



*Herzikidetsa,
zehar berroen
zeharkakoa?*



EMAKUNDE
EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Erakunde Autonomiaduna

Organismo Autónomo del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

*Herkidetsa,
zehar berroen
zeharkakoa?*

EMAKUNDE/
EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA

Vitoria-Gasteiz 1996

IZENBURUA: "Hezkidetza, zehar lerroen zeharkakoa?"
EGILEA: Emakunde/Emakumearen Euskal Erakundea. Manuel Iradier, 36. 01005 Gasteiz
KOORDINATZAILEA: Ana Rincón
DATA: Ekaina 1996
ORRI ZENBAKIA: 356
ALE ZENBAKIA: 1.000
DESKRIBATZAILEAK: Hezkidetza, sozializazioa, sexu-rolak, jardunaldiak
IRUDI DISEINUA: Ana Badiola eta Isabel Madinabeitia
ILUSTRATZAILEA: M^o José Gamboa
FOTOKONPOSATZAILEA: Rali, S.A. Particular de Costa kalea, 8-10 . Bilbo
INPRIMATZAILEA: Gráficas Santamaría. Bekolarra kalea, 4. Gasteiz.
ISBN: 84-87595-45-6
LEGE GORDAILUA: VI-230-96

HEZKUNTZARI BURUZKO JARDUNALDIAREN EGITARAUA "HEZKIDETZA, ZEHAR LERROEN ZEHARKAKOA?"

Vitoria-Gasteiz, 1995eko irailak 7-8

Irailak 7

9.30etan HASIERA

Koordinatzailea: Maite Larrañaga Orbea andrea

Ikasketen Antolamendurako teknikaria, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Pedagogi Berrikuntzarako Zuzendaritzan.

10.00etan NORTASUNAREN ERAKETA ETA GENEROAREN ERAGINA

Txosten-emailea: Victoria Sau Sánchez andrea

Filosofi eta Hezkuntza-Zientzien Fakultateko Psikologia ataleko psikologoa eta irakaslea. Bartzelonako Unibertsitatea.

11.00etan GENEROAREN ERAGINA PERTSONEN ARTEKO HARREMANETAN ETA JARRERA ETA BALOREEN GARAPENEAN

Txosten-emailea: Amparo Tomé González andrea

Hezkuntza-Zientzien Institutuko Hezkidetza Programako koordinatzailea. Bartzelonako Unibertsitate Autonomoa.

12,30etan ATSEDENALDIA

Koordinatzailea: Teresa Nuño Angos andrea

Arabako O.H.O.ko Irakaslegoaren Prestakuntzarako Unibertsitate Eskolako irakaslea.

13,00etan OSASUN-HEZKUNTZA

Txosten-emaileak: M^a Dolores Ferreiro Díaz andrea

M^a Jesús Díaz Anca andrea

"Asociación Galega de Planeamiento Familiar e Educación Sexual" delakoaren Hezkuntza Batzordeko kideak. Santiago de Compostela.

13,30etan GARAPEN ETA LANKIDETZARAKO HEZKUNTZA

Txosten-emailea: Gema Celorio Díaz andrea

Gasteizko "Hegoa" hezkuntza taldeko kidea.

14,00etan KONTSUMO-HEZKUNTZA

Txosten-emailea: Luis M^a Larrieta Viguri jauna

Zeharketa mintegiko kidea. Bilboko "Adarra" Pedagogi taldea.

14,30etan BAZKARIA

15,30etan LANTALDEAK

OSASUN-HEZKUNTZA

GARAPEN ETA LANKIDETZARAKO HEZKUNTZA

KONTSUMO-HEZKUNTZA

17,30etan BATERATZE-LANA

18,00etan EGUNEKO JARDUNALDIAREN AMAIERA

Irailak 8

Koordinatzailea: Juana López de Munain Martín de Balmaseda andrea
Arabako Hezkuntza Ikuskari burua.

9,30etan INGURUGIRO-HEZKUNTZA

Txosten-emailea: Pilar Manzanares García andrea

Hezkuntzako Programetarako arduraduna. Hezkuntza eta Zientzia Ministerioko Iparreko
Lurralderako Zuzendariorde. Madril.

10,00etan KOMUNIKABIDE-HEZKUNTZA

Txosten-emaileak: Carmen García Colmenares andrea

Teresa Alario Trigueros andrea

Palentziako Hezkuntzako Unibertsitate-Eskolako irakasleak.

10,30etan LANTALDEAK

INGURUGIRO-HEZKUNTZA

KOMUNIKABIDE-HEZKUNTZA

12,30etan ATSEDENALDIA

13,00etan BATERATZE-LANA

14,00etan AUKERA-BERDINTASUNETIK BERDINTASUN ZEHAZKABEKORA?

Txosten-emaileak: Lourdes Quesada Cabrero andrea

Angeles Cremades Navarro andrea

Zehar lerroei buruzko Programaren arduradunak, Pedagogi Berrikuntza Zerbitzua.
Madrileko Elkarte Autonomoa.

14,30etan EZTABAIDA

15,30etan JARDUNALDIEN AMAIERA

AURKIBIDEA

AURKEZPENA	9
-------------------------	---

NORTASUNAREN ERAKETA ETA GENEROAREN ERAGINA	11
--	----

Victoria Sau Sánchez

GENEROAREN ERAGINA PERTSONEN ARTEKO HARREMANETAN ETA JARREREN ETA BALOREEN GARAPENEAN	21
--	----

Amparo Tomé González

OSASUN-HEZKUNTZA	47
-------------------------------	----

M^º Dolores Ferreiro Díaz

M^º Jesús Díaz Anca

GARAPEN ETA LANKIDETZARAKO HEZKUNTZA	79
---	----

Gema Celorio Díaz

KONTSUMO- HEZKUNTZA	107
----------------------------------	-----

Luis M^º Larrieta Viguri

INGURUGIRO-HEZKUNTZA	117
-----------------------------------	-----

Pilar Manzanares García

KOMUNIKABIDE-HEZKUNTZA	129
-------------------------------------	-----

Carmen García Colmenares

Teresa Alario Trigueros

AUKERA-BERDINTASUNETIK BERDINTASUN ZEHAZKABEKORA?139

Lourdes Quesada Cabrero

Angeles Cremades Navarro

Aurkezpena

Emakundek Euskal Autonomi Elkarteko Emakumeentzako Ekintza Positiborako Planetan jasotzen duen oinarritzko helburua da benetako eskola hezkidetzailleak lortzea, aniztasunetik eta banakotasunetik abiatuta nortasun pertsonalak bultzatzen dituzten ereduak darabiltzaten eskolak. Izan ere, hori da Erreformaren barruan dagoen hezkuntza-sistemaren xederik garrantzitsuenena.

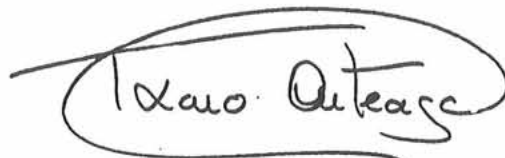
Gizonei eta emakumeei, sexuaren arabera, paper, balio, eta trebetasun ezberdinak banatzen zaizkie eta ezin dituzte ahalmen guztiak osorik garatu. Hori ulertzeko, sozializazio-prozesuaren analisia (eskola, familia, komunikabideak) egin behar dugu lehenengo eta behin. Prozesu horrek balio, iritzi eta trebetasun ezberdinak garatzen ditu gizonezko eta emakumezkoentzat. Gizonezkoenak eremu publikoarekin zerikusia daukate eta emakumezkoenak eremu pribatuarekin; lehenengo eremuak bigarrena gutxietsi eta menperatu egiten du, gizartea banatu eta hierarkizatu. Pertsona guztiz gara dadin, sexua kontuan hartu gabe, dikotomia hori apurtu egin behar da; beraz, hezkuntza-eremuan diharduten irakasleek eta hezkuntza-eragileek estrategia metodologikoak eta interbentzio-ereduak garatu behar dituzte. Horrela, hezkuntza-sistema neska-mutikoen garapen osoa bultzatzeko gai izango da eta etorkizuneko erronkei erantzukizunez eta aukera-berdintasunean aurre egiteko prestatuko ditu.

Zentzu horretan, hezkidetzak hezkuntzako eragin-esparrua izan behar du, hain zuzen, curriculum eta irakaslan osoaren bidez balioen irakaskuntzari ekiten diona, gizarte zuzena, solidario, partehartzailea eta arduraduna lortzeko.

Curriculumaren edukietan, indarrean dagoen balio-sisteman eta ezkutuko curriculumean eragin beharra dago, "emakumezkoen" kultura baloratuz eta integratuz, eta autoestimua indartuz; horrek guztiak, azken finean, hezkuntza- eta kultura-aldaketa garatzeko balioko du, bai nesken eta bai mutilen itzaropen pertsonalak eta profesionalak zabalduko dituen aldaketa.

Bide horretatik, beharrezkoa da eskola eta familia sentsibilizatzea, irakasleak prestatzea, ikerketak bultzatzea eta ikastetxeak bideratzea eta laguntzea hezkidetzaren marko teorikotik, hezkuntza- eta curriculum-proiektuak gara daitezen.

Horrexeri lagundu nahi dio Emakundek, "Euskal Autonomi Elkarteko Emakumeentzako Ekintza Positiborako II. Plan"-aren Hezkuntza esparruko helburuak betetzeko, irakasleentzat antolatu ziren "Hezkidetzak, zehar lerroen zeharkakoa?" jardunaldietako ponentziak argitaratuz.



Txaro Arteaga Ansa
EMAKUNDE/Emakumearen
Euskal Erakunde Zuzendaria

VICTORIA SAU SANCHÉZ

**Filosofi eta Hezkuntza-
Zientzien Fakultateko
Psikologia ataleko psikologoa
eta irakaslea. Bartzelonako
Unibertsitatea.**

Nortasunaren

eraketa eta

generoaren

eragina

“Aniztasuna ez da mehatxu bat, aitzitik errealitatea da, eredu baztergarriak aplikatzearekin faltsifikatu aurrekoa. Gauza bakarrean sinesteak beti ezkututzen du hierarkia gurari bat, desberdina eta paraleloa den oro bertikal jartzen duena”
Montserrat Moreno (1992) "Del silencio a la palabra"

Juan Jacobo Rousseauk 1762an "Emilio" izenburuko liburuan idatzi zuen "gizasemea eta emakumeak ez dute zertan berdinak izan behar, ez izakeraz ezta jitez ere; beraz, ez dute heziketa bera izan beharrik". Mende bat geroago Carlos Marxek lanaren banaketa, sexuaren araberakoa, naturaren mailara zokoratu zuen, banaketa soziala kulturaren mailan jartzen zuen bitartean, bi kontzeptuen arteko zatiketa eskizofrenikoa, gaur egun ere konpontzeke dagoena areagotuz.

Zentzugabekeria litzateke pentsatzea sexuan oinarritutako lanaren banaketa haurrak edukitzera mugatzen zela. Hori aitzaki bat besterik ez da gune sozialak zatitzeko, alde batetik barnea (natura) eta bestetik kanpoa (kultura). Eredu sozioekonomiko eta politikoak emakumeak barruan atxilotzen ditu eta gizasemeak mundu zabalera igortzen. Barruan seme-alabak izaten dira, elikatu eta jatzten dira eta mintzoa lantzen da. Hitzak ikasteko, maitasun hitzak, kontsolatzeko, dolumina adierazteko, elkar ulertzeko. Elkarren artean konpontzeko, ezagutzeko, pertsonarteko harremanak gizalegezkoagoak egiteko. Kanpoan borroka dago, lehia; gizasemeen artean agresibitatea da nagusi; taldeko elkartasuna bakarrik gertatzen da taldea beste talde batekin aurrez aurre jartzen denean. Garrantzi handikoak dira armak eta lurraldea. Emakumeak "gauzen" sailean sartzen dituzte, zeinengatik gizonak elkarren lehian ibiliko baitira. Lan desberdinak izatea eta, aldi berean, giza multzo bien artean banatuak sexuaren araberako lan banaketa sortzen du, milaka urte beranduago arte inork ere zalantzan jarri ez duen banaketa, hain zuzen ere.

Tamalez, oraindik ere irakur daiteke, erabiltzen diren psikologiako eskuliburuetan, haurtzaroen hasten den sozializazio prozesuan mutikoek gauzetan jartzen dutela arretoa eta neskatikoak berriz pertsonetan. Zatiketa hori larria baldin bada, are gehiago da interes maskulinoei balio handiena ematea.

Gauza da, sexuaren araberako lan banaketak ezin izango zukeela arrakastarik izan bide-nabar ez bazen pertsonen aparatu psikikoa bitan banatu. Nola? Norberari ezarritako egin-kizunak betetzeko beharrezkoak izango zitzaizkion ezaugarri batzuk, nortasunaren eta adimenaren arlokoak, indartuz, zenbait kasutan hipertrofiatzeraino, eta sexu bakoitzean beste

generoarenak omen ziren ezaugarriak erreprimituz. Argitu behar da, mutikoen errepresioa neskatiarena baino handiagoa zela, izan ere alde aurretik baliogabetutako eredu bati hurbiltzea ez baita "irabazleei" komeni zaiena; bizkitartean neskek askatasun handiagoaz ibili dira eredu maskulinoa kopiatzeko, izan ere talde galtzailea ordezkaten baitute. Estereotipo berezituko pertsonen arteko "hautemandako antzekotasunaren" teoria psikologikoan, esaterako generoen kasuan, gehien baloratzen den norbanakoak edo taldeak, beraz prototipikoa denak, uste duenez, "besteek dute nire antza" eta ez inola ere "ni neu naiz besteen antzekoa". Heziketaren adibidera itzultzen badugu, generoz maskulinoa den taldeak normal ikusten du talde generiko femeninoak bere antza eduki nahi izatea, baina arbuatzen du berak bestearen antza izatea. Hori sexuen arteko asimetriaren ondorioa da, zeinetan bat bestearentzat eredu izan nahi duen, kasu honetan emakumearentzat. Prototipoa da kategoriaren objekturik ordezkagarriena, maizenik agertzen dena eta ezagunena. Talderik estereotipatuena "behekoa" da, estereotipoa jartzeko ahalmena duena "goikoa" delako. Bi pertsona edo talderen artean bata bestea baino estereotipatu ez dagoenean, nekez aurkituko dira aldeak "hautemandako antzekotasunean".

Emilia Barrio Rodríguezek (1992), Granadako Unibertsitateko Emakumeei buruzko Azterketaren Mintegikoak, horri buruz idatzi du:

"Eredu bat hedatu da nonnahi, ustez igualitarioa, eredu maskulinoaren balore sisteman eta ohiko jokabideetan oinarritutakoa, eta horrek bere ondorioak sortzen ditu, bai emakumeen hezkuntzan eta baita gizonezkoenean ere, izan ere beste balore-korrantea, Giulia Adinolfik "azpikultura femeninoa" deitu zuena, ez baita eskola sisteman azaltzen. Horri esker etorkizuneko mutikoek eta gizonek eredu tradizionaleri jarrai diezaieten lortzen da, eta emakumeek eta neskatilek jendaurrean eredu maskulinoa imitatzea, arlo pribatuan ohiko eredu femeninoa birsortzen delarik".

Egileak aipatzen duen rolen banaketa ez da onuragarria bi sexuetako bakarrarentzat ere, berekin daramatza-eta errepresioa eta hipertrofia, arestian aipatu ditudan arlo psikologikoetako bakoitzean, zeinek norbanako guztien aparatu psikikoa zatitzen baitute. Ez dago sexuen psikologia berezitan liburu edo kapitulu bat bera ere, ondoko diferentzia klasikoak aipatzen ez dituenik:

MASKULINOA	FEMENINOA
Aktibotasuna	Pasibotasuna
Agintea	Menpekotasuna (esanekotasuna)
Emozioen kontrola	Emozioen gorabeherak
Agresibitatea	Inhibizioa (beldurra)
Adimen logikoa	Intuizioa

Horrela aurkitzen ditugu, adibidez, mutikoentzat ez dela zilegi beldurra erakustea eta neskatilentzat berriz bai; mutikoek amorrua erakutsi dezaketela eta neskatikoek ez; mutikoak marituak bezala hartzen dituztela mugituak ez badira eta neskatikoek arrakasta arriskugarritzat hartzen hasten direla beren etorkizuneko "emetasunarentzat", zeina eraikitzen den gizonari atsegina izateko... Porrota oso maskulinoa ez den bezala, arrakasta ere ez da oso femeninoa, horretaz ohartarazten zigun duela urte franko Margaret Meadek. Baina sarritan ahaztu egiten da sozialki pribilegiatua den kolektiboa psikologikoki erreprimituena dela, lehentxeago ikusi dugun bezala, eta errepresioak (bestearen antza izateko debekuak) adimena blokeatzen duela. Judith Bardwick (1971) "Psicología de la mujer" izeneko liburuan honakoa idatzi zuen:

"Kulturak haur-portaera femeninotzat jotzen duenez eta haien bulkada goiztar ugari errefusatzeko duenez, haurra laster hasiko da presioak jasaten bere gurasoen itzaropideetara egokitu dadin, bere joera bestelakoa bada ere. Horrek ni-aren barne kontrolen garapen goiztarra eskatzen du. Sobera pasiboa eta uxakorra den mutila behartuko dute irudi maskulino aktibora egokitzen; aitzitik, haur aktibo eta oldalkor bati presio egingo diote jokamolde aktiboa baina ez hain egozentrikoa izan dezan. Beren bizimodua aldatzeko presioa jasaten dute mutil askok, eta horren ondorio larria da gizonezkoetan patologia psikologikoak ugariago izatea".

Bianca Zazzó psikologo frantsesak berriki idatzitako liburu batean ("Féminin, masculin à l'école". Paris: P.U.F.) zenbaki bidez gertakari tamalgarri hau egiaztatzen zen: gizasemeak, esan genezake, gizon izateagatik gaisotzen dira edo, hobeki esanda, gizon izatera behartuta egoteagatik.

Pentsatzen da hezkidetzak egoera horri irtenbidea emango diola. Baina ez da erraz aplikatzen. Eragingarria izan dadin bi aldaketa mota elkartu behar dira: 1) irakasleen jarrera eta 2) sexismo-androzentrismoa kentzea hezkuntza-dukietatik. Eta horrekin Marina Subirats eta Cristina Brulletek (1988) beren "Rosa y Azul" liburuan ziotena parafraseatu

bestarik ez dut egiten. Bat nator, gainera, M^o José Urruzolak (1991) bere liburuan "¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?" esaten dituenarekin.

"Hezkidetzan aritzea erabaki dudanean nire asmoa da laguntza eskaintzea neskei bizitzeko moduen alde positiboa aurki dezaten, emakumeek historian zehar garatu ditugun jarrerak, baloreak, hots, emakumezkoen kulturarenak direnak, maskulinoarenak ez bezalakoa, aitortuak eta baloratuak izan daitezten, lehenbizi emakumeen aldetik eta geroztik mutilen aldetik, eta bide batez jokabide etikoaren jarraibide gisa proposatuak, hala emakumeentzat nola gizonezkoentzat. Eta laguntza ematea, halaber, mutilek ere aurki dezaten kultura maskulinoaren portaerak daukan positibotasuna, horrela, nesken eta mutilen onarpenarekin, jokabide etikoaren jarraibide bilaka dadin, gizonezkoentzat bezala baita emakumezkoentzat ere".

Irakasleok kontzientzia hartu behar du bera ere bere garaian hezkidetzaz ez bezalako era batean izan zela sozializatua. Kontuan izanik, ikaskuntzaren legeen arabera, zaharrena dela gehien dirauena, ikasleekin izan ohi duen jokaerari begiratu behar dio batek, lehenagoko estereotipoetan erori ez dadin; jarrerak dekodeatu behar dira eta era positiboan birkodeatu; eta pentsatu beharra dago zaharrena baldin bada gehien irauten duena, eduki berriak izango direla "antzinakoenak" egungo belaunaldientzat, heldutasunera berdintasun, zuzenbide eta adimen osasun hobean iritsiko diren horientzat. Komenigarria litzateke irakasleak erne egotea, besteak ernaraztea eta jarrera kritikoa izatea eduki sexistak duten testuliburuarekin.

Gloria Steinamek (1992) bere azken liburuan: "Revolución desde dentro", hezkuntza sistemaz mintzo denean datu batzuk ematen dizkigu, angloamerikarrak diren arren gure gizartearekin bat datozenak, izan ere androzentrismoa lehenbizi eskolan eta gero zientzian ia unibertatsala baita.

Ikasgelako filmazioek bide eman zuten ikasleen esku-hartzearen denborak neurtzeko; mutikoek erabilitakoa neskatikoenak halako hiru izan zen. Irakasleek maizago galdetzen die mutikoei. USAn eta Britainia Handian tenore berean eginiko azterlan transkultural batek adierazten digu irakasleek mutikoak hautatzen dituztela ikasle eredugarritzat eta haietzako laudorioak neskatikoenak baino bi aldiz gehiago izaten direla eta, hori gutxi balitz, gelan mutikoek neskatiak baino zortitik hamabira aldiz gehiago hartzen dutela hizpidea.

Pedagogi testuen edukiaz denaz bezainbatean, horiei buruzko azterlan batek ohartarazten digunez horietako batzuek ez dute aipatu ere egiten berdintasun gabeko neskatikoen ordezkaritza, eta beste batzuek gainera desberdintasun horren alde jokatzeko dute aktiboki.

Mutikoek ez dute neskatilen liburuak irakurri nahi izaten "hautemandako antzekotasuna"), hori dela eta, eskolako liburutegian errazena da "mutikoentzako bi liburu" aurkitzea "neskatilentzako baten" lekuan. Irakurtzeko liburuen gaineko azterlanak bat datoz M^a José Chombart de Lauwek (1979) "Un monde autre: l'enfance" liburuan dioenarekin: kondaketa gehiago daude gizonezkoak protagonista direnekoak, pertsonaia maskulino gehiago, gizasemeen biografia ugariago. Are gehiago, dio Steinemek, animaliak protagonista direneko kondaketetan maizago dira maskulinoak, bere generoaren rol estereotipatuetan aritzen direla.

Telebista, eragile soziala baita, material didaktiko bilaka daiteke eskolan, laster batean egia bihur dadin "gizarte" edo "historiako" gai batean honen antzeko zerbait agertzea:

"Behin batean bazen gizarte bat, halako moldez eratua, non pertsona bakoitzak ahal zuenaren eta egitea positiboa zenaren erdia besterik egiten ez zuena..."

Hezkidetzak inplikatzeko du genero kolektibo biek berdintasuna, baina ez beti orain arteko gai berberak, horrela berdintasun eza, bereizkeria eta femininotasunaren desbalorizazioa "ikasiko litzatekeelako", eta gizartearen zatiketa binarioa betirako egingo litzatekeelako, faktore biologiko hau: sexua, aitzaki hartuta. Gogoan izanik hezkuntzaren kontzeptua norbanakoaren instrukzio soiletik haratago doala eta giza heziketa osoa duela xede, baieztatu daiteke hezkuntza biziaren plano osotara heltzen dela: osasuna, baloreak, denboraren banaketa, iritzi morala, irizpide propioa izateko gaitasuna, etab.

Estatu espainiarrean hezkidetzak, II. Errepublikan dekretu bidez ezarri zena, gerla zibilaren ostean ezabatu egin zuen Hezkuntza Nazionalaren Ministerioak (1939-5-6ko EAO), Glorioso Movimiento Nacional zenaren oinarri erlijiosoen kontrako iritzi ziotelako. Haien ustez metodo hura pedagogiaren eta hezkuntzaren kontrako zen, "gure tradizio gloriosoen postulatuen aurkakoa da", beraz, hura arbuizatzearekin batera Pio XI.ak bere "Divini Illius Magistri" entziklikan (1929) emandako agindu eklesiarra jasotzen zen. Bertan, Aita Santuak honela kalifikatzen zuen hezkidetzak: "nahasketa deitoragarria, zilegizkoa den giza bizikidetasuna guztia maila berdinean jartzeko duen promiskuitate eta berdintasun birlakatzeko duena".¹ Aski da, ez dago gehiago esan beharrik.

Androzentrismoan oinarritzen den ohiko hezkuntzak, haur eta nerabeen eskolak oraindik ere karga hori pairatzen baitu, ondorio psikosozial azpimarragarri hauek ditu, besteak beste:

1 Terrón Bañuelos, Aida: *¿Educar alumnas, educar mujeres? Algunas reflexiones sobre el tema*. Oviedoko Unib., 1993.

- Mutikoek ez dute genero nortasun independienterik sortzen, baizik eta "nor bait" direla sentitzeko behar dute neskatilek beren burua gutxiagotzat jotzea.
- Neskatiakoek arazoak izaten dituzte "lorpen motibazioa" garatzeko, beldur baitira ez ote dioten esango sobera konpetitiboak direla eta femeninitasun urrikoak. Lorpen motibazioaren teoriak dio haurtzaroan ez bada gero ez dela erdiesten.
- Lehenbizi neskatiako direnean eta gero emakume, "arrakastaren beldurra" sortzen zaie, eta horrekin beren ahalmena garatzeko bidea mozten dute. "Arrakastaren beldurra" menpeko taldeetan gertatzen da, hala nola gizarte klase apalenetan, marginazio egoeran dauden etnietan, etab.
- Mutikoek neskatileen antza izateari dioten beldur horrek askotan bultzatzen ditu "kontra-koia egitera", besterik gabe. Arrazoi honengatik somatu da langileen semeak moteldu egiten direla beren ikasketetan, bada, estudiatzea eta emaitza ona ateratzea "nesken kontua" dela iruditzen zaie.
- Sexuen arteko komunikaziorik eza, gero heldutasunean luzatzen dena. Gizonezkoek erakusten zaie logika razionalaren arabera mintzatzen, eduki logikoen benekotasunari begiratu gabe. Neskatiakoak ez daude horren prestatuak adierazpen logikorako, baina bada-kite, ordea, sentimentuen logika erabiltzen. Genero bakoitzak zerbaiten defizita izan ohi du eta komunikaziorik eza ere bermatua dago.
- Gizonezkoenganako erreprezioak, beste sexuaren antzik izan ez dezaten, eragin blokeatzaileak ditu adimenaren eta nortasunaren garapenan. Hori izan daiteke etorkizuneko nortasun fanatiko edo autoritarioaren abiapuntua.
- Neskatilek lotsatiak eta autoestimazio urrikoak izanda, heldutasunera iritsita ere bere horretan segitzen dute, eskolan, familian eta gizarteetan somatu den protagonismo maskulinoa dela medio. Eskolari dagokionez, azpimarratu dugu irakasleen jarrera bai eta testuliburu- edukiak ere. Familia, gaur egun, erdian dago, eskolak eta gizarteak egiten dutenari begira, erreferentzien beharra baitu. Gizartea, hartakotzat hartzen badugu erreprezentazioen sistema (mintzaira, komunikabideak, ikuskizunak, publizitatea, etab) errealtatea baino atzerago doa. Berriazko ekintzaren bidez edo omisioz, oraindik ere genero estereotipoak berrindartzen dira, psikologia aspaldidanik salatzen eta eskatzen ari bada ere horiek errotik deuseztu behar direla.

Sexu maskulinoaren gainbalorazioak ez dio gizonezkoari ere mesederik egiten, izan ere, arestian adierazi den bezala, artifizialki mantentzen den gutxiagotasun femeninoan oinarritzen baita. Norbanakoen arteko diferentziak, egon badaude, noski, baina horrek ez du

esan nahi hierarkizatuak egon behar dutenik, eta gainera, norbanakoen barneko diferentziak ere badira, hau da, subjektu batek ez du berdin balio arlo guztietarako.

Jorratu diren alderdietako baten adibide gisa, ondoren agertarazten dugu ikerketa lan bat arrakasta eta porrota zeri egozten zaion aztertzen duena. Hor agerian jartzen da aldaketa kulturelek zernolako eragina duten aldaketa psikologikoen baitan.

Arrakasta eta porrota zeri egozten zaion eta sexu-genero arteko aldeak

	GIZONEZKOAK	EMAKUMEZKOAK
ARRAKASTA	Barneko faktoreak Adb.: trebezia	Kanpoko faktoreak Adb.: suertea, kasualitatea
PORROTA	Kanpoko faktoreak Adb.: bekaizkeria, zuzengabekeria	Barneko faktoreak Adb.: Ez dut balio, ez dakit

Iturria: MARIN, Gerardo: "Atribuciones sobre el éxito y el fracaso: efectos del sexo y de la cultura". *Revista de Psicología Social*, 1, 7-12, 1989. (Taula V.S.ri zor zaio).

Gerardo Marinen ikerketan, Bogotako (Kolonbia) 152 ikasleri eta Chicagoko beste 152ri buruzko lagin baten emaitzan agertu zenez, porrotaren eta arrakastaren arrazioa kolonbiarrek kanpoko faktorei egozten diete eta estatubatuarrek, berriz, barneko faktoreei.

Nazio bietako emakumeek gizonek baino gehiago uste dute norberarengan barneko arrazoiak direla inportanteagoak arrakasta izateko, eta alderantziz, kanpokoak porroterako.

Emaitza hauek aldaketaren bat adieraz dezakete zientzi literaturan azaldu ohi diren egozpen estiloetan.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre: *La reproducción. Irakaskuntza sistemaren teoriarako elementuak*. T.c. Bartzelona: Laia, 1977.
- MUÑOZ REPISO (zuz.); OLMEDA GÓMEZ, Carlos (et al.): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madril, Emakumearen Institutua, 1988.
- "Sexismo en el aula", *Pedagogi koadernoak*, 1989, 171 zk.
- CORTADA ANDREU, Esther: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madril, Emakumearen Institutua, 1988.
- CHOMBART DE LAUWE, M^{re} José: *Un monde autre: l'enfance*. Paris, Payot, 1979.
- DECROUX-MASSON, Annie: *Papa lit. maman coud*. Paris, Denoël/Gonthier, 1979.
- ALAKANTEKO FEMINARIOA: *Elementos para una educación no sexista*. Valentzia, Víctor Orenga, 1987.
- GIANINI BELOTTI, Elena: *A favor de las niñas*. T.c. Caracas, Monte Avila, 1978.
- MICHEL, Andrée: *Fuera moldes*. Bartzelona, LaSal - UNESCO, 1987.
- MORENO, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Bartzelona, Icaria, 1986.
- MORENO, Montserrat, (elk.): *Del silencio a la palabra*. Madril, Emakumearen Institutua, 1992.
- REBOUL, Olivier: *La langage de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- ROCHFORD, Christiane: *Los niños primero*. T.c. Bartzelona, Anagrama, 1977 eta 1982.
- SAU, Victoria: *Ser mujer: fin de una imagen tradicional*. Bartzelona, Icaria, 1986 eta 1993.
- SAU, Victoria: "Sexo, género y educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 8-12, 1989.
- SIGUAN, Miquel: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madril, Pablo del Río 1979.
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina: *Rosa y Azul*. Madril, Kultura Ministerioa - Emakumearen Institutua, Estudios saila, 19, 1988.
- URRUZOLA, M^{re} José: *Es posible coeducar en la actual escuela mixta?* Bilbo, Maite Canal, 1991.
- WILLIS, Paul: *Aprendiendo a trabajar*. T.c. AKAL Universitaria, 1988.
- ZAZZO, Bianca: *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

AMPARO TOMÉ GONZÁLEZ
Hezkuntza-Zientzien Institutuko
Hezkidetzaren Programako
koordinatzailea. Bartzelonako
Unibertsitate Autonomoa

Generoaren

eragina

pertsonen

arteko

harremanetan

eta jarreraren eta

baloreen

garapenean

Sarrera

Greziarren zibilizaziotik hasita, jakin badakigu gizonak eta emakumeak zer diren definitzeko kezka handia izan dela beti, eta elkarren arteko eta gizartearekiko harremanak zertan dautzan edo zertan oinarritu behar diren jakiteko ere. Emakumeak eta gizonak, berez, berdinak ala desberdinak al dira?; berdinoak, ala desberdinoak?; emakumeak gizonak bezalakoak ala ez bezalakoak al dira?; zer neurritaraino hartu behar dute gizonen antza emakumeek "berdintasuna" eskuratzeko?

Egokia iduriko luke gaurko mintzaldian egingo dugun gogoeta ondoko informazioarekin hastea: pertsona guztiek, gizon nahiz emakume, beren historia eraikitzen dute nork bere sexuaren eta generoaren arabera.

Egitura, kultura eta bizitza pertsonalak harreman sare korapilotsu bat osatzen dute, harreman horiek bultzatzen edo murrizten dituen esparru sozial batean. Lehenik eta behin nahiko nuke emakumeak zein testuingurutan bizi diren aztertzen hasiko bagina, interes berezia ezarriz produkzio-erreproduzio harremanetan, eremu publikoa eta pribatua bereiztearen garrantzian; maskulinitate eta feminitate kontzeptuetan egungo testuinguruan neskatzeko heziketan planteatzen diren dilemak aztertzeko asmoz.

1.1**PRODUKZIOA ETA ERREPRODUKZIOA**

Critcherek (1977) egiturak honela definitzen ditu: "pertsonek bere bizitzan zehar bizi dituen alderdi objektiboak, gizabanakoaren kontrolatik at agertzen direnak, gizarte barrunean botere eta aberastasunaren banaketarekin sortzen direnak", alderdi objektiboak gizarte patriarkal, kapitalista eta arrazista batean eraikitzen direnak. Ez dago gizon eta emakume talde homogenorik, eta aztertu beharko dugu nola eraikitzen den emakumeen eta gizonen heterogenitatea. Hasteko, emakume langileen eta gizarte maila ertaineko emakumeen bizitzak badute elkarren arteko antzik, baina aldi berean oinarritzko diferentziak agertzen dituzte; lantegi batean lan egiten duten emakumeen eta ikastetxeetan lan egiten dutenen artean diferentziak hatzeman daitezke, lana lortzeko garaian, soldatan, lan baldintzetan, lanean gustora ibiltzean, etab., amaierarik gabeko lan-arazoetan partaide izan badaituzke ere, hala nola, lanaldi bikoitza, sexu jazarpena, gizonetzko kideek baino soldata txikiagoa izatea, etab. Arraza eta klase soziala bezalako kontzeptuak erabili beharrekoak dira emakumeen arteko heterogenotasuna kontsideratzeko (Phillips, 1987; Brittan eta Mayard, 1984).

Produkzioaren harreman sozialei buruzko analisi marxistak laguntza handia eskaini digute menpekotasuna, esplotazioa, dominazioa eta borroka bezalako kontzeptuak ulertzeko. Baina kategoriaz marxistak sexuarekiko "itsuak" direla frogatu da, ez digute laguntzarik ematen egitura sozialean emakumeek, emakume diren aldetik, daukaten posizioa ulertzeko. Ez digute argitzen emakumeak zergatik dauden baztertuak lan merkatutik, zergatik lan egin behar duten goiz eta arratsaldeko ordutegiarekin, zer dela eta horren soldata apalak eta zer arrazoi dagoen hainbeste emakume lan merkatutik kanpo egoteko.

Gure lurraldean, laurogeiko hamarkadan, emakumeak jarduneko populazioaren % 27 ziren. Gainera, emakumezkoen populazio aktiboa, gehiena, gaztea zen (16-24 urte) eta emakume ezkongaiak. Horrek esan nahi du haurrak hazteko garaian emakumeek lan merkatutik alde egin behar horrek gizonen eta emakumeen lan zikloa desberdina izatea ekartzen duela. Lana duten emakumezkoen populazioa 1993an % 34koa zen, gizonetzkoena % 66 zen bitartean.

Enplegu femeninoa gehitzearekin emakume gehiago dago bere lan indarra saldu beharrean, eta bizkitartean, bere etxeko erantzukizunak lehengoak dira. Alemanian, esate baterako, emakumeek 395 minutu dedikatzen dituzte egunean etxeko zereginetara, eta gizonezkoek aldiz 90 minutu (El Mundo egunkaria, 95/8/24). Cockburnek dioenez “emakumeak lan merkatuan sartzen dira esku bat atzera lotuta”. Emakumeen posizioa ulertzeko gogoan izan behar dugu haien egoera produkzio harremanen barruan eta kanpoan, hau da, aztertu behar ditugu haien posizioa langile bezala beren etxean eta haien erreprodukzio biologikoa: haurdun gelditzea, erditzea eta umeak zaintzea.

Emakumeen politika, pentsamendua eta historia azaltzen duen beste analisi kategoriatan bat izan da eta da patriarkatua. Kontzeptu honek gorabeherak izan ditu bere balio adierazgarriari dagokionez. Une batzuetan pentsatzen zen egungo eta iraganeko emakumeen historian izandako negatibo guztia patriarkatuari egotzi behar zitzaioela.

Victoria Sauk patriarkatua honela definitu du: “gizonezkoen botere hartze historikoa emakumeen gainean, zeinen eragilea ordena biologikoa izan baitzen, kategoriatan politikoa eta ekonomikora jasoa. Boterea eskuratze horrek nahitaez emakumezkoak amatasunera zokoratzen ditu, sexualitate femeninoa zapaltzen du eta talde menperatuaren lan indarra bereganatzen, zeinen lehen produktua, nahiz ez den bakarra, seme-alabak baitira”.

Patriarkatu kontzeptua batez ere erabili da aitaren boterea eta gobernua aipatzeko, kulturaren dominazioa, gizonaren unibertso sinbolikoa, etab. (Mitchell, 1974; Millet, 1971; Rich, 1977). Hartmanek dioenez gizonen arteko harreman sozial eta hierarkikoen multzoa da, oinarri materiala duena emakumeen lanaren eta sexualitatearen gaineko gizonen kontrolan, erreprodukziozko helburuak lortzeko edo beren beharrak asetzeko”. Horrela, bada, patriarkatuak gizonen arteko dependentzia eta elkertasunezko lokarriak eratzen ditu, emakumeak menderatzeko bidea ematen dienak. Teoria marxisten eta feminismoaren arteko erlazioa edo sexismoaren eta klase sozialaren artekoa ez da erraz bat egiten, argi dagoena da gizonezkoak ongi aprobetxatzen dutela patriarkatuak eta kapitalismoak emakumeen lan erreproduktiboaz eta produktiboaz eskaintzen dieten dominatzeko eta esplotatzeko aukera.

1.2

EREMU PUBLIKO ETA PRIBATUAK

Eremu publikotzat jotzen dira politikaren mundua, lan ordaindua, etab. Eremu pribatua etxe barrenari dagokio. Orokorrean, eremu publikoa gizonezkoen mendean egoten da eta ere-

mu pribatua emakumeen eskutan. Horregatik, lan merkatuan ugaldu badira ere, emakumeen partaidetza aski pataala da oraindik.

Emakumeen sexualitatean gizonaek duten kontrola ulertzeko gakoa eremu publikoaren eta pribatuaren arteko bereizketan datza. Engels izan zen gai hau jorratu zuena eta ondokoa ziurtatu zuena: “jabetza pribatuarekin batera aitatasuna segurtatzeko beharra sortu zen, jabetzaren oinordekotza segurtatua gera zedin”. Baina eremu publikoaren eta pribatuaren arteko banakuntzak lan produktiboaren eta erreproduktiboaren arteko banakuntza baino zerbaite gehiago esan nahi du; banakuntza horrek gizonen arteko harreman sozialetan parte hartzen duten elkartasunezko eta hierarkiako alderdiak segurtatzen ditu. Esate baterako, Itsaso Bareko Hegoaldean gertatzen diren kolonialismoaren gaineko azterlan batzuek erakusten digute nola hasiera batean, hara iristen ziren gizonen zuzeneko harremanak izaten zituzten bertako biztanleekin eta nola beti ez zituzten menpekotasunezko harremanak ezartzen. Bestalde, sexu harremanak izan zituzten emakumeekin, batzuetan emakumeek berek hasten zirelarik. Misiolariak iritsi zirenean sexu moralitatearenganako kezka areagotu zen, eta baita interes komertzialak ere. Piskanaka, kolonizazio prozesua indartuz joan zen eta harekin batera kolonizatzaileen eta uhartetarren artean harreman hierarkikoak ezarri ziren. Kolonizatzaileak beren emakumeekin finkatu zirenean, haien etxeetako zilarra eta senar-emazteen arteko harremanen berezitasunak zirela eta, behin-betikoz taxututa gelditu ziren bereizketa eta hierarkizazio jarraibideak harreman sozial, laboral eta pertsonaletan.

Horrela, bada, segurta daiteke eremu publiko eta pribatuaren eraketa eta banakuntza, gizonen lehentasunezko egoera eremu publikoan eta emakumeen menpekotasunezkoa eremu pribatuan, egituraren aldetik finkatua dagoela.

2.1**ARLO PUBLIKOA ETA PRIBATUA**

Pertsonek modu asko eta konplexuetan erantzuten diegu egiturei eta egituren baitan. Pentsatzeko eta ekiteko moduak sortzen ditugu, ideiak, sineskerak, baloreak, ongi eta gaizki dagoenaren gaineko nozioak... biltzen dituztenak. Modu horiei kulturak deitzen diegu. Gizonen eta emakumeen arteko botere erlazioak estrukturalki eratzten dira, baina adierazpide desberdinak izaten dituzte gizon eta emakumeek ditugun itzaropideei dagokienez. Beraz, botere estrukturala eta kulturala uztarturik daude. Smithek 1978an eginiko azterlan batean kontatzen du nola eskaini zitzaizkien ikasle batzuei azterlan akademiko batzuk, diferentzia bakar batekin, hots, batzuk John T. McKey eta beste batzuek Joan T. McKey izena zeramatela, eta ikasleek hobetsi egin zituzten gizonezkoaren lanak, Smithen esanetan, gizonak agertzen direlako gizarteko botere egituren ordezkari bezala. Gainera aztertu da nola irakasleek mutilen lanak kalifikatzean neskei baino puntu bat gehiago bederen ematen dieten. Gizonak eremu publikoan badute halako ospe bat (aldez aurretiko errekonozimendua) eta aginte bat, emakumeek bere eremu pribatuan dutena baino pisu handiagokoa. Emakumeak kultura maskulinitik kanpora daudenez, pentsatzeko eta pentsamendua agertarazteko beste modu bat sortzen ari dira eta jada sortu egin dute.

Nagusigo-esparruak gizonak betetzen dutenez, munduaz daukagun ikuskerak ez ditu emakumeak emakume bezala ikusten, izan ere espazio bat egokitu digute eta bertan egon beharra daukagu, eta emakume bezala mintzatu eta ekiteko baldintzak sortzen zaizkigu, aitarren agintearen baldintzapean.

Eremu pertsonala eratzten da "askatasun" gune bat bezala, "aukeratzeko askatasuna", "as-tialdikoa", hitz batean paradisu bat, non mundu produktiboko lanek dakarten mugarik ez dagoen eta intimitatearen, laguntzaren eta sexualitatearen beharrak garatzen diren. Iduri luke gizadiak beretzat nahi lituzkeela emakumeek dituzten askatasun gune horiek. Emakumeak, eremu horretan aurrena inskribatzen direnak, zorion pertsonalaren aspirazio bilakatu dira. (Hobson, 1979, 87 or.). Erreferentzi gune horretan, lana bigarren mailako zerbait kontsideratzen den bezala, amatasuna eta etxeko egitekoak lehen mailakotzat jotzen dira. Espazio horietan eratzten dira emakumeen kulturagune konkrituak.

2.2

FEMINITATEA ETA MASKULINITATEA

Kulturgunearen diskurtsoaren hariari eutsiz, beste bereizkuntza batekin egiten dugu topo: feminitatearen eta maskulinitatearen kontzeptuak. Nola definitzen dira maskulinitatea eta feminitatea? Nola ikasten dugu kategoria horietara egokitzen? Nola indibidualizatzen dira gizonak eta emakumeak eta nola agertarazten da indibidualizapen hori?

Estatuak gizabanakoak unitateka sailkatzen ditu, hasiera batean neutro bezala agertzen direnak, hau da, inskribitzen ez direnak klasea, sexua, arraza, eta bestelako kategoriak agertzen direneko egitura sozialean, baina gero, estatuak berak erabiltzen dituen praktikak direla medio, gizabanakoak kategorietan sailkatzen dira, azaleko ezaugarrietatik abiatuz; adibidez, gizabanakoak izaten dira edo jabeak edo errentan daudenak edo zergadunak, etab. Indibidualtasun atomizatua ere lantokian eraikitzen da, non gizabanakoek ez dituzten lan ekintzen gaineko erabakiak askatasunez hartzen, eta hala ere "libreak" dira beren lan indarra saltzeko.

Indibidualtasun atomizatu horrek oso leku gutxi uzten du norberak, gizon zein emakume, askatasunez har ditzan bere bizitzako erabakiak, "neure erara egin nuela" sinistarazi nahi dituden bezala. Baina indibiduazio prozesuak eta indibidualtasunaren ideologia era desberdinean itsasten zaizkie maskulinitate eta feminitateari. Winshipek dioskunez (1978, 81), lau ezaugarri desberdinek osatzen dute feminitatearen ideologia. Amatasuna, emakumeak etxeko barrutira zokaritzen dituen. Bigarren ezaugarria, sexualitatea, erakargarri eta eskuragai izatean oinarritzen dena, amatasunean ez bezala. Feminitatea, maskulinitateak baldintzatua, zeinengatik hartzen dituen zenbait elementu. Eta laugarren alderdia da "libre izatea", beste hirurak zeharkatzen dituen, emakumearen independentziaren eta indibidualitatearen eraikuntza lanean.

2.3

AMATASUNA

Lehenbizi etxeko arduren gaia jorratu behar dugu. Etxeko lan gehiena oraindik ere emakumeen esku dago. Gizonezkoen ekarpena "laguntza hutsean" gelditzeko joera dago. Haurren zainketa ezezik etxearena ere emakumeen erantzukizuna bezala agertzen dira, eta hori agerian gelditzen da amaren abandonoaren eta emakumeen lan ordainduaren gaineko debateetan, zeinetan ama etxean egon beharra egoera normalizat jotzen baita; beste edozein situazio desbideratze bat bezala hartzen da eta arazo, ikerketa eta espekulazioen

iturburu. Arazo honen gakoa da amen lana, eta ez hartzaindegiak egokiak diren, kalitatekoak diren eta zer erraztasun mota eskaintzen duten. Arazoa ez dago konponduta, eta galdera hauek indarrean segitzen dute: ona al da umearentzat lehenbiziko urteetan hartzaindegira joatea?, edo ama ona ote da dirua irabazteagatik edo helburu profesionalak lortzeagatik haurra abandonatzen duena?

3.

Bizitza pertsonalak

Pertsonak beren bizitzako karrerak edo ibilbideak egituren eta kulturen barnean eraikitzen dituzte; haien karrerak linealki taxutzen dira edo zirkuluetan, bizitzaren ibilbidea dei genezakeen zera horretan. Norberaren karrera eraikitzea prozesu konplexua da, eta munduko kultura, biografia, egoera politiko eta erreferentzietan oinarritutako negoziatioetan datza. Critcherrek (1977) biografiak definitzerakoan dio erabat egituraturako egoera batean eta aukera kultural mugatuekin gertatzen diren zirkunstantzia pertsonalen, erabakien, azertu eta hutsen sareak direla. Biografiak dira oinarritzko materialen beste multzo bat (famili harremanak, osasuna, etab.) karreraren eraikuntza erraztu edo murrizten duena. Politikako ildo nagusiak eta munduaren ibilera kontuan izateak bultzatu egiten du bizitza pertsonaleko karrerak eraikitzeko. Dena den, sare konplexu honetan hutsune ugari daude, zirrikituak bezala, geure bizitzak garatzen ikasteko balio dutenak. Espazio horietan kokatzen dira erresistentziak, organizazio politikoaren, ekintza kolektiboen edo eguneroko matxinaden formak har ditzaketenak; indibidualistak eta isolatuak izan daitezke, baina beti ere, insubordinazio fenomenoak dira. Prozesu horiek gertatzen zaizkie subordinazio egoeran dauden pertsonen, fabrika, meategi, bulego, denda, eskola, ospitale, eta abarretan, ahal dutena egiten dutelarik beren subordinazio egoera arintzeko eta aurre egin eta aldatzeko. Egoera hori etxekoandreena ere bada.

4.

Neska-mutikoen sozializazioa

Prozesu bat da, zeinen bidez esango genuke gizarte esparru mugiezin bat dela, kide berriak sozializatzeko gunea. Kontzeptua konplexuagoa da, baina balioko digu ideia orokor bat izateko subjektibitateak eraikitzearekin buruz

4.1

HAURTZAROA

Jaiotze bezain laster bereizten dituzte neskek eta mutikoak, ohituraz arropa eta kolore desberdinekin jantzen dituzte, deskribatzeko esamoldeak ere desberdinak dira (mutiko hau ez da gelditu egotekoa izango, bihurria da, traste galanta, jostalaria,... neskatikoa, ordea, lasaia, pixontzia, negartia, baina zinez maitagarria,...), hitz batean esateko, bien portaera eta agertzeko moduak era desberdinean interpretatzen dira. Ikerketek dioskunez, badakigu nigarrez ari den haurtxikia neska baldin bada, bildurraren seinalea dela eta, mutikoa izatera berriz haserre dagoela. Irribarre gehiago eta hitz gehiago egiten diegu neskatiko txikiari mutiko txikiari baino. Erreakzio horiek ez dute zerikusirik haurtxikiaren ezaugarriekin baizik eta pertsona helduekin, interpretazio hori egiten dutelako. (Stathman, 1988) Semeak eta alabak: Hazkuntza Ez-sexistaren esperientziak. Neska-mutikoak hazten direnean ez dituzte bakean uzten mezu estereotipuekin, sakonean esaten dietelarik neskei eta mutikoei zer jorkaera izan behar duten, nolako jostailuekin jolastu behar duten, nola egon, nola jantzi, etab. Neskatikoei kontrol zorrotzagoa jasan behar dute mutikoei baino eta etxean egokitzera zirikatzeko dituzte.

Neskatikoak hazten direnean, familia barneko esperientziak, eskolatzeak, mass-mediek beren mezu ageri eta subliminalen bidez, maitasun erromantikoa, ezkontza, amatasuna eta sexualitatea egituratzeko orientazioak ematen dizkiete

4.2

ESKOLATZEA

Ideologia ofizialak eskolatzeko eta hezkuntza ikasleekin lotzen ditu eta ez neska-mutikoekin. Baina ikerketek frogatu dizkigute, ezkutuka eta ofizialtasunetik at bada ere, curriculumak nesken eta mutilen artean bereizten dituela ikasleak. Adibidez, Clarricotesek (1978) diferentziak antzeman zituen irakasleek neska eta mutikoekin agertzen zuten portaeran, eta

beste hainbeste lanbide itxaropideen gainean. Marina Subirats eta Cristina Brulleten azterlanak (1988) azaltzen dizkigu irakasleek ikasleenganako eta hauek irakasleenganako izaten dituzten hitzezko elkarrekintza. Beti espero da neskak zuhurragoak, erneagoak eta portaera hobekoak izatea. Beraz, neskak eredu horretara egokitzen badira irakasleen onespena jasoko dute. Bestalde, mutikoak ikasgelako muin dira, eta bihurragoak direla pentsatzen bada ere, interesantegotzat hartzen dituzte eta azkarragoak adimenaren aldetik. Neskek eskolan emaitza onak izaten dituztenean esan ohi da gehiago dela saiatzeagatik argiagok izateagatik baino. Gauza da, une honetan nesken emaitza akademikoak hobek direla mutilenak baino eta hala eta guztiz ere neskek zailtasunak dituztela lan merkatuan sartzeko. Irakasleek uste dute neskak eta mutilak berdin tratatzen dituztela, baina aski eta sobera frogatu da ohituraz maskulinoztat jo diren curriculum ikasketetan irakasleak gogotsuago aritzen direla mutilekin neskekin baino. Ikasleen pertzeptzioan irakasleek mutilei baino tratatu hobea ematen diete neskei, ez baitiete horren segido errieta edo ahakar egiten. Alabaina, neskak ez badira irakasleek nahi dutenera egokitzen, zailtasunak sortzen zaizkie harremanetan eta orduan, irakasleak haien baitespena edo irmotasuna murrizten edo mugatzen saiatzen dira.

Waldenek eta Walkerdinek (1982, 1988) matematikan neskek izandako errendimendu akademikoari buruz eginitako azterlan batean frogatu zuten, eskolatzearen lehenbiziko urteetan irakasleek ez zuten inolako eragozpenik neskak ongi aritzen zirela esateko; arazoak hasten ziren hamaika urtetik aurrera, Erresuma Batuan bigarren mailako hezkuntza hasten denean, nesken errendimendua ona edo txarra izan, ez zuen axolarik, ebaluazioetan beti izaten zen gaitzespenezko adierazpenen bat. Adierazpen horietan batez ere azpimarkatu nahi izaten zen neskak oso langileak zirelako eta beren lan gogorrarengatik eta eskolako arauak inolako eragozpenik gabe betetzeagatik lortzen zituztela beren helburuak, beren azkartasunagatik baino gehiago (matematikan oinarritzotzat jotzen den gaitasuna). Errendimendu akademikoaren irakurketa hau bigarren hezkuntzako eskola eta adin guztietan aurkitu zen. Beste alde batetik, egiaztatu zen mutil gazteenen taldeetan, irakasleak haie-taz mintzatzean "potenzial handiko mutilak" deitzen zirela, baina horrekin benetan esan nahi zuten, gure ikertzaileak konturatu ziren bezala, "errendimendu kaskarrekoak" zirela. Ikerketa hura 39 geletan burutu zen, eta ez zuten irakasle bat bera ere aurkitu (gizonezko ez emakumezko) neskak aipatzean "potenzial handiko neskak" zirela esaten zuenik, beraz mutilek jaiotzetikako kualitateak omen zituzten, egunen batean garatuko zituzketenak.

Gure ikerketa lana, "Esku-hartze metodologia baten garapena Hezkidetzatik abiatuta" izenekoa, Bartzelonako lehen hezkuntzako eskoletan eta bigarren hezkuntzako beste bi ikastetxetan burutu genuen, eta lan horren zati batek ebaluazioak kontrolatzea eskatzen zigun. Nesken eta mutilen ikasketen eta bizitzen intzidentziak komentatzera irakasleek zenbat denbora dedikatzen zuten jaso genuen, bai eta ikasleak kalifikatzeko eta deskalifikatzeko erabiltzen zituzten adjektiboak ere. Orduan ohartu ginen irakasleek nota oneko neskengatik oso langileak zirela esaten zutela, baina ez bereziki azkarrak, eta nota txarreko neskak berriez, inozoak, txoriburuak, ergelak... Adibide gisa hona BBBko 1. mailako ikasle bategatik emakumezko irakasle batek zioena: "ez da gauza bere izena ere idazteko hutsik egin gabe... ez azkarra ez delako... baina, ez baita segundu batean ere geldi egoten... ezin da kontzentratu... beti molestatzen ari da... baina argia da".

Neskek badute beren gainean eraman beharreko beste zama bat, beren sexualitatea eta sexu-ohorea eratu beharra. Genero identitateak eta sineskerak nerabezaroan mamitzen dira, bigarren irakaskuntzan hasten denean, baina ikastetxeetan horiek ez dira behin ere gogoetarako gaiak izaten ez eta eztabaidatzekoak ere. Eta bizkitartean, neskek emakume bihurtzen dira, eta era kontzientean edo inkontzientean sexualitate maskulinoari eta femeni-noari buruzko gaiak hor agertuko dira.

Mahonyk (1985) baieztatzen duenez, hala ikasketaren aldetik nola sozialki nesken egoera makurragoa izan ohi da ikastetxe mistoetan. Mahonyk bere lanean egin zituen elkarrizketetan neskarik gehienek sexu jazarpena pairatu behar izan zuten modu batera edo bestera beren eskolako urteetan zehar. Leesek (1986) azaltzen dizkigu nolako zailtasunak izaten dituzten neska ikasleek beren sexu-ohorea finkatzerakoan, etengabeko puta/inozo sailkapen horretan; neskek ikasi behar izaten dute sexualki ez eskuragarriak eta aldi berean femeni-noak agertzen.

Sandra Milliganek, "A Girl's Eye View" izenburuko ikerlan batean aipatzen du Gales Berriko neskek galdesorta batean erantzun zutela ea zer gustatzen zitzaien gehien eta zer ez, beren eskolako esperientzietan eta zenbaterainoko eragina duen generoak eskolako emaitzetan. Neska gehienak pres egon ziren azalpenak emateko, eskolan beren ikaskideen partetik eta batzuetan irakasleengandik ere izaten zuten jazarpenaren gainean. Neskek modu desberdinetara moldatzen ziren jazarpen horretara, eta haien erantzunetan harritzen duena da jazarpenak otzan eta pasibo izatera bultzatzen zituela, espazio batzuetarako sarbidea eragozten ziela, norberekiko segurtasuna eta konfiantza eta neska izatearen balioa jaten ziela. Neskek esaten zutenez, "irakasleek ez diote gai honi inolako garrantzirik ematen horrelakoak segido gertatzen direlako, eta badirudi ez direla ohartu ere egiten".

(Jazarpen mota hau erabiltzen zuten: kulerok jaitsi, batez ere hilekoarekin zeudela zekitenean. Nesken erreakzioa izaten zen hormari ahalik ete gehien ondoratuta ibiltzea edo esertzea babes bilatzeko).

Neskek definitzeko sexu hitzak erabiltzen dira maizago atributuenak baino eta hori beste laguntza bat da nesken eta emakumeen menpekotzak gehiago iraun dezan. Sexualitateak, itxuraz behinik behin, errealitate pribatua eta pertsonala denak, emakumeen eta gizonen arteko botere harremanak isladatzen ditu. "Put" hitzaren erabilera gizartean funtzionatzen duen kontrol bat da, neskek sexualitate mota onargarrietan jartzen dituen, maitasun erromantikoaren barnean, senargai finkoari, ezkontzari begira. Leesek honakoa gaineratzen du "sexismoa gizonen arteko lokarri bat bezala da, non neska eta emakumeengatik hitz iraingarriak esaka jarduteak halako lagunarteko giroa sortzen duen".

6.

Arazoak nesken hezkuntzan

Lehenbiziko arazoa agertzen da hezkuntzaren erreformaren azpian dagoen filosofian, neskentzako hezkuntza berdinago bati dagokionez. Neskak animatu dituzte curriculumaren esparru maskulinoetan berdintasun handiagoz parte hartzera. Hala ere, animatzen dituzten arren gero eta gehiago mutilen mailara iritsi daitezzen, bitxikeriaren bitxia, neskak modu desberdinean eratzten eta tratatzen dituzte arlo fisikoan, gorputzaren eta sexuaren arloan ere. Eraikuntza hori neska-talde guztietara hedatzen da.

Bigarren arazoa da lehenbizikoaren emaitza eta curriculumari dagokio. Nesken curriculumak bi neurri desberdin ditu. Lehenengo maila da curriculum formalaren artikulazioa, sexu berdintasuna, zeinen bidez neska guztiek nahi dituzten ikasgaiak eta kurtsoak hauta ditzaketen baldintza berdinekin. Bigarren maila da nesken bizipenen curriculum, eskolan eguneroko izaten dituzten esperientzia. Bigarren maila hau ez da hain nabaria, ez da horren argi ikusten eta kuantifikatzen. Bereziki ezkutuko curriculum bezala ezagutzen dugun horri lotzen zaio (irakasleen arreta, neskek eskura izan dezaketena materiala, mutilekin alderatuta) eta eskolako irakasleek eta mutilek ematen dieten tratua. Curriculumaren bi maila horiek curriculumaren pribatu/publiko eremuaren beste dikotomia bat bezala har litezke.

Erreformaren politikak bereziki curriculumaren lehenengo mailan biltzen dira; berdintasuna lortzea, neskek eremu maskulinoan, "curriculum publikoa" dei genezakeen horretan, parte har dezaten. Bideanabar, bigarren maila ahazteko ahaleginak egin dira, hau da, gure emakumezko ikasleen eguneroko esperientziak edo "curriculum pribatua". Gertakari honek alienaziozko eragina izan du neska askoren hezkuntza esperientzietan. Era berean, neska ikasleak nahitaez aukera egin beharrean jartzen ditu, hots, mutilek bezalakoak nahi izatea eskolako eremu publikoan, baina egitura eta kulturaren aldetik mutilek ez bezala eginak eta mutilen aldetik filosofikoki "bestea" bezala kontsideratuak dauden bitartean. Pateman (1991).

Zer gertatzen da mutilekin? Alde batetik ematen du nesken arazoa ukitzen dugunean mutilei zerbait kentzen ari gatzazkiola, eta horrek tentsioak sortarazten dizkie ikasle maskulinoei eta erruduntasuna emakumezko irakasleei, ez baitira ausartzen neska ikasleen izenean hitz egitera. Probatu al duzue inoiz zer gertatzen den zeuen ikasgelan edo etxeetan genero gramatikal bikoitza erabiltzen hasita?

Bestalde, eskolako komunitateak ez du dudarik egiten mutilen heziketa garrantzi handiagokoa eta baliotsuagoa dela neskena baino.

Generoaren neutraltasunaren onarpenera

Generoaren neutraltasuna onartzea berdintasunaren gaineko politika liberalari datzekion ezaugarri bat da: berdintasuna gizabanako abstraktoaren nozio liberala zabalduz irabazten dela eta emakumeak indibidualtasun abstraktoaren parte bat direla. Kontzeptu horrek huts egiten du indibiduo maskulino hartzen duelako, eremu publikoen eta pribatuen arteko bereizkuntza eta sexu harremanen asimetria onartzen dituelak.

Neutraltasuna, asimetria edo reziprozitatea onartzea funtsezkoa izan da aukera berdintasunaren teorian eta oinarri-oinarrizkoa da emakumeen gaineko azterlanez berriki burutu diren kontzeptualizazio berrietan, esate baterako generoari edo terminologia ofizialean jasotako genero berdintasunari buruzko azterlanak.

8.

Arrakasta izatearen beldurra

Egia al da neskek beldurra diotela arrakastari?, zer ondorio datoz hortik? Lee Anne Bellek (1989) New Yorkeko 10 eskoletan eginiko etnografi ikerketa batean ikasketen errendimenduei buruz neskek zituzten sei arazo multzo identifikatu zituen.

8.1. Arrakasta versus adiskidantza.

8.2. Isiltzea versus uste izatea.

8.3. Porrota versus perfekzioa.

8.4. Edertasuna versus marginalitatea.

8.5. Pasibitatea versus erasokortasuna.

8.6. Adostasuna versus zigortua izatea.

8.1

ARRAKASTA VS. ADISKIDANTZA

Neskek barren-barrenetik sentitzen dute kontrajarren hori baztertzaila dela. Behin gertatu zen zientzi lehiaketa batean neska batek saria irabazi zuela eta beste lehiakide batek, berriaz, galdu. Neska ikasleei galdetu zieten zer pentsatzen zuten batzuetan eta besteaz. Honela erantzun zuten "hobe saria erdi bana egitea"; "saria klaseari ematea"; "sariaz ahaztea, azken batean metal puska bat besterik ez zela-eta". Aukera guztiak adiskidetasunari eustearen aldekoak ziren, horrek arrakasta sakrifikatzea eskatzen bazuen ere.

8.2

ISILTZEA VS. USTE IZATEA

Arrakasta feminitate baloreei eta sentipenei kontrajartzen zaizkien esanahiez beterik dago. Neskek arrakasta lortu izanaren poza erakusten zuten, baina inoiz ere ez besteen bizkar lortzeagatik, bildur handia diotelako isolatuta gelditzeari eta errekonozituak izateak ez die hainbeste axola. Horregatik beren arrakastak isilean edukitzen dituzte, harropuzkeria iruditzen zaielako eta nahiago izaten dute beste guztiek berek izandako arrakasta izango balute.

Gainera, neskei iruditzen zaie arrakastak lortzen badira kanpoko faktoreengatik izaten dela (suerte, denbora gehiago, besteen laguntza, etab.), mutilek aldiz, joera dute arrakas-

taren arrazoia beren ahalmenari eta esfortzuari leporatzeko (Maehr & Nicholls, 1980). Neskek, azkenik, nekez adierazten die besteei arrakasta izan dutela bakarrik geratzeko beldurrez, eta gainera baloratzen dutelako elkartasun soziala, eta bigarren maila batean horren lehiakor den gure gizartean arrakastak zer ondorio dakartzan ongi dakitelako. Arrakastarekiko duten jarrera bikoitz horrek beste porrot batzuetara eraman ditzake neskak eta arrakastak lortzeko arriskutan ez sartzeko gogoia sortarazi haiengan. Bide egokia litzateke neskatxeki bere arrakasta publikoki onartzen laguntzea eta beraiekin hausnartzea zergatik duten horrelako ikusiezina egitura leihakorrei, horrela arazoa ezagutu eta aurre egin diezaioeten.

8.3

PORROTA VS. PERFEKZIOA

Neskei mezu kontrajarriak ere heltzen zaizkie porrotaren gainean. Horrezaz eginiko ikerketek dioskutenez neskek joera dute porrota barneratzeko, mutilek kanporatzeko bezala (Frieze, 1980). Mutilek porrotak beren gain hartu eta haietatik ikasteko duten erraztasuna joku eta kirol lehiakorragoetan aritzetik datorkiela diote (Geadelman, eta beste, 1985), eta orobat, irakasleen aldetik etengabe jasotzen duten eragin kritikoarengatik (Sadker & Sadker, 1982; Subirats & Brullet, 1988).

Neska gehienek porrotaren aurrean bertan behera utzi eta alde egiten dute, baina ez dute situazioa hobetzeko irtenbiderik bilatzen, eta bere kolkorako esaten dute "ez dio axolarik", edo berriketan egoten dira orduak eta orduak lagunekin.

Laguntzen ahal diegu norberestimua jasotzeko aktibitatearen bat erabiliz, adibidez "..... sentitzen naiz,-ean,-lako".

8.4

EDERTASUNA VS. MARGINALITATEA

Komunikabideak arrakasta eta porrota ereduaren eraikitzaile dira, neskak fisikoki nola agertu behar diren markatzen dutenak. Neskek badakite garaipena izan nahi badute ezaugarri hauek izan behar dituztela:

luzeak, lirainak, ederrak, politak, ile luze eta kizkurra, modako arropa, beti distiratsu, horaila, aberatsa,...

Baina emakumeen argazkiak adin, klase sozial, arraza eta tamaina desberdinetakoenak erakusten badizkiete, ekintza interesgarrietan eta gustora dabilzan itxurarekin, eta eskatzen baldin bazaie adjetibo zerrenda errepika dezatela, ikusiko dugu zerrenda diferentea izango dela eta esango dute arrakastarik izan daitekeela lodia izanda, zaharra, pobrea, baliogutxitua, zimurtua, ... Aktibitate horren bitartez neskek erronka bota zioten "Arrakasta = Edertasunari".

8.5 PASIBITATEA VS. ERASOKORTASUNA

lkerketak frogatu digu hainbat lanetan mutilenganako neskeenganako baino arreta handiagoa jartzen dutela irakasleek. (Grant, 1983; Irvine, 1986), neskek ohartzen dira horretaz bai eta mutilek arreta bereganatzeko erabiltzen duten moduz ere.

Hori horrela irakasleek pasibitatea saritzeko joera dute eta irme eta protestaka ibiltzen direnak zigortzeko. Ikasgelako gatazka horien aurrean neskek apal-apal erreakzionatzen dute eta ez dira saiatu ere egiten galdetzeraz, ezta eskua jasotzeraz azalpenak eskatzeko ere. Ondorioak hortxe daude, gorputzez klasean daude baina hizpiderik gabe, eta erantzun bat ematen duten neskek edo beren iritzia garbi utzi nahi dutenek, azkenean beren jokaera modu agresiboan azaltzen dute.

8.6 ADOS JARTZEA VS. ZIGORTUA IZATEA

Arrakastari neskek dioten beldurraren ostean dauden arrazoiak irakasleek aintzakotzat hartzen ez dituzten bitartean, eta beren jarrera, portaera eta ikasgelako egitura eta kultura aldatzen ez dituzten artean, egoerak bere horretan jarraituko du. Aldaketarik egin ezean, nesken erresistentziak topo egingo du egiturazko eta kulturazko oztopo kontziente eta inkontzienteekin. Oztopo horiek gutxiagotasun eta menpekotasun egoeran kokatzen dituzte eta horien ondorioz eskolan izaten duten parte hartzea erabat desagokia izaten da.

“Emakumearen” gaineko nozio filosofikoek, paradigma maskulinoak zanpatuta duen “beste hori” bezala hartzen dutenek, bultzatu gaituzte emakumeek paradigma horretaz dituzten diferentziak aztertzerara. Diferentzia horiek bultzatzen ahal gaituzte emakumeen ezagutza berezia eta trebetasunak baloratzera.

Arakatze hori berriki hasia da. Orainsu izan den mintzaldi batean, UNESCOk Londresko Unibertsitateko Institute of Education delakoan, gai hau eztabaidatu zen: “Ba al da neskalentzako pedagogia bat?”.

Eztabaida eta ikerlanen helburu nagusia da konpentsazio estrategiak eratzea neskek eskolatze prozesuan ahalik eta erosoan integratzen laguntzeko: nola arreta gehiago jarri neskei, nola banatu espazioa modu ekitatiboan, eskolako materialak, etab., nola izan kontzientea-go neska ikasleen kultura edo arrazari dagozkien behar desberdinenekin.

Estrategia hauek eta antzeko batzuk oinarritzekoak dira, noski, baina ez dira nahiko. Uste dugu une honetan analisi teoriko baten beharra dagoela curriculum teoria eta praktika zehazten dituen paradigma patriarkalarekin duten erlazioari buruz.

Paradigma horren ondorioz arau eta balore maskulinoen gauzatze bat gertatzen da, zeinen bidez neurtzen diren pertsona guztiek. Hori dela eta, beharrezkoa da neskei laguntza ematen dieten estrategiak bereiztea alde batetik, eta curriculumarekin alderatuta anbiguetate eta desabantailetzko egoera batean uzten dituen paradigmatari dagozkion erlazioak osatu eta berrinterpretatzeko beharra bestetik.

Nesken ikasteko estiloen gainerako dilema

Emakumezko hezitzaileen artean beti izan da lehia historiko bat neskak eta mutilak modu berean tratatzeko, eta curriculum bikoitza aintzakotzat ez hartzeko, baina jarrera hori dela medio ukatu egin dugu nesken artean alderik dagoenik ere, eta horrela funtzionatu du neska eta emakume askoren kontra, ahalmen gutxikoak zirela edo maila egokia ematen ez zutela esaten zelarik. Gure eskoletan eta mendebaldeko mundu osoan, erdi mailako mutila, txuria, hartzen da "ikasle eredugarritzat", gainerakoak berriz, neskak barne, behe mailakotzat jotzen dituzte eta azken hauek arrakasta nahi izatera "ikasle normala" izan beharko dute eredu (Gipps & Murphy, 1944), izan ere, arrakasta hitz maskulinotan neurtzen baita. Jane Martinek gonbitea luzatzen digu generoaren sensibilizazioan bestelako ikuspegi bat sar dezagun: generoa kontuan hartuko dugu, hori egiteak zentzu adierazkorra duenean. "Generoaren sensibilizazioan beste ikuspegi bat izateak bidea zabaltzen digu nesken pedagogiaren gaia arakatzeko, curriculum bikoitza berriro azaldu beharrik gabe, Rousseauk Sophie eta Emilerentzat planteatzen zuen moduan. Bide ematen digu, halaber, defendatzeko -inkontziente izan gabe- generoak ez duela garrantzirik zeinek ikasi behar duen erabakitzerako orduan, adibidez, pentsamentu kritikoa, edo zeinek zientziak eta matematikak, nork ikasi behar duen ordenadoreen hizkuntza, nork behar duen maila oneko autoestimua izan... eta alderantziz, inportanteena da zein pedagogia motarekin lan egiten dugun helburu horiek erdiesteko, bai eta helburu horiek nola zehazten ditugun. Pedagogia egokiak erabiltzeak esku emango digu bi sexuentzako helburu bateratuak diseinatzeko, baina pedagogia desberdinak izango dira gizonentzat eta emakumeentzat" (Jane Martin, 1996). Duela gutxira arte, nesken pedagogien arteko diferentzien gaia ez zuen feminismoak jaso. Ikuspegi desberdinak behar dira neska talde desberdinentzako.

Esanahi diferenteak dira eraikuntza sozialak dira-eta. Testuak gizabanako eta talde desberdinek irakurtzen edo interpretatzen dituzte, bakoitzaren baliabide sozial eta kulturalen, bosterearekiko esperientzien eta norberaren biografiaren arabera. Kenway adierazten digunez, hezitzaile feministek ezezik irakasleek ere beren buruari galdetu behar liokete ez bakarrik zer eskaintzen dieten neskei eta nola, baita neska horiek berek nola erantzuten dioten eskaintza horri... eta gaineratzen du, neska ikasle batzuentzat diskurtso feminista askatasun bidea izan ordez zanpatzailea izan daitekeela. Adibide gisa, slogan hau "neskek edozer

gauza egin dezakete” fantasia liberal bat da, neska askori ezer gutxi adierazten dietena. Kenwayren iritziz mezu horiek arraza txuriko eta klase ertaineko neskei zuzenduta daude, eta arau horrietara egokitzen ez direnak problematiko bihurtzen dira.

Nesken arteko diferentziak aitortzearen eta horiei erantzuna ematearen garrantziaz ohartzea, eta haien esperientzientzat esanahia izan eta erantzuten dien esku-hartze zenbait diseinatu beharra, biak bat datoz ikaskuntza teorien mugimendu berriekin. Ohiko ikaskuntza teoria aipatu zenean argitu zen bezala, hura garatzen den testuinguruan ez dira kontuan hartzen generoen arteko diferentziak, eta ikaslearen eredu mutila da harentzat. Mendebaldeko gizartean lorpenaren diskurtsoa maskulinoa da eta hezkuntza-praktikentzat mutilen lorpena da kezka bakarra. European, gainera, asignaturaren batean izandako lorpenak neskei estatusaren beherapena ekarri die. Nesken gaitasun akademikoari buruzko iritzia da hala-holakoa dela, mutilen kasuan aldiz, eredugarritzat jo denean haien ahalmen eta gaitasuna (Michael Cohen). Mutilen porrotaren errua kanpoan bilatu ohi da (irakasle kaskarrak, metodologia txarra,...) eta neskei dagokienez, “berezkoa” omen duten zerbaiti leporatzen zaio (adimena edo izaera). Beraz, mutilen errendimendua hobetzeko, metodoak edo praktikak aldatu behar, nesken kasuan, ordea, berek dute aldatu beharra, beren izaera edo lana.

Esku-hartze aldaketak zentzu hauetan doaz: nesken asignaturak eta lanbide itxaropenak aldatzea; balore sistema aldatzea, feminitatea baloratuz eta norberestimua indartuz; curriculum aldatzea, ikuspuntu desberdinak sartzen direla eta emakumeen posizioak baloratuz; ikaskuntza gertatzen deneko ingurunea aldatzea, eskolako kulturaren aldaketa garatuz.

Pedagogia hezkuntzaren alderdi bat besterik ez da, hezkuntzaren esparru zabalago batean sartzen dena eta honako hauek bere baitan hartzen ditu: curriculum helburuak, asignaturak, forma eta egitura instituzionalak, eskolaren eginkizunaren definizioak, hezitzea zer den adierazteko iritzia (Ikastetxearen proiektua eta ikastetxeko curriculum proiektua). Baina, ondoko gaiak bezalakoak jorratzen direnean: neskek beren buruaz duten estimu apala edo sexu jazarpena, eta nesken eta emakumeen curriculum errepresentazioak, fenomeno bitxiak kontsideratzen badira, ahazten ari gara boterearen eta ezagupenaren artean, generoaren eta hezkuntzaren artean dauden lotura sakonak eta onartzen dugu sineskerak eta praktikak argitu gabe segi dezaten, ezkutuan, ikustezinak, eta ezagupen maskulinoaren formak eta egiturak jasotzen dituen egoera betiko bihurtzen.

Zer egin? Jadanik, nahikoa argumentu, ikerlan eta esperientzi ditugu jakiteko zer bide hartu behar dugun errealitateari hobeki egokitutako hezkuntza laneko jarraibideak lortzeko.

Hasteko, aipatuko dut gure neska ikasleek libreki adierazten dutena eskolako esperientziez galdetu izan zaienean. Ondoko gaiei buruz haiek dituzten itzaropideak laburbil ditzakegu:

- Neskek diotena aditzea.
- Sexu jazarpena geldiaraztea.
- Lankidetzaren giro hobean irakastea, gizonezko irakasleek eta mutil ikasleek hainbeste dominatzen ez duten beste giro batean.
- Genero itzaropideak baztertzea, eskolako partaidetzari dagokionez.
- Neskei laguntza ematea lanbide hautaketa egin behar dutenean sortzen zaizkien gatazka analizatu ahal ditzaten.
- Eskolaren egitura egokitzea, neskek eskolako lanak familiarekin, haurrak zaintzarekin eta etxeko lanekin konbinatzeko erraztasuna izan dezaten.
- Nesken arrakasta eta balioa mutilena bezala saritzea.
- Erreparatu neska sobera otzanei edo isilei.
- Kritikoki sentsibilizatzea generoak etxeko, ekonomiako, gizarteko eta politikako bizitzaren gainean dituen ondorioez.
- Mutilei irakastea lankide hobeak eta arretatsuagoak izatera.
- Taxuzko sexu-hezkuntza ona irakastea.
- Dutxa eta konketa egokiak paratzea pribatutasunaren babesa bermatzeko.

Ikusten dugunez, neskek eskatzen dutenak badu zerikusirik curriculum maila pribatuarekin eta ikastetxeko eguneroko esperientziei dagokie.

Neskentzako hezkuntza hobearen alde lanean ari edo ikertzen saiatzen diren irakasleek pedagogi estrategietan zenbait aldaketa egitea proposatzen digute:

- Lankidetzaren eta elkarrekintzaren ikaste mota batzuk erabiltzea.
- Matematika eta zientzietako edukiak gizartearen errealitateari egokitzea.
- Eztabaida eta lankidetzaren lehiakortasuna bezainbat bultzatzea.
- Klasean eztabaida eta hausnarketa lasaiak izatea.
- Azalpenak mantsoago ematea eta ikasleei animatzea denbora erabil dezaten erantzunak prestatzeko.

-
- Kritika konstruktiboak egitea, jarraibide berezi batzuk emanez zuzenketak egiteko. Laudoriorik ez behin ere erabili inor pozteko edo kontent jartzeko modu ez-espezifiko baten.
 - Behar adinako figura femenino eta maskulinoak bilatzea historia, zientzia, aktibitate eta bestelako testuetan eta ordenadoreko materialetan.
 - Ebaluazioa, lehiara baino gehiago ikaskuntzara eta gogoetara bideraturik erabiltzea.
 - Ebaluazio irekiak eta irizpide argiekin lotzen direnak diseinatzea.
 - Behar adinako ebaluazio estrategiak sartzea, ikasleek beren lanetan adieraz ditzaketen aukera guztiak barne.

Foro ireki honetatik animatu nahi ditut hezkuntza alorrean ardurarik duten pertsona guztiei, kontuan izan ditzaten egin ditugun gogoeta hauek, nor bere egoetatik, dela menpekoa dela dominaziokoa, saia gaitzen gure neska ikasleak biltzen dituen pedagogi estrategiak bilatzen, eta bidenabar, animatzen zaituztet ikerlanak proposa ditzazuen gelan eta eskolan, dudarik gabe laguntza ederra izango zaizkizuelako gure hezkuntza sisteman dauden nagusigo eta menpekotasunezko harremanen ezkutuko aldea azalera ateratzeko.

Bibliografía

- CLARRIOATES, Katherin: "Dinosaurs in the classroom": A re-examination of Some Aspects of The Hidden Curriculum in Primary Scholls, in *Women's Studies International Quaterly*, 1. liburukia, 1978.
- COHEN, Michel: *Is there a Space for the Acheiving Girl?* UNESCO Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- CRITCHER, Chas: "Structures, cultures and Biographies" in S. Hall and Jefferson(arg.) *Resistence through Rituals*, Hutchinson, London, 1977.
- FOSTER, VictoriaFOSTER, Victoria: "Different but Equal? Dilemmas in the Reform of Girls Education". *Australian Journal of Education*, 36. liburukia, 1. zk., 1992.
- GILLIGAN, Carol: *Maping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking To Pscycological Theory and Education*. Harvard University Press, 1988.
- IRVINE, Jane: "Teacher-student interaccions: Effects of student race, sex, and grade level". *Journal of Education Pscycology*, 78. liburukia, 1986.
- KENWAY, Jane: *Pleasure and Pain: Beyond feminist Authotitarianism and Therapy in the Curriculum*. UNESCO Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- KRUSE, Anne-Mette: *Single-sex settings: pedagogies for girls and boys in Danish schools*. Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- MAEHR, M.; NICHOLLOS, J.: "Culture and achievement motivation A second look". In *Studies in Cross-Cultural Pscycology*, 2. liburukia, 1980.
- MARTIN, Jane: "Science in a Different Style". *American Philosophical Quaterly*, 25. liburukia, 1988.
- MILLIGAN, Sandra: "A Girl's Eye View". Paper presented to the *Conference Great Expectations*. University of Sydney, 1992.
- PATEMAN, Carol: *Ther Sexual Contract*. Polity Press, 1988.
- RIBERA, María Milagros: *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Icaria, Bartzelona, 1994.
- SAU, Victoria: *Diccionario Ideológico Feminista*. Icaria, Bartzelona, 1989.
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina: *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Madril, Emakumearen Erakundea, 1988.
- SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo: *Cuadernos para la Coeducación. Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Bartzelona, Unibertsitate Autonomoa, Hezkuntza Zientzien Institutoa, 1988.

-
- SADKER, M.; SADKER, D.: *Sex equity handbook for schols*. New York, Longman, 1982
- SMITH, Dorothy: *The Every Day World as Problematic - A Feminist Sociology*. Oxford, Open University Press, 1987.
- WALKERDINE, Valery: *The Mastery of Reason*. Routledge, Londres, 1988.
- WALKERDINE, Valery: *School Girl Fiction*. Verso, Londres, 1990.
- WOOLSTONECRAFT, Mary: *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madril, Cátedra, 1994.

**M^e DOLORES FERREIRO DÍAZ
M^e JESÚS DÍAZ ANCA**

**"Asociación Galega de
Planeamiento Familiar e
Educación Sexual" delakoaren
Hezkuntza Batzordeko kideak.
Santiago de Compostela**

Osasun-

-hezkuntza

1.

Anaren deia jaso genuen

Maitzaren azken aldera izan zen. Ana Agirrek, Emakundetik telefonoz deitu zigun, jakinarazteko Emakumearen Euskal Erakundea jardunaldi batzuk antolatzen ari zela, izenburu honekin: hezkidetzaz, zeharkakoen zeharkakoa?... eta parte hartzeko gonbitea luzatzen zigun, Osasun-Hezkuntzarekin zerikusia duen gai hau jorrazteko.

Aitortu behar dugu guztiz txundituta geratu ginela. Izenburua ber aski adierazkorra zen, bere ostean dauden hainbat gauza igertzeko modukoa: generoaren rola duen garrantzia hezkuntzaren prozesuan, hezkidetzaren lehentasuna curriculumari erabateko kutsua ematera iristen dena, are eta gainerako zeharkakoetara iristeraino. Iruditzen zitzaigun bazela zerbait... nola esan... bazuela maila bat!...

Bestalde, gai horren alderdi bati ekiteko deitzen ziguten. Poztu ginen eta horrela adierazi genion Anari hasiera-hasieratik. Bidenabar gure esker ona adierazi nahi dugu, hemendik bertatik, izan ere, herri xeheak ongi dakien bezala, hitzak haizeak daramatza... eta dirudenez idatzirik daudenak iraun egiten dute... Eskerrik asko Emakunderi eta bereziki Anari, honera gonbidatzeagatik!

Baina, gonbiteari bietz esan genion momentutik beretik pentsatzen hasi beharra zegoen hau guztia sistematizatzea beste upel bateko ardoa dela... nola egin? Zerbait praktikoa eskatu zitzaigun, tailer motakoa, aldezturik mahaian esku-hartze batekin gaia ikuspuntu teorikotik mugatu eta lanerako behar den ikuspegia emateko. Begibistakoa zen guretzat benetako erronka zela. Berehalaxe lanean hasi beharra zegoen. Aztertu zen datu geneuzkan, geure esku-hartzeak analizatu... eta diskurtsoa landu... eta idatzi, gero material guztien bilduma argitaratzeko asmoa zutelako.

Gure konpromezu guztiak garaiz betetzeko ohitura badugu ere, aitortu behar dugu jardunaldietara etorri ginenean, eta batzuetan izaten diren ustegabeko horiek direla medio, ez genuela testua entregatzerik izan. Kasu honetan zorionez, aukera eman baitzigun geure esku-hartzean eta ondoko egunetan txit interesanteak irudituz, bildu genituen gauza batzuk eransteko. Berrito ere, eskerrik anitz ekarpen horie egin zituzten pertsoneri eta, oro har, tailerrean parte hartu zuten guztiei.

Azkenean "atera" zitzaizuen orain datorren guztia. Itxaropena dugu zerbait berri ekarriko duela eskuartearen darabilgun gaiarentzat eta, horrezaz gain, irakurketa atsegina izatea... gehiegi eskatzen dugula iruditzen zaizue? Ea lortzen dugun!

Eritasunetik osasunera..., aurrezaintzatik promoziora

Medikuntza, pertsona gaisoak osatzeko eta oinazeak arintzeko praktika hori, gizadia bezain zaharra da. Elementu erlijioso edo filosofiko gutxi-askorekin, aro guztietan ezagutu da. Lehengo denboretatik hasita, bilaketa prozesu bat gertatu da aldi berean..., gehiago jakiteko gogoia..., oinazeak, horien jatorriak eta erremedioak hobeki jakin nahia. Historian zehar, medikuntza bereganatuz joan zen gero eta elementu enpiriko gehiago bere bilaketa horretan eta, horren ondorioz, alderdi magiko batzuk albora uzten hasi zen, zeinen bitartez eritasun gehienak esplikatzen baitziren eta "biziaz bestaldeko" ritual eta dei multzo bat praktika medikoan sarrarazten. Naturaz gaindikora jotzearekin sendakuntza kasik miragarritzko fenomeno bat zen, eta medikuntza ia mugarik ez zuen botere baten adierazpena zen.

Zientzi elementuak medikuntzaren ikerketa eta praktikara ekartzea duela zenbait mende lehenago hasi bada ere, Zientzia horren helburua duela gutxi arte eritasuna ezagutzea izan da. Azterketak bideratzen ziren eritasunaren sorburua aurkitzera eta terapeutika eraginkorrenak bilatzera, eta zeregin garrantzitsuena zen gaitzak sendatzea edo arintzea bederen. Sendagileak bere gain hartzen zuen sendakuntzaren erantzukizuna, bera, haren eskuhartzearen arrakasta bere jakiturian eta zekiena aplikatzen jakitean zetzan. Hori guztia, naturaz gaindiko boterea baztertu gabe, garrantzia handia baitzuen artean ere, batez ere gaitza ezagutzeko eta hari buruzko erremedioa bilatzeko orduko giza jakintza oraindik gai ez zenean.

Prozesu patologikoen sorburu askoren eta haien garatzen dituzten faktore askoren aurkuntzarekin aurrezaintzaren helburuaz hitz egiten hasten da, hasiera batean eritasun "Kutsagarrietara" bideratua. Alde horretatik, ohiko neurriak izaten ziren isolamendua eta desinfekzioa. Baina, denboraren poderioz eta ikerketen aurrerapenekin zenbait faktore identifikatu ziren, pertsonen zegozkienak, zeinen esku zeuden aurrezaintzako egitasmo orokorren arrakasta ala porrota: gutxi balio zuen eritasunaren sortzaile berri bat bilatzeak, kutsatzeko beste bide bat, txerto bat, edo desinfektatzaile bat, baldin eta pertsonak berdin jarraitzen bazuten arriskuaren aurrean, isolamendu neurriak hartzen ez bazituzten, txertoa jartzera joaten ez baziren eta desinfektatzaileak erabili ez edo erabiltzen bazituzten.

Orduan iritsi zen populazioaren Sendakuntzarako Hezkuntzan esku hartzeko beharra, helburutzat gizabanakoei informazioa ematea, suspertzea eta "motibatzea" izango zuena, prebentzioko neurri funtsezkoenak har zitzaten.

Esku-hartze mota hori, informazio eta propagandarako zena, egiaz onuragarri izan zen bere garaian. Izanez ere, txertakuntza eta, orolorrean, eritasun eragile batzuetatik babesteko kanpaina handien arrakasta hari zor zaio hein handi batean behintzat.

Garai batean ezbehar ikaragarriak sortzen zituzten eritasun infekzioso asko errotik desgertarazteak, hilkortasunaren jaitsierak eta, horren ondorioz, populazioaren zahartzeak, beste mota bateko prozesuak irekitzen dituzte. Horrela, tuberkulosiaren kontrako borroka irabazi zenean, 60. hamarkada arte hura izan baitzen maiztasun handieneko heriotz eragilea, minbizia hartu zen helburutzat, eta arterioesklerosia eta berriki, HIESA, denek egiazki larriak gaur egun.

Bestalde, "eragile bakarra" identifikatzeko lehengo ahalegin zientifikoak gaur egun bideratzen ari dira eritasuna faktore anitzeko prozesu baten ondorio bezala aztertzeraz. Dagoeneko kontua ez da jada, eritasunari aurrea hartzea, hura sortzen duen eragilearen kontra borrokatuz eta babes neurriak hartuz. Gehiago da faktore anitzen arriskua ekiditea, faktore horiek osasunaren narriadura dakartelako eta mota askotako eritasunen sorburu izan daitezkeelako: orain arrisku faktoreez mintzatzen da. Aldi berean, hasiak dira babesarako faktoreak deitzen diren horiek identifikatzen, alderantziz funtzionatzen dutenak: bizi kalitatea eta osasun maila jasoz. Batzuek eta besteek badute erlaziorik, hein handi batean, pertsonen jokabide eta ohitura batzuekin.

Une horretatik aurrera, zalantzan jartzen hasten da Sendakuntzarako Hezkuntza, berez bera bakarrik gai ez delako ohiturak aldarazteko jendea arriskutan jarri ez dadin, eta are gutxiago, alternatiba osasuntsuen hautaketa bultzatzeko. Horregatik proposatzen da Osasun-Hezkuntzan esku hartzea, prozesu konplexu bat delarik, kontzeptuak ikastea, trebetasunak garatzea eta, batez ere, Jarreraren Hezkuntza bere baitan hartzen dituen independentzia eta autonomia pertsonala edo erantzukizunaren hezkuntza, guztiak ezinbestekoak osasun indibidualaren protagonismoa dagokion tokian kokatu ahal izateko: pertsonaren baitan.

Laburtzeko, ikerketara eta osasunaren sustapenera eritasunaren bidez, eri egonez, sendakuntzaren eta aurrezaintzaren bidez iritsi izana paradoxa dela ematen du, baina itxuraz bakarrik. Gure ikuspuntutik, alditzarreko egoerari egiten zaion erantzun naturala baizik ez da: soluzio gero eta eraginkorragoak bilatzea.

Osasun gaietan egiten diren izaera sozialeko ikerketak, arestian aipatu ditugunak, datu-analisiaren metodologiaren haritik burutzen dira, aldagai multzo batekin erlazionatuta. Horien artean, lehenbizikotik erabiltzen den aldagaia sexua da. Seguru aski ez dago modurik Komunitate bateko Osasun ikerketa baten emaitzak azaltzea sexuarekiko erlazioa kontuan hartu gabe. Horrela, emakumez edo gizonez osatutako jende multzo bat ikertzen denean, arrazoiak adierazten dira edo, bilatu behinik behin, bilatzen dira. Gaur egungo usadioaren arabera, landa lanen diseinurako teknika psikologikoek beraiek ere, "behartzen" dute laginak sailkatzera, sexukako banaketaren irizpidea errespetatuz eta jorratzen den alorrarekiko proportzionaltasuna gordez, edozein direla ere gainerako banaketa irizpideak.

Hala eta guztiz ere, sexua al da egiazki osasunarekin eta arriskuarekin erlazioan dagoena? Kontuan hartuz dagoeneko zehaztu dela sexu biologikoaren eta osasunaren zenbait alderdiren arteko lotura, eta gainera osasunaren alderdi garrantzitsu batzuk generoari dagozkion ezaugarriak atxikita agertzen direla, gure ustez bada garaia bi aldagai diskriminatzailez hitz egiten hasteko: sexuaz eta generoaz. Hala ere ez da oso ohikoa bi irizpenok batera aurkitzea osasunaren gaineko lanetan. Sexu maskulinoaz eta femeninoaz hitz egiten da, eta gehienez ere aipatzen da halako aldagai bat edo bestea lotuago dagoela inguruneko eraginekin, gizasemea edo emakumea izatearen gertakari biologikoarekin baino. Horrek pentsarazten digu erabiltzen den terminologiaren egokitzapena artean ere jorratzeke eta soluziorik eman gabe dagoela.

Zientziak garrantzi handiko aurrerapauso kualitatiboak eman ondotik, hala nola ikerketaren ikuspegi berria osasunaren esparruan, osasun-hezkuntzaren barneko esku-hartzea eta jarraira osasuntsuak bultzatzea bizitzan, harrigarri samarra da termino absolutuetan sexuaz hitz egiten segitzea, hainbeste irizpen diferentzial egozten zaizkiolarik generoari jarrera eta jorkabidearen alorrean. Nolanahi ere, gure iritziz hitz bakar bat modu indiskriminatuan erabiltzea, tradizioz ezaugarri biologiko bati dagokiona, bestalde, zehaztasun gutxikoa izan daiteke osasun arloko gaietan, arriskutsua ere bada, eta batez ere, ezkutuko curriculumak ezkututzen du.

Jokabidea eta osasuna elkarrekin loturik

Badirudi jokabidearen eta osasunaren arteko lotura begibistakoa dela. Arestian genion bezala, neurri handi batean bederen, nolakoak diren pertsonen jokabidea eta ohiturak hala-koa da osasuna ere. Izan ere, jokabide osasuntsua eta jokabide arriskutsua esamoldeak asmatu dira, Osasunari eta Osasun-Hezkuntzan esku-hartze diseinuei buruzko azterlan gehienetan agertzen direnak, osasunean eragina duten giza portaera guztiak aipatu eta sailkatzeko asmoz. Hori guztia eztabaidagai ez izateaz gainera gai hau jorratzen hasteko ezinbesteko abiapuntu bihurtu da.

Baina, aldi berean, beste gai multzo bat bada paradigma horretatik eratorria eta garrantzi handia duena esku-hartze programetan. Gai horietaz ez da izaten erabateko adostasunik. Esate baterako, halako jokabide osasuntsua aipatzen dugunean, gehienetan termino absolutuetan mintzo gara (dieta orekatua izatea osasungarria da), edo ia absolutuetan, proposamenaren gaineko adostasuna erabatekoa ez denean (edari alkoholduak ez hartzea, edo neurritz hartzea osasungarria da). Gauzak horrela, ildo horretatik "aldentzea" jokabide arriskutsua dela ulertu beharko genuke orduan?

Arriskuaz zuzenean hitz egiten hasten garenean ere, termino absolutuak erabiltzen ditugu (drogak kontsumitzea, baimendugabeak aipatzean, arriskua da osasunarentzat). Beraz, ildo horretatik "aldentzea", hau da, horiek ez kontsumitzea, jokabide osasuntsua dela uler genezake orduan?

Hori horrela bada, pentsa genezake Osasun-Hezkuntzan esku-hartzea helburu honekin diseinatu behar dela, hots, pertsonak nolabaiteko jokabideak bereganatu eta bestelakoak bazter ditzaten. Jakina, mintzatu garen terminoetan jokabideen bilduma bat eratzea, arriskugarritasunaren araberakoa, eta batzuek "sarrarazteko" eta beste batzuk "errotik ateratzeko" esku-hartzea, ez dirudi erraz lor daitekeen helburua denik. Agian, eginkizun zailegia izan daiteke eta, behar bada, zailtasun hori kontuan hartu beharreko inguruabar batzuetatik dator.

Adibidez, praktika edo ohitura jakin bat, hori izaten baita osasun gaietan aipatzen den gaia. Bereizi behar dira gai horien eta jokamoldearen artean. Kontzeptu terminoetan, jokabidea da sujetu batek premia batzuen erantzun gisa (estimuluak) burutzen dituen eragiketen multzoa. Beharizan horiek betetzeko, sujetuak harremanetan jarri behar du eta haren jokabidearen objektuak direla esango dugu harekin erlazionatzen diren objektu guztiak (hura

ez den beste pertsonak, bera ere bai, animaliak, inguruneke beste elementuak, hala nola elikagaiak, materialak, etab.). Beharrezana bete ondotik jokabidea sortarazi zuen tentsioa desagertu egingo da. Jokabide-praktika deituko diogu sujetuak burutzen duen ekintza konkretu bakoitzari eta ohitura praktika berbera maiz errepikatzeari, beti ere, praktika hori klabe berberekin burutzen denean harik eta "automatizatu" arte. Adibide bat litzateke: bazkal ondoko kafea hartzeko ohitura kafea hartzeko praktika konkretutik dator, denbora batez sistematikoki errepikatua eta kontestualizatzen da pertsonaren elikatzeko jokabidearen barruan, zeinen alderdietako bat baita bere elikaduran sartu duen produktu mota.

Esan dezakegu, beraz, jokabide bat ekintza multzo bat dela, praktiken bitartez adierazten dena eta, edozein modutan ere, ohituretatik haratago doana.

Beste elementu funtsezko bat, jokabide-praktikaren eta jokabidearen beraren barnean aintzakotzat hartzekoa, motibazioa da: objektuaren hurbiltasuna hautematea eta, horren ondorioz, beharrezana betetzea. Motibazioak, jokabidea errazten duenez gero, erabateko eragina du hainbestearinokoa, non eragiketa burutzea baldintzatzen duen, nahiz eta estimulua oso indartsua ez izan. Esate baterako, sujetu batek erdietsi nahi duena zenbat eta urrunago edo zailago duen, hainbat eta handiagoa izan beharko du beharra edo estimulua, hura lortzeko behar duen ekintza burutzeko.

Ikusmira horretatik, zenbait giza jokabide aztertuko ditugu, praktika konkretuen bitartez, ea objektua den haien osasunean eragiten duena, sarritan ulertzen den bezala, edo beste elementuren bat den.

4.1 SEXU-PRAKTIKA ARRISKUTSUAK..., SEXU-JOKABIDEAREN TESTUINGURUAN

Pertsona bati (sujetua), sexuaren grina piztu zaio (tentsioa sortarazten duen estimulua). Giza espeziean, grina horren objektuak nortasun konkretua izaten du (pertsona jakin bat edo sujetua bera). Desiotik sortu zaion tentsioak sujetua sexu-praktika bat burutzera eramango du, erlaziozko ekintza batzuk aurretik izan ohi dituen, batez ere zirkunstantzia jakin batzuetan. Sujetuak zenbat eta errazagoa somatzen duen sexu-praktika burutzea (motibazioa), estimulu eta tentsio gutxiago beharko du hura burutzeko.

Zein dira, baina, motibazio horren baldintzak? Lehenbiziko begiradan badirudi desio bera beste pertsona batean somatzea bultzatzaile bortitza izan daitekeela. Hala ere, komeni da

aintzakotzat hartzea gizakiaren sexu-jokabidea beste faktore batzuek ere baldintzatzen dutela, erabateko eragina dutenak eta praktiketako bakoitza baldintzatzen dutenak: "gaiztakeriaren bat" desiatzen dela uste izatea, sexu-praktika desioa ez bezalako beharrak asetzeko ekintzat hartzea, sexu-praktikak hori helburu konkretu batzuekin soilik "justifikatzea", plazerraz bestekoak (umegintza, eta.) eta horrelako beste askok, pertsona jakinean egon edo ez, harremanen inhibitzaile gisa jarduten dute edo/eta sexu-praktika eta, horren ondorioz, jokabidea guztiz asebetegarria izateko baldintzatzen dute.

Ikus dezagun zer gertatzen den horiek badira pertsona baten sexu-jokabidearen parametroak. Horren inhibitzaile bortitzekin mugatuta, sujetua grinarik gabeko sexu-praktika bat buru dezake, bestelako beharrek bultzatuta (adibidez, horrek adierazten diolako bere bikoteak hobeto hartuko duela... maitatuagoa izango dela, bera bezalakoek miretsiagoa, etab.) edo bere desioa ez den beste helburu bategatik (bestelako sentipenak, hala nola errukia, errudun sentitzea, etab.). Dirudienez, praktika hori berez ez da oso osasungarria. Baina, horrezaz gainera, arrisku elementu gehiago izatea (nahi ez den haurdunaldia, ITSein kutsatzea, etab.) gerta daitekeena da (babes egokiak erabiltzea agian ez duela bikoteak onartuko, horren hautemate subjektiboak onarpena txartu dezakeela, etab. erabakigarriak izan daitezke alde horretatik).

Gainera, eragiketa amaitu eta gero, badirudi pertsona ez dela osoro asebeta gelditzen, beraz, ez dela tertsioa desagertzen. Batzuetan, baretu ere ez da baretzen, ekintzak ez badu bere helburua bete. Beraz, berriro ere saiatuko da, eskuarki. Begibistakoa denez, berdin-berdin egiten baldin bada, arriskuak hori iraungo du eta gero eta handiagoa izatera hel daiteke.

Beraz, hitz egin genezake sexu-praktika arriskugarriaz, sarpenarekin eta babesik gabe beren osasun egoera ezagutzen ez dugun pertsonekin burutzen den sexu-ekintza bat bezala? Edo behar bada sexu-praktika arriskugarria izan daiteke beste hura, desioaz besteko estimuloei erantzunez burutzen dena, desio den objektuak ez direnekin eta gainera beldurra, errudun sentitzea bezalako inhibitzaile batzuen eraginpean? Gure ustez, esku-hartzearen aldetik, komenigarri da bigarren eskema bat gutxienez sartzea, izan ere, edozein momentutan praktika arriskutsu bat baldintza dezake-eta.

Pertsona bat (sujetua) gose da (estimulua). Horrek tentsio egoera sortarazten dio eta behar-tzen du elikagaiak eskuratzera eta jatera) (objektuarekiko harremana). Horrezaz gainera baldin badaki hozkailuan jakirik badagoela eta hara joan eta atea ireki besterik ez duela haiek bereganatzeko (motibazioa), ez du sobera gose egon behar ekintza hori burutzeko. Zernahi gisaz, ekintza burutzen duen neurrian tentsioa jaitsiz doa, desagertzerare iristen delarik. Motibazioa txikiagoa izan balitz (hozkailuan jakirik izan ez, edo prestatu gabeak izan, edo sujetuak zailtasun handiak izatea mugitzeko, etab), estimulu biziagoa beharko zukeen (gose handiagoa) ekintza horretarako.

Giza jokabidea, ordea, askoz ere konplexua izaten da. Bestela izatera ez litzate hainbeste arazo sortuko osasunean. Gehienetan zenbait estimuluren erantzun bezala gertatzen da, gehienetan biologikoak ez direnak. Gainera, batzuetan harremanetan jarri nahi den objektua ez den beste batengana zuzentzen da. Hori dena zenbait motibaziok bultzatuta, horietako gehienak subkontzientearen eraginpekoak. Beraz, aurreko praktika ez da horren modu soilean gertatzen. Ikus ditzagun esku hartzen ahal duten eraginetako batzuk:

Jaioberri batek edozein zentsazio desatsegin izan dezake, gosez bestalde. Hori konpon-tzen ez dakien estimulu bat da, eta ez du horretarako behar den autonomiarik ere. Hortik datorkion tentsioak nigarra eragiten dio, eta horren bidez ama erakartzen. Ama haurrari ondoratu eta saiatzen da nigarraren esanahia eta motiboa asmatzen. Agian, pentsatuko du goseak dagoela... Orduan jaten ematen dio, eta haurtxikiak ez du segurki atzera egingo, bada, edoskitzea, amarekiko kontaktu fisikoa eta amak egiten dizkion ferekak atsegin baiti-tu. Baina ekintza amaituta, zer gertatzen da estimulua sortu zuen tentsioarekin? Estimulua gosea ez bazen, tentsioa hein batean baizik ez da baretuko eta, horregatik, eskaria errepikatuko du. Nahigabearen oinarria kontakto, fereka edo lagun beharra baldin bazen, osorik asetzen da, baina berarekin batera sentitzen ez zuen behar baten asealdia dakar (gosea), eta horrekin, maiz errepikatzen baldin bada, barnean itsatsiko zaio desio afektiboa asetzen duena amaren erantzun desberdinen konbinazio bat dela: laztanak, konpainia, jana...

Erantzun hori sistematikoa balitz, haurtxikia ailegatuko litzateke jatea eta desplazerraren so-luzioa elkarrekin lotzera, edozein izanik ere atsekabearen zergatia. Seguru aski, behar duen autonomia hartzen doan neurrian, eskari afektibo batzuk bere kabuz asetzeko joera haziko zaio, jatearen bidezkoa, eta elikadura-jokabide bat garatuko du gosea ez beste es-

timulu batzuei erantzuteko. Delako jokabidea sobera jate edo janaria ukatze bat bihur daiteke, amak edo aitak ematen ez diotenean eta ingurune egokian gertatzen ez denean. Jokabide hori, osasungarritasunaren aldetik zalantzakoa, aldatzea franko zaila izango da, eskuarki, entrenamenduaren bidez edo heziketarako diseinatutako elementu motibazaileraren bat sartuz, horrekiko jokabideak ez duelako inolako loturarik elikagaiekin, haurraren eskari afektiboen asetzearekin eta horien bitartekotasunarekin baizik.

Dirudenez, neska txikiaren elikadura-jokabide horrek azkenean kezkatu egingo ditu bere gurasoak, alabatxoaren osasunerako arriskuak igertzen dituztelako eta kezka horren azalpena alabak barneratu dezake maitasun eta berarekiko arreta bezala, eta horrek beste motibazio bat erantsiko dio bere jokabideari... eta horrela behin eta berriro, bere gorputzaren irudiaren depreziatoria iritsi arte eta dialektika bat ezarri arte asebetetzen ez duen zerbeit asetzearen jana irenstearen artean, bere gorputzarekin egonezin bat sortarazten diona bestalde, eta zigortzeko erabakia hartzen duena bere gustokoa ez delako.

Hortaz, elikatzeko ohitura ez oso osasuntsuez hitz egin beharko genuke orduan? edo elikatzeko jokabide arriskutsuaren ikuspegia sartu beharko genuke, goseaz besteko estimuluak asetzeko burutzen denean? Hezkuntzaren aldetik kontuan hartzekoa dela dirudi.

4.3

DROGAK ERABILTZEAREN ARRISKUA..., KONTSUMOAREN JOKABIDEAREN BARRUAN

Ezaugarri psikotropikoak dituzten substantzia batzuk kontsumitzeak, legeak baimenduak eta gizartean onartuak, ikaragarriko kezka sortzen du gizartean eta instituzioetan. Bereziki haurtzaroan eta nerabezaroan hasiz gero pertsona nagusien "alarmak" funtzionatzen jaritzen baditu, arriskua somatzen dutelako edo. Praktika bat, nahikoa hedatua gure inguruan, kanabisaren deribatuen kontsumoa da. Jendea franko kezkatua dago eta hainbati beste produktu askoz arriskutsuagoen kontsumoak edo menpekotasunak beldurra sortzen dio. Horrela baieztatzen dute arazo horri buruz izaten diren iritzi, uste eta eztabaidetan. Honelako esaldiak: "... porroa erretzen hasten da bat eta gero heroinari itsatsita akabatzen du...", maiz entzuten dira eta bide ematen dute pentsatzeko substantzi horiek badituztela nolabaiteko berezkotasun batzuk gizakia erremediorik gabe hondamendira eramateko gai direnak. Hala eta guztiz ere, kanabisaren deribatuek berez ez dute geroan beste produk-

tuen kontsumoa baldintzatzen eta gutxiago behartzen duten ezaugarriak. Baina dudarik ez dago batzuetan menpekotasun bat sortzen dutela eta opioen multzokoen aldera jauzi kualitatibo bat gertatzen dela, "bitarteko" drogetatik pasatuta nahiz pasatu gabe. Ekintza hau aztertuko dugu aurreko kasuen eskema bera jarraituz:

Pertsona batek erabakitzen du hatxis-porro bat erretzea. Baimenduta ez dagoen arren errealitatean erre egiten da. Kanean dago. Ekintza (praktika) burutzen da kontsumo-jokabide orokorrago baten adierazpen konkretu bat bezala, zeinetan parte hartzen duten pertsona horren inguruneke beste produktu batzuek ere. Kontsumo hori (praktika) burutzen baldin bada substantzia hori kontsumitzeko gogo asebetezko helburu bakarrarekin (horren ezaugarriak, etab.), jomuga argi dagoela dirudi eta motibazioa ere bai. Bestalde, delako pertsona horrek oso argi dauka askatasuna duela eta ezagutzen dituela kontsumitu behar duen objektuaren ezaugarriak. Ekintza amaitu ondok horretara eraman duen tentsioa desagertu egingo litzateke nonbait, eta harik eta estimulua berriro agertu arte ez litzatekeela errepikatuko. Estimulari gagozkioarak ez legoke aseterik baldin eta egoera egokia gertatuko ez balitz.

Baina, zer gertatuko litzateke sujetuak kontsumoko ekintza burutuko balu kontsumitzeko desioa ez diren beste behar batzuk asetzeko? Horietako batzuk hauek lirateke (adibide gisa, nerabeen artean): helduekin identifikatzea, arauen aurkako erantzuna ematea, zentsazio berriak izatea, beraren kidekoen neurrikoa bezala agertzea eta ondorioz horien artean onartua izatea, etab.

Sujetua ez da objektuarekin erlazionatzen ari, hala dirudien arren, baizik eta horren bitartez beste sujetuekin. Erlazioko beste objektu horiek hauek izango lirateke: bakoitzaren ni-a, inguruneke pertsona helduak agintaritzaren agerpen bezala, bere kideak, etab. Tentsioa ez litzateke desagertuko, batzuetan ezta murriztuko ere. Hori dela eta, ekintza behin eta berriz errepikatuko litzateke eta gainera kantitatea eta jauzi kualitatiboa beste substantzia erasokorrago edo arriskutsuago batzuetara igarotzeko bidea izango lirateke.

Eskema hau bera baliagarri litzateke alkoholaren kontsumoak duen arriskua analizatzeko, legeztatua eta gizartean onartua, pertsonentzako kanabisak baino ezaugarri arriskutsuagoak baldin baditu ere.

Orduan, kontsumo-praktika arriskutsuez hitz egin dezakegu drogez ari garela, edo behar bada jokabide arriskutsuez, kontsumitzeko gogo ez beste estimuluei erantzuteko oinarritzen eta burutzen diren horiek aipatuz? Gure iritzian, hezkuntza-esku-hartzeari dagokionez, bigarren irizpide hau sartzea komeniko litzateke.

4.4 LABURTZEKO, PRAKTIKA ARRISKUTSUAK OSASUNGARRITASUNAREN ALDETIK ZALANTZAZKO JOKABIDE BATEN ADIERAZPEN KONKRETUAK DIRA

Ematen du, edozein dela ere jokabidearen arriskua baldintzatzen duen edo duten elementua edo elementuak edozein direla ere, arrisku hori kezkatzekoa dela. Zenbaitetan, arrisku horren aurrean jartzeak osasunari arazo larriak ekar diezazkioke. Are bizia arriskutan jartzeraino. Hori horrela, gero eta joera handiagoa dago jokabide horiek baztertzeko, baina esku-hartzeak beti ez du arrakastarik izaten. Are gehiago, daukanean ere, kasurik hoberean intzidentzia murriztea baizik ez du lortzen. Beraz, beste analisi batzuk egiteko garaia badela dirudi, beste motatako esku-hartze ereduak finkatzeko.

Alde horretatik, eman ditugun adibide batzuek kokatuko gintuzke honakoa baiezteko moduan, hau da, praktika arriskutsuak jokabide ez baitespenekoek bultzatuak datozen eragiketak direla, hau da, helburua eta are objektua nahasirik, bultzatzen duenaren beharra asetzeko gertatzen direnak. Konplexuak dira, giza aparatu afektiboa tartekatzen duen heinean. Kontuan hartu behar da, hala ere, oinarri horietatik abiatuta sartu ahalko ditugula hezkuntzaren esku-hartzea osatzeko behar diren elementu guztiak.

Oro har, proposatzen hau egiteko ausardia hartzen dugu, zera, baitespen-jokabide bat osasungarria dela beti, nahiz eta horren praktika batzuen bitartez objektu arriskutsu izan daitekeen batekin lotura ezarri. Dena den lotura hori zentzuz ezartzen bada ondorioak ez dira kaltegarriak izango. Izan ere, baiestapen jokabidea bideratzen baldin bada erlazioa ezarri nahi den objektuaren aldera, eta erlazio hori denean helburu bakarra edo, funtsezkoena bederen, eta horretarako estimulu bakarra eta argiro objektuarekin lotua, pentsatu behar dugu aukera libre dela eta, horregatik, zentzuzkoa. Beraz, osasunarentzat kaltegarria izan daitekeela? Gure ikuspuntutik, jokabide hori funtsean osasungarria da, zernahi den haren helburua.

Baina huts egiten duenean, desioa ez delako zirudiena, jomuga ez dago argi eta jokabidearen ondorioa ez da segurki desioa asetzea izango. Alabaina, satisfakzio mailaren bat lortuz gero (atentzioa deitzea, bestek kasu egitea, bere kidekoen onarpena duela uste izatea edo bere golkorako pentsatzea gai dela lortu du), ziurrenez ildo beretik jarraituko du eta jokabide zentzungabeko eta funtsean arriskugarri izan daitekeen aurrean aurkituko gara.

Horrela, baitespen-jokabideak bide eman diezaioke praktika arriskutsu bati edozein momentutan, bada, edo sujetuak berezkoa du alde aurreko neurririk ez hartzea bere ekintzetan edo erabakitzen du ez hartzea, kasuaren arabera.

Eta baitespen-jokabidea ez bada, nolakoa da?

Baitespena maiz aski erabili izan da pertsonen eta taldeen arteko komunikazioaren kalitate bezala. Gai horri buruzko ikasliburuetan, harreman ez-baitespen-jokabideen artean hiru mota funtsezkoa bereizten dira: jokabide pasiboa, manipulatzaileria eta erasokorra. Tipifikazio hori giza portaerari aplikatuz, orokorrean hartuta, ez al dira akaso forma ez-baitespenekoak agresibitatea bera, adierazpide desberdinetan?

Psikologiaren hitzetan esateko, agresibitatea kontzeptualizatzen da objektu batenganako irrika suntsitzaileria bezala. Hala ere, irrikaren jaulkitzaileria den sujetuaz kanpoko objektuekin lotzen bada ere (pertsona edo pertsonak, ingurunea, etab), objektu hori norbera ere izan daiteke. "Norbera" hori autoagresibitateak kolpatzen ahal du. Horrela bada, agresibitateaz hitz egin daiteke, hitz generiko bezala, baina konkretatzeko, horren norabidea ere zehaztu beharko dugu. Bulkada suntsitzaileria heteroagresiboa ere izaten ahal da eta kasu horretan ulertzen dugu kanpora zuzenduta dagoela (beste izaki bizidunengana, edo ingurune elementuetara), edo autoagresiboa ere bai, eta orduan bulkadaren sujetua bera izango da helburua. Gerta daiteke, halaber, eta sarritan hala izan ohi da, bi osagaiok izatea, edo norabidea sujetuaren jokabide batetik bestera ibiltzea.

Beste gai bat da agresibitatearen mota desberdinak. Nola agertzen den. Gerta daiteke ekintza bat edo batzuk izatea, jomuga bakarra izanik bulkada suntsitzaileria asetzea. Hori litzateke jokabide erasokorra huts-hutsean, benetan erasokorra. Orokorrean espezieak berez daukan zerbaite da. Izan ere, animaliek senak aginduta egiten dute eraso, arriskua edo mehatsua somatzen dutenean eta, jeneralean, susmo hori sortarazi duena izaten da erasoaren xede. Gure ikuspegitik arriskutsuenak diren animaliek ere ez dute erasotzen, non goseak ez dauden (orduan jateko hiltzen dute) edo mehatxatuak sentitzen ez diren (nahiz eta helburua zehazki animaliak suntsitzea izan ez).

Edonola ere, giza espeziean, ugariago izan ohi da agresibitatearen modu "elaboratua" eta horrela, adibidez, ekintza ez zaio susmoa sortarazi duen objektuari zuzentzen, beste bati baizik, ahulagoa delako edo "... ostiko bat eman nion neskatico bati ergela delako, eta gainera gogoak eman zidalako, ni ere jo egin ninduen ni baino mutiko handiago batek eta aguantatu behar izan nuen...", bada, berak ere aguantatu dezala...", edo hain arriskutsua ikusten ez delako, eta are erasoari erantzuteko ahalmenik gabekoa "... ze amorrua irakasleak

"xxx" esan zidanean..., hilko nukeen... ezin izan nuen jasan... patiora atera eta harri bat jaurtiki eta kristala hautsi nuen..."

Beste batzuetan, eraso ez da ekintza hutsa, eta besteren batekin joaten da "...bakean uzten ez banaik hemendik alde egingo diat eta ez naik astebetean gehiago ikusiko..." Edo ez da sortarazi duen tamainari legokiokeen proportzioan kanporatzen "...gaur goizean liburuak kendu dizkidate eta bat hautsi, baina haek denak ni baino gehiago izaki eta aguanta-tu behar izan dut".

Edozein kasutan ere, ez ditu espero diren ondorioak ekartzen, ez du zeharo askatzen has-tapeneko tentsioa eta, horiek horrela, jokabidea errepikatu egingo da. Izan ere, pertsonen artean agresibitatea jokabide-ekintza gehienetan agertzen den elementua da.

Esanenez gero, badela suntsitzeko joera bat baliabidetzat beste jokabide bat erabiltzen duena (harremanak, komunikazioa, elikadura, substantzia psikotropikoak hartzea, gorpu-tza zaintzea, sexualitatea, etab.). Kasu horretan, garrantzi handia du osagai agresiboa identifikatzeak. Itxuraz independenteak diren jokabideak hertsiki itsatsita doaz. Osagai funtsezkoena ere izan daiteke.

Bestalde, bi espresio mota bereizi behar ditugu: bata aktiboagoa, esplizitoagoa, ekintza desberdin baten bidez kanporatutako bulkada lesiboari dagokiona "...bidaia egitera noa, izorratzeagatik, ... enaiz puntu-puntuan iritsiko zitara, itxoin dezatela, izorra daitezela..." etab. Normalean ekintza honek ez dauka arriskurik sujetuarentzat eta karga handiena kanporatu egiten da. Beste modalitateak, pasiboagoak, ez du erasoaren objektua jasotzen ezta horren ondorioak jomugatzat jotzen ere, aitzitik burutu egiten da horren aurka bada ere "...ziztu bizian gidatzen dut, zentzazio hori gustoko dudalako, baina ez dut istripurik sortuko, ez da zauriturik izango, gidatzen bikaina naizelako..." kasu honetan maiz gerta-tzen da sujetuarentzat berarentzat ere arriskua izatea baina hala eta ere jaramonik ez egi-tea.

Bi modu horietatik edozeinetan agresibitatea kanpora daiteke edo norberaren aurka jarri, baina ekintza autoagresiboak maizenik pasiboak izaten dira "...zurrutari ematen diot ho-beki sentitzen naizelako kopa batzuk hartu eta gero, baina ez zait deus ere gertatuko ni hontan iaioa naiz-eta..."

Giza jokabidean sakonetik errotua dagoen beste alderdi bat da indarkeria, berez, ez eze-ren eta ez inoren suntsiketa bilatzen ez duena, baizik eta zerbait lortzea "zailtasuna" elimi-natuz "...kristala hautsi behar izan nuen etxean sartu ahal izateko..., ...eman dirua bestela ziztatuko zaitut...". Baina indarkeria beti ez dago horren agerian. Gehienetan itxura sotila-

goak hartzen ditu "...aholku bat emango dizut, ez zaitez gaur gauean irten. Zeure onerako diotsut..., ...ez didazu ukitzen ere uzten, ezagun duzu ez nauzula maite lehen bezala..., ...etzazula horrelako ergelkeriarik egin, disgustoka hilko nauzu...".

Kasu hauek guztiak analizatzen baditugu baitespenik-ezaren irizpideei bere forma guztietan jarraituz, ezin ahal dugu beti osagai agresibo batez hitz egin?

Agi danean, mehatxuzko estimulu baten aurreko pasibitateak azken finean joera autoagresibo bat ezkututzen du, "bestela jasan beharra izango dut. Norbaitengana jo nezakeen laguntza eske, beste edozer egitera ahalegindu. Hala ere aguantatu egingo dut".

Agresibitateak (baitespenari buruzko kontrajarren gisa ulertuta) joera heteroagresibo bat adierazten du argi eta garbi, jeneralean aktiboa eta mehatxu egiletzat hartu izan den objektuari zuzendua.

Azkenik, manipulazioak -beste objektu edo/eta beste jomuga desberdinetara zuzendutako jokabidetzat hartuta, eta besteen gainean presiozko elementuak sartuz horien bitartez gure helburua eskuratzeko asmoz- badirudi indarkeriazko joera adierazten duela nabarmenki.

Beraz, gure ikuspuntutik, agresibitatea da jokabidearen arriskuan eragiten duen osagai ez-baitespenezko nagusia, edo mespretxatzen duelako edo desafiatzen duelako edo aintzat hartzen ez duelako.

Jokabide baitespenezko bat inpunitiboa da, ez du berekin osagai agresiborik bat ere, burutzen duen sujetuak ez duelako ezeretik eta inorengandik defenditu beharrik. Ez da erasotua sentitzen eta, horrenbestez, bulkada heteroagresiboa ez da agertzen. Ez du inolako errurik barneratzen bere egintzagatik eta, horrela, ez da irrika autoagresiboa agertzen. Jokabide ez-baitespenekoa, gutxi-asko, punitiboa da beti, errugarritasunen mobilizazioa inplikatzeko duelako: norberaren aldera, irrika autoagresiboari leku eginez, edo ingurunearen aldera eta orduan irrika heteroagresiboa agertzen da. Baina, gehienetan, norabide bietako baten nagusitasuna egonik ere, jokabide punitibo gehienek bi osagaiok izaten dituzte.

Nerabezaroan ugari izaten dira jokabide auto- eta heteroagresiboak. Ikus dezagun adibideren bat:

Preserbatiboa egundo ere edo sistematikoki behintzat ez erabiltzea sexu harreman "arriskugarrietan". Jeneralean, arrazoi batzuk ematen dira beti ez eramateko edo momentua iristen denean ez erabiltzeko. Gertakari hori, "praktika arriskutsu" deitzen diren horietako bat izango litzatekeena, berez oso inportantea da, izan ere ia behin ere ez da suertatzen gaiari buruzko informazio faltagatik. Ikus ditzagun nerabeek hitzataratzen dituzten "arrazoieta-ko" batzuk:

Gure kasuistikatik

EMAKUMEAK

- Beti aldean eramaten badut pentsatuko dute puta bat naizela... beno, edo txollo bat naizela
- Jartzeko esaten badiot, pentsatuko du ez naizela berataz fidatzen
- Neuk jartzen badiot, pentsatuko du larru-jotzen sekulako trebezia dudala. Berak baino askoz gehiago dakidala
- Neuk jartzen badiot, pentsa dezake denekin ibiltzen naizela denekin
- Tenorea iristean atzera egiten badut, erabiltzeko gomarik ez izanik, pentsa dezake mengela naizela

GIZONEZKOAK

- Beti aldean eramaten badut pentsatuko du rollo bila ibiltzen naizela eta berarekin larrutan egiteko bakarrik joaten naizela
- Beldur naiz ez ote dudan gaizki ifiniko. Hara, zer itxura. Neskak pentsatuko luke ez daukadala idearik ere. Ez da fidatuko nire esperientziaz
- ... ez noa galdetzera ea berak ba ote duen. Berdin esango dit, baina hik ze uste duk?
- Rolloa mozten badut goma baten bila joateko, agian, ni itzultzen naizenerako ez du larrutan egin nahiko... eta behin lortu dudan ezkerro...
- Kondoia jartzeak rolloa mozten dit. Erdierdian geratu, sobrea ireki, atera... a ze almena!

Ematen du, arrazoi horiek, arlo kognitibotik jaulkiak, beste gauza batzuk daramatzatela barruan. Zergatik bestela, hainbestearainoko "beldurra" izan behar dute pertsonak? Atzetik zergatik dago susmo hori? "...zera pentsatuko du... ..uste izango du..." Zergatik pentsatu behar ditu besteak horrenbeste gauza? Eta, pentsatuta ere, zer axola du? Seguru aski barrenean dagoen beldurra da bikoteak sexu harremanari beste zentzu bat edo balore bat eman diezaiokeela, norberenarena ez bezalakoa. Baina, egiaz zein da harremanaren helburua? Hitzaren baitespenezko zentzuan izango litzateke beste pertsona batenganako sexu-grina asetzea eta, kasu honetan, ez legoke zalantza horientzako tokirik. Beste zein estimulu ase ditzake, mintzagai ditugun kasuetan? Antza denez sexu-esperientzia frogatzea (edo esperientzia falta), beste pertsonarenganako "bestelako" sentimenduak agertzea, edo plazerra beste modu batzuetan hartzeko trebezia ordezkatzeko, denak dira garrantzizkoak kasu horietan.

Hori horrela denean, kezkarriena izaten da era horretako motibazioak gailentzen zaziola baitespen-jokabideari. Hain da horrela ezen, osasunarentzako arriskuak ezagutuz eta nola ebitatu jakinik, ez direla kontuan hartzen bere garaian eta alboratu egiten direla, inportanteagotzat jotzen delako aurrikusitako helburuak erdiestea. Argi dago osagai oldarkorra hortxe dagoela, norberaren osasuna mespretxatzen den neurrian eta erantzukizuna alde batera uzten den heinean, erantzukizuna besteari leporatzen den bitartean. Beharbada komenigarria litzateke ikustea agresibitate hori nola aldatzen den norabidez praktikak ondorio makurra dakarrenean (nahi gabeko haurdunaldia, ITSren bat kutsatzea, etab.). Orduan, agian "...bestearengatik" egindako guztia... gogoeta horren ordeztu beste hau izango du ...ondorio hau "bestearen erruz" gertatu zait,ez balitz izan behar ziren neurriak hartuko genituen..." eta puntu horretan isladatzen dira ageri-agerian heteroagresibitatea, errua botatzen duenaren mezuan azaltzen dena, autoagresibitatea, errua sentitzen duenaren baitan dagoena, eta bien arteko manipulazioa.

Agresibitatea sexuaren arazo bat al da? Generoarena agian?

Noizbait hitz egin da agresibitatea (jokabidearen elementu bezala ulertuta soilik, ingurune-ari fisikoki kalte egiten diona) sexuari loturik zegoela eta funtsean hormona maskulinoek baldintzatua. Haatik, duela urte asko hipotesi horiek beren nagusitasuna galdu dute: gaur egun hezkuntza eredua, inguruaren estimuluak eta, oro har, genero rolaeren eraikuntza soziala tajutzen duten faktoreak, determinatzaile behinenak direla aitortzen da.

Baina, bestalde, egia ere bada agresibitatea, gizartearen aldetik begiratuta, suntsipen ahalmena duen ezaugarri bat dela, hori duen pertsonaren boterea erakusteko erabiltzen dela. Harrigarria da ikustea kontzeptualki desbalorizatuta dagoen elementu hori "...agresibitatea txarra da, min egiten du eta suntsitzen...", batzuetan beharrezkotzat hartzen dela, boterea beharrezkotzat hartzen den bezala. Beraz, horrela hautematen bada, pentsatzekoa da agresibitate horren adierazpen antolatua, boterea ezartzeko eta boterea zein botereduna errespetarazteko, kasu batzuetan agintekeriarekin nahasten dela eta beste batzuetan, gehienetan, indarkeriarekin. Kontzeptuen arteko diferentziak eta irizpen sozial horien zergatiak eztabaidatzera jo gabe (lehentxeago, indarkeriaz jardun garenean argitu dira eta), abiapuntu gisa esan behar dugu termino horietan eraikitzen dela kontzeptua, kasuistika azaltzerakoan soslaietan ez ibiltzeko.

Galiziako nerabeen artean frogatua dago agresibitatea (arestian azaldu bezala ulertuz) batzuek eta besteek funtsean ezaugarri maskulinozkat jotzen dute. Baina iritzi hori ez da kognitiboa, ez behintzat kognitiboa soilik, aitzitik, aparatu afektiboan gogor sustraitua dago eta esan genezake beren balore eskalaren elementu bat dela. Froga hori bi saiotan burutu da, elkarren artean 15 urteko tartearekin, azterlan sozial bana egin ondotik, zeinetan tresna proiektibo bat erabili baitzen, Kellyk konstruktio pertsonalen teorian diseinatutakoari egokitutako tresna bat, balore eskala bipolodunean oinarrituta.

Nerabeek eginiko hautemate hori, beste batekin doa, azal dezakeena nondik datorkion iraupenerako joera hori: mutil nerabeek bere buruaren irudia sumatzen dute beren ideala baino agresibitate gutxiagokoa, eta neska nerebeek alderantziz, haiek beren ni-aren ideala agresibitate gutxiagoz ikusten dute beren burua baino. Bistakoa denez, pentsatu beharko genuke autosomatze horrek batzuegan erraztu egiten duela eta besteengan zaildu, beren

jaulkipen heteroagresiboa. Bestalde, era horretako konstruktoaren eta generoentzako hezkuntz eredu bereziaren arteko lotura agerian dago. Ildo horretatik, ohituta gaude ikustera mutikoen adierazpen agresiboa, txiki-txikiak direnetik, nola "lejitimatzen" duten familiaren eta gizartearen estimuluek, eta neskatikoena berriz, hasieratik frenatua. Honelako esakerak "... a ze latsa! neskatila bat borroka horietan nahastua... edo ...gizonezkoek ez dizute uzten beren artean sartzen!..." hainbatek erabiltzen dituztenak arazo honen adierazle bikainak dira. Gainera, beren jarraipena dira mutiko eta neskatikoen joera lehiakor eta pasibotetan, haurtzarotik eraikitzen diren horietan, eta horientzat ezinbestekoa izaten da horrelako "entrenamendua" agresibitatearen jaulkipenean.

Dena den, agresibitatea, berez, espezieak berarekin duen zerbait da, arestian aipatu dugun bezala. Hori dela eta, emakumeetan ez dela gertatzen sistematikoki baieztatzen ibiltzeak ez du joera hori deuseztatzen, ez autodefentsarekin dituen konnotazioetan ez eta metatutako tentsioaren askapenean. Pentsatu beharko dugu, horratio, irrika horren soluzioa beste modelo batean bilatu behar dela, zeinen parametro bereizgarriak izan daitezkeen alde batetik jaulkipenaren norabidea eta bestetik adierazpide motak.

Horrela, bi perfil erasokor zehazta ditzakegu generoari dagokionez: alde batetik gizonezkoena, "soilagoa" edo helburuari lotzen zaiona. Ingurune aldera zuzentzen da eta esprebide arruntki identifikagarriak hartzen ditu, batez ere gorputz eta hitzezko jarrerengatik bereizten direnak, are indar fisikoa erabiltzeagatik ere. Beste aldetik emakumezkoena, joeraren kontrako errepresio sistematikoak baldintzatua, zeinen bidez eraikitzen duten joeraren onarpenik eza. Jeneralean oso gutxitan edo proportzio eskasean zuzentzen da kanpora, eta arrazoi horregatik gehienetan eutsi egiten zaio eta metatzen delarik azkenean norberaren baitara jaulkitzen da.

Adinari datxezkion jokabideen alorrean sartuz, adierazpen agresiboaren ereduak ez da salbuespen bat. Gainera, azterlanen bidez eskuratutako datuek ez dute gai hori gezurtatzen: Lehenxeago aipatu dugun ikerketak, Galiziako nerabeekin egindakoak, eskuartean darabilgun kasuarentzat interesgarri izan daitezkeen datuak ematen dizkigu: gizonezkoak, inguru sozialarekin emakumeak baino erlazonatuagoak, familiari ez hainbeste atxikiak eta gatazkari egokitzeko, jokabide disozialari gertutik lotzen zaizkion mekanismo batzuekin, oso sarri, arriskurako jarrera erakusten dute alkoholaren eta baimendu gabeko substantzia psikotropikoen kontsumoa bezalako praktikekin erlazonatutakoa. Eta horrek loturarik badu, antza denez, motibazio heteroagresiboarekin, horren disozialitatean parte hartzen duen neu-

rrian. Kasu horretan osagai autoagresiboa arriskuari buruzko erronkarekin erlazionatuko litzateke eta beste batzuetan hura ez onartzearekin.

Emakumeak, bestalde, giza harremanetako ingurugiro eta ekintzekin horren lotuak ez daudenez, eta familiari atxikiagoak, ematen du gatazkari egokitzen direla disfunzio psikebarnekoaren bitartez, eta horrek besterik gabe adierazten du irrika agresiboaren puskarik handiena barneratu egiten dela eta ez dela kanporatzen. Alkohola eta baimendu gabeko substantzia gutxiago kontsumitzen dute, baina farmako psikotropoak dezente gehiago.

Horrela, bada, uste dugu agresibitatea ez dela genero arazoa, presentziari dagokionez, baina bai, ordea, horrek agertzen duen norabidea. Arriskua, beraz, beti dago, nahiz eta tamaina eta edukiaren aldetik modu askotakoa izan daitekeen.

Beste alde batetik, osasunarekin zerikusia duten jokabideen eremuan, baditugu interes handiko beste datu batzuk maneijatzeko adina txosten. Elikatzeko ohitura arriskutsuetan, esate baterako, alde nabarmenak daude emakumeen eta gizasemeen artean. Anorexia- eta bulimia-joerak, emakumeetan maiztasun handiagokoak, edo jateko era kualitatiboki desegokia, norberaren elikatzeko moduarenganako pasibotasunaren adierazgarri, edo "etxeandrea-aren alkohol kontsumoa" hainbat forotan nasaiki aipatua gaur egun, horiek guztiak ez dira irrika agresiboa askatzeko joera baliagarriak, baizik eta pilatzeko eta "ni-arengana" zuzentzeko, askotan aktiboki, eta autozigortzea helburu dutenak.

Sexu-praktika arriskutsuak berak ere, aurreko atalean aipatu ditugun bezala, emakumeen jokaera autoagresiboaren arau bati erantzuten diote, babes egokia erabiltzeari sistematikoki uko egiten diotenean, beldur direlako harremanetan ohikoa duten menekotasun eta pasibitate roletik ateratzeko, eta horren kariaz erdeinatuak izateko.

Laburtzeko, antza denez badago erlazioan osasunaren eta genero rola artean, eta halatan mintza gintezke emakumeen jokabide pasiboa eta gizonezkoen agresibitatea elkarrekin lotuta daudela, edo beste hitzetan esateko, emakumeen autoagresibo motakoa eta gizonezkoen heteroagresibo motakoa. Bistan denez, batzuen eta besteen jokabideurreko tentsioa asetzeko edo inhibitzea ezinezkoa denean, kasu bietan osagai manipulatuak agertzen da, nolabait ase ezina "konpentsatu" nahi duena, askotan defentsa mekanismoak erdeinatuak izateko beldurrarengana zuzenduz, bide ematen baitu jokabideak hain "arriskutsua" ez den egoera batera jaulkitzeko. Dena den, generoen arteko bereizketa ere egiten du, gizonezkoetan eta emakumezkoetan formalki era desberdinean espresatzen baita. Alde horretatik espresio formalak oreka bilatzen ahalegintzen dira rol maskulinoaren botereko

posizioaren -emakumeen aurrean exigentziarako lerratuago- eta rol femeninoaren menekotasunaren artean, joera handiagoa duena azken hau ahuleziatik, zaurgarritasunatik laguntza eskatzeko.

Edozein modutan ere, ez batzuek ez besteek ez daude pozik. Autoestimua gainbehera doala dirudi edo behin eta berriz zalantzan jartzen dela, generoen arteko harreman dialektikoaren barnean. Onartuak izateko, behar den guztia egiteko dagoen joera, nahiz eta behar den horretan arriskuak tartekatzen diren, franko hedatua dago eta horren ondorioz, autoestimua suspertuko lukeen hezkuntza mota batek aldatuko luke, azken finean, agresibitateko joera, baitespenerako joera indartuz.

lido horretatik, tailerreko hausnarketa batzuk sartuko ditugu: diren bezalaxe maitatuak eta onartuak sentitzea pertsonentzako funtsezko gai bat da. Hori gabe ez dago erdeinuzko aurrikuspenek sortarazten dituzten izuak eta larridurak deusezterik. Baina maitatua sentitzea ez datza gainerakoek egiten dituzten afektu adierazpenetan, baizik eta, bereziki, adierazteko moduan. Horregatik, oso zaila da pentsatzea norbera bizi den ingurunean pertsona batzuek beren abantailak erabiltzen dituztenean geure eskubideen kontura, onarpen egoera hori eta, horrekin, autobalorazio egoera hori gerta daitekeenik. Eta horrek ez du zerikusirik berdintasun gabeko harremanak sortzen dituzten motiboekin, are eta jakinik ere "pribilegiatuak" berek ere ez dutela bata bestea onartzen, baloratzen ezta behar beste maitatzen ere.

Baina, orduan, osasunerako heziz, hezkidetzan ari al gara?

Ikusiak ikusi, giza jokabidearen elementu arriskutsu nagusia agresibitatea dela jakinik, eta horren jatorria eta egitura, osasun gaietan hitz eginda, desberdina dela generoen artean, ezinezkoa dirudi esku-hartze eraginkor bat burutzea Osasun-Hezkuntzan, kontuan hartu gabe genero roletik abiatuta sartzen diren elementu bereizle guztiak. Izan ere, Osasun-Hezkuntzan esku hartzeko alderdi konkretu batzuk kontuan hartu dituzte dagoeneko planifikazioan. Horrela, harrizkoa ere izango litzateke Hezkuntza Afektiboa eta Sexuala eskolan lantzean, genero diferentziak kontuan ez edukitzea eta desberdintasunen murrizketaren aldeko esku-hartze bat ez planteatzea ere. Baina afektibitatea eta sexualitatea giza-kiaren osasunaren zati bat besterik ez dira. Zati garrantzitsua eta zabala zinez, gainontzekoetan eragina izan dezakeena, baina azken batean zati bat.

Alderdi batzuk ere badira, demagun elikadura, substantzia batzuen kontsumoa, norberaren higieena, ariketa fisikoa, etab., beti ez dituztenak hezkidetzan helburuak suspertzen, baina gure iritziz kontuan hartu behar direnak, generoaren eragina erreal delako eta arazoak ugalduta egiten dituelako.

Proposatzen dugun esku-hartzearen ereduak, jomugatzat jokabidearen baitespina duen ikuspegitik, proiektu baten plangintza zehazki egitea eskatzen du, ezaugarri hauekin:

- a - Elementu ez-baitespenezkoak identifikatzea osasunarekin zerikusia duten jokabideetan.
- b - Elementu horien formazko diferentziak, generoa, adina eta xehetasun sozio-kulturalak kontuan hartuta.
- c - Elementu horien analisia, helburuak epe motzera, ertainera eta luzera diseinatzeko.

Eskema honek aukera emango luke gero esku-hartzearen egokitzapena egiteko, guk estrategia lauhoitza deitzen duguna:

- Autoestimua bultzatuz, helburu orokor gisa, eta esparru horren barnean, lan espezifiko ere bai zenbait jokabideetan, hala nola askatasuna eta erantzukizuna, horiek praktikatuz beste pertsonen onarpenaren ikuspegiaren barrenean.
- Adierazpen ez-baitespenezkoen errefortzua ez bultzatuz, komunikazioan eta, orokorrean, jokabidean, ez dutelako berez jokabideurreko tentsioa askatzen, murrizten baizik, beren helburu ez-baitespenezkoaren puska bat lortzen duten neurrian.
- Trebetasun alternatiboak garatzeko inguru egokia emanez, komunikaziorako eta orokorrean jokabiderako, horien bidez jokabidea objektuaren eta helburuaren aldera jaultzeko, norberaren baitespenezko esperientzia berez errefortzu bat delako.

-
- Beharrezkoa den testuingurua bultzatuz, informazio eskaria sor dadin eta hura emanaz, modurik zuzenenean, ez baitirudi jokabide osasuntsu edo arriskugarrien berebiziko baldintza denik; baina, bestalde, beharrezkoa da ezin delako baitespen-jokabide bat burutu aski informaziorik ez bada, gehiegizkoa bada, edo soslaitua edo zehazgabea bada.

Beharbada oinarritzko arazoa da, estrategia baten barruan, geure aukerak noraino iristen diren zehaztea. Baitespen-jokabiderako joera, utopia bat baino gehiago, jomuga da helburutzat jo behar duguna. Virginia adiskideak, jardunaldiei buruzko bere konklusioes ederretan zioen bezala: "...zuek zineten baitespen gai hori zenekarten gailegoak?... bada jaitzi zaitezte trenetik!... ba, zer nahi den jakitea, hura lortzeko edozer egitea, beste gauza diferente batzuk ez egitea, beste gauza diferenteak nahi ez izatea... baina ume! nik ez dakit horrelakorik egin ote dudan nere bizi guztian... ...arnasa hartu besterik ez... eta hori konturatu gabe egiten da". Esker mila, Virginia! Benetan, gogoeta horrek laguntzen digu planteatzeko, ezen, azkenean, jomugak markatu behar duela nora zuzendu behar diren heziketaren ahaleginak. Ez noski, epe motzera lortzeko (hobe hala balitz!), urratsak alde horretara zuzentzeko eta ez bestera... edo atzerazka.

Alabaina, nola antolatzen da testuinguru horren barrenean guri dagokigun gai hau? Bada badirudi guk ez dugula ezer berezirik inbentatu... Konturatzen bagara, aniztasun eta diferentziekiko arretaren paradigma, orokorrean, oinarrien eta asmoen edozein definiziotan agertzen da.

Adibidez, Europako Batasunak, Osasun-Hezkuntzan esku hartzeko prestakuntza programan, hau proposatzen du: "Hezkuntzan eta, horrekin batera Osasun-Hezkuntzan oinarritzko ideia bat da abiapuntutzat ikaslegoaren egoera hartzea. Hau da, alde aurreko ezagutzak, garapena, lehendik finkatutako jarrera eta baloreak, eta Osasun arloko gaien esanahiaz duten hautematea. Ikasleak, neska eta mutil, ez datoz Osasun-Hezkuntzaren programara "ontzi hutsak" bailiran, baizik eta lehendik ikasitako gauza askoren jabe, modu ez-formalean ikasita eta eragin berezia dutenak irakasleari erantzuteko moduan. Hori aintzakotzat hartu behar da edukietan ezezik baita curriculumaren metodoetan ere. Osasun-Hezkuntzan (OsH), irakaskuntzaren edozein prozesutan bezalaxe, neska-mutilek zentzua ematen ahal diote ikaskuntzari alde aurretik gizartean izan dituzten esperientzien arabera. Beraz munta handiko zeregina da metodo egokiak erabiltzea estudianteengan lehendik zeuden jarrerak, usteak eta ezagupenak zeintzuk diren jakiteko".

Antza denez, alde aurreko bagaiaren puska eder bat generoari buruzko jarrerak osatzen dute. Hori horrela, ezinbestekoa da esku-hartzean kontuan ez izatea.

Baina, zein da hezkidetzaren helburua aniztasun horren aitzinean? Nondik abiatzen gara? Generoen arteko aurkapenetik edo elkarbizitza eta osagarritasunetik? Berdintasunerako joerak, berdintasun-eza murrizteko esku-hartzetik abiatuta, ez du nahitaez aniztasunaren, diferentziaren, eta are gehiago, diferentzia horren errebindikazioaren ezabaketa berarekin ekartzen. Rolen birmoldaketak, hezkidetzaren zentzuan eta gure ikuspegitik, batzuek besteenganako duten nagusigoa desegitea bilatu behar du. Gure artean, haatik, desberdinak gara eta hala segitu behar dugu.

Rol maskulinoa geureganatzeak ez gaitu eskubideetan berdintzen, berdintsuago besterik ez gaitu egiten. Gainera, berdintasun horrekin batera datorkigu gizonezkoen kontraesanak geure egitea, haien aihergatasuna eta haien erdeinurako jarrerak... eta hori ez zaigu helburu gustagarri bat iruditzen.

Alderantziz, autoestimua hezkuntzak, diferentzia errebindikatuz eta sendotuz, jokabideak osasungarriago egiten laguntzen du. Baitespena komunikazioan, beste bide bat da arazo hau gainerakoen eta gainerakoentzako erdeinuzko erantzuna sortarazi gabe azaltzeko. Ez dugu inoren etxean sartu nahi. Geure eremuari egokitzen zaizkion mugak errebindikatu eta jarri besterik ez. Tentsio suntsitzaileak kanpora egozteko asmoz esku-hartzeak, ekintza egokiak erabiliz, hasiera batean konfrontazioari bidea ireki diezaioke, baina fase horren ondotik orekarako joera etorriko da, esku-hartze lasaia eta lasaigarria markatzen duena, bertan mehatxatua inor ere izango ez dena.

Hortaz, dudarik ez dago Osasun-Hezkuntza ez dela posible, hezkidetzaren ikuspegitik bananduta.

8.

*Baina, esku-hartzea
diseinatzeke, kontuan izan
behar dugu generoak ere
bere eragina izan dezakeela
rol profesionalean*

Halaxe da, Osasun-Hezkuntzan esku hartzen duen pertsona bakoitzaren atzetik emakume bat edo gizaseme bat dago. Kontuan izan behar dugu arazo hori banaezina dela, bada, generoaren rola horren eragin handia badauka Osasunaren arloan, nola pentsa dezakegu horren eragina ez dela erabakigarria izango rol profesionalean? Azken batean, gizona izateak edo emakumea izateak, rolaren eraikuntzaren ikuspuntutik, berezkoa du jarrera eta jokabide jakin batzuk garatzea eta, horregatik, pertsonaren bigarren mailako edozein rol sortaraz dezake, eta nola ez, horietako bat profesionala da.

Baina, era berean, ez dugu ahantzi behar zer garen. Batzuen eta besteen arteko aniztasunerako joeraren ideia orokorraren barnean, diferentziaren errendikazioaren, eskubide berdintasunaren barnean, jokabide profesionala ez daiteke elementu isolatutzat hartu. Osasun zerbitzuetako profesionalek, irakaskuntzako profesionalek, gizon eta emakume, jokabide larro desberdinean gabiltza, edo hobeki esateko, estilo diferentea daukagu, gure ustez, mantendu beharrekoa. Besteak beste, behar diren baldintzak ahalbideratzen dituelako erabiltzaileen identifikazio-eredu izan ahal gaituzen, nahitaezkoa bestalde esku-hartzeak arrakasta izan dezan.

Horrezaz gainera, gure asmoa baldin bada aniztasunean esku hartzea, helburu estrategiko bezala, eta generoak mota askotakoak badira osasun gaiei dagozkienez, aintzakotzat hartu behar dugu diferentzia hori esku-hartzea kontestualizatu, diseinatu eta burutzeko orduan. Batzuetan, hala ere, generoen arteko aniztasun horrek gatazkaren bat edo beste sortzen du, batik bat identifikazioa alderantziz jartzea lortzen duenean eta identifikazio hori profesionala den pertsona batetik erabiltzaile den beste batengana igarotzen denean, kontrakoaren orde. Agian aparatu afektiboaren puska bat hatzematen digulako eta postura hartze-
ra behartzen gaituelako geure roletik ateratzeraino.

Era horretako egoerak, ordea, bakarrik gertatzen dira ikasleen jokabideak eta jarrerak direla eta, gure balore errotuenetako batzuk kolokan jartzen direnean. Eta guztiz ulertzekoa

da, erasotuak sentitzen garenean, adibidez mutiko ikasle baten "genero-jokabide" bat dela medio, berdin suminduta agertzea neska ikasle bati jaulkitzen dionean, harekin identifikatzen garen neurrian, behar dena baino gehiago enpatia erdiesteko... hainbestearaino non berarekin batera erasotuak sentitzen garen.

Adibide bat ematearren, hona gure Komunitateko Irakaskuntza Ertaineko Institutu batean berriki izan den gertakari bat, ikuspegi orokorra nahikoa ongi erakusten duena, bestalde:

Mutiko nerabe bat, Institutu horretako ikaslea, eskola barruan porro bat erretzen ari zela harrrapatu zuten. Berehala administrazioko aparatua abian jarri zen eta erabaki zen ikasleari espedientea irekitzea. Espedientearen instrukzioa ikastetxeko emakumezko irakasle baten esku utzi zen. Eta, hain zuzen ere irakasle hura neurri horren kontra agertua zen, pentsatzen zuelako ez zela egokia ez eraginkorra hezkuntzaren aldetik.

Handik denbora gutxira, neska ikasle batek gutun bat jaso zuen, klaseko bi lagunek idatzia, non halako aipamen erabat agresiboak egiten baitzizkioten, gehienak eduki sexuakoa. Egileak zeintzuk ziren jakin zenean, arestian aipatu dugun irakasleak eskatu zuen aurrekoan bezalako neurriak har zitezela, eta horregatik besterik gabe egundoko iskanbila sortu zen irakasleen artean. Hala eta guztiz ere, espedientea ireki zitzairen bi ikasle haiei eta zigortuak izan ziren.

Harrezkeroztik, gaia bilera batean atera zen, sexu jazarpenaren gaineko esku-hartzea diseinatzeke asmoarekin deitutako bilera batean, eta gu bertan izan ginen taldeak espreski gonbidaturik. Gertaerak azaldu ondoren, gatazkaren zenbait gako aztertu ziren eta irakaslearen iritziz, beste motatako jokabide bat izatera, generoaren nagusigoarekin loturarik gabea, seguru aski, ez zukeela esku hartuko hartu zuen bezala, kontuan hartuta ere hura izan zitekeen galera konparatiboa aldeztatik zigortu zen kontsumo egoera harekin alderatuta. Gainera, zalantzan jartzen zuen zehapenaren onura, azken finean ez baitzen inor konforme gelditu eta, nolana ere, konformidade handiena bi ikasle zigortuek erakutsi zuten: "...zegokien zigorra jaso zuten, eta horrekin nolaerebait beren errua "ordaindu" zuten, beren jokabidea errefortzatu egin zuten, hain justu mundu guztiaren arreta bereganatu zutelako denbora batean eta eskolako komunitateko kideen jarrera finkatzea lortu zuten... eta azkenik beren mutiko eskolakide askoren txaloa ere jaso zuten... eta neska eskolakide askoren errukia!... erasoak jasan behar izan zuen neskatikoa barne!!!..."

Ordurako, ez zegoen jada modurik heziketaren aldetik esku hartzeko, tentsio gehiegi zegoelako, jarrerak itsuegiak zirelako eta solaskide baliozkorik inon ere agertzen ez zelako.

Egiaz, neurriak ez du atarramendu onik izan, ez Sexu-Hezkuntzaren aldetik ez Hezkidetzarenetik ezta, orokorrean, hezkuntza prozesuaren aldetik ere. Dena den, irakasle haren jarrera ireki eta harreratsuari esker, gaiari heldu zitzaion modurik egokienean eta horrek bidea eman zuen beharrezko analisia egiteko genero jarreraren gainean rol profesionalen barnean, etorkizunerako ondorioak ateratzeko.

Eta gauza da, azkenean, estrategia laukoitzaren puntuak zebiltzala tartean: jokabide ez-baitespenekoa ez errefortzatzea, sortarazten duen tentsioa hein batean murriztarazteko zentzuan, aurrena desmotibatu gero errepikatzeke. Gainera, horri buruzko hezkuntza aldetik esku hartzeko bidea ematen du, inor ez delako zigortua sentitzen, ez eta erdeinatua ere. Horrek atea zabalik uzten du kasuaren gakoak eztabaidatzeko... eta, kasu hartan, erasoari itsu-itsu erantzutea jokabidearen errefortzu-elementu bat izan zen.

Anekdotak hau ez da arras diferentea esku-hartze prozesuan gertatzen diren gehienekin alderatuta, oinarritzko gakoetan behinik behin, eta ez da funtsean hezkuntza arazo orokorretik bereizten, gatazkarik ez izan arren. Gauden foro honetan, garrantzizkoa deritzogu gogoeta honen garrantziari erreparatzea, rol profesionaletik eta ez generoarenetik, hezkidetzaren estrategiaren gainean.

Alde horretatik, jardunaldi hauetako: "hezkidetzaren prozesuaren ikuspuntutik errentagarria al da banatutako espazioak erabiltzea?" izeneko gure tailerrari buruzko iruzkinak zirela eta, M^o José Urruzolarekin batera eginiko gogoeta bat aipatuko dugu hemen: Hauxe da arazoa, azken aldi honetan foro feministetan eztabaida zabala sortzen ari dena. Ados ginen espazio banatuak erabiltzearen planteamendua bideragarria dela eta beharbada errentagarria ere bai, baliabide gisa hartzen bada bederen eta, beraz, egoeraren berezitasunak kontuan hartuta diseinatzen bada. Horrek esku ematen du espazioak hezkuntza helburuekin erabiltzeko, neskatikoen autonomia eta independentzia bultzatuz elkarrekintzaren eta rolaen errefortzuaren bitartez.

Alabaina, arriskutsua izan daiteke printzipio moduan planteatzea, edo nonahi eta modu indiskriminatuan aplikatu daitekeen estrategia bezala. Zeren eta, egia da emakumeek geure foroak erdietsi ditugula, geure espazioak eta geure denborak eta hori aberasgarri izan daitekeela eta aurrerapen elementuak eman diezazkigula berdintasuna eskuratzeko prozesuan, baina, berdintasun hori helmuga den neurrian, badirudi emakumeak eta gizasemeak, batera hezi behar direla gerora begira... hain zuzen ere mundua ez dagoelako esparrutan sailkatuta eta hezkuntzaren egitekoa delako munduko bizitzarako gaitzea.

Osasunaren eta hezkidetzaren gaietan, jarrera ez da zertan izan behar beste edozein gaitarako eskatzen denaz bestekoa: gauza bat da norbera erasotua sentitzea, jokabidean elementu hori eta horren norabidea identifikatzen den zentzuan... eta beste gauza bat guztiz bestelakoa erasotua sentitzea, erasoaren helburu izateagatik edo erasotu dutenarekin identifikatzeagatik. Errealitatean, erasoak identifikatzeak horren motiboen irakurketa egiteko bidea ematen du eta, ondorioz, hezkuntzaren aldetik esku hartzeko. Erasotua sentitzeak aparatu afektiboa ukitzen du eta berehala erantzutera bultzatzen. Baina kontuan hartu behar da eraso bat pertsonalki bizitzeak rol profesionaletik aterarazten duela.

Horiek horrela, gure proposamena da, Hezkuntzaren beste edozein alderditan bezala, geure jokabide profesionalaz gogoeta egitea, hura baldintzatzen duten elementu afektiboak identifikatzeko ahaleginaren prozesuan, bada, eginkizun bat betetzen ari garela jakiteak erabaki zuzenak hartzen laguntzen digu, batik bat kontzientzia eta sentipen femeninoa... eta feminista ere bai, ikasleen jokabideren bat dela eta, erasotuak sentitzen direnean.

Azken buruan, era horretako arazoak, nerabeen amorruren xede izango dira gure jarrera, orokorrean, haien kontrakoa dela sumatzen badute, arbuiatuak sentitzen badira... eta izan ere, oso zaila da praktikan, aniztasuna onartzeko mezu orokor bat transmititzea, eskubide berdintasunaren barrenean, eguneroko bizitzan geure eskubideak lagunek, adiskideek, bikote maskulinoek eta, hondarrean, dominazio rola ordezkatzen diren guztiek zapaltzen dizkigutenean.

Hala izanda ere, elkarri animoak eman behar dizkiogu behin eta berriro saiatzeko, nekez lortzen den helmuga delako... baina ez beste asko baino gehiago, heziketaren esku-hartzean ikusi ditugunen artean. Ildo horretan, funtsezkoa deritzogu irakaskuntzako rola analtzari, rol pertsonalarekin alderatuta diferentea baita, horregatik, diferentziatu daitekeena. Horrela bakarrik egon gaitzke estrategia eraginkorrenak diseinatzeko moduan, bai orokorrean eta baita gatazka interesen arteko lehian agertzen denean ere. Goazen ba!

Eskerrik asko zeuen iritziak, ideiak eta sentipenak jardunaldietako osoko bilkuretan, tailerretan eta ikastetxeetan azaldu dituzuen guztioi. Musua guztiontzat.

Bibliografía

- ALONSO FERNÁNDEZ, F.: *Psikología Médica y social*. Paz Montalvo, Madril, 1976.
- Cajas Rojas Áreas transversales. *Educación para la salud*. Madril, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa, 1992.
- Cajas Rojas Áreas transversales. *Coeducación*. Madril, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa, 1992.
- COOPER, D.: *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- COTTON, E.: *L'éducation pour la santé: Méthodes*. Medikuntza eta Farmazia Fakultatea. Osasun Publikoaren Eskola, Bruselako Unibertsitateko Argitalpenak, 1982.
- Curso para la promoción de la Salud Europea*. Europako Kontseilua, Materialeak. (Prentsan, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa).
- ERIKSON, E.H.: *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- ERIKSON, E.H.: *Adolescencia y sociedad*. Madril, Siglo XXI, 1987.
- FERREIRO DÍAZ, M.D. eta beste: "Alcohol/drug use and mental health status in the Galician adolescent population". Comunicación al V Congrès de la Fédération Internationale d'Épidémiologie Psychiatrique. Montréal (Kanada), 1990eko ekaina.
- FERREIRO DÍAZ, M.D.: *Saúde mental e delincuencia en adolescentes*. Doktoretza tesia. Santiago Konpostelako Unibertsitatea. 1991ko iraila.
- FERREIRO DÍAZ, M.D., DOMÍNGUEZ, M.D.; RODRÍGUEZ, A.: "Delincuencia juvenil. Factores Psicosociales". *Anales Españoles de Psiquiatría*. Comunicación Psiquiátrica, XVII. liburukia. Zaragoza, 1992 (1630190 or.).
- FERREIRO, M.D., MARTÍNEZ, F.; CARTELLE, J.: "El consumo de drogas en la escuela". *Osasun-Hezkuntzaren ikastaroa: Drogamenpekotasunaren prebentzioa*. Ribeira, 1994 (Ponentzia).
- FERREIRO, M.D.: "La conducta alimentaria durante la infancia y la adolescencia". *Osasun-Hezkuntzaren ikastaroa: Elikadura eta nutrizioa*. Noia, 1994 (Ponentzia).
- FERREIRO, M.D., MARTÍNEZ, F. eta ESTÉVEZ, A.: *La educación para la responsabilidad y para la libertad*. El vínculo afectivo. Irakasleak tutorietarako prestatzeko ikastaroa. Santiago, 1994 (Tailerra).
- FERREIRO, M.D., DÍAZ, M.J.; ESTÉVEZ, A.: *La persona y el grupo*. Irakasleak tutorietarako prestatzeko ikastaroa. Santiago, 1994 (Tailerra).

-
- FERREIRO, M.D., DOMÍNGUEZ, M.D.; RODRÍGUEZ, A.: *Adolescentes galegos. Indicadores de risco de comportamento antisocial*. Galiziako Osasun Zerbitzua. Adimen Osasuna bilduma. (Prentsan).
- KAPLAN, H.I. eta SADOCK, B.J.: *Tratado de Psiquiatría*. Salvat, 1987.
- MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid, Escuela Española, 1991.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. eta AJURIAGUERRA, J. de: *Manual de Psicopatología del Adolescente*, Masson. Bartzelona, 1986.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. eta AJURIAGUERRA, J. de: *Manual de Psicopatología Infantil*. Bartzelona, Masson, 1987.
- OLMSTEAD, J.A.: *Small-Group Instruction. Theory and Practice*. Alexandria: Human Resources Research Organization, 1974.
- REICH, W.: *Análisis del carácter*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- ROCHON, A.: *Educación para la Salud. Guía práctica para realizar un proyecto*. Bartzelona, Masson. 1992.
- RODRÍGUEZ, A.: *Estudio de la relación entre las imágenes parentales y las tendencias suicidas en adolescentes*. Doktoretza tesia. Santiago Konpostelako Unibertsitatea, 1973.
- RODRÍGUEZ, A.; DOMÍNGUEZ, M.D.; FERREIRO, M.D.: *Conducta suicida en la adolescencia. Análisis epidemiológico, in Diagnóstico y tratamiento de los trastornos psíquicos en la edad juvenil*. Bartzelona, P.T.D. España, 1995 (37-51 or.).
- STAINBROOK, G.; GREEN, L.W.: "Behavior and Behaviorism in Health Education", *Health Education*, 1982ko azar/abend.

GEMA CELORIO DÍAZ

**Gasteizko "Hegoa" hezkuntza
taldeko kidea**

*Garapen eta
lankidetzarako
hezkuntza*

Jarrera

Garai hauetan eta bereziki LOGSE aplikatzearekin batera, indarra hartzen ari da ikuspegi multzo bat, zeharkako lerroak hitzarekin izendatzen duguna. Irakasle askorentzat gai hau berria izan daiteke baina ez da hainbesterako urte batzuez geroztik ikerketan, formazioan eta ikastetxeetan proposamen horiek aplikatzen ari garen pertsona eta taldeentzat.

Hezkidetzan, ingurugiro-hezkuntza, garapenerako hezkuntza... beren analisietan, zalantzan jartzen dituzten jarrera kritikoetatik abiatzen dira, hala nola, irakaskuntza instrukzio akademikoari asimilatzea, auzitan jartzetik programak funtsik gabeko eduki kontzeptualetara murriztea, baloreen gaineko gogoeta espezifikorik ez egitea eta gure gizarte honetan nagusitu zaizkigun sexismoa, androzentrismoa eta eurozentrismoa elikatzen dituen egitura betirakotzea.

Arrazoi horiengatik, hain zuzen ere, zeharkako planteamendu bat asumitzeak gure ikastetxeetan erabateko aldaketak egin beharra dakar, luzarora begira behinik behin. Esan nahi du, guk geure irakaslan auzitan jarri behar dugula eta taldekako gogoetarako espazioak erreklamatu behar ditugula, arazoei aurre egiten hasteko. Baina batez ere, ezkutuko curricula azalratzea eskatzen du, zeinen azpitik bideratzen dugun ikaskuntza sistema egonkor bat, munduaren, pertsonen arteko harremanen, baloreen, rolen gainean...

Hori berori da planteatu zaizkigun erronkarik gogorrenetakoa. Zaila da nork bere erantzukizuna onartzea nagusitu diren ereduaren erreproduktio zeregin horietan. Geure burua zurtzen dugu, guztiz konbentziturak, hezkuntza neutrala dela, programak aseptikoak eta gure diskurtsoak objektiboak direla esanaz. Alabaina, kontraesanak hortxe daude: arrazismoak gora egin du, emakumeenganako bereizkeriak tinko dirau -egun hauetan Pekingo Gailurrak horixe du helburu-, aberastasunaren eta pobreziaaren arteko zuloa handitu egin da, kontsumoa berriz neurri gabe gora doa...

Eskola ez da arazo horien sorburua eta soluzioa ere ez dago beraren baitan, baina erakunde sozializatzaile nagusienetakoa da. Munduaren eta kulturaren ikuskera ideologikoak egosten dira haren barnean, ezagupenera hurbiltzeko modu desberdinak, jarrerak hezitzen dira, gaitasunak bultzatzen eta pertsonen eta taldeen bizitzan, beraz, gizartean, esku hartzeko eta hura eraldatzeko aukeretan eragina duten balore sistemak barnetatzen dira. Hezkuntza, ezin da, horratio, neutrala izan.

Garapenerako hezkuntzaren abiagunea da Ipar/Hegoaren analisia, dinamika bat bezala, zeinen barnean ulertzen ahal diren gaur egun ditugun egoera larriak: injustizia, arrazismoa, berdintasun eza, marginazioa, pobrezia.... baina, beti ere, ulermenaz gainera, eta

batez ere, konpromezu zintzoa -denok, gizonezko zein emakumezko, gara eragile/hartzaille-, alternatibien bilaketa eta ekintza transformatzailea erdietsi nahi dituen ikuspegi baten barnean.

Garapenerako Hezkuntzak ez du eskolako beste disziplina bat gehiago izan nahi, orientazio bat baizik, curriculum osoaren ikuspegi bat. Haren asmoa da hiritar kritikoak prestatzea, gizarteko fenomenoak azaltzeko gai izango direnak, konplexutasun osoan hartuta, eta aldaketa ekintzak burutzeko prest.

Baloretan oinarritutako hezkuntza ere bada, nahiz ez den hori bakarrik, lankidetzako jarrearen tratamendua eta ikaskuntza bultzatzen duena lehiakortasunaren aurrean, elkartasuna bultzatzen duena intolerantziaren aurrean, komunikazioa indibidualismoaren aurrean... Azkenik, ikuspegi bat ere bada, eskolako kultura eguneroko bizitzarekin bat egin nahi duena, gizabanakoaren eskura jartzeko, gizartean, hezkuntzaren esparru barruan nahiz kanpoan, zinez onuragarri izango zaizkion ezagupenak.

Garapenerako Hezkuntzaren historia arras luzea izan da; helburuak eta proposamenak zabalduz eta aberastuz joan da beste korrante batzuen ekarpenekin. Ingurugiro Hezkuntzaren, Hezkidetzaren, Kulturarteko Hezkuntzaren proposamenek, besteak beste, garapen-ingurugiro-genero-etnia... artean gertatzen diren erlazio eta elkarrenganako menpekotasunen gaineko eztabaidak biziagotu egin dituzte. Gure ponentzia honetan arazo hauek jorratuko ditugu bai eta hezkuntza sistema formalean nola gauzatzen diren ere.

Artikulu hau hiru ataletan egituratu da. Lehenbiziko partean Garapenerako Hezkuntzaren egungo eboluzioa eta egoera analizatuko dugu, Garapenaren kontzeptualizazioaren, gobernu kanpoko¹ lankidetzari buruzko orientazioaren eta hezkuntzan gauzatzeko moduaren arteko erlazioen bidez. Bigarren atalean bereziki Garapenerako Hezkuntzaren eta Hezkidetzaren arteko harremanak jorratuko ditugu, baina alde batera utzi gabe biek batera hezkuntza orokor eta askatzaile baterako proiektuan sartzeko egitasmoa. Eta azkenik, hirugarren zatia, ateratzen diren ondorioak eztabaidatzeko.

¹ Hain zuzen ere, Gobernu Kanpoko Erakundeek eratu dute eta edukiz hornitu Garapenerako Hezkuntza, heretsiki lotu G.H.ren ikuskeraz, lankidetzaren bultzatzaile gisa.

1.

Garapenerako hezkuntzari hurbiltzea

1.1

GARAPENERAKO HEZKUNTZA. LANKIDETZAREN MUNDUTIK HEZKUNTZAREN ESPARRURA

Garapenerako Hezkuntza jatorriz lankidetzaren munduarekin lotuta agertzen da. Horren ibilbidea ezartzea zaila bada ere, horretaz gutxiegi idatzi baita, eta bestalde, gure inguruan orientabide hori aski berria izaki, badirudi kontzeptua 60ko hamarkadako azken aldera eta 70ekoaren hasiera bitartean sortu zela, "Hirugarren Munduarekiko" elkartasunerako Gobernu Kanpoko Erakundeek egindako lanaren barruan.

Denbora horietan bi faktore dira orduko esparru historikoaren giltzarri: a) "gerra hotza", mundua bi bloketan -bata bestearen aurka eta etsai- zatitu izanaren ondorioa eta b) nazio askok bere independentzia formala lortu izana, Asia eta Afrikan bereziki.

II. Munduko Gerra amaitzean Nazio Batuen Erakundea sortu zen, gerra ondoko arazoak arautu eta munduan bakea bermatzeko asmo sendoarekin. Halaz ere, 1945gn. urteaz geroztik bi sistema politiko eta ekonomiko, elkarren artean guztiz aurkakoak, indartu egin ziren. Horrek mundua bi multzotan zatitu zuen -Ekialdea/Mendebaldea- "gerra hotza" deitu zen hartan etsai bihurtuak. Harako hura tentsioz betetako denbora izan zen, batzuetan gerra pizteraino, Korea, Vietnam.... eta haietaz baliatu ziren bloke haiek nork bere eraginpeko esparrua handitu nahian.

Ondoko hamarkadak beste gertakari garrantzitsu batzuen lekuko izan ziren. Hura izan zen Afrika eta Asiako hainbat herri kolonizaturen askabidean jartzeko gunea. Nolanahi ere, izenez baizik ez ziren independente, metropoliekin zituzten lokarriak hain ziren bortitzak ez zutela estatu berriek maniobratzeko margen handiegirik eta sistema neokolonialista bat eraiki zen.

Eratu zen errealitate berri horrek nabarmen jarri zuen munduko aberastasunaren bidegabe-ko banaketa, Iparraldearen eta Hegoaldearen artean sakondu den erretena, lehenbizikoa, "garatua" eta industrializatua eta bestea, pobrezian barrena sartua eta "garatugabea". Heredentzia kolonialaren emaitza izan da gizartearen egitura deseginik uztea, arazo eko-

nomikoak, kulturaren krisialdia eta nortasunaren galera. Estatu berriek arazo horiei aurre egin beharrean aurkitzen dira, lehengaien hornitzaile soil izatera eta gainera nazioarteko komertzioaren arloan bigarren mailara zokoratzen dituen nazioarteko sistema batean. Egoera larri hori Bandungeko Konferentzian salatua izan zen (1955), eta harrezkero Nazio Ez Alienatuen Mugimendua sortu zen, eta han bertan exijitu zen Nazioarteko Ordena Ekonomiko Berria sor zedila.

1.2

GARAPENERAKO HEZKUNTZA KONTZEPTUAREN EBOLUZIOA

1.2.1

1. ETAPA. ASISTENTZIALISMOA

Hainbat fase bereizten ahal ditugu Garapenerako Hezkuntzaren historian. Korapilotsu samarra bada ere, lehenbiziko fasea 1945-1965 tarte horretan koka dezakegu.

Bi hamarkada horietan agertu ziren "Garapenerako lankidetzako" lehenbiziko ekimenak, Hirugarren Munduko herrialdeekiko lokarriak indartu beharrak bultzatuta eta laguntza emateko, haien egoera larriak hobera egin zezan. Hala ere, itxuraz, berdintasun falta nabarmen haiek arintzeko asmoarekin agertu arren, nazio boteretsuen izaera neokolonizatzailea argi agertzen zen, horren bidez beren eraginpeko esparrua zabaltzeko modu bat besterik ikusten ez zutelako, beren iritziz zona geoestrategiko handiak ziren haietan.

Nazioezgaidiko erakundeak, adibidez Nazio Batuak, Garapenerako Laguntza bezalako programekin; erakunde finantzarioak hala nola Nazioarteko Fondo Monetarioa edo Munduko Bankoa, lankidetzaren horren luzezabalak eta laguntzak jasoko dituzten nazioek egin behar izango dituzten egokitzapen programak ezartzeaz arduratuko dira.

Erakunde horien ezaugarri behinena da haien ahalegina Hirugarren Munduko lurraldeek nolabaiteko maila lor dezaten. Baina, elkartasun ekintzat har daitekeen hori gehiago da helburu politikoengatik -arestian mintzatu gara "gerra hotzarekiko" loturaz- eta, batez ere, ekonomikoengatik -lehengaiak eskuratzeko premia, merkatu berriak bilatu beharra, hedapen komertziala....

Kontuan hartu behar da gainera, orientabide horiek une hauetan nagusi den Garapen nozioan oinarritzen direla:

1. Modernizazioaren paradigma. Analisi teoriko horren haritik Garapenak esan nahiko du hazkuntza ekonomikoa. Rostowen teoriari jarraikiz, pentsatzen da garapen eza garapenaren aurreko fase bat dela -"atzerapen" fasea-. Industrializazio prozesuari lagunduz gero Iparraldeko lurraldeen ongizate mailara iristeko "gorako jauziari" lagunduko litzaioke. Era horretan, kapital inbertsio handiak eginez nazio horien maila ekonomikoa jasotzea lortuko litzateke eta nazio garatuen estatusera hurbiltzeko abiada biziagotzea.

Beraz, Garapen eredu bakar bat besterik ez dago, eta hori da eredu industrialia, kapitalismoaren barruan. Horri eusten dion sistema exportatu egiten da, eta horrekin homogenizazio kulturalari hasiera ematen zaio eta eredu alternatiboak, askatasunez, aukeratzeko bidea ixten da. Horrekin espero zen geure sistema epemugarik gabe iraunaraztea, bere segurtasunari zinez mehatxu egiten baitzion Hirugarren Mundu sobera pobretu batek.

Gobernuz Kanpoko Erakundeek burututako lankidetzak ez zuen ideologia hori ezbaian jartzzen, nahiz eta nazioarteko erakunde eta gobernuen lankidetzak motatik aldentzen zen, bai garapen bidean zeuden lurraldeetako jende xehearekin zuten loturarengatik baita jite humanitarioagoko proiektu eta motibazio motarengatik.

Urte horietan -50. hamarkada eta 60.aren hasiera- GKEen ekintza batik bat asistentzialista zen, gizarteari eta gobernuari "laguntza" ekonomikoak eskatzen zizkieten, talde behartsuen egoera hobetzeko asmoz, baina auzitan jarri gabe Iparraldeko garapen ereduaren balioa, eta gizadiaren hiru laurdenak bizi zuten azpigarapeneko egoeraren arrazoiak argitzen saiatu gabe.

Era berean, gero eta kezka handiago dago Iparreko gizarteetan Hegoaldeko errealitateari buruzko informazio eta interes ezagatik. Egiatzapen horrek eta horrekin batera Europan nazio asiarrak, afrikar edo latinamerikarreko etorkinen presentzia gero eta handiagoak, Garapenerako Hezkuntzari² ekiteko premia erakusten digute.

Gobernuz Kanpoko Erakundeek asmatu zuten hitz hori eta edukia ere eman zioten, ongi baitzekiten laguntzaren bideragarritasuna eta lankidetzak-proiektuen arrakasta neurri handi batean laguntza emaile diren gizartearen sentsibilizazio graduaren mende dagoela.

² Garapenerako Hezkuntzaz hitz egiterakoan horren isla adierazi nahi da Iparraldeko gizarteetan eta hezkuntza formalaren eremuan. Bada, haatik, Garapenerako Hezkuntzaren gaineko beste ikuspegi inportante bat, Hegoaldeko nazioetan G.H.ren edukiak analizatzen dituenak. Horren aztergai, giza baliabideen, hots, estatu bakoitzeko garapena bultzatzeko gai izango diren koadro teknikoak, prestakuntza izango da, baina hemen ez gara horretaz mintzatuko.

Garapenerako Hezkuntzaren helbururik behinena da, une hauetan, Hirugarren Munduko gertakariei buruzko informazioa hedatzea. Helmuga da biztanlegoa sentsibilizatzea eta Hegoaldeko komunitateek bizi dituzten egoera dramatikoengana hurbilaraztea. Garai honen ezaugarri bat da irudi katastrofistak ugaldtu egin direla, eta horien asmoa omen da pertsonak hunkitzea eta sentipen humanitario eta karitatezkoak ateraraztea...

Ekintza hauek, eremu ez formaletakoak diruditenak, eskolako esparrura iristen da, esate baterako Domund kanpainak, "txinitoak bataiatzea",... Ekintza horiek diru bilketan oinarritzen dira, inolako pedagogi helbururik gabe.

Sentsibilizazio lan bati ekiteko interes bereziaz gainera, zeregin hau arront proposa zen GKEek burututako lankidetzaren programen sostengurako egiturak sortzeko.

1.2.2

2. ETAPA. ELKARTASUNA

60ko hamarkadako bukaera aldera eta 70ean zehar, hainbat gertakari izan ziren, Garapenerako Hezkuntzaren egitasmoan aldakuntza nabaria ekarri zutenak. 68ko Maiatzeko Mugimendua, Vietnamgo gerra eta hainbat lurraldetan agertutako mugimendu iraultzaileak zirela eta, nagusitasuna zuten sistema politiko-ekonomikoei buruzko pentsamendu kritiko bat eratuz joan zen eta garapen eredu propioak eta alternatiboak sortzeko aukerak ireki ziren.

1972ean, Erromako Klubaren lehen txostena, Hazkuntzaren mugak, argitaratu zen. Dokumentu hartan planteatu ziren arazoek eztabaida sakona ekarri zuten, gure egunotan, oraindik ere, konpontzeke daudenak. Orokorrean, honelako gaiak erlazionatzen ziren: hazkuntza demografikoa, baliabide naturalen agortzea, ingurugiroaren krisialdia eta gosearen arazoa. Sakoneko kezka hazkuntza orekatua eragotziko ez zuen baliabideen gestioa nola razionalizatu baldin bazen ere, txostenaren abantaila izan zen hartara arte bakarka aztertutako fenomenoak elkarrekin jorratu zirela. Agian, bera bakarria ez bada ere, Garapenaren eta Ingurugiroaren gaineko eta, beraz, Garapenerako Hezkuntzaren eta Ingurugiro-Hezkuntzaren arteko bateratzearen hasierako bat bederen bada.

Aldi berean, Garapenaren gaineko eztabaidan, Menpekotasunaren Teoriek indarra hartzen dute. Samir Amín, Celso Furtado eta Gunder Frankek, besteak beste, frogatu zuten modernizazioaren paradigmaren amarrua. Azpigarapena ez da formula teknokratikoekin erraz gaindi daitekeen egoera atzeratu bat, garapenaren beste aurpegia baizik. Iparraren ongi-

zatea Hegoko pobrezia zor zaio. Hitz egiten hasi da “dekonexioaz”, garapena bakarrik izango da posible Hirugarren Munduko gizarteek beren sare propioak, beren merkatu eta politikako harremanetarako mekanismo propioak sortzeko, beren kultur ikuskera bereziak mendebaldeko menpekotasunetik atera eta defenditzeko gai izan daitezenean.

GKEen alorrean, Garapenerako Hezkuntzaren aktibitatea alde batetik salaketa da eta bestetik herri zapalduetako iraultza mugimenduekiko elkartasuna adieraztea.

Hezkuntzaren alorrean, Sail Formalean ezezik baita Ez Formalean ere, asmoa da garapen/azpigarapen fenomenoak orokorki ulertzea. Informazioa bakarrik ez da aski, behar dira sakoneko mekanismoak ulertu, bi egoera horien arteko erlazioaren klabeak azaltzen dituztenak.

Horixe izan zen ikastetxeetan kanpaina puntualak, irakasleek eta ikasleek eskolaz kanpoko aktibitateak bezala bizi izandakoak, praktikan jartzen hasi zireneko momentua. Gaiak desberdinak izan daitezke baina guztien xedea da erakustea Iparrak bere erantzukizuna duela azpigarapenari dagokionean, eta gainditu nahi dute ikuskera eurozentrikoak, zeinek beste kulturen ekarpenak eta aberastasuna gutxietsiz, gure eredua aurkezten dute izan daitekeen onena bailitzan.

1.2.3

3. ETAPA. GLOBALIZAZIOA

Hurrengo hamarkada, 80koa, Brandt Batzordearen txosteneko konklusioek markatu zuten (1980). Ipar/Hegoaren arteko harremanak berreskuratzeko programa bat formulatzeko asmoz sortutako Batzorde hark, azterlan sakon bat egin zuen garapen/azpigarapenaren dinamikari buruz.

Kontzeptu berri batzuk asmatu ziren, hala nola “interdependentzia” eta “tokian tokiko auto-sufizientzia”, eta bidenabar mahai gainean azaltzen dira garapenaren mugak. Azpimarkagarria da estatistiketan agertzen ez diren taldeen aportazioa, emakumeena kasu. Haien garapenaren alde egindako lana ezkutatua izateaz gain haien ekarpenak ez dira kontuan hartu, eta ez dira haien beharrak eta interesak etorkizuneko programetan sartu.

Arazo hauen gaineko kontzientziari gehitzen zaio kontsumo gizarteak sortzen duen satisfakzioerik eza. “Ondasunen produkzioa-kontsumismoa-arazo ekologikoak-pobrezia” zikloak

osatzen duen zirkulu ustela izan da azken urteotako erlaziorik kritikatuena, gure garapen eredu hau beratu ezbaian jartzen duenaren ildotik.

Aldi berean, mugimendu sozialen joera teoriko eta praktikoez azpimarkatzen dutenez, globalizazioa da analisi esparru egokia, bere barnean zentzua hartzen baitute alderdi ekonomikoek ezezik baita sozialek eta politikoez, ikuspegi ekologikoak, feministak, armamentuen karrerarengatik sortzen diren arazoak eta beste askok.

Aldi berean, mugimendu sozialen joera teoriko eta praktikoez azpimarratzen dute globalizazioa dela alderdi ekonomikoek ezezik sozialek eta politikoez, ikuspegi ekologikoak eta feministak, armamentu karrerak sortzen duen arazo multzoak, eta abarrek zentzua hartzen duteneko analisi esparrua.

Gizarte sistemak ez dira jadanik homogenoak, gure eredu eurozentrikoaren zentzua, beste kulturak ezagutzen ez dituen eta bereak ez diren beste errealitateak baliogabetzen dituen, birplanteatzen hasten dira. Tolerantzia, elkarbizitza eta nazioarteko elkar-aditza sustatuko duen hezkuntza mota bat izateko baldintzak finkatuz doaz.

Ikuskera berri horretatik, Garapenerako Hezkuntza analisirako plataforma bihurtuko da dinamika horiek ulertzeko eta batez ere konpromezua hartzeko alternatiben bilaketan eta ereduaren eraldaketan. G.H.k bere egiten du "pentsamendu orokorra eta tokian-tokiko ekintza" leloa.

Bagaje berri horrekin, G.H. hezkuntza formalera iristen da, jakinaren gainean arazo multzo hori eskolan sartu behar dela, horrekin akademi markoan nagusitu diren ikuskera eurozentriko eta androzentrikoak gainditzeko.

Alabaina, 90eko hamarkada honetan, ikusten ari garen gertakizunak kezkarriak izateaz gain, sarri askotan, horien analisia egitea zaila izaten da tartekatzen diren mota guztietako elementuak direla medio. Golfoko Gerra, Jugoslavia-ohiko Gerra, Ekialdeko estatuen suntsidura,... horiek guztiek frogatzen digute inoiz nagusitutako ereduaren hauskortasuna eta krisia, eta bidenabar nabarmentzen dute itxura batean urrunekoak diren fenomenoak eta gure eguneroko bizitzaren arteko lotura.

Garapenari buruzko teorien arloan, Munduko Batzordeak Ingurugiroaren eta Garapenaren gainean aurkeztu zuen Gure etorkizun amankomuna, Brundtland Txostena izenarekin ezagutzen den txostenaren bidez sartu zuen "garapen orekatua" kontzeptua, kezka ekologikoarekin bat eginez. Horrek esan nahi du halako garapen bat dela "egungo belaunaldiaren beharrak betetzen dituen, gero belaunaldiak izango dituzten beharrak betetzeko ahalmenari kalterik egin gabe. (...) Garapen orekatua da beraz, etengabeko aldaketa prozesu

bat -egoera armoniko gelditu bat baino gehiago- eta horretan baliabideen erabilera, teknologiaren bilakaeraren orientabidea eta instituzioen aldaketa bat datoz egungo eta etorkizuneko giza-beharrak betetzeko ahalmenarekin.”³ Kontzeptu horrek lehenbiziko kritika bat egiten du erakustean nola egungo garapen joerak planeta osorako ongizate baliozkoa ez produzitzeaz gainera errotik autosuntsitzaileak direla.

Horrekin batera azpimarkatu behar dugu beste lerro bat, “giza garapenaz” hitz egiten dituguna. Kontzeptu hori Nazio Batuetan asmatu zen eta munduaren egoera laburbiltzen duten urteoroko txostenetan sartu da. Kritika zorrotza egiten die garapena neurtzeko erakuskeri ekonomiko soilaz, PIB edo per capita errentaz baliatzen diren joera guztiei. Garapena ez da benetakoa izango hobekuntza ekonomikoak besterik ez badakartza eta edozein giza talderi bere premia orokorrak asetzeko gaitasunik ez badu. Nazio baten garapena ebaluatzerakoan garrantzi handikoak dira, besteak beste, osasuna, hezkuntza, segurtasuna elikaduran, berdintasuna nazioen artean eta estatuen barnean aberastasuna nola banatzen den, berdintasuna giza-taldeen artean (sexua, etnia, adina...).

Kopenhageko gailurrean “garapen sozialki orekatua” hitza hasi zen erabiltzen. Bestalde, El Kairoko Populazioari buruzko Konferentziatik edo berriki Pekinen egin zeneko hartatik, deitu beharko genioke “garapena genero ikuspegiaren aldetik”. Nolanahi ere, adjetibo gehiago eranstek ez digu ezkutatu behar benetako eztabaida garapen ereduari egiten zaion kritika zorrotzean datzala eta interes eta ikuspegi multzo oso hau biltzen duen eredu alternatiboaren beharrean⁴.

Azken finean, kontua da izaera unibertsala eta belaunaldiartekoa izango duen garapen sistema berri baten aldeko apustua egitea. Gaur egun garapen arazoez egiten den planteamendua justiziaren kontzeptuari eta praktikari lotzen zaio ezinbestean. Justizia bat, aberastasuna modu ekitatiboan banaketarekin, kultura aniztasunaren estimazio eta begirunearekin, berdintasunik gabeko ereduak gainditzearekin lotzen dena.

³ Jiménez Herrero, L.M.: *Medio ambiente y desarrollo alternativo*. Madril, Iepala arg. 1989. 37-38 orr.

⁴ Garapen orekatua kontzeptuaren kritikarako elementuak aurki daitezke Fernández Duráñen liburuan: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Madril, Fundamentos, 1993. Giza.garapenaren kontzeptuaz ikus Sutcliffe, B.ren berrikuspen kritikoa: "Desarrollo humano. Una valoración crítica del concepto y del índice" in *Cuadernos de Trabajo*, 11. zk. Bilbo, Hegoa/EHU, 1993. Azkenik, garapenaren analisis genero ikuspegitik Jacobson, J.L.: *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*. Bilbo, Bakeaz, 1993 eta Strobl, I.: *Un futo extraño. Sobre política demográfica y control de la población*. Bartzelona, Virus, 1994.

Ez da ahantzi behar analisi teoriko hau eraiki ahal izatea mugimendu sozialek (feminismoa, ekologismoa, mugimendu bakezaleak, intsumisioa, internazionalismoa...) egindako aportazioari zor zaiola, beren lan kritiko eta transformatzailearen barrenean. Sexu/genero, garapen/azpigarapen, ingugiro fisiko/giza ingurua, bakea/indarkeria estrukturala dinamika bezalakoak, ardatz batzuk dira, eta horien bitartez arbuizatzen den sistema bat ezagutzera iristen gara, orokorrean asetzen ez duelako, injustiziak, desberdintasunak sortzen dituelako, gehiengo zabalak baztertzen eta baliabideak agortzen dituelako.

Izan ere, analisi xeheago batek erakusten du nola gure garapen ereduaren kontraesanak areagotzen diren. Krisialdi ekologikoak ezbaian jartzen ditu produkzio eta kontsumo sistemak. Feminismoaren aurrerapausuak, garrantzitsua izanagatik ere, ez du oraindik deserrotu nagusitu diren eredu androzentrikoak, gizonen eta emakumeen arteko berdintasun eza betirakotzen dutenak. Mugimendu bakezaleak gehitu badira ere, ez doa gatazkak konpontzeko sistema positibo bat onartzearekin batera. Giza Eskubideen aldeko borrokak ez du ekarri munduan justizia soziala zabaltzea, ezta arrazismo, bortxakeria eta tortura praktikak deserrotzea ere.

Dena den, mugimendu horiek munduaz duten ikuskera eman digute, zeuden ikuspuntuak aberasteko analisi plataformak ezarri dituzte. Horrek guztiak G.H. gero eta konplexuago bihurtu du. G.H.k abiapuntutzat duen analisi sozio-kulturalak kontuan dauzka mota askotako ikuspegi horiek eta denak barneratzen ditu gure errealitatean diharduten dinamikak ulertzeko ahaleaginean.

Eskolari dagokionez, kritika kultural hori ezinbestekoa da eta curriculumaren iturburu garrantzitsuenetako bat bilakatzen da. Kultur hautapenaren arazoa, beraz, curriculumaren funtsezko elementu bihurtzen da. Orain arte nagusitu den ikuspegiarentzat zientzia zen erreferente baliadun bakarra ezagupenaren area desberdinak koherentziaz hornitzeko, irizpide psikologista batzuen bahetik iragazita, noski, edukiak nesken eta mutilen garapenari egokitu ahal izateko.

Hala ere, orientazio mota horrek eskola gizartetik gehiago bereiztera eraman du, askotan eskolako ikaskuntza bizitzarako egokia ez den ikaskuntza izaten delako. Eskolak irakasten duenak zerikusi gutxi du, edo bat ere ez, ikasleek dituzten arazoekin, ikastera bultzatuko lituzkeenarekin. Horrek gainera bi motatako ezagupen disoziatu sortzen ditu: ezagupen akademikoa eta ezagupen soziala. G.H.ren ikuspuntutik, bat gatoz curriculuma produktu kultural, ideologiko eta sozial bat bezala ulertzen duen teoria kritikoarekin. Ez da, hortaz, espezialistek konpondu beharko luketen arazo tekniko bat. Curriculumak irakasleentzat izango

da gogoeta egiteko eta eztabaidarako espazio bat, kultur definizio prozesu baten barruan, non presente egongo den analisi kritikoarekin batera eskolako kultura eskolaz kanpokoarekin bategiteko borondatea.

Prozesu horren barruan uste dugu halako aukera batzuek egin behar direla: eskola ez-sexista bat, elkartasunean eta lankidetzan oinarritua, homogenizazio (kultural, politiko, ideologiko...) sistemekin kritikoa, sektore marginatuekin konpromezua hartu duena, askatasunez eta askatasunean hezitzen duena, gizartea aldatzeko borondate irmoarekin. Horiexek lirarteke hezkuntza orokor, kritiko eta askatzaile baten oinarriak.

2.

Garapenerako hezkuntza eta hezkidetsa

2.1

BATEGITEKO ELEMENTUAK

Bi ikuspegien artean erlazio ugari eta aberasgarri ezar ditzakegu. Hemen, baina, gutxi bazuk besterik ez ditugu aipatuko, zeharkakotasunaren gaineko eztabaidarako interes gehien izan dezaketela iruditzen zaizkigunak, hain justu. Arrazoi berengatik, ez gara sobera saiatuko Hezkidetzak eta Garapenerako Hezkuntzak ezezik gainerako zeharkakoek ere amankomunean dituzten alderdietan. Horien xehetasun zenbait behinik behin, aurreko atalean eman dira-eta.

Garapenerako Hezkuntza nola eboluzionatu duen azaltzean eta lankidetzaren munduarekin eta garapenaren gaineko teoriekin duen erlazioa azpimarratzean aipatu dugu nola joan den eztabaida aberastuz korrante teoriko desberdinen ekarpenarekin, eta horien artean feminismoak bere gain hartu du nagusi den eredu hegemoniko patriarkala zalantzan jartzea. Oraingoan helduko ez diogun historia luze eta aberats horretan, korrante feministek eztabaidagai izan dute garapenaren arazoa eta komunitate bakoitzeko gizarte-dinamikaren eragile eta transformatzaile diren aldetik emakumeek izan duten eginkizuna.

Gaur egun garapenaren analisi bat ikuspegi ekologikorik gabe egitea pentsaezina den bezala, pentsaezina da ere etorkizuneko garapen-ereduen zirriborroa egitean genero ikuspegi jasotzen ez duen eztabaida bat egitea.

Arazo honetan geldituko gara eta ikusiko dugu zer ondorio dakarzkion hortik hezkuntza eremuari.

2.1.1

GENEROAREN IKUSPEGIA GARAPENAREN ARLOAN

Ikusi dugun bezala, lankidetzaren historia luzea da eta egin dezakegun balantzea azertuez eta hutsegitez hornitua dago. Luzaroan lankidetsa programek ez zuten ezein ahaleginik egin garapenean emakumeak sartzeko. Beste alorretan zoritxarrez gertatu den bezala, martxan jarritako estrategiak ez ziren komunitate hartzaileek ez eta komunitate horien ba-

rreneko kolektibo femeninoak egoerari buruz eginiko alde aurreko analisiaren ondorioa, eta are gutxiago aipatu agente horien kontsulta eta partaidetzaren ondorioa.

Ikuspegi horrek ekarri dituen egoerak barregarriak izango lirateke larriak ez balira, esate baterako emakumeek gauzatu beharko luketen proposamen batzuek ezertan gelditzea, haiekin ez baizen deusetako kontatu beren interesak eta proposamenak ezagutzearren.

Eta hori, aspertu arte errepikatu denez, emakumeek munduko populazioaren erdia osatzen dutela, laneku ofizialaren herena dira, munduan lanaren bi herena berek egiten dute eta, horregatik, haien irabazia errentaren hamarrena besterik ez da eta jabetzaren ehunena besterik ez dute.

Mexikon 1975ean Emakumeen gaineko Munduko I. Konferentzia egin zenetik egun hauetan Pekinen egiten ari den Munduko IV. Konferentzia bitarte 20 urte iragan dira. Tarte horretan aurrerapen galantak izan dira, emakumeen organizazio mugimenduek bultzatu dituztenak, batez ere, emakumeek garapenari egin dioten ekarpenaren gaineko eztabaidaren alorrean.

Alabaina, aurrerapen horiek, adibidez, pobrezari buruzko datuekin kontrastatzen dute. Datu horietan azpimarratzen da eskasian bizi diren 1.300 milioi pertsonetatik % 70 emakumezkoak direla.

Beste alde batetik, emakumezkoen kolektiboak pairatzen duen lanaldi bikoitzak adierazten du emakume askok kanpoan eta etxe barruan lan egin beharra dutela. Emakumea pixkana-pixkana lan eremuan sartzea, berdintasun gabeko baldintzetan egin dena (soldata baxuagoak, bigarren mailako lanpostuak, presentzia minoritaria jarduera batzuetan...) ez da etxeko laneko arduren banaketa diferentearekin etorri. Etxeko lanari -oraindik ere lan antzua bezala jotzen baita- ez diote inolako baliorik ematen, ez errekonozimendu ekonomikorik ez sozialik. PNUDen Giza Garapenari buruzko txostenak (1990) egoera hori azpimarratzen zuen, planteatzen zuenean nola munduko produktu gordina % 33 gehituko litzatekeen kontabilizatuko balitz munduko hainbat tokitan emakumeen bizkar dauden etxeko eta nekazaritzako lana.

Emakumeek munduan duten egoerak aditzera ematen digu zein bide luzea gelditzen den benetako berdintasuna lortzeko -ez bakarrik zentzu juridikoan, baita eskubide, erantzukizun, partaidetza eta aukeren aldetik ere-. Horretarako gainditu behar dira sexuaren araberrako lanaren banaketaz irauten duten egungo eskemak eta hobetu egin behar dira osasun, hezkuntza, partaidetza politiko eta abarren baldintzak. Zenbait eztabaidatan sartu gabe, esaterako, emakumeen kontrako indarkeria, sexu eta ernalketa eskubideak, egokitzapen

politiken eragina, gerra gatazkak, edo emakumeentzako osasun laguntza akatsez betea, argi gelditzen da giza garapen orekatu eta zuzen batera eraman behar duen prozesuak generoaren ikuspegia bereganatu behar duela. Ezinezkoa da munduko populazioaren % 50 kanpoan uzten duen garapen batean pentsatzea.

2.1.2

HEZKUNTZA FORMALAREN ALORREKO HARREMANAK. BI KRITIKA SISTEMA BATI: ANDROZENTRISMOA ETA EUROZENTRISMOA

Dominazio ereduetan aldaketa sakonak sartu beharrak eragin handia du hezkuntzaren esparruan. Eskolak beharko luke izan kritika kulturalaren eremurik sentikorrenetako bat, etorkizuneko hezkuntzaren edozein esku-hartze bertatik atera beharko litzatekeelako. Ikastetxeetan pertsonekin lan egiten dugu, haien formazioan parte hartzen dugu eta hura nolakoa izan halakoxeak izango dira, hein handi batean, ikasleen etorkizuneko aukerak. Gure eredu kulturalaren ezaugarria da pentsakera eta ezagupen egitura osoro androzentriko eta eurozentrikoaren eramailea dela. Androzentrismo kontzeptuak esan nahi du "ikus-puntu zentral bat finkatzea, nagusigoan sustraitzen dena, eta pertinentziarik gabekotzat jotzen duen oro, ez-adierazgarri edo ez-adierazlearen edo ukapenaren bazterraldera zokoratzen duena, horren ondorioz lortutako ikuspegia hobetsiz."⁵

Definizio hori kulturaren ikuspegi maskulinoari dagokio, adierazpen guztietan (politikoa, historikoa, ekonomikoa, soziala...). Dena den, emakumeak eremu ikustezinera zokoratu dituen eraikuntza maskulino hori ez da gizon guztien artean egina izan. Amparo Moreno gizonetzko arketipoaz mintzo zaigu, honela definitzen duelarik: gizona, zuria, heldua eta erdi/goi mailakoa, eta horrekin adierazi nahi du emakumezkoen kolektiboa eta arketipoan sartzan ez diren gizonen kolektiboak kanpoan uzten direla.

Androzentrismoak bere kutsua ezarri die barren-barreneraino botere erlazioei, kultur ekoizpenari eta zientzi pentsamenduari. Mundua ezagutzeko, berarengana hurbiltzeko eta interpretatzeko modu bat da. Ikuspegi hegemoniko bat ezkutatzeko eta generalizatzeko sistema horrek ikustezin bihurtu du emakumeek noiznahi eta nonahi gizarte desberdinei egin dieten aportazioa.

⁵ Moreno, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Amaitu gabeko koadernoak, 6. Bartzelona, laSal, edicions de les dones, 1986. 29 orr.

Bestalde, emakume askok -sistemak bazterrean utzitako beste kolektiboek bezala- parte hartu dute pentsakera androzentriko horretan, ezjakintasunagatik edo behar adina hausnartu ez izanagatik. Ez da ahaztu behar historikoki gizonezkoen mendeko izan diren espazioetan emakumeak sartu direnean, behin baino gehiagotan, eredu maskulinoak bereganatu dituztela, hala pentsakera sistemetan nola ekiteko moduetan, harremanetan, etab.

Androzentrismoaren kritika, hezkuntzaren eremura eramatean, jakintza zientifiko eta akademikoa sakonetik berrikustea ekarri du, bai eta organizazio egiturak, botere sistemak, ikastetxeetan izaten diren harremanak ere.

Era berean, eta osagarri gisa, pentsamendu eurozentrikoaren gaitzespena pedagogi eremuan egin diren ikerketa askotako muinean egon da. Aurreko kasuan bezala, ezagupen sistema honekin ez dago munduko errealitatea adierazterik eta ulertzerik. Mendebaldeko ereduaren -androzentrikoa- nagusigoaz konbentziturak egoteak ekarri duen ondorioa izan da kultur inperialismoa, nagusitu den ereduaren erreproduzitzen ez duten gizartearen eta garapen ereduaren balioa gutxiestea.

Pentsakera bien ondorioak hezkuntzan ikusten ahal dira eta ezkutuko eta etengabe argitu beharreko curriculum horren parte dira. Bien artean lokarri sendoa osatzen dute Garapenerako Hezkuntzak eta Hezkidetzak eginiko proposamenen artean eta sustatzen dituen eskolaren eta hezkuntzaren instituzioaz egin behar dugun kritika kulturalaren oinarrian daude.

Hauxe da, zeharkakotasunaren edozein planteamenduren, kritikoa eta askatzailea autoizendatzen den edozein hezkuntza motaren, oinarritzko abiapuntua. Beraz, curriculum proiektuen gainean -hezkuntza, ikastetxe, gela- sortuko den eztabaida zuzendu beharko luke.

2.1.3

BALOREEN GAINEKO EZTABAIDA

Aurrekoarekin hertsiki lotuta agertzen zaigu baloreen arazoa eta ikastetxeetan prestatuko ditugun hezkuntza-proposamenetan duten eginkizuna. Gaur egun bada pentsamendu korronte bat aski erredukzionista planteamendu aldetik, zeharkako lerroak gai konkretuekin identifikatzeko eta bere proposamenak balore batzuen enuntziatuaren arabera sinplifikatzeko joera duena.

Hala ere, baloreen gaineko eztabaida curriculum osoarekin erlazionatu behar da, loturak bilatu behar dira baloreen eta jakintzaren artean, baloreen eta antolaketaren artean, baloreen eta erlazioen edo baloreen eta edukien artean.

Baloreen garrantzia aitortzeak esan nahi du hezkuntzaren izaera ideologikoa eta politikoa onartzen dela eta, horrenbestez, batzuetan gure irakaslanari ematen diogun neutraltasun itxura arbuiatzen dela.

Beste alde batetik, baloreen gaineko eztabaida abiatu behar da nagusitu diren ereduen eta haien egituretan diharduten faktoreen analisitik, haien mantentzen dituztelako eta afektatzen gaituztelako, modu kontraesankorrean bada ere. Arazo horren barnean galdera hauek daude: zein hezkuntza mota eskaini nahi dugu?, zein pertsona motaren formazioa bultzatu nahi dugu?, zein tresna kritiko emango diegu?, zernolako gaitasunak garatuko ditugu?

Galdera horien erantzuna bilatzea ez da horren erraza, baina nahitaez egin beharrekoa da, gure irakaslanaren planteamendu profesionaletik. Klaustroetan gogoeta prozesuak irekitzea, hezkuntza komunitate osoa inplikatzeko, urrats horiek pittinka-pittinka eman beharko genituzke. Ez du balio adostasuna arrapala batean lortzea, hartzen ditugun erabakien ondorioetan intziditzen ez badu. Ikastetxe batean kultura asko batzen dira, ideologia desberdinak eta hezkuntza enfokatzeko modu desberdinak, eta horregatik hain zuzen ere, curriculum proiektuak orientatuko dituzten baloreen gaineko akordioak eta potentziatuko ditugun gaitasunen itzulpenak ez dute gatazka saihestu behar.

Baloreak indibidualki eta sozialki eraikitzen dira. Horregatik ez dugu baliozkotzat jotzen balore unibertsalen enuntziatua, non ez den horien bitartez egiten dugun irakurketa kulturalaren bidez. Gerta daiteke guk geure esperientzia izatea baloreen enuntziatuan akordioak egitera iristeko erraztasunaz eta izaten diren zailtasunaz pertsona batek edo talde batek egiten irakurketa desberdinak agertzen direnean.

Beste alde batetik, baloreak ez dira egitura bakunak. Gutxienez hiru dimentsio bereiz ditzakegu, kontuan izan beharrekoak horien hezkuntza-itzulpena egiterako orduan.

- Dimentsio kognitiboa, sineskera baloratiboen multzoa da, edozein alderdi, arazo edo egoerari buruzkoa. Baloreak sakoneko egiturak bailiran agertzen dira, ezagupenen integrazioarako bidea ematen dutenak, sailkapen hierarkikoaren sareen arabera. Beste ezer baino gehiago, egitate fisiko nahiz fisikoari aplikatzen zaien adieraren interpretazio eta esleipen sistema bat osatzen dute. Horrek badu zerikusirik problema bakoitzari ematen zaion garrantziarekin eta horien interpretazioa egiteko klabeekin (ideologia).

- Dimentsio afektiboak zerikusia du egoera jakin baten aurrean aktibatzen diren sentimendu positibo edo negatiboekin. Ikuspegi hori kontuan izateak esan nahi du arreta jarri behar dela pertsonen eta taldeetan nola susper daitezkeen enpatia korronteak beste giza talde, beste kultura edo injustizia, bereizkeria edo marginazio egoera batzuekiko. Implikazio edo konpromezu handiago bat ekarriko duen ondoko lan baten zutabeetako bat da.
- Jarrera eta jokabideen dimentsioa zerbaiten alde edo kontrako ekintza jakin bati hasiera emateko prest egoteari dagokio. Osagai hau ezinbestekoa da hezkuntza askatzaile baten ikuspegitik. Edozein hezkuntza-proposamenek segurtatu egin behar ditu halako mekanismo batzuk, horien bidez pertsonak esku hartu, ekin eta parte hartzerik izan dezaten kaltegarritzat jotzen diren hurbileko eta urruneko ingurunearen alderdiak eraldatzeko.

Dimentsio hirukoitz hori birdefinitu egin behar da, sexu/generoaren analisisaz baliatuz eta interpretatu kulturarteko ikuspegitik. Pertsona bakoitzak, kolektibo bakoitzak garatzen duen balore sistema soslaitua dago erreferentzi-kultura batekoa izateagatik eta haren barnean diharduen generoaren eraikuntzagatik. Funtzionamendu egitura horien ondorioz adieraren esleipen mota desberdinak daude, kontuan izan beharrekoak balore jakin batzuk bultzatu nahi baditugu.

Hitz egin dezakegu, hortaz, Hezkidetzaren eta Garapenerako Hezkuntzaren arteko bateratasunaz, mintzagai ditugun alderdi hauetan? Baietz uste dugu.

Hezkidetzaren abiapuntua da eskolan -erakunde den aldetik- eta hezkuntzan -praktika den aldetik-, sexu-generoaren dinamikak duen funtzionamendua analizatzea. Antzina uste zuten, modu tolesgabean, eskola mistoak konpon zitzakeela aurreko denboretatik zetozen berdintasun eza bezalako arazoak, eskola bananduetan isladatzen zirenak.

Hala ere, eskola banandutik eskola mistorako urratsa ez zen eman erakundeak, curriculumak eta irakasleen jardunak, berdintasun ezaren mantenimenduan duten erantzukizunari buruz eztabaida serio bat egin zutelako. Horren emaitza izan zen eredu maskulinoa ezartzea bi sexuentzat. Baloreen sailean, neskei eta mutili "maskulinoztat" jotzen ziren baloreak ezarri zitzairen orokorrean, neskenentzako zama bikoitzarekin, izan ere balore horiek bateratu behar baitituzte balore "femeninoztat" hartzen direnak mantentzeko gizarteak egiten dien exijentziarekin.

Garai honetan, hezkidetzak beste motatako planteamenduak defenditzen ditu, genero heresaketak gainditzearen ildotik. Xedea da "femenino" eta "maskulinoztat" hartzen diren baloreen irakurketa kritiko bat egitea, horietako bakoitzaren elementu positiboak eskuratzeko

eta pertsonak, nork bere ahalmenen arabera eta edozein dela ere beren sexua, barneratu ditzaketen sistemak bezala eskaintzeko.

Bestalde, Garapenerako Hezkuntzak, beste atal batean deskribatutako eboluzioaren emari bezala, gure garapen-ereduetan nagusitu diren baloreen irakurketa kritiko bat egiten du, ondoren, ezagupen berri horretatik hezkuntza sistema demokratizatzeko ahalegina egiteko, elementu transformatzaile bihurtzeko, horrekin jakintza akademikoa onuragarri izan dadin eta pertsonak ezagupen kritikoa eman diezaien ekintza askatzaileari begira.

Garapenerako Hezkuntzak baloreen eginkizuna azpimarratzen du, gizabanakoen eta taldeen formazio integralean. Garrantzi handia du dimentsio bikoitz horri, pertsonalari eta kolektiboari, erreparatzeak, izan ere pertsonak beharrezkoa dute ekintza komunitarioa aldatzea ekintzak bultzatzeko, eta taldeen elkarlanak beharrezkoak ditu kideen adostasunez lortutako aurrekontuak eta interes partekatutak.

Zenbait balorek, hala nola, elkartasunak, partaidetzak, justiziak, aniztasun kulturalak, zentzua dute baldin eta berdintasun errealean oinarritzen badira, joera hegemonikorik gabeko ikuspegiak integratuz. Berdinak baina diferenteak, horrela zioen arrazismoaren eta xenofobiaren kontrako kanpaina bateko leloak. Hemen esaldiari buelta ematen ahal zaio, diferenteak baina berdinak, hain zuzen ere, pertsonak eta kolektiboek beren ahalmenak hertsatu beharrik gabe beren biziak garatzeko eta planifikatzeko duten aukeran sortzen den aberastasuna jakinarazteko.

Planteamendu horri jarraituz, atera dezakegun konklusioa da zeharkako lerro bien arteko osagarritasun maila oso altua dela. Garapenerako Hezkuntzak defenditzen dituen baloreek ekintza kolektiboaren balorea azpimarratzen dute, taldeek ingurunea -hurbila/urruna- modu kontziente eta zuhurrean eraldatzeko gaitasunari dagokiona. Hezkidetzaren irizpidetik sustaturiko balore sistemak, alderdi hori ahaztu gabe, eraikuntza indibidualean oinarritzen dira, pertsonen garapen integrala suspertzetik, haien aukerak ez mugatzeaz gainera zabaldu ere zabaldu daitezke.

Azaldutakoarekin bat etorriz, Garapenerako Hezkuntzak eta Hezkidetzak hartzen duten ikuskera hau, pedagogi berrikuntzaren eremuko tradizio kritikotik jaso dutena, eskatzen ari da curriculumaren hautapen kulturalaren berrikuspena eta irakasle eta ikasleen rolen birdefinizio bat egin dadila. Ikuspegi horrekin ados daude, bestalde, zeharkako ikuspegi guztiak.

Irakasleriaren perfilari gagozkioarik, zertxobait aipatu dugu, jada, haren eginkizunaz curriculumaren ekoizle eta ebaluatzaile den aldetik. Kontua ez da irakasleen lana adjetibo hutsekin betetzea. Azken buruan, G.H.tik transmititu nahi duguna da jabetu behar garela irakaskuntzan daukagun egiteko aktiboaz. Egia esateko hori geureganatua daukagu nahiz eta beti kontziente ez garen. Egunero hartzen ditugu erabakiak, diseinatzen dugu, egiten duguna ebaluatzen dugu, zenbait praktika berraztertzen ditugu, jarduera berriei ekiten diegu, etab. Orain kontua ez da besterik urrats horiek guztiak argiro azaltzea baino, gure eskuhartzea zergatik den horrelakoa, zertzuk funtzionatzen duten, zein arazori egin behar diogun aurre, nola batzen dugun eta eraldatzen geure teoria eta geure praktika...

Ikerketa/ekintza metodologi esparru horrekin irakaslan erraztu ezezik lana ere atseginago egiten zaigu, taldeka, lankide guztiarekin batera jarduten dugunean, eskolako inguruneak batzuetan sortarazten dituen bakardade eta isolamendu sentimenduak bazterreratzen laguntzen digularik.

Horrekin adierazten da ikasleriak bereganatu behar duela -eginahalak egin beharko genituzke beregana ditzan- eskolak eman dionaz besteko rol bat. Mekanismo desberdinen bidez, ezkutuko curriculum osatzen duten horien bitartez, ikasleek azkar ikasten dute zein den beren egitekoa ikasgelan, nork duen agintea, non dagoen jakintza eta zer espero duten eskolan aterako duela. Ikasbide hori, ikaskuntza sozialaren parte bat dena, adierazten ez diren arau zurrunez bete, ikaskuntza akademikoa bezain inportantea da, beraz, transformatu eta hartaz gogoeta eta diseinatzeko xede izan behar du.

Lortu beharko genuke neskek eta mutilek paper aktiboagoa beregana dezaten, beren ikaskuntza prozesuan, irakaskuntza motibatzaileago eta arazo errealetatik hurbilago baten bitartez.

Horrek esan nahi du irakaskuntza/ikaskuntza prozesuen ohiko parametroak aldatu behar direla beste proiektu bat bultzatzeko, irakaskuntza instruktibista eta transmisiozkoaren or-

dez irakaskuntza aktibo eta eraikitzailearen aldeko aukera egitea, ezagupena (ezagupen arrunta, soziala, eskolakoa) integratzeko hainbat egitura diferente daudela kontuan hartzen duena eta artikulatzeko aukerak bilatzen dituena. Proiektu bat, partaidetzazko gelen aldeko apustua egiten duena eta balore hauek: elkartasuna, errespetoa, konfiantza eta lankidetzaren benetan jasotzen dituena.

3.1**ZEHARKAKOETATIK HARATAGO**

Ez dugu gogoeta multzo hau amaitu nahi, zeharkakotasunaz, orokorrean, azken hausnar-keta bat egin gabe. Gure iritziz, hezkuntza-lerro horien planteamendua hartu den bezala hartuta, horren berorren diskurtso kritikoa deseginda gelditzen da. Egia da ikuskera horiek ez direla berriak. Gizartean eta hezkuntzan aspalditxotik dihardute makina bat taldek ba-kerako hezkuntzan, hezkidetzan edo garapenerako hezkuntzan lan egiten. Erreformak egin duen bakarra da eskari hori jaso eta legeztatu. Gure aburuz, zeharkakotasunaz egun egi-ten den eskaintza ekibokoa da, partziala eta marginala.

Ekibokoa, zeren eta halako ikuskera bat bultzatzean, zeharkakotasuna baloreen arazo soil bat bailitzan zokoratzen baitu. Horrekin ezkutatu egiten du hezkuntza-gertakariari buruz duen izaera kritikoa, gatazka etiko xume baten papera gainditzen duena. Horiek duten ga-rrantzia ezertan ukatu gabe, zeharkakotasunak curriculumaren irakurketa zehatz baten al-deko azaltzen da, ezagupen/jakintza aparteko eta onuragarriaren elementu eraikitzaile gisa; halako irakurketa berezi bat hezkuntza eragileen eginkizunari buruz, sujetu sozial ak-tiboak, partaidetzazkoak eta eraldaketa kulturalera bideratutakoak diren aldetik. Hori guz-tia, ikerketa/ekintzaren esparru orokorraren, hots, teoriaren eta praktikaren arteko bereiz-keta faltsua desegiten duen esparruaren barnean planteatuta, zeinak laguntzen digun ara-zoak mugatzen eta horien konponbiderako mekanismo egokiak bilatzen prozesu kontziente eta kontrolatu batean.

Partziala, zeren eta iduri baitu ikastetxeak ikuspegi jakin bat hautatzera behartzen dituela, gainerakoak mezprextatuz. Zeharkako lerroak ez dira batak bestea baztertu nahian dabil-tzen aukera batzuk. Aitzitik, horietako bakoitza garatzeak berekin dakar gure artean nagu-situ diren erduei galderak egiteko gai kritikoaren multzoaren planteamendu globalizatzaile bat. Hortik heldu da diskurtso integratzaile bati ekiteko beharra, zeharkako lerro bakoit-zak eskaintzen duen ikuskera partikularrari oztoporik egin gabe, hezkuntza lana aberastu eta halako ikuspegi bat eman diezaiona. Ikuspegi horretan leku izango dute marginatutako kulturek, giza taldeek eta gure garapen sistemen balioa zalantzan jartzen duten arazo guz-tiek.

Marginala, zeren eta zeharkakotasunari buruzko erabakiak hartzen baitira gainerako hau-tapenak, hau da, hezkuntza xedeak, helburuak, arloen egiturak, metodologiak, barne anto-laketa, espazioak, ordutegiak, etab., egituratuak eta gutxi-asko adostuak daudenean. Gure ustez, zeharkakotasunak egon behar du edozein eztabaida edo proiektu (hezkuntza, curri-culum edo gelari buruzkoa) definitzen hasterakoan, multzo osoari zentzia ematen dio-eta. Horrela egiten ez bada, arriskua dago zeharkako tratamendua "gai" isolatu edo ekintza puntualetara alboratzeko (zuhaitzaren eguna, emakumearen eguna, bakearen eguna...).

Irakurketa murriztaile horien aurrean, esan daiteke zeharkakotasuna hezkuntzaren filosofia mota bat dela. Horrela ulertuz gero, aldaketa eta berrikuntzarako proposamen bat da, ikas-tetxe osoa ukitzen duena, hezkuntzaren eragileak, egitura eta antolamendu nahiz komuni-kazio sistemak.

Sarreran esaten genuen bezala, beharrezkotzat jotzen dugu esfortzuak zeharkako lerro des-berdinak biltzen dituzten egitasmoetara zuzentzea. Egia bada ere horietako bakoitzak di-namika batzuk azpimarratzen dituela (sexua/generoa, iparra/hegoa, bakea/indarkeria, ingurune fisikoa/giza ingurunea,...) klabeak orokorrean hartuta bakarrik eraikiko dugu gure munduaren ikuskera konplexua eta kritikoa, eta bidenabar emango dizkigu gure oso-tasuneko ulerkeria hobetzeko jarraibideak eta gai egingo gaitu orientabide transformatzai-le/askatzaile batean esku hartzeko.

Baina horrezaz gainera, zeharkako lerroek nagusitu diren ereduak gainera diskurtso kriti-koek gain beste zerbait gehiago ere badute amankomunean. Edo hobeki esateko, horieta-ko batzuk bezala, hezkuntzaren esku-hartzearen ardatzak izan beharko luketenaren irizpi-de bat kokatzen da, eskola demokratiko bat lortzeko, bertan hezkuntza-komunitateak parte hartuko duena, ikasleen garapen integrala sustatuko duena eta gaitasuna emango diena beren ingurunean modu kritiko eta zuhurrean eragina izan dezaten.

3.1.1

HEZKUNTZA ASKATASUNERAKO PROIEKTU GISA

Hezkuntza, eskola-instituzioa bere kasuan, gizabanakoaren sozializaziorako oinarrizko ins-tituzio bat da. Beste hezkuntza-eragileei garrantzirik kendu gabe (familia, komunikabideak, adiskideak,...), egia da hezkuntza ingurunearen ezaugarria dela intenzionalitate berariaz-koa izatea pertsonen ibilera sozialerako ikaskuntza erabilgarriak sustatzeko. Sistema egitu-ratu horren barrenean, zientziaren eta kulturaren ikuskera berezia eskaintzen da, eta aldi

berean, pertsonen eta taldeen arteko harremanetarako eta ingurune hurbileko eta urruneko-aren baloraziorako jarraibideak antolatzen dira, gehiegitan ezkutuko curriculumaren zati bat bezala.

Hezkuntzaren helburuetan adierazten da lagundu egin behar dela pertsona kritikoak pres-tatzeko, eremu guztietarako trebeak, partaide onak, aktiboak,... haatik, kontuan izan behar dugu, funtsean, inportantzia duen bakarra hezkuntza-arloek ekartzen dituzten "eduki zienti-fikoak" direla. Horietan biltzen da "jakintza", transmititu behar dena, kultura. Baina "ga-rrantzitsua" denari buruzko irizpide partzial horretatik ere ez zaie ikasleei tresna eraginko-rrik ematen beraien inguruan gertatzen denaz ikuskera konplexuagoa eta aberatsagoa izan dezaten. Zientziaren izaera ideologikoa eta soziala ezkutatu egiten da, eraginkor gisa aur-kezteko, arazorik ez, baina balore-elementurik ere ez duena. Zientzia ikerketa baldin bada, eskolan barneratzen da behin-betikoa balitz bezala, desgizatu eta zenbait ikerketa-ildo orientatzen dituzten interesez gabetua (interese ekonomiko, politiko, militar edo beste edo-zein motatakotik).

Baina gainera, "jakintza zientifikoaz" baliatzea babes bat bezala da, garrantzizko arazo-en planteamendua saihesteko. Askotan erabiltzen dugu argudio hori beste arazoei itzuri egin izana justifikatzeko, batez ere ideologiak, baloreak..., begibistan agertzen direnean. Funtzionamendu sistema hori kontraesan bat da, oraindik ere konpondu gabea, nahiz eta, gure egunotan, ia inortxok ere ez lukeen hezkuntzaren neutraltasuna defendituko.

Hezkuntzan ikuspegi kritiko bat hartzearekin aitortu behar da arazoak egon badaudela, gero eskolako eta eskolaz kanpoko mundua integratuko duen beste kultura mota bat, kultur aniztasuna onartu, planteatu eta baloratuko duena eraiki nahi bada, aberastasun faktore bat bezala, ikuskera androzentrikoak eta etnozentrikoak gaindituko dituen, ikuskera ani-tzen ekarlea, gizarteko fenomenoek gatazka izaeraren berri emango duena, errealitatearen transformaziora bideratzen den ezagupen kritikoaren sortzailea.

Hauxe da gure iritziz, zeharkakotasunaren planteamendu nagusia, ikuspegi horretatik hitz egin dugu hezkuntza orokor eta askatzaileaz eta alde horretatik ageri da Garapenerako Hezkuntzaren eta Hezkidetzaren arteko uztardura.

Bibliografía

- Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 1991.
- ANTÓN, J.A.: "Educació per al Desenvolupament" in *La transversalidad en el curriculum*. Espais Didàctics. *Revista de Pedagogía, Educació y Cultura*, 9. zk. Valentzia, 1994ko abendua.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales..* Bilbo, UPV-EHU/Hegoa, 1991.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.: "Educación para el desarrollo y educación ambiental" in *Boletín Ihintza*, 5. zk. 1992, Bilbo, CEIDA, 29-34 orr.
- CALVO BUEZAS, T.: *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madril, Popular arg., 1989.
- CELORIO, G.: "Reflexión sobre valores", in Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Alava. UPV/EHU: *Hacia una escuela coeducadora. 1er postgrado de coeducación*, Bilbo, Emakunde, 1992.
- CELORIO, J.J.: "La educación para el desarrollo" in *Cuadernos Bakeaz*, 9. zk. Bilbo, Bakeaz, 1995eko ekaina.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo: *Norte/Sur: La Fábrica de la Pobreza*. Madril, Popular arg., 1994.
- "Conclusiones del seminario curriculum y nuevos valores: La Solidaridad", *Colección DOCUMENTOS*, 2. zk. Valentzia, Valentziako Generalitatea, 1990.
- "Curriculum i Societat: L'Educació per al desenvolupament, un nou enfocament", *Colección DOCUMENTOS*, 6. zk. Valentzia, Valentziako Generalitatea, 1992.
- "El Norte, el Sur y la Escuela" Tema del Mes, *Cuadernos de Pedagogía*, 215. zk. 1993ko ekaina.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R.: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Madril, Fundamentos, 1993.
- GRIEG, S.; PIKE, G.; SHELBY, D.: *Los derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madril, Popular arg., 1991.
- JACOBSON, J.L.: *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bilbo, Bakeaz, 1993.
- JIMÉNEZ HERRERO, L.: *Medio ambiente y desarrollo alternativo*. Madril, Iepala arg., 1989.
- MESA, M.: *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madril, Popular arg., 1994.

-
- MORENO, A.: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Bartzelona, laSal, 1986.
- PANIEGO, J.A.; LLOPIS, C.: *Educación para la solidaridad*. Madril, CCS, 1994.
- STROBL, I.: *Fruto extraño. Sobre política demográfica y control de población*. Bartzelona, Virus arg., 1994.
- SUTCLIFFE, B.: "Desarrollo humano. Una valoración crítica del concepto y del índice" in *Cuadernos de Trabajo*, 11. zk. Bilbo, Hegoa/EHU, 1993.
- TORRES, X.: *El currículum oculto*. Madril, Morata, 1991.
- TORRES, X.: *Globalización e interdisciplinariedad*. Madril, Morata, 1994.
- WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Elk.): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Bartzelona, MEC/Paidós, 1995.

LUIS M^o LARRIETA VIGURI

**Zeharketa mintegiko kidea.
Bilboko "Adarra" Pedagogi
taldea**

*Kontsumo-
-herkuntza*

Hezkidetzara eta kontsumoa, bidaideak?

Testu honen titulua aipatzean bururatzen den lehenengo gauza da Zeharkako Lerro honen helburu behinena dela erosten edo kontsumitzen irakastea. Hau da, gutxi gorabehera merkatuan benetan edo indukzio bidez sortutako behar bakoitzarentzat soluziorik "onena" bilatzen ikastea. Eta orokorrean esan daiteke egia dela. Dena dela, zehaztu behar da zer zentzu ematen diogun "onena" hitzari. "Onena" bai, baina, pentsatu al dugu norentzat eta zertarako?

Begibistakoa denez, erosteko edo kontsumitzeko asmoarekin edozein erabaki hartzeko irizpideak behar dira, zer erosi eta, jakina, zer ordaindu erabakitzeko laguntza eman dezaketenak. Irizpide horiek denok ditugu neurri batean edo bestean, eta sozializazio prozesu luze batean geureganatu ditugu. Hezitzaile eraginkorrenak izan dira eta dira familia, lagunartea, mass mediak, eskola, etab.

Lehenbiziko momentuan iduri dezake Kontsumo-Hezkuntzak irizpide batzuk erabiltzen dituela edo haietara jotzen duela. Irizpide horiek honela sailka ditzakegu:

- Irizpide pragmatiko edo ekonomizistak (erosoena, merkeena, kalitate/prezio erlazioa kontuan hartzen duena, aukerak, merkealdiak, eskaintzak, kalitatea besterik ez...)
- Kritikoak (amarrua eta iruzurra aurrikusten laguntzen dute, merkatuan egiten diren kontsumitzaile eta erabiltzailearen interesen aurkako kontratu eta mekanismoak salatzen, etab.)
- Zintzoak eta parte hartzaileak (informazioa eta aholkua ematen dute, eskubideak eta betebeharrak jakinarazten...).

Baina Kontsumo-Hezkuntza aspalditik ez da gelditzen era horretako irizpideekin bakarrik. Hezkuntza Kontsumeristaren helburua da¹ gizabanakoa baliabideez eta tresnez hornitzea, eguneroko bizitzako arazoak, ez berarekin loturikoak bakarrik, alderantziz baino, konpondu ahal ditzan. Hezkuntza mota horrek eskatzen dio produktu, ondasun eta zerbitzuen kontsumitzaile eta erabiltzaileari erabakia har dezala, baina, beti ere edozein kontsumo-egintzaren ondorio eta eraginetan pentsatuz.

Beste hitzetan esateko, kontsumitzaile ona izateak norberaren bizitzarekin eta besteenarekin zentzuz jokatzeko eskatzen du. Esan nahi baitu, edozein kontsumo-ekintzatan begirunea

¹ Kontsumista eta kontsumerista, bi termino antonimo dira, lexema berarekin: lehenbizikoak zentzugabeko, arduragabeko kontsumo eroa du xede; bigarrenarenak justu kontrakoa.

zor zaiela kolektibitate eta planetarekiko irizpide eta balore zuhur eta solidarioei. Ez gehiago eta ez gutxiago.

Eskola esparruan kontestualizatuz, kontsumitzaile ona izango da gainerako Zeharkako lerroetariko edozeinek sustatzen dituen printzipio eta baloreak beretzat hartzen dituen. Horrek esan nahi du produktuak, ondasunak eta zerbitzuak kontsumitu eta erabiltzen duenean... bere osasunaz arduratzeaz gainera ingurugiroaren defentsa bultzatzen duela, sexuen arteko berdintasuna, kulturen arteko bizikidetzaz, mass medietako mezuak kritikoki interpretatzen dituela, bideen erabilpena zuhurtsunez ulertzen duela, ipar/hegoaren arteko desorekari erreparatzen diola...

Zergatik? Ondasun, produktu eta zerbitzuen kontsumoa eta erabilpena ez delako ezein maltzurkeriarik ez hondorik ez duen zerbitzu. Geure eskutan daukagu kontsumo-egintza bakoitzean mundu zuzenago bat, pertsonekin, inguruarekin eta naturarekin errespetu gehiago erakusten duen mundu bat sortzea, gizartearen aldaketa eta transformazioa bultzatuko duen motorra izango dena.

Printzipioen aldarrikapen hori hagitik ongi isladatzen da zeharkako lerro honen definizioan: "Kontsumo-Hezkuntzak lortu nahi du Kontsumoko gizartean edo Ongizate Gizartean modu autonomo eta kritikoz esku hartu eta partaide izango den pertsona mota bat, bere buruarekin, kolektibitatearekin eta ingurugiroarekin zintzo jokatu duena eta horien transformazioan eta hobekuntzan parte hartzeko gai izango dena".

Baina horrezaz gainera galdetzen ahal diogu geure buruari nola gertatzen den edo nola eskuratzen den Kontsumo-Hezkuntza gure gizarteko gizonen eta emakumeen artean. Lehenik eta behin, ez dago esaterik arrazoitutako eta, produktu, ondasun eta zerbitzuak kontsumitzen eta erabiltzen diren bakoitzean aplikatu daitezkeen printzipio sendo batzuen bitartez sistematikoki ikasten den zerbitzu dela. Aitzitik, bizi esparru horretan pertsonak hezitzen dira etengabe errepikatzen diren eta eguneroko arazoei erantzuna bilatzeko balio duten milaka jokabideren bizipenaren bitartez. Horri deitu izan zaio eredu bidezko hezkuntza. Jokaera horiekin lehenbiziko kontaktua izateko bidea familia izaten da, gero zabaldu egiten da lagun taldean, unibertsalitate mass medien eta eskolaren bitartez eta publizitatearekin sakralizatu egiten da. Horrela, gizabanako bakoitzak, jarduteko printzipio edo baloreak baino gehiago, jokaeren zerranda bat izango du eskura, eguneroko bizitza ateratzeko izaten diren arazoak konpontzeko jokabide egokiak, norberaren ustez bere estatusari eta bizi itzaropideei egokitzen zaizkienak eta bera partaide deneko gizarte taldearekin identifikatzeko balio dutenak. Sozializazioaren beste urrats bat da.

Eredu bidezko hezkuntza horren bidez pertsonak bereganatzen dituzten kontsumorako ohiturak iraunkorrak dira oso, eta deserrotzeko arrunt zailak, are heldutasunean ere. Adibidez, jazkerak, elikatzeko ohiturak, aisialdiak aprobetxatzeko moduak, osasunari buruzko portaerak, zerbitzuen kontzeptua eta erabilpena, etxeko bizitzaren egituraketa, dirua gastatzeko modua, ekonomiaren zentzua, etab. Jakina, heziketa edo sozializazio arlo horretan gure buruak makina bat estereotipoz betetzen dira, mukuruka bezala, generoan oinarritzen diren estereotipoz. Halatan errotzen dira non razionalizaziozko ahalegin asko izanda ere ez ditela amore ematen. Egoera ugari etorriko zaizkigu gogora berehala, hala nola etxeko zereginak eta emakumeari leporatzen zaion rol nagusia, etxeko ekonomiaren zentzua sexu biantzat, haurren eta zaharren zainketa, aisialdiak sexuaren arabera erabiltzeko eskubi-dea, arropa zaintzea, emakumearen ardua erosketa txikietan eta haurren osasunean eta heziketan, haren eginbeharra seme-alabak merkatuaren funtzionamenduan sartzean, etab... kontsumitzaileen portaerak baizik ez direnak rol sexistekin hertsiki lotuak.

Nolaerebait, ondorio batera iritsi gaitzeko: jaiotzez gero metatzen ditugun produktu, ondasun eta zerbitzuen kontsumo eta erabilpen esperientzietako asko erabakigarriak dira pertsonen adimenean halako munduaren ikuskera bat txertatzeko, non emakumeak eta gizonak espazio zehatz eta berezitu bat okupatzen duten, bertan eginkizunak eta erantzukizunak banatzen, rolak barneratzen eta estereotipoak sendotzen direlarik.

Ez dezakegu ahanzi pertsonen sozializazioaren prozesuko kapitulu garrantzitsu bat ondasun, produktu eta zerbitzuen kontsumo eta erabilpenaren eguneroko bizipenek betetzen dutela. Aipatu bizipenak lur emankorrak dira oso, non estereotipo sexistak errotzen diren, emakumearentzat menpeko eta maila apaleko posizioak inplikatzan dituztenak gizartearen egituraren eta sexu bakoitzaren portaerak eta eginkizunak markatzen dituztenak.

Adibidez, neskatilak eta mutikoak inguruari eta kontsumoaren arloari erreparatzen diete modu aktiboan eta burua erabiliz, norberaren nortasunaren bilaketan orientatzeko asmoz, eta konturatzen dira generoak eskaintzen dizkiela portaera sozialaren itzaropide berezitu batzuk, genero bakoitzarentzat desberdinak diren eredu eta izakeren multzo bat. Eta kontsumoko aktibitate askok lortzen dutena da belaunaldi gazteek indartu egiten dutela halako irizpide bat, portaera eta jarrera batzuk "neskatilenak" eta beste batzuk "mutikoenak" direla sinistarazten duena, izan ere eten gabe ari dira pairatzen feminitate/maskulinitatearen nozio estereotipatuaren eta generoari atxikitako jokaeren erasoak. Luzaroan, emakume askok aitortzen dute kontsumoaren munduan bere gain hartu behar izan duten eginkizuna dela eta, beren eguneroko bizitza nekez gainditu daitezkeen kontraesanek betetzen zaizkiela.

Testuinguru horretan ezin daiteke onar, beraz, Kontsumo-Hezkuntza irakastea eta aldi berean ahaztea emakume izateak eta, bide batez, produktu, ondasun eta zerbitzuen kontsumitzaile edo erabiltzaile izateak berekin daraman morrontza. Horregatik, begibistakoa den galdera bat egin beharrean gara: berdintasun hezkuntza planteatzerakoan, ba al da kontsumoaren errealitatea saihesterik? Ez. Kontsumoan hezitzea ezinbestez sexuen berdintasunaren hezkuntzarekin lotua dago. Edo alderantziz. Gizonezkoen eta emakumezkoen artean benetako berdintasuna lortzearen aldeko borrokan, bada toki bat ikertu eta hartaz gogoeta egin beharrekoa, alternatibak bilatuz estereotipoak, morrontzak eta sexua dela-eta berdintasun eza betirakotzen duen alienazioa, kontsumoaren mundua eta produktu, ondasun eta zerbitzuen erabilpena, alegia, behin betikoz deserrotzeko.

Kontsumo-herkuntza nola lantzen da?

Aurrena, fenomeno sozial hau onartu behar da: ekonomia aldetik garatuak dauden nazioetako gaurko gizartearen ezaugarri nagusi bat kontsumoa dela, bizitza egokitu zaigun gizartearen giltzarri bilakatu dena, baina kontsumitzailearen eta produkzio-merkatuaren sektorearen artean desoreka bortitza erakusten duena.

Hiritarrok behartuak gaude produktuak eta zerbitzuak kontsumitzera gizarte batean, nahiz eta bere arauak hein handi batean ezezagunak egiten zaizkigun eta bere merkatuak gure jokaera asko arautzen eta iritziak taxutzen dituen, eta bizitza konkretu eta pertsonal bat askatasunean hautatzeko daukagun eskubidearen ordez modak eta formalismoak ezartzen dizkigun. Esaten dute kontsumitzailea ez dela ekoizleen erabakien jomuga besterik, besteek ekoiztutakoaren azken muturreko suntsitzailea. Marketinak merkatua diseinatzen eta kontrolatzen du (produkzioa > banakuntza > publizitatea > salmenta) eta produktu jakin baten salmenta bermatzeari baino gehiago gaur egun lehentasuna ematen dio kontsumitzaileak "fabrikatzeari".

Produkto xume bat kontsumitze horren ostean errealitate bat ezkututzen da, batzuetan konplexutasun handikoa, salmenta-egintzaren atzetik industria boteretsuak daude-eta, bitarteko ugari jartzen dutenak gizabanakoak bere erabakia haien alde har dezan. Merkatua hain da gardentasun gutxikoa, ezen kontsumitzen duen pertsonari kostatzen zaiola ez bakarrik bere beharrei hobekien erantzungo liekeen produktua identifikatzea, baita delako produktua beharrezkoa duen ere. Produktoreek, merkatu ikerketa zehatzei esker, marketinari esker, komunikabideei eta publizitateari, halako moldez zuzentzen dituzte erosketaren ekin-tzak ezen kontsumitzailea eta erabiltzailea arriskutan dauden gizaki anonimo, autonomiarik gabeko bihurtzeko, beharrezkoa denaren eta ez denaren artean bereizten ez dakiena eta, sarri askotan, interes pertsonalen eta kolektiboen kontra jartzeko joerarekin (osasuna, ongizatea, ingurugiroa, "bizi kalitatea", beste kolektiboak eta herriak...).

Hiritarrok bizi dugun egoera horrela aztertu ondoren, badirudi garrantzitsua dela eta beharrezkoa merkatuaren errealitateaz eta kontsumitzaile garen aldetik ditugun eskubideez kontziente egin gaitezen eta egunero erabil ditzagun, horrela arazoei irtenbidea eman eta erabaki kontzienteak eta gure beharretara egokituak hartu ahal izateko, beti ere, zuhurrak kolektibitatearen eta ingurugiroaren aurrean, gure askatasun indibidualaren defentsa eta baieztapen egintza bezala.

Kontsumitzaileen multzoan, neska-mutikoei aurreneko tokia betetzen dute. Haurrentzako merkaturak gaur egun negozio itzela da, bai haurrak produktu franko erosten dutelako eta erostera behartuak izaten direlako, baita ere beraiekin bizi diren pertsona helduak kontsumora bultzatzen dituztelako; eta etorkizunerako negozioa da, erosketa ohituren sortzaile eta behar berrien suspertzaile delako. Gainera, kontsumoa gertakari sozial bat da, neskatila edo mutikoa txiki-txikitandik ukitzen duena: aurrena, produktu berezien helburu delako, mezu publizitarioen jasotzaile eta protagonista eta familiaren baitan erosketaren erabakian esku hartzen duen elementua; eta bigarrena, oso ahula delako mezu kontsumistari aurre egiteko. Curriculumean esaten da: "behar-beharrezkoa da mutikoak edo neskatilak eskura izatea analisi eta kritika tresna batzuk, kontsumoko gizartetik jasotzen dituzten era guztietako eskaintzen aurrean jarrera propio bat hartzeko aukera izan dezaten. Beharrezko ez diren produktuen kontsumo neurritz gaineakoaren aurrean eskolatik bertatik hasi behar dira kontzientzia hartzen".

Horregatik hain zuzen ere, eskolak ezagupen elementuak, prozedura eta jarrerari buruzkoak, eman behar dizkie neska-mutikoei, kontsumoko gizartearen aitzinean era kontziente, kritiko, zuhur eta solidario batean ager daitezen.

Hezkuntza arloan kontsumitzaile eta erabiltzaile kontziente eta kritikoak eta gerta dakizkiekeen egoerei aterabide egokia ematen dakitenak prestatzeko, beharrezkoa da helburu batzuk ezartzea, irakas-ikasteko proposamenen abiapuntutzat balioko luketenak. Alde horretatik, kontsumitzaile eta erabiltzaile on batek beharrezkoa du:

- Produzio-kontsumoaren sistema ulertzea.
- Marketing mekanismoak ezagutzea.
- Publizitatea zer den ikasi eta desmitifikatzea.
- Itsumustuan erosteko mekanismoa ulertzea.
- Kontsumitzaileen eskubideak ezagutu eta erabiltzea, eskubidea dagoenean erreklamoak egiten jakitea.
- Zerbitzu publikoak ezagutu eta erabiltzea.
- Informazioa bilatu, analizatu eta interpretatzeko gai izatea.
- Erosteko erabakiak hartzen jakitea.
- Konparaziozko analisiak egiten jakitea.
- Modu orekatuan elikatzen jakitea.
- Osasun indibiduala eta kolektiboa zuhur bizitzea.
- Kontsumo-ingurugiroaren arteko erlazioaren kontzientzia hartzea.

- Elkarreak eratzea, kontsumitzaileen interesen defentsan.
- Kontsumoari buruzko etengabeko prestakuntzaren alde agertzea.

Kasu guztietan asmoak beti zabalak izan dira:

- Kontsumoaren mundua, egitura eta funtzionamendua ezagutzea.
- Kontsumo portaera ezagutzea.
- Kontsumo jarrerak asumitzea.
- Portaera kontsumitzailearen ondorioak aurrakusten eta saihesten jakitea (osasunaren eta ingurugiroaren narriadura, bizikidetzaren printzipioak, berdintasuna, ongizatea segurtatzea, elkartasunezko garapena...).

Erreformatzaren proposatzen duen bezala praktikan jartzeko era testu honetan laburtzen da: "Ez dirudi egokia denik alderdi hauek area isolatu gisa ezta area baten barruan eduki-bloke gisa sartzea, era horretara sailez-sail eta denbora mugatu batean joratu beharko lirakeelako. Hobe da, antza, hezkuntza aktibitateari, orokorrean, eduki horien kutsua ematea...". Horrek esan nahi du area bakoitzak, garatzeko tenorean, ikaskuntza-helburu zinez zeharkakoak jasotzea behar dituela, bizitzaren irakasten dutenak... Alde horretatik, Kontsumo-Hezkuntzak erabili ahalko ditu eguneroko bizitzako hainbat espazio, irakaskuntza/ikas-kuntza gune bezala dihardutenak: etxea, janaria eta jantziak, aisialdia, erosketak... diruaren zirkulazioa eskatzen duten aktibitateak, alegia. Gai horiek ederki egokitzen dira metodologia berritzaileetara (ikaskuntza adierazkorrak, disziplinarrekotasuna, globalizazioa...). Horrela, aldiko gutxi, ohituz joango gara ondoko ikaskuntzetan lan egitera: publizitatea, ekologia, elikadura, etxebizitza, zerbitzuen sektorea, mass media, produkzioa eta banakuntza, higiena eta osasuna, dirua, zaborra, jostailuak, jantziak, ura, ordainagiriak... eta kontsumo edukiek ez dute inoiz ere kontzeptu, prozedura eta jarrera arloko ikaskuntzarik eman gabe utzi behar.

Metodologiaz esan daiteke Kontsumo-Hezkuntzako irakaskuntza praktikak beti azpimarkatu duela jakintzen funtzionaltasuna, arakatze bidez ikastea, prozesuen adierazgarritasuna, disziplinarrekotasuna, ingurunearekiko elkarrekintza... Metodori hedatuenak eta teknikiak kontrastatuenak izan dira proiektu, unitate eta sekuentzia didaktikoak, "pistari segitzea", tailerrak, eskolan produzitzea, konparaziozko analisiak, simulazio jolasak, inkestak eta elkarrizketak, ikustaldiak, txangoak, hitzaldiak, hipotesi jolasak, ipuiak...

Baliabide iturri oparoena bizi gareneko ingurune kontsumista bera da. Horren aurrean, eta gure babeserako, gizartean azaldu da kontsumitzaile eta erabiltzailearen defentsarako mugimendu bat: kontsumitzailearen eskubide eta betebeharrei buruzko legeak, kontsumitzaile-

en elkarteak, Administrazioa oro har, (OMIC, Kontsumo Zuzendaritza), hiritarren elkarteak eta, enpresetan azaldutako inizatibak... Erakunde horiek gai honetan honakoak bultzatzen saiatzen dira: espezializatutako aldizkariak, prestakuntza ikastaroak eta topaketak, informazio zerbitzuak, aholkularitza eta defentsa, kontzientziazio kanpainak, irakasleentzako birziklaiak...

PILAR MANZANARES GARCÍA

**Hezkuntzako
Programetarako arduraduna. Hezkuntza eta Zientzia
Ministerioko Iparreko
Lurralderako
Zuzendariordetza. Madril**

*Ingurugiro-
-hezkuntza*

1.

*Ingurugiroaz gogoeta bat,
harreman, erreprodukzio eta
sormen prozesuak garatzen
direneko bizi-sustratua delako*

1.1

BILAKETA PROZESUA KRISIALDI BATEAN ZEHAR

Bizi dugun denbora honetan maiz entzuten den zurrumuru bat, sirena kantu errepikatua bailitzan, eta segurki baita unean uneko kontzientzia kolektibo-sozial gisa ere, "krisia" da, balore sistema osoaren krisia. Balore horiek jokaera multzo baten barnean egon dira, modu automatikoan funtzionatuz eta gelditu gabe bere suntsipenera jo duen mundu bat taxutuz, bai epe motzean eta baita etorkizun gero eta zalantza-koago baten barrenean ere.

Krisi hautemate horretatik abiatuta, beharturik gaude zenbait bide bilatzera murgilduta gaudeneko kultura, historia eta gizartearen prozesu honi argi piska bat egiteko.

María Zambranok ohartarazten zuen bezala, Mendebaldeko bizi sistemaren eta pentsamenduaren sustraian aurkitzen zen gizakia bere jatorriari lotzen zion lokarriaren galera, jaiotza baten ukapena, heriotzari eskainitako kultura batean isladatzen dena. Gizakia konparatzen zuen "amaren babespean egon eta gero, jaio ondoren, ama bera jan eta irensten duten" animalia horiekin. Gizona, beraz, "amaren egiak ematen duen babesaren ordeztantziaren bildukin berri gorputzik gabea hartzen du, mundua menderatzeko tresna bailitzan eta azken zoloraino zokoratua, han barruan, kanpora atera ezin baina bizirik dirauen sentzibilitate eta emozio hondar hori kontrolatzeko".

Beste alderdi garrantzitsu bat da hurbilekoagatik, txikitasunagatik harritzeko ahalmenaren galera. Handitasunaren, hitz hantuen, urrutikoaren irudikeria bezalako batek gure eguneroko mundutik bereizi bagintu bezala. Hitz egiten dugu oihan amazoniarrean gertatzen ari denaz, atmosferako goreneko geruzez, balearen desagerpenaz, hondakin toxikoez, etab., baina ez dugu aipatzen, ordea, guri zer gertatzen ari zaigun hemen eta orain, ingurune horren alde zer egiten dugun eta zer egin dezakegun. Hurbilekoan oinarrituz proiektu gaitzke urrunera.

Beste alde batetik, existentziaren zentzu magikoa, Naturarekiko ahaidetasun egunerokoa den aldetik, urtaroeekin gertatzen den bezala, Ilargiaren magnetismoa, izarrekiko kontaktoa, txikitasunaren, hazi gisa jarduten duena, eta handitasunaren, hazkuntzaren prozesu edo buruketa gisa, bien artean dagoen lotura nabaria, hori guztia ziplo erortzen da ingurunearekiko eta geure arteko komunikazio formula bezala.

Zentzu magiko bat litzateke, naturaren ziklo horien errekonozimendua eta horiek gure baitan eragiten diguten zirrara ere ekarriko litzukeena.

Asmoa litzateke begirada kontzientea geure ezaugarri eta gaitasunetan jartzea, izaki guztiok murgilduta gaudeneko ingurunearen garapen konstruktiboaren lehenbiziko bizi-urrats bezala. Horrela, lorategia zaintzen hasiko ginbateke, adimenekoa bezala bihotzekoa ere, lur idorra, harritsua edo idoia landa emankor bihurtzeraino, sakonenetik ikasiz mintzaira eta errealitatea bestelakoak izan behar dutela: nagusigotik eta esplotaziotik zaintzera eta ituna egitera.

Era berean, komeniko litzateke kontuan izatea etorkizunak nora egingo duen, izan ere bizi dugun une sozio-historiko honetan gertukoa alde guztietara hedatzen baita, ahalezina ere itsasten zaiolarik.

Denborarekiko lotura ikaragarri aldrebestua gelditu da: esaten dute denbora urrea dela, denbora benetan bizitzen dugun tartea baizik ez denean, baina kontraesan neurrigabeko horri esker bizitza ez den moduan bizitzen da.

Horrela, etorkizunerako ikuspegi arduratsurik ez izanik oraina indartzen da, bada, orain ereiten ditugun baloreak eta proiektuak izango dira etorkizunean erneko direnak. Gauza litzateke nork bere ardua hartzea berari dagokion munduan.

Gainditu beharko litzateke ezintasun pertsonal eta kolektiboaren sentipena, munduaren eraikitze eta deseraikitze horretan, krisialdi orok berekin dakarren gogoetatik eta ondoriozko inplikaziotik abiatuta. Gizakiaren geroa hobetzeko asmoarekin sortu zen mundua eta natura menderatzeko proiektu moderno handi horrek egundoko amildegia ireki du eremu publikoaren eta pribatuaren artean, politika arloaren eta sentsibilitate pertsonalaren artean.

Hurbilenetik, txikienetik eta gertukoenetik handiari eta urrutikoari soluzioak ematea imajinatzea bezalako ariketa isil eta behar-beharrezko hori ikuspuntu aldaketa nabarmena da, giro desberdina sortzen lagunduko diguna, eskuarki.

Baina zalantzarik gabe, orain azaltzen ari diren gai hauek guztiak, ez dira berez sortu, kulturaren eta gizartearen bilakaera androzentriko batetik baizik, alde zurreko eskema bat

itxuratzen duena mundua ulertzeko orduan eta bere funtzionamendua antolatzerakoan, argitu behar ditugun balore batzuei buruz. Balore horien ardatza ez da gizakia, erreferentzi zabalena litzatekeena, aitzitik, oraindik ere gizona da.

Alabaina, saihestu ezin badaiteke ere eskema berriak ikasteak dakarren zailtasuna, oztoporik handiena da, eskema zahar eta usteldu horiek, portaera pertsonala eta soziala urriki-gabeko inertiarekin automatizatzen dituztenak, gainditzea.

2.

Ingurugiro-hezkuntza, zeharkako gaia curriculumean

2.1

GIZARTEAREN PROIEKTU BATEN DISEINUA, IKUSPEGI HUMANISTA BATETIK

Zeharkakotasun hitzak orokorrean biltzen dituen baloreen arabera Hezkuntzak suposatzen du ikuspegi berregituratze bat eta eredu akademikoaren orientazioa baloreen inguruan.

Baloreak, gizartearen ikuspegi humanistago baten proiektuaren ardatz gisa.

Ingurugiro-Hezkuntza eskolako curriculumean jasotzeak esan nahi du hezkuntza sistemak airtortu duela zer garrantzizkoa den ingurugiroa pertsonen bizitzan eta horrekin batera gizartearen garapenean. Hezkuntza arlo horrek garrantzi handiagoa hartzen du batez ere gai horrek dakarren jarrerazko osagai bortitzagatik, bai eta egungo hondamen gero eta handiagoak eskatzen duen norabidez aldatzeko eta erabakiak hartzeko beharragatik.

Bestalde, azken urte hauetan, gero eta gehiago, gizartearen hainbat alderditik egiten ari den eskariari buruzko erantzun positiboa ere bada.

Hala ere, ingurugiro arazoaren urjentzia ez da Ingurugiro-Hezkuntza curriculumean jasotzea justifikatzen duen gauza bakarra. Horrezaz gainera ikasketen prozesuak eta pertsonen garapenak ezagutzea laguntza ona izan da hezkuntzaren aldetik gizakiaren eta ingurugiroaren arteko harreman positiboa eta armonikoa aurkitu eta bultzateko.

Beste alde batetik, LOGSEren izpirituari dario hezkuntzak planteatu behar duela pertsonen prestakuntza integrala, gizarte plural batean bizitzeko gai izateko, elkarrekintzatik, ez moldaketa soil batetik, esan nahi baita:

Inguruarekiko kritikak, zer gertatzen zaien eta inguruan zer gertatzen den ulertzeko gai direnak, eskura duten informazioa sailkatuz eta haietaz erabakia hartuz. Arazoekin elkartzuna erakutsi behar dute, norberaren bizitzaren gainean erabakiak hartzeko eta jarduteko irizpideekin, ahortzi gabe batzuek eta besteak gizartearen parte aktibo direla.

Ikuspuntu horretatik Ingurugiro-Hezkuntza ezin daiteke berdez tindatutako lan esparru batera zokoratu, baizik eta ikuspegi berri bat izan behar du, hezkuntza egitura osoa hartzen duena.

Curriculumaren bitartez lortu nahi diren helburu orokorren artean multzo hauek daude:

1- Kontzientzi hartzea.

Horretarako ikasleei lagundu beharko zaie ingurugiroaren kontzientzi orokorra eskuratzin eta auzi horietaz sensibilizatzen.

2- Ezagupena.

Kontzeptuen esperientzien aniztasunetik abiatuta erreferente berriak jasotzea, kanpoko eta barneko mundua eta gertatzen diren arazoak ulertzen laguntzeko.

3- Portaerak.

Ingurugiroaz interesa eta kezka izatea ez da aski, inportantea da bertan partaide eragile izatea:

- a) Ingurugiroari buruzko ohitura positiboaren bitartez.
- b) Ingurugiroaren arloko arazoetan partaidetza kolektiborako bideak erabiliz.

3.

Ingurugiroaren eragina, ingurugirorako elkarrekintzaren hastapenetik

3.1

DIKOTOMIA, ARLO PUBLIKOAREN ETA PRIBATUAREN ARTEAN

Neska-mutikoak oso goiz sartzen dira beren sexu nortasuna asumitzeko prozesuan. Umeen inguruko pertsona helduek lehenbiziko momentutik adierazten dituzten itzaropideak desberdinak dira oso, eta hori guztia sendotuz joango da haurtzaroan eta nerabezaroan.

Sozializazioaren ibilbidean zehar taxutuko da sexu nortasuna ezezik baita mundua ulertzeko modua ere. Ikasiko da gizonezkoen eta emakumeen aktibitateak prestigio maila desberdinetan daudela, horrela gerra, merkataritza eta edozein prezioetako esplotazioari balio gehiago ematen zaiela zainketa, pazientzia eta ulermenari baino.

Irakaskuntza arautua hasten denean, mutikoen eta neskatileen ordurako bizipen bat badute, gertakari pribatu multzo baten ondorioz, zeinetan bakoitzak bere ingurunea ulertzeko modu berezia mamitu duen. Ikasleen iritziak sakonki errotuak daude beren egunerokotasunean, non bat egiten duten, besterik gabe, arlo publikoak eta pribatuak.

Ez dezakegu ahantz heredatu dugun irakaskuntza eredia halako momentu historiko batean sortu zela, non emakumea, oro har, bizitza publikoan sartu gabe baitzegoen oraindik eta lan ordaindu bat nekez izan baitzezakeen; hori horrela haren prestakuntza izaten zen ematen zitzaizkion zereginen mailakoa.

Ohiko irakaskuntzak transmititzeko egokientzat jotzen zituen edukietarik askok aukera ematen zieten ikasleei bizi zuten ingurunea ezagutzeko, baina sarri askotan eduki horiek inguru fisikora eta makrosozialera mugatzen ziren, ezagupen mikrosozialak ahazten zirelarik. Era horretan, ez zen baloratzen bere neurrian zer inportantea den ingurunea aztertzeke nork bere burua eta inguruko pertsonena ezagutzea. Izan ere ezagupen horiek nahitaezkoak dira ikasitakoa garatzeko eta ikasitako hori gizartea osatzen duen unibertso sozial anonimo eta abstraktuari extrapolatzeko.

Eredu hura, gaur egun zaharkituak dauden oinarri batzuetan eraikia, funtzionatzen segitzen du, egungo errealitatera egokitzeke inolako aldaketarik egin ez zaion arren. Egin den ba-

karra izan da, sarritan gertatu den bezala, emakumezko ikasleei ateak irekitzea, baina kontuan hartu gabe neskei eta emakumeei Historian barna biziaren zaintzaile bezala esleitu zaizkien baloreak.

Emakumeen tokia zen arlo pribatua, baina bide batez ez zitzaien uzten arlo horretan "egoitza" izaten. Haien tokia zen, eta da, "biziaren tokia", mundu mespretxatua eta aldi berean irudipen maskulinoan beldurra sortzen duena eta exortzizatua.

Gaur egun emakumeak eremu publikoan sartzearekin hausten ari dira bizitza pertsonala bi esparru sozial kontrajarrietan bereizten zuten hesiak. Horrela, arlo publikoa eta pribatua, maskulinoa eta femeninoa, bizitza pertsonalaren bi alderdi dira, pertsona bakoitzaren barruan osagarriak izan daitezkeenak eta izan beharko liratekeenak.

Jakintza publikoen eta pribatuen artean garai batean egiten zen kontrajarpenak gomendatzen zuen curriculum diseinua era honetan antolatzea: ikasleen beharrak, interesak eta kezka guztiak zientziei emandako ikuspegi tradizionaletik heldu diren beharren mende jarritz, hau da, ikasi egitea botere gehiago izateko eta hortaz dominio eta menpekotasun tresna hori eskuratzeko.

Edozein modutan ere, ikasleen giza zentzutasuna ezezik zientzi pentsamendua ere hornitzeko iturburu egokiena egunerokotasuna dela postulatzeko duen planteamenduak bide emango du norberaren unitate emoziozko eta arrazionala errespetatzen dadin. Horregatik komenigarria da eskola barruko nahiz kanpoko bizitzan gauzatutako curriculum-dukien eta desioen, pentsamendu eta emozioen arteko ildo jarraikorra ezartzea, pertsonak generoarenatik edo beste ezein ziorengatik ez baztertze, eta hezkuntzatik eta bizitzatik integratu eta eraikitzen etengabe ekiteko azken finean denok bizi garen honetan.

*Juan, Luis, Antonio,
Ricardo... Eta besteentzat*

Pentsatzen ari naiz, Juan,
gu, zehazki,
garenak baizik ez garela
gizon bat eta emakume bat
munduan zehar ibilki
galdera laño bat
begien ostean
eta eskuak zabalik
xori urdinen bila,
garaipenak,
oinazeen aringarriak,
malkoetatik babesteko itzalak,
ispiluak, begiratzeko
ikusten duena aurkitzeko
bai, eztiki, eztitasun berarekin,
bai, samurkiro, barneko samurtasunez;
bakardadetik atera gaituenak
eguzkia beste eguzkirik gabe utzi gaitu,
bero-bero;
daramagun bizitzaren berotasun guztia
pasatzen digunak,
bildu ditugun gauza politak
irabazi ditugun iraultzak
haizera jasotzen gaituen esperantzak
begitik begira
odolez odol.

Paisaje beraren egunsentiak bezala,
biltzen gaituena

poza eta tristura nahasteko
eta zuhaitz pean ibilki ateratzeko
animalitxo dorpeak bezala
amorioari jarraika.

Pentsatzen ari naiz, Juan
ispilu bat badela
non aldi berean isladatzen garen.

- Gioconda Belli
"Ebaren saihetsetik"

**CARMEN GARCÍA COLMENARES
TERESA ALARIO TRIGUEROS**

**Palentziako Hezkuntzako
Unibertsitate-Eskolako
irakasleak**

*Komunikabide-
-hezkuntza*

Hedabideek zer irakasten diguten generoaz

Prentsak eta, oro har, komunikabideek emakumeez eskaintzen diguten irudiak ez datoz bat egunero bizi dugun errealitate sozialarekin.

Gizonezkoak eta emakumeak komunikabideetan oso modu asimetricoan tratatzen dituzte eta hori alderdi kuantitatiboen nola kualitatiboen analisisian isladatzen da, eta bi kultura desberdinen hierarkizazioa inplikatzeko du, beti ere, arlo maskulinoa femeninoaren gainetik batoratzen duena.

Adibidez, Estatu espainiarreko eguneroko prentsako irudiak analizatzen baditugu, ohartuko gara berehala emakumeen irudiak askozaz gutxiago izaten direla, eta hori, noski, ez dago inola ere errealitate sozialari, gogoan hartzen badugu populazioaren erdia baino gehiago emakumezkoek osatzen dutela. Errealitate demografiko eta sozial horren aurrean, Estatu espainiarreko eguneroko prentsak erakusten duen irudien batezbesteko portzentaia % 17tik¹ beherakoa da.

Bestalde, interesgarria da egunkarien analisia atalez atal egitea, jakin nahi bada non agertzen diren gehien, edo alderantziz, zeinetan ez diren ia agertu ere egiten, eta orobat, emakumearen irudia nola eta zergatik agertzen den. Emakumeen presentzia areagotzen da (nahiz eta sekulan ez diren beraiei dagokien % 51ra iristen) kultura eta gizarte ataletan, batez ere albiste lokal eta nazionalatan, eta askoz ere txikiagoa da internazionalatan. Bideanabar, emakumeak protagonista direneko albisteen eduki nagusia azpimarkatu beharko bagenu, esan beharko genuke ohiko rola bere horretan dirauela "elementu eder eta sentimental gisa"², indarkeriaren biktima izatearen ohiko rolaarekin batera.

Haien eginkizuna eguneroko errealitatea ahalik eta zuzenen jasotzea denean, nola uler daitezke prentsaren "objektibitate eza" iduri duenean itsu dagoela emakumeen presentzia gero eta nabariagoa eta arlo desberdinetan hedatua dagoena ez ikusteko? Horren erantzuna izan daiteke:

¹ Datu hau Palentziako hezkuntza U.E ikasleek 1992ean eginiko azterlan batetik hartu da, hainbat egunkari nazional eta lokalengan oinarrituta. Fagoaga eta Secanellak (1987) 1983ko urteari dagozkion datuekin alderatzen bada, nabari da emakumeen irudien kopurua gehitu egin dela, %7.9ra bitarte, aztertutako egunkarietan.

² Ikus Natividad Abril Vargasen lan interesgarria, *Las mujeres en la prensa diaria vasca* 370 orr.

“Komunikabideak bi eratara erlazionatzen dira errealitate sozialarekin. Alde batetik, dagoena isladatzen dute baina, bestetik, errealitate sozialean eragiten dute. Erakusten dutena eta erakusteko modua ongi hautatzen dutenez gero, beren errealitate propioa interpretatu eta sortzen dute. Horrela betirakotzen da gizona, zentzu guztietan, emakumea baino gehiago delako ikuskera, eta aldrebestu egiten dira emakumeak errealitatean jokatzen dituen rolak”³

Beste alde batetik ez da ezer berririk azpimarratzen, esaten bada hala prentsa grafikoan nola telebistan, emakumeen irudiak gizartean duten irudia soildu eta pobretzen duten estereotipoen bidez ematen dituztela. Emakumeak gaur egun bizi dituen egoeren sare konplexua, rol eta eginkizun guztiak eta bere errealitate anitzak azken finean hiruzpalau figuretara murrizten dira, joan den mendean asmatutako estereotipoekin alderatuta diferentzia handirik ez dutenak. Hori bai, batez ere publizitatearen kasuan, azpimarratzen ahalegindu dira estereotipo horiei "irudi modernoa" emateko, formaz aldatuz baina edukiz oso gutxi. Horrela aldizkari grafikoak eta telebista betetzen ari dira "neska on horiekin", neskatz eta emakume gazteak kolore argiz jantzirik, horrela XIX. mendean sortutako Emakume Zuriaren estereotipoa betirakotu egiten da. Baina, horren alboan, orrialde berean edo hurrengoan Emakume Gorria dago, femininotasun gorenaren adierazgarri eta desioaren helburu betierekoa, eta kopuruz txikiagoan, Emakume Beltza, adinak emakumeengan dakartzan hondamendia ezkutatu behar delako eta horregatik irudi gehienetan 40 urtetik beherako emakumeak agertzen zaizkigu.

Modu horretan, Fagoagak eta Secanellak diotenez (1987) "komunikabideek ezagutarazten die gazteei jada desagertu den mundu bat".

Ikuspegi horren aurrekaldean, zer zentsazio izaten ditu egunkaria irakurtzen ari den edo telebistaren aurrean eseri den emakumeak? Zer eragin du emakumeen baitan komunikabideek agertarazten duten asimetria hierarkiko horrek?

3 Kamla Bhasim: "Mujeres, desarrollo y medios de comunicación" in *Mujeres y medios de comunicación*. Asia y el Pacífico. Ediciones de las Mujeres 2. zk. ISIS Internacional, Santiago Txile. 1984ko abendua.

Nortasun pertsonala eta komunikabideak

Bizitzaren zikloan barrena eta sozializazio prozesuaren bidez, pertsonak geure nortasuna eraikiz joaten gara. Eraikuntza horretan hainbat eragilek hartzen dute parte: familiak, eskolak, eta nola ez, komunikabideek, zeinen bitartez umek barneratzen dituzten imitazioz nahiz ereduari jarraituz gizartearen arauak, rola eta estereotipoak.

Nortasun pertsonala eratzeko prozesuetan gogoan izan behar dira hainbat alderdi, esaterako nortasun objektiboa, nortasun subjektiboa eta norberaren nortasuna (Hopkins, 1987). Nortasun objektiboa inguratzen gaituzten pertsonen gutaz dauzkaten pertzepzioekin lotzen da, nahiz ez diren halabeharrez egiazkoak, izan ere gizartean sortutako itzaropideek esleitutako rola (generoenak bezalakoak) eta estereotipoak agertarazten baitituzte. Balizko objektibotasunaren izenean mendez mende iraun duten aurriritziak dabilta hortik zehar, etorkizuneko jokabideak markatuko dituztenak hein handi batean. Horrela, adibidez, mass mediaren eraginez gaur egun "loditzat" jotzen da duela urte batzuk edertasunaren eredu izan zitekeena, batez ere emakumea bada. Garai bateko aldizkari eta filmeak ikusi besterik ez.

Nortasun subjektiboa erlazionatzen da besteek gutaz izan dezaketen ikuskeraren gainean dugun iritziarekin; nortasun subjektibo horri esker segurtasunik gabeko edo beldurrezko egoeretan gizartean indarra duten arau eta jarraibideei men egiten zaie, "beti izan da horrela" esanaz edo eredu alternatiborik bilatu ezinik. Genero markak txikitandik barneratzen dira, umek bere-bereak eta nortasunaren oinarritzotzat jotzen dituztelako (jostailuak aukeratzea, nolabaiteko portaerak bere egitea, beste batzuk alboratzea, kolore berezituak erabiltzea, lanbidea hautatzea, etab.). Jakina, esan beharrik ez dago genero marka horiek mass medien bitartez hedatzen direla.

Azkenik, autonortasuna da nor bere burua hautematen duen modua, alderdi kognitibo, emozional, etab. barne direla.

Nortasunaren hiru mota horiek egitura/autoegitura bat eratzen dute, gutxi-asko kohesionatua. Aldaketa nagusiak nerabezaroan gertatuko dira, beraz, hezkuntzaren esku-hartzeak, hezkuntza prozesu osoan ezinbestekoa den arren, etapa horretan eragin berezia izan behar du. Ez da ahaztu behar marken eragina gazteengan, edo elikadurarekin lotzen diren asaldurena (anorexia, bulimia, anabolizanteak hartzea, etab).

Umeak gero eta gazteagotik hasten dira komunikabideen aurrean jartzen, bereziki telebistaren aurrean, eta horrekin batera ez dago arazo horri irtenbidea emango dion politikarik, ez familian ez hezkuntzaren alorrean. Horregatik gure neska-mutiko gehienek bitarteko gutxi dute atertu gabe iristen zaien zorion-zaparradatik estaltzeko.

Nortasun pertsonalaren barnean garrantzi handikoa da sexu eta genero nortasunaren erdiespena.

"Sexu nortasuna norberaren itxurari buruzko juzgua da (gizona naiz, emakumea naiz), ezaugarri biologikoetan oinarritua (genitalak, gorpuzkera). Genero nortasuna autosailkapen juzgua da, gizon zein emakume gisa egiten dena, espeziearen historian barna kulturalki gizona eta emakumea itxuratu duten alderdietan oinarrituta" (López, 1988, 48. or.).

Genero nortasunak erabateko lotura dauka norbera bizi den gizartearekin, generoaren rolarari datzekion itxaropide sozialekin -ez dira ahortzi behar balizko nortasun objektiboari buruz arestian aipatu inplikazioak-. Horietaz guztietaz baliatuko dira komunikabideak beren asmoetarako (konbentzitzea, kontsumoa, etab.).

Aurrekolara iritsi artean, umeek pentsatzen dute beren sexu nortasuna aldatzen ahal dela nahi bezala, eta nortasun hori azaleko itxuratik eta kulturalki ezarri zaizkien aktibitateetatik datorkiela.

"Nortasuna anatomi bereizkuntza oinarritzarekin lotzen dutenean -benetan egonkorra horixe baita- eta azaleko ezaugarriekin -hain erraz aldatzen direnak, bestalde- eta ezarritako aktibitateekin izandako menpekotasuna erlatibizatzen dutenean ziurra daiteke prozesua burutu dela" (López, 1988, 55. or.).

Pertsona heldu askok nahastu egiten dituzte alderdi horiek, eta komunikabideek, batez ere publizitatearen bitartez, nahasketa iraunarazten saiatzen dira.

Publizitateko irudiek beren eragina dute alderdi kognitibo, afektibo eta sozialetan, hala nola: Sexuaren arabera trebetasun desberdinak daudela dioen ideia errefortzua (hitzezko trebetasunak:

- Neskak / trebetasun logiko-espazialak: mutilak) eta hortik heldu direla jokuen eta jostailuen arteko diferentziak, interes pertsonalen artekoak, etab.
- Neskatilei zainketen etika eranstea eta mutikoengan indarkeriazko irudiei bidea zabaltzea, batez ere lehiatzeko ariketa fisikoen bidez. Asmoa izaten da neskek barnera dezatela halako pertsona ereduak, beste zeregin guztien gainetik erdi-erdiko tokia amatasunak izango duena. Mutilengan, ordea, eredu independienteekin, menpekoak (ume eta emakume,

alegia) izango dituzten ereduekin, identifikazioa bilatzen da, horrela ez baita harritzekoa txiki-txikitandik gizonezkoak gustorago agertzea egokitu zaien rol sozialarekin.

Indarkeriaren gaiari dagokionez, ongi hornitutako bibliografia dago haur- eta genero-programen eraginari buruz. Ildo horretatik argi dago gizarteak hobeki jasaten duela mutikoen agresibitatea, hala etxe barruan nola eskolan.

- Hezkuntza- eta lanbide-iguripen estereotipatuen sustapena. Batzuetan emakume dinami-koak eta kanpoan lan egiten dutenak azaltzen dituzte eredutzat, baina hala eta guztiz ere begibistan dago etxeko esparrua emakumeen betebeharraren inplizitua dela oraindik. Ez dago zertan harrigarria izan behar, nerabe batzuek, superwomanaren tentsioaz jabetzen direnean. Jarrera estereotipatuak bereganatzen badituzte eta helmugatzen dituzte etxekoandre izan nahi badute, izan ere nagusitu den irudia lan ordaindua duen emakumea baldin bada, al-dizkari femenino gehienaren emakume moderno eta gaurkotuaren eredu honako hau da: "... lan egiteaz eta eraginkorra eta lehiakorra izateaz gain, "sexu ahulak" lan egin behar du sukaldaritzan, etxe garbitzen, eta nola ez, haurrak zaintzen. Jakina, goiza ez bada arratsaldea, bere gorputza dotoretzen emango du, etxea txukunduko du eta oraindik ere ordu pare bat geratuko zaizkio osagai afrodisiakoz osatutako jaki bat prestatzeko, eta body exotiko eta beltz batez jantzirik, gaueko sedukzioarako gertu egongo da" (Ciudadano aldizkaria, 248. zk., 17. or.).

- Garrantzi handiegia ematen zaio gorputzaren irudiari, emakumeengan kanon patologikoak ezartzeraino. Alde horretatik neska nerabeak etengabe erasotzen dituzte eredu erre-alararekin baino "burdinazko damaren" (erdiaroko torturako tresna bat) antz handiagoa duen gorputz irudi batekin (Wolf, 1991):

"... edertasun kanon horiek, maskulino zein femeninoek, adierazten digute gizartearen iri-tziz nolakoa izan behar duen gure portaera eta nolakoa izan behar ez duen. Aldatzen ahal ditugu gure portaerak aldatzeko edo erabakitzeke eskubidea geure eginez, edertzat jotzen den formaren atzean beti ezkututzen baita onargarriztat jotzen diren portaeren funtzioa... Azkeneko helburua izan behar da neska-mutiko guztiei laguntza ematea uler dezaten edert- tasun bakana eta pertsonala dutela. Horrek ederra zer den erabakitzeke eskubidea barne- ratzea eskatzen du, kanpoko eragile kolektibo eta ahalguztidun bati egotzi beharrean. Horrek esan nahi du pertsona orok erabaki behar duela zein den portaera sana eta zein diren berarentzat gorputz adierazpen egoki, eroso, laudoriozko edo gozagarriak" (Steinem, 1995, 290. or.).

Freedmanentzat, 1988, adin desberdineko emakumeekin eginiko azterlanetan frogatu zenez, ez dago inolako loturarik erakargarritasun errealaren (gainerakoek juzkatzen duten bezala) eta itxura fisikoagatik edo autoestimugatik duen satisfakzio mailaren artean, baina, bestalde, bada korrelazio handi bat norberaren irudi fisikoaren eta autoestimuaeren artean. Norberaren irudi positiboaren eraketak hobeki pairatzen ditu eguneroko kritikak, izanez ere, edozein kritikak, negatiboa baldin bada, gure gorputza eta gure pertsona akasduna eta baliorik gabea dela frogatzen digu.

Aniztasunezko eta aniztasunerako eskola batean kontuan izan behar da beti ikasgelatik kanpora gertatzen denak zer eragina duen neska-mutikoengan. Ezin ukatuzkoa da komunikabideen eragina nortasunaren itxuraketan eta baloreen eskurapenean. Hezkuntzako komunitateak, hortaz, alderdi hauek gogoan beharko lituzke izan.

Zeharkako gaiei dagokienez, horiek norabide bakarreko eran eta gainekoetatik aparte jorratzen dira, eta nolabaiteko disziplinarrekotasunez hartuz gero, generoaren gaia elementu puntual eta "apaingarri bat" izaten da. Hori horrela, hezkidetzaren eginkizuna zehar lerroen zeharkako gisa errealitate bat baino gehiago nahikunde da.

Pertsonen formazioa helburu duen hezkuntza eredu batek gogoan izan behar du era guztietako soslai eta estereotipoak ezabatzerako jo behar dela, generoaren arlokoak barne. Alde horretatik, irakasleen prestakuntza, hasieran nola jarraian, erantzun behar zaion erronka bat da, nerabe gehienek izaten dituzten pertzepzioak, aldez aurreko ideiak, etab., eraldatu nahi baditugu, aldaketa bakarra "axaleko berniz pedagogikoa", hots, hezkuntzaren eta gizartearen eredu androzentrikoari eusten diona, izan ez dadin.

Bibliografía

- ALARIO TRIGUEROS, M^a Teresa: "Escuela y medios de comunicación, ¿enfrentamiento o colaboración?" Actas universidade de verao *Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Comissao para a Igualdade e para os direitos das Mulheres. Lisboa, 1995.
- ABRIL VARGAS, Natividad: *Las mujeres en la prensa diaria vasca*. Bizkaia, Euskal Herriko Unibertsitatea, 1994.
- "Cómo ser superwoman", *CIUDADANO aldizkaria* 248. zk. 16-17 orr.
- FAGOAGA, Concha; SECANELLA, Petra M^a. : *Umbral de la presencia de las mujeres en la prensa española*. Kultura Ministerioa, 1987.
- FREEDMAM, R.: *Bodylove: Learning to like our looks and ourselves*. N. York. Harper and Row. 1988.
- HOPKINS, J.R.: *Adolescencia. Años de transición*. Madril, Pirámide, 1987.
- LÓPEZ, F.: "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género". In Fernández, J. (Koord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madril, Pirámide, 1988, 47-69 orr.
- STEINEM, G.: *Revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Bartzelona, Anagrama, 1995.
- WOLF, Naomi: *El mito de la belleza*. Bartzelona, Emece, 1991.

LOURDES QUESADA CABRERO
ANGELES CREMADES NAVARRO

Zehar lerroei buruzko
Programaren arduradunak,
Pedagogi Berrikuntza
Zerbitzua. Madrileko Elkarte
Autonomoa

Aukera-

-berdintasunetik

berdintasun

zehazkabekora?

1.

Zeharkakotasuna

1.1

KONTZEPTUARI BURUZKO SARRERA

Etimologiaren aldetik zeharkakotasuna hitzaren adiera zeharkatzea da. Zeharkatu, kasu honetan, curriculuma zeharkatzen da, eta esan nahi du bere elementu guztietan bere kutsua uztea, horietan presente egoteko modua.

Zeharkakotasun kontzeptuak erakusten digu ezagupena analizatzeko eta eraikitzeko modu berri bat.

Edozein curriculum, hau da, helburuen, edukien, metodologiaren edo ebaluazioaren gainean egin nahi den edozein aukera, zeharretako tratamenduaren xede izan daiteke.

Beraz, ez da gorputz teoriko berri bat, disziplina berri batzuk eraikitze soilak, baizik eta, batez ere, dauden ezagupenak gizartearen behar zehatz batzuekin modu berezi batez harremanetan jartzea.

Zeharkakotasuna ezagutzen hasteko hezkuntzako zereginaren kontzeptu egituratzaile bat dela jakin behar dugu.

Hezkuntza proposamen honek hautsi egiten du jakintzen arteko ohiko banaketa hau: objektiboak, esan nahi du zientifikoak eta subjektiboak edo azientifikoak. Beraz, meritokraziarako balio duten jakintzen eta bizitzeko balio duten jakintzen arteko hierarkia hautsi egiten du.

Ez du, bestalde, zientzi jakintza guztiak neutraltasunez eta objektibotasunez jantziak dardela dioen aurriritzi hura onartzen, eta argira ateratzen ditu irakasle ikertzaileen zalantzak eta kontraesanak. Gero ikusiko dugun bezala, kontzeptu indartsua da.

1.2

ZEHARKAKOTASUNAREN AHALMENAK

Zeharkakotasun kontzeptuak ahalmen berriak ditu curriculumaren ikuspuntutik.

Garai honetan aldaketa handiak gertatzen ari dira, sozialak, politikoak eta ekonomikoak. Gizarteak gero eta pluralistagoak dira, talde, joera eta sineskera dezberdinak eta anitzak bateratzen ari dira-eta.

Baina horrekin batera, eta aldi berean, zenbait aldaketa ari dira gertatzen, hezkuntza sistemak astintzen dituztenak, ordena sozialaren birsortzaileak diren aldetik.

Gizarte mota sobera lehiakor eta indibidualistetan garatzen gara, eta horietan bilatzen dira, lan merkatuaren ikuspuntutik, ondoko baloreetan: lehiakortasuna, indibidualismoa, elkartasunik eza, eta horrelakoetan hezitako pertsonak.

Ezaguna zaigu, halaber, ondoko paradoxa hau, hots, alde batetik jakin badakigu herriz zein nazioez gaindiko gizartearen parte garela, hortaz, eta beste modu batez esateko, gure planetako biztanleak gara, mundu osora iristen diren gatazkek eta auziak daude, gizadi osoari ukitzen diotenak, hau da, merkatuen, ekonomien, kulturen eta abarren transnacionalizazioa, alegia (multinazionalak), eta beste aldetik kultura eta identitate nazional, lokal, hizkuntzazko eta abar kontserbatzeko, goraiatzeko, baiesteko fenomenoak ikusten ari gara... ondoriozko xenofobia eta etnozentrismo arriskuekin.

Horrez gainera, baloreen krisialdiaren, zalantzen eta segurtasun ezaren momentuan aurkitzen gara: sistemen eta sineskeren pluralitatea, mota guztietako kultura eta izakeren existentzia. Azken buruan, unibertsalitatea errealitatearen azalpen paradigma gisa auzitan jartzen da.

Aurrerapenaren ideia bera ere zalantzan jartzen da ingurugiroari dakarkion hondamendia dela eta. Noren aurrerapena, nola, zertako?

Azken finean, erabateko egiaztapenik ez dugu eta sineskera eta ideologi sistemen egonkortasunak denbora labur batean baizik ez du irauten.

Zeharkakotasunaren kontzeptua baliagarri izan dakiguke gazterian eta eskoletako txikiengana, hezkuntza sistemaren eginkizun birsortzaileari esker, eragina duten aldaketa bartzuei ekiteko. Zeharkako gaiak, baliabide eta tresna izan daitezke irakasleek ekin eta esku har dezaten hezkuntza sistemaren eginkizun askatzaile eta kritikotik abiatuz, izan ere, hezkuntzaren aldetik zeharkako gaien ikuspegia eta nagusitzen diren baloreak oinarritzko balore sozialak baitira: askatasuna, berdintasuna, elkartasuna.

Horregatik, balio dezakete erreferentzia kolektiboen galerari ordaina emateko eta eskola, balore demokratikoak eta justizia soziala irakasten diren espazio bezala, berreskuratzeko. Era berean, mekanismo konpentsatzaile bat izan daiteke joera etnozentriko eta xenofoboen aurka. Bakerako hezkuntzaren, aukera-berdintasunaren edo kulturantzeko heziketaren planteamenduak auzitan jartzen ditu balore eta ezagupen hegemonikoak, hala nola androzentrismoa eta etnozentrismoa. Horrela, bada, zeharkakotasuna berdintasun ezak konpentsatzeko curriculumen eraikuntza tresna bat da.

Irakasleek jasan behar izaten dituzten zalantzazko eta etengabeko aldaketen bizipenen aurrean ere, zeharkakotasunak, jakintzak birdefinitzen eta eguneroko bizitzaren eremua eza-

gutzen duen ber, gogoeta mota bat egiten laguntzen du, zalantzazko egoera hori jasangarriago egiten duena, eremu horretan erabateko ziurtasunik ez dagoenez gero. Subjektibitatearen eremua da.

Zeharkakotasunaren ahalmenak honako hauetan laburbil genitzake:

- Ikastetxearen eta lantokiaren eredu burokratikoaren hausturaren hasiera da. Taldean lan egiteko modu bat da, adostasunean eta akordioan oinarritua. Disziplinartekotasuna eta globalizazioa sartzek beste mota batzuetako curriculum plangintzak eskatzen ditu.
- Ikastetxeetan benetako hausnarketaren kultura sartzten du: Denbora gogoeta egiteko, birraztertze, eztabaidatzeko... erabiltzeko denboraren erabilpenari buruzko eraldaketa kultural bat eraman dezake ikastetxeetara.

Ikus dezakegunez, adostasunean oinarritutako lana ezezik denboraren erabilpen desberdin hori ere askoz hurbilago dago kultura femeninoaren ohiko ezaugarrietatik.

- Hezkuntzaren baloreak politikoki eta etikaren aldetik zehazten ditu eta kontrabaloreak arbuaitzen. Zeharretako gaiak ez daitezke pedagogikoki bideratu, hezkuntzaren balore eta jarreraren zehaztapen politiko eta etikoaren bitartez ez bada.

Ezagupenen transmisioan objektibitate edo neutraltasunezko edozein apeta balore horien mozorrotze bat izan daiteke.

- Irakasleen ikertzaile rola.

Irakasleek ikastetxearen errealitatea ikertu eta ezagutu behar dute zeharkakotasuna ikasle-en bizi inguruneari egokitzeko. Ikastetxeko hezkuntza-beharren zerbitzuko tresna bat da.

Testuinguruaren analisia funtsezkoa da zeharkakotasunetik lan egiteko. Aukera-berdintasunaren abiapuntua izan behar du nesken eta mutilen artean eta ikastetxean -ezkutuko sexismoaren barnean- dauden harreman sexisten ezagupena.

- Eskolako produkzioa bultzatzen du, hezkuntzaren kritikarako gaitasuna eta hortik auzitan jar daitezke:
 - Hezkuntza sistemaren transmisio eginkizuna.
 - Irakasleen ohiko rola.
 - Curriculum-materien hautaketa.
 - Irakaskuntz-ikaskuntza metodoa.

Azken batez, zeharkakotasunaren ahalmen horiek guztiek benetako aldaketa sor dezakete eskolan.

Zeharkako gaiak zeharkakotasuna konkretatzeko modu bat dira, ez dira helburuak, ezta gutxiago ere, bide bat baizik, metodologia bat eskaintzen duena, zeinen bidez eguneroko

hezkuntza-praktika baloreetan oinarritutako hezkuntzarako tresna bilakatzen den, eta horixe da helburua. Zeharkakotasuna, kontzeptu gisa, eta horren konkretzioa zeharretako gaietan hori lortzeko lanabesak dira.

Zeharkako gaiak, halaber, ezkutuko curriculumaren azalpen argiak dira, ondokoa analizatzeko egokiak: erabiltzen den lengoaia, eskolako espazioen erabilpena, arduren banaketa, jarduera motak, barne arautegia, ikasleei buruzko iguripenak, etab.

Aresian esan dugun bezala, ez dira disziplina bat, jakintza sare bat baizik, curriculumaren area guztietan eta ikastetxeko alderdi guztietan gogoan hartzekoa. Hausnartu beharreko beste puntu inportante bat da ea nola artikulatu behar diren ikastetxeetan, beren eduki edo helburuak aienatu ez daitezten.

1.3

ZEHARKAKO GAIEN EZAUGARRIAK

Zeharkako gaien ezaugarri amankomun batzuk hauek dira:

- Pertsona eredu bat, irizpide "humanista" sakon batean errotua, ezartzen dute.
- Egoera sozialki "problematikoek" baldintzatuta datoz.
- Hezkuntzaren "zertarakoaz" galdetzen dute.
- Ikasleen garapen "integrala" bultzatzen dute.
- "Baloreetan" oinarritutako hezkuntzaren aldeko apostua egiten dute.
- Ikastetxe baten "nortasun ezaugarriak" zehazten laguntzea.
- Eskolaren eta "ingurunearen" arteko harremana beharrezkoa dute.
- Kultura eta jakintzari buruz "nagusitu diren ikuskerak" hautsi nahi dituzte.
- Hezkuntza-prozesu osoan presente daude.
- Irakasgai berriak bereganatzeko prest daude.

2.

Zeharkakotasunaren eboluzioa - teoriatik praktikara. Aukera- berdintasunaren gaia

2.1

SARRERA

70eko hamarkadan gure herrian hainbat kolektibo sortu ziren Pedagogia Berritzeko Mugimenduen barrenean. Talde horiek eztabaida eta hausnarketa lanean hasi ziren denbora haietan hezkuntza sisteman kontuan hartzen ez ziren gai, metodologia eta balore batzuen gainean. Horregatixe, gai bakoitzak bere historia propioa izan dezake.

Adibidez, aukera-berdintasunari dagokionez, lan horietako asko batez ere emakume irakasleek burutu zituzten, nor bere eguneroko praktika analizatzen hasi zelarik: espazioen banaketa, erabiltzen ziren material didaktikoak, eginbeharren partiketa, emakumeen jarraira hezkuntza-sisteman, ezkutuko curriculumak, etab., neskabilen egoera hobetzeko estrategiak planteatu nahian. Talde batzuk, hala nola "A favor de las niñas" Irakaskuntza Ertainetako Taldea, "Lanbroa" "Una escola a otra", Feminario de Alicante, etab. hasi ziren datu biltzen, hausnarketa egiten eta eztabaidatzen, eta lan hori gero neurri handi batean LOGSEn bildu zen.

Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrari buruzko Legeak (HSAOL-LOGSE) bere helburuen artean du, besteak beste, ikasle guztiei formazio bat ematea, beren garapeneko alderdi guztiei lagunduko diena, horien artean jasotzen direlarik funtsean irakasleen berriazko esku-hartzearen bitartez lortzen diren zenbait baloreen berrespena.

Balore horiek zeharkako gaien bitartez azaleratzen dira.

LOGSEren gaineko arautegiak zeharkako gaiak jaso ditu zenbat E.D.ren bidez, zeinetan planteatzen den irakasleen erabaki-hartzearen gaineko dokumentuei atxikitzea.

Horrela, 133/1991, 1344/1991 eta 1345/1991 Errege Dekretuetan, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako curriculumak ezartzen zituzten haietan, adierazten zen gai zeharkakoak programazioan eta irakaskuntzaren praktikan sartu beharra.

Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxeetako eta Bigarren Hezkuntzako Institutuetako Arautegi Organikoak onetsi zituzten 819/1993 eta 929/1993 Errege Dekretuek adieraz-

ten dute curriculum proiektuek horien tratamenduari buruzko lerro nagusiak jaso behar dituztela.

1994ko irailaren 7ko Ebazpenak orientabide batzuk ematen ditu hezkuntza garatzeko baloreetan eta kasuan kasuko curriculumean oinarrituz eta ikastetxeko curriculum proiektuetan zeharkako gaiak sartuz.

Horrek guztiak esan nahi du lehen zerbait marginala zena, hezkuntza sistemarentzako arrotza zena, orain LOGSEn jaso dela eta berrikuntzaren giltzarri bezala proposatu dutela.

Esan genezake ulergarritasun kontzeptuarekin batera, zeharkakotasuna dela hezkuntza sistema berriaren berrikuntzarik azpimarragarriena eta aldi berean erronkarik handienetakoa. Hezkuntza eskaintza bat da, zeharkako gai bakoitzak dakartzan genero, etnia, etika, ekologia eta bizitza osasuntsuaren gaineko ikuspegi guztiak bere egiten dituen.

2.2

ZEHARKAKO GAIEN HAUTAKETA ETA TRATAMENDUA

Izena komunitate batetik bestera aldatu egiten da, baina, oro har, esan dezakegu H.Z.M.ak adierazitakoari jarraitu zaiola. Horrela Euskal Herrian Lehen Hezkuntzarako hautatu diren zeharkako gaiak hauek dira: berdintasunaren hezkuntza edo hezkidetzaren, giza eskubideen eta bakearen hezkuntza, kontsumo-hezkuntza, osasun-hezkuntza, bide-hezkuntza, komunikabide-hezkuntza. Bigarren Irakaskuntzarako: ingurugiro-hezkuntza eta garapenerako hezkuntza.

Aldiz, H.Z.M.aren eremuan beste hauek: berdintasunaren hezkuntza, bake eta giza eskubideen hezkuntza, kontsumo-hezkuntza, osasun-hezkuntza, sexu hezkuntza, bide hezkuntza, ingurugiro-hezkuntza.

Gai bakoitza behar bezala jorratu eta garatu zen Haur, Lehen eta Bigarreneko Kutxa Gorrietan, zein bere helburu, eduki eta metodologiarekin.

Edozein modutan ere, izenak ez du axolarik, gehien interesatzen zaiguna da nola heltzen zaien, zein izango den horien tratamendua.

Zeharkako gaien erreforma zabaltzen hasi zenean, batzuek eta besteak elkarrengandik independente bezala agertu zituzten, bakoitzari eta zeharkakoei buruzko ikuspegi disziplinar batekin, curriculumari zegokionez, kontuan hartu eta jorratu behar baitziren curriculu-

maren area guztietan. Proposatuzuten eduki propio guztiak hezkuntza proiektuari eranstea, curriculum proiektuari eta gelako programazioei. Lehenbiziko proposamen horri uko egin zioten irakasle gehienek, ustez eta irakasgai edo area gehiegi eman beharra izango zutelakoan.

Ulertuzuten lehendik finkatutako edukiak gehitzen zitzaizkiela, ikastetxeetan garatzeko denborarik eman gabe. Zenbaitetan orientabide batzuk ematera ere iritsi ziren P.E.C. eta P.C.C. prestatzeko eta horiek egindakoan zeharkako gaiak sartzeko.

Zer gertatzen da, baina, ikuspegi horrekin? Tratamendu horren ondorioa izan daiteke zeharkako gaiak betegarriz hartzea, programazioetan tokirik ez duen zerbaitek bailiran, azken finean, irakasleek hutsuneak betetzeko erabiltzen dituzten gaiak, tutorietan lan egiteko edo ustekabeko kasuetarako.

Planteamendu horretatik beste batera iragan da, integratzaileago batera, jakintza eraikitze-ko modu berri bat erantsi nahi duena. Kasu honetan balore handia hartzen du hezkuntza prozesuaren intenzionalitateak, globalitateak eta disziplinarrekotasunak.

Hala ere, horrek zeharkako gaiak goi mailako ideietan desegiteko arriskua ekar dezake, planteamendu filosofiko zabal eta orokorretan, izan ere balore guztiz unibertsele mintzo baikara, giza eskubideez, zeinetaz irakasle gehienak ados dauden, baina hor ez dago inolako erantzukizunik eta horregatik ez dira ekintza espezifikoak zehazten. Beraz, ezin gaiteske hezkuntza proiektuan agertu arren ikastetxeko errealitatean isladatzen ez diren "hitz ponposoetan" gera.

Gure proposamena da bi tratamenduen artean sintesia egitea. Horixe da gure lanaren bidez egiten duguna, gai horiei izakera integratzailea ematea, ezaugarri asko amankomunean dituztelako eta alde horretatik, asmoa litzateke, zeharkako gai bakoitzaren ikuspegi guztiak, generoa, ekologia, osasuna, etika, etab. curriculumaren areako helburu, eduki eta metodologiari eranstea eta ezagupena eraikitzen ikastea, kontuan izanda zeharkako gaiek euren artean duten lotura. Era berean, zeharkako gai bakoitzaren alderdi espezifikoak ere garatu beharko lirateke hezkuntzako une eta eginbehar konkretuetan.

Esate baterako, aisialdirako hezitzeak aisia bera aztertzea eskatzen du, neska-mutilek duten denboraren egungo banaketari buruzko analisis oinarrituta, eta hausnartzea batzuek eta besteek zer ulerkerak duten denbora pribatuaren gainean, bide berriak irekitzea aisialdia erabili eta hartaz baliatzeko, joku berriak bultzatzea, eta fisikoki sasoian egoten ikastea.

Planteamendu horren barrenean geure buruari galdetu diogu ea zeharkako gai guztiak le-
rrun berekoak diren, analisiaren aldagai edo kategoriaren bat badagoen beste guztiak bil-
tzen dituen edo denak berdinak diren. Ez gara eztabaidatzen hasiko gai bat bestea baino
inportanteago den ala ez. Baina gure iritziz, bereizkuntza generoaren analisia garrantzi-
tsua eta relebantea izatean datza. Analisi berezi hori esan dezakegu maila goragokoa
dela, zabalagoa, jorratu beharreko edozein eduki edo ezagupen bere baitan hartzen due-
na.

Gure hipotesia da hezkidetza zeharkako gai bat dela, gainera besteen zeharkakoa izan
daitekeena, izan ere, genero analisitik abiatuta errealitatearen hainbat alderdi hatzematen
dira, hartaz egin daitekeen edozein analisi osatu eta aberasten dutenak.

Ikus dezagun genero analisitik zeharkako gaien funtsezko ezaugarri batzuk:

- Lehendik ezarritako jakintzen berrikuspena.
- Eguneroko bizitzara hurbiltzea.
- Pertsonen garapen integralarentzako laguntza.

• Lehendik ezarritako jakintzen berrikuspena planteatzen dugunean, auzitan jartzen ari
gara harako zatiketa klasiko hura, ezagupen akademikoen eta bizitza pribaturako balioz-
koak diren ezagupenen artekoa.

Jakintza zientifikoen eta ez zientifikoen arteko ohiko kontrajarpenak, zientifikotasuna objek-
tibo arrazionala edo esplizitua den orori atxikiz eta ez zientifikotzat subjektiboa, emozio-
nala edo implizitua den guztia hartuz, zerikusi handia du ezagupenaren zatiketa hierarkiko
eta androzentrikoarekin, non zientziaren mundua publikoa eta maskulinoa den eta mundu
ez zientifikoa berriz, pribatua eta femeninoa.

Genero analisi horretatik ezbaian jartzen da dikotomia hori eta hortik hasi gaitzke jakin-
tzak birdefinitzen.

• Zeharkako gaien beste ezaugarri bat da eguneroko bizitza ikasleengaindik hurbilago jar-
tzen dutela eta birbaloratzen dutela ezagupidearen iturri bezala. Egunerokotasuna errebin-
diketzen da eta eremu pribatua eta etxekoa, ikasleen pentsamendu zientifikoa garatzeko
iturri egokia bezala.

Egunerokotasuna relebante bihurtzen da antzematen denean ikasleekiko gertakizun hurbile-
nak motibatzaile onak direla azalpen teorikoago batzuetara iristeko, eta gertakizun haute-
mangarri eta objektiboen azalpena emateko kontrastatu eta erabiltzen direla.

Bizipenen munduari relebantzia ematea da, harreman pertsonalak, sentimenduekin lotzen
den guztia, afektuak, pertsonen ingurune hurbilena, hitz batean esateko, bizitza, eskolari
gerturatzea.

Planteamendu horrekin ondokoen bipolaritatea hausten da:

pribatua	publikoa
subjektiboa	objektiba
zientifiko ez dena	zientifikoa
garrantzitsua ez dena	garrantzitsua

Kultura femenino gisa kategorizatu den guztia birbaloratu eta zilegitzat jotzen da eskolako
kultura baliagarri bezala ikasle guztientzat.

- Azkenik, zeharkako gaien baloreek pertsonen garapen integrala badute helburutzat, hau
da, pertsonak autonomo eta independente izatea, ohartuko gara genero analisiaren bidez
sozializazio prozesua desberdina izan dela nesKentzat eta mutilentzat. Bizitzan izateko eta
egoteko bi modu sustatu dira, eta maiz bi modu elkarren kontrakoak eta are bateraezinak.
Genero nortasunaren konfigurazioa zenbait balore, portaera eta jarrera hierarkizatu eta
kontrajarritan oinarritu da, eta horrek etorkizuneko iguripen desberdinak ekarri ditu, berdin-
tasun gabeko lan banaketa, lanaldi bikoitza, eta funtsezkoena, konfigurazio patriarkalean
oinarritutako unibertso sinboliko baten sorrera, boterearen kontzeptuaren, maitasunaren,
agintearen eta harreman pertsonalen gainean.

Horregatik guztiagatik, zeharkako gaien zedarrri eta ezaugarrietatik abiatuta, genero anali-
siaren ekarpenak ezinbestekoak direla uste dugu, edozein edukiri ekiteko, genero katego-
riak bestelako kategoriak bere baitan hartzen dituelarik. Beraz, hezkidetzaz zeharkako
gaien artean muina bezala ikusten da, beste edozein gaiari ekiteko abiagunea. Gure baieztapena da genero analisia egin behar dela beste edozeinen aurretik.

Horrela ikusten dugu Osasun-Hezkuntzak berarekin dakarrela ongizate fisikoa, psikikoa eta
soziala defendatzea eta lortzea, pertsonaren ikuskera globala emango diguna, norberaren
errealitatea eta baldintzak ezagutzen eta errespetatzen ikasiz.

Haatik, ongizateaz hitz egin genezake, populazioaren erdiak bere bizitza antolatzen due-
nean zeinek bere interesen eta eginkizunen arabera, eta beste erdiak aurrekoen interesekin

adostasunean eta haien arabera? Ez dezagun ahaztu noren bizkar dagoen haurrak zain-
tzea, adineko pertsoneri eta gaisoei laguntzea. Ongizatearen kontzeptua berdin ulertzen al
dute gizonak eta emakumeak? Eta autoestimua?

Ingurugiro-hezkuntzak garapen orekatua defendatzen du. Baina nola afektatzen die emaku-
meei? Zer gertatzen da pobrezia-aren feminizazioaz? Modu berean, ingurunea zaintzeaz
mintzatzean, hurbilenetik hasi beharko genuke: geure etxetik, auzotik, herri edo hiritik.
Baina ingurune horretan, gizonak eta emakumeak erabiltzen dituzten espazioak ez dira ber-
dinak, zer motatako ingurunea izan nahi dugu?, ohartzen gara bereizkuntza horretaz?
Bizitza ekologikoago bat izatea denon eginbeharra da, ez dago zertan emakumeen ahale-
ginean gelditu behar.

Bake eta giza eskubidearen aldeko hezkuntza eskatzen du gatazkak adostasunaren, elka-
rriketaren, talde lanaren... bidez gaintzea. Baina marginalitate, bereizkeria eta intole-
rantzia egoerak kopuruz emakumei erasotzen diete gehienbat eta gainera oso gertuko gi-
roetan, hala nola, familian edo eskolan, horrekin pertsonaren funtsezko izaera, bere burua-
rekiko segurtasuna eta autoestimazioa ere ahultzen delarik.

Kontsumo-hezkuntzaren xedea da bitartekoak eskaintzea kontsumoko gizartean bizi diren
kontraesanen aurrean. Gai hauek: diruaren eta boterearen artean eta diru horren erabilpe-
naren eta manejoaren artean ezartzen den atxikimendua, independentzia ekonomikoa edo
neurritz gaineke kontsumoaren ondorioak, eta horrelako gaietan, gizonen eta emakumeen
sozializazio prozesu berezituak argitu beharreko gauza asko daude.

Dirudienek, bide-hezkuntza da zeharkako gai guztietatik zehatzena eta konkretuena.
Horren egitekoa da gizartean ongi lokalizatua dagoen arazo bati soluzioa ematea. Dena
den, uste dugu zerikusi handia duela mutilak sozializatzeko erabili den gizonezko irudia.
Mutilak behar dute izan bizkorrenak, lehenengoak, abenturazaleenak, arrisku handieneko
situazioak bizitzen dituztenak, ausartenak, inolako presiori amore ematen ez diotenak, eta
hori guztia beren kidekoen edo konkistatu nahi duten neskaren onarpenera lortzearen.

Azkenean, baina horregatik ez garrantzi txikiagokoa, ezta gutxiago ere, hezkuntza afekti-
bo-sexuala dator. Pertsonaren alderdi honen garapena da, planteatu ezin daitekeena, bestal-
de, autonomia eta independentzia printzipioetatik ez bada, berdinkideen arteko harreman
personalak eta elkarrekiko errespetuan oinarritutakoak ezartzeko.

Gai horietan guztietan bada zerbait amankomuna eta da, hezkuntza-prozesuan parte har-
tzen duten pertsonen nortasuna ari garela aipatzen eta haien artean eta inguruarekin ezar-
tzen diren harremanak.

Generoaren gaineko eztabaidak ikustarazi digu berdintasuna benetan lor daitekeela baldin eta gizonen eta emakumeen artean dauden genero eta botere diferentziak aitortuko bagenitu eta bidea emango bagenio esku-hartze positiboari eta aldaketa estrategia berrien garapenari, hezkuntza-prozesu osoan zehar.

2.4

ESTRATEGIAK

Hezkidetza, aldaketak egiteko diseinatu eta asmatutako esku-hartze gisa, berriki sortua da. Pentsatu behar dugu prozesuaren lehenbiziko fasean gaudela, eta bertan bi estrategia azpimarragarri daudela genero femeninoa birbaloratzeko.

Lehenbizikoari deituko genioke "Neskatilen alde". Maskulino hegemonikoen eta femenino desprestigiatuen aurrean, esku hartzen da emakumezkoen defizit jenerikoen gaineko ekintza positiboazko neurriekin. Defizita abiapuntutzat hartzen badugu, strategiaren xedea da nesken arazoa. Haien jarrerak aldatzen dituzten esku-hartzeak azpimarratzen dira eta hori konpentsatzeko ekintza positiboazko neurriak diseinatzen dira.

Bereizkeriari aurka egiten zaio agertzen bada, edo esku-hartzerik ez izanda agertu daitekeela susmatuz gero.

Borroka egin da "hortxe bertan" egoteko, bere garaian gizonezkoek eman zitzaizkien esku-bide berak izateko, arrazari, klase sozialari edo erlijioari begiratu gabe. Baina hori ez da nahikoa. Orokorra birbaloratu behar da, ezkutuan eta gutxietsirik dagoena berreskuratu eta bere balioa emateko. Balore femeninoak berretsi, ez baititugu galdu nahi, gizarte osora hedatu baizik: erlazional-afektiboa, zainketa, etab.... Helburua esku-hartzea da, eredu femeninoak baliozkoa duen guztia besteei helarazteko.

Estrategia horretatik generiko maskulinoarengan esku hartu behar da, gizonezko eremuan, neska-mutilei lagundu behar zaie beren genero rola eraikuntza sozialak bailiran ulertzen, beti ere, berriro aztertu eta alda daitezkeenak.

Hori lortzeko ezinbestekoa da hezkidetza egitasmoaren bidetik jotzea, hau da, aukera-berdintasunaren eskubide berberak eta balio berdintasunak eskuratzea, modu horretan bi sexuek elkarrekiko onespene eta begirune berdina aurkitu ditzaten, hots, norberaren kalitate eta mugapenen errekonozimendua.

Azkenik azpimarratzen dugu hezkidetzan hezkuntza eragileen prestakuntzak duen garrantzia, horiek baitira neska-mutilengan aldaketak eginarazteko aukera duten bitartekariak.

Hala eta guztiz ere, hezkidetza-egitasmo hori garatzen eta bultzatzen ez bada hezkuntza-
ren esparru guztietan eta zeharkako gai guztietan, oso zaila izango da heziketa integral
bat erdiestea eta zeharkako beste gaiak desegiteko arriskua izango dugu, irakasle gehie-
nek pentsatzen eta jarduten segitzen dutelako bakoitzaren jarrera eta portaeretan sexismo-
rik ez balego bezala. Gainera, askozaz errazagoa da formazko egitura txikiak aldatzea
(talde mistoak, espazioen banaketaz zertxobait, emakumearen eguna ospatzea...) genero
kategoriaren aldetik curriculumaren elementu guztien sakoneko analisisa egiten hastea bai-
no. Horregatik zinez inportantea iruditzen zaigu hezkidetza, LOGSEn sexu bien arteko au-
kera-berdintasun bihurtu dena, ez dadila berdintasun zehazkabeko bilaka.

Nolanahi ere, azken gogoeta hori oso positiboa ez izan arren, ezin dugu ukatu, ez ahaztu
ere, azken urteotan lortu diren aurrerapausoek lan eta gogoeta ildo honetan ari garenoi
ikastetxeetan hezkidetza prozesua garatzeko aukera eman digutela.

Bibliografía

- ACUÑA, Sara eta beste: *Coeducación y tiempo libre*. Madril, Editorial Popular, 1995.
- BONAL, Xavier: *Temas transversales: Nuevas perspectivas*, Madrileko Komunitate Autonomoak 1995eko apirilean antolatutako *Zehar lerroen I. Topaketan, Bizitzarako hezi*, aurkeztutako ponentzia.
- BUSQUETS, D. eta beste: *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madril, Santillana.
- CORTINA, Adela: *Ética de la sociedad civil*. Alauda-Anaya.
- "Educación versus socialización al final del siglo", *Kikiriki*- 30.
- FAVARO, Elisa eta beste: *Quintas jornadas de coeducación: Educación para la Igualdad: Actitudes y valores*. Madrileko Probintziako Zuzendaritza. M.E.C. Sexuen arteko Aukera-berdintasunaren Programa.
- G. LUCINI, Fernando: *Temas transversales y educación en valores*. Madril, Alauda, 1993.
- NÚÑEZ GÓMEZ, Clara: "La transversalidad en el currículo", *Zeharkako gaiak: premia bat eskolan* izenburua zuen ikastarorako prestatutako materiala. Ikastaro hura Madrileko Komunitate Autonomoko Hezkuntza Zuzendaritza Nagusiak diseinatu zuen.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel: "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, 225 zk.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida", *Kikiriki*- 31/32.
- Temas transversales y Desarrollo Curricular*. M.E.C. (Hezkuntza eta Zientzi Ministerioa) 1993.
- Proyecto curricular coeducativo. Sugerencias para trabajar la transversalidad en los Proyectos Curriculares de E. Primaria*. Madrileko Probintzi Zuzendaritza, HZM. Sexuen arteko aukera berdintasunerako programa.
- Material didaktikoak:
- El conocimiento del medio. La transversalidad desde la coeducación*. Madril, Emakumearen Erakundea, Hezkuntzako Idazkaritza, 1994.