana bezala ez dago diskriminaziorik, baina ona da gai jakin batzuk esplizituki jorratzea eta hau, horietariko bat da”.

Irakaslea 12. Gizona: “Suposatzen dut baietz. Gizarteak (edo hobe esanda, gizartean bizi garenok) ez dugu lortu berdintasuna, horregatik norabide horretan egiten den dena ondo litzatekeela pentsatzen dut”.

Irakaslea 4. Gizona: “Bai. Berdintasuna giza eskubidea delako, egun, oraindik ere, pertsona guztiontzat ziurtaturik ez dagoena”.

Batez ere ikasketa Gradu berriei begira ezinbestekoa ikusten da Berdintasun Plana lantzea, horrek, eskolako irakasleen portaera antidiskriminatorioa askoz garbiagoa eta argiagoa izaten lagunduko lukeelako. Gure ikasleen prestakuntzak gizarte osoan izan dezakeen eragina eta hezitzaileok transmisio kate baten atal garrantzitsuenetarikoa garela ikusiz, oinarrizkoa irizten da gai hau lantzea.

Irakaslea 3. Gizona: “Bai. Batez ere ikasketa plan berriari begira eskolako eta eskolako irakasleen portaera antidiskriminatorioa askoz garbiagoa eta argiagoa izan beharko luke. Orain arte, hitzez haratago, ez da batere eredugarria eta gure ikasleen prestakuntzak gizarte osoan izan dezakeen eragina ikusiz oinarrizkoa deritzot hori aldatzea”.

Irakaslea 8. Gizona: “Bai, hezitzaileak garelako, transmisio kate baten atal garrantzitsuenetarikoa”.

Beharrezkoa ikusten da hau bezalako gaiari buruz adostasun esplizituak eta bateratuak lortzea irakasle taldean, esparru edo araudi-marko berezi bat izateko gai hauek lantzeko aitzakiarik gabe, normaltasunez, curriculum-aren parte direlako. Gainera, irakasle taldeak jorratutako zerbait izanda, norberaren ahalegina indartzeaz gain, bakoitzaren lana betetzen behartzen duela adierazten dute.

Irakaslea 13. Emakumea: “Bai, esparru edo araudi-marko berezi bat izateko gai hauek lantzeko aitzakirik gabe, edo hobe esanda normaltasunez, curriculumaren zati direlako”.

Irakaslea 19. Emakumea: “Uste dut baietz. Irakasle talde batek jorratutako zerbait bada, zure lan pertsonala indartzeaz gain, ematen du gehiago behartzen zaituela eta finkatzen dela”.

Irakaslea 11. Emakumea: “Bai. Kontzientera pasatzearen, batez ere”.

Era berean esaten dute, mundua eta ikastetxeak aldatzen ari direla eta gure eskola aitzindari izan beharko litzatekeela. Eskoletan, kultur desberdinak bizi dira eta gaitzitatzen ematen ziren hainbat jarrera berriro agertzen ari direnez, gure ikasleak oso kontzientziatuta egon beharko luketela uste dute. Hortaz, kulturartekotasuna eta generoa bezalako gaiak irakasleen formazioan jarduten duen zentro batean osagai kritiko eta sistematikoa izan beharko liratekeela aipatzen dute.

Irakaslea 18. Gizona: “Jakina, ez dagoelako. Norabide berean beste plan instituzional batzuk beharko liratekeela iruditzen zait. Mundua eta ikastetxeak aldatzen ari dira eta uste dut gure erakundea atzetik doala aurrean baino gehiago”.

Irakaslea 20. Emakumea: “Agian horrek ezkutatuta dauden edo antzematen ez diren jarrerak ezagutzeko aukera emango digu. Bestaldetik, uste dut gure ikasleak oso mentalizatuta egon behar direla, eskolan kultur desberdinak elkar bizi direlako eta badirudi gaitzitatzen genituen hainbat jarrera berriro agertzen ari direla”.

Oro har, eguneroko bizitzan diskriminazioa modu "plastikoan" erakustea ere oinarrizkoa ikusten da: hots, klasean esertzerakoan, hitza ematerakoan, idazkien genero erabilera zuzena puntuatzea... Emakume zein gizonen artean genero desberdintasunari buruzko informazioa eta haren eztabaida bultzatzea oinarrizkoa dela irizten dute. Horretarako emakume eta gizon-taldeak sortzea oso egokia iruditzen zaie. Modu berean, emakumeen aldeko eta diskriminazioaren kontrako ekintza publikoetan gure ikasleen parte hartzea bultzatzea beharrezkoa ikusten da.

3.2.1.5. Atalaren ondorioak

Galdetegian ikusi dugunaren arabera, berdintasunaren trataerari dagokionez, ez zaio kreditu kopuru finkorik eskaintzen irakasle taldean, batzuek lantzen duten arren ezin dute zehaztu zenbat denbora ematen dioten lan honi. Dena den, denbora gutxi dela esaten dute. Irakasle guztiek hizkuntza zaintzen dutela esaten dute eta zehar lerroen artean hezkidetzak aipatzen dute. Uste dute gaia sistematikoki landu beharko litzatekeela, zeharka eta modu esplizituan. Lan kolektiboaren falta nabarmentzen da eta Haur Hezkuntzako espezialitatean dagoen neska kopuru altuaren arrazoiaz hausnartzen dute. Gehiengoak

Gradu berrietan tratatu beharreko gaia dela esaten du.

Dauden ekimenak direla eta, batez ere, hezkuntzarekin eta hizkuntzarekin lotutako neurriak ezagutzen dituzte eta oso gutxi dira berdintasunaren aldeko jardueretan parte hartzen dutenak.

Diskriminazioa dela eta, garbi ikusten dute, diskriminazio aktiborik ez dagoen arren, diskriminazio pasiboa badagoela. Alde batetik esaten dute, irakasleen artean, emakumezkoak direla eskolako batzorde guztietan parte hartzen dutenak kudeaketa lan isila egiten, gizonezkoak bakarrik zuzendaritza postuetan aritzen diren bitartean. Garbitzaileak denak emakumeak izatea ere, zerbaiten seinale dela esaten dute. Bestalde, emakumeek esparru pribatuari dagozkion lan gehiagoren ardura izaten dutela aipatzen dute eta, horrek, beste gauza batzuk egiteko aukera mugatzen duela.

Bestalde, ikasleen arteko harremanetan eta egunerokotasunean dauden jarrera inkontzienteak aipatzen dituzte, lanak egiteko orduan, lan banaketa ez da beti orekatua izaten.

Berdintasun Plana dela eta, ondo irizten diote Plana jorratzen hasteari, ezinbestekoa baita aurrera egiteko.

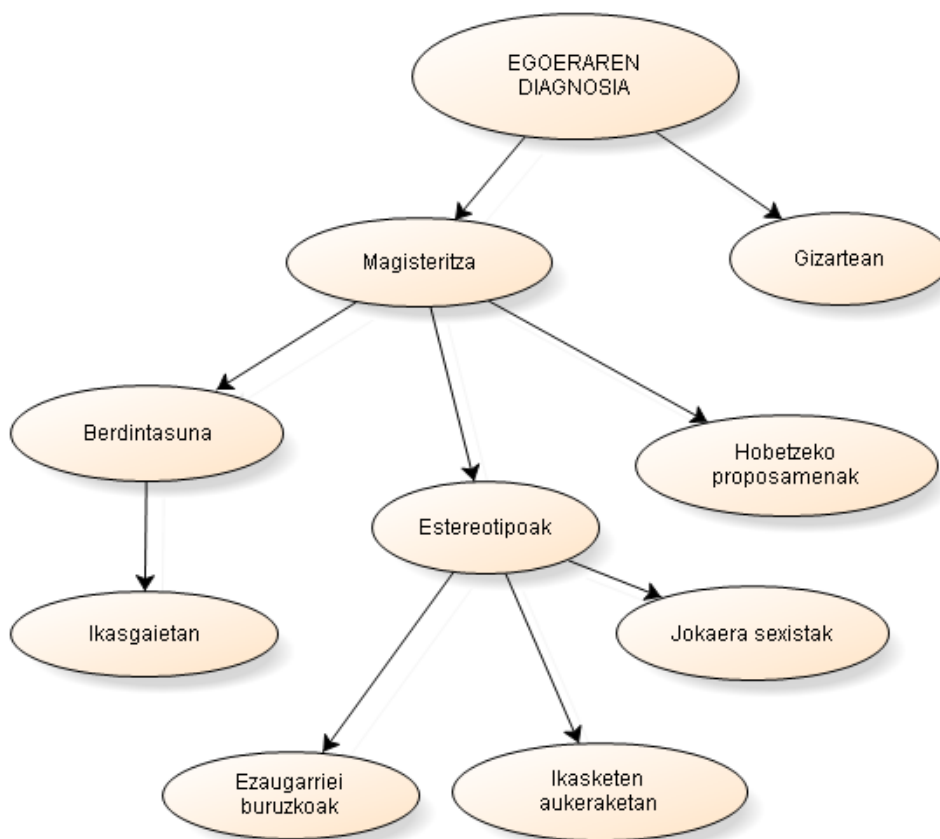
3.2.2. Irakasleen eztabaida-taldeei buruzko txostena

Ikerketaren kalitatea bermatze aldera, informazioa jasotzeko iturri desberdinak erabiliko zirela aipatu genuen metodologiaren atalean, horrek lagunduko baitigu triangulaketa egiten. 3.2.1. puntuan galdetegien bitartez jasotako informazioa aztertu dugun bezala, puntu honetan informazioa jasotzeko erabili den beste estrategiari buruz arituko gara, eztabaida-taldeena, hain zuzen ere.

2009ko irailean, Gasteizko Magisteritza eskolan, irakasleen bi eztabaida-talde burutu ziren berdintasunaren egoerari buruz euren iritziak, usteak, kezak eta proposamenak ezagutzeko eta jasotzeko asmoarekin.

Jarraian irakasleen diskurtsoaren azterketa jasotzen da, bi eztabaida-talde hauetan aipatu ziren gaiak 18. irudian laburbilduta agertzen direlarik.

18. irudia: Gasteizko Magisteritza eskolako berdintasunaren egoera. Irakasleen iritzia



Eztabaida-taldeetan agertu ziren gaietan esandakoa aztertuko dugu hemendik aurrera.

3.2.2.1. Berdintasunaren egoera eskolan.

Berdintasunari buruz hitz egiten hasten garenean, aipatzen den lehenengo gauzatariko bat da eskolan, hezkidetzaren dela eta, dagoen tradizioa. Gogora ekartzen dute Hezkidetzako lehenengo gradu-ondoa Gasteizko Irakasle Eskolan burutu zela 1992. urtean eta gradu-ondo horretan parte hartu zuten irakasle gehienak, eztabaida-talde hauetan parte hartzen ari direla. Modu berean aipatzen dute 2008-2009. ikasturtean Hezkidetzako mintegi bat antolatu zela gure eskolan, eta, eztabaida-taldeetan parte hartzen ari diren pertsona batzuek, mintegi horretan ere parte hartu zutela. Beraz, modu batean edo bestean berdintasuna eta hezkidetzaren gaia lantzen ari diren pertsonak dira eztabaida-talde hauetan parte hartzen dutenak. Dena den, kezu ziren jende gutxi parte hartu zuelako

arestian aipatutako mintegian:

Emakumea: "Iaz hezkidetzako ikastaroak antolatu genituen, bat euskaraz eta beste bat gazteleraz. Nik uste dut jendeak beste gauza asko dituela, lehentasunak daudela edo momentu horretan gaizki zetorkiela, baina...". (2009/09/15 1 ET)

Ikasgaietan eta euren klaseetan egiten dutenari buruz galdetuta, bakoitzak bere ikasgaietan egiten dituen gauzak aipatzen ditu, adibidez gakoak diren kontzeptuak, practicum-ean behaketa edo eskolan zaindu beharreko aspektuak lantzen dituztela esaten dute.

Emakumea: "Nik beti planifikatzen dut, androzentrismoa, generoa...gakoak diren kontzeptuak lantzeko". (2009/09/15 1 ET)

Gizona: "Batez ere eskolan zaindu beharreko aspektuei buruz aritzen naiz". (2009/09/23 2 ET)

Irakasle askok, eduki berezirik ez dutela lantzen esaten duten arren, nabari da gaiarekiko kezka eta sentsibilitatea agertzen dutela, eta, zeharka bada ere, curriculum-ean presentzia duen gaia dela eta ikasgaiaren arabera eduki desberdinak txertatuz jokatu dutela.

Emakumea: "Ipuinen irakurketa egiten dugunean estereotipo femenino eta maskulinoei buruz hitz egiten dugu. Jendaurrean hitz egiterakoan ere kontuan hartzen dut (modu zeharkakoan bada ere) eta idazten dituzten testuetan hizkera sexista badago esan egiten diet. Ahozko eztabaidak egiteko aktualitatezko gaiak aukeratzen ditugu eta bertan generoarekin lotutako gaiak ere agertzen dira. Baina gehiena modu inplizitu edo zeharkakoan lantzen dut. Ikasleen arteko harremanak eta jarrerak ere «zaintzen» ditut". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Eduki bereziak ez. Baina beti testu liburuetako edukiak aztertzerakoan eta ikasleen norberaren dietak aztertzen dituztenean generoa kontuan hartzen da". (2009/09/23 2 ET)

Gizona: "Ez bereziki, baina arestian esan bezala, emakumezkoen jolasak bultzatzea eta lengoia zaintzea". (2009/09/15 1 ET)

Gizona: "Guztietan haur liburuak aztertzerakoan, komentatzerakoan, kontuan hartzen da eta ikuspegi kritikoa bultzatu". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Ez zuzen, baina saiatzen naiz eredugarriak diren alderdietan emakumeen presentzia nabarmetzen. Era berean ikastetxeetan ematen den emakumeen presentzia eza (zuzendaritzan...) ere aipatzen dut". (2009/09/15 1 ET)

Bestalde, ikasgai batzuetan berariazko gai bezala agertzen da programetan.

Gizona: "Hezkuntzaren soziologian: "Eskola eta generoa" azpi-gaia lantzen dut". (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: “Emakumearen eta gizonaren irudiei buruz aritzen naiz. Irudiak aztertzeke gidoiak erabiltzen ditugu. Aurten, adibidez, irudi sexistak aztertzeke proposamena egin nuen eta oso interes handia piztu zen. Erabiltzen ditudan adibide eta material didaktikoetan ere (irudiak, testuak) perspektiba feminista saiatzen naiz txertatzen. Hiru ikasgaietan jorratzen ditut”. (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: “Bai, hiruretan. Lehenengoan erlijio ezberdinak azaltzean, gaia beti ateratzen delako. Bigarreanean, kristautasunean eta Jesus historikoari buruz ikertzean, emakumeen egoera aztertzen dugulako. Eta didaktikan (hirugarrena) ikasitakoa praktikan jartzean beti ateratzen zaigulako, ikasle taldeetan berdintasuna nola landu”. (2009/09/15 1 ET)

Gizona: “Nire ikasgaiak oso praktikoak dira, eta klasean parte hartzen dugu igual emakumeak eta gizonak. Berdintasunari buruzko eduki konketuak ez dugu jorratzen”. (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: “Lantzen ditudan ikasgai guztietan saitzen naiz jorratzen”. (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: “Beti. Bereziki Heziketa Fisikoa eta bere Didaktika I: Hezikidetzeta eta Heziketa Fisikoa lantzen dut”. (2009/09/15 1 ET)

Puntu honetan aipatzen da hizkuntzaren erabilera ez-sexistaren inguruan ikasgai batean egiten den lana, eta, oro har, irakasle askok adierazten dute hizkuntza zaintzen saiatzen direla, eta programa eta klase guztietan, honek lekua eduki beharko lukeela. Batzuetan ahaztu egiten den arren, gai garrantzitsua dela uste dute.

Gizona: “Esan bezala, egun berezietan lantzen dut kontua bereziki. Hala ere, Euskara eta bere didaktika I ikasgaietan hizkuntzaren erabilera ez sexistaren inguruan lan zehatza egiten dugu”. (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: “Hizkuntza zaintzen saiatzen gara”. (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: “Nik uste dut programetan eta klaseetan lekua eduki behar duela. Nik uste dut hizkuntzaren gaia oso garrantzitsua dela nahiz eta batzuetan ahaztu. Nik uste dut hizkuntzaren gaia garrantzitsua dela, emakumeak izendatu, kokatu... nahiz eta ez egin”. (2009/09/15 1 ET)

Baina gabezi handia iruditzen zaie ikasketa Plan berrietan gai honi buruzko ikasgai berezi bat ez egotea. Beharrezkoa ikusten dute gai hau tratatzea.

Gizona: “Komentatu dut. Uste dut ikasgai berrien proposamen formalak eskasak dira alor honi dagokionez zein kulturartekotasuna, globalitatea, bakea edo iparra-hegoa bezalako esparruetan. Praktikatik birbideratu beharko dira eta Sailetan eta lankideen artean kontzientziatzea, hausnarketa eta azterketa kritikoa bultzatzeko tresnak eraiki beharko dira”. (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: "ikasleak haserre zeuden Eskola Batzarrean, bakarrik hautazko bat izan behar genuelako, ni pozik nengoen, behintzat hautazko bat! Baina orain ez dugu ezta hori ere...". (2009/09/15 1 ET)

Eztabaida-taldeetan gai hauei buruz agertu diren ekarpen kopurua 32. taulan ikus daitezke

32. taula: Berdintasuna ikasgaietan

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Berdintasunaren egoera	1	43	1
Ikasgaietan	15	684	15
Magisteritzan	16	727	16

3.2.2.2. Irakasleok ikasleei buruz ditugun estereotipoak

Puntu honetan eskolak ematerakoan zein espezialitateetan egoten diren gusturago eta zergatik izan daitekeen hori, galdetu zen. Erantzunetan irakasleok ikasleei buruz ditugun hainbat estereotipo agertu ziren, hala nola, ikasleek edo taldeek berez dituzten *ezaugarriei buruzkoak*, *ikasketak aukeratzekoan* ikasleengan identifikatzen direnak, eta *ikasleen artean dauden jokaera sexistak*.

Ezaugarriei buruzkoak

Irakasleen artean, espezialitatearen arabera, ikasleei buruz ditugun estereotipoak edo iguripenak agerian geratu dira eztabaida-taldeetan.

Haur Hezkuntzan ikasle gehienak neskak izanik, otzanagoak, apalagoak, obedienteagoak, langileagoak direla esaten dute.

Emakumea: "Bai, Haur Hezkuntzako neskak otzanagoak dira". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Bai, umeagoak dira, apalagoak, obedienteagoak dira (esaneakoak?), langileagoak agian...". (2009/09/15 1 ET)

Aipatutako ezaugarri horiek eta sarreran eskatzen zaien nota altua, hobeto lan egitearekin eta jarrera hobetoarekin lotzen dute. Esaten dute errazagoa dela talde hauetan komunikatzea eta errespetu handiagoa egoten dela.

Emakumea: "Ez dago zalantzarik, otzanagoak dira eta hobeto lan egiten da". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Zeren sarrerako nota...ni Haur Hezkuntzako bigarren mailan nago eta oso ondo lan egin dut taldearekin, baina sarrerako nota igotzen ari delako". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Haur Hezkuntzan jarrera hobea izaten da, bai komunikatzeko eta bai errespetuari dagokionez". (2009/09/23 2 ET)

Lehen Hezkuntzan, berriz, duten ezagutza maila zein motibazioa txikiagoa dela esaten dute, eta hori, klaseetan nabaritzen dela aipatzen dute.

Emakumea: "Lehen Hezkuntzan maila txikiagoa delako, nabaritzen da, eta motibazio gutxiago". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Bai, (Haur Hezkuntzakoei) gehiago gustatzen zaie irakaskuntza, motibatuago daude. Argiago dute, eta Lehen Hezkuntzan... ba ez hainbeste". (2009/09/15 1 ET)

Hala ere, nahiz eta erosoago iruditu Haur Hezkuntzako taldeetan klasea ematea, ikasleek ekimen gutxiago dutela nabarmentzen dute irakasle batzuek. Aldiz, mutil gehiago egoten direnean, komunikazioa zailagoa dela, baina parte hartzea handiagoa izaten dela esaten dute.

Gizona: "Erosoagoa da klasea ematea, baina ekimen gutxiago dute, inurri otzanak bezalakoak dira". (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: "Komunikazioa zailagoa da mutil gehiago direnean, hala ere, batzuetan, errazagoa da gehiago parte hartzen dutelako". (2009/09/23 Ir. 2 ET)

Ikasketen aukeraketan

Aipatzen dute Haur Hezkuntzako espezialitatea aukeratzen duten ikasleek bokazio handiagoa dutela Lehen Hezkuntza aukeratzen dutenek baino.

Emakumea: "Haur Hezkuntza bokazionalagoa da, Lehen Hezkuntza, ez hainbeste". (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: "Haur Hezkuntza bokazionalena den espezialitatea da, neska gehiago dago eta giroa desberdina da, ikasketekin bat doa, konpromiso handiagoa dute, baina otzanagoa da ere". (2009/09/23 2 ET)

Era berean nabarmentzen dute, Haur Hezkuntzako espezialitatea oso feminizatuta dagoela, oso mutil gutxi matrikulatzen direla. Espezialitate hau aukeratzen duten ikasle gehienak neskak izaten direla eta "maternalagoak" (amatiarragoak?) direla. Titulazio hau zaintzarekin lotzen da eta, zentzu horretan, esaten dute ikasketen izaera profesionalizatzailea ez dutela horrenbeste baloratzen.

Emakumea: "Aurreko ikasturtean neskak bakarrik zeuden (Haur Hezkuntza). Eta aurrekoan bi mutil, bat etortzen zen eta bestea desagertu zen". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Pixka bat maternalak dira eta esaten dut...ez zentzu negatiboan, neri maternalak izatea eta zaintzan pentsatzea gauza positiboa iruditzen zait, baina zentzu horretan iruditzen zaizkit pixka bat... ez hain profesionalizatzaileak. Galdetzen diezu «zergatik aukeratu duzue lanbide hau?» «haurrak gustatzen zaizkigulako». Hori da erantzuna...". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "«Haurrak gustatzen zaizkigulako» «Haurrekin egon naizelako ez dakit non» «nire lehengusuak...» ... ondo dago, baina aldi berean iruditzen zait... pixka bat desprofesionalizatuta". (2009/09/15 1 ET)

Heziketa Fisikoko espezialitateari dagokionez, espezialitatea aukeratzen duten ikasleei irakaskuntza gustatzen ez zaienaren ustea dago. Aipatzen dute espezialitate honetako ikasle askok ez dutela barneratuta irakasleak izango direnik. Interes handia izaten duen talde txiki bat salbu, kirola baino ez zaiela interesatzen esaten dute.

Emakumea: "Ez dute oso barneratuta (Heziketa Fisikoko ikasleek) irakasleak izango direnik. Hirugarren mailan ere, oso gutxi barneratuta dute. Askok, beste batzuek ez, baina eurentariko askok oso gutxi barneratu dute irakasleak izango direla". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "(Heziketa Fisikoan)... interes handia duen talde txiki bat kenduta... edo izugarritzko interesa dute irakaskuntzagatik, hizkuntzagatik... edo danetaz paso egiten dute". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Heziketa Fisikokoei ez zaielako irakaskuntza gustatzen". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Heziketa Fisikoan hori gertatzen da, jende asko etortzen da kirola gustatzen zaielako, errendimendua...". (2009/09/15 1 ET)

3.2.2.3. Jokaera sexistak

Ikasleen taldeetan, ikusten diren jokaera sexistak aipatu dituzte. Adibidez, neskak eta mutilak daudenean talde berean normalean neskak izaten direla lanen ardura hartzen dutenak

Emakumea: "... Nik talde lanetan beti ikusten dut, batzuetan neska bat eta bi mutil daudenean, neska ez bada oso... beti lanak egiten dizkie, ez dut esaten berak egiten dizkienik, mutilek agian ekarpenak egingo dituzte, baina neska da amaitzen dituenak, entregatzen dituenak, ardura neskak hartzen du...". (2009/09/15 1 ET)

Nesken taldeetan mutilek hartzen duten protagonismoa ere aipatzen dute. Batzuetan, klaseko erregeak direla esaten dute. Eta horren arrazoiari buruz hitz egiten dute.

Emakumea: "Haur Hezkuntzako 3. mailan mutil bakarra dago eta taldearen bozeramalea da, neskak inseguruagoak direlako da? Femeninoa ez delako? Topiko bat dirudi baina oraindik orain gertatzen da". (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: "...Ziur Haur Hezkuntzan mutil gutxiago dagoenez neskak baino, agian mutilak apalago egongo dira. Baina batzuetan kontrakoa gertatzen da: mutil bat dago Haur Hezkuntzan eta erregea da. Zuk izango zenuen erregea aurten, ezta?". (2009/09/15 1 ET)

Beste mutur batean jarrita, generoko roletatik kanpo ateratzen den mutilak jasaten duen diskriminazioa aipatzen dute.

Emakumea: "(mutil batek ez badu eredia betetzen, edo ez bazaio gustatzen mutil maskulino eta lehiakorraren kirol-eredua, diskriminazio egoerak jasaten ditu). Heziketa Fisikoan bazegoen baten bat, ni ohartu nintzen, bere alde femeninoa zuena, nolabait esateko...". (2009/09/15 1 ET)

Atal honetan esandakoak laburbilduz, esan daiteke irakasleen adierazpenetan, espezialitate bakoitzari buruz irakasleok ditugun aurreiritziak eta usteak agerian gelditzen direla. Horrela agertzen da, neskak isilagoak eta langileagoak direla eta mutilak parte hartzaileagoak. Era berean, ikasleek egiten duten titulazioaren aukeraketa generoko estereotipoen arabera dela esaten dute. Horrela, Haur Hezkuntzako espezialitatea bokazionala dela esaten den bitartean, Heziketa Fisikoko ikasleek ez dutela euren burua irakasle bezala ikusten eta espezialitatea kirola gustatzen zaielako aukeratzen dutela esaten da. Horrez gainera, ikasleen artean antzematen dituzten jokaera sexistak aipatzen dituzte, hala nola, lanak banatzeko orduan neskek ardura gehiago hartzea, mutilek protagonismoa handiagoa bereganatzea taldean edo eta, berarengandik espero den rola betetzen ez duen mutilak edo neskak jasaten duten diskriminazioa.

33. taulan ikus daiteke estereotipoei buruz irakasleek egin dituzten ekarpenen laburpena.

33. taula: Estereotipoei buruzko ekarpenak

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Ezaugarriei buruzkoak	23	592	27
Ikasketen aukeraketan	16	513	21
Jokaera sexistak	2	96	2
Estereotipoak Guztira	41	1201	50

3.2.2.4. Egoera jendartean

Eztabaida-taldeetan jaso diren iritzien arabera, lan-baldintzak okerragoak diren eta jendartean onespina txikiagoa duten hezkuntza sistemaren mailarik baxuenetan, Haur Hezkuntzan alegia, emakume gehiago daude eta hauek otzanak dira. Gizon gehiago sartuko balitz sistemaren maila hauetan etapa hau derrigorrezkoa izango litzatekeela eta lan-baldintzak hobetuko liratekeela uste dute.

***Emakumea:** "Hezkuntza sistemak ondo funtzionatzen du mailarik baxuenetan (HH-n) lan -baldintza okerragoak eta onepen sozial txikiagoa daudenetan, emakume gehiago daudelako, eta sumisoagoak dira, portzentajeak orekatuko balira, hezkuntza maila hau derrigorrezkoa izango litzateke eta lan-baldintzak hobetuko lirateke". (2009/09/23 2 ET)*

Aipatzen den beste arazo bat da, ikasketen aukeraketa genero estereotipoen araberakoa izaten dela. Horrela, Haur Hezkuntzan dagoen arazoa, maila hau zuzen-zuzenean zaintzarekin lotuta dagoela dela adierazten dute.

***Emakumea:** "Nik uste dut arazoaren oinarria dela maila hau zaintzarekin soilik lotzen dela. Ez badugu uste gure titulazioak zaintzeko bakarrik direnik, ekoizpena web orrian aurkeztu beharko genuke (ekintza hezitzailea baloratu haur hezkuntzan). Perspektiba profesionalagoa eman beharko zitzaion, zaintzaile papera baztertuz. Eta horrela, profesionaltasunetik, berrikuntzatik eta kalitatetik saldu produktua. Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako ere atera, eta ez hainbeste balio asistentziala. Kultura aldaketa bat egon behar da kontzeptualetik prozedurazkora". (2009/09/23 2 ET)*

3.2.2.5. Atalaren ondorioak

Laburbilduz esan daiteke hezkidetzari eta berdintasunaren gaiarekin lanean urte asko daramaten pertsonen parte hartu dutela eztabaida-taldeetan. Irakasle hauek, ikasketa plan berrietan berdintasunaren gaia tratatzeko beharra ikusten dute. Baina plan berrien egitura dela eta, hori ezinezkoa denez, ikasgai "fiktizio" bat diseinatzea proposatzen da. Ikasgai horretan gutxieneko edukiak erabaki beharko lirateke eta Haur eta Lehen Hezkuntzako titulazioetarako aurreikusita dauden moduluetan, titulazioak irauten dituen lau urteetan zehar, zeharka txertatzen joatea proposatzen da.

Modu berean, practicum-etako batean hezkidetzari dagozkion aspektuei buruzko behaketa egitea proposatzen da, horretarako, bai tutoreei bai ikasleei beharrezkoak dituzten tresnak eskainiz.

Bestaldetik, aurrera eramateko zailak ez diren ekimenak proposatzen dituzte, hala nola: hizkuntzaren erabilera ez-sexista sustatzeko materialak eskuratzea irakasle guztiei; diskriminazio egoerak agerian uzteko “plasma lila” martxan jartzea eskolaren atzealdeko sarreran; berdintasunari buruzko jardunaldiak eta ikasle zein irakasleentzako formazio ikastaroak antolatzea; irakasleentzako aholkularitza eskaintzea gai honi buruz, eta, azkenik, Haur Hezkuntzako etaparen izaera hezitzailea eskolako web orrian agertaraztea etapa honi dagokionez “zaintzearekin” egiten den lotura zuzena nolanaiki ekiditeko.

34. taulan ikus daiteke irakasleen eztabaida-taldeetan egon den erreferentzia kopurua gai honi dagokionez.

34. taula: Berdintasuna lantzeko proposamenak

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Proposamenak	75	3.538	102

3.2.2.6. Berdintasunaren gaia lantzeko egindako proposamenak.

Proposamen ugari agertzen dira hezkidetzaren gaia plan berrietan sartzeari buruz baina eztabaida-taldeetan nolabaiteko kontsentsua lortu zutenak ekarriko ditugu hona.

Eztabaida-taldeetan parte hartu zuten pertsonak eskolako beste pertsona batzuk kontzientziatzeko eta hezkidetzaren gaian sartzeko beharra adierazi zuten.

Emakumea: "(Pentsatu) Nola erraztu jendea berdintasunaren trataeran sartzeko joateko". (2009/09/15 1 ET)

Alde batetik, “balizko” ikasgai bat diseinatzea proposatu zen, eta bestetik, practicum-ean integratzea hezkidetzari dagozkion eduki batzuk.

- a) *Ikasgaia dela eta*, Gradu berrien diseinuan benetako ikasgairik ez dagoenez, irtenbide bezala zeharkako ikasgai bat sortzea planteatzea da. Pertsona batzuen artean, “balizko” ikasgai horretan landu beharreko edukiak proposatzea erabaki zen, besteak beste, feminismo eta berdintasunari buruzko kompetentziak sartuz, jendartearen egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak eta emakumeen borrokari buruzkoak integratuz eta didaktika espezifikoeetan eman behar den trataera aipatuz. Edukiak zeintzuk izan behar diren erabaki ondoren, Haur eta Lehen Hezkuntzako titulazioetan ezarrita dagoen egitura modularrean ikasgai honen edukiak integratzea proposatzen

da, modulu bakoitzeko ikasgai desberdinetan egokienak diren edukiak txertatuz.

***Emakumea:** "Zeharkako zerbait izan behar du, pertsona batzuen artean, ikasgai ezberdinetan sartu edo tratatu daitezkeen eduki batzuk finkatu. Ikasgai bat sortu eta moduluetan banatu (hau ikasgaia antolatu aurretik egin beharko litzateke)". (2009/09/23 2 ET)*

***Emakumea:** "Moduluan edo/eta praktiketan integratu. Saskian uzten den kreditua diseinu kurrikular propioa duela ziurtatu (feminismoari eta berdintasunari buruzko gaitasunak, egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak, emakumeen borrokari buruzko zerbait, didaktika espezifikoa nola tratatu behar den ikusi)". (2009/09/23 2 ET)*

- b) *Hizkera ez-sexistari* buruz proposamen ugari egon dira baina gehienak zentzu berean joan dira, gainontzeko irakasleak hizkuntzaren erabilera ez-sexistaren inguruan kontzientziatzeko beharrari buruz aritu dira. Oro har, jendeari materialak eta baliabideak eskura jarri eta erabiltzera animatu behar dela uste dute.

***Emakumea:** "Nik pentsatu nuena, atzo egon nintzen Berdintasun Zuzendaritzaren orrialdea ikusten eta hizkuntzari dagokionez, nahiz eta gauza txikiak izan, Zuzendaritzatik bidaliko bagenitu esanez «programa hau bidaltzen dizuegu (ez ibiltzeko bilatzen), deskargatu» edo «material hauek»...) gauza txikiak dira baina agian interesa duen jendeak... Hau da, jendeari gauzak erraztu, errazago jarri...". (2009/09/15 1 ET)*

***Emakumea:** "Badago dokumentu bat oso ondo dagoena hizkuntza eta irudiaren aplikazioari buruz, gainera Marije Apodakak eta egin zuten... Dokumentu hori zuzendaritzatik bidali daiteke e-mailez". (2009/09/23 Ir. 2 ET)*

- c) Era berean, *gizonezkoak honetan inplikatzeko* edo, "feminismoa gizonezkoen gauza" delakoaren mezua zabaltzea proposatzen da.

***Gizona:** "Edukietan sartzea interesgarria denaren diseinu bat egiteko bildu. Lehen Hezkuntzan balore matxista gehiago daude, ez dakit, buruan sartu feminismoa gizonen gauza dela". (2009/09/23 2 ET)*

- d) Beste proposamen bat, jakintza arloekin zerikusia duten esperientzia zehatzak ekartzea izan zen, modu horretan bere arloan gai hau landu nahi duten irakasleei bidea erraztuko zitzaien.

***Emakumea:** "Eta ahal bada, arloka zerbait egin. Zuk esaten duzu, "beno, sentsibilizatu naiz, baina orain nirea nahi dut, nola lantzen dut nik hau" esperientziak ekarrita beharbada, Mondragon Unibertsitatearekin egin duzuen bezala: jende jakin bat ekarri azaltzera nola egin duten hau dena beraien ikastegian". (2009/09/15 1 ET)*

***Emakumea:** "Bai, ematen du gauza zehatzek gehiago erakartzen dutela". (2009/09/15 1 ET)*

- e) Ildo beretik, ikasle eta irakasleentzako formazio eta sentsibilizazioa areagotzen duten ikastaroak egin eta irakasleentzako aholkularitza emango duen pertsona bat ekartzea proposatu zen.

Emakumea: "... Eta beste gauza bat, gero klaseak emango dituztenak, pertsona zehatzak izango direnak, esan daiteke: «bueno, a ber, zuk zer formazio behar duzu, edo zeri diozu beldurra?, zeren badago jendea ausartzen ez dena, zuk zehazki zer behar duzu? Ez dakit zeren ikastaro bat?» Ba antolatzen dugu ikastaro hori «ad hoc», oso zehatza...". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Edo bestela, esaten duzun horrekin bururatzen zaidan gauza bat: norbaitek ezin badu zerbait eman, kultur jardueretan horri buruz, jende guztiarentzat hitzaldi bat antolatu eta kreditu bat ematea, nolabaiteko, kultur jarduera derrigorrezkoak egitea". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Aholkularitzako mintegi moduko bat sortu irakasleentzat, ekar dezakegu norbait aholkularitza egiteko (Bea Ugarte) baina abenduaren 18rako antolatu beharko litzateke". (2009/09/23 2 ET)

- f) *Materialak biltzeko datu-base bat osatzea*, izan zen atera zen beste proposamen bat. Batzuetan materiala jasotzen dugu baina gure arloarekin bat ez badator ez dugu gordetzen, baina beste irakasle batzuentzat interesgarria suerta daiteke.

Emakumea: "Gauza bat bururatzen ari zait honekin: ezin da sailkatutako dokumentuen datu-base bat osatu? Esan nahi dut, niri askotan gertatzen zait, irekitzen dut korreoa eta ez dakit nork, bidaltzen dizkizu ez dakit zenbat dokumentu, eta esaten duzu, «nire ikasgaikoak» baina ze interesgarria! Batzuetan kaxoi horretara bidaliko nituzke: «begira nola ari diren irakurketa lantzen...»". (2009/09/15 1 ET)

- g) *Practicum-a dela eta*, ikusten da une pribilegiatua dela hezkidetzari buruzko edukiak sartzeko, ikasle guztiak pasatzen direlako practicum-etik eta eskolan gertatzen dena bertatik bertara ikusteko aukera ematen duelako. Hezkidetzari dagozkion aspektuak behatzeko tresnak eman beharko zirela uste dute.

Emakumea: "Adibidez, practicum-ean sar daiteke (hezkidetzaren gaia)". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Practicum-ean behaketa egiteko planak ematen dizkiegunean, oso eginda eman beharko genituzke, tresnak eginda eta esan «hezkidetzari dagozkion aspektuak behatu», horrela praktiketara doan pertsonak behatuko du neska-mutilen kopurutik hasita, guk behatzea nahi duguna ". (2009/09/15 1 ET)

Emakumea: "Beno, orduan argi dago practicum-ean behaketa sartuko dugula, ezta?". (2009/09/15 1 ET).

h) *Haur Hezkuntzari buruz* dagoen *irudi asistentziala ekiditeko*, web orrian etapa honen izaera hezitzailea agerrarazi beharko genukeela aipatzen da. Ikuspuntu profesionalagoa eman, zaintzailearen papera baztertuz eta Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako agerraraziz. Profesionalitatea, berrikuntza eta kalitatea azpimarratu titulazio hauetan.

Horrez gain, ikusten zen bazirela ekimen batzuk nahiko errazak direnak aurrera eramateko, jendea erakartzeko baliagarriak izan zitezkeenak, bestalde. Horrela hainbat proposamen atera ziren, adibidez, plasma pantailetan diskriminazioak edo ezberdintasunak agerian uzten dituzten informazioak jartzea, modu horretan irakasle eta ikasleak kontzientziatzeko.

Emakumea: "Nik esaten nuen ikusezina ikusgai bihurtzeko (hacer visible lo invisible), ez gaiari buruzko lanak. «Diskriminazio egoerak non daude?» esaten duen lehiaketa baten argazki edo bideoen bidez, ikusezina dena, agerian utzi". (2009/09/23 2 ET)

Emakumea: "Taula morea sortu, aukera berdintasunari buruzko informazioarekin". (2009/09/23 2 ET)

Laburbilduz, egin diren proposamenak hainbat motatakoak izan dira. Batetik, berdintasunaren inguruko edukiak curriculumean sartzeko proposamena, zeharka ikasgai desberdinetan eta baita practicumean ere. Horrekin batera, materialak biltzeko datu-base bat sortzea proposatu zen; bestetik, ikasle zein irakasleen sentsibilizazioa eta formazioa sustatzeko ikastaroak antolatzea -bai hizkuntzaren erabilera ez-sexistari buruzkoak, bai jakintzarlo desberdinetan burutu diren esperientziei buruzkoak-. Horrez gainera, Haur Hezkuntzako titulazioren izaerari eta irudiari buruzko hausnarketa sakona egitea proposatu zen. Emakumeekiko diskriminazioa ikus-arazteko eta salatzeke berriak, bideoak e.a. eskolako Plasma pantailetakoa batean jartzea proposatu zen.

Esan behar da, tesia amaitzerakoan hauetako ekimen batzuk aurrera eraman ditugula, hainbat ikastaro eta jardunaldi burutu ditugu gai honen inguruan, Berdintasunari buruzko ikasgaia diseinatu dugu eta Graduoko lehenengo moduluan hainbat eduki landu dira eta "Plasma lila" deitu duguna bizirik dago eskolan.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Aurreko kapituluan Gasteizko Irakasle Eskolako ikasle eta irakasleen galdetegi eta eztabaida-taldeen emaitzez hainbat ondorio atera ditugu. Oraingo honetan azpimarratu nahi dugu, emaitzek, errealitate bakarraren ikuspegi desberdinak islatzen dituztela; eremu desberdinetako pertsonen iritziak jasotzen dituztela, hain zuzen ere. Alabaina, errealitate bakarra da aztertu eta ulertu nahi izan duguna. Atal honetan, beraz, ikerketan parte hartu duten pertsona desberdinen iritziak bateratu ditugu, informazioa jasotzeko erabili ditugun tresna desberdinen bitartez lortutako emaitzak erlazionatuz eta alderatuz. Horrela, genero berdintasuna dela eta, Gasteizko Irakasle Eskolako errealitatea hobeto ezagutu eta ulertu ahal izango dugulakoan gaude.

Partaideengandik jaso ditugun diskurtsuak eta ekarpenak bateratu ondoren, atera ditugun ondorioak aurkeztuko ditugu. Atalari amaiera emateko ikerketaren hipotesien berrikusketa egingo dugu eta etorkizunerako erronkak zein proposamenak ere bai.

4.1. Eztabaida

Ikerketan zehar agertu zaizkigun kezka eta gai nagusiak dira ondorengo lerroetan aurkeztuko ditugunak. Gai hauei buruz ikasle zein irakasleek eman dituzten iritziak laburbilduko ditugu.

Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak direla eta, orain arte esandako guztiaren arabera, nesken gustua Haur Hezkuntzan eta mutilena Heziketa Fisikoan egotea, ez dela “kasualitatea” esatera ausartzen gara; hartzen duten erabakia unibertsitateira iritsi arteko ibilbidearen ondorioa dela. Unibertsitatean gure eginkizuna horretan heztea eta sinesmen horiei buruzko hausnarketa sustatzea izan beharko litzateke.

Galdetegietan jaso ditugun erantzunen arabera, espezialitate guztietan, ikasle gehienek (%70ek) esaten dute haurrak eta hezkuntza gustatzen zaizkielako aukeratu dutela

magisteritza ikastea, hots, aukeraketa bokazionala dela nolabait esateko. Espezialitateak kontutan hartzen baditugu, Lehen Hezkuntzan ikasleen %22ak, adierazten du beste espezialitateetan sartzeko nahiko notarik izan ez zuelako aukeratu zuela espezialitate hau. Gure ustez, gure eskolara etortzen diren gazteek irakasle ikasketen aukeraketa genero estereotipoek bultzatuta egiten dute, baina, ez dira kontziente beraien aukeraketa, bizitza osoan zehar bereganatutako estereotipoek mugatzen dutela. Burutu dugun lanean, historian zehar, emakumeen hezkuntza curriculumak besteak zaintzearekin eta etxeo esparru pribatuarekin lotuta egon dela ikusi dugu. Badirudi, gaur egun oraindik ere, zama hori arrastaka eramaten dugula, eta, horrek, eragina duela neskek eta mutilek egiten duten ikasketa eta lan aukeraketan.

García-k (García *et al.*, 2002) dioten bezala, pertsona bakoitzaren gustu, interes eta nahiak sexu bakoitzari esleitutako iguripenek, eta, familia, eskola eta kultur ereduek baldintzatzen dituzte. Gure ustez, beharrezkoa da ikasleekin gai honetaz hausnarketa egitea eta lantzea horren kontzientzia hartzen laguntzeko.

García-k dionarekin bat etorrita, zalantzan jarri genuen gustuen argudio hori eztabaidataldeetan, eta, gaian sakondu ahala, bestelako arrazoiei buruzko hausnarketak azaltzen hasi ziren. Horrela, *“estereotiporik ez dutela ikusten sentsibilizatuta ez daudelako”* adierazten zuten, baina egon badaudela. Haur Hezkuntzan gehiengoa neskek izatea eta Heziketa Fisikoan gehiengoa mutilak izatea ez dela kasualitatea aipatzen dute, *“neskek haur txikiak zaintzen dituztela eta mutilek kirola egiten dutela”*, eta, hori, *“lanean islatzen dela, lanaren errekonozimenduan eta soldatan”* esaten dute.

Hausnarketa hauetan, azken finean, sexuaren araberako lan banaketa islatzen da eta, lanbideei buruz mantentzen diren estereotipoak. Tradizionalki emakumeek zaindu gaituzte, amek edo neskameek, eta horrela, mutil askok Haur Hezkuntzan egiten den bakarra haurrak zaintzea dela uste dute, amatasunaren luzapen bat bezala ikusten da. Heziketa Fisikoa, berriz, gizonezko esparru bezala ikusia izan da beti eta horregatik hitz egiterakoan “el profesor de gimnasia” ateratzen zaigu beti.

González-en (2009) esanetan, lanbidearen hautaketari lotutako estereotipo ugari daude, eta horrela, badira ikasketa batzuk tradizionalki “emakumezkoenak” edo “gizonezkoenak” direnak. Pixkanaka gauzak aldatzen ari diren arren, oraindik badira arlo batzuk non nesken presentzia handiagoa den, esate baterako, osasunarekin, gizarte arretarekin edo hezkuntzarekin lotutakoak. Telekomunikazioak, auto-mozioa, elektrizitatea edo mekanika bezalako arloak, aldiz, mutilek aukeratzen dituzte batez ere. Nesken kasuan

estereotipatutako lanbide eta ikasketen hautaketa gainditzen hasi den arren, mutilak ez dira horrenbeste joaten tradizionalki emakumezkoek bete dituzten lan edo ikasketetara.

Horrela, zereginen banaketarekin lotutako rolek eta estereotipoek eragina dute lanbidea aukeratzeko orduan, adibidez, emakume *zaintzailearen* eta gizon *mantentzailearen* estereotipoak, bizitzako lehenengo urteetan familiarengandik, inguratzen dituzten irudietatik, ipuin eta irakurketetatik, jostailuetatik, e.a. jasotzen dituzte ikasleek. Horrela, neskek emakume zaintzailearen estereotipoa bereganatzen dute beraien buruarekiko duten irudia mugatuz. Familia tradizionalaren ereduari lotutako estereotipoa da eta amaren rolaekin eta emakume zaintzailearen irudiarekin identifikatzen ditu. Gizon mantentzailearen estereotipoak eragina du mutilengan, eta, beraien burua -eta besteak- zaintzeko gai izan daitezkeela ikusteko zailtasunak dituzte. Baliteke mutilek zaintzarekin zerikusia duten ikasketa edo lanbideetara bideratzeko -Haur Hezkuntza, Erizaintza, e.a.- zailtasunaren arrazoia hori izatea.

Gai honi berebiziko garrantzia eman zitzaion irakasleen eztabaida-taldeetako ekarpenetan ere. Haur Hezkuntzako espezialitatea oso feminizatuta dagoela aipatzen zuten. Ikasleek zioten bezala, bertan sartzen diren gehienak neskak izaten direla, eta, titulazio hau zaintzarekin lotzen dela berretsi zuten irakasleek ere, *“pixka bat maternalak direla, ez zentzu negatiboan, baina ez hain profesionalizatzaileak”*, hau da, arlo profesionalari baliorik eman gabe egiten dutela neskek aukeraketa eta galdetzen zaienean zergatik aukeratu duten lanbide hau *“haurrak gustatzen zaizkielako”* izaten dela erantzuna.

Hezkuntza sistemari buruzko datuak ikusten baditugu (ikus 6. eta 7. grafikoak: irakasleen etapakako banaketari dagozkionak), Haur Hezkuntzako etapan, %92ak emakumezkoak dira, Unibertsitateko irakasleen %61ak gizonezkoak diren bitartean.

Matrikulazio datuetan Haur Hezkuntzako eta Heziketa Fisiko espezialitateen artean, neska eta mutilen kopuruan dauden desberdintasunak ikusita, zerbait egiten ez badugu, datozen urteetan egoera ez dela gehiegi aldatuko baieztatzeko moduan gaude.

Berdintasunaren trataerari dagokionez, lan honen emaitzak aztertuta, esan dezakegu irakasle gehienek berdintasunaren gaiarekiko sentsibilizazioa erakusten dutela, ikasleei, neska izan edo mutila izan, tratua berdina ematen zaiela, eta, askok, edo guztiek, lantzen dutela berdintasunaren gaia. Horrela agertu da ikasle zein irakasleek emandako erantzunetan. Iritzi hori dute Heziketa Fisikoko ikasleen %78ak, eta, espezialitate eta hizkuntzaren arabera portzentajea jaisten den arren, %60tik gora dago kasu guztietan.

Hala ere, lehenengo galdetegia betetzeko eskatu genuenean inor ez zen hotz gelditu. Batzuk interes handiz betetzen hasi ziren eta hartutako ekimenagatik zorionak eman zizkiguten. Alabaina, gutxi izan baziren ere, ikasle batzuek aurpegi arraroak jarri zituzten, edo, erdi barrezka hasi ziren eta ikasle bat galdetegia apurtzeraino iritsi zen. Galdetegia betetzerakoan sortu ziren jarrerak ikusita erabaki genuen eztabaida-taldeetan galdera hau egitea: Zein da berdintasunari buruz duzun iritzia? Burutu ditugun eztabaida-taldeetan ikusi ahal izan dugunez, magisteritzako ikasleek ez diote garrantzi handirik ematen genero berdintasunaren gaiari. Batzuek *“bizi garen gizartean gauza normal bat”*, ikusten dute berdintasuna, eta, adierazten dute *“ez aldeko ez kontrako jarrerarik, ez daukatela”*; beste batzuek *“aurrerapen asko egon direla”* eta gaitutako gaia dela diote; *“hezkuntzan diskriminaziorik ez dagoela”* edo *“ez zaiola garrantzirik eman behar, ze garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza”* adierazten dute. Horrez gain, ez dituzte oso ondo ikusten Gobernuaren aldetik diskriminazio positiborako hartzen diren neurriak, eta, ez dute sinesten eskolaren aldetik gauza handirik egin daitekeenik. Arrazoiak eta diskurtsoak desberdinak izan daitezkeen arren, jarrera guzti hauen ondorioa bera da: honen aurrean ezer ez egitea, “normaltasunez” aritzea, hau da, arazorik ez bailego jokatzeari. Bat gatoz Alicia Puleo-rekin (in Moreno Llana, 2007) esaten duenean, egin diren aurrerapenak aitortzea ona dela, baina, ez dena lortuta dagoela esateko, gure ustez, lan asko baitugu oraindik egiteko.

Zorionez badaude beste ikasle batzuen ahotsak, lan hau irakasleen formazioan egitea ezinbestekoa dela esaten dutenak. Gure ustez, agerikoa da sentsibilizazio lan bat egin behar dela eskolan. Abril-ek (2008a) dioen moduan, generoen arabera antolatutako jendartean, eta etorkizuneko eskolan arituko diren irakasleen formatzaileak izanik, ezin dugu esan gai honekiko neutralak garenik. Gure artean desberdintasun handiak daude gertaerak interpretatzeko orduan eta horien aurrean ditugun jokabideetan. Batzuentzat genero dualtasuna edo bikoiztasuna biologikoki erabakitako zerbait den bitartean, beste batzuek beren historian sakontzen dute, beren jokabidea eta besteak antzemateko era aztertzen dute, guztiontzako aukerak zabaltzeko asmoarekin. Ikuspuntu honetatik landu beharko litzateke genero berdintasuna irakasleen hasierako formazioan.

Genero Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiei dagokienez, ikasleen galdetegi-tako erantzunak aztertuta baieztatu dezakegu berdintasunaren gaia ikasgai askotan lantzen dela. Alabaina, gure ustez agerian geratzen da modu berean, ikasgaietan egiten den lana ez dela oso lan zehatz eta sistematikoa. Horrela uler daiteke ikasleei berdintasuna lantzen duten ikasgaiak aipatzeko eskatzen zaienean horrenbeste ikasgai desberdin agertzea. Ez

dira puntuazio sendoak agertzen ikasgai jakin batzuren inguruan, alderantziz baizik, irakasgai asko puntuazio txikiekin.

Irakasleen aldetik, eztabaida-taldeetan, gehienek adierazten dute zerbait egiten dutela baina, oro har, ez dira gai sentitzen zenbat denbora edo zenbat kreditu eskaintzen dioten esateko. Horrez gain, sistematizazio falta aipatzen dute gabezi moduan. Irakasle kolektiboaren lan serio eta sistematikoa egiteko eta akordioetara iristeko beharra dago gai honen gainean. Lan egiteko erari dagokionez, gehienbat azalpen teorikoak ematen dira, eta, eskolan, bereziki, hizkuntzaren erabilera zaintzen da ikasle eta irakasleen esanetan.

Egiten den lana dela eta, faltan botatzen da arloetan emakumeak duen presentzia nabarmentzea eta azpimarratzea. Horrela agertzen da, bai ikasleek eman dituzten erantzunetan -%15ak baino ez du esaten emakumearen ekarpenak aintzat hartzen direla- eta bai irakasleen erantzunetan -%15ak aipatzen du gai hau lantzen duela-. Ildo horretatik, ikasle talde bakar batek nabarmentzen du aspektu hori egindako eztabaida-taldeetan. Gai hau androzentrismoak zientzietan duen presentziarekin zuzen-zuzenean lotuta dagoela kontutan hartzen badugu, eta geroago agertzen den bezala ikasle gehienek androzentrismoa zer den ez dakitela, Magisteritza Eskolan lantzeko beste esparru bat zabaltzen zaigula ikusten dugu.

Hizkuntzaren erabilera dela eta, baieztatu ahal izan dugunez, irakasleen artean -edo lan honetan parte hartu duten irakasleen artean behinik behin- asko zaintzen den aspektua da hizkuntzarena. Horrela jasotzen da ikasleen %81aren erantzunetan, eta, gauza bera gertatzen da irakasleen erantzunetan.

Gainera, berdintasuna bultzatzeko ezartzen diren neurrien artean hizkuntzari dagozkionak dira ezagunenak, eta horien gaineko kezka nabaria da irakasleen galdetegietan eta izan ditugun elkarrizketetan. Alabaina, ikasleekin burutu ditugun eztabaida-taldeetan, azaleko formetan gelditzen direla ikusi dugu. Euskara “neutroa” dela diote, eta horrela, etengabe, “los” “las” erabili bai ala ez, eztabaida horretatik ez dira atera. Inork edo ia inork, ez du gehiago sakontzen. Agerian geratu da, hizkuntza erabiltzen dugunean ez garela kontziente hizkuntzaren erabileran dagoen androzentrismoaz.

Hizkuntza, mundua irudikatzeko, interpretatzeko eta azaltzeko, gure identitatea eraikitzeke eta besteekin harremanak izateko balio duen sozializazio eta komunikazio tresna da. Aldi berean, pertsona bezala eraikitzen dugun identitatea, gure bakarkako nahiz parte hartzen dugun taldeen barruan bititako esperientzia pertsonalen ondorioa da. Horrez

gainera, identitatea, talde horiek kulturalki historian zehar eraiki dituzten tradizio, balore eta bizimoduen ondorioa da. Eta gauza guzti horiek isla dute erabiltzen dugun hizkuntzan. Agurtzane Juanena-k (1991:109) dioen moduan *“Kultura sexistatik mintzaira sexista dator eta mintzaira sexistak kulturaren sexismoa iraunarazten du”*.

Gure ikasleek gai honek duen garrantziaz jabetzeko zerbait egin beharko da Eskolan. Aurreko atalean esan den bezala, eta irakasleengandik jaso dugun informazioan ikus daitekeen bezala, hainbat ekimen egiten dira honen inguruan. Hala ere, ezinbestekotzat jotzen dugu ikasketa planetan sartu beharreko edukiak zehaztea, eta, egingo den lana antolatzea hezkuntza sisteman benetako aldaketa ematea nahi badugu. Horretarako premiazkoa da irakasleen formazioa eta inplikazioa.

Genero estereotipoak direla eta, burutu dugun lanean ikusi dugunaren arabera ikasleek estereotipoak edota emakume eta gizonen arteko desberdintasunak ez dituzte identifikatzen. Agerian geratu da estereotipo ugari dugula baina ez ditugula halakotzat identifikatzen. Irakasleen %70ak kontzeptu hori ondo ezagutzen duela aitortzen duen arren, %19ak esaten du ez dakiela Irakasle Eskolan estereotiporik dagoen ala ez, eta, %36ak dio ez daudela. Haien eztabaida-taldeetan gaian sakontzen dugunean, berriz, mota guztietako estereotipoak (gizon eta emakumeen gaitasun fisikoei buruzkoak, nortasunari buruzkoak, jokabideen gainekoak...) agertzen dira. Gure iritziz, horrek esan nahi du ikasleek estereotipoak identifikatzeko zailtasunak dituztela, estereotipoek duten ezaugarrietako bat, inkontzienteak direla izanda, gauza normala da zailtasun horiek izatea.

Baieztaatu dugunez, estereotipo hauek desberdinak izaten dira espezialitatearen arabera. Horrela Heziketa Fisikoko ikasleak gaitasun eta ezaugarri fisikoei buruzko estereotipo gehiago dituzte: mutilak indartsuagoak, azkarragoak dira, nesken birrikak txikiagoak dira, kirol batzuk egokiagoak ikusten dituzten neskentzat mutilentzat baino... Haur Hezkuntzako ikasleek, berriz, indar gehiago egiten dute nortasunari buruzko estereotipoetan: mutilak lehiakorragoak dira, haserrekoagoak; neskak txukunagoak, langileagoak, isilagoak, modu diferenteak dituzte parte hartzeko... Sexuen araberako mundua erakusten da: nesken eta mutilen jostailuak eta jolasak, nesken eta mutilen kirolak, nesken eta mutilen arropak, nesken eta mutilen lanbideak... Gabonetako jostailuen kanpainak edo saltoki handiren batetik buelta bat ematea baino ez dago horretaz konturatzeko, eta, hala ere, ez dugu begi aurrean duguna ikusten. Gure lanean ikusi dugunaren arabera, ikasleak ez badira kontzientziatzen eta sentibilizatzen gai hauen inguruan, ez dituzte ikusten dauden desberdintasunak.

Azkarragaren (2009:146), hitzak erabilia sozializazio mekanismoak gero eta sibilinoagoak dira, sutilagoak, oso zaila da, beraz, horiek detektatzea eta erradarrak “findu beharra” daukagu.

“Sozializazio sibilino horiek detektatzeko radarrak ez ditugu larregi findu, ordea. Eta ondorioz, gazte askok, unibertsitateko ikasleak esaterako, genero ezberdintasunak neanderthalen kontuak direla uste dute. Lehen bai, kobazuloen garaian, orain ez, orain apenas dago ezberdintasunik. Espiritu kritiko eta politikodun gazteek sartuta dute generoaren auzia beharrezko eraldaketaren dekalogoan, diskurtso politiko zuzena darabilte, baina, hori bai, euren esperientzia propioan apenas ei dago arrastorik. Galdetu gazteari, baita konprometituari ere: norbere etxean edo ikastolan ez da genero transmisiorik egon, denak izan dira berdin tratatuak. Benetan indartsuak dira genero ezberdintasunak detektatzeko erresistentziak, gazte zein helduengan”.

Gure ardura izango da, beraz, ikasle hauei formazioa eskaintzea, formaziorik gabe, nekez izango baitute sexuen arteko berdintasuna lantzeko behar diren baliabideak.

Irakasleen aldetik ere, titulazio desberdinei buruzko estereotipoak eta iguripenak aurkitu ditugu, Haur Hezkuntzako taldeak ixilagoak, lasaiagoak omen direla eta Heziketa Fisikokoek kirola maite dutela baina ez dutela haien burua irakasle moduan ikusten esaten dute. Irakasleok, modu berean, Lehen Hezkuntzako maila txikiagoa dela eta ikasketekiko motibaziorik ez dutela adierazten dute. Irakasle garen heinean geure burua aztertu beharko genuke eta egiten ditugun orokortze hauek saihesten saiatu beharko ginatke.

Jokaera sexistak eta diskriminazioa direla eta, gure ikasleen %94ak esaten du Irakasle Eskolan ez dela inoiz diskriminaturik sentitu. Eztabaida-taldeetan honi buruz galdetu zitzaientean batzuetan klasean aipamen sexistak egoten direla *“ikaskide gutxi batzuen aldetik, beti dagoela baten bat klaseetan komentarioren bat egiten duena, adibidez «neskek futbolerako ez dute balio» etab. Gutxi batzuk direla baina badaudela”*. Oro har, jokaera sexistarik ez dagoela adierazi zuten. Bestalde, aipamen sexistak daudenean, *“ez dela igual txarrera”*, hau da, intentzio txarrez ez direla egiten aipatzen zuten. Orokorrean, garrantzia kentzen zieten, eta, *“adarra jotzarren”* egiten direla esaten zuten.

Irakasle batek adierazten zuen bezala, *“gure ikasle askok ez dituzte portaera eta jarrera diskriminatzaileak identifikatzen eta egiten duten askok ere «bitxo arraroak» direla uste dute, askotan ez baitute aukerarik bere sentimendu eta ideia horiek konpartitzeko”*.

Badirudi neskak txikitatik menpekoak izaten ohitzen direla eta normala iruditzen zaiela

hainbat jokaera sexista egotea. Izan ere, Amparo Tomé-k (2007b:117) esaten duen bezala, lan konplexua da naturaltzat jotzen ditugun jokabideak agerian uztea:

“Es complejo el aprender a mirar y a mirarnos con el objetivo de desvelar toda una serie de sesgos sexistas, racistas o clasistas en los que hemos sido educados, con los que hemos crecido y con los que nos comportamos de forma natural”.

Begirada trebatzeko beharra azpimarratuko genuke berriz ere. Gure Eskolan, diskriminazioak, egon, badira, jendarteko esparru guztietan bezala. Irakasleen aldetik egiturazkoak diren batzuk aipatzen dira, adibidez, garbitzaile guztiak emakumezkoak izatea, edo emakumezkoek lanbideaz kanpo ardura gehiago izatea: seme-alabak medikuarengana eramatea, bazkariak arduratzea, e.a.

Horiez gain, ikasleen arteko harremanetan ematen diren beste batzuk aipatzen zituzten. Adibidez, Kimika eta bere didaktika izeneko ikasgaietan, laborategiko praktikak egiten zituztenean *“mutilek diseinu esperimentalak burutzen zituzten eta neskek espermientuen datu zehatzak eta bukaera txostenak egiten arduratzen ziren gehienetan”*. Desberdintasun guzti horiek zerikusia zuten klaseko lan banaketarekin, ardurak hartzearekin eta klaseko parte hartzearekin.

Ikasleek desberdintasun hauei buruz inolako aipamenik ez egitea, eskolan egin duten ibilbidearen ondorioa da. Subirats-ek (2007) dioen bezala, eskolan pasatzen duten denboran zehar, neskek menpeko nortasun soziala garatzen dute. Mutilek espazioaz, denboraz, ekintzaz eta hitzaz jabetzen diren bitartean, neskek elementu hauen erabilpen murriztua egiten dute, beraien nahiak, beharrak eta esperientzia pertsonalak bigarren planoan utziz. Horrela, unibertsitatera iristen direnean normala iruditzen zaie (bai neskei eta bai mutilei) mutilak izatea esperimentuak egiten dituztenak, parte gehiago hartzen dutenak e.a. Gure ustez, irakasle izateko hasierako formazioan, barneratuta dituzten rol eta jokabide horiek zalantzan jartzeko aukera ezin hobea izan dezakegu Magisteritza Eskolan.

Genero Berdintasunari buruzko oinarrizko kontzeptuen ezagutza. Ikasleen galdetegietan jaso ditugun erantzunen arabera estereotipoak eta feminismoa zer diren nahiko ondo ezagutzen dute ikasleek, sexismoa eta genero estereotipoen kontzeptua ere ezagunak dira ikasle gehienentzat. Ezagutza maila txikiena berriz, androzentrismoaren kontzeptuari buruzkoa da. Oso ikasle gutxik ezagutzen dute kontzeptua -%20ak- ondo ulertzen dutela edo gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko. Androzentrismoa presente dago

eskolako eta bizitzako esparru guztietan. Alabaina, gure ikasle gehienek (%64ak ez daki zer den eta %16ak partzialki ulertu edo ezagutzen duela esaten du) ez dute androzentrismo hitzaren esanahia ezagutzen. Kontzeptu hori ezagutu gabe, eta ez dute ezagutzen, nekez aldatuko dira gauzak, nekez egingo dugu aurrera. Bai hizkuntzaren erabilera sexista, bai arloetan ematen den emakumeen ikusezintasuna, bai ikasketak aukeratzeko orduan dagoen desoreka, jendartean bizirik dirauen ikuspegi androzentrikoaren ondorioak dira.

Ezinbestekoa iruditzen zaigu kontzeptu honen garrantziaz jabetzea, horrek lagunduko baitigu, batetik, ditugun jarrerak, erabiltzen dugun hizkuntza, irakasten ditugun edukiak, testuliburuak eta baliabide didaktikoak, eskola antolakuntza bera, orientazio eta tutoretzaren zentzua zalantzan jartzen, eta, bestetik, inguratzen gaituen guztia generoaren betaurrekoekin ikusten.

Practicuma dela eta, galdetegietan jasotako erantzunetan, ikasleen %9ak bakarrik adierazten du desberdintasunak edo diskriminazio egoerak antzeman dituela praktiketako ikastetxean. Gainontzeko %91ak ez du desberdintasunik edo diskriminazio egoerarik ikusi. Alabaina, eztabaida-taldeetan galdera zehatzagoak egiten genizkienean, hau da: eta zer gertatzen zen patioan? Eta txokoetan? Eta nortzuk ziren liderrak? Orduan bakarrik hasten ziren ikusitako gauzak aipatzen.

Berriz ere “erradarrak” findu beharra agertzen zaigu puntu honetan. “Begiratzen” ikasi behar dugu, behatzen dugun horretan gertatzen dena ulertu ahal izateko. Uste dugu desberdintasun eta diskriminazio sexistak antzematea, egoera horiek aldatzen saiatzeko lehenengo urratsa izango dela.

Interesgarria iruditzen zaigu Amparo Tomé-k (2007a) sexismoa antzemateko aipatzen dituen oinarritzko dimentsioak: espazioa eta denbora, nolakoa den patioen itxura eta erabilera; neska-mutilen arteko harreman eta aniztasuna; ematen diren desberdintasunak, eskolako materialak, geletan irakasten diren ezagutzak, irakasle zein ikasleen iguripenak, testuliburuetakoko edukiak eta hizkuntza, jolasak eta jostailuak, irakasle eta familien arteko harremanak, irakasleen bilerak, ebaluazio bilerak, ordutegiak e.a. denak dira behatzeko eta aztertzeko gaiak, eta, beharbada, aldatu beharreko gaiak ere. Gure ikasleak begien aurrean daukatena begiratzen trebatu beharko ditugu benetan hezkuntza aldaketarako eragilea izatea nahi badugu.

Formazioa jasotzeko beharra dela eta, gure ustez, galdetegia bete zuten ikasleek “politikoki zuzena” iruditu zitzaiena erantzun zuten irakasleen hasierako formazioan

berdintasunari buruzko formazioa ematea beharrezkoa ikusten ote zuten galdetu genuenean. Gehiengoak (%82ak) baietz erantzuten duen arren, galdetegi berean, practicum-aren garaian formazioa jasotzeko beharra sentitu ote zuten galdetu genienean, gehiengoak ezetz adierazi zuen edo ez zuen galdera erantzun. Jasotako erantzunen artean %7ak baino ez zuen formaziorako behar hori sentitu. Geroagoko eztabaida-taldeetan berriz, gai honi aurre egiteko zituzten gabeziak ateratzen joan ziren, baina iritzi kontrajarriak agertzen zituzten gai honen inguruan, batzuek horrelako formazioa jasotzea beharrezkoa dela oso argi zuten bitartean, beste batzuen iritzia honen aurkakoak ziren, *“gaur egun honen beharrik ez dagoela”* irizten diote.

Ikusi dugun bezala, hezkuntza sistema oso garrantzitsua da emakume eta gizonen berdintasuna lortzeko. Irakasleria sistema horren eragile nagusia izanik, ezinbestekoa deritzogu irakasleen hasierako formazioan gai honi buruzko edukiak lantzea. Orain arte ikasleek beraiek gabeziak aipatzerakoan esaten duten moduan, hezkidetzari buruz jasotzen duten formazioa ez da nahikoa. Aitortzen dutenez, ez dakite berdintasuna egunerokotasunean nola landu, estereotipoei nola aurre egin, espazioen erabilera orekatzeko ze estrategia erabili, familia eredu berriak nola tratatu..., hau da, ez dute tresna nahikorik eskolan aurkituko dituzten egoerei aurre egiteko.

Irakasleen artean gabeziatzat jotzen da gai hau lantzeko ikasgai berezirik ez egotea. Beharrezkoa ikusten da ikasketa Plan berrietan gai honi buruzko formazioa ematea eta zeharkako planteamendua egitea proposatzen da. Horretarako, gutxieneko eduki eta gaitasunak zehazteko, lan-talde bat osatzea erabakitzen da eta gutxieneko gaitasun eta eduki horiek titulazioko modulu guztietan berdintasunari dagozkion edukiak sartzea.

4.2. Hipotesien berrikuspena eta ondorioak

Ikerketaren hipotesiei dagokienez, atal honetan berrikusiko ditugu parte hartzaileengandik jaso ditugun iritzi eta hausnarketan argitan. Gure lana gidatu duten lan-hipotesiak bete diren ala ez ikusiko dugu.

Lan- hipotesiak:

1. hipotesia: espezialitatea aukeratzeko arrazoiei buruz galdetzen diegunean, bokazioa eta gustua bezalako argudioak emango dituzte, baina gaiari buruz eztabaidatu eta hausnartuz gero, aukeraketa hori eragiten duten faktoreez jabetuko dira, hala nola, Haur Hezkuntzako espezialitatearen feminizazioan genero

estereotipoek duten garrantziaz.

Ikerketan ikusi dugunaren arabera, ikasketen aukeraketa genero estereotipoak baldintzatuta agertzen da. Horrela, neskek Haur Hezkuntza aukeratzen dute, zaintzarekin eta esparru pribatuarekin lotuta agertzen delako eta mutilek Heziketa Fisikoa, gaitasun fisikoarekin, mugimenduarekin eta esparru publikoan egiten den zerbait delako. Azken urteetan, neskak gehiago sartu dira tradizionalki “mutilen” ikasketak izan diren esparruetara. Mutilak, aldiz, ez dira horrenbeste hurbiltzen “neskenak” izan diren lanbide eta ikasketetara. Horrela, Heziketa Fisikoko titulazioetan nesken presentzia areagotu den bitartean ez da gauza bera gertatu mutilekin Haur Hezkuntzara hurbiltzeko. Bestalde, normala da hori horrela gertatzea, gizonezkoen eredu baina jendartean baliozkoa jo izan dena eta bai neskek eta bai mutilek erreferentetzat dutena.

2. hipotesia: berdintasunari buruz galdetzen dugunean, ikasleen kopuru handi batek gaindituta dagoen zerbait dela eta gai honi dagokionez normaltasuna dagoela erantzungo du.

Ikasleek uste dute “normaltasuna” dagoela berdintasunaren gaiaren inguruan, “gaindituta” dagoen zerbait dela uste dute. Nahiz eta beraien formazioan berdintasunaren gaiari aurre egiteko gabeziak eta hutsuneak dituztela aitortu, ez dute lehentasun moduan jartzen gai hau jorratzea.

3. hipotesia: eskolako irakasleei generoa dela eta, zer egiten duten galdetzen diegunean, gaia lantzen duten arren, lan hori isolatua eta puntuala dela erantzungo dutela uste dugu.

Ikasle eta irakasleen erantzunak aztertu ondoren, baieztatzen da irakasle askok “ikutzen” dutela berdintasunaren gaia beraien ikasgaietan baina lan isolatua da. Ez dago planteamendu seriorik eta sistematikorik eskola edo sailen aldetik, ikasgaia ematen duten irakasleen esku gelditzen da gaia lantzea edo ez.

4. hipotesia: gure eskolan ikasgai ezberdinetan berdintasunaren inguruko lana gizonek edo emakumeek egiten duten galdetzen badiegu, lan horretan gehien inplikatzeko direnak emakumeak direla erantzungo dute.

Ikusi ahal izan dugunez, berdintasuna lantzeko orduan, ez dago inplikazio gehiago edo gutxiago emakume edo gizona izateagatik. Inplikazio maila pertsona bakoitzak

gaiarekiko duen sentsibilizazioaren arabera dago, sexuaren arabera baino gehiago.

5. hipotesia: irakasle-eskolako ikasleei emakumeekiko diskriminatzaileak diren genero estereotipoei buruz zuzenean galdetuz gero, eskolan estereotipoak indartzen ez direla erantzungo dute; baina galderak espazioaren erabilera edo protagonismoa bezalako adibide zehatzetara eramaten ditugun heinean, agerian geratuko dira halakotzat identifikatuta ez dauden eta barneratuta dituzten estereotipoak.

Azterlanean ikusi dugu ikasleek estereotipoak ez dituzte halakotzat identifikatzen, horren inguruan lan berezirik egiten ez delako. Horrek gai honekiko sentsibilizazio eta formazio falta eta beharra erakusten du.

6. hipotesia: irakasleak izango diren gazteei, beren harremanetan eta derrigorrezko eskoletan sexuagatik ematen diren bereizketa egoerei buruzko galderak eginez gero, diskriminaziorik ez dagoela esango dute, baina gaian sakondu ahala antzematen dituzten diskriminazio egoerak agerian geratuko dira.

Modu berean, diskriminazio egoerak antzemateko zailtasunak erakutsi dituzte. Galdetzen zaien lehenengo momentuan ez dute ezer ikusten. Galderetan sakondu behar da diskriminazio horiek azalarazteko. Hortaz, beharrezkoa izango da horretan hezte.

7. hipotesia: berdintasunaren inguruan “gakoak” diren kontzeptuei buruz galdetzen diegunean ezagutza maila ona dutela aitortuko dute.

Desberdintasunen oinarrietara jotzeko beharrezkoak diren kontzeptuen ezagutza ez da ziurtatzen jasotzen duten formazioan, eta hala, hainbat kontzeptu ezagutu gabe, androzentrismoa esaterako, ezin dute jendartean dauden desberdintasunen jatorria modu egokian ulertu.

8. hipotesia: oraingo planetan gai honen inguruan dauden gabeziak ezagutu eta plazaratzen diren heinean eta eskolan eztabaidarako guneak sortzen diren heinean, irakasleen parte hartzea eta sentsibilizazioa areagotuko da eta Ikasketa Plan berrietan berdintasuna lantzeko ekimenak sortuko dira.

Irakasleen esanetan, badira ekimen batzuk aurrera eramateko errazak direnak eta eskolan ahalmena dago ekimen horiek burutzeko. Gune egokiak sortuz gero, lan hori egi bihurtu daiteke. Ekimen hauek izan daitezke titulu berrien erronka hauxe ziurtatzeko jarraitu behar dugun bidea.

Francis-en (2005) esanetan, 70eko eta 80ko hamarkadan egindako ikerketa feministek, agerian jarri zuten neskak bazterturik zeudela eskola sistemaren barruan, hots, hezkuntza politikek, curriculumek, mutilekiko elkarreraginek eta irakasleen itxaropenek eragin kaltegarria zutela nesken autoestimuan eta ikasgela barruko esperientzietan. Ikerketa garaikideetan egindako aurkikuntzek, oraindik ere, sustatu egiten dituzte lehenagoko ikerketetan identifikaturiko generoko jokabideko joerak, eta ez dituzte horiek zalantzan jartzen.

Hausnarketa orokor moduan esan dezakegu, gure ikerketan parte hartu duten ikasleek eskola mistoan ikasi duten arren, eta, eskolan hezkidetzako praktikak bizi izan dituzten arren, duela 20 urte egindako ikerketetan aurkitu ziren antzerako emaitzak aurkitu ditugula oraingo azterlan honetan. Kontutan hartzen badugu ikerketan parte hartu dutenak gaiarekiko nolabaiteko sentzibilizazioa erakusten dutenak izan direla egoera are kezkarriagoa iruditzen zaigu. Zer gertatuko da orduan parte hartu ez dutenekin? Gure ustez, berdintasunaren diskurtsoaz inguratuta bizi garen honetan, mota honetako ikerketak ezinbestekoak dira benetako errealitatea zein den ezagutzeko eta “dena lortuta” eta “normaltasuna” dagoenaren diskurtsoarekin amaitzeko.

Gure ustez, ikerketa honetan jaso dugun informazioa eta lortu ditugun emaitzak oso baliotsuak dira guretzat. Ohartu behar dugu, Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren aldeko 2007ko martxoaren 22ko legean, 25. artikuluan jasota agertzen dena -Dagozkien ikasketa planetan, emakume eta gizonen aukera berdintasunerako ikasgaiak txertatzea- azkenean ez zela lege bidez egin, legeak ez baitu jaso zein ikasgaitan txertatu behar den formazio hori. Ikerketa honek bidea eman digu gure ikasleek eta irakasleek gai honi buruz zer pentsatzen duten jakiteko. Gure eskolako errealitatearen ikuspegi garbi bat eman digute eurek egindako adierazpenek. Horrek aukera ematen digu gure esku-hartzearen nondik-norakoa oinarritzeko eta zehazteko.

4.3. Etorkizunerako erronkak eta proposamenak

Egoera honen aurrean, galdetze prozesuan geunden bitartean aurkitu genituen erronka eta gabeziei erantzuteko, “Berdintasun Batzordea” eratu zen. Irakasleen eztabaida-taldeetatik eta ekimenetatik, eta, ikasleen eskaeratik sortu zen sentzibilizazio eta materialen beharrari aurre egiteko.

Esan daiteke Batzordea eratzea erronka bezala ikusi zela informazioa biltzeko prozesuan,

baina, errealitatea da momentu honetan, 2009ko urriaren 15ean eratu baitzen tesi hau idazten ari ginen bitartean. Beraz, Batzordearen funtzionamendua eta tesi honen idazmena batera eman dira. Partaideen artean, 9 irakasle daude, AZPko kide bat eta puntualki parte hartzen duten 5 ikasle.

Ikerketa honetan agerian gelditu da, berdintasunezko diskurtsoak inguratzen bagaitu ere, androzentrismoak esparru guztiak -gure Eskola barne- hartzen dituen gizarte patriarkalean murgilduta gaudela. Mundua irudikatzeko, interpretatzeko eta azaltzeko nahiz komunikatzeko erabiltzen dugun hizkuntza hartzen du androzentrismoak, erabiltzen ditugun materialetan eta testuliburuetan presente dago, populazio erdia, emakumeak, ezkutatuz. Neska-mutilek beren denboraren zati handi bat konpartitzen duten jolastokietan eta beraien artean ezartzen diren nagusitasun/menpekotasun harremanetan agertzen zaigu androzentrismoa. Unibertsitateko ikasleek beraien arteko harreman patrioietan ere, beraien artean ezartzen diren nagusitasun/menpekotasun komunikazio estiloak islatzen direla aurkitzen dugu, eta, horrela, adierazten dute, neskak ixilagoak direla, mutilek parte gehiago hartzen dutela, zaratatsuagoak direla, nabarmentzen direla... Hau horrela izanik ere, gure ikasle gehienek ez dute androzentrismo hitzaren esanahia ezagutzen (%64ak ez daki zer den eta %16ak partzialki ulertu edo ezagutzen duela esaten du), eta berdintasunaren gaia gairiditutako gaia dela eta “normaltasunez” tratatu behar dela irizten diote.

Hemen ditugu Gasteizko Irakasle Eskolarako planteatzen ditugun sei erronka nagusi eta hauei aurre egiteko proposamenak:

Lehenengo erronka: Genero ikuspuntua titulazio berrietan sartzea. Irakasleen galdetegietan titulazioen gabezia bezala ikusten da generoari buruzko ikasgaiak ez egotea titulazio berrien diseinuan. Aurreikuspenak oso baikorrak ziren arren, hasierako iguripenak ez ziren bete. Hor daude gizon eta emakumeen berdintasunerako legea, Estatuko zein Autonomi Erkidegoko eta Unibertsitateetako Berdintasun Plan guztiak zein ANECA-ren ezarpenak. Guztietan gai honi erantzuna ematea eskatzen da. Eskolako partaideek ere, ikasle zein irakasleek, gauza bera eskatzen dute.

Eta lehenengo proposamena: hezkidetzari buruzko “balizko” zeharkako ikasgai bat diseinatzea. Titulazioetan honelako ikasgaiak ez dagoenez, premiazkoa ikusten da ikasleek formazioaren amaieran izan beharko lituzketen gaitasunaz hausnarketa egitea eta ikasgai batean biltzea. Lehenengo eta behin, ikasgai horren gaitasun orokorrak definitzeko beharra ikusten da, bi alderdi hauek jasotzea lehenetsiz:

1. Sexismoa detektatzeko gaitasuna.
2. Sexu diskriminazio egoerei irtenbidea emateko gaitasuna.

Ikasgaiaren edukiak zehaztu ondoren, titulazioen diseinu modularra dela eta, egokiena, eduki horiek urtez-urte titulazioan zehar dauden moduluetan integratzen joatea proposatzen da. Ikasgai horretan, besteak beste, feminismo eta berdintasunari buruzko kompetentziak landu beharko lirateke, eta, jendartearen egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak zein emakumeen borrokari buruzkoak integratu eta didaktika espezifikoetan eman behar den trataera aipatu. Dagoeneko edukiak finkatuta daude baina ikasgaiaren banaketa moduluetan gelditzen zaigu oraindik egiteke.

Hala ere, ikasturte honetarako bi modulu aurreikusita daude, bat lauhilabeteko bakoitzeko. Lehenengo modulua “Irakasle Lanbidea” izenekoa da eta lan interdiziplinarra egiteko erabakia hartu zen eskolako irakasleen artean. Berdintasun Batzordeko partaide batzuk Titulazioaren 1. moduluan daude, eta, hauek, han sortu den lan interdiziplinarrean generoari buruzko kasu bat lantzea bultzatu dute. Espero dugu bide horretatik jarraitzea eta beste moduluetan ere, horrelako edukiak jorratu ahal izatea.

Bigarren erronka: estereotipoak, jokabideak, munduaren ikuskera androzentrikoa inkontzienteki zein punturarte dauzkagun sartuta ikustea eta ikustaraztea, hots curriculum ezkutua azalaraztea. Gai honekiko sentsibilizazioa ezinbestekoa da, lehen esaten genuen bezala desberdintasunak ikusteko “begirada trebatu behar da”. Sentsibilizazio horretatik esku-hartzea eta lan egiteko modu berriak etorriko dira.

Beharrezkoa eta premiazkoa da irakasle-eskolako hasierako formazioan emakumeok gaur egun oraindik jasaten ditugun diskriminazioak ikusgai bihurtzen eta agerian uzten dituzten edukiak sartzea. Egia da eskolak bakarrik ezin duela ezer egin, baina modu berean egia da populazioaren ia %100a eskolatik pasatzen dela eta eskolan formatzen direla etorkizuneko irakasleak, baina baita ere, enpresariak, politikariak eta jendartearen eraldaketan eragin dezaketen pertsona guztiak.

“El sistema educativo no puede eliminar por si solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio” (Subirats, 1994:73).

Eta bigarren proposamena: sentsibilizazioa eta hausnarketa eragiteko jardunaldiak eta hitzaldiak antolatzea. Beharrezkoa ikusten dugu Gasteizko Eskolan horrelako ekimenak

aurrera eramatea. Berdintasun Batzordearekin gertatu zen bezala, erronka zena egi bihurtu zen eta, 2009-2010 ikasturtean, sentsibilizazio prozesu horren barruan Martxoak 8aren inguruko Jardunaldiak antolatu ziren: mahai ingurua, hitzaldiak, World Kafea eta tailerrak, eta, horrekin batera, diskriminazio egoerak agerian uzteko bideo/argazki/ipuin lehiaketa bat. Lehiaketaren ebazpena eta irabazleari saria ematea, martxoaren 8an egin zen. Hirugarren eranskinean jardunaldien programa ikus daiteke.

Horrez gainera, “Plasma lila” deitu genuena martxan jarri genuen. Gasteizko Irakasle Eskolako kide guztien artean informazioa zabaltzeko hiru Plasma pantaila ditugu, eta, horietariko bat, Eskolaren atzealdeko sarreran dagoena, genero berdintasunarekin lotutako gaien gaineko informazioa plazaratzeko erabiltzea adostu genuen “Plasma lila”. Bertan diskriminazio egoerak, sexismoa eta gizon-emakumeen arteko ezberdintasunak agerian uzten duten -eta hilerok aldatuz joan den- informazioa “eskegi” da: argazkiak, power point-ak, bideoak... Gure asmoa da, oraintsu aipatu den bidetik, sentsibilizazio lanarekin jarraitzea aurrerantzean.

Hirugarren erronka erabiltzen dugun hizkuntzaren eraginaz jabetzea izango da. Hizkuntza eta pentsamendua lotuta daude. Errealitatea interpretatzeko eta izendatzeko modua da hizkuntza, gure hizkera aldatzen dugun heinean, errealitate hori aldatuko da.

Eta hirugarren proposamena: Hizkera ez-sexista dela eta, Irakasle Eskolako kide guztien artean hizkuntzaren erabilera ez-sexistarako materialak eta baliabideak eskura jarri eta erabiltzera animatzea proposatzen dugu. Modu berean gai honen garrantziaren gaineko hausnarketa zabaltzea proposatzen dugu.

Testuinguru horretan hizkuntzaren erabilpen ez-sexista sustatzeko bi ikastaro antolatu eta eskolan burutu ziren 2010eko maiatzean zehar, bat gazteleraz eta euskaraz bestea. Euskarazkoa, maiatzaren 6an Amaia Alvarez-ek gidatu zuen “Euskararen erabilpen ez sexista” izenburuarekin. Bigarrena gazteleraz izan zen maiatzaren 13 eta 14an Mercedes Bengoechea-ren eskutik, “Utilización no sexista del castellano” izenburuarekin. Gure asmoa da, horrelako formazio saioak antolatzen jarraitzea.

Eskola antolakuntzari begiratuz gero, hor daukagu *laugarren erronka*: emakumeak hezkuntza sistemaren beheko mailetan eta prestigio gutxiago duten mailetan kokatzen dira -Haur Hezkuntzan-. Gainera, Irakasle Eskoletako matrikulazioen joera ikusita non Haur Hezkuntzako espezialitatean ia %100a emakumezkoak diren, honek horrela jarraituko du datozen urteetan ere. Gure buruari galdetu beharko diogu zergatik bi mende pasa ondoren

honek horrela jarraitzen duen, zer gertatzen ari da “sexu bakoitzari dagozkion” ikasketak eta lanbidea hautatzen jarraitzeko gaur egun?

Eta laugarren proposamena: ikasketak aukeratzen laguntzea guregana iritsi baino lehenagoko lana dela dakigun arren, Eskola bezala zerbait egin dezakegulakoan gaude; web orrian eta, oro har, eskolan ematen dugun irudi instituzionalean Haur Hezkuntzako titulazioa mutilentzat “erakargarri” egiten saiatu. Haur Hezkuntzari buruz dagoen irudi asistentziala ekiditeko, etapa honen izaera hezitzailea agerrarazi eta ikuspuntu profesionalagoa eman, zaintzailearen papera baztertuz eta Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako agerraraziz. Zentzu horretan, Europa mailako esperientzia interesgarria dago: Gender Loops proiektua. Proiektuaren helburua da generoa eta genero zeharkakotasuna ezartzea irakasleen formaziorako goi mailako hezkuntza ikastegietan -ikastetxe eta unibertsitateak-. Horrez gain, irakasleen prestakuntzan parte hartzen duten gizonezkoen proportzioa areagotzeko estrategiak jorratzen ditu. Komenigarria litzateke esperientzia hori ezagutu eta zabaltzea.

Sortu zaigun *bosgarren erronka* Practicum I ikasgaiari, generoa bihurtzea behaketaren ardatza. Begirada trebatzeko aukera ezin hobea iruditzen zaigu praktikaldia. Plan berrietan leku gutxi izan dituzten aspektu batzuk -gatazken ebazpena, adimen emozionala, trebetasun sozialak eta kultur aniztasuna, besteak beste- jorratzeko aukera ematen digu practicumak.

Eta bosgarren proposamena, guri dagokigunez, praktikaldiak ematen digun aukera baliatu nahi dugu generoaren gaiari heltzeko, eta, sexismoa antzemateko behaketa eta azterketa kritikoa eragin honako aspektuei buruz: zer gertatzen den espazioa eta denborarekin eskoletan; nolakoa den patioen itxura eta erabilera; neska-mutilen arteko menpekotasun/nagusitasun harremanak nolakoak diren; dagoen aniztasuna eta ematen diren desberdintasunak. Modu berean, sustatu nahi dugu gure ikasleek, eskolako materialak androzentrismoaren ikuspuntutik aztertzea, testuliburuetan zein eduki lantzen diren eta zein hizkuntza eredu erabiltzen den aztertzea, geletan zein ezagutza irakasten diren eta zeintzuk falta diren kritikoki begiratzea, irakasleek zein ikasleek nolako iguripenak dituzten hausnartzera bultzatzea, jolasek eta jostailuek genero identitatearen garapenean ze paper jokatzeko duten kritikoki aztertzea. Lehen esan dugun bezala, dena ez dago gure esku baina irakasleak pertsona garrantzitsuak dira eta hori dena egiten badugu, zenbait gauza aldatzeko moduan egongo garela uste dugu.

Seigarren erronkari dagokionez, sentsibilizazioarekin batera, irakasle izateko formazioan era guztietako tresnak eskaini beharko genizkieke ikasleei. Hausnarketarako tresnak batetik, eztabaidak sortzeko eta irizpide kritikoa eratzeko baliagarriak izango direnak; baina baita bestelako baliabideak ere: materialak sortzeko tailerrak antolatuz, mota guztietako ereduak bilduz, eta, azken finean, irakasle bezala jarduteko beharrezkoak izango dituzten estrategiak garatuz. Hau irakasleen formazioari dagokion esparru propioa da.

Abril-ek (2008a) dioen moduan, irakasleak pertsona garrantzitsuak dira bai haurrentzat eta bai gurasoentzat. Haurrek miresten dituzte eta gurasoek beren konfiantza jartzen dute eurengan. Hori dela eta, irakasleak generoari buruzko gaien aurrean duen jarrerak eta jokabideak -egoera jakin batzuetan, haur zein helduen jokabideari buruz egiten duen interpretazioa eta ematen duen erantzuna; baliabideen, zereginen eta lanen banaketa egiteko modua; sentimendu mota desberdinen agerpena, e.a.- eragin handia izan dezake haurraren garapenean. Irakasleak jakin behar du aipatutako egoera guzti horietan nola eman erantzun egokia.

Seigarren erronka honi aurre egiteko *proposamena*, Hezkidetza Batzordea bera indartzea litzateke, eta, horrekin batera, materialak biltzeko datu-base bat osatzea, Eskolako kide guztiek jasotzen dugun materiala partekatzeko gune bat.

Oraindik lan asko egiteke dagoen arren, gure balorazioa baikorra da eta gure lana berdintasunaren bide luzean urrats bat egiteko baliagarria izatea espero dugu.

ERANSKINAK

Ikasleentzako galdetegia. 2009ko iraila

Galdetegi hau erantzutean Eskolako hezkuntza-proiektua hobetzen laguntzen diguzu. Zure izen-abizenak isilpean gordeko dira eta erantzun guztien informazioa kode baten bidez tratatuko da.

IZEN - ABIZENAK ETA ESPEZIALITATEA

1. Zergatik aukeratu zenuen espezialitate hau? Zeintzuk izan ziren horretarako arrazoiak?

2. Oro har, zein esango zenuke dela Eskola honetako irakasleen jarrera berdintasunaren aurrean? sentsibilitatea dagoela esango zenuke? Zergatik?

3. Zenbat irakasleek gutxi gora behera egiten dute zerbait berdintasunaren inguruan?

- irakasle guztiek
- irakasle askok
- bakar batzuk
- inork ez

4. Baiezkotan, zein ikasgaitan? Batzuk aipatu

5. Halako ikasgaien irakasleak emakumezkoak ala gizonezkoak izan dira?

6. Ekintzaren bat egin baduzu, nolakoa izan da? Esan, honelakoan artean

- Zehar lerroen artean hezkidetzaz aipatzen du
- Hizkuntza ez sexista erabiltzen du
- Emakumearen papera aztertzen du arlo edo irakasgai horretan
- Ikerketak aurkezten ditu
- Edukierik emakume eta gizonen aukera berdintasuna tratatzen dute

7. Gure artean genero estereotipoak badaudela uste duzu? Nolakoak?

8. Ikasgaiak lantzean jarritako adibideek estereotipoak indartzen dituzte?

9. Irakasleek erabiltzen duten hizkuntza zaintzen dute? ala hizkuntza sexista erabiltzen dute?

10. Irakasleen formazioan gizon eta emakumeen aukera eta eskubide berdintasuna landu beharko litzateke ala ez? Zergatik?

11. Eskolako espazioetan (pasilloetan, tabernan, eserlekuetan...) eroso sentitzen zara? Tokiren batetan gaizki sentitu zara bakarrik zaudenean?

12. Neska / mutila izateagatik noizbait diskriminatuta sentitu zara eskolan? Baiezko kasuan, adibide bat jar dezakezu?

13. Praktiketean egon zaren denboran, diskriminazio egoeraren bat ikusi duzu? Labur-labur deskribatu.

14. Praktiketean egon zaren bitartean, gai honi buruzko formazioaren beharra sentitu duzu noizbait? Azaldu zein egoeratan.

15. Behean agertzen diren kontzeptuei buruz duzun ezagutza maila adierazi hurrengo galderetan.

Sexismoa

- Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- Zer den azal dezaket

Androzentrismoa

- Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- Zer den azal dezaket

Generoa

- Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- Zer den azal dezaket

Genero estereotipoak

- Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- Zer den azal dezaket

•

Feminismoa

- Ez dut ezagutzen / ez dut ulertzen.
- Partzialki ezagutu edo ulertzen dut.
- Ondo ezagutu / ulertzen dut baina ezin dut azaldu nire hitzekin
- Zer den azal dezaket

Irakasleentzako galdetegia. 2009ko iraila

Galdeketa honen bidez emakume eta gizonen aukera eta eskubide berdintasunari buruz eskolan egiten dugun lana ezagutu nahi dugu eta gai hau jorratzeko zuen iradokizunak eta hobekuntza proposamenak jaso. Aldez aurretik, mila esker galdetegia betetzeagatik

IZEN - ABIZENAK

1. Zeintzuk dira ematen dituzun ikasgaiak? Zenbat kreditu ditu ikasgai bakoitzak?

2. Zein espezialitatetan ematen dituzu eskolak?

3. Zure eskolak ematerakoan, zein espezialitatetan sentitzen zara gusturago? Zergatik izango dela uste duzu?

4. Gizon eta emakumeen aukera berdintasuna bultzatzeko neurriren bat ezagutzen duzu? Zeintzuk?

5. Horietako batean parte hartu duzu? Zeinetan?

6. Gure eskolan diskriminazio egoerak ematen direla uste duzu? Baiezko kasuan, batzuk aipatu

7. Zure ikasgairan batetan emakumeen eta gizonen berdintasunari buruzko edukiak jorratzen dituzu? Baiezko kasuan, zein irakasgaitan?

8. Kreditu kopurutik zenbat dedikatzen diozu berdintasunari?

9. Zer nolako ekintzak burutu dituzun adierazi

- Azalpen teorikoak
- Eztabaidak
- Dilemak
- Ikerkuntzen aurkezpenak

10. Aipatu ea horrelako zerbait egiten duzun zure klaseetan

- Hizkuntza zaintzen dut.Emakumeak eta femeninoa dena aipatzen dut.
- Erabiltzen ditudan material didaktikoetan emakumeak presente daude.
- Neskek eta mutilek erabiltzen dituzten estrategia ezberdinak aipatzen ditut.
- Lidergo eta partizipazioa aipatzen dituzunean neska eta mutilen artean ezberdintasunak ematen direla aipatzen ditut.
- Hezkidetzak aipatzen dut zehar lerroen artean
- Arlo horretan emakumeak izan duen edo duen papera aztertzen dut

11. Zeintzuk dira zure programetan dauden gabeziak? Edo, zer gustatuko litzaizuke egitea gai honen inguruan?

12. Ikasketa Plan Berrietan emango dituzun ikasgaietan gai honi buruzko edukiak jorratzea pentsatu duzu?

13. Uste duzu gizon eta emakumeen aukera berdintasunerako plana egin beharko genukeela eskolan? Zergatik?

14. Prest egongo zinateke planaren diseinuan parte hartzeko?

- BAI
- EZ

15. Gai honi buruzko eztabaida-talde bat antolatuko dugu. Prest zaude talde horretan parte hartzeko? Datari dagokionez bi aukera jarriko ditugu: irailaren 15ean goizeko 11:00etan eta irailaren 23an, goizeko 12:00etan.

- BAI, 15eko saioan
- BAI, 23ko saioan
- EZ

16. Jar itzazu mesedez, idatzi dituzun artikulak eta egin dituzun proiektuak berdintasunaren inguruan.

17. Emakume eta gizonen aukera eta eskubide berdintasunaren inguruan egin den bestelako ekimenen batean hartu duzu parte?

JARDUNALDIEN AURKEZPENA ETA MAHAI-INGURUA:

Martxoaren 4an

12:00: "Genero desberdintasunak eta genero indarkeria gazteen bikote harremanetan".
Mila Amurrio, Ane Larrinaga eta Elisa Usategi

12:30: "GIZONDUZ" ekimena. *Jose txu Riviére*

13:00: "Feminismoak eta queer teoria (Gracia Trujillo)". *Ainara Artetxe*

13:30: "Homofobiaren kontrako baliabide didaktikoak (Raquel Platero)". *Amaia Alvarez Uria*

16:00-19:00: "Mariquitas, camioneras y travelos en el aula. Algunas pistas para profes" tailerra. *Raquel Platero*

Martxoaren 8an

12:00: Kafea eta pasten inguruan "WORLD KAFEA": zer egin dezakegu eskolan gizon eta emakumeen berdintasuna lortzeko? Sexu eta genero identitateek dakarten diskriminazioarekin apurtzeko?

14:00: Martxoaren 8ko I. lehiaketaren **SARI BANAKETA**

Arratsaldean denok **MANIFARA**

Martxoaren 11n

TAILERRAK:

12:00: "Genero desberdintasunak eta genero indarkeria gazteen bikote harremanetan".
Mila Amurrio, Ane Larrinaga eta Elisa Usategi

12:00: "GIZONDUZ" ekimena. *Jose txu Riviére*

16:00-19:00: "Teorías y activismos feministas (y) queer". *GraciaTrujillo*

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abad, L., & Lopez, F. (2003). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Abalos Bustamante, J. (1920). Escuelas normales. Consideraciones sobre las establecidas en el País Vasco. In *II congreso de estudios vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales* (141-158). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1986). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Ediciones E.C.E., S.A.
- Abril, P., & Romero, A. (2006a). *Género en la educación infantil: La formación del profesorado*. Retrieved from <http://www.genderloops.eu/files/6bcac07c43b9442d037ec6f75444bbaf.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Abril, P., & Romero, A. (2006b). Situación de la legislación y políticas de género en el área de la educación infantil. Retrieved from <http://www.genderloops.eu/files/6bcac07c43b9442d037ec6f75444bbaf.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Abril, P., Askland, L., Cremers, M., Debus, K., Krabel, J., Lilaite, A., et al. (2008a). In Romero A. (Ed.), *Introduciendo el género en los planes de estudio de educación infantil*. Girona: Retrieved from <http://www.genderloops.eu/files/d2822ed6e3665bb5a42acf0ccc599b3e.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., et al. (2008b). In Paco Abril A. R. (Ed.), *Recursos para la implementación del género en la educación infantil*. Girona: Retrieved from <http://www.genderloops.eu/files/fbb687295e1e8dbe310a3f287c7b4b03.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Agencia Española de Cooperación Internacional, & Solidaridad Internacional de España. (2002). *Mundo: No es masculino singular: Campaña de educación en valores sobre género y desarrollo para centros de E.S.O.* Madrid: Solidaridad Internacional: AECI etc.
- Agirre Saez de Egilaz, Ana. (1997). Chicos y chicas imaginan el futuro. *Cuadernos de Pedagogía* 257, 85-89.
- Agra Romero, M. X. (2004). Herritarren baztertzeak: generoa, etnia, arraza eta klasea In *SARE Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* 137-150. Vitoria: Emakunde.
- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (64), 121-138.
- Aikman, S., Unterhalter, E., & Boler, T. (2008). *Gender equality, HIV, and AIDS: A challenge for the education sector*. London: Oxfam.

BIBLIOGRAFIA

- Alario Trigueros, T. & García Colmenares, C. (koord.).(1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Alejo, M., F.J. (2009). Aproximación histórica a la formación de maestros en España. *Campo Abierto*, 28(1), 131-143.
- Allan, E. J. (2008). *Policy discourses, gender and education: Constructing women's status*. New York: Routledge.
- Alonso, L. E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *La mirada cualitativa en Sociología*, 13, Enero-Abril 1996, 5-36.
- Alvarez Uria, A. (2004a). *Erabili.com/ euskara hizkuntza sexista al da?* Retrieved from http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1078235452/#1. (2010eko maiatzaren 16an kontsultatutako gunea).
- Alvarez Uria, A. (2004b). Euskara eta diskriminazio sexuala. *Jakin*, (142), 47-61.
- Alvarez Uria, A. (2007). Zergatik erabili behar dugu hizkera ez-sexista? *Hik Hasi*, 116, 32-34.
- Amurrio, M., Larrinaga A., Usategui E.& Del Valle A. I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbo: Bilboko Udala eta Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Amurrio, M. (2003). *Genero, nazio eta nazio hezkuntza: ikastoletako irakasleria*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Anguita, R., & Torrego Luis (Coord.). (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23 -64), 17-25.
- Apodaka, M. & Apodaka, E. (2008a). UPV-EHU-n Euskararen eta irudien erabilera ez-sexistarako gida. Retrieved from: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/eu/contenidos/informacion/planigualdad_informe_situacion/eu_informes/adjuntos/GIDA.pdf. (2009eko ekainaren 26an kontsultatutako gunea).
- Apodaka, M., Gonzalez, M., Martinez De Lagos, A. eta Ugarte, B. (2008b). Hezkidetzeta gida: 50 galdera eta beste horrenbeste proposamen. *Hik Hasi* (130), 22-23.
- Arana, E. (2008). *Ikastolen mugimendua (1960-1975)*. Retrieved from <http://www.euskonews.com/0062zbnk/gaia6202eu.html>. (2010eko ekainaren 26an kontsultatutako gunea).
- Araque Hontangas, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias Pedagógicas* (14), 117-127.
- Arenas, M. G. (1996). *La construcción del género en la escuela infantil: Estudio de un caso*. Almería: Universidad de Almería.

BIBLIOGRAFIA

- Arenas Fernández, G; Gomez González, M.J.; Jurado Olmedo E. (coord.) (2007). *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Arenas, M. G. (1993). La magia del juego no tiene género. In J. Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (37-54). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Arenas, M. G. (2006). *Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arrien, G. (2006). Educación y escuelas de barriada de Bizkaia, 1937-1939. Su traspaso al estado y deterioro de la enseñanza. *Revista Internacional De Los Estudios Vascos*, 31(3), 629-640.
- Askoren Artean (1919). *I Congreso de estudios vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las diputaciones vascas*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean (1920). *II Congreso de estudios vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean (1926). *IV Congreso de estudios vascos: Vitoria 1926. Orientación y enseñanza profesionales*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean. (1997) Emakumea Euskal Irakaskuntzan. *Bidegileak*, (33) Retrieved from http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/bidegileak/33_eirakaskuntzan.pdf. (2010eko ekainaren 2an kontsultatutako gunea).
- Askoren Artean. (2001). *Cuida tu lenguaje, lo dice todo*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Askoren Artean. (2009). *La educación Factor de Igualdad*. Madrid: Consejo Escolar Estado.
- Avila Fernandez, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Revista de Historia de la Educación* (26), 327-340.
- Ayuntamiento Hospitalet de Llobregat. (2008). *Prevenió i tractament de la violència contra les dones: Quadern de bones pràctiques per a professionals*. L'Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de L'Hospitalet.
- Azkarraga Etxagibel, J. A. (2010). Tigreak eta tigresak. In Pérez-Orozco, A., Carrasco C., Azkarraga, J.A. *Genero ikuspegia eta ekonomiaren egituraketa*. Dokumentuak 20 (57-63). Bilbo: Manu Robles Arangiz Institutoa.
- Ballarín, P. (1995). Estrategias femeninas: Resistencias y creación de identidades. In P. Ballarín, & C. Martinez (Eds.). *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas* (221-238). Granada: Universidad de Granada.
- Ballarín, P., Euler, C., Le Feuvre, N. & Rævaara, E. (2000). *Las mujeres en la Unión Europa: Las mujeres y la historia de Europa*. Retrieved 8/25/2010, 2010, from <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/westext/wes213.html>. (2010eko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).

BIBLIOGRAFIA

- Ballarín, P., Lomas, C., Simón, E., Solsona, N., & Tomé, A. (2007). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ballarín, P. (2007). Historia de la coeducación. In *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ballarín, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 5 (Historia de la educación de las mujeres), 33-44.
- Barquín, A., Barnes, J., Pérez, K. (2006). Elkarbizitza eta gatazka: irakasleriaren esku-hartzea. Kasu baten azterketa. *Jakingarriak* (58), 20-27. Arrasate: HUHEZI.
- Barquín, A. (2008). *Euskararen erabilera ez sexista*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Baxok E., Oxandabaratz M., Esteban M., Ibarboure P., Maitia P. Euskal irakaskuntza Ipar Euskal Herrian. *Soziolinguistika klusterra*. Retrieved from <http://www.soziolinguistika.org/eu/node/1305>. (2010eko martxoaren 22an kontsultatutako gunea).
- Basurto Motrico, F. (1989). La normalización de la Ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca. *Historia de la Educación* (8), 139-166.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). London: SAGE.
- Bazeley, P. (2000). *The NVivo qualitative project*. Retrieved from http://books.google.es/books?id=9gxAZj2wimYC&source=gbp_navlinks_s. (2010eko otsailaren 2an kontsultatutako gunea).
- Beer, D. (2005) Género, sexualidad y educación física. U.B.A. Conferencia en el 1º Congreso de Educación Física, Ciencia y Deportes. Pehuajó, Argentina. 2005. Link: Pedagogía de la sexualidad género, sexualidad y educación física.
- Beijing, Período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas para examinar la Plataforma de Acción de. (2000). *Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, 1975-1995: Una perspectiva histórica*. Retrieved from <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>. (2010eko otsailaren 26an kontsultatutako gunea).
- Bengoechea, M. (2005). Modelos comunicativos y de relación. In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak*. Donostia: Emakunde.
- Bengoechea, M. (2007). Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión. In *X Simposio Internacional Lengua, Literatura y Género* (49-92). Jaén: Universidad de Jaén, SEDLL.

BIBLIOGRAFIA

- Berdintasun zuzendaritza. (2008). *Emakumeak eta gizonak UPV/EHU-n*. Retrieved from: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/eu/contenidos/informacion/planigualdad_informe_situacion/eu_informes/informe_eh_u.html. (2010eko martxoaren 26an kontsultatutako guinea).
- Bilbao Bilbao, Begoña (2006): "Hezkuntzarako Eskubidea Genero Ikuspegitik: Emakumeen rola testuliburuetakoa ikonografian", In L. M., Naya & P., Dávila, (Coordinadores): *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (Tomo II, 87-98). Donostia: Erein. Espacio Universitario Erein.
- Bilbao, B., Begoña, & Pérez, U., Karmele. (2008). Euskal curriculumaren lehen eta orain. *Ikastaria. Cuadernos de Educación (16 Hezkuntzaren historia Euskal Herrian)*, 83-108.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Biswas, A (2004). La tercera ola feminista: Cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuentan. *Casa del tiempo. Mexiko: Universidad Autónoma Metropolitana*. Retrieved from <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/>. (2010eko ekainaren 20an kontsultatutako guinea).
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. In *El harén pedagógico. Perspectiva desde la organización escolar*, (109-147). Barcelona: Graó.
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: Algunas actividades en la formación del profesorado. In D. Pérez i Pérez (Ed.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Retrieved from <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12937622008074859643624/art54.pdf>. (2010eko ekainaren 26an kontsultatutako guinea).
- Blanco, D. (2009). Emakumea hezkuntzan. Gehiengo bai, baina zertan? *Argia (2204)*, 5-9.
- Blández Angel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* (Vol.11,2). Granada: Universidad de Granada. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>. (2010eko ekainaren 12an kontsultatutako guinea).
- Blat i Gimeno, T. (2009). Resultados académicos y relación formación-empleo según el sexo. *Participación educativa* (11) 40-58. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- Bolaños Muñoz, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X., & Tomé, A. (1996). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía* (245), 56-69.

BIBLIOGRAFIA

- Bonder, G. (2005). La educación interpelada: Problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género. In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (145-162). Donostia: Emakunde.
- Brotóns Ripoll, P. (koord.).(1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Valencia: Víctor Orenge editores.
- Buisson, F. (1911). Normales primaires (écoles). In *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Retrieved 8/22/2010, 2010, from <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3281>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camarero, C., Urruzola, M. J., & Redondo, E. (1985). *Sexualidad en la escuela: Manual para educadoras/es*. Barcelona: LaSal.
- Camino Ortiz de Barrón, I. (2010). *Los Institutos de segunda enseñanza en Guipúzcoa. El Instituto Provincial. (1845-1901)*. Argitaratu gabeko tesia. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Campanario, J. M. (2008). Escritura académica y científica y publicación de artículos. In *V FORO Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación* (53). Donostia.
- Campos, A. (2008). Presentación del Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Escuela Universitaria de Magisterio Gasteiz de la UPV-EHU. In *I Plan Rector de Igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV-EHU*. Dokumentu politikopiatua, 9 orrialde.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. In J. M. Delgado, & J. Gutierrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (288-316). Madrid: Síntesis.
- Cano, E., Rubio, A., & Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (1996). Educación sexista y coeducación. *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonero Martín, M. A., & Lucas Mangas, S. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en educación secundaria. *Revista De Psicodidáctica* (8), 89-100.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco Macías, M. J. (2007). La dirección escolar desde la perspectiva de género. In *Pensando la educación desde las mujeres*, (71-90). Málaga: Atenea. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

BIBLIOGRAFIA

- Carrasco Tristancho, R., Bermejo Calado, M., Santamaría Sanz, J. A., Jimenez Ruiz, M. M., Fabregat Moreno, M., & Lara Salmerón, M. J. (2008). *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Castaño Collado, C. (2009). Los usos de internet en las edades más jóvenes: Algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos. *Participación educativa* (11), 73-93.
- Centro de investigación y documentación educativa (CIDE) -Gobierno de España- Ministerio de Educación. Retrieved from <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubmujerescolm>. (2010 irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Cilveti Pérez, M. (2006). *Emakume gazteen mugimendu feministak Donostian. Gure historiatic barne hausnarketara*. In VIII Jornadas de Historia Local: discursos y prácticas de género. Mujeres y hombres en la historia de Euskal Herria. Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía (477-489). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Civera Mollá, C., Osca Lluch, J., Peñaranda Ortega, M., Tortosa Gil, F., & Mayte, L. (2008). Los estudios de género en Europa: Estudio comparativo de la producción científica en estudios de género en diez países europeos. In *V Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Enseñanza Superior* (56). Donostia: Universidad del País Vasco-Universidad de Granada.
- Cobeta, M., Jaramillo, C., & Mareñu, A. (1996). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, (245), 48-55.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., & Hernández Pina, M. F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci Continental.
- Colás Bravo, P., & Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colectivo Feminista a favor de las niñas. (1989). Sexismo y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 20-25.
- Colectivo loé. (2004). *Baterías de indicadores para analizar la formación del profesorado en igualdad de oportunidades*. Madrid: Instituto de la Mujer. Retrieved from http://www.educareigualdad.org/upload/Doc_207_indicadorprofesorado.pdf. (2009ko abenduaren 6an kontsultatutako gunea).
- Colomer Revuelta, C., Sánchez López, M. P., Dresch, V., Trassierra Villa, A. M., Rodríguez Marcos, M. J., & López Moreno, J. A. (2007). *Programa de formación de formadoras en perspectiva de género en salud: Materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo: Observatorio de salud de la mujer.

BIBLIOGRAFIA

- Consejería de Educación Junta de Andalucía (2005). *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de educación de la Junta de Andalucía. Retrieved 7/19/2010, 2010, from http://www.oei.es/genero/documentos/esp/I_Plan_de_igualdad_Andalucia.pdf. (2010eko uztailaren 19an kontsultatutako gunea).
- Cuesta, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Darreche Urrutxi, Leire. (2010). *El análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva*. Argitaratu gabeko tesia. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Dávila, P. (1993). *La profesión del Magisterio en el País Vasco (1857-1930)*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Dávila, P., Garmendia, J., Naya, L. M., Zabaleta, I., Eizagirre, A., & López-Goñi, I. (2009). La memoria digital de la educación: Una base de datos sobre historia de la educación en Euskal Herria. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. (709-718). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra.
- De Benito, J. (1999). *Mujer e instrucción pública en Guipúzcoa*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia; Emakunde.
- De Botton, L., Puigvert, L., & Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.
- Del Amo del Amo, M^a Cruz. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. *Participación Educativa* (11), 8-22.
- Delgado López-Cózar, E., & Evaristo, J. C. (2008). ¿Qué es y cómo se utiliza IN-RECS? In *V Foro sobre la evaluación de la calidad de la educación Superior y de la Investigación* (70). Donostia: Universidad del País Vasco-Universidad de Granada.
- De Maeztu, M. (1920). Conferencia General In *II Congreso de Estudios Vascos: Pamplona 1920, Enseñanza y cuestiones económico-sociales* (37-49). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2^a ed. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3.th ed.). Londres: SAGE.
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C.(2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* (39), 73-90.
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). Género y educación musical. implicaciones para la formación de profesorado. *Musiker: cuadernos de música* (14), 147-157.

BIBLIOGRAFIA

- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (3,1), 570-577.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación educativa* (11), 59-72.
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., Anguita Martínez, & R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el techo de cristal en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (64), 20-40.
- Díez Mintegui, M.C. & Guisasola, R. (2003): Estudio de las causas del abandono de la práctica deportiva en las jóvenes de doce a dieciocho años y propuestas de intervención. *"Itxaso" Proiektua*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Digital. CSIC: Los estudios de género en europa: Estudio comparativo de la producción científica en estudios de género en 10 países europeos* Retrieved from <http://digital.csic.es/handle/10261/9355>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Edualter. *Patio de juegos*. Retrieved from <http://www.edualter.org/material/dona/patio.htm>. (2010eko urriaren 19an kontsultatutako gunea).
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2010). Gender Differences in Educational Outcomes. Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf. (2010eko irailaren 9an kontsultatutako gunea).
- Egia, G. (1997). Emakumeak irakaskuntzan. *Bidegileak bilduma* (33). Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. Retrieved from http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/bidegileak/33_eirakaskuntzan.pdf. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Elejabeitia Tavera, C., López Sáez, M., & Grañeras Pastrana, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos* (1st ed.) Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Elizalde, L. (1918). El problema de la enseñanza en el País Vasco. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas* (865-874). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Encabo Fernández, E., & López Valero, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (43), 113-122.

BIBLIOGRAFIA

- Encuentro educar en valores contra la violencia de género. Integrando miradas. Construyendo justicia* (2005). Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista De Educación*, (269), 55-76.
- Espinosa Bayal, M. A. (2005). Generoa eta ereduak familian. In *SARE. Nazioarteko Kongresua: Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (31-40). Donostia: Emakunde.
- Etxabe Urbieto, J. M. (2008). Género y ciencia en la formación del profesorado. In C. Magallón Portolés (Ed.), *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud: GENCIBER* (531-536). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Etxebarria, I. (2000). Sorne Unzueta *Utarsus* (1900). *Bidegileak bilduma*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Europako Batzordea. (2009). *Report on equality between women and men 2010* doi: 10.2767/86519
- Euskal Estatistika Erakundea: Eustat. *Emakume eta gizonen arteko berdintasuna*. Retrieved 7/6/2010, 2010, from http://www.eustat.es/estadisticas/idioma_e/tipo_10/arbhol.html. (2010eko abuztuaren 21an kontsultatutako gunea).
- Euskal Herriko Unibertsitatea (2009). *Berdintasunerako batzordearen sorrera eta bere funtzionamendu arautegia*.
- Eusko Jaurlaritza. *Euskal AEko estatistika ofiziala*. Retrieved 8/11/2010, 2010, from http://www.eustat.es/idioma_e/indice.html
- Ezkurdia Arteaga, G., Perez Urraza, K. eta Bilbao Bilbao, B. (2008). Presencia y ausencia de los modelos de familia e infancia en los libros de texto. Un análisis comparado del siglo xx. In F. López Noguero (DIR.): *La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada, Congreso Nacional de Educación Comparada*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide/Sociedad Española de Educación Comparada.
- Federación Mujeres Progresistas. *Planes de igualdad y otras normativas*. Retrieved from <http://www.fmujeresprogresistas.org/igualdad2.htm>. (2010eko uztailaren 19an kontsultatutako gunea).
- Fernández Fraile, M. E. (2001). *Género, lenguas y discursos*. Granada: Comares.
- Fernández Enguita, M. (1989). *La formación para el trabajo doméstico en la escuela*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Fernández, I. (1993). Gerraondoaren historia luzea: Euskal eskolagintza. *Uztaro*, (9), 59-88.
- Fernandez, I. (1994). Emakumea, hezkuntza eta nazioa Euskal Herrian. *Jakin* (83), 29-47.
- Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: Horsori.

BIBLIOGRAFIA

- Ferrero, M. (2005). *Protagonistas*. Venezuela: Alfadil.
- Flecha, C. (2009). Igualdad y estudios de las mujeres en las universidades. Contexto Legislativo. *Cuadernos De Historia De La Educación: Historia de la Educación de las Mujeres*. (5), 11-31.
- Flecha, C., Ballarín, P., Grana, I., Rabazas, T., & Palacio, I. (2009). Historia de la educación de las mujeres. *Cuadernos de Historia de la Educación: Historia de la Educación de las Mujeres* (5). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, A Coruña: Morata eta Fundación Paideia.
- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 67-86.
- Fontecha, Matilde (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Francis, B. (2005). Las niñas en el aula. Nuevas investigaciones, viejas desigualdades identidad de género en el marco escolar In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak* (55-67). Donostia: Emakunde.
- Fuentes-Guerra, M., Pérez, M^a V. & Freixas, A. (1989) Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (6), 477-483.
- Fuentes-Guerra, M., & Freixas Farré, A. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género: Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación* (304), 165-176.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M., & Freixas Farré, A. (1997). Haciendo visible el género en el aula: Clima de clase y acción del profesorado. *C&E: Cultura y Educación* (8), 13-26.
- Galeano, E. (2005). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gamba, S. B. (2008). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Garaian Taldea. *Euskal Herriko hezkuntzaren Historiarako Dokumentazio Gunearen Webgunea* Retrieved from <http://www.euskal-hezkuntza.com/euskara/>. (2010eko martxoaren 9an kontsultatutako gunea).
- García Cebrián, L., & Manzano Gómez, I. (2009). Caminando hacia la coeducación. *Participación educativa* (11), 98-104.
- García Suarez, C. I., Fernández, A. M., & Departamento de Investigaciones Universidad Central (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones. Siglo del Hombre Editores.
- García, A. M., Lomas, C., Concepción, G., Muñiz, B., Balbuena, A., & Villaverde, M. J. *et al.* (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Gijón: C.P.R.

BIBLIOGRAFIA

- García Meseguer, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española?: Una investigación sobre el género gramatical*. Madrid: Paidós.
- García, M., & Andreu, S. (2003). Las investigadoras científicas: Análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación* (14), 337-360.
- Garreta Torner, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación* (275), 93-106.
- Gastandi, P., & Alonso, I. (1989). Niñas y Nuevas Tecnologías. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 26-28.
- Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Rodríguez Gómez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, XII, 183-199.
- Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de acker. *Proyecto Social: Revista De Relaciones Laborales*, (12), 103-119.
- Gillispie, A. (2005). Hemengo neskatoak eta mundukoak Emakunde. *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak*, (21-29). Donostia: Emakunde.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Mayorga, C., Arenas Fernández, M. G., Gómez González, M. J., Herrera Abril, M. A., & Torres Rosell, M. F. (1996). Manual de uso. *Cuadernos de Pedagogía* (251), 60-66.
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- González López, I. (2009). La orientación académica y profesional en clave de igualdad. *Participación Educativa* (11), 110-122.
- González, A., & Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Gonzalo Valgañón, A. (2009). La aplicación de la ley de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Participación Educativa* (11), 105-109.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- Grañeras Pastrana, M., Murillo Torrecilla, F. J., & Cerdán Victoria, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista De Educación*, (319), 91-113.
- Grañeras Pastrana, M., Olmo Campillo, G. d., García Blanco, M., Boix Teruel, M., & Gil, N. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Grañeras Pastrana, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación* (11), 15-20.
- Grañeras Pastrana, M., & Mañeru Méndez, A. (2003). A dos voces. Educar en femenino: De la igualdad a la diferencia, y presencias y ausencias. *Cuadernos De Pedagogía*, (326), 56-62.
- Grañeras Pastrana, M., Martínez Ten, L., & Vieites, C. (2006). *Ni más ni menos*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Grañeras Pastrana, M., Savall Ceres, J., Alcalde Rumayor, A., Torre Sanz, C. d. l., Martín Sánchez, R., Luengo Pérez, A., et al. (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Grañeras Pastrana, M., Vaíllo Rodríguez, M., & González Perrino, J. M. (2009). Educación: La mejor receta contra la violencia machista. *Crítica*, 59 (960), 54-59.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guibert, A. (2008). A la innovación a través de la educación. María Ana Sanz, pionera en la Educación. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (16), 415-431.
- Gutiérrez Esteban, P., & Luengo González, M. R. (2007). La formación inicial del profesorado y la transición al mercado de trabajo del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura desde una perspectiva de género. [Campo abierto: Revista de educación](#) (26), 13-25.
- Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández Díaz, J. M. (1988). Las escuelas normales en Castilla y León (1839-1900). *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (3), 196-197.
- Hernández Díaz, J. M. (1999). Algo sobre escuela pública y privada. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, (11), 17-18.
- Hernández Díaz, J. M. (2008). Las escuelas normales en España. Los espacios para la formación de maestros. In J. M. Hernández Díaz (Ed.), *El edificio de la escuela normal de Zamora* (11-21). Zamora: Diputación Provincial de Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo".

BIBLIOGRAFIA

- Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (15), 201-227.
- Hernandez Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., & Cerviño Savaedra, M. J. (2005). *Tomar en serio a las niñas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Intxausti, Joseba et al.(2008) *Hezkuntzaren historia Euskal Herrian*. [Ikastaria. Cuadernos de Educación](#) (16). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU, S.A.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2008). *Derechos y ciudadanía de las mujeres migrantes: No estás sola = vous n'êtes pas seule = nu esti singura = you are not alone: Guía informativa*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2009). *Promoviendo la igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Instituto Asturiano de la Mujer. (2009). *Coeducación. Guía de Recursos*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Instituto de la Mujer. (2005). *La educación física escolar y las conductas agresivas relacionadas con los estereotipos de género: Seminario permanente "mujer y deporte": 24, 25 y 26 octubre 2005*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística. (2010). *Mujeres y hombres en España 2010*. Retrieved from <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>. (2010eko maiatzaren 7an kontsultatutako gunea).
- Irazabal Olarreta, E. (2008). Emakumea eta euskal irakaskuntza. *Bat soziolinguistika aldizkaria* (69), 45-59.
- Irureta, O. (2009). Eskola segregatuak. Neska mutilak banatzeko nota onak argudio. *Argia* (26), 6-11.
- Jaramillo Guijarro, C. (2007). *Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicos y Chicas* (2.ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jiménez Cortés, R., & Colás Bravo, M. P. S. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, (340), 415-444.
- Jiménez Fernández, C. (2008). *Educación y género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Jiménez Jaén, M. E. (2003). Género y educación: Las alternativas al feminismo liberal. *Feminismo /s: Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, (1), 163-176.
- Juanena, A. (1991). Hizkuntz sexismoa eta euskara. *Jakin* (65), 97-110.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
-

BIBLIOGRAFIA

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lacasa, P., Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Landeta, E. de (1919). Estado actual de la escuela en el País Vasco. Sus remedios inmediatos. Organización de la escuela vasca de conformidad con las condiciones locales. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas (875-901)*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lenarduzzi, Z. V. (2000). Las trayectorias de Sofía: El enfoque de género en la orientación vocacional. *Mujeres en escena: Actas de las quintas jornadas historia de las mujeres y estudios de género: Septiembre de 1998, Santa Rosa, La Pampa (123-132)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Pampa. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Lessing, G. E., & Estiu, E. (2008). *La educación del género humano*. Barcelona: Azul.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE nº 71 de 23 de marzo). (2007). Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Limón Mendizábal, M. R., & Crespo Cabornero, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores: guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- Lizana Muñoz, V. A. (2008). Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (6), 134-153.
- LLedó Cunill, E. (2008). *Hezkuntzan erabiltzeko hizkuntz jarraibideak*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez en los roles de género. In Vega Ana (koord.) *Mujer y educación: una perspectiva de género (79-90)*. Málaga: Aljibe.
- Lobato, E. Construyendo el género.(2006) La escuela como agente coeducador. Retrieved from http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2006/03/ConstruyendoGenero_EmmaLobato.pdf. (2009ko urtarrilaren 21ean kontsultatutako gunea).
- Lomas, C. (Ed.). (1999). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (comp.). (2006). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFIA

- López Atxurra, J. R. (1995a). Estudios Vascos en el sistema educativo. In *XII Congreso de Estudios Vascos: Vitoria-Gasteiz 1993*. (5-12). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- López Atxurra, J. R. (1995b). Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica (cronología). In *XII Congreso de Estudios Vascos: Vitoria-Gasteiz 1993*. (55-81). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- López Atxurra, J. R. (2000). Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pautas para la investigación. In *Haciendo historia: Homenaje a M^a Angeles Larrea* (419-445). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- López Fernández Cao, M. (2009). *Educación, creación e igualdad: Posibilidades de ser a través de la educación: [propuesta educativa]*. Madrid: Eneida.
- López Sánchez, F. (1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía* (261), 44-48.
- López-Barajas Zayas, E. (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López-Goñi, I. (2008). La cuestión de la formación del profesorado de las ikastolas navarras de postguerra (1967-1983). *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (16: Hezkuntzaren historia Euskal Herrian), 351-367.
- López-Goñi, I. (2004). Las ikastolas en Navarra: Antecedentes, génesis y proceso de institucionalización (siglo XX). In P., Balsera, *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX* (251-302). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lorente Acosta, M. (2009). Todas las mujeres pueden ser víctimas, incluso las más activas y libres. *Participación Educativa* (11), 122-127.
- Luengo González, M. R., & Gutiérrez Esteban, P. (2003). La orientación vocacional y el género. *Campo Abierto: Revista De Educación*, (23), 85-98.
- Luengo González, R. F., Mendoza García, M., & Casas García, L. M. (2001). Obtención de datos y representación del conocimiento: Aproximación a las técnicas más frecuentes empleadas en la investigación educativa. *Campo Abierto: Revista De Educación*, (19), 33-56.
- Manzano Arrondo, V. (2009). ¿Qué oportunidades? ¡Igualdad de poder! Una visión para los estándares de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (64), 107-119.
- Mañeru Méndez, A., & Irazabal, C. (1989). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 29-34.
- Mañeru Méndez, A., & Grañeras Pastrana, M. (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Margaret, B. (2003). *Basque gender studies*. Reno: University of Nevada Press.
- Martel, C. (2007). Mujeres y enseñanza: historia de una relación controvertida. In A. Vega (coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (149-166). Málaga: Aljibe.

BIBLIOGRAFIA

- Martínez Álvarez, L. & García Monge, A. (1997). Educación Física y Género. Una mirada al cuerpo en la escuela. In *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia. Dirección General de educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez López, C. (2009). Escuelas de igualdad. *Participación educativa* (11), 128-131.
- Martínez Ten, L. & Escapa Garrach, R. (2009). *Cómo compartir la vida en igualdad*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S.A.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Barcelona: Gedisa.
- Ministère du travail, de la Solidarité et de la Fonction Publique. *L'union européenne Femmes/Egalité*. Retrieved from <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces,770/femmes-egalite,772/dossiers,773/europe-et-international,910/l-union-europeenne,6399.html>. (2010eko irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Ministerio de Educación & Instituto de la Mujer. *Intercambia: educar en femenino y en masculino*. Retrieved from <https://www.educacion.es/intercambia/portada.do>. (2010eko irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Moreno Llana, M. A. (Directora) (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado*. [Video/DVD] Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- Moreno Llana, A. (2004). Las autoridades educativas advierten que no coeducar perjudica seriamente la salud. In *¿Dónde están las niñas? La perspectiva de género en la educación para a salud y el deporte*. Retrieved from <http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/sociolin/coeducación.htm> (2009ko maiatzaren 27an kontsultatutako gunea).
- Moreno Llana, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: LaSal, Edicions de les Dones.
- Moreno Sanchez, E. (2010). *Orientaciones para una educación no sexista*. Huelva: Septem Universistas.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación: Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires. México: Novedades Educativas.
- Mtz Tola, E., Guenaga, G., & Goñi, I. (2008). *Emakumeak eta zuzendaritza-postuak berdintasunaren ameskeria*. Emakunde.
- Mugarik Gabe. (2010). *¿Qué dices? Guía de comunicación con equidad de género*. Bilbo: Mugarik gabe.
-

BIBLIOGRAFIA

- Muñoz González, B. (2007). Conocimiento experto, consumo y cuerpo: relaciones 'en' y 'para' la hipermodernidad. *Agora para la educación física y el deporte* (4-5), 7-19.
- Murua Cartón, H. (2008). La situación del profesorado en Gipuzkoa durante el franquismo. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), (155-172). Retrieved from <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/9Murua.pdf>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Murua Cartón, H. (2008). La formación de Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975. *Ikastaria. Cuadernos de educación, Hezkuntzaren Historia Euskal Herrian* (16), 241-267.
- Murua Cartón, H. (2005). *El Magisterio y la Enseñanza Primaria en Gipuzkoa, 1936-1975*. Leioa: Universidad del País Vasco-UPV-EHU.
- Nikolaeva Nikolaeva, O., & Soriano Barabino, G. (2009). *Convenios internacionales en el ámbito de la educación superior desde la perspectiva de género*. Granada: Universidad de Granada.
- Nuño Angós, M. T. (2001). Género e historia de la ciencia: Algunas implicaciones para la formación del profesorado de ciencias. In M. Alvarez Lires (Ed.). *Estudios de historia das ciencias e das técnicas: VII congreso de la sociedad Española de historia de las ciencias y de las Técnicas, pontevedra, 14-18 de setembro de 1999* (579-590). Pontevedra: Deputación Provincial, Servicio de Publicacións.
- Nuño Angós, M. T. (2009). Hezkidetzaz: Zientzia eta hezkidetzaz. Hezkidetzaz eskola-zientzian bultzatzeko proposamenak. *Hik Hasi* (138), (30-31).
- Ortiz, G. (2009). Hizkuntza, diskriminazioa eraikitzen. *Argia* (2201), 44-45.
- Ortiz de Solórzano, J.M. (1954). Las escuelas normales, en Francia. *Revista de educación*, (26), 182-183.
- Oteiza Aldasoro, R. (1993). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Alava (1847-1900)*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Oyharçabal, B. (1999). Euskarazko irakaskuntzaren historia ororen eskolen ildotik, iraultzaren frantses garaiko eskola liburuxka bat. *Lapurdum: Euskal ikerketen aldizkaria* (81-105). Retrieved 8/19/2010, 2010, from <http://lapurdum.revues.org/index1545.html>. (2010eko abuztuaren 19an kontsultatutako gunea).
- Padilla Carmona, M. T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer. *Portularia: Revista De Trabajo Social* (1), 223-234.
- Parra Ortiz, J.M. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 145-158.
- Pareja Alonso, A., Zarraga Sangroniz, K. (2006). *Bizkaiko emakumeen lanbideak eta zereginak. Atzoko eta gaurko irudiak*. Gasteiz: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Peppler, B. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes adoptados en el foro mundial sobre la educación. Dakar (Senegal)*. Unesco
-

BIBLIOGRAFIA

- Pereda, C., Actis, W., Prada, M. A. d., & Grañeras Pastrana, M. (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Pérez González, B. (1998). Género y sociología de la educación en la formación del profesorado. *Tavira: Revista de ciencias de la educación* (15), 7-20.
- Pérez Serrano, M. G. (1994a). Técnicas de investigaciones en educación social. In J. Saez Carreras (coord.): *El educador social* (277-312). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994c). *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes: II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea ediciones.
- Pérez Serrano, G., & Jiménez Fernández, C. (2008). *Educación y género. el conocimiento invisible*. Madrid: UNED.
- Perez Urza, K. (2003). *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU-UPV).
- Instituto de la Mujer. (2007). *Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Mujer. Retrieved from http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/novedades/docs/Plan_estrategico_final.pdf. (2010eko apirilaren 8an kontsultatutako gunea).
- Poncet Souto, M. (2007). Educar para la ciudadanía desde las escuelas de formación del profesorado bajo una perspectiva de género. In J. L. Veira Veira (Ed.), *La sociología y los nuevos retos = A socioloxía e os novos retos: IV congreso astur-galaico de Socioloxía, A Coruña, 23-24 de marzo de 2007*. La Coruña: Universidad da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Pozo Ruiz, A. La ley moyano de 1857: La ley bases 17-7-1857 y la de instrucción pública 9-9-1857 Retrieved 8/15/2010, 2010, from http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm. (2010eko abuztuaren 15ean kontsultatutako gunea).
- Programa para educar en la igualdad de oportunidades entre ambos sexos* (2005). [Video/DVD] Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- QSR International. (2007). *NVivo 8*.
- Red2Red Consultores. (2004). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Red2Red Consultores (2007). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer: Observatorio para la igualdad de oportunidades.

BIBLIOGRAFIA

- Reed, C., Larrea, C., Prieto, M., Consejo Nacional de Mujeres del Uruguay, Frente Social, & Unicef. (1999). *Indicadores sociales para el análisis de las desigualdades de género: Educación y empleo en el Ecuador* (2 ed.). Quito: Consejo Nacional de Mujeres. Secretaría Técnica del Frente Social: UNICEF.
- Revuelta Domínguez, F. I., & Sánchez Gómez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (4). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras (es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, (24), 397-422.
- Rincón, A. (1988). *Hizkuntza, hitzak baino zeozer gehiago. Hizkuntzaren erabilera ez-sexistarako proposamenak*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Ríos Jorquera, J. L. & Gobierno de La Rioja (Directors). (2007). *Mejor un beso* [Video/DVD]. La Rioja: Gobierno de La Rioja.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G., Corrales, A., Gil, J., & García, E. (1995). El tratamiento de la información en la investigación educativa (Una propuesta informatizada en entorno PC). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (5).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (1999). *Proceso y fases de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Menéndez, M.C. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 35 (1).
- Rodríguez Menéndez, M.C. (2007). Opinión de las maestras de educación infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (10), 1-9.
- Rodriguez, H.E. (2008). El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico. *Revista Digital Universitaria* (9).
- Rodríguez Navarro, H.; García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 64: 59-72
- Román Sánchez, J.M. (2006). Los Nuevos Grados de Magisterio: el pago de una deuda histórica. Retrieved from: <http://www.uned.es/decanoseduccion/>. (2007ko abuztuaren 12an kontsultatutako gunea).

BIBLIOGRAFIA

- Román Sánchez, J.M.; Cano Gonzáles, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI* (11), 73-101.
- Romero Díaz, A., & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (11).
- Romero Sabater, I. (1989). Igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 14-19.
- Romero Sabater, I. (1997). Para saber más. *Cuadernos de pedagogía* (245), 70-77.
- Romero, J. (2009). *Paloma Navares: Mirar con otros ojos: [propuesta didáctica]* (1st ed.). Madrid: Eneida.
- Rubio Castro, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *Participación educativa* (11), 23-39.
- Ruipérez Calleja, T., & Nuño Angós, M. T. (1996). Análisis de las concepciones del profesorado sobre la ciencia desde una perspectiva de género. *Revista de psicodidáctica* (2), 81-104.
- Ruiz Berrio, J. (1988). La Educación del pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados. In *Luces y sombras de la ilustración española*. *Revista De Educación* (1), 163-192. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación.
- Ruiz Berrio, J. (1993). Aportaciones de la I.L.E. a la formación universitaria del profesorado. *Revista Complutense De Educación* (1), 209-234.
- Ruiz Berrio, J. (1994). La escuela pública. In C.I.D.E. *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación* (77-116). Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ruiz Berrio, J. (2002). Maestro de niños. el empleo más difícil de la república. *Sarmiento: Anuario Galego De Historia Da Educación*, (6), 97-112.
- Ruiz Berrio, J. (2002). La pedagogía española que tuvo que exiliarse. In Alejandro Tiana (coord.), *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: Miradas desde un centenario* (187-220). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Ruiz Berrio, J. (2004). El oficio de maestro en tiempos de Cervantes. *Revista De Educación*, (1), 11-26.
- Ruiz Berrio, J. (2006). El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939). In A. Escolano, *Historia ilustrada de la escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica* (121-144). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ruiz Berrio, J. (2007). Quiénes, cuáles, cómo y por qué de los modelos de formación reglada de maestros en su origen. *Anuario De Pedagogía*, (9), 277-293.

BIBLIOGRAFIA

- Ruiz Repullo, C., & Instituto andaluz de la mujer. (2009). *Abre los ojos, el amor no es ciego: 25 noviembre 09 día internacional contra la violencia hacia las mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Salas García, B., Urruzola Zabalza, M. J., & Serrano Hernández, I. (2001). *Educación desde la igualdad: La aventura de ser personas: Guía para llegar a ser padres y madres creativas y sin culpa*. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.
- Salas García, B., Urruzola Zabalza, M. J., & Serrano Hernández, I. (2003). *Igualdad y responsabilidad en la edad de la sabiduría: Vivir y envejecer con protagonismo y autoridad personal*. Pamplona: Concejalía de la Mujer.
- Salas García, B., Urruzola Zabalza, M. J., & Serrano Hernández, I. (2003). *Vivir la separación como una oportunidad para aprender: Guía para la corresponsabilidad en la reconstrucción emocional*. Pamplona: Concejalía de la Mujer.
- Salas García, B. (2005). Superando la identidad de género: Competencias para la vida. *Organización y Gestión Educativa* (13, 5), 17-21.
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- San Segundo, R. (2008). Incidencia de la ley de igualdad en la educación superior y en la investigación. In, *V Foro sobre la evaluación de la calidad de la educación Superior y de la Investigación* (55). Donostia.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, (29), 91-102.
- Sánchez-Criado, T. (2006). *Seminario-taller de Formación en CAQDAS*. Retrieved from <http://www.aibr.org/socios/tomassanchezcriado/CAQDAS/caqdasUAM.pdf>. (2010eko ekainaren 6an kontsultatutako gunea).
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (coord.). (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A., & Porto Castro, A. M. (2002). Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario. *Educación XXI: Revista de la Facultad De Educación*, (5), 19-34.
- Sanz, M. A. (1920). La enseñanza de la mujer y sus especialidades. In *II Congreso de Estudios Vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales* (71-80). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Sau Sánchez, V. (1986). *Aportaciones para una lógica del feminismo*. Barcelona: Lasal.
- Sau Sánchez, V. (1986). *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
-

BIBLIOGRAFIA

- Sau Sánchez, V. (1989). Sexo, género, educación: Un enfoque teórico. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 8-12.
- Sau, Sánchez V. (1990). *Diccionario ideológico feminista. volumen I. La mirada esférica*. Barcelona: Icaria.
- Sau Sánchez, V. (2000). *Reflexiones femeninas para principios de siglo*. Madrid: Horas y Horas.
- Sau Sánchez, V. (2003). Reflexiones sobre la exclusión. *Lectora: revista de dones i textualitat* (9), 57-62.
- Sau Sánchez, V. (2003). Repercusiones psicológicas de la exclusión. *Anuario de Psicología* (34), 177-189.
- Sau Sánchez, V. (2005). Reproducción social de las identidades de género: de niñas a mujeres. In *SARE. Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (15-20). Donostia: Emakunde.
- Scraton, Sheila (1995): *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata
- Septién, J. M. (2006). *Mugarik gabeko eskola. Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Silván Ferrero, M. d. P., Bustillos, A., & Fernández, M. J. (2005). Género y orientación vocacional. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones De Psicología*, 10 (8).
- Simón Rodríguez, Elena (2006) Convivencia y relaciones desiguales. In Rodríguez Martínez (Koord.) *Género y currículo. Aportaciones de género al estudio y la práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Sparkes, A. C., Devís Devís, J., & Fuentes Miguel, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, (39), 73-90.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez Ojeda, M., Fernández-Saliner Miguel, C., Losa Contreras, C., & Navarro Cano, N. (2008). La docencia en materia de género en el Espacio Europeo de la Educación Superior. In *Jornades d'Investigació en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI = Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Alicante.
- Subirats, M., M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación. Volumen|* (6), 49-78.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. In C. Lomas (Ed.). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (19-31). Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFIA

- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: El aprendizaje de la subordinación. In A. Vega, *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (137-148). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa* (11), 94-97.
- Taberner Guasp, J. (2009). Sozializazioa, hezkuntza eta generoa. In *Soziologia eta hezkuntza: Hezkuntza-sistema gizarte modernoetan funtzioak, aldaketak eta gatazkak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. (2008). *Libro V Foro Evaluación de la Calidad De La Educación Superior y de la Investigación*. Granada: Universidad del País Vasco- Universidad de Granada.
- Ramos, J. (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Madrid: [Movimiento Cooperativo de Escuela Popular \(MCEP\)](#). Retrieved from http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/L_6837/enLinea/0.htm
- Tomé Gonzalez, Amparo (1996): Incidencia del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores en La coeducación, ¿transversal de transversales? Programa de las jornadas sobre educación. (23-45) Gasteiz: Emakunde
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. In A. González y C. Lomas (coord), *Mujer y educación. educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (169-182). Barcelona: Graó.
- Tomé, A. (2007a). Diagnóstico del centro educativo en materia de igualdad entre hombres y mujeres. In Askoren artean, *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación* (19-30). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Tomé, A. (2007b). Las relaciones de género en la adolescencia. In Vega Ana (coord.), *Mujer y educación: Una perspectiva de género* (116-136). Málaga: Aljibe.
- Ugalde Solano, M. (1993). *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza (1906-1936)*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco.
- Urabayen de, L. (1918). El maestro de la Escuela Vasca. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas* (903-920). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Urkaregi, A. (2009). *Matematikak femeninoak al dira?* Retrieved 9/24/2009 from http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/eu/contenidos/informacion/igualdad_publicaciones/eu_info/adjuntos/Matematikak_femeninoak_al_dira.pdf. (2009ko irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Urruzola Zabalza, M. J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1992). *Guía para chicas*. Bilbao: Maite Canal.

BIBLIOGRAFIA

- Urruzola Zabalza, M. J. (1993a). ¿Es posible coeducar en la escuela mixta? In Joaquín Ramos García (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa* (81-98). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Urruzola Zabalza, M. J. (1993b). Ser chica en una escuela de chicos. In Joaquín Ramos García (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa* (71-80). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Urruzola Zabalza, M. J. (1995a). La coeducación: Una alternativa transversal a la escuela actual. In *XII Congreso de Estudios Vascos, Vitoria-Gasteiz 1993. Estudios vascos en el sistema educativo = Euskal Ikaskuntza hezkuntza sarean* (642). Gasteiz: Eusko Ikaskuntza.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1995b). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M. J. (1995). Influencia del currículum oculto en el fracaso escolar. *Comunidad Educativa*, (225), 10-11.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora: Educación secundaria*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2000a). La educación de las relaciones afectivas y sexuales. *Aula de innovación educativa* (91), 30-31.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2000b). Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales: Una experiencia en educación secundaria. *Aula de innovación educativa* (91), 38-40.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2001). Uso y abuso de la palabra “género”. *Lanbroa* (15), 29-31.
- Urruzola, M. J., Agirre, N., Dugau, A., Barea, M. (2002). Emakumea hezkuntzan. Gehiengoa bai, baina zertan? *Hik Hasi* (64), 8-17.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2004). Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales. *La Planificación Didáctica*. (95-100).
- Usategui, E. & Del Valle, A. I. (2009). *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*. Gasteiz: Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, d. G., Ameigeiras, A., Chermobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizabal, N., et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Gómez, B. (2001) Deporte y educación. In Vázquez (koord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. (333. or.) Madrid: síntesis
- Vázquez Gómez, G. (1992) La presencia de la mujer en el deporte español. El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres. *Seminario de mujer y deporte*. (14. or.) Madrid: CSD

BIBLIOGRAFIA

- Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Vega Navarro, A. (1995). Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora. *Cuadernos de Pedagogía* (233), 76-81.
- Vega Navarro, A. (1997). Jugar a ser iguales. *Cuadernos de Pedagogía* (261), 16-20.
- Vega, A. (2005). El juego y la identidad de género In SARE. *Eguno neskek, etorkizuneko emakumeak*. Donostia: Emakunde.
- Venegas Franco, F., Vegas Mendía, S., Granada Acoge, & Centro de Acogida a Inmigrantes de Jerez y Cádiz. (2002). *Guía didáctica: Voces de mujeres inmigrantes. La educación intercultural desde una perspectiva de género*. Granada: Aeroprint Producciones.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Vizcarra, M.T., Macazaga, L., & Rekalde, I. (2009). Una mirada social a la formación de los docentes de educación física. *Acción Motriz* (3), 33-40. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico cultural en Actividad Física y Deporte.
- Vizcarra, M.T. (Koord.), Macazaga, L., & Rekalde, I. (2009). *Eskolako kirol lehiaketan neskek dituzten baloreak eta beharrak*. Bilbao: Emakunde.
- Vroede de, M. (1989). Antecedentes Históricos de la formación del profesorado de educación básica en la Comunidad Europea. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (5), 61-73.
- Yuval-Davis, N. (2004). Identidad, ciudadanía y las seguras políticas de género contemporáneas de pertenencia. In SARE 2004. *¿Hacia qué modelo de ciudadanía?* (155-168). Bilbo: Emakunde.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). Estereotipos y juicio social. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Eds.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (113-137). Madrid: McGraw-Hill.
- Zabaleta, I. (2000). *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera*. Bilbo: UEU.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

