

GENEROAREN TRATAERA IRAKASLEEN FORMAZIOAN



Pilar Aristizabal Lorente

GENEROAREN TRATAERA IRAKASLEEN FORMAZIOAN

© EMAKUNDE-Emakumearen Euskal Erankundea

© Pilar Aristizabal Llorente

ISBN: 978-84-92413-99-7

Lege gordailua:

Diseinua, maketazioa eta argitalpena: Joseba Berriotxo - Erroteta - www.erroteta.com

DESKRIBATZAILEAK: Generoa, berdintasuna, irakasleen formazioa

ILUSTRATZAILEA: Koldo Alijostes

Inprimaketa: cuatroas@cuatroas.com

Printed in EU.

María Pilar Aristizabal Llorente



Aurkibidea

SARRERA	9
Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasle gradu berriak	9
Gaiaren gaurkotasuna eta garrantzia	10
Lan honen helburuak	14
Egitura formala	15
1. GOGOETA TEORIKOA	17
1.1. Emakumea eta Hezkuntza: atzeranzko begirada	17
1.1.1. XVI-XVIII.mendeetako Eskola: emazte eta ama izaten ikasten ...	19
1.1.2. XIX. Mendeko Eskola emakumearekiko diskriminazioaren oinarri....	20
1.1.2.1. Irakasleen formazioa XIX. mendeko Europan	21
1.1.3. XX. Mendeko Eskola: esperantzari leiho bat	33
1.2. Irakasleen prestakuntza Euskal Herrian	41
1.2.1. Lehenengo epea. Maisu-maistren lehenengo Eskolak Euskal Herrian (XVI-XX. mende hasiera)	45
1.2.2. Bigarren epea:Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua (XX. mendearen hasiera)	54
1.2.3. Hirugarren epea: Frankismoaren garaia eta gerra ondokoa	57
1.3. Emakumeari buruzko Mundu Mailako lau Konferentziak, 1975-1995 ..	62
1.4. Azken hamarkadako lege berriak	65
1.4.1. Euskal Autonomi Erkidegoko legeak	65
1.4.2. Espainiar Estatuko Legeak	68
1.5. Emakumezkoak Hezkuntza Sisteman: zenbait datu	72
2. ERABILI DEN METODOLOGIA	79
2.1. Kasu-azterketa	79
2.2. Informazioa biltzeko tresnak	80
2.2.1. Galdetegiak	80
2.2.2. Eztabaida taldeak	82
2.3. Ikerketarako testuinguruaren deskribapena	83
2.4. Ikerketako partaideak	86
2.4.1. Ikasleen galdetegietan jasotako erantzun kopurua	86

2.4.2. Ikasleekin egindako eztabaida-taldeak	87
2.4.3. Irakasleen galdetegietan jasotako erantzun kopurua	88
2.4.4. Irakasleekin burututako eztabaida-taldeak	89
2.5. Ikerketaren kalitatea bermatzeko irizpideak	89
2.6. Datuen azterketa	91
2.7. Azterketarako unitateak.....	92
3. EMAITZEN AZTERKETA	95
3.1. Irakasleen erantzunak	95
3.1.1. Galdetegiaren emaitzak	95
3.1.2. Eztabaida-taldeetan jasotako informazioa	97
3.1.2.1. Irakasle Eskolako ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia ..	97
3.1.2.2. Berdintasunaren egoera Gasteizko Irakasle Eskolan. Ikasleek diotena	104
3.1.2.3. Jokaera sexistak gure eskolan	108
3.1.2.4. Genero Berdintasuna dela eta, beren formazioan ikusten dituzten gabeziak eta hauek hobetzeko iradokizunak	110
3.1.2.5. Atalaren ondorioak.....	117
3.2. Irakasleen erantzunak.....	118
3.2.1. Galdetegiaren emaitzak	118
3.2.1.1. Irakasleen dozentziaren ezaugarriak	118
3.2.1.2. Irakasleek ikusten dituzten gabeziak	124
3.2.1.3. Ikasketa Plan berrietarako dituzten asmoak	125
3.2.1.4. Berdintasun Plana	126
3.2.1.5. Atalaren ondorioa	128
3.2.2. Irakasleen eztabaida-taldeetako emaitzak	128
3.2.2.1. Berdintasunaren egoera eskolan	129
3.2.2.2. Irakasleok ikasleei buruz ditugun estereotipoak.....	132
3.2.2.3. Jokaera sexistak	134
3.2.2.4. Egoera jendartean	135
3.2.2.5. Atalaren ondorioak	136
3.2.2.6. Berdintasunaren gaia lantzeko egindako proposamenak	138
4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK	141
4.1. Eztabaida eta ondorioak.....	141
4.2. Etorkizunari begira	147
4.3. Etorkizunerako erronkak eta proposamenak	
5. BIBLIOGRAFIA.....	153

TAULEN AURKIBIDEA

1. taula: Espainiar Estatuko Hezkuntza Sistemaren hainbat ezaugarri	40
2. taula: XVI-XVIII. mendeko Hezkuntza Euskal Herrian	41
3. taula: XIX. mendeko eskola Euskal Herrian	42
4. taula: XX. mendeko eskola Euskal Herrian	43
5. taula: Eskola Normalen funtzionamendua Euskal Herrian sorreratik II. Errepublikara arte.....	44
6. taula: Berdintasunari buruzko legeak	65
7. taula: Berdintasunari dagozkion helburu, adierazle eta ekintzak (EHU-koak)	67
8. taula: Gasteizko Eskola batzarraren osaketa sexuaren arabera 2009-2010 ikasturtea	84
9. taula: Irakasleen erantzunak -espezialitate eta sexuaren arabera- matrikulekin alderatuta.....	86
10. taula: Jaso diren erantzun kopurua espezialitate, hizkuntza, eta sexuen arabera	87
11. taula: Eztabaida-taldeak hizkuntza eta espezialitatearen arabera.....	88
12. taula: Galdetegiak bete dituzten irakasleen ezaugarriak	88
13. taula: Gasteizko Irakasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan	89
14. taula: Kategoria sistema	93
15. taula: Iritziari buruzko aipamenak espezialitateka	103
16. taula: Berdintasunaren trataera Maagisteritzan. Irakasleen iritzia	108
17. taula: Irakasleek antzematen dituzten gabeziak eta ideia berriak	116
18. taula: Galdetegian parte hartu duten irakasleen ezaugarriak	119
19. taula: Berdintasuna ikasgaietan	132
20. taula: Estereotipoei buruzko irakasleen ekarpenak	135
21. taula: Berdintasuna lantzeko proposamenak.....	139

GRAFIKOEN AURKIBIDEA

1. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan.....	72
2. grafikoa: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lanbide Hezkuntzako Zikloetan.....	73
3. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan).....	73
4. grafikoa: Batxilergoko ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera (%tan).....	74
5. grafikoa: Unibertsitateko irakaskuntza. Matrikulatutako ikasle guztiak, adarraren eta sexuaren arabera (%tan eta graduondoak sartu gabe).....	74
6. grafikoa: Irakasleen banaketa sexuaren arabera: HH, LH, Heziketa Berezia eta Bigarren Hezkuntza.....	75
7. grafikoa: Irakasleen banaketa sexuaren arabera: Batxilergoa, Lanbide Heziketan, Unibertsitatean.....	75
8. grafikoa: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera Nafarroan.....	76
9. grafikoa: Irakasleen banaketa Nafarroako Hezkuntza Sisteman, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan sexuaren arabera (%tan).....	77
10. grafikoa: Emakume eta gizonen funtzio banaketa Nafarroako Hezkuntza Sisteman (%tan).....	78
11. grafikoa: Gasteizko Irakasleen U.E zenbakitan. 2008/2009 ikasturteko matrikula.....	85
12. grafikoa: Datu kualitatiboen azterketarako prozesu orokorra (Gil, 1995:31).....	92
13. grafikoa: Berdintasunari buruzko iritzia.....	97
14. grafikoa: Berdintasunaren egoera Magisteritzan.....	104
15. grafikoa: Genero Berdintasuna dela eta, formazioan dituzten gabeziak....	111
16. grafikoa: Ikasleek ikusten dituzten gabeziak eta ideia berriak (%tan)....	117
17. grafikoa: Berdintasunaren egoera: Irakasleen dozentzia eta ekimenen ezagutza.....	118
18. grafikoa: Gustukoen duten espezialitatea sexuen arabera.....	121
19. grafikoa: Ikasgaietan berdintasunari buruz egiten den lan mota.....	123
20. grafikoa: Ikasgaietan zaintzen diren aspektuak.....	124
21. grafikoa: Gasteizko Magisteritza eskolako berdintasunaren egoera. Irakasleen iritzia.....	129

SARRERA**Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasle gradu berriak**

Ikerketa hau Gasteizko Irakasle Eskolan aurrera eramaten ari garen Graduoko ikasketen planen berrikuntzaren inguruan sortzen da.

Derrigorrezko irakaskuntzan, Haur eta Lehen Hezkuntzan, eskola hezkidea lortzeko esperientzia eta ahaleginak nahiko zabaldua dauden arren, Irakasle Eskoletatik ateratzen diren irakasle berriek, neska eta mutilen arteko desberdintasunen aurrean kontzientzia argirik ez dutela eta berdintasunaren erronkari aurre egiteko prestakuntza nahikorik ez dutela uste dugu.

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

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

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

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

Legean horrela jasota agertzea aurrerapauso handia bada ere, errealitatea hasierako iguripenetatik urrun gelditu da. Nahiz eta erakunde feministetatik derrigorrezko ikasgai bat sartzeko ahalegina egin manifestu bat sinatuz eta beste ekimen batzuk bultzatuz, bai EHUn eta bai estatu mailan, ez da lortu ikasketa gehienetan generoari buruzko ikasgaiak sartzeko, eta, azkenean, ikastegi bakoitzaren eskuetan gelditu da ikasgai hauek edo formazio hau eskaintzeko ardura. Hala ere, ANECA-n aurkezten ari diren hainbat ikasketa planetan baldintza hau betetzen ez den arren, plan hauek onartzen ari dira. EAEko hiru Irakasle Eskolen artean diseinatutako ikasketa plan berrietan gai hau dela eta gabezi bat genuela ikusi genuen eta Gasteizko Eskolan jorratzea erabaki genuen.

Testuinguru horretan, 2008-2009 Ikasturtean, Matilde Fontecha, Amaia Andrieu eta Teresa Nuño irakasleek bertan antolatu zuten Hezkidetza mintegia. Mintegiaren emaileak Maria Jesús Apodaka eta Beatriz Ugarte izan ziren eta, bertan, hezkidetzaren gaia jorratzeko eta sexismoa agerian uzteko beharra nabarmen gelditu zen.

Hau bideratzeko asmotan, Zuzendaritza Taldean PISAM-eko deialdian parte hartzeko erabakia hartu genuen eta aurkeztutako hobekuntzarako ekintzen artean, honako hau aurkeztu genuen: "Análisis de la igualdad en los planes de estudio de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz". Ekintza hau bereziki ondo baloratu zen deialdian eta eskolan burutzeko diru-laguntza eman ziguten. Zuzendaritza talde osoan onartu zen ekimen hau, eta horrela, titulu berrietan ezer egin aurretik, momentu horretan genuen egoera aztertu behar zela iruditu zitzaigun: gaur egun ikasgaietan zer egiten dugun, ikasleek berdintasunaren gaia nola ikusten duten, irakasleek gai honekiko egiten dituzten ahaleginak eta dituzten jarrera eta jokabideak jaso eta aztertu nahi geniruen. Ikerketa horretan eskuratutako hainbat datu emango ditugu ezagutzera argitalpen honetan.

Gaiaren gaurkotasuna eta garrantzia.

Ikergai honen gaurkotasuna eta garrantzia agerikoak dira. Hezkuntza Lege guztietan emakume eta gizonen berdintasuna lortzera bideratutako neurriak ezartzen dira eta bestaldetik, ugariak dira erakunde guztietan garatzen ari diren Berdintasun Plan, proiektu e.a. Emakume eta gizonen berdintasuna, sexu berdintasuna edo hezkidetza

bezalako gaiak buruz bibliografia eta dokumentu ugari aurki ditzakegu. Modu berean asko dira gai hau hizpide aurki ditzakegun jardunaldi, kongresu, mintegi zein ikerketa. Gaurkotasuna izateak, ez du esan nahi berria denik, izan ere, asko izan dira gu baino lehenago gai hau jorratu dutenak.

Euskal Autonomi Elkargoan, 1977az geroztik hezkidetzaren aldeko hainbat kolektibo sortu ziren Mugimendu Feministaren barruan Mari Jose Urruzolak *et al.* (2002) azaltzen digunez. Horrela, 1977ko abenduan antolatu ziren Emakumearen Lehen Jardunaldiak Euskal Herriko Unibertsitatean. Urte berean, Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako Emakumeen Asanbladetak *Emakumea eta Hezkuntza* batzordea eta Lanbroa Hezkidetza Kolektiboa sortu ziren. Guztiek lagundu zuten hezkuntza sistemako egitura sexistaren analisia egiten, eskolak mantentzen zituen rola aztertzen eta eskolan erabiltzen ziren sexismoaren transmisio mekanismoak detektatzen. Mekanismo horien artean honako hauek zeuden: testu liburuak, espazioaren erabilera, jostailuen erabilera, hizkuntza, orientabidea, eskola antolaketa, giza harremanen heziketa eta balioak.

1988an Emakunde sortu zen. Bere ekintzarik nabarmenena *Emakumearentzako Ekintza Positiboko Plana* izan da. Antolatu izan dituzten jardunaldiek eta EAEko emakumeen egoera neurtzen duten azterketa soziologikoen argitalpenek irakasleen formazioari lagundu diote Urruzolaren (2002) esanetan. Ezin ditugu ahaztu Emakunde Hezkuntza arloan burutu dituen gaiak, besteak beste, 1997an argitaratutako *Ikastetxearen hezkidetza-eredua egiteko gida. I tomoa* eta *Ikastetxearen hezkuntza eta curriculum proiektua egiteko baliabideak. II tomoa*, (Begoña Salas *et al.*, 1997). Nabarmentzekoak dira ere 2008. urtean argitaratu ziren *Hezkuntzan erabiltzeko hizkuntza-jarraibideak* eta *Euskararen erabilera ez sexista*, Eulalia Lledó Cunill eta Amelia Barquin-enak hurrenez hurren.

Emakumeentzako Ekintza Positiboko Plan eta LOGSE-n planteatutako neurrietan oinarrituz, 1990ean, Hezkuntza Sailak *Hezkidetzarako Abolkularitza* sortu zuen Araba, Bizkaia eta Gipuzkoan. Horren bidez, eskoletan hezkidetza bultzatu nahi zuen. Nabarmentzekoa da, 1992an eta 1993an irakasleen formaziorako hezkidetzako gradu-ondoko bi kurtso antolatu zirela, bietariko lehenengoa Gasteizko Irakasle Eskolan, hain zuzen ere.

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

Hizkuntzan ezarritako sexismoa, heziketa guztiaren baldintzatzaile bezala eta pertsonengan berdintasunaren ideia bereganatzeko oztopo bezala salatu zen. 1986an García Meseguer-en lanek, hizkuntzaren egitura maskulinoak, emakumeak eta beraiei dagokien guztia ezkatzeaz gain, mundua ulertzeko modu maskulinizatua eragiten

zuela ulertzen lagundu ziguten. Egoera hau zuzentzeko Emakumearen Institutuak, hizkuntzaren sexismoa saihesteko gidak argitaratu zituen 1989an.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

90eko hamarkadatik aurrera ikerketak eta argitalpenak biderkatu ziren, eta ez ziren falta izan neurri hauek laguntzera eta garatzera bideratutako ekimen ofizialak. Aipagarria da, sexismoa aztertze behaketa ereduak ezarri zirela (Subirats eta Tomé, 1992); testuliburuaren azterketa berriak egin zirela (Subirats, 1993); sexismoa hizkuntzan azertu zela (Lledó, 1992), eta, hezkidetzarako proposamen berriak egin zirela (Altable, 1991; Mañeru eta Rubio, 1992; Ballarín, 1992; Andalucía-ko Batzarra, 1993). Beste batzuen artean, Heziketa Fisikorako (Asins eta García, 1994), jolas partiarako (Bonal, 1994) edo zientzia esperimentaletako geletarako (Fernandez, 1995) proposamen bereziak egon ziren.

Zalantzarik gabe asko dira azken hamarkadatan eman diren aldaketak, eta, horrela, gero eta emakume gehiago ikusten dira espazio publikoetan. Horrek pertsona askori emakume eta gizonen berdintasuna benetakoa dela pentsa arazten die. Errea-

litatea, ordea, oso tematia da, genero bortizkeria errealitatea da; emakumeen sexu-esplotazioa ezaguna da; emakumeek jasaten duten lan-diskriminazio horizontala nahiz bertikala hor dago; emakumeak dira pobrezia handiena pairatzen dutenak eta etxeko lanez arduratzen direnak...; Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren 2008-2011rako plan estrategikoaren sarreran agertzen den bezala (Emakumearen Institutua, 2007), Europar Batasunaren eta Nazio Batuen berdintasunerako politiketan aurrerapen handiak egon diren arren, eta, bi sexuen eskubide eta aukera berdintasunaren alde urrats garrantzitsuak eman diren arren, begi bistakoa da harreman desberdinak eta diskriminatzailerak hor daudela eta, oraindik ere, handiak direla emakumeen interes, nahi eta eskaerak betetzeko ditugun erronkak.

Lan honen helburuak

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

Foro desberdinetan aldarrikatu den bezala, gizon eta emakumeen berdintasuna lortzeko bidean ezinbesteko tresna dugu hezkuntza. Hala ere, ezin ditugu ahaztu esparru honetan ditugun zailtasunak, Anguita-k eta Torrego-k (2009) diotenez, Emakumearen Institutuak agindutako Hezkidetzaren Egoerari Buruzko Txostenaren ondorio kezagarrietako bat honakoa da: jardunean dauden irakasleek ez dute berariazko prestakuntzarik jaso hezkidetzari dagokionez eta erabat sinesten dute eskola, pertsona guztiak berdina diren instituzio demokratikoa eta zuzena dela. Hori dela eta, emakume eta gizonen arteko aukera berdintasuna lortuta dagoela uste dute. Horri aurre egiteko, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako irakasleen formazioan, gizon eta emakumeen arteko berdintasuna eta hezkidetzari buruzko edukiak sartzeko beharra iradokitzen du txostenak. Gure eskolako irakasleek eta ikasleek ere honelako usteak ote dituzten eta nolako prestakuntza jaso behar-ko luketen ikertu nahi izan dugu azterlan honetan.

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

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

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

Egitura formala

Egiturari dagokionez, eskuartean daukazu lana lau ataletan banatuta dago.

Sarrera honetan, lanaren aurkezpenaz gain, lortu nahi diren helburu orokorren aipamena egiten da. Horrez gainera, lana aurkezteko erabili den egitura plazaratzen da eta atal bakoitzean irakurleak aurkituko duen edukiaren laburpena egiten da.

Lehenengo atalean, lan honen gogoeta teorikoa dago. Kapitulu horretan gai desberdinak jorratzen dira, alde batetik, Hezkuntza Sistemak historian zehar emakume zein gizonen heziketari eta irakasleen formazioari eman dioten trataera aztertzen da, ikuspegi historikoak lan hau hobeto kokatzen lagunduko digula uste baitugu. Euskal Herrian (batez ere Hego Euskal Herrian) jarriko dugu begirada, baina gure errealitatea baldintzatzen duten Europako eta Espainiar zein Frantziar Estatuko testuinguruak ahaztu gabe. Horrez gainera, berdintasunaren eta hezkidetzaren diskurtsoaren sorreratik gaur egun arte eman diren urratsak eta aurrerapenak jaso nahi izan ditugu, eta, horiekin batera, agerian ditugun erronkak. Bestalde, azken urteetan berdintasuna bultzatzeko ezarri diren lege, plan eta arau desberdinen azterketa egin dugu. Atal honekin amaitzeko, Hezkuntza sisteman emakumezkoa duen presentziari buruzko zenbait datu emango ditugu.

Bigarren atalean, hartu dugun aukera metodologikoa aurkezten da. Egin den aukera metodologikoaren zergatia azaldu ondoren, kasu-azterketaren metodologia zertan datzan azaltzen dugu. Ondoren, ikerketaren testuinguruari buruzko informazioa ematen da, kasua hobeto ulertzen lagunduko duelakoan. Laginaren osaketa zein izan den azaltzen da eta informazioa jasotzeko erabili diren estrategiak aurkezten dira. Jasotako datuen azterketa nola burutu den azaltzen da, deskribapen laburra eginez.

Hirugarren atalean gure lanaren emaitzak aurkezten dira. Hautatutako tresnen bidez, partaide desberdinengandik jaso dugun informazioaren azterketa eta honen interpretazioa egiten da.

Laugarren atalean ikasle zein irakasleen ahotsetan entzun ditugun iritzi, hausnarke- ta eta kezkekin batera, jaso ditugun pertzepzioak, esperientziak eta proposamenak ezta- baidan sartzeko dira. Ez da lan erraza gertatu, erabili dituzten diskurtsoak oso anitzak eta desberdinak direlako, baina, sintesi-lan bat egin dugu, iturri desberdinen bidez jasotako informazioa alderatuz, osatuz eta harremanetan jarriko interpretazio orokorra egi- teko. Amaitzeko, etorkizunari begira partaideengandik jaso ditugun erronka nagusiak eta gaur egungo egoera hobetzeko egin dizkiguten proposamenak batu ditugu.

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

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

1. GOGOETA TEORIKOA

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

1.1. Emakumea eta hezkuntza. Atzeranzko begirada

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

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

batzuek, aldaketa bultzatzeko garrantzi handia ematen diote erakundeko kideen parte-hartzeari, hau da, eskoletako irakasleei:

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

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

Datozen orrialdeetan Euskal Herrian egon den emakumeen heziketari buruzko edo zehazkiago esanda, maistren formazioari buruzko errebaso historikoa egingo dugu, orain arte gai honi buruz egin diren hainbat ekarpen bilduz. Baina azterketa hau ezin da modu isolatuan egin, Pilar Ballarin-ek esaten duen moduan:

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

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

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

1.1.1. XVI-XVIII. mendeetako Eskola: ama eta emazte izaten ikasten

Irakasleen prestakuntza dela eta, ezagutzen ditugun lehenengo aurrekariak La Salle-ko Juan Bautista-renak dira. Historiagile batzuek, lehenengo Eskola Normaleko klaustroaren fundatzaile hartzen dute, 1685ean, Renis-eko (Paris) “Maisu segla-reen mintegia” sortu zuelako. Eskoletako maisuen formazioaz arduratzen bazen ere, eskola honek, zein sortu zituen beste batzuek, formazio erlijiosoa zuten helburu eta kristau pedagogian oinarritzen ziren (Alejo, 2009). Benetako Eskola Normalak 1736an Alemanian, eta 1770ean, Austrian antolatzen hasi ziren. Austriako eskolek arrakasta handia izan zuten eta hamar urte beranduago, 1780an, beste 15 Eskola Normal zabaldu ziren Austrian.

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

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

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

XIV. mendean, aitonon-eme eta kristau osoa izatea; mairu, turko edo judutarren odol nabasketarik ez izatea eskatzen zitzaien.

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

1688ko Ordenantzen arabera, bi urtetako praktikaldia egitera behartuta zuden titulatuak maisuekin. Prestakuntza teorikoa maisu-gaiek, abal zuten moduan, egiten zuten Korporazioek azterketak prestatzeko aholkatzen zitzaizkien liburuak erabiliz.

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

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

Ikusten denez, Espainiako Estatuan -1780ko ekimena arte- maisu izateko eskatzen ziren baldintzek zerikusi gutxi zuten beren lanbidean bete behar zituzten zereginekin. San Román-ek (1998) azaltzen digunaren arabera, XVIII. mendearen amaieran eta XIX.aren hasieran ezarrita zegoen maistra eredu, “analfabetoa” zen. Berak dioenez, maistra gehienek ez zekiten ez idazten eta ez irakurtzen. Moralitate zorrotza izateaz kanpo, ez zuten inolako formaziorik behar. Parejak eta Zarragak (2006) diotenez, emakumeentzat ondo ikusita zegoen lanbidea zen, dituen ezaugarriak, estu lotuta baitaude emakumei beti esleitu zaizkien rolei. Ikasketa bakarrak joskintza eta erlijioa izaten ziren, horiek neskei soilik irakasten baitzitzaizkien. Egile berberak aipatzen dutenaren arabera, Bizkaian, 1797an, 8 maisu eta 4 maistra zeuden hamar milatik gorako hiribilduan.

1.1.2. XIX. mendeko Eskola, emakumearekiko diskriminazioaren oinarri

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

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

Orduko hezkuntza-pentsamenduaren arabera, Jainkoak emakume eta gizonak desberdinak egin zituen eta, desberdintasun biologikoei, gaitasun, jokaera, ekintza eta gizarte-eginkizun desberdinak zegozkiela uste zen. Horren arabera, jasotzen zuten heziketa ere, desberdina izan behar zela uste zen eta, emakumeak, bere amatasun funtzioak betetzeko ez zuela inongo formaziorik behar ondorioztatzen zen. Horrela, neskatoentzako hezkuntzari buruzko proposamenak otoitzetan eta etxeko lanen ikasketan oinarritzen ziren, mutikoentzat pentsatuak ziren ikasgaietan ezarritako edukien murrizketarekin batera. Sasoi horretan ezarri zen eredu politikoak “etxeokandrea” bat eskatzen zuen, gizonari esparru pribatuko ardurak kentzen zizkiona, esparru publikoan aritu ahal izateko. (Carbonell, 1996; García *et al.*, 2002; Subirats Martorí, 1994).

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

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

1.1.2.1 Irakasleen formazioa XIX. mendeko Europar

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

San Román-ek (1997) egindako ikerketan esaten digunez, XIX. mende hasierako industrializazio iraultzarekin batera, maistra “maternala”ren eredu zabaltzen hasi zen Europar (1838-1876). Eredu hau, Ingalaterran *Infant Schools* deitutakoekin hasi zen eta 1820 arte iraun zuen. Frantziar, 1820-1830 bitartean zabaltzen zen eta eta Italian, Alemanian, Hungarian, Suizan, Txekoslovakian, Danimarkan, Portugalen eta Polonian, 1830-1840 urteen artean hedatu zen. Espainiar Estatuan, 1838. urtean ezarri zen eredu hau, eta lehenengo aldiz, maistrak, mutilen eskolan sartu ahal izan ziren. Emakumeen analfabetismoa gelditzeko beharrak, maistra eredu honi egokitzen zitzaizkion funtzioak baldintzatu zituen. Emakumea, bere ama roletik, garapen sozialareko bidean oztopo izatea saihestu nahi da. Hortaz, haurrak eta emakumeak, sistema sozial eta moral berriaren eragingarri izan ziren.

Euskal Herriaren zati batek Frantziarekin harremana duelako, Estatu Frantziarrean gertatutakoaren aipamena egingo dugu. Frantziako irakasleen formaziorako lehenengo eskola Parisen sortu zen 1794an, Joseph Lakanal-ek eta Heziketa Publikoko Batzordeak bultzatuta. Egoera politiko-ekonomiko kaskarra zela eta, eskolak 4 hilabete baino ez

zuen iraun, 1795ean desagertuz. Napoleón-ek ezarri zuen berriro 1808an eta, 1810ean, ireki zituen ateak (Buisson, 1911). Estrasburgoko Eskola Normala da, historiagile batzuek Frantziako lehenengo “Normal”tzat hartzen dutena. 1837. urtean 74 Eskola Normal zeuden Frantziar lurralde osoan. Madrilen, berriz, lehenengo Eskola Normala 1818an sortu zen arren, ez zen “Normal”tzat hartu 1821. urtera arte.

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

Aipagarria da, irakasleen formazioari legeak ematen zion garrantzia, ordena soziala zela eta, irakasleak oinarriko piezatzat hartuak izan ziren eta irakasle-eskola Normalei protagonismo handia eman zitzaien, irakasleak “*fonctionnaires de l’Etat*” bihurtuz. Irakaslea Estatuaren begirada zorrotzaren pean eduki behar zen eta ondorioz, Estatuaren ikuskaritza-mekanismoak ezarriko ziren (Zabaleta, 2000). Eskolan irakasten ziren eduki dagokienez, 1. eta 3. artikulua ezartzen zituenak honako hauek dira:

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

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

Nesken irakaskuntza dela eta, ahaztuta egon zen lege honetan eta kongregazio erlijiosoen izan zuten monopolioa, baina 1836ko ekainaren 23ko ordenantzak, 1833ko legearen xedapen gehienak ezarri zituen neskenentzat, hauen irakaskuntzari bultzada bat emanez. Eskola publiko berriak zabaldu ziren eta hauen kudeaketa bermatu behar zen. Lehenengo momentuan kongregazio erlijiosoen hartu zuten ekimena baina laster irakasle laikoak formatu behar izan ziren. Maisuen formazioarekin gertatu zen bezala, nesken lehen hezkuntzako goi-mailako eskola bakoitzaren ondoan, berehala “Eskola Normal” bat zabaldu zen irakaskuntzan aritzeko asmoa

zuten neska gazteak hartzen zituena. “Eskola Normal” hauek, hasieran batez ere, komunitate erlijiosoen zuzendutako eskoletara atxikiak ziren. Ipar Euskal Herrian lehenengo Eskola Normala 1838an zabaldu zen, Basses-Pyrénées delako Departamentuan (Buisson, 1911).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nahiz eta, hurrengo artikuluan nagusiagoak ziren neskentzako zehaztapenak ezarri:

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

Egoera zein zen irudikatzeko, De Benito-k (1999) bere lanean, Gipuzkoako neska eta mutilen eskolatzeari buruz ematen dizkigun datuak ekarri ditugu hona. Dioenez, 1822ko zentsuaren arabera, nesken 29 eskola zeuden, 777 neska eskolatzen zituztenak. Horietatik 9 mistoak ziren. Mutilen eskolatzeari dagokionez, 49 eskola zeuden, 1711 ikasle zituztenak orotara. Bestaldetik Tomé-k (2002) dionaren arabera, Estatu Espainiarrean, 1822an 595 ziren neskentzako eskolak, mutilenak berriz, 7.365. Hala ere, kasu askotan, udalen egoera ekonomikoak ezinezko bihurtzen zuen bi eskola mantentzea eta neskek eta mutilak eskola berera joaten ziren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Testuinguru honetan, 1839ko martxoaren 8an, sortu zen Madrilen lehenengo Eskola Normala edo, “Seminario Central de Maestros del Reino” Pablo Montesinos-en zuzendaritzapean. Antolakuntza akademiko-profesionala dela eta, geroko ikastegi bidea ezarriko zuten elementu batzuk aipatuko ditugu. Alde batetik, Eskola

“seminario” moduan eratu zen, horrela espiritu morala, pedagogikoa eta politikoa irakasten zitzaien irakasle-gaiei. Horrez gainera, sarrerarako hainbat baldintza ezartzen ziren: fisikoak, moralak eta kulturalak, hala nola, 18-20 urte arteko adina izatea, gaixotasunik ez izatea eta jokaera moral, politiko eta akademiko ona frogatzea. Azkenik, ikasketa planak bi ikasturte oso aurreikusten zituen, formaziorako arlo kulturalari lehentasuna emanez, arlo pedagogiko edo profesionalaren aurrean. Lehenengo ikasketa plana 1843. urtean ezarri zen arlo kulturala pedagogikoaren gainetik zegoelarik (Alejo, 2009). “Seminario Central de Maestros” delakoak arrakasta handia izan zuen arren eta, 1845ean, probintzia desberdinetan, 42 Eskola Normal zeuden arren, 40ko hamarkadan Eskola hauen aurkako era guztietako akusazioak jaurtiki ziren, besteak beste, “centros de formación de revolucionarios y perversores del pueblo” izatea leporatzen baitzitzaien. Horrek eta eskola hauek mantentzeak eskatzen zuten esfortzu ekonomikoak eragin zuten eskola hauen kopurua hogeita hamabira mugatzea: Madrilgo Zentrala, bederatzi Goi-Mailako Eskola, bat unibertsitate barruti bakoitzeko, eta hogeit Oinarrizko Eskola penintsula osoan (Alejo, 2009).

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

Mendearen bigarren erdialde horretan emakumeen aldeko hainbat ekarpen garrantzitsu egon ziren. Horrela, Condorcet-ek bere garaikideek emakumea hezkuntza sistema publikotik at uzteko erabiltzen zuten desberdintasun “naturalaren” kontzeptua errefusatu zuen, eta, desberdintasunak, izaera sozialekoak direla defendatu zuen. Sexuen arteko desberdintasunak, gizonak goraiatzeko emakumeak etxeko esparru pribatuan uzten zituen garai baten ondorioa zirela aldarrikatu zuen. Tradizioaren hesiak apurtuz, Condorcet-ek Ilustrazioaren mezutik kanpo utzitako gizakien beste erdiari atea irekitzen zion. Berarentzat, hiritar moduan, emakumeak bizitza publikoan eta erakundeetan parte hartzeko eskubidea izan behar zuen; eta Estatuaren eginbearra zen hezkuntzaren bidez pertsonen eskubideak bermatzea (San Roman, 1998).

Estatu Espainiarrean, 1857ko irailaren 9an “Ley de Instrucción Pública” delakoa -Moyano Legea bezala ezagutua- indarrean sartu zen. Esan daiteke Claudio Moyano-

ren Legea, XIX. mendeko hezkuntza legerik garrantzitsuena izan zela (Murua, 2008). Lege honek neska eta mutilentzako derrigorrezko eskola ezarri zuen 6 eta 9 urte bitartean, beti ere curriculum desberdina izan behar zela eta aparteko eskoletan egon behar zirela azpimarratuz. Horrez gainera, Maistrentzako Eskola Normalak baimentzen zituen (Tomé, 2002).

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

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

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

esaten zuen bitartean, eskola femeninoetarako honako hau ezartzen zuen:

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

Maistren eskolarako ezarri zuen curriculumari begiratzen badiogu, hainbat ikasgai: “Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio”, “Principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura” eta “Nociones generales de Física y de Historia Natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida” desagertzen zirela, eta beste batzuegatik ordezkatzeko zirela ohartzen gara “Labores propias del sexo”, “Elementos de Dibujo aplicados a las mismas labores” eta “Ligeras nociones de Higiene Doméstica”, esan daiteke eduki zientifikoa zuten ikasgai guztiak erabat desagertzen zirela (Alejo, 2009).

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

Maisuen formazioari dagokionez, bi formazio mota planteatzen ziren, oinarrizkoa eta goi-mailakoa, eta, horrekin batera, “Maestro Normala”rena, Ikastegi Normaletarako irakasleentzat. Ikasketa planak bi ikasturte aurreikusten zituen oinarrizko gradurako, hiru goi-mailako gradurako eta bat gehiago “Maestro Normal”a izateko. Moyano legeak itxaropen handia piztu zuen arren, Eskola Normalek beherakada han-

dia ezagutu zuten XIX. mendeko bigarren erdian eta, 1898 urtera arte, ia abandonatuta egon zirela esan daiteke (Alejo, 2009). Egoera oso kaskarra zenez, 1898ko irailaren 23an, Gamazo ministroak oinarrizko irakasleen formazioa bost hilabetetako bi ikastarotara murriztu zuen eta goi-mailako titulua lortzeko bederatzi hilabetetako bi ikastaro egin behar ziren. “Irakasle Normala”ren titulua lortzeko ikasturte bat gehiago bete behar zen (Alejo, 2009). Gauza bera gertatu zen legeak neska-mutilak eskolatzeke ezartzen zuen beharrarekin. Gauza bat zen legean jasotakoa, eta beste bat errealitatean gertatzen zena, eta horrela, 1870. urtean emakumezkoen %81a analfabetoak ziren gizonezkoen %61aren aurrean.

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

Ezin dugu atal hau amaitu emakumeek bigarren hezkuntzako irakaskuntza ofizialean sartzeko izan zituzten oztopoak aipatu gabe. Camino-k bere doktore tesian (2010) adierazten duenez, Bigarren Hezkuntzako XIX. mendeko legedian ez da emakumeen inongo aipamenik egiten, hortaz, bere iritziz, bigarren hezkuntzak hartzaile garbi bat zeukan: gizonezko ikasleak. Emakumeak jasaten zuten diskriminazioa, berriz, garaiko legedian jasota zegoen Camino-k bere tesian Araque-rengandik hartu duen aipu honetan ikus daitekeenez:

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

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

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

“El Ilmo. Sr. Director General de Instrucción Pública, Agricultura e industria, con fecha de 15 del actual, me traslada la orden siguiente: el Rector de la Univer-

sidad de Sevilla dijo a esta Dirección el 22 de julio último lo siguiente: visto el oficio de V.S. consultando si procede expedir el título de Bachiller a Doña Encarnación del Aguila y Sánchez, alumna del Instituto de esa capital en el que ha terminado los estudios de segunda enseñanza; teniendo en cuenta que por no existir ninguna disposición que prohiba a la mujer cursar académicamente dichos estudios, se ha concedido autorización para emprenderlos en años anteriores a varias señoras que lo solicitaron con tal objeto. Considerando la conveniencia y hasta necesidad de procurar todos los medios e instrucción a quien por su doble carácter de esposa y de madre está destinada a ejercer su poderoso influjo en la sociedad y en la familia, y que para aquel fin no cuenta hoy más establecimientos de enseñanza, y estos en corto número, que las Escuelas Normales de Maestras, considerando que el título de que se trata no lleva consigo el ejercicio de ninguna profesión, de ninguna clase de función pública, no siendo su esencia otra cosa que un certificado de todos los estudios que constituyen el periodo de segunda enseñanza; y que este título al par que alague (sic) a la que lo obtenga ha de estimular a otras a emprender y perseverar en unos estudios tan necesarios para elevar el nivel intelectual de la mujer, esta Dirección General ha tenido a bien resolver que tanto a la alumna del Instituto de Sevilla como a cuantas en lo sucesivo se hallasen en el mismo caso, puede y debe expedirse el título de Bachiller, previos los estudios, ejercicios y pago de los derechos correspondientes” (Camino, 2010:139).

Sasoi hartako beste lege askotan bezala, emakumearen ama eta emazte izaera aipatzen ziren bere heziketaren beharra argudiatzeko. Idatzi berean, emakumezkoen ikasketek aukera bakarrenetarikoa Maistren Eskola Normalak zirela aipatzen zen, eta azpimarratzen zen titulu horrek ez dakarrela berarekin lanbide batean aritu ahal izatea. Hasierako erantzun hori emakumea bigarren hezkuntzako ikasketetan sartzearen aldekoa zela dirudien arren, honen aurkako jarrerak aurkitzen dira gerora ere Camino-k aztertutako dokumentazioan, emakumezkoen matrikula ez onartzeko Valladolid-eko Errektoretzatik 1882ko urriaren 20an bidalitako komunikazio honetan kasu:

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

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

“El índice de feminidad en los estudios de segunda enseñanza es para el conjunto de España nimio: frente a los 33.678 alumnos varones, tan solo encontramos 1.433 hembras. Algo similar sucede en el Distrito Universitario de Valladolid: si

descontamos el caso de Vizcaya, donde 46 alumnas cursan este tipo de estudios, sólo 38 hembras se encuentran matriculadas en las seis provincias restantes. Los datos concretos van desde las 46 alumnas en el Instituto y colegios de Vizcaya, a las 10 y 12 de Guipúzcoa y Palencia, las 4 de Álava, las 6 de Valladolid o una en Burgos, datos que por sí se comentan”. (Camino, 2010:140)

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

“El siglo XIX es un siglo de dominación, la democracia excluyó a las mujeres, pero las mujeres no fueron víctimas pasivas y el nacimiento del feminismo es buena prueba de ello. Son muchos los cambios que se producen a lo largo del siglo y notables las conquistas. Asistimos en este siglo a la ruptura de un modelo de mujer que se pretende uniformar sin mas función social que la de esposa y madre y cuyos derechos se definen en función de sus deberes. No hay que desdeñar la importancia que tiene en este proceso el acceso creciente de las mujeres a la educación formal pero sin olvidar, como decíamos, que las mujeres no son receptoras pasivas de lo que les viene dado y las transgresiones al modelo ponen de manifiesto que los resultados educativos no coincidieron siempre con los objetivos perseguidos” (Ballarín, Euler, Le Feuvre, & Raevaara, 2000:1).

Horrela, XIX. mendean zehar, emakumeek egiten zituzten etengabeko eskaerei esker, aurrerapen nabarmenak egon ziren nesken eskolaketan, maistren prestakuntzan eta emakumeen goi-mailako ikasketak egiteko eskubidean. Alabaina, herrialde desberdinetan, goi-mailako heziketara sartzeko bidea zaila izan zen: unibertsitatean sartzeko eta tituluak emateko zailtasunak eta, zer esanik ez, “zerbitzu eta zaintza”rekin lotutako lanbide esparruetan sartzeko oztopoak. Maistra, emagina, eta erizaina izan ziren feminizatu ziren lehenengo lanbideak. Emakumeak, hezkuntza sistema nazionalak zabaltzea ahalbidetu zuten erretserba izan ziren, baina, esparru hau baliatuz, beste lanbidetarako jausia eman zuten (Kaäppeli, 1993; Manninen, Setälä, 1990; Flecha, 1996; Ballarín, 1995 in Ballarín *et al.*, 2000:5). Lorpen horien erakusgarri, XIX. mende amaieran Europako hainbat Herrialdeetan Unibertsitateko sarbidea lortu izana dugu. Jarraian doa, labor-labor, emakumeek irabazitako sarreraren kronologia:

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

manak Heildelberg eta Friburgo izan ziren, Baden-go Estatuan, 1901ean; prusiarrek ez zuten ekimen hau jarraitu 1908. urtera arte (Bowen, 1985 in Ballarín *et al.*, 2000:5). Noruegan, 1884. urtean unibertsitateetan onartuak izan ziren. Finlandian, 1901era arte, ez zen bertan behera gelditu 1870etik emakumezkoek Unibertsitatean sartzeko eskatu behar zuten baimen bereziaren beharra. Azpimarratu behar da, XX. mendearen hasieran, finlandiar emakumeak unibertsitateko ikasleen parte garrantzitsua zirela (Manninen, Setälä, 1990 in Ballarín *et al.*, 2000:5). Estatu Espainiarrean 1888an onartu zen emakumezkoen Unibertsitatean sartzeko eskubidea, baina errektoreari baimena eskatu behar zitzaion eta erantzuna, askotan, lau urtez luzatzen zen. 1910era arte itxaron behar da 1888ko Agindua -zeinarengatik, emakumeak baimen berezia eskatu behar zuen Unibertsitatean ofizialki matrikulatzeko- bertan behera gelditzeko (Flecha, 1996 in Ballarín *et al.*, 2000:5).

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

Espainiar Estatuan ere, XIX. mendearen amaieran entzun ziren eskola mistoaren aldeko lehenengo ahotsak, berdintasuna eta arrazoiaren aldeko mugimendutik etorrira. Pertsona guztien berdintasunak, hezkuntzan ere, emakume eta gizonen berdintasuna dakarrela aldarrikatzen zuten. Emakumearen askatasunaren aldeko borrokak, garaiko proposamen pedagogiko aurreratuenetan eragina izan zuen. Horrela, Eskola Berriak, gizarte demokratiko eta berdintasunezkoa lortzeko proiektuan, hezkidetzaren proposatzen zuen elementu garrantzitsu bezala. Hezkidetzaren aldeko argudioak, emakumeak gizarte berrian izan behar zuen rolaekin lotuta zeuden. Emilia Pardo Bazan-ek, Instrukzio Publikoko kontseilari moduan, gizon eta emakumei ezarritako funtzioen banaketa gainditzeko asmoarekin, hezkidetzaren maila guztietan sartzeko proposatu zuen 1892ko Kongresu Pedagogikoan. Proposamen horrek, ordurarte determinismoak sexuagatik naturalki onartutako rol banaketa zalantzan jartzea zekarren, baina amaierako ondorioetan, ez zen onartua izan. Hala ere, Emilia Pardo Bazan-ek defendatutako ideiak, 1876 eta 1938 bitartean “*Institución Libre de Enseñanza*” (ILE) eta Ferrer i Guardia-ren “Eskola Modernoa” delakoak aurrera eramane zuten hezkuntza-esperientzia lagundu zuen. Esperientzia horren hastapen pedagogikoek, hezkidetzaren eskola berriarekin lotzen zuten, familian eta gizartearen dagoen sexuen arteko berezko elkarbizitza oinarritzat hartuz (Subirats Martorí, 1994). Hala eta guztiz ere, Eskola Berriaren diskurtsoan hez-

kidetzari ematen zitzaion esanahia ez zen gaur egun ematen zaiona. Etxeko lana duintzen saiatzeko zen eta emakumezkoen independentzia ekonomikoaren alde zegoen, baina, emaztearen rol tradizionala zalantzan jarri gabe (Carbonell, 1996).

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

1.1.3. XX. mendeko Eskola: esperantzari leiho bat

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

Mendearen hasiera Mundu mailako bi Gerrek markatu zuten. Lehenengo Mundu mailako Gerrak familia eta gizarte ordenaren apurketa ekarri zuen, emakumeentzako lan-esparru berriak zabalduz eta genero-harremanak nabarmen aldatuz: horrela, baka-riki bizitzea, bakarrik ateratzea, familiaren ardua bakarrik eramatea... esperientzia berria izan zen emakumeentzat eta handik aurrera ezer ez zen berdina izango beraien- tzat (Thebaud, 1993 in Ballarín *et al.*, 2000:7). Bigarren Mundu Gerra amaitu ondoren, 30. eta 40. hamarkadetan, gizonak etxetara itzuli ziren eta munduaren agintea berres- kuratu zuten, emakumeak etxeko esparrura itzultzen ziren bitartean. Patriarkatuaren adierazpenak indartu ziren Italian faxismoaren bitartez, nazismoaren bidez Alemanian, eta, frankismoaren bidez Espainiar Estatuan. Emakumeen nolabaiteko protagonismo politikoa erabili zen antifeminismoa modernismoarekin nahastuz emakumeentzako esparru domestikoa aldarrikatuz, eta, politika gizonen esparrua zela garbi adiera- ziz. Heziketa lan hau, Italian *fascii femminili*-ko emakumeek, Alemanian, *Volks- wirtschaft/hauswirtschaft* eta *Reichsmütterdienst*-ekoek, eta Espainiar Estatuan *Sección Feme-*

nina-koek bete zuten. Emakumezkoen heziketa maila eta goi-mailako ikasketetarako sarbidea gorantz joango zen arren, 50.eko hamarkadan ama-etxeakoandreen goren maila ezagutu zen. Modu berean, emakume eta gizonezkoen lanbideen egiturazko bereizketa egon zen zenbait lanbideren feminizazioaren bidez (Ballarín *et al.*, 2000:9).

Hezkuntzari dagokionez, XIX. mendearen amaiera eta XX. mendearen lehenengo hamarkadetan, Europa osoan oso nabarmena egin zen Eskola Berria edota aktiboaren berrikuntza pedagogikoaren mugimendua. Bigarren Mundu Gerrara arte garai aberatsa eta askotarikoa izan zen. Garai horretan, “optimismo pedagogikoa” nagusi izan zela esan daiteke (Lopez-Goñi & Uribe-Etxebarria, 2005). Irakaskuntza ongizatearen ikurra bihurtu zen Europa osoan, eta, modu berean, nazio eraikuntzarako tresna baliotsua De Vroede-ren (1989) arabera. Ondo prestatutako irakasleen beharra nabarmendu zen; baina, zer formazio mota behar zuten irakasleek? Irakasleek beraiek zeresan handia izan zuten auzi honetan. Erakunde profesionaletan elkartu ziren, talde izaera garatu zuten eta beraien maila hobetzeko ekintzak burutu zituzten. Formazioa hobetzeko irtenbide desberdinak bilatu eta aplikatu ziren. Sarrerako adina eta ikasketen iraupena aldatu ziren. Helburua, gero eta hobeto prestatutako ikasleak erakartzea izan zen.

De Vroede-k (1989) dioenez, mendearen lehenengo hamarkadetan, Eskola Normaletan sartu ahal izateko, Alemanian, Italian, Portugalen, Herberetean eta Frantziar, Lehen Hezkuntzaz gain, bigarren hezkuntzako oinarrizko prestakuntza eskatzen zen. Ekimen hauen bidez, ikasketa maila igotzen zen baina, maisu-maistrek formazio profesionala behar zuten. Urteetan zehar eztabaida honakoa izan zen: oinarrizko formazioa eta profesionala, batera joan behar dute, edo, bereizi behar dira?. Lehenengo eta bigarren Mundu Gerra arte, kasu gehienetan bien arteko nahasketa egitea hautatu zen, orokorrean, formazio orokorrari pisu handiagoa emanez profesionalari baino; teoriari garrantzi handiagoa emanez praktikari baino.

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

kuntzaren aurrekariak izan ziren (Tomé, 2002). Eskola mistoa ezarri zen denboraldi labur hori onuragarria izan zen neskentzat, eskolatze-tasak gora egin eta aukerak zabaldu zitzaizkielako. Horrela, mende honetan zehar emakumezkoen eskolatze tasa gora zihoan heinean, analfabetismoak behera egiten zuen, 1900. urtean %71,4koa bada ere, 1930ean %47,5era jaitsi zen. Aurrerapenak izan arren 1900ean Estatu Espainiarrean 15 emakume unibertsitari baino ez zeuden eta 1932. urtera arte ez zen emakumezkoen botoa emateko eskubidea onartu. Eskubide hau, emakumezkoen borrokaren ondorioz etorri zena, emakumezkoen heziketaren garapen berezia ere ekarri zuen (Subirats Martorí, 1994).

Irakasleen formazioa dela eta, 1900. urtean, berriro bi ikasturte oso izatera itzuli zen oinarrizko graduaren formazioa. Tamalez, 1901ean, Romanones-eko Kondeak, irakasleen formazioa Bigarren Hezkuntzako Institutu Tekniko eta Orokorraren esku uztea erabaki zuen, oinarrizko irakasle gradua bertan behera utziz. Ondoren egon ziren aldaketa politiko eta presioei esker, bi urte beranduago, 1903ko irailaren 24ko Errege Dekretuarekin, magisteritzako ikasketak Eskola Normaletara itzuli ziren, oinarrizko gradua lortzeko bi urte eta goi-mailakoa lortzeko lau urteko formazioa ezarriz. Horrek erakusten digu Espainia politikoki oso ezegonkorra zela garai honetan, Konstituzio bat bestearen atzetik ezartzen zela, eta bakoitzak bere erreformak ekartzen zituela (Alejo, 2009). Epe horretan, aipagarria da 1914an Francisco Bergamín ministroak sustatu zuen erreforma. Berrikuntzen artean, azpimarratzekoa iruditzen zaigu irakasle titulu bakar bat ezarri zuela, ordurarte indarrean zeuden oinarrizko eta goi-mailako graduen arteko desberdintasunak kenduz. Ikasketak lau ikasturtetan antolatu zituen baina, plan honetan ere, diziplina pedagogikoen eta praktiken gaintik indarra ematen zitzaien kultur ezagutzei.

Irakasleen prestakuntzaren hariari jarraituz, Alejo-ren (2009) esanetan, Bigarren Errepublikan -1931ean- ezarri zen irakasleen formaziorako ikasketa planarik onena, “Plan Profesional” moduan ezagutzen dena. Román-entzat (2006) ere, 1930-1932 bitartean Estatuan ezarri zen erreforma oso garrantzitsua izan zen Magisteritzarako. Marcelino Domingo -maisu eta kazetariak- eta Rodolfo Llopis Alikanteko pedagogoa batxilergoa eta 4 urteko unibertsitateko formazioa eskatzen zuen ikasketa plana diseinatu eta aurrera eramane zuten. Lehenengo Plan Profesionala den honek Magisteritzako ikasketak gainontzeko unibertsitateko ikasketen mailan jarri zituen, formazio aldian hiru fase bereiztuz: lehenengoa, kultur orokorrari zegokion eta bigarren hezkuntzako institutuaren bete behar zen; bigarrena, lanbiderako formazioa zen, Eskola Normaletan ikasi beharrekoa, eta, hirugarrena, practicum, Lehen Hezkuntzako eskoletan burutzen zena. Gainera, praktika hauek ordainduak izango zirela ezartzen zen. Magisteritza ikasi ahal izateko sarrerako azterketa bat egin behar zuten. Onartzen zen irakasle-gai kopurua, probintzian zegoen irakasle behararen arabera-koa zen. Ikasketen amaieran errebalida bat egin behar zuten promozio-ko kide guztien arteko ordena ezartzeko, irtetzen zirenean lanpostu finkoa baitzuten. Eskola Norma-

len funtzionamendurako Araudia 1933ko apirilaren 17an onartu zen. Hezkidetza sartzeko, gizon eta emakumeen Eskola Normalak batu ziren, eta irakasleria ere mistoa izatea onartu zen. Plan honekin, probintziaren arabera, bi, hiru edo lau irakasle-promozio prestatuak izan ziren (erreforma urte desberdinetan ezarri baitzen probintzia bakoitzean). Erreforma honek aurrerapen handia ekarri zuen eta ondo prestatutako irakasleak izateaz gain, ondo ordainduta zeuden (Alejo 2009).

Román-ek (2008) dioten bezala, 1939an diktadura frankistaren hasierarekin batera espainiar gobernu batek burututako ikasketa planarik onena zapuztuta gelditu zen. Frankismoaren garaian maisu-maistra asko kartzelaratuak izan ziren, erbesteratuak, eta, kasu batzuetan, erailak. Magisteritzaren heren bat gutxi gora behera “garbitu” zuten eta euren postuak eroritako enbideek, gudari ohiek, elbarriek eta erregimenari atxikimendua ematen ziotenek bete zituzten. 1940. urtean esate baterako, 4.000 lanpostu gorde ziren Ejertzitoan ofizial moduan aritutakoentzat. Urte berean, aldi baterako xedapen batzuk agertu ziren, batxilergoa egiten ari zirenei, pedagogiako oinarrizko ikasketa batzuk eta praktika gutxi batzuk eginda, Magisteritzako sarrera baimenduz. Horrela, “Plan Bachiller” bezala ezagutua izan zena agertu zen, maila unibertsitarioko galduz. 1942tik aurrera hainbat lege agertu ziren arren irakasleen prestakuntza oso gaizki ateratu zen. Esan daiteke oinarrian doktrinamendu erlijiosoa eta patriotikoa ezarri zela, formazioa aterpe eta udalekuen egonaldiarekin osatuz (Alejo 2009). Paperean, 1931ko Planak, 1942. urtera arte iraun zuen arren, 1940-1945 bosturtekoan, ezarri ziren araudietan, behin-behineko plana marraztu zen magisteritzako sarbiderako adina 12 urtetara gutxituz, hezkidetza zapuztuz, eta materiak eta edukiak zehaztuz. Azkenik, 1945eko *Ley de Educación Primaria* delakoarekin amaituz. Román-ek (2008) azaltzen digunez, 1950. urtera arte ez zen Ikasketa Plan berririk burutu, eta burutu zenean, 1945ekoaren ildo berberak jarraitu zituen: oinarrizko batxilergoa eskatzen zen, hiru urtetako formazioa eta errebalida Eskola Normaletan –garai hartan Lanbide Heziketako ikastegiak zirenak- eta, udan, *Frente de Juventudes* edo *Sekzio Femenino delakoaren* udaleku edo aterpe batetara joatea Maisu titulua lortu ahal izateko.

Emakumeei dagokionez, ordura arte lortutako aurrerapen guztiek kolpe handia jasan zuten gerra zibilaren amaieran, frankismoaren diktadura garaian. Berriz ere, eskola mistoaren aukera itxita gelditu zen aldi luze batetarako. Elizak ekimena hartu zuen hezkuntza eremuan, jarrera atzerakoiak hartuz. Frankismoaren legediak berriz ere, sexuaren arabera bereizitutako hezkuntza sistema bat ezarri zuen. Sistema honetan nesken hezkuntza emakumezkoentzat “oinarrizkoak” jotzen ziren zereginak irakasten ziren: etxea eraman edo familia zaindu, esate baterako. Zeregin honetan, Falangearen Sección Femenina delakoak, eskura zituen bitarteko guztiak erabili zituen emakumeek ideia horiek bereganatu zituzten. Laburbilduz, XVIII. mendean nesken hezkuntzari buruz zeuden planteamenduetara itzultzea suposatzen zuen, mendearen lehenengo urteetan emakumeak eskuratutako kultur maila eta gizartearen lortu zuen presentzia berriz galduz (Subirats, 1994).

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

Hezkuntza-sistemari buruzko legedi frankista ez zen aldatu 1970. urtera arte. “Villar Palasi” lege moduan ezaguna den “Ley General de Educación de 1970” –LGE- ezarri zen arte. 1970eko erreformak pertsona guztientzako zortzi urtetako formazioa ezarri zuen: Oinarrizko Heziketa Orokorra edo OHO bezala ezaguna izan zena. Modu berean, OHO-ko irakasleen hasierako formazioa indartu zuen unibertsitate barruan kokatu zuelako eta hiru urtetako formazioa ezarri zuelako. Irakasleen Formaziorako gaur egun EAE-an mantentzen diren Unibertsitate Eskolak sortu ziren -1972an-, ordurarte egon ziren Eskola Normalak ordezkaturik. OHOk Plan hau, aldaketa batzuk gora behera, 1991ko ezagutzen dugun erreformarekin mantendu zen (Alejo, 2009; Parra, 2009). Alabaina, maistrei dagokionez, Ballarín-ek dioenez, 1970eko legeak oraindik, “naturalizat” jotzen ziren sexuen arteko desberdintasunetan oinarritutako formazioa proposatzen zuen, emakumeentzat desagokiak ziren edukiak nabarmenduz:

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

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

“El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad, a secas, entre el hombre y la mujer. Si aquél principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hom-

bre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico". (Ballarín, 2007:10)

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

Estatuan eskola mistoa ezarri zenerako, feministak -60. hamarkadatik aurrera- hasiak ziren eredu honen aurkako kritikak plazaratzen, beraien eskaera ez baitzen neskak eta mutilak batera eskolatzea bakarrik, baizik eta, zeuden hezkuntza ereduak bat egitea bi sexuentzako egokia zen eredu berri batetan. Eskola mistoaren lehenengo defendatzaileek, neskak eta mutilak gizarte esperientzia desberdinekin heltzen zirela eskolara onartu eta hori denentzako onuragarria izango zela uste zuten. Ez zen aurreikusi, sexu batekoek, beste sexukoek baino abantaila gehiago izango zutenik egoera horretan. Eskola mistoan izandako urteetako esperientzien ondoren ikusi zen sexuari dagozkion estereotipoak birsortzen laguntzen zuela (Sarah, Scott, Spender, 1993 in Ballarín 2007) eta, horren ondorioz, sistema honen balioa zalantzan jartzen hasi zen.

Eskola mistoaren ezarpenarekin, Estatuan, praktikan, ez zen ia aldaketarik egon hezkidetzari buruzko hausnarketa eta eztabaida faltagatik. Horrela, nesken ikastetxe batzuetan diru asko gastatu zuten bertaratzen ziren mutilentzat ikastetxea egokitzen baina hartu zen eredia maskulinoa izan zen. Geroago, 90eko hamarkadan, aztertu zen Estatuan ea eskola mistoetako heziketak benetako berdintasuna bultzatzen zuen, edo, heziketa sexistaren elementuak mantentzen zituen, gizonen menpekoak izango ziren neska eta emakumeak sortuz. Modu berean, eredu maskulinoak gizonezkoen gaitasunak bere osotasunean garatzen ote zituen zalantzan jartzeaz batera, hezkuntza sexistari buruz hitz egiten hasi zen. Horrela, eredu hori gainditu beharra ikusi zen, eta, pertsonak integralki garatzen dituen eredia lortu behar zela aldarrikatzen zen (Subirats Martorí, 1994).

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

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

Irakaskuntza mistoan, hezkidetzaren aldarrikapena legez lortuta dagoen arren, galdetu behar da ea emakume eta gizonen heziketa berdintasunean burutzen den, eta, ea sexuagatiko diskriminazioa desagertu den. Laugarren taulan ikusten denez, sexuagatiko diskriminazioa gutxitzen doa. Itxuraz eta legez, horrela izan arren, Marina Subirats-ek (1994) esaten duenez oso bestelakoa da errealitatea. Hezkuntza sistemak oraindik ere, gizon eta emakumeak ez dituela berdin tratatzen erakusten diguten bi gertaera daude bere esanetan: alde batetik, ikasketa teknikoak aukeratzen dituzten emakumezkoen kopuru txikia eta bestetik, ikasketa-maila eta lan-merkatuaren arteko erlazioa. Gaurko langabeziari buruzko datuek erakusten dute unibertsitate titulu bat duten gizonezkoek, bere adinekoen artean, abantaila dutela lana aurkitzeko momentuan. Emakumezkoen kasuan berriz, unibertsitateko titulua izateak ez du horrelako abantailarik ematen adin bereko emakumezkoen aurrean. Datu hau indartzeraz dator beste hau, ikasketa-maila parekoa duten gizon eta emakumeen soldataren batz-bestekoa. Desberdintasuna, %30aren ingurukoa, emakumezkoen kalterako izaten da. (Ikus, 2008-2011rako Berdintasun planaren diagnostikoan, 23. orrialdean, agertzen diren datuak). Atala amaitzeko hurrengo taulan laburbildu ditugu, emakumeen heziketari begira, Frankismoko garaitik gaur egun arte Hezkuntza Sistemak izan dituen ezaugarriak:

1.2. Irakasleen prestakuntza Euskal Herrian.

Orain arte Europako Hezkuntza Sistemen sorrera eta garapena aztertu ditugu, eta, zehaztasun handiagoz, Espainiar Estatuko hezkuntza legedia eta irakasleen formazioa XVI-XX. mendeen bitartean. Ikusi ahal izan dugunez, maisu-maistren prestakuntzak egoera desberdinak bizi izan ditu abiatu zenetik hona. Atal honetan, Europan eta Estatuan mende horietan ezarri ziren legeak kronologikoki aztertuko ditugu eta lege horiek eta orduko korronteez Euskal Herriko lurraldeetan izan zuten eragina ikusiko dugu. Datuak ordenatzeko hiru epe mugatuko ditugu:

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

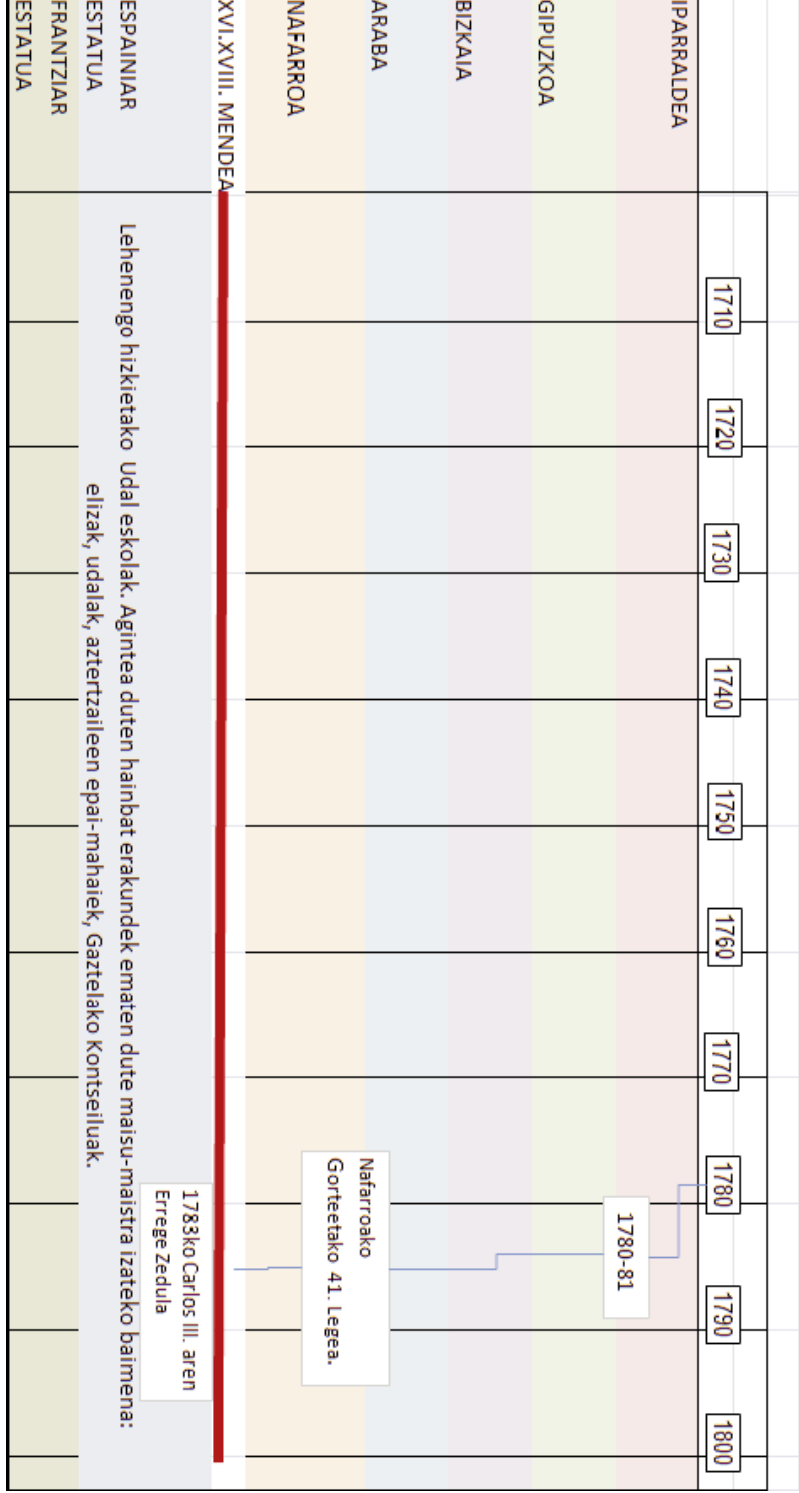
Bigarren epea Espainiako Gerra Zibilaren aurreko urteei dagokie, Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta lehenengo Euskal Eskolen sorreraren garaia, hain zuzen ere.

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

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

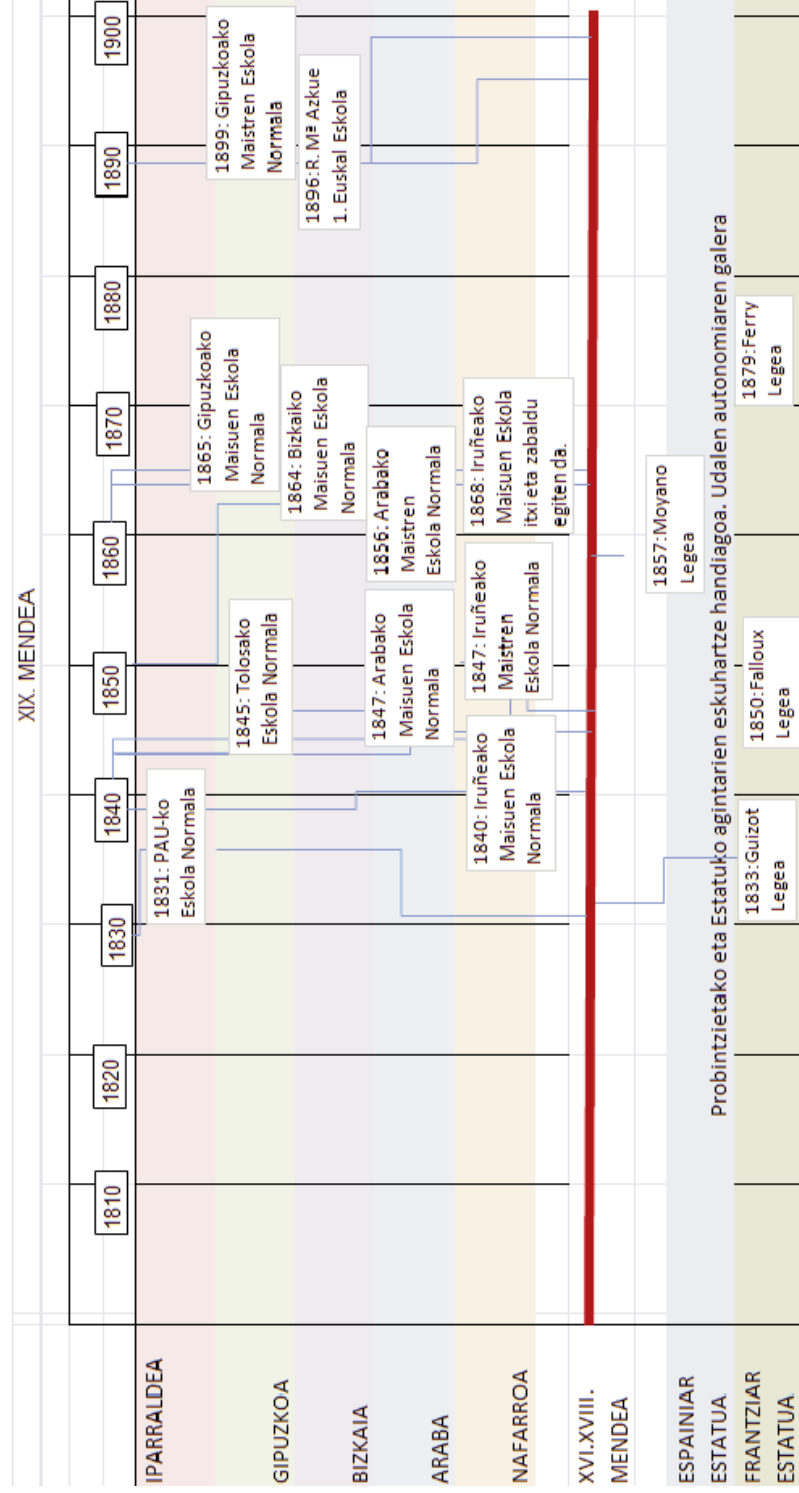
1. taula: Espainiar Estatuko Hezkuntza Sistemaren hainbat ezaugarri

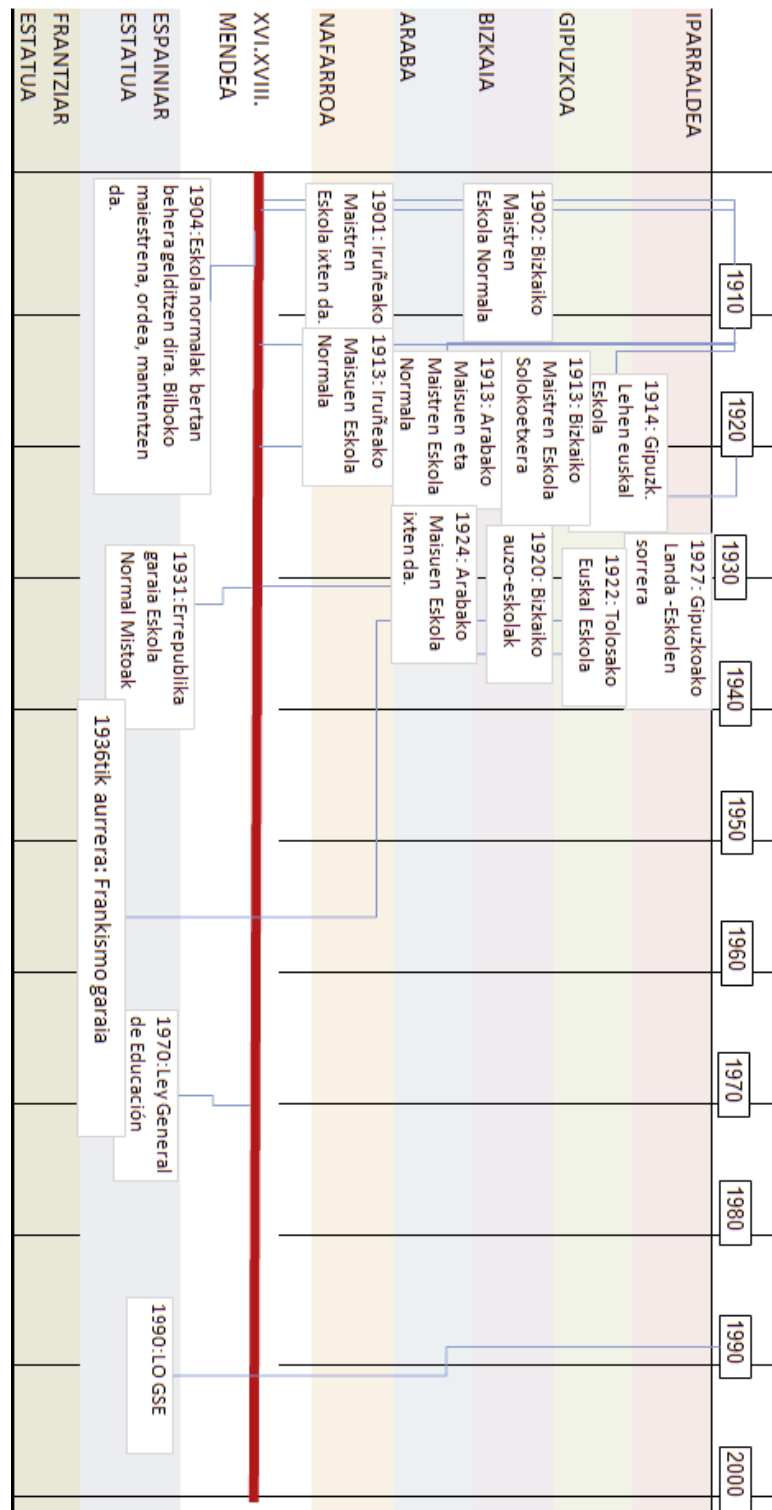
Arloak	Frankismo garaia	1970eko legea: OHO (EGB)	HSAOL (LOGSE)	HIO (LOE)
Antolakuntza	Hezkuntza fisikoki bereiziturako eskolatan antolatzen da. Antolamendurako hasapena: hierarkizazioa eta autoritatea. Sistema paraleloak daude; oinarriko baxilergoa eta lehen mailako eskola.	Eskola Mistoa: neska-mutiak ikastetxe berdinetan elkar ikasten dute. Antolamendurako hasapena: Parte-hartzea eta kontentsua. Sistema bateratuak 14 urte arte.	Eskola mistoa mantentzen da. Antolamendurako hasapena: autonomia aukeratzeko askatasuna Sistemaren bateratzea 16 urte arte zabaltzen da.	Eskola mistoa mantentzen da. Legearen xedean artean, gizon eta emakumeen berdintasuna lortzea dagocela espizitoki adierazten da.
Curriculuma	Curriculum, gaitegi eta pedagogia ezberdinak sexuen arabera hezkuntzaren maila ezberdinetan, desberdintasun historiko eta biologikoen arabera.	Ikasgai guzien curriculuma bateratzen da eta ikasgai desberdinak kentzen dira. Lehenengo aldiz neska-mutilek eskulanak. Gorputz Hezkuntza, e.a. elkarrekin egiten dituzte, baina, curriculum desberdinetan.	Sexu bietarako curriculum berdina mantentzen da. Sexuen arteko "benetako berdintasuna" aratzeko beharra onartzen du. (2. art.). Hezkuntza prozesuaren indibidualizazioa. Gorputz Heziketan nesken curriculuma desageritzen da, eta mutilena bakarrik ematen da.	Hiritaratasunerako irakaskuntzan arreta berezia eskainko zaio gizon eta emakumeen berdintasunari.
Oinarrian dauden ideiak	Gizonezkoen nagusitasunean sinesten da. Gizonezkoak Historia eta Politikaren subjektu unibertsalizat hartzen dira. Lan-mundua gizonezkoentzat bakar-bakarrik eta etxekoa emakumeentzat. Sexuaren arabera bereiziturako rolak gizartearen beharizat hartzen dira.	Historiaren subjektua neutroizat hartzen da. Eskola neutra da. Emakumezkoa lan eta politika mundura sartzen hasten da. Exeko espartua femininoa izaten jarraitzen du. Kultur homogeneizazioa.	Eskubide eta aukera berdintasuna. Sexu eta generoaren arteko ezberdintasuna zehazten da.	Gizon eta emakumeen benetako aukera berdintasuna. Kultur eta pertsonen arteko desberdintasunekiko errespetua.
Baloreak	Sexuaren araberako rola betetzeko heziketa. Generoak esleitzen dira Sexuaren arabera espartu publiko edo pribaturako sozializazioa ematen da.	Heziketa berdina pertsona guztiarentzat.	Aukera berdintasuna. Pertsonaren gaitasunaren garapen integrala.	Nortasunaren eta afekuzko gaitasunaren garapena eta gizon eta emakumeen aukera berdintasuna. Aniztasun afektibo-sexualaren onarpena.



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

3. taula: XIX. mendeko eskola Euskal Herrian





4. taula: XX. mendeko eskola Euskal Herrian

XX. MENDEA

1.2.1. Lehenengo epea. Maisu-maistren lehenengo Eskolak Euskal Herrian (XVI-XX mende hasiera)

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

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

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

Ikasketa hauek artatzeko, 150 biztanle baino gehiago zituzten herrietan, neskentzako eskola zabaltzeko beharra ezarri. Bostehun biztanle baino gehiago dauden herrietan, bi maistra egongo direla esaten du eta mila baino gehiago dituztenetan, hiru maistra egongo direla ezartzen du (Ruiz Berrio, 1988). Horrez gainera, maisu-maistrek bete beharreko baldintzetaz ere hitz egiten du. Maistren kasuan, irakurri, idatzi eta doktrina jakiteaz gain, emakumezkoen trebetasunak menperatzeko beharra ezartzen zuen. Lege hau bere garaian hobeto kokatzeko, eta duen garrantziaz jabetzeko, oso interesgarria egin zaigu María Ana Sanz-ek (1920:72) Eusko Ikaskuntzako 1920. urteko kongresuan adierazitakoak hona ekartzea:

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

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

Navarra se había adelantado en tres cuartos de siglo”.

Ruiz Berrio-ren (1988) esanetan, Lege hau Europako aitzindarien artean kokatu behar da, Prusia eta Austriaren ondoren.

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

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

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

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

Araba eta Nafarroan emakumeentzako zein gizonentzako Eskola Normalak 1857ko Moyano Legeak Estatu guztirako ezarri aurretik sortu zirela ageri da 5. taulan. Kasu bietan denboran zehar mantendu ziren. Gipuzkoako eskola, Moyano legearen aurretik sortu bazen ere, esan daiteke XIX. mendean ez zela egon maisuen inolako formazio ikastegirik, 1845etik 1848ra baino ez baitzuen iraun. Bizkaian, aldiz, Moyano Legearen ondoren sortuko ziren eta, lehenengo etapan, gizonezkoena bakarrik, 1898ko Estatu guztian ezarri zen erreformaren ondoren emakumezkoena sortu zelarik. Jarraian Euskal Herriko eskola hauen sorrera eta hainbat ezaugarri aztertuko ditugu.

Nafarroako Eskola Normala

Nafarroako Eskola da zaharrena Euskal Herrian zein, 1831n sortu baitzen, Estatu osoan, 1839ko “Seminario de Maestros del Reino” sortu baino ia 10 urte lehen-

go. Baina, 1831ko “Plan y Reglamento de Escuelas de Navarra” delakoak arautzen dituen Eskola Normalen ideia Magisteritzaren kontzeptzio zaharrei lotua da, hau da, lanbidea ikasteko eskola eredugarriak zirela ulertuta, horrela definitzen baititu aipatutako araudiak (Dávila, 1993:14):

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

Definizio horren arabera, beharrezkoak ziren baldintzak Iruñeko bi eskolez gain, Falces-eko eskolak eta Lizarrakoak betetzen zituzten.

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

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

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

Maistren eskolari dagokionez, maisuen kasuan bezala, Normala zabaldu aurretik, 1841-1847 urteetan “Beaten” eskolan egiten ziren magisteritzako ikasketak, mais-trentzako azterketa partikularrak eginez. Iruñeko Maistren Eskola Normala 1847an zabaldu zen. Iruñeakoa, Estatu mota honetako lehen Eskola izan zen. Ikasketa plana Udalaren esku zegoen eta Eskolako zuzendaritza emakume baten eta Andreen

Batzar Berezi baten (Junta Especial de Damas) menpe zegoen. Hala ere, 1874 urterarte ez zen eskola publikoetatik erabat independentea izan.

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

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

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

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

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

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

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

Arabako Eskola Normalak

Arabako Maisuen Eskola Normalaren sorreran erabakigarria izan zen ikasleak Madrilerara ikastera joan behar izatea. 1841ean Madrilen ikasketak amaitu ondoren, bi ikasleek, Benigno Lacunzak eta Rufino Carrillok, Arabako Aldun Nagusiarengana jo zuten Eskola Normala sortzeko eskatuz. Hainbat gestioen ondoren eta sei urte pasa eta gero, 1847an, sortu zen Maisuen Eskola Normala Benigno Lacunza zuzendaria zelarik.

Eskola horrek ondoko probintzietako ikasleak hartu zituen, batez ere, Gipuzkoa-koak. Nabarmentzekoa da Arabako lurraldean, osatu gabeko eskolak (escuelas incompletas) oso ugariak zirela eta, lurraldearen beharretara egokitzeko, “Junta Provincial de Instrucción Pública” delakoak irakasle mota berri baten proposamena egin zuela. Irakaskuntza berezi horren beharra eta ezarpena arrazoitzeko, Batzordeak, 1857-1863 urteetan, lehen hezkuntzako irakaskuntzaren egoera azaltzen zuen txosten bat igorri zion Aldun Nagusiari. Txostenean honela deskribatzen da arazoa:

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

“Emigratio” hori saihesteko, 1863an, Batzordeak neurri bat bultzatu zuen “sobre la creación en la escuela normal de maestros de la provincia de una enseñanza especial para la instrucción de todos aquellos que hayan de ejercer el Magisterio sin título real” eta bi proposamen egin zituen; alde batetik, joaten ziren irakasle horiek Arabako eskola gehienetarako egokia zen prestakuntza zuten irakasleekin ordezkatzeari. Bestetik, formazio hori betetzen zuten ikasleek “Maestro provincial para el servicio de las escuelas incompletas” izeneko agiria jasotzea. Horrela, formazio hori jarraitzen zuten ikasleek, Moyano Legeak, osatu gabeko eskoletako zuzendaria izateko agintzen zuen moralitate eta gaitasun agiria eskuratuko zuten.

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

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

Bere lehenengo etapan, Maistren Eskola, Maisuen Eskolaren menpe egon zen. Ezarri zitzaion Araudia ere, Maisuen Eskolako Araudiaren kopia izan zen. Zuzendaria, lehenago aipatu dugun Benigno Lacunza izan zen bi eskoletarako eta klaseak maisuen eskolako irakasleek ematen zituzten. *Pedagogia* eta *Ekonomia Domestikoa* ikas-

gaiak, Praktiketako Eskolako Maistra-Zuzendarien esku geratu ziren. 1862tik aurrera maistren eskolako beharrei hobeto erantzungo zien Araudi berria idatzi zen. Ikasketa Planari dagokionez, bi urte beranduago Erreinuko Maistren Eskola Zentralean (Escuela Normal de Maestras Central del Reino) ezarri zenaren oso antzekoa izan zen. Ikasketa teoriko eta praktikoei bi urtetako iraupena izango zuten, lehenengo urtea Oinarrizko Maistra titulua lortzeko eta bigarrena, Goi-mailakoa lortzeko (Dávila, 1993; Oteiza, 1993).

XX. mendearen hasierako gertakizunik garrantzitsuena izan zen 1904tik 1913ra arte, Arabako eskola biak, maisu eta maistrena, bertan behera gelditu zirela. Egoera horretara iritsi zen, 1899ko Dekretuak -Estatu osoan bakarrik bederatzi Goi-Mailako eskola egotea baimentzen zuena, unibertsitate barruti bakoitzeko bat- Arabako Eskola Normal biak Oinarrizko eskola izendatzen zituelako eta horrek, matrikulazioen jaitsiera ekarri zuelako. Horrez gainera, oinarrizko maisuen ikasketak “Instituto Orokor eta Tekniko”an burutu ziren 1913ra arte. Urte horretan berriz ere zabaldu ziren Eskola biak, baina finantziarioa zela eta, Udaletxe eta Aldundiaren artean tirabirak sortuko ziren eta berriro eskatu zen eskolak ixtea. Ministeritzan ez zen ondo ikusi eskola horien itxiera, batez ere, maisuena baina hala ere, 1924an itxi egin zen zentro hori (Dávila, 1993).

Bizkaiko Eskola Normalak

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

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

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

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

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

XX. mendearen hasieran Bizkaiko Maisuen eskolak ere oso ikasle gutxi jasotzen zituenez ixtea eskatu zen. Ikasketa hauek eta bertan zeuden irakasleak “Instituto Orokor eta Tekniko”ra pasaz. Azpimarratzekoa da garai honetan, Bizkaiko Aldundiak, 1899an atxikitako eskolan euskara Katedra bat ezarri zuela, R. M. Azkue-ri zegokiona.

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

Gipuzkoako Eskola Normalak

Gipuzkoan, XIX. mendean zehar, irakasleen formaziorako zentroetaz baino, espezializazioa isolatuz hitz egin daiteke, maisuen eskolak 9 urte baino ez baitzuen iraun eta maistrenak lau urte ozta-ozta.

Maisuen Eskola dela eta, Gipuzkoak horrelako ikastegi bat sortzeko interesa adierazi zuen Madrilera irakasle pentsionatu bat bidaliz, baina ikasle horrekin izandako arazoek eta beste hainbat arazo instituzionalek, eskolaren sorrera atzeratu zuten. Ikaslea Madrilera bidali zutenetik eskola zabaltzea erabaki zen arte 5 urte igaro ziren, 1845eko uztailaren 8an Aldundiak instalaziotik sortutako gastuak -Zuzendariaren soldata eta irakaskuntzarako materialak- bere gain hartu zituen arte. Hasiera batean Tolosan izan zuen egoitza, hori baitzen garai hartan Gipuzkoako hiriburua. Hala ere, 1848an, arazo ekonomikoak zirela eta, ixtea erabaki zen. Ordutik aurrera, 1865. urterarte ez zen Eskola Normalik egon Gipuzkoan.

Maistren Eskola Normala 1865ean sortu zen, Trinitate kalean. Zuzendaria Regina Bizcarrondo Andrea izan zen 1869an eskola itxi arte; Erljijo, Morala eta Historia Sakratua irakasle, Ignacio Múgica Jauna izendatu zuten. Eskola honen sorrerarekin bete nahi ziren helburuak, Heziketa Batzarrako Zuzendaria, Lehen Heziketako Zuzendaritza Orokorrean bidalitako idatzian islatzen ziren:

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

Horrez gain, emakumei dagokionez, honela zion:

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

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

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

Esan bezala, eskola 1869an itxi zen. Junta de Instrucción delakoak, Normala ixteko egin zuen proposamenean ikasle falta izan zen erabili zuen argudioa. Aldundiari eskatzen zion probintziak Eskola Normalerako erabiltzen zituen 24.000 errealek, hiru eskola-eredu sortzeko erabiltzea, mutikoentzako oinarrizkoa, neskentzako beste bat eta landa-eskola. Heziketa Publikoko Batzordeak, Hondarribian bilduta, Eskola Normala ixteko proposamena eskertzeaz gain, ikasle ezaren argudio bera erabili zuen eskatutako hiru eskola-ereduak ez zabaltzeko. Horrela dio Batzordearen erabakiak:

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

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

Gamazo-ren 1898ko Erreformarekin, Gipuzkoako Maistren Eskola berrezarri zen, hasiera batean Oinarrizko Eskola moduan eta 1914. urtetik aurrera goi-mailako eskola bezala. Eskola honetako irakaskuntzak izaera erabat praktikoa zuen, metodologiari buruzko klase gehigarriekin, programen eztabaidak, kartografiako lanak e.a. Horrez gainera, ikasgaiak osatzeko eskolaz kanpoko “bisita pedagogikoak” egiten ziren, besteak beste, inguruko herriak ezagutzeko, edo zenbait lantegitan egiten zen lana bertatik bertara ikusteko, txango desberdinak antolatuz.

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

Eskola Normalei dagokien kronologia labur honetan ikusi ahal izan dugunez, Gipuzkoa, Araba eta Nafarroako Eskolak Moyano legearen aurretik sortu ziren. Baina Moyano legeak hauts asko harrotu zuen Euskal Herrian. Batetik, lehenago eskolek zeukaten autonomia ezabatzen zuelako, eta hezkuntza sistemaren uniformetasuna eta zentralizazioa bultzatzen zituelako; bestetik, Frantziako kasuan bezala, irakasleen funtzionarizazioaren hasiera delako. Baskongadetako hiru Foru Aldundiak lege honetan agertzen ziren hainbat aspekturen aurka batera agertu ziren, besteak beste, irakasleak izendatzeko eskumena Estatuaren esku uztearen aurka. Araba, Gipuzkoa eta Bizkaiko Aldundiek bat egin zuten Moyano Legearen aurretik udalerriek irakasleak izendatzeko zuten eskuduntza defendatzeko eta “Bases para el arreglo y organización del ramo de Instrucción pública de las tres provincias vascongadas” izeneko dokumentuan beren desadostasuna adierazi zuten (Rosa Oteiza Aldasoro 1993, 68; Dávila 1993, 31). Koroari bidali zioten idatzi bateratuan erabilitako argudioak dira hurrengo lerroetakoak:

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

Ikusten denez, Aldundiek hizkuntza eta kultura arrotza inposatzeko bidea ikusten zuten lege honetan. Nafarroako herriek modu berean, beren irakasleak izendatu ohi zituzten eta ez zuten onartu izendapen horiek Estatuaren esku gelditzea. “Betidanik” izan zuen eskubide hori 1880era arte mantentzea lortu zuen, eta 1914tik aurrera berreskuratu zuen berriro (Dávila 1993, 30).

Bestalde, Moyano Legearen 109. artikulua ere, arazoak sortzen zituen Baskongadetan, probintzia bakoitzean Eskola Normal bana zabaldu behar zela agintzen zuelako. Aldundiek hiru probintzietarako Eskola bakarra onartzeko eskaera egin zuten. Igorritako eskakizunen erantzuna 1859ko uztailaren 4ko Erret Aginduan etorri zen, eskaerak onartuz. Nahiz eta planteatzen zituen konponbideetan Udalek zituzten eskuduntzak errespetatu, Estatuko gainontzeko probintzien xedapenetarako hurbilketa eta homologazio nahia antzematen zen (Oteiza 1993, 68).

Moyano legeak, nesken eskolatzearen gainean, itxaropen handia piztu zuen arren egoera oso kaskarra zen: gauza bat zen legean jasotakoa, eta beste bat errealitatean gertatzen zena, eta horrela, legeak neska-mutilak eskolatzeko beharra ezartzen zuen

arren, 1870. urtean emakumezkoen %81a analfabetoak ziren, gizonezkoen %61aren aurrean. Hala ere, ezin da ukatu eragin handiko legea izan zela XIX. mende osoan eta XX. mendearen hasieran.

1.2.2. Bigarren epea: Eusko Ikaskuntzako Kongresuak eta Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua (XX. mendearen hasiera)

Estatuen aldetik zetorren zentralismorako joerak erantzuna izan zuen euskaldunen artean XIX. mendearen bukaeran eta XX. mendearen hasieran. Euskal pizkunda bezala ezagutzen den garaian, euskal kultura eta hizkuntza aldarrikatzeko eta bultzatzeko ekimen ugari aurki ditzakegu (Irazabal 2008, 48). Hezkuntza arloan, azpimarratzekoak dira Eusko Ikaskuntzako Kongresuak, Euskal Herriko Eskola Normalen Proiektua eta lehenengo Euskal Eskolen sorrera.

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

1918ko Oñatiko Kongresuan, hezkuntza arautzen zuen Moyano legearen neurri uniformatzaileen aurkako sentipenak agertzen dira oraindik. Horren adibidea da Kongresu horretan, Eduardo Landetak (1918) –Bizkaiko “Heziketa Publikoko Batzordea-Junta de Instrucción Pública” delakoaren partaide zenak-, Bizkaiko hezkuntzaren egoeraz dioena:

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

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

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

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

Kongresu horretan, Eduardo Landetak Irakasleen prestakuntza akademikoari dagokionean, euskara eta euskarazko irakaskuntza antolatu beharra aldarrikatuz, Bizkaiko Aldundiari maisu-maistra euskaldunak prestatzeko eskatzen dio. Modu berean, herrietara joaten ziren maisuak bertako hizkuntza, hau da, euskara ezagutzea eskatzen zuen:

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

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

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

“La propiedad de los edificios escolares, aunque el Estado dispone de ellos a su antojo para las escuelas llamadas nacionales, son: 320 de propiedad de los municipios, 1 de la provincia y 49 de particulares. Como se observará, el Estado no tiene en Vizcaya una sola escuela de su propiedad”. (Landeta, 1919: 877)

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

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

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

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

Gerra zibilaren aurretik egon zen beste ekimen baten berri ekarriko dugu jarrian, *Lehenengo Euskal Eskolen sorrera*. Garrantzitsua iruditzen zaigu eskola hauen sorrera aipatzea geroago euskal eskolaren proposamenen aitzindari izan zirelako eta bertan irakatsi zuten irakasle batzuk ekimen hauek zabaltzen joan zirelako.

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

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

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

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

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

1927an Gipuzkoako landa-eskolen sorrera: Bizkaikoen modura auzo-eskolak edo eskola txikiak sortu zituzten Gipuzkoan II Errepublikaren garaian, 20 eskola izan ziren eta Frankismoaren etorrerarekin Estatuaren eskuetan gelditu ziren (Arrien, 2006).

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

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

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

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

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

1.2.3. Hirugarren epea: Frankismoaren garaia eta gerra-ondokoa

Estatu Espainiarrean, frankismo garaian, hezkuntzak atzerapen handia bizi izan zuen. Hego Euskal Herriari dagokionez, gerraondoko testuinguru honetan euskal eskolagintzan egon ziren saiakerak eta hauek emakumeen heziketan izan zuten eragina aztertu zituen Idoia Fernández-ek (1993). Egile honek, frankismo garaian Euskal Herrian bilakatutako bi eredu desberdinetaz hitz egiten digu: etxe-eskola eta ikastola. Bi eredu hauek aztertu eta gerraondoko euskal eskolagintzaren historian bi mugimendu horiek izan zuten garrantzia aipatuko dugu. “Etxe-eskola” ren izena, Donostian 1946tik aurrerako urteetan aritu zen Elbira Zipitriaren eskola izendatzeko erabili da. “Ikastola”, berriz, 60.eko hamarkadan Euskal Herrian suertatzen diren gizarte-egoera berriei dagokie. Horien errepaso laburra egingo dugu hemen.

Donostiako etxe-eskolak

Etxe-eskolak gerraostean sortu ziren arren, darabilten hezkuntza-ideologia gerraurreko gizarte-egoerari dagokio: pentsamendu tradizionalan oinarritutako gizartearen irudikapen nekazal erromantikoa, industrializatzeko prozesu azkar eta bortitzen aurkako erreakzio gisa ulertu zitekeena. Hezkuntza –ideologiari dagokionez, erlijiotasunaren pisua, familiari ematen zitzaion garrantzia, natura eta baserri inguruko adierazpenak ziren ezaugarri nabarmenenak. Etxe-eskolaren agerpena ulertzeko Elbira Zipitriaren eragina ulertu behar dugu (Fernández, 1993) eta baita, bere azpiegitura izan ziren Emakume Abertzale Batzako emakume sareak ere. Elbira Zipitria, Magisteritza ikasketak bukatu zituenean, Migel Muñoak 1914an Donostian sortu zuen ikastetxean hamar urtez egon zen irakasten (1926-1936). Gerra garaian erbesteratua izan zen baina 1943. urtean Donostiara itzuli zen. Ezkutuan eta ikasle-talde txiki batez ekin zion ostera ikastolari, bere etxean prestatutako gela batzuetan. Zipitriaren lana eta diktadurapeko lehen urratsak funtsezkoak izan ziren, gerra aurreko tradizioarekiko lotura gorde eta Pedagogia-berrikuntza ikaragarria ekarri baitzuen (Askoren Artean, 1997). Bere irakasle-lanak hiru ardatz izan zituen: euskara, kristautasuna eta pedagogia berrikuntza. Izan ere, Euskal Herrian inork entzuterik ere ez zuenean, Piaget, Freinet, Makarenko, Montessori eta Europako beste pedagogia-ikerleen teoriak ikasgelara eramaten saiatu zen, orduko berrikuntzekin harreman zuzena izan baitzuen. Horrez gainera, “Euskaltzaleak” erakundeko kide, Argia aldizkariako kolaboratzaile eta Emakume Abertzale Batzako militantea zen lehen aipatu den bezala.

Fernandez-ek (1993) azaltzen duenez, nazionalismo tradizionalan emakumea amaren irudiekin lotuta agertzen zaigu (Ama, Ama Birjina, Ama Aberria, Ama Lurra) eta, beste maila batean, arrazaren gordeleku eta hizkuntza eta kulturaren igorlea. Emakume nazionalista, gerra hasi orduko, emakume bezala zegoen amaren ideologiaz, funtzio kontserbatzaile eta hezitzaileaz eta espazio pribatuaz hornitua agertzen zaigu, kolektibo diferentziatu gisa, mobilizazio, zabalkunde eta antolatze-maila altuak eskuratu zituztelarik. 1922-1923 urteetan abertzaletasunaren gogo eta ideien zabal-kundea eta abertzaletasunaren alde eratzen ziren lan-ekintzen antolaketa izan zuten helburu nagusia (Askoren Artean, 1997).

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

Fernández-en (1993) ustez genero testuinguruan txertatzen da E. Zipitriaren eskola-esperientzia, bere atzean ezkutatzen dena emakume sarea izan baitzen. E. Zipitriaren lana eta Donostian eratu ziren etxe-eskolak gerra-urrean nazionalismo tradizionalaren barruan eratu zen emakume-mobilizazioaren jarraipena zirela frogatu dute. Hala ere, gerraosteko bigarren aldi horretan, hezkuntzaren eredu aldaturik joan zen eta hedatzen zen neurrian familia ideologiaren ikusmoldeetik urruntzen hasi zen. Etxe-eskolen esperientzia oso mugatua izan arren, 60ko hamarkadan sortuko zen euskal eskola berriari eman zion hornidura teoriko-pedagogikoan egin zuten ekarpen garrantzitsua aipatu beharrekoa da. Ikastolak etxe-eskoletan zein gerra-urreko euskal eskoletan zeuden ezaugarriak eskuratu zituen, batez ere estrategia metodologiko eta didaktikoak, baina hezkuntza-ideologia, hizkuntzaren inguruko diskurtsoa zein antolamendua eta funtzionamendu-motak erabat berriak izan ziren, gizarte-aldaketa sakonen testuinguru globalago baten barruan.

Ikastolen Mugimendua: euskal eskolaren eredu bedakorra

Gerra-ondoko etxe-eskolen esperientzian, gizartearen ikuskera tradizionalarekin bat etorritik, emakumearen ohiko rola eta funtzioak errepikatzen baziren ere, Ikastoletan ezarri zen eredu, proposamen berriak eta berritzaileak egin ziren aurreko heziketa sistema eraldaturik. 1960. urtea muga bezala hartzen da euskal hezkuntzaren historian, ikastolak agertzen hasten baitira euskal lurralde osoan. Aipagarria da batetik, ikastoletako sortzaileak gurasoak direla, ez emakumeak. Eta bestetik, ikastoletako partaideek proiektua zabaltzeko izan zituzten ideia, asmo eta ekintzak. Horien artean, elkarren arteko koordinaketa, andereño-tituludunen ezean andereño enpirikoen inguruko fenomeno, ikastoletako ikasleek herriz herri egiten zituzten erakustaldiak... eta oro har, ikastoletan sortzen eta birsortzen diren mugikortasun eta mobilizazioak.

Ikastolen lan pedagogikoa eragozten zuten bi puntu garrantzitsu zeuden: formazio eta erreferente egokien falta. Erreferente falta, irakasle tituludun gutxi egotea baino arazo larriagoa izan zen ikastoletarako López-Goñi-ren esanetan (2008). Une horretan Eskola Normaletan ematen zen prestakuntza ez zen inondik inora egokia. Irakasle tituludunek ere, ez zuten ikastoletan ezartzen ari zen eredu pedagogikoa berria garatzeko prestakuntzarik, ez ildo metodologikoari zegoen eta ezta euskal hezkuntza, kultura eta hizkuntzaren eredu berriaren erronkari aurre egiteko ere. Elbira Zipitriaren ekarpena oso garrantzitsua izan zen puntu honetan. Berak sortu zuen, 1964an Donostian, 9 urtez lanean arituko zen *Andereñoen Erresidentzia*. Lehenengo garai hauetako irakasle batzuk pedagogia berriaren eta ekintzailearen aukeran prestatzeaz gain, Erresidentziaren helburua zen, beren ikasketak Eskola Normaletan amaituta zituzten euskal maistrak prestatzea andereño bezala aritu ahal izateko eta, hortaz, euskaraz lan egin ahal izateko. Praktikak egiten ziren, amaitu berriak ziren andereño hauek esperientzia gehiago zutenekin ikasteko. Erresidentzia honek andereñoen formazio bereziaren beharra bete zuen. Lehenengo andereño hauen forma-

zioa, hurrengo formazioa birsortzeko baliagarria izan zen, eredu pedagogiko ekin-tzailearen biziraupena ziurtatu zelarik. López-Goñi-ren (2008) esanetan ezaugarri bereziak ditu modu horretan garatu zen magisteritzak: emakumezkoak dira batez ere, Euskal Herrian zehar ibiltzeko prest daude, autodidaktak dira, oso motibatuta daude eta ikastolen proiektuan eta pedagogiak gizartea eraldatzeko duen boterean sinesten dute. Orain arte esandakoak laburbiltzeko, Dani Blanco-k (2009:7) Argia aldizkariko azaroaren 1eko alean jasotakoa aipatuko dugu:

“Euskal Herrian emakumeak hezkuntzarekin lotura estua izan du betidanik. XX. mendean. Gerra Zibila bitarte eta ondoren, lotura horrek eredu burgesarri erantzuten zion. Industria iraultzak jazo zirenean, emakumeari birsorkuntza biologikoaren eta kulturalaren, kultur edukien transmisioa, funtzioak esleitu zitzaizkion. Generoaren diskurtso hori Europako beste edozein berrialdetan aurki zitekeen arren, Euskal Herriaren kasuan bazegoen berezitasunik: XX. mendean ez zen antzeman nazionalismotik kanpo euskararen irakaskuntzarekin eta ikaskuntzarekin loturiko praktikarik. Bestalde, garaiko emakumeen jarduna egoera politikoak baldintzatzen zuen, eta hortaz, XX. mendearen hastapenetan, euskal emakumeak birsorkuntza kulturala gauzatzeko estatu eskola sistematik ez zuen ez, 1922an, Bilbon, Emakume Abertzale Batza (EAB) sortu zuten. Gizarte mugimendu horrek emakumeari ongi egitearekin loturiko eginkizun ez gain, euskara irakasteko ardura esleitu zion. Julene Azeitia nabarmendu zen talde horren baitan. Ikastolen mugimendua sortu zenean, euskarazko idatzizko testuak behar ziren, eta emakume horiek horretarako ere idatzi behar izan zuten”.

Nabarmendu behar da, Euskal Herrian herri-ekimenaren bidez sortutako mugimendu hau garatzen eta gorpuzten zihoan bitartean, Estatuan, frankismoaren garaia dela, elkar biziko diren bi errealitate diferente. Irakasleen formazioari dagokionez, euskal kultura eta hizkuntza babesteko asmoz, eta ikusita euskarazko irakaskuntzak aurrera egitekotan irakasle tituludunak behar zituela, 1954an, Bizkaiko Apeztegiak Magisteritza eskola zabaldu zuen.

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

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

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

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

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

Eskola Publikoari dagokionez, 60ko hamarkadan eskola publikoak pixkanaka-pixkanaka misto bihurtzen joan ziren, azkenean 1984an derrigorrezko bihurtu zirelarik. Mari Jose Urruzolak *et al.* (2002) azaltzen digunez, horrekin guztiarekin *Eskola Mistoaren* egituratik *Eskola Hezkidetzailer*a pauso berriak emateko oinarriak ezarri ziren. Izan ere, eskola mistoak berdintasuna lortu zuen forma aldetik, baina estereotipo sexistak mantentzen jarraitzen zuen. *Eskola Hezkidearen* helburua da, nortasunaren eraketa mugatzen duten estereotipoetatik at hezte, eta *femeninoak* eta *maskulinoak* bezala hartutako zenbait balio pertsonaren garapen globalerako maila berean direla beharrezko onartzea.

1990ean ezarritako LOGSE legeak zera jartzen zuen agerian *hezkuntza zentro guztien helburua pertsonaren garapen integrala da*. Helburu horrek Eskola Hezkidearen xede nagusiarekin bat egiten zuen: pertsonaren garapen partzialari mesede egiten zioten estereotipo sexistak gaintzea, pertsona bakoitzaren garapen globalari lagundu ahal izateko, betiere norberaren sexu, adin, etnia, ... desberdintasunetik abiatuz, baina kulturalki ezarritako estereotipoetatik aldentuz.

2006. urtean, gobernuak Ley Orgánica de Educación- LOE- delakoa ezarri zuen. Lege horretan hezkidetzaren hitza agertzen ez bada ere, lehenengo artikuluan, bere hastapenen artean, honako hau aipatzen du “El desarrollo de la igualdad de derechos entre hombre y mujer”. Horrez gain, aipagarria da, gaitasun afektiboaren garapena eta gatazken prebentzioa eta ebaspena jasota egotea legearen hastapenetan. Legeak, irakasleen formazio iraunkorra planteatzen du genero indarkeriaren kontrako legean jasotako aspektuei dagokionez, baina, ez du horrelakorik aurreikusten irakasleen hasierako formazioan. Hiritartasunerako Hezkuntzaren ikasgaietan gizon eta emakumeen arteko berdintasunari arreta berezia eskainiko zaiola ezartzen du. Legeak testuliburu eta material curricularrei buruz egiten duen aipamenean, material hauek emakumeen bortizkeriaren aurkako legean jasotako printzipio eta baloreen isla izan behar dutela ezartzen du:

“deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en

la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa”.

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

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

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

Nazio Batuen Erakundea 1945ean sortu zenetik aurrerapen handiak egon dira emakumeen aukera eta eskubideei dagokienez. Gogoratu behar da, bere sorreran, Erakundea osatzen zuten 51 Estatuetatik, 30ek bakarrik aitortzen zieten emakumei botoa emateko edo/eta kargu publikoak betetzeko eskubidea. Hala ere, Nazio Batuen Gutunean “gizon eta emakumeen eskubide berdintasuna” jasotzen zen. Ordurarteko dokumentu juridikoetan ez zen aipatzen sexua diskriminaziorako gai bezala. Une horretatik aurrera, argi geratu zen emakumeen eskubideak bermatzea erakunde honen egin beharreko lan garrantzitsua izango zela. Nazio Batuen lehenengo hiru hamarkadetan, datuen bilketari ekin zitzaion. Besteak beste, mundu osoko emakumeen eskubide juridiko eta zibilen kodifikazioa egin eta emakumeen egoera soziala eta juridikoa ezagutzeko datuen bilketa burutu zen. Berehala geratu zen agerian Legeek, berez, ez zutela bermatzen emakumearentzako eskubide berdintasuna. Orduetik hona egindako lana etapa desberdinetatik pasa da. Hasieran emakumea soilik bere garapen behararen arabera ikusten bazen ere, gaur egun, garapen prozesu osoan izan dituen berezko ekarpenak onartuak dira eta bere papera indartzeraz eta giza-jarduera-maila guztietan parte hartzeko duen eskubidea sustatzera bideratzen dira ahaleginak. Lehenago aipatu den bezala, 70eko hamarkadatik aurrera aldaketa sakonak eman dira gizartean eta bere isla izan dute eskolan. Horien erakusgarri dira jarraian aztertuko diren emakumeari buruzko Mundu Mailako lau konferentziak.

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

Lehenengo hiru konferentziak (Mexiko Hiria, 1975; Kopenhage, 1980; Nairobi, 1985) oso lagungarriak izan ziren emakumeen kezkei buruz nazioarteko kontzientzia

areagotzeko. Konferentzia hauetan emakumeen aurrerapenaren aldeko ekintzak sustatu dira leku guztietan eta bizitza publiko zein pribatuaren esparru guztietan. Aldi berean, nazioarteko mugimendu feministen arteko harreman eta lotura estua sortu zuten.

Lehenengo jo muga, 1975eko Emakumearen Nazioarteko Urtea dugu –Nazio Batuek deituta– eta horrekin batera, Mexiko Hirian antolatu zen lehenengo Konferentzia. Konferentzia hori emakumeen egoera juridiko eta sozialaren ingurukoa izan zen eta bertan, mundu mailan eragiteko ekintza batzuk onartzeaz gain, 1980rako lortu beharreko xede batzuk ezarri ziren, hala nola, emakumeen eskubideak bermatzea hezkuntza, lana, parte-hartze politikoa, osasun zerbitzuak, etxebizitza, elikadura eta familia planifikazioa bezalako baliabideak eskuratzeko orduan. Konferentzia horretan azpimarragarria izan zen emakumeek eztabaidetan jokatu zuten papera. Han bildu ziren 133 Estatu ordezkarien artean, 113etan emakumezkoak izan ziren. Gobernuak genero dimentsioa barneratzen hasi ziren beren politiketan baina oraindik ere desberdintasunak ez dira gainditu. Are gehiago, desberdintasuna eskusio egoeretan eta pobreziaren feminizazioan areagotzen da Carrasco-k (2007) esaten duen bezala.

Kopenhageneko Konferentzian 145 Estatu bildu ziren 1980an, 1975eko Konferentzian adostutako Jardun-plana aztertu eta ebaluatzeko asmoarekin. Urte bat lehenago, 1979an, Estatu Batuen Asanblada Orokorrak emakumearen berdintasunaren aldeko tresna indartsua onartu zuen: emakumearen diskriminazioaren aurkako “Konbentzioa” eta 165 Estatu sinatu zuten. Hori dela eta, Konbentzio honi “emakumezkoen giza-eskubideen gutuna” deitu ohi zaio. Aurrerapenak egonik ere, Kopenhageneko Konferentziak, onartu zuen ezberdintasun nabariak zeudela bermatutako eskubideen eta emakumezkoen eskubide horiek aurrera eramateko zuten gaitasunaren artean.

Nairobiko Konferentzia deitu zenean 1985ean, gizon eta emakumeen berdintasunaren aldeko mugimenduak mundu mailako errekonozimendua zeukan. Konferentzia horretan aurreko hamarkadan lortutako aurrerapenak aztertu ziren. Aurkeztu ziren txostenek erakusten zuten hamarkadarako jarritako helburuak ez zirela bete.

Egoera horrek beste fokapen bat hartzeko beharra ezarri zuen. Oraingoan, lehenengo aldiz, emakume eta gizonen berdintasuna bizitzeko esparru guztiak ukitu behar zituela onartu zen. Hori dela eta, Nazio Batuek hamarkadarako ezarritako helburu eta xedeak lortzeko emakumezkoen ikuspuntua eta parte-hartze eraginkorra gai guztietan presente egotea ezinbestekotzat jo zen. Hortik aurrera Foro eta Konferentzia asko burutu dira, baina, gerora izango duten garrantziagatik, hemen bi azpimarratu behar ditugu: Mundu Mailako IV. Konferentzia edo Beijingo Gailurra, 1995ean eta Hezkuntzari buruzko Mundu mailako Foroa (Dakar, 2000. urtean).

Beijingo Konferentziarekin leho berri bat irekitzen da genero berdintasunaren aldeko borrokan. Konferentziak egindako Adierazpenean neska eta emakumeekiko diskriminazioak izan ditzakeen moduak aztertzen dira, besteak beste, hezkuntza eta prestakuntzaren arloetan. Era berean, nazioarteko komunitatearentzat funtsezkoak

diren helburu batzuk ezartzen dira: emakumeek hezkuntza eskuratu ahal izateko berdintasuna bermatzea; emakumezkoaren analfabetismoa erabat ezabatzea; lanbide hezkuntza, irakaskuntza zientifikoa eta teknologikoa eta hezkuntza iraunkorra emakumezkoentzat eskuragarriago egotea.

Beijing-ek ekarri zuen aldaketa nagusia zera izan zen: arreta gunea emakumearen-gandik genero kontzeptura eramatea, jendartearen egitura eta egitura horren barruko gizon eta emakumeen arteko harremanak berrikusi eta berraztertu behar direla onartuz. Era horretan bakarrik bermatuko da emakumeak bizitzaren esparru guztietan dagokion lekua beteko duela gizonarekin berdintasunean. Aldaketa honek emakumearen eskubideak giza-eskubideak direla berresten zuen eta genero berdintasuna guztiontzako interesgarria eta onuragarria dela. Beijinggo Foroan genero berdintasuna estrategia moduan ikusi zen bere Jardunbidean (Marco de Acción). Jardunbide hori onartzerakoan gobernuek beren erakunde, politika, plangintza eta hartzen ziren erabaki guztietan genero ikuspuntua sartzeko konpromisoa hartzen zuten. Horren arabera, erabakiak hartu aurretik edo planak ezarri aurretik, gizon eta emakumeengan eta beraien beharretan izango zuten eraginaren azterketa egin beharke zen. Genero ikuspuntua txertatzeko eskatuko zuen, dagoen hezkuntza sistema emakumearentzat zabaldu eta egokitu behar, emakume zein gizonen beharretara erantzuteko pentsatutako hezkuntza sistema eraikitzea. Hezkuntzari dagokionez, jarrerak, baloreak eta praktikak aldatzeko estrategia bateratuak aplikatzeko konpromisoa aitortu zen sexuen arteko aukera berdintasuna lortzeko bidean.

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

Laburbilduz, 1995eko Beijinggo IV Mundu Mailako Konferentzia horretan, gizon eta emakumeen aukera eta eskubide berdintasuna lortzeko arreta berezia eskaintzen zaio hezkuntzari. Horren erakusgarri da, Europar Batzordeak, 1985ean, onartu zuen lehenengo “Berdintasuna Hezkuntzan” izeneko programa (Flecha, 2009b), non besteak beste, estereotipo sexistarik gabeko testuliburu eta material curricularrak, eta irakasleen hasierako eta etengabeko formazioan berdintasunari buruzko plangintza bereziak ezartzea eskatzen den. Konferentzia horren ondoren hainbat lege, Plan eta akordio garatu dituzte Gobernu eta Erakunde desberdinek. Gure ingurune hurbilean, azken urteetan, hezkuntzari, eta, zuzenean irakasleen formazioari dagozkionak 1.3. atalean jaso ditugu.

1.4. Azken hamarkadako lege aurrerapenak

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

6. taula: Berdintasunari buruzko legeak

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

Ondoren, lege hauek ekarri dituzten neurri garrantzitsuenak aztertuko ditugu.

1.4.1. Euskal Autonomi Erkidegoko Legeak

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

Euskal Unibertsitate Sistemaren legea

Alde batetik, Euskal Unibertsitate Sistemaren legea 2004ko otsailaren 25ean onartu zen. Nahiz eta artikulua batzuk errekurrituta egon diren, Flecha-ren (2009) esanetan, aurrekoekin alderatuz, asmo handikoa da unibertsitate lana ulertzeko moduan, emakumeen ikuspuntua Euskal Unibertsitate Sistema oinarritzen duten printzipioen artean agertzen baita. Horrela, 7. Artikuluan esaten du:

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

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

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

Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako Legea

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

1. Euskal unibertsitate-sistema osatzen duten unibertsitateek, betiere, emakumeek eta gizonen aukera berdina izatea bultzatuko dute, bai irakasle-karreran, bai erabakiak hartzen diren eremuetara sartzeko; eta horrekin batera, ikasleek, sexuaren arabera, diziplina eta jakintza-arlo guztietan partaidetza orekatua izan dezatela sustatuko dute.
2. Orobat, jakintza-arlo guztietako irakaslanean eta ikerketa-lanetan genero-ikuspegia txerta dadin, hizkera ez-sexista erabil dadin, eta emakumeen jakintza eta emakumeek gizadiaren garapenera egindako garapen sozial eta historikoa jaso dadin bermatuko dute.
3. Autonomia Erkidegoko Administrazioak zera bultzatuko du: euskal unibertsitateek modu egonkorrean eskaini dezatela emakumeen eta gizonen berdintasunerako agente izateko prestakuntza berezia, eta genero-ikuspegia txertatu dezatela beren diziplina eta jakintza-arlo guztietan.
4. Prestakuntza eta ikerketaren aldeko deialdietan, Hezkuntza Administrazioak batik bat honako ezaugarriak betetzen dituzten proiektuak baloratuko ditu:
 - a) Proiektuen buru emakumea izatea, emakumeen ordezkariak txikia den ikerketa-eremuetakoak badira.
 - b) Ikerketa-taldean emakumeen eta gizonen ordezkariak orekatua izatea.
 - c) Emakumeen eta gizonen ezberdintasunarekin eta sexuen arteko hierarkia-harremanarekin zerikusia duten arazoak ulertzen laguntzea.
 - d) Ezberdintasunak ezabatzeko eta emakumeen eta gizonen berdintasuna sustatzeko neurriak proposatzea.
5. Hezkuntza Administrazioak diru-laguntzak ezarriko ditu, euskal unibertsitate-sistemaren eremuan emakumeen eta gizonen berdintasunari buruzko proiektuak egitea bultzatzeko.

EHUko Berdintasun Batzordearen sorrera

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

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

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

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

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

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

Ildo estrategiko horretara iritsi ahal izateko, 7. taulan ikus daitezkeen lau helburu estrategikoak ezartzen ditu, eta helburu hauen betetze-maila kontrolatzeko adierazleak eta hauen lorpenerako ekintzak zehazten ditu.

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

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

1.4.2. Espainiar Estatuko Legeak

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Irakasleen formazioan jarduten duen ikastegia izanik, c) atalean aipatutakoa zuzen-zuzenean dagokigu.

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

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

Unibertsitateen 6/2001 Lege Organikoa

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

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

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

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

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

Plan hau 12 ardatzen inguruan osatuta dago, indarrean egongo den eperako lehen-tasanak ezarriaz. Aipagarriak iruditzen zaizkigu 4. ardatzean, hezkuntzari dagokio-nean, egiten diren adierazpen hauek:

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

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

- 2005-2006 ikasturtean, unibertsitatean matrikulatutako %54a baino gehiago, neskak ziren. Baina, arkitekturan eta ingeniari teknikoetan matrikulatutakoak %25a, eta arkitektura eta goi-mailako ingeniarietan %30,47a emakumezkoak diren bitartean, Gizarte Lana bezalako Diplomaturetan, %80a dira emakumez-koak eta Logopedian matrikulazioa %91a izatera iristen da.
- Emakumezkoen matrikulazioa Doktorego ikastaroetan, %51koa izan zen baina irakurritako tesiana %47,75 ekoa.
- 2005-2006 ikasturteko datuen arabera, Unibertsitate publikoetan, irakasleriaren %35,14a emakumeak dira. Hezkuntza sistemaren etapa guztiak begiratuz gero, berriz, emakumezkoak %65,5a dira eta Haur eta Lehen Hezkuntzako etapatan %77,67a. Hau

da, soldata eta eragina handitu ahala, emakumezkoen portzentajea gutxituz doa, eta, horrela, emakumezko katedradunak bakarrik %13,96a dira unibertsitate publikoetan.

- Emakume gutxiak betetzen dituzte zuzendaritza lanpostuak edo erabakiak har-tzea eskatzen dutenak.
- Testu liburu, baliabide curricularren, edukien eta eskola praktikaren azterketa kuantitatibo eta kualitatiboa falta dira.
- Ikastetxeen egoera kulturantz berria dela eta, gela barruan oso errealitate des-berdinak aurkitzen ditugu. Egoera hauek kontutan izan behar dira formazioan, berdintasunetik eta berdintasunerako hezi nahi badugu.
- Badira egiturazko beste arazo batzuk emakumezkoen erabaki-hartzea zailagoa egiten dutenak. Horien artean, haurrak 0-3 zikloan eskolatzeko plaza gabeziak emakumezko gazteengan amatasuna eta ibilbide profesionala bezalako erabakiak hartzeko orduan duen eragina.

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

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

3. Helburu estrategikoa: Ikastetxeetako hezkuntza proiektuetan hezkidetz-a imple-mentatzea.

5. Helburu estrategikoa: Kirol jardueretan genero ikuspuntua txertatzea.

6. Helburu estrategikoa: ikasmateriak eta testu liburuak berdintasunezko irizpi-deak jarraituz argitaratu daitezen sustatzea, emakumezkoen ikuspuntua eta ekarpenak eskolako eduki guztietan txertatuz.

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

Nahiz eta berdintasunaren bidean asko aurreratu dugun, nahiz eta marko legalak gizon eta emakumeen berdintasunari babesa eskaintzen dioten, legeak eta horietan aipatzen diren eskubideak gauzatzearen artean bide luzea dago. Gizartean mendeetan zehar erroto diren diskriminazio jokabideak eta gizon eta emakumeen artean dauden desberdintasunak baztertzea ez da gauza erraza. Hurrengo atalean ikusiko ditugun grafikoetan ageri den bezala diskriminazio horiek gaur egun ere mantentzen dira

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

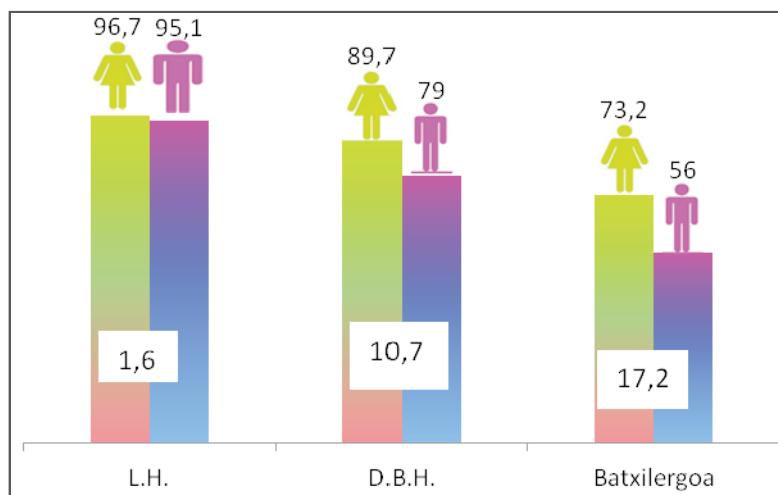
1.5. Emakumezkoak Hezkuntza Sisteman: zenbait datu

Orain arte emandako ikuspegia indartu, zabaldu eta osatuko dutelakoan, interesgarria iruditu zaigu gure hezkuntza sisteman ematen diren desberdintasunak ikusgai uzten dituzten hainbat datu eta grafiko -sexuaren arabera berezita- aurkeztea. Desberdintasun hauek eta beren esanahia ezagutu eta aipatzea, eta horiei buruzko hausnarketa kritikoa bultzatzea ezinbesteko urratsa da jendarte zuzenagoa lortzeko.

Euskal Autonomi Elkargoko (EAE) eta Nafarroako datuak ekarri ditugu orrialde hauetara. EAEko datuak 2008-2009 ikasturteari dagozkio eta, hauen iturria, Eustat -Euskal Estatistika Erakundea- izan da. Nafarroako datuak berriz, Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Saileko Berdintasun Planaren diagnostikotik aterata daude. Grafikoak, beraz, egileak sortuak dira Eustat-eko datu basetik bildutako informazioa erabiliz. Uste dugu datuok ez dutela azalpen handirik behar, berez, nahiko adierazgarriak direlako. Sexu bakoitzari dagozkion datuak emakume eta gizonezkoen irudikatzen duten panpinatxo bidez adierazita daude.

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

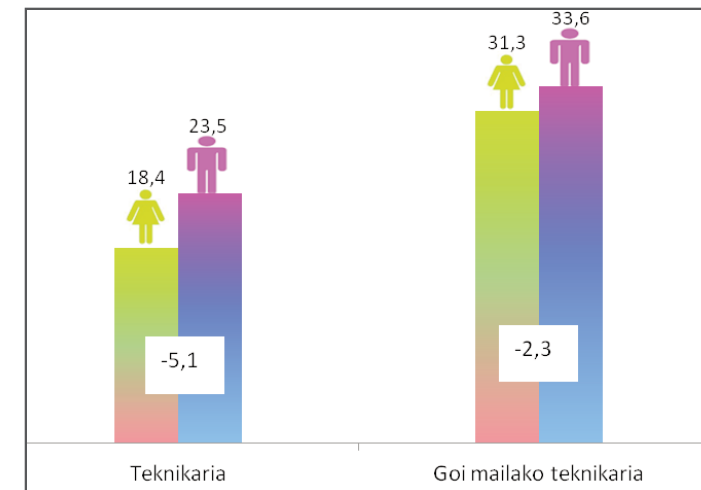
1. grafikoak: Neska-mutilen graduazio eta igarotze tasen arteko desberdintasuna Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan



2. grafikoan, berriz, Formazio Zikloetan joera hori aldatzen dela ikus dezakegu, Lanbide Hezkuntzako Formazio Zikloetan neska gutxiagok promozionatzen dutela eta

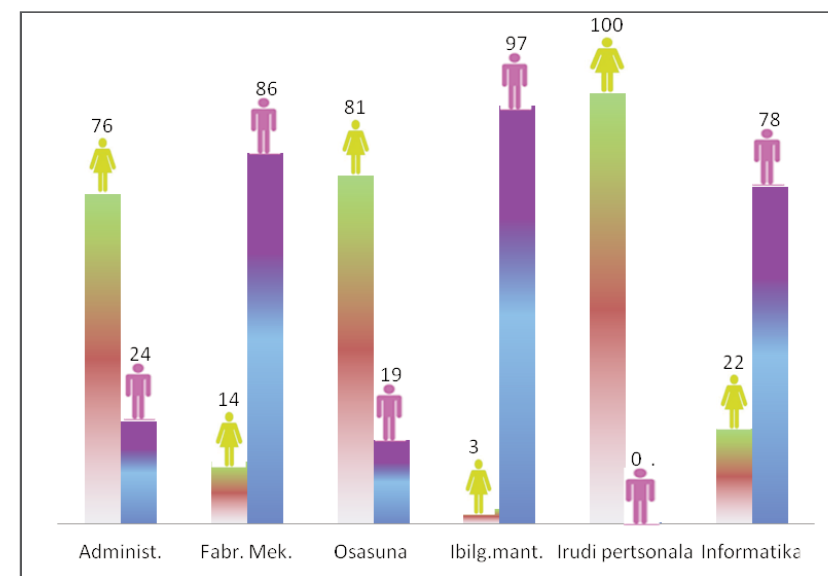
horrela, ikasketa hauetan nesken igarotze eta graduazioa tasa mutilena baino 5,1 puntu azpitik dagoela maila ertaineko zikloetan eta 2,3 puntu azpitik goi-mailako zikloetan.

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



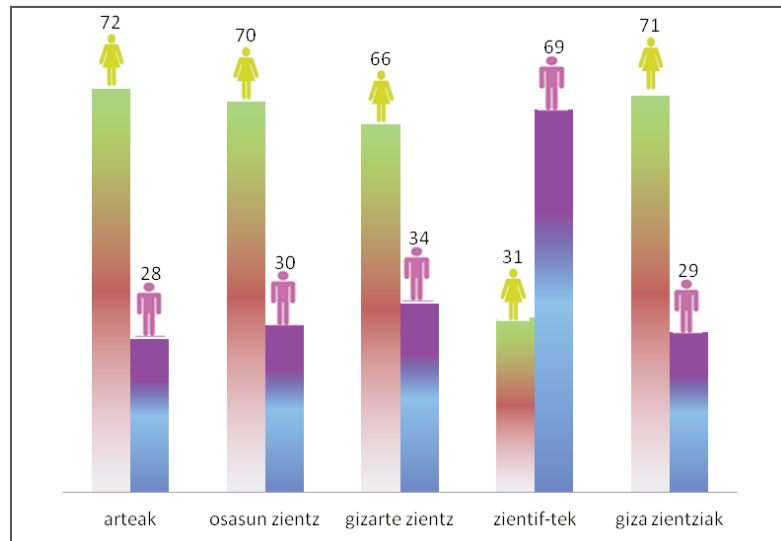
3. grafikoan neska-mutilek Formazio Zikloetan egindako aukerak ikus ditzakegu. Ez ditugu adar guztiak aztertu, desberdintasun nabarmenak islatzen zituztenak bakarrik. Agerikoa da hainbat familia profesionaletan dagoen nesken eta mutilen arteko desoreka.

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



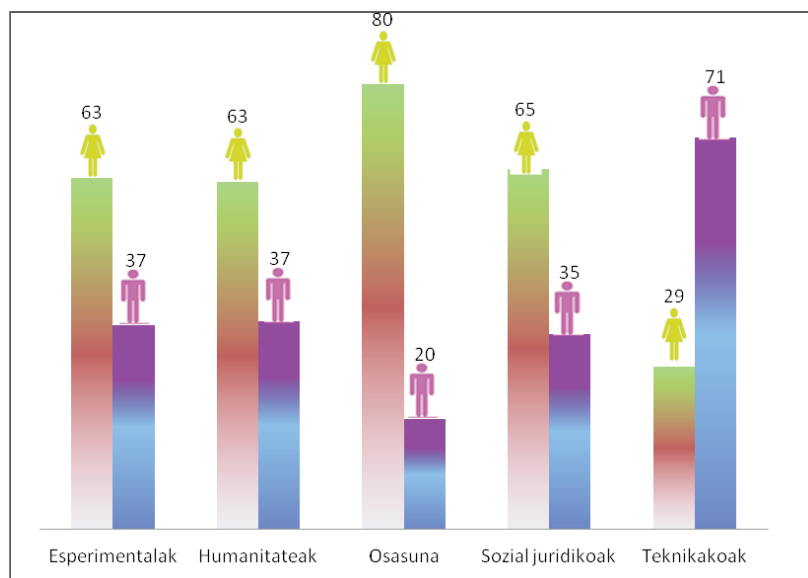
Batxilergoko datuak hautaprotetan aurkeztutako ikasle kopurutik aterata daude. 4. grafikoan nabarmena denez, ikasketa guztietan neskek dira nagusi, zientifiko teknologikoetan izan ezik.

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



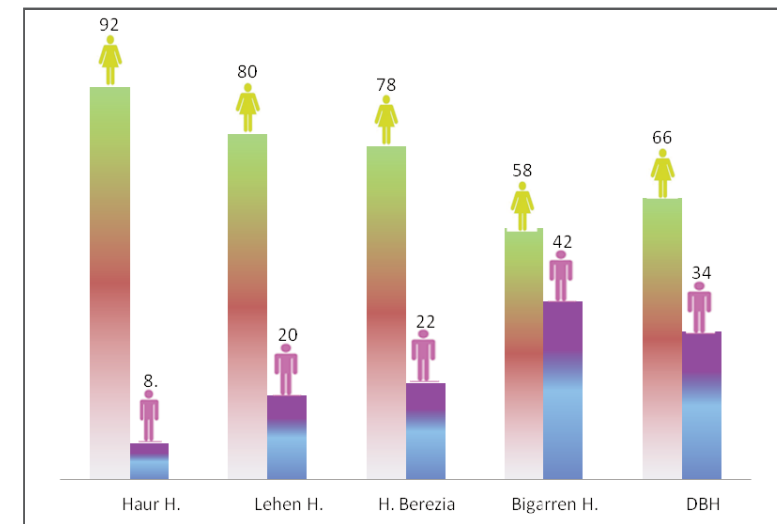
5. grafikoan ikusten denez, Batxilergoko joera bera mantentzen da Unibertsitateko ikasketen aukeraketan. Hemen ere, karrera teknikoetan izan ezik, emakumezkoak dira nagusi adar guztietan. Nabarmentzekoa da Osasun Zientzietan emakumezkoek duten presentzia (%80a). Ikasketa Teknologikoetan, berriz, ikasleak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

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

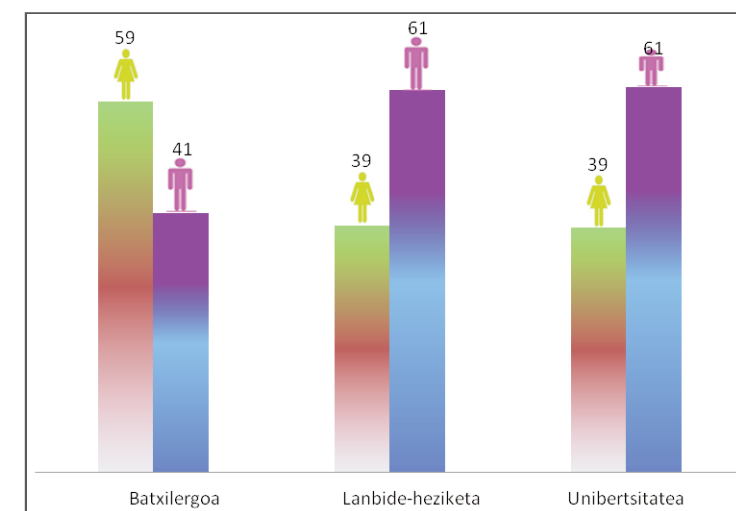


Ondorengo grafikoetan gaur egun irakaskuntzako etapetan orotara zenbat irakasle dabilzan da, eta horietatik zenbat diren emakumeak. 6. grafikoan ikus daitekeenez, Haur eta Lehen Hezkuntzan emakumezkoen presentzia oso nabarmena da. Haur Hezkuntzan emakume kopurua %92koa, hau da, gizona bikoizten direla esan daiteke. Lehen Hezkuntzan emakumezkoen nagusitasuna mantentzen da, %80a dira oraindik ere, Heziketa Berezian Lehen Hezkuntzaren antzera, irakasle hiru herenak emakumeak dira (%72a). Bigarren mailako Hezkuntzan, DBH eta/edo batxilergoa eta/edo lanbide-heziketa ematen duten irakasleak ulertuta kopurua hau nabarmen jaisten den arren, (%58ra) emakumeek gehiengoa izaten jarraitzen dute.

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



7. grafikoa: Irakasle bakoitzaren Batxilergo, Lanbide Heziketa, Unibertsitatean sexuaren arabera (%tan). 2008/09

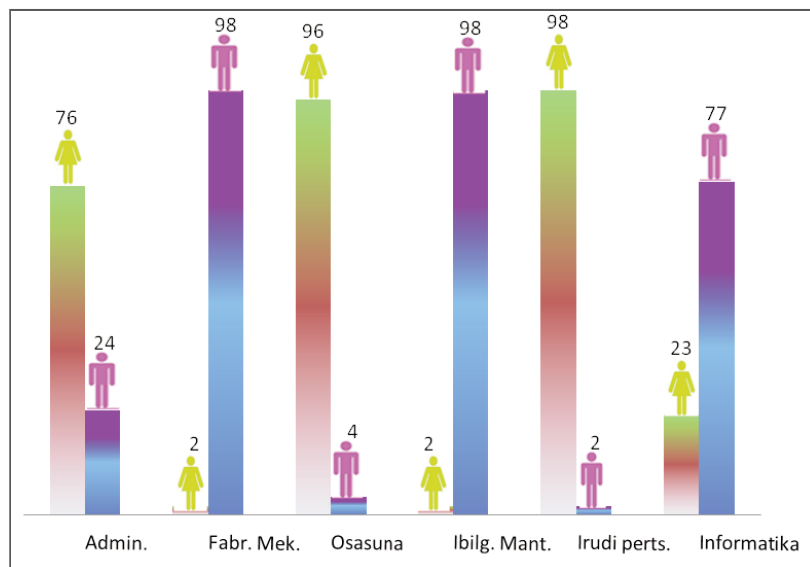


7. grafikoan Haur Hezkuntzan emakumezko irakasleen kopurua %92koa dela ikusi dugu. Etapak gorantz joan ahala, kopuru hau gutxitzen den arren, derrigorrezko irakaskuntzan eta Batxilergoan emakumeek jarraitzen dute nagusi izaten. Lanbide Heziketan eta Unibertsitatean, berriz, proportzioa alderantzizkoa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

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

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

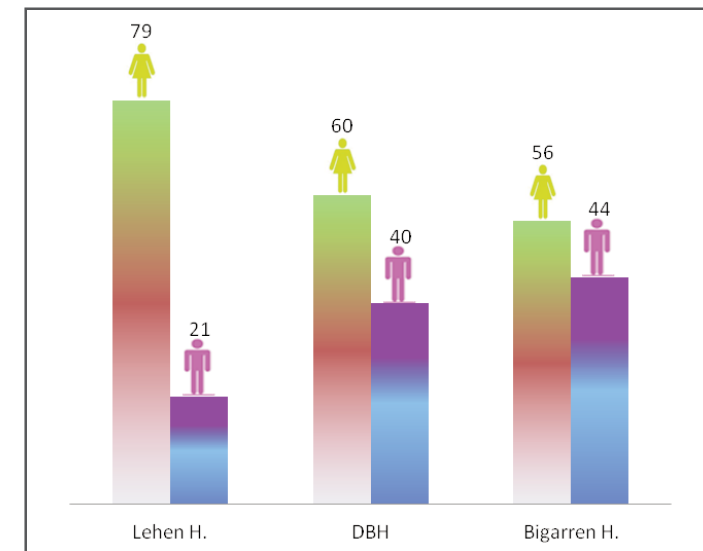
8. grafikoak: Lanbide-heziketako ikasleak mailaren, adarraren, eta sexuaren arabera Nafarroan (%tan).



9. grafikoan ikus dezakegu Hezkuntza Sistemako dagoen irakasle kopurua sexu eta etaparen arabera. Haur Hezkuntzako eta Unibertsitateko daturik ez dugun arren,

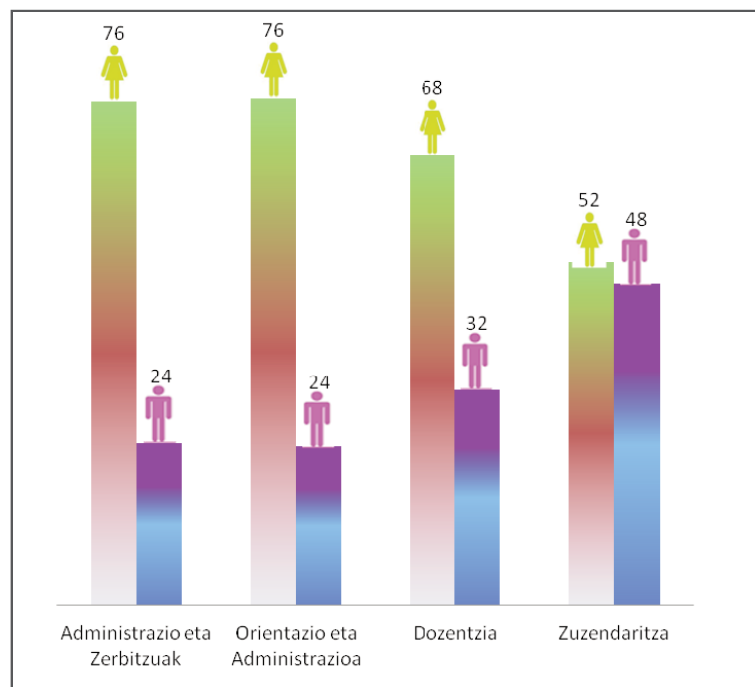
EAEan bezala, etapak gorantz joan ahala, emakume kopurua gutxitzen dela ikusten den arren, derrigorrezko irakaskuntzan eta Batxilergoan emakume. Horrela, Lehen Hezkuntzan %79a emakumeak diren bitartean, Bigarren Hezkuntzan, %56ra arte jaisten da.

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



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

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



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

2. ERABILI DEN METODOLOGIA

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

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

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

Flick-ek (2004) dioen moduan, metodologia kualitatiboaren barruan fokatzeko eta estrategia ezberdinak daude. Reichardt-ek eta Cook-ek, Bodgan-ek eta Biklen-ek eta Lincoln-ek eta Guba-k esaten dutenaren arabera (Colás 1992:53), kasu-azterketa da gehien erabiltzen den horietakoa eta hori da, hain zuzen ere, gure ikerketan erabili duguna.

2.1 Kasu azterketa

Stake-k (1998) esaten duenaren arabera, kasu-azterketa, kasu berezi baten berezotasunaren eta konplexutasunaren ikasketa da. Hemen aztertuko dugun kasuan, pertsonak dira ikerketaren subjektuak, hain zuzen ere, irakasle izateko prestatzen ari diren gazteak, eta, beraien formazioan inplikaturik dauden irakasleak.

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

1. Partikularista: Kasu-azterketak egoera, gertakizun, programa edo fenomeno berezi batean zentratzen dira. Kasua bere testuinguruan aztertu behar den adibidea da. Azterketa holistikoa, trinko eta sistematikoa eskatzen du. Gure kasua horrelakoa da, egoera berezi eta bakar batean oinarritzen dena, Gasteizko Irakasle-

eskolako ikasle eta irakasleek genero ezberdintasunei buruz duten iritzia, sentsibilizazioa, ikusten dituzten gabeziak e.a ezagutu eta ulertu nahi ditugulako.

2. Deskribatzailea: Kasu-azterketak aztergaiaren deskribapen aberatsa izaten du. Horretarako ikuspuntu anitzetatik informazioa lortzeko beharra sortu ohi da. Deskribapen kualitatiboa izaten da. Guk planteatu dugun ikerketa honetan, egoeraren deskribapena egin ahal izateko, parte hartzaile ezberdinen eskutik jaso dugu informazioa, ikasle eta irakasleen eskutik hain zuzen ere. Bestaldetik, informazioa lortzeko estrategia ezberdinak erabili dira, galdetegiak alde batetik, eta, bestetik, eztabaida-taldeak.
3. Heuristikoa: irakurleak ikergaiari buruz duen ezagutza argitzen du. Ordurarte ezezagunak ziren harreman eta aldagaiak sor daitezke ikergaia birformulatzerara behar-tuz. Hori da, hain zuzen ere, kasu-azterketa honekin gertatu zaiguna. Alde batetik, irakasle bakoitzak bere esparruan gai honi buruz planteatzen dituen jarduerak eta dituen ekimenak, kezka, mugak eta antzematen dituen gabeziak ezagutzeko beta izan dugu. Bestetik, lehen ezezagunak ziren ikasleen hainbat iritzi, uste eta estereotipo agerian gelditzen ari dira, eta bizi dituzten diskriminazio egoerak eta egoera horiek nola deskribatzen dituzten ezagutzeko aukera izan dugu.
4. Induktiboa: Gehienetan arrazonamendu induktiboan oinarritzen dira kasu-azterketak. Kontzeptuak, orokortasunak eta hipotesiak, testuinguruan bertan oinarritutako datuen azterketatik sortzen dira. Harreman eta kontzeptu berrien aurkikuntzak ezaugarritzen du kasu azterketa kualitatiboa. Gure kasuan lanaren hasieran genituen hipotesiak, lanaren protagonistak diren ikasle eta irakasleengandik lortu dugun informazioaren bitartez, osatzen eta aldatzen joan dira ikerketan zehar.

Liburu honetan plazaratzen diren emaitzak, beraz, irakasleen hasierako formazioaren testuinguruan kokatzen dira eta ikerketa zabalago baten zatia dira, Gasteizko Irakasle Eskolako kasu-azterketa.

2.2. Informazioa biltzeko tresnak

Informazioa biltzeko tresnak bi izan dira, bat, irakasle eta ikasleei pasa zaien galdeketa, eta, bi, kolektibo hauekin egindako eztabaida-taldeak izan dira. Prozesuaren fidagarritasuna bermatzeko triangulaketa erabili da errealitate berbera ikasle, irakasle eta dinamizatzaileen ikuspuntutik aztertu baita. Jarraian, informazioa lortzeko aukeratu ditugun estrategiak ezaugarriak aztertuko ditugu.

2.2.1. Galdetegiak

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

Ikerketa honetan galdetegiak edo galde-sorta erabiltzea erabaki genuen, egile askoren ustetan, ikasle eta irakasleen ideietara lehenengo hurbiltzea egiteko hobekien datorren datu-bilketarako tresna delako. Tresna honek gainera, pertsona askoren iritzia modu erraz eta azkar batean jasotzea ahalbideratzen du eta erantzun zuzenak ematen ditu. Bestalde, tresna honen bidez lortu dugun informazioa kuantifikatzeko aukera izan dugu.

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

Irakasleen galdetegiak

Irakasleen behin betiko galdetegiak egituratu duten dimentsioak edo gaiak, honako hauek izan dira:

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

Azkenean, galdetegiak 15 galderak osatzen dute, gehienak irekiak diren arren, badi-ra salbuespenak; hiru galdera, aukera ezberdinenak emanda erantzutekoak dira.

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

Irakasleen galdetegiak

Ondorengoak dira galdetegiak osatzen duten dimentsioak edo azterketarako unitateak:

- Beraien dozentziari buruzko galderak: zein ikasgai ematen dituzten, zenbat kreditutakoak eta zein espezialitatetan sentitzen diren gusturago eta zergatik.

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

Guztira 16 galdera planteatu genituen, horietako hiru, aukera anitzeko galderak eta beste hamahiruak galdera irekikoak. Emandako erantzunekin eztabaida-taldeak gidatzeko gidoiak osatu genituen, eta jorratutako gaiak buruzko iritziak, kezka eta proposamenak jasotzeko erabili genituen.

Ikasle eta irakasleen galdetegietan jaso diren emaitzak 3. Kapituluan aztertuko dira.

2.2.2. Eztabaida-taldeak

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

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

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

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

- Eztabaida-taldeak, antzerako ezaugarriak dituzten pertsona taldeak dira, gizarte harreman bat dutenak.
- Eztabaida-talde baten helburua, ikertzaileentzat interesgarriak diren datuak ateratzea da.

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

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

2.3. Ikerketarako testuinguruaren deskribapena.

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

Testuingurua ingurune fisikoaz gain, behatze prozesuak dauzkan baldintza natural, sozial, historiko eta kulturalen multzoa da. Rodríguez, Gil eta García (1996) eta Stake-n (1995:62) esanetan, inguru hau ezagutzeak lagunduko digu gure azterketaren markoa zein den ezagutzen eta kasuak beste kasu batzuekiko izan dezakeen antzekotasuna ulertzen. Hori dela eta, ikerketa honen testuingurua azalduko dugu jarraian.

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

Alabaina, eskola txikia izateak bere abantailak ditu, denok ezagutzen gara, eta komunikazio oso erraza da. Gizon eta emakumeen kopurua nahiko parekatuta dago, 42 gizon eta 36 emakume. Oro har, eskolan irakasleak -emakume zein gizonak- hezkidetzarekin sentsibilizatuta daude, bereziki generoaren inguruan lanean urte asko daraman pertsona talde bat. Gogoratu behar da Hezkidetzako lehenengo Graduondoa gure

Eskolan burutu zela 1992. urtean eta orduan parte hartu zuten pertsona batzuek gai honen inguruan lanean jarraitzen dutela. Lan horren harira, 2008-2009 ikasturtean, Hezkidetzeta Mintegia antolatu zen Eskolan. Mintegi horretan, Zuzendaritza taldeko pertsona batzuek parte hartu genuen, Plan berrien ardura genuen eta kezkatuta geunden gabezi bat ikusten genuelako gai horrekiko. Ikasketa Planetan emakume eta gizonen berdintasunaren gaia nola txertatu genezakeen izan zen gure kezka.

Stake-n (1995:62) argumentazioarekin jarraituz, aztergaiaren arabera, testuinguru politikoak, sozialak edo ekonomikoak hartuko dute garrantzi handiagoa. Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskola, ikerketarako testuinguru denean gizon eta emakumeen egoerari buruzko datu batzuk aztertuko ditugu, besteak beste, Irakasleen eta AZP-en egoerari buruzko informazioa eta emakume ikasleen egoerari buruzko datu batzuk emango dira jarraian.

Emakume-Irakasleen eta AZPen egoerari buruzko informazioa.

Gasteizko irakasle eta AZPko langileei dagokienez, ordezkapenak eta behin-behinekoko plazak direla eta, egoera nahiko aldakorra den arren, irakasleen %54a gizonekoak dira eta %46a emakumezkoak. AZPen artean, aldiz, emakumeak dira gehienagoa, %73a, hain zuzen ere. Eskola Batzarraren osaketari begiratzen badiogu, ordezkari gehienak emakumezkoak dira 8. taulan ikus daitekeenez.

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

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

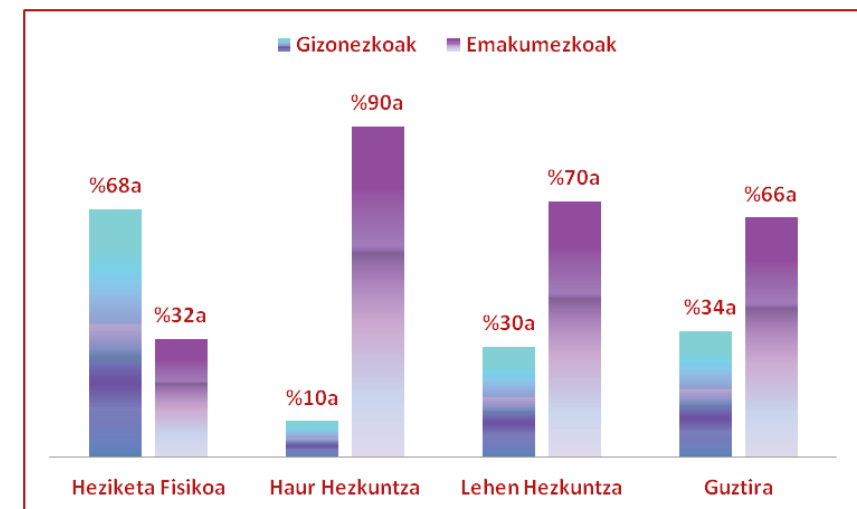
Egilea: Pilar Aristizabal, E.U.M.V.ko datuetan oinarrituta.

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

Gasteizko Irakasle Eskolako matrikulazioari buruzko datuak

2008-09 ikasturteko matrikulazio datuak begiratzen baditugu, agerian dago Irakasle Eskoletan ikusten ari diren gehienak emakumezkoak direla. Horrek esan nahi du, epe luzean Hezkuntza Sistemak feminizatuta egoten jarraituko duela. Alaber, azpimarratzekoa da espezialitateen arabera dauden ezberdintasunak 11. grafikoan ikus daitekeenez:

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



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

2.4. Ikerketako partaideak

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

Ikasleen partaidetzari dagokionez, Eskolan, 2009-2010 ikasturtean 1245 ikasle egon dira matrikulatuta. Galdetegi eta eztabaida-taldeetan parte hartu behar zuten ikasleak hautatzeko erabili zen irizpidea hirugarren mailako espezialitate guztietako eta Eskolan irakaskuntzan ezarrita dauden bi hizkuntzetako ikasleak izatea izan zen, gizon eta emakumeen berdintasunari buruz, formazio amaierako ikasleen jarrera eta pertzepzioak ezagutzea nahi genituelako. Hori dela eta, Eskolara hirugarren mailako matrikula egitera etorri ziren ikasle guztiei luzatu zitzaizen parte hartzeko gonbidapena (guztira 585 ikasle diren arren, guztiek ez baitute matrikula ikastegian bertan egiten).

2.4.1. Ikasleen Galdetegietan jasotako erantzun kopurua

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

Horrela, 3. mailan matrikulatu diren 585 ikasleengandik, 217 galdetegi jaso dira, 79 Haur Hezkuntzakoak -matrikulatutakoen %42,5a, 93 Lehen Hezkuntzakoak -matrikulatutakoen %43a eta 45 Heziketa Fisikokoak -matrikulatutakoen %24,5a-. Ikusten denez, kopuru txikiena Heziketa Fisikoko espezialitatean jaso da. 9. taulan ikus daiteke matrikulatu diren ikasle kopurua erantzun dutenekin alderatuta:

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

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

10. taulan ikus daitezke sexu eta hizkuntzaren arabera jaso ditugun erantzun kopurua espezialitate bakoitzean.

10. taula: Jaso diren erantzun kopurua espezialitate, hizkuntza, eta sexuen arabera

Hizkuntza	Haur Hezkuntza		Lehen Hezkuntza		Heziketa Fisikoa		Guztira	
	Neska	Mutila	Neska	Mutila	Neska	Mutila	Neska	Mutila
Gazteleraz	25	2	22	11	3	5	50	18
Euskaraz	48	4	43	17	16	21	107	42
Espezialitateka guztira	73	6	65	28	19	26	157	60

Hizkuntzari bagagozkio, Haur Hezkuntzan, gazteleraz, 27 erantzun jaso dira, euskaraz, 52 jaso diren bitartean. Lehen Hezkuntzari dagokionez, gazteleraz 33 erantzun jaso dira eta 60 euskaraz. Heziketa Fisikoan, gazteleraz, 8 erantzun jaso dira, eta, 37, euskaraz. Ikusten denez euskaraz ikasten dutenek gehiago erantzun dute. Hala da espezialitate guztietan.

Bestalde, jaso diren galdetegi gehienak neskek betetakoak izan dira. Nabarmen-tzekoa da Haur Hezkuntzan jaso diren 79 galdetegietatik, 6 bakarrik izan direla mutil-ek erantzundakoak. Lehen Hezkuntzako espezialitatean, hain nabarmena ez den arren, nesken galdetegi kopurua, mutilen bikoitza baino gehiago dira, 65, 28ren aurrean. Joera hori, Heziketa Fisikoan alderantzizkoa da -16 neska eta 4 mutil- eta espezialitate honetan jaso diren galdetegi gehienak -ezberdintasunak hain nabarmen-ak ez diren arren- mutilenak izan dira.

2.4.2. Ikasleekin egindako Eztabaida-taldeak

Eztabaida-taldeen estrategiari esker, aktoreen iritzi, balorazio eta jarrerak ezagu-tu ditzakegu. Talde hauek, bereziki baliotsuak gertatzen dira:

kontrajarriak diren pertzepzio eta jarrerak alderatzeko

hauei buruzko azterketa, eztabaida eta hausnarketa bultzatzeko

beste modu batean nekez aurkituko genituen iritzi, uste, estereotipo edo diskrimi-nazio jarrerak agerian uzteko.

Egoera sakontasunez aztertu ahal izateko, 18 eztabaida-talde burutu ziren. Hasie-ra batean sexu bereko taldeak antolatu genituen libreago hitz egingo zuten ustetan, baina ezberdintasunik ez zenez aurkitu, eta talde batzuk, berez, mutilez soilik edo neskez soilik osatutakoa zirenez, gainontzekoak talde mistoak izan dira.

11. taulan ikus daiteke ikasleen partaidetza eztabaida-taldeetan hizkuntza eta espezialitatearen arabera:

11. taula: Eztabaida-taldeak hizkuntza eta espezialitatearen arabera

Especialitatea	ET Euskaraz	Ikasle kopurua		ET Gazteleraz	Ikasle kopurua	
		Emak.	Gizonak		Emak.	Gizonak
Haur Hezkuntza	2	13	2	5	28	0
Lehen Hezkuntza	3	17	6	1	4	0
Heziketa Fisikoa	5	10	25	2	5	17
Guztira	10	40	33	8	37	17

2.4.3. Irakasleen Galdetegietan jasotako erantzun kopurua

Irakasleen partaidetzari dagokionez, gure eskolan 2009-2010 ikasturtean, batz besterik, hirurogei eta hamabost irakasle egon gara, ordezkioak barne hartuta. Irakasleen kasuan ere, parte hartzea borondatezkoa izan da.

Eskolako irakasle guztiei galdetegi bat betetzeko eskaera eta eztabaida-taldeetan parte hartzeko gonbidapena luzatu zitzaizen arren, hogeita hiru irakasle erantzun zioten galdetegiari, hau da, irakasleen %32a. Horietatik 17 ordezkioak dira edo behin behineko kontratuak dituztenak. 12. taulan ikus daitezke, galdetegiak bete zituzten irakasleen ezaugarri batzuk:

12. taula: Galdetegiak bete dituzten irakasleen ezaugarriak

Adina	Sexua		Guztira	Lan egoera	
	Emakumeak	Gizonak		Egonkorra	Egonkortasunik ez
30-40	1	3	4		4 (emakume 1 eta hiru gizon)
40-50	2	5	7	2 gizon 2 emakume	3 gizon
50-60	6	2	8	5 emakume 2 gizon	1 (emakumea)
+ 60	4		4	4 emakume	
Guztira	13	10	23	15	8

Irakasleen artean, galdetegiak 13 emakume eta 10 gizonen parte hartzeak dituzte. Erantzun duten emakumezkoen artean, 10ek 50 urte baino gehiago dituzte, eta bat bakarrik dago 30-40 urte adin tarte horretan. Gizonen artean, berriz, hiru dira adin tarte horretan daudenak eta bost 40-50 urteetakoak. Bestalde, lan-egoerari begiratuta, erantzun duten irakasleen artean zortzi, ordezkioak dira edo egonkortasunik gabeko kontratuak dituzte -2 emakume eta 6 gizon- eta gainontzeko 16ak, eskolan urte asko daramaten irakasleak dira 12. taulan ikus daitezkeenaren arabera.

Horrez gainera, erantzun duten emakumeen artean, seik, Magisteritza Eskolan, 1992an egin zen hezkidetzako lehenengo gradu-ondoan parte hartu zuten. Oro har, esan daiteke, ikerketa honetan parte hartu dutenak, batez ere, hezkidetzak gaitan eskolan tradizionalki interesa adierazi duten irakasleak izan direla.

Bestalde, esan daiteke eskolako ia Sail guztietako irakasleek erantzun dutela, horrela, Soziologia, Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika, Gizarte Zientziak, Zientzia Esperimentalak eta Matematikak, Erlijioa, Didaktika eta Eskola Antolakuntza, Psikologia, Musika, Plastika eta Gorputz Hezkuntzako Sailetako irakasleek bete dituzte galdetegiak.

2.4.4. Irakasleekin burututako eztabaida-taldeak

Eztabaida-taldeak osatzeko, irakasleei mezu bat bidali zitzaizen gure egitasmoa zein zen azalduz eta bi data ezberdinetan parte hartzeko aukera emanaz. Horrela bi eztabaida-talde osatu ziren. Lehenengoan 7 pertsonak parte hartu zuten eta bigarrenean 10 pertsonak. Irakasleek izan duten parte-hartzearen laburpena 13. taulan ikus daiteke.

13. taula: Gasteizko Irakasleen parte hartzea galdetegi eta eztabaida-taldeetan

Hilabetea	Galdetegi	Eztabaida-taldeak	Partaide kopurua	Kodeak
Iraila	23	2		
		Irailaren 15ean	7	(2009/09/15 1 ET)
		Irailaren 23an	10	(2009/09/23 2 ET)
Guztira	23	2	17	

Laburbilduz, irakasleengandik informazioa jasotzeko 23 galdetegi eskuratu genituen irailean, eta, hilabete berean, 2 eztabaida-talde burutu genituen.

2.5. Ikerketaren kalitatea bermatzeko irizpideak

kalitate irizpideak dira kalitatea bermatzeko aldera ikerketa osoan zehar zainduko diren aspektuak (Mendizabal, 2006:90). Santos Guerra-ren (in Sandin, 2003:186) hitzetan, ikerketa kualitatiboaren sinesgarritasun irizpideak, etengabeko berrikuspen prozesuan egon ohi dira.

“Errealitatea berreraikitzen saiatzean, bere esanahi sareak argitu eta azken finean, sakontasunean ulertzeko, sinesgarritasun adierazleak behar ditugu: hori al da errealitatea? Desitxuraturuta ote dago erabili diren tresnak direla eta, edo lan egiteko orduan korrika eta presaka ibiltzeagatik, edo informatzaileen subjektibitateagatik, edo informazioaren bidegabetasunagatik?”

Colás-ek (1992:274) emaitzen kalitatea bermatzeko honako irizpide hauek aipatzen ditu: sinesgarritasuna, transferigarritasuna, fidagarritasuna eta egiaztagarritasuna. Irizpide horiek dira gure ikerketaren kalitatea bermatzeko erabili ditugunak.

Lehenengo irizpide: Sinesgarritasuna. Sinesgarritasuna lortzeko triangulaketa da ikerketa kualitatiboetan gehien erabiltzen den prozeduretako bat. Elliot-ek (1993:103) dioten bezala, triangulaketaren ideiaran oinarrian dagoen printzipioa da, egoera jakin bati buruzko datuak alderatzeko eta kontrastatzeko, angelu edo ikuspuntu ezberdinetatik jasotako informazioa, behaketak, kontaktak e.a. biltzea. Txosten ezberdinak alderatzean, zein aspektutan bat datozen, eta ez datozen eta zeintzuetan kontrajarriak diren dago gakoia.

Denzin-en (1978) arabera triangulaketa, modu ezberdinetan lor daiteke:

- *Denbora eta espazio ezberdinetan eta pertsona edo talde ezberdinengandik jasotako datuen azterketa integratua eta kritikoa eginez.*
- *Ikertzaile talde batek egiten dituen diziplinarteko ekarpenengatik.*
- *Ikuspuntu teoriko ezberdinetatik aztertuz*
- *Metodo eta teknika ezberdinen erabileragatik bai tradizio kualitatiboaren barruan, bai metodo kuantitatiboak erabiliz.*

Gure ikerketan, Denzin-ek (1978) proposatzen dituenen artean, honako hauek erabili ditugu: datuen triangulaketa, triangulazio metodologikoa eta ikertzaileen triangulaketa.

Datuen triangulaketari dagokionez, gure kasuan, ikasle zein irakasleak izan dira gure informazio iturri nagusiak. Ikasleengandik eta irakasleengandik jasotako informazioa alderatu da, bat zetozen aspektuak eta kontraesanak agertzen zituztenak kontuan hartuz.

Triangulaketa metodologikoari dagokionez, adierazpideetan agertzen ziren adostasunak eta desadostasunak antzemateko, informazioa jasotzeko teknika eta estrategia ezberdinak erabili ditugu gure ikerketan: galdetegiak eta eztabaida-taldeak. Horrez gain, eztabaida-taldeetan ikertzaileek jasotako landa-oharrak erabili ditugu.

Ikertzaileen triangulaketari dagokionez, prozesuan zehar, bai kategoria-sistema eraikitzerakoan eta bai interpretazioa egiterakoan etengabe alderatu dira ikertzailearen iritzia eta zuzendaritzako kide batena, eta horrez gain, une erabakiorretan, hirugarren ikertzaile batenak. Honekin batera, dinamizatzaileek egiten zituzten ekarpenak eta aipatzen zituzten iritzia eta balorazioak kontutan hartu izan dira prozesu osoan zehar.

Bigarren irizpidea: Transferigarritasuna. kasu edo testuinguru partikular batean lortutako emaitzek beste testuinguru edo pertsona batzuekin izan dezaketen aplikagarritasunari dagokio transferitze prozesua.

Mendizabal-ek (2006:95) dioten bezala, ikerketa kualitatiboan egiten diren azterlanak mugatutako esparruetan, sakontasunean eta egoera osatzen dituzten testuinguru ezberdinak errespetatuz egiten direnez, kanpo baliozkotasuna, ez da posible, eta, ez da hori ikerketa mota honen helburua. Planteatu beharrekoa da, ordea, testuinguru batean egindako azterlan baten emaitzak, antzekoak den beste testuinguru batetara transferitzeko (edo eramateko) aukera dagoen, beti ere, egoera hobeto ulertuko delakoan. Gure lanean, azterlan kasu-azterketa izan denez, eta horien xede nagusia aukeratutako kasua ulertzea denez, gure helburua ez da izan lortu diren emaitzetatik

aztertu ez diren unitateen ezaugarriak inferitzea. Kasuak ez dira lagin baten azterketarako-unitateak, baizik eta, beren garrantziagatik aukeratutako kasuak.

Hirugarren irizpidea: Fidagarritasuna (edo dependentzia). Ikerketa kualitatiboan baldintza hau lortzeko zailtasunak ditu, emaitzak ezberdinak izango baitira erabilitako estrategia eta metodoen arabera eta ikerketa bakoitzaren egoera bereziaren arabera. Gainera, harreman sozialak, etengabe aldatzen ari dira eta fenomeno bati dagozkion ikuspuntu guztiak une jakin batzuetan bakarrik antzeman ahal izango dira, gerora, orokorrean, aldaketak gertatzen baitira. Hala ere, Latorre-k (2003:94) dioten bezala, ikerketa kualitatiboaren ikuspuntutik ere, interesgarria da informazioaren egonkortasuna bermatzea. Horretarako, ikertzaileak erabakiak hartzeko jarraitu dituen prozeduren berrikuspena erraztuko da, bai kontzeptuen elaborazioan, eta bai azterketa egiteko erabili diren metodoen aukeraketa oinarritu duten arrazoiak azaltzeko ere. Gure kasuan, ikerketan zehar hartu diren erabaki guztien azalpena ematen saiatu gara, horrela, datuak jaso eta aztertzeko estrategiak identifikatu eta deskribatzeaz gainera, ikerketa guztian zehar eman ditugun urratsak aurkeztu dira.

Laugarren irizpidea: Egiaztagarritasuna. Colás-en (1992:276) arabera, egiaztagarritasuna, erregistro jakin batzuk erabiliz lortu daiteke, adibidez, testu transkribaketak edo/eta bideo eta audio grabaketak. Gure kasuan, audioan grabatutako informazioa jarri dugu eta informazio honen transkribaketa eginez lortu diren testu dokumentuak erabili ditugu egiaztagarritasuna bermatzeko.

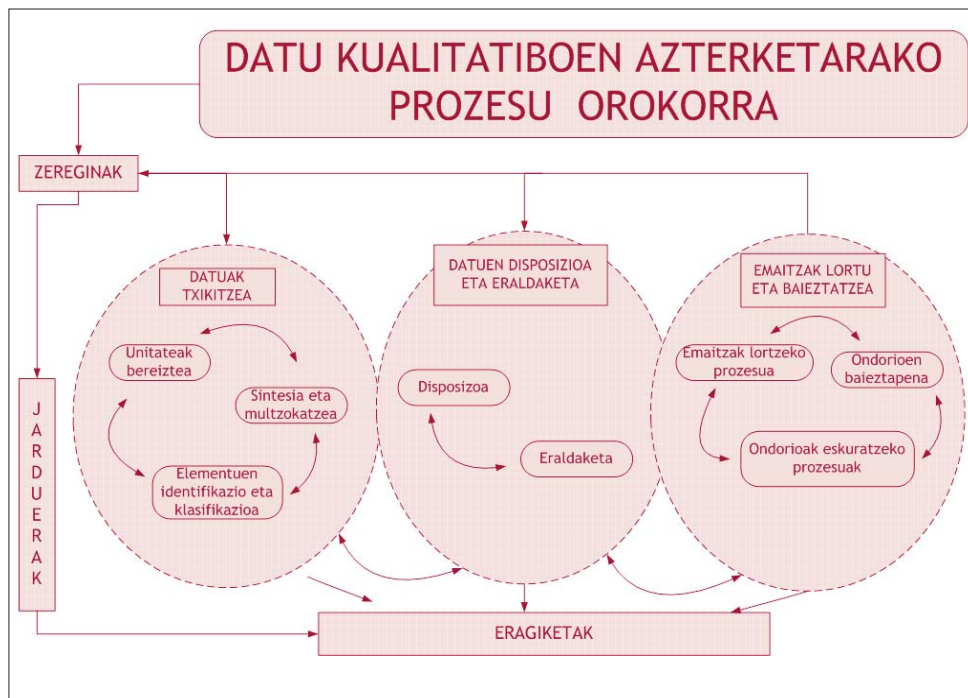
2.6. Datuen azterketa

Eztabaida-taldeak ahoz adierazitako datu kualitatibo ugarien iturria dira. Gil-en (1994) esanetan, hezkuntza ikerketan erabiltzen diren beste estrategia edo teknika batzuen bitartez sortzen diren datuekin gertatzen den bezala, talde-eztabaidatan sortzen diren ahozko informazio kopuru handi horietatik esanahia ateratzea, konplexutasun handiko lana da ikertzaileentzat. Egile honen arabera, ez da bakarrik lan konplexua, baizik eta, erabakigarria ikerketa baten emaitzei begira. Ikasleek galdetegietan eman duten informazio kualitatiboarekin gauza bera gertatzen dela esan dezakegu. Ondorio esanguratsuak lortu eta aurkezteko, datuek duten informazioaren zentzua ulertu behar da, agertzen diren topikoen artean dauden harremanak aurkitu, edo, ikergai diren aspektuen arteko berdintasun eta ezberdintasunak identifikatu.

Informazioa eztabaida-taldeetan eta galdetegietan jaso diren erantzunen bitartez jaso da. Eztabaida-taldeetan grabatutako elkarrizketak transkribatu dira, eta, galdetegien erantzunekin batera, irakurri, aztertu eta kategoria sistema bat joratu da. Informazioa tratatu ahal izateko, erantzunak kategoria sistema horren arabera antolatu dira.

Gure eztabaida-taldeetako datuen azterketarako Gil-en (1994:10) eta Krueger-en (1991:121) proposamenetan oinarritu gara. Interesgarria iruditu zaigu Gil-ek proposatzen duen eskema hona ekartzea, horrela 12. grafikoan prozesu orokorra ikus daiteke:

12. grafikoa: Datu kualitatiboaren azterketarako prozesu orokorra (Gil, 1995:31).
Itzulpena: Pilar Aristizabal



Gil-ek (Rodríguez, Corrales, Gil, & García, 1995), hurrengo oinarritzko zeregin edo eragiketak aurkezten ditu datu kualitatiboekin lan egiteko:

- datuak txikitzea edo laburtzea,
- datuen disposizioa eta eraldaketa, eta
- emaitzen lorpena eta ondorioen baieztapena.

Bestalde, 12. grafikoko zirkulu bakoitzaren barruan agertzen dena behatuz gero, zeregin bakoitza betetzeko hainbat jardura burutu behar direla ikusten dugu. Horrela, datuak txikitzeko edo laburtzeko, adibidez, unitateak bereiztu eta elementuak identifikatu eta sailkatu behar dira, eta elementuak multzokatu eta sintesia eginez amaitu. Horrez gainera, 12. grafikoan, egileak nabarmendu nahi izan du, ez dela prozesu lineal bat, baizik eta, une eta egoera jakin batzuetan aurreko zereginetara itzuli beharko dela eta zeregin guztien artean harreman estua dagoela.

2.7. Azterketarako unitateak

Eztabaida taldeetako informazioaren transkribaketak egin ondoren, agertzen ziren kategoriak identifikatu genituen eta ideiak hobekien jasotzen zituzten testu zatiak (edo ahotsak) kodifikatu genituen. Eztabaida-taldeetan erabili genuen gidoia izan zen gure abiapuntua kategorizazioa egiteko. Hala ere, kategorio-sistema ez zegoen alde aurretik guztiz ezarrita eta Morgan-ek (in Gil, 1994) proposatzen duen

bezala, diskurtsoen edukia aztertu genuen kategorio multzoa aldatuz eta berrantolatuz diskurtsoetan agertzen ziren ideia eta esanahi berriak jasotzeko. Ondoren, elkarriketa guztiak ezarritako kategorio sistemaren arabera kategorizatu genituen.

Elementuak identifikatu, sailkatu eta multzokatu ondoren kategorizazioa lortu genuen, 14. taulan agertzen den bezala. Kategorizazioa talde diskurtsoetan sortutako datuak kontzeptualki antolatzeko eta informazioa aurkezteko erabili da.

14. taula: Kategorio sistema

Meta-kategoria	Kategoria	Azpikategoria	Ondorioak	
Berdintasunari buruz orokorrean duten iritzia	Jarrera: berdintasunaren gaiaren aipamenak probokatzen duen jarrera.	Jarrera feminista		
		Sorpresa		
		Amorrua		
	Aurrerapenak: azken urteetan emandako aurrerapenen aipamena.	Gizarte mailan		
	Hezkuntza sisteman			
	Lege mailan			
	Aldaketaren aurrean sinesgaitz			
Gasteizko Magisteritza Eskolako berdintasuna	Berdintasuna. Ematen zaion trataera.	Ikasgaietan ematen den trataera edo aipamena, eta eman beharko litzatekeena	Ez da tratatzen	
			Euskara II	
			Didaktikan	
			Zehar lerroetan	
			Bakarrik gizonzkoen ekarpena ikusten da	
			Literaturan zerbait	
			Soziologian	
	Plastikan...			
		Ikasketa Plan Berrietan gaia tratatzeko Egokitasuna	Tratatze beharrik ez. Desegokia ikusten dute da planteatzea.	
			Ezinbestekoa da	
Gure eskolan ematen diren jokaerak	Pertsonen arteko harremanetan jokaera sexistak dauden ala ez	Ikasleen artean		
		Irakasleek ikasleekiko		
Ikasketetan ikusten dituzten Gabeziak bere formazioa dela eta Eskolan gauzatu daitezkeen iradokizunak berdintasuna tratatzeko	Egunerokotasunean		Teoria eta praktika uztartu	
			Estereotipoak	
			Espazioaren erabilera	
	Generoa eta kultura		Sexu genero identitatea	
	Homosexualitatearen trataera		Familiak eredu berriak	
	Edukiak antolatze iradokizunak			Tailerrak
				Zeharka
Ikasgai batean				

3. EMAITZEN AZTERKETA

Ikerketa hau egiteko eman ditugun urratsak eta erabili dugun metodologia azaldu ondoren, lortu ditugun emaitzak aurkezteko unea iritsi da.

Dagoeneko aipatu dugu ikerketa honi ikuspuntu kualitatibotik heldu diogula eta helburua dela gure eskolan berdintasunaren egoera zein den ezagutzea, eta, ikasle zein irakasleek gai honen inguruan dituzten iritziak, pertzepzioak eta usteak hobeto ulertzea. Aurreko kapituluan azaldu den bezala, informazioa jasotzeko bi estrategia desberdinak erabili ditugu, alde batetik, eztabaida-taldeak, eta bestetik, ikasle eta irakasleen iritziak jasotzeko galdetegiak. Horrela, hainbat datu kuantitatiboki aztertzeak aukera izan dugu.

3.1. Ikasleen erantzunak

3.1.1. Galdetegien emaitzak

Artean, galdetegia ikasleen ideietara hurbiltzeko sortu dugula argitu dugu, horrela, interesatzen zaigun gaiaren gaineko usteak, kezkak, zein ezagutza-maila jasoko ditugu eta. Jakina da erantzutea borondatezkoa izan dela, eta 3. mailako ikasleei zuzendu diegula galdetegia, ikasketen amaierako datuetan jarri dugulako gure interesa.

Galdetegietan ikasleek eman dituzten erantzunen ondorio gisa honako puntu hauek aipa ditzakegu:

Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak direla eta, baieztatu dezakegu gehiengoak egin duen aukeraketa bokazionala izan dela. Hori izan da behintzat, %91ak Heziketa Fisikoan, %81ak Haur Hezkuntzan eta %70ak Lehen Hezkuntzan aipatu duen arrazoi nagusia. Azpimarratzekoa iruditzen zaigu modu berean, Lehen Hezkuntzako espezialitatean ikasleen %22ak, espezialitate hau aukeratu zuela besteetan sartzeko nahiko notarik izan ez zuelako.

Berdintasunaren trataerari dagokionez, esan daiteke, ikasleen iritziak, tratua berdina dagoela irakasleen aldetik neska edo mutila izan -%61a- eta, oro har, gai honetikiko sentsibilizazioa dagoela irakasleen artean -%23a-. Bestalde, ikasleen %70ak esaten du asko direla berdintasunaren gaia lantzen duten irakasleak. Hala ere, ikasle kopuru txiki batek gai hori inork ez duela lantzen adierazten du.

Genero Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak dagokienez, esan daiteke asko direla berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiak -Eskolako Sail desberdinetako 31 ikasgai-. Egiten den lan-mota dela eta, bi esparru nabarmentzen dira batez ere: irakasleek beraien ikasgaien edukietan gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko edukiak jorratzen dituztela, eta, bigarren lekuan, irakasleek zehar lerroen artean, hezkidetzak aipatzen dutela. Arreta gutxiago jartzen da emakumeek jakintzarlo ezberdinetan izan duten rola aipatzerakoan eta jakintzarlo horretan emakumeei buruz egin diren ikerketak aurkezterakoan, beti ere ikasleek esaten dutenari errepa-

ratuta. Bestalde, gizon edo emakumea izateak ez du zerikusirik gaia jorrazteko egiten den ahaleginarekin, emakumezkoek zein gizonezkoek maila berean lantzen dute gai hau. Berriz ere sumatzen da irakasleriaren aldetik sentsibilitatea eta gogoia dagoela berdintasunaren gaia lantzeko baina irizpide eta lan komunaren falta nabaria da.

Hizkuntzaren erabilera dela eta, hizkuntza ez-sexistaren erabilera asko zaintzen dela esaten du ikasleen %81ak.

Genero estereotipoak direla eta, iritzi kontrajarriak agertzen dituzte ikasleek, heren batek -%36ak- estereotiporik ez dagoela esaten duen bitartean, ia-ia erdiak, -%45ak-, badaudela esaten du. Modu berean, ikasleen erdiak, -%50ak-, esaten du irakasleek erabiltzen dituzten materialen bidez eta jartzen dituzten adibideen bidez, estereotipoak ez direla indartzen, baina, beste laurden batek, -%25ak-, baietz dio. Ikasle bakoitzak, gai hauen inguruan egunero gertatzen denari buruz bere irakurketa egiteak, hausnarketa lan komun eta sistematiko baten falta adieraz dezake.

Formazioa jasotzeko beharra dela eta, gehiengoaren iritziak, -%82a-, gizon eta emakumeen berdintasunari buruzko formazioa jasotzea beharrezkoa da irakasleen hasierako formazioan.

Jokaera sexistak eta diskriminazioa dela eta neska edo mutilak izateagatik ez direla inoiz diskriminatuta sentitu eta Eskolan eroso sentitzen direla esaten dute ia-ia ikasle guztiek (%95ak). Ez dirudi, beraz, Irakasle Eskolan diskriminazio arazo handirik antzematen dutenik.

Practicum-a dela eta, ikasleen %46ak, praktikaldian neskekiko inongo diskriminazio egoerarik ez dutela ikusi esaten du. Diskriminazio egoeraren bat antzeman duela %9ak bakarrik esaten du. Bestalde, %51ak esaten du ez duela gai honekiko formazio beharrik sentitu praktikaldian zehar. Erantzun hauek, diskriminazio egoerak antzemateko, gure ikasleen formazio beharra islatzen dute.

Genero Berdintasunari buruzko oinarriko kontzeptuen ezagutza. Erantzunak ikusita baieztatu dezakegu, ezagutza maila handiena honako kontzeptu hauei buruzkoa dela: estereotipoak eta feminismoa, %69a, eta %70a, hurrenez hurren. Ezagutza maila txikiena berriz, androzentrisismoaren kontzeptuari buruzkoa da. Oso ikasle gutxi esaten dute (%20ak) kontzeptua ondo ulertzen dutela edo gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko. Kezkatzekoa dirudi, 3. mailako ikasleak izanik, ikasleen %64ak androzentrisismoaren kontzeptua ez ezagutzea, kontzeptu hau ezagutu gabe, nekez kritikatu ahal izango baitute curriculumaren ikuspuntu androzentrikoa. Galdetegietan agertzen ziren beste bi kontzeptuak –sexismoa eta genero estereotipoak- gehienentzat ezagunak badira ere, bada ikasle kopuru txiki bat kontzeptu hauek ez dituela ezagutzen esaten duena.

Esan daiteke ikasleek antzematen dutela genero berdintasunaren gaia eskolan lantzen dela. Baina lan hau irakasle bakoitzaren eskuetan gelditzen dela dirudi, bakoit-

tzak nahi edo ahal duena egiten duela, instituziotik irizpide garbirik izan gabe. Horrela uler daiteke, hirugarren mailan egonik, irakasle batentzat oinarrikoak izan beharko lirakeen kontzeptuen ezagutza maila espero zitekeena ez izatea.

3.1.2. Eztabaída-taldeetan jasotako informazioa

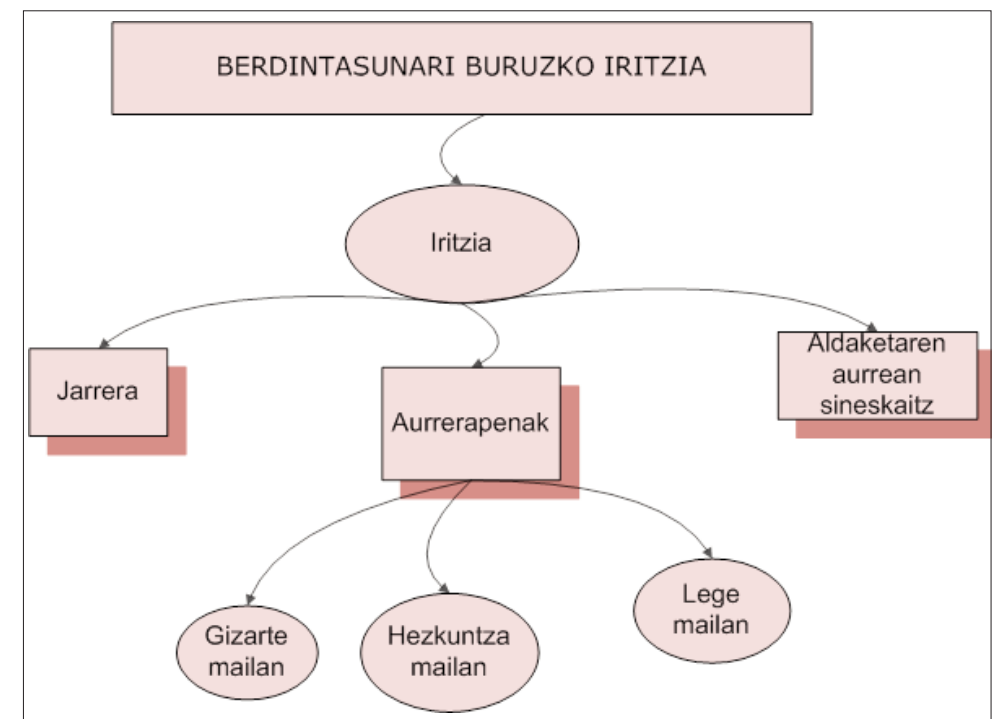
Galdetegietan jaso ditugun erantzunak aztertu ondoren, ikasleengandik informazioa jasotzeko erabili genuen beste tresnaren bidez –eztabaída-taldeen bidez- lortutako informazioa aurkeztuko dugu hemen. Beraiek emandako erantzunak bi ataletan banatu ditugu. Lehenengo atalean, beraien formazioa amaitzen ari diren ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia jasoko dugu. Bigarren atalean, berdintasuna dela eta, Gasteizko Irakasle Eskolan dagoen egoerari buruz duten iritzia aztertuko dugu.

3.1.2.1. Irakasle Eskolako ikasleek berdintasunari buruz duten iritzia

Ikasleek berdintasunari buruz ze iritzi duten jakiteko asmoz, gai honen aipamena egiten zaienean zer sentitzen duten, zer pentsatzen duten, zer nolako jarrera pizten zaien deskribatzea eskatu zitzaion.

Hurrengo eskeman (13. grafikoan) ikus daitezke ikasleek eman zituzten erantzunak laburbilduta:

13. grafikoa: Berdintasunari buruzko iritzia



Historian zehar, jendartean ezberdintasun handiak egon direla eta emakumeak beti gutxietsiak izan direla onartzen dute ikasleek.

- **Neska:** “Beti egon dira ezberdintasun handiak historian zehar, emakumeak beti izan gara kaltetuak, ni hor ez naiz sartzen...”. (2009/09/24 18 ET EF)

Nahiko orokorra den adostasun horretaz gain, erantzunen artean hiru joera ikusi ditugu:

- Gaiaren aipamenak sorrarazten dien *jarrerari buruz* hitz egiten dutenak.
- *Aurrerapenak* egon direla esaten dutenak.
- Jendartean horrelako *aldaketen aurrean sinesgaitz* agertzen direnak.

Berdintasunari buruz duten jarrera

Berdintasunaren gaia aipatzeak zer ekartzen dien gogora esaterakoan, sorpresa eta poza bezalako sentimenduak aipatzen dituzte ez zutelako espero eskolan horrelako eztabaidarik planteatzea, baina, oro har, aldeko jarrera sorrarazten diela esaten dute. Halaber, aldi berean, tristura, haserrea edo amorrua sentitu dutela aipatzen dute. Beraien ustez, gaur egun eztabaida hau gaitzuta egon beharko litzateke eta berdintasuna jendartean errotuta.

- **Neska:** “...ateratzen zaigun jarrera? aldekoa zalantzarik gabe”. (2009/05/20 5 ET EI)
- **Neska:** “Harrituta eta poztu nintzen ez nuelako espero, baina ea zerbait egiten den”. (2009/09/21 10 ET HH)
- **Neska:** “Ni haserretu egiten naiz. Eta mala letxe handia daukat gai bonekiko”. (2009/05/17 1 ET HF)
- **Neska:** “Ikaragarria da eta tristura eta ezinegona sortzen du hainbeste denbora pasa ondoren horrela jarraitzen dugula pentsatzeak”. (2009/09/21 7 ET EP)
- **Neska:** “Amorrua, aspaldiko eztabaida behar zuela ematen du, baina ez, gure belaunaldiko neska eta mutilen artean ere “tela” ikusi eta entzun behar dena...”. (2009/09/22 13 ET EI)
- **Neska:** “Berdintasuna errotuta egon beharko litzateke”. (2009/09/22 12 ET HH)

Aipagarriak dirudite, ez kontrako ez aldeko jarrerarik ez dutela esaten dutenak, berdintasuna gauza normal bat bezala ikusten dutela eta ez zaiola garrantzirik eman behar, garrantzia ematen zaion heinean genero ezberdintasunak sortzen gabiltzalako.

- **Neska:** “Kontrako jarrerarik ez, aldekoa ere ez”. (2009/09/22 12 ET HH)
- **Neska:** “Nik nire partetik ez daukat ez aldeko ez kontrako jarrerarik. Berdintasuna ikusten dut bizi garen gizartean gauza normal bat, eta orduan uste dut ez zaiola garrantzirik eman behar, ze garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza”. (2009/05/17 1 ET)

- **Neska:** “Gizon eta emakumeen artean ezberdintasunak badaude, baina ezberdintasunak aipatzen direnean orduan konturatzen gara ezberdinak garela. Normalizatuko da normaltasunez tratatzen denean”. (2009/05/21 19 ET LH)

Ikasle guztiak ez daude ados gorago esaten denarekin. Beraien ustez, ez gara konturatzen gaia zein garrantzitsua den eta generoaren eztabaida honi prestigioa eman beharko litzaiokeela eta ikusezina dena erakutsi beharko genukeela adierazten dute.

- **Neska:** “Ez garela konturatzen zein garrantzia duen”. (2009/09/23 15 ET LH)
- **Neska:** “Generoaren eztabaidari prestigio eman behar zaio, minimo bat erakutsi arazi behar da. Prestigioa eman, ikusezina erakutsi”. (2009/09/22 12 ET HH)

Aurrerapenak

Oro har, oraindik ezberdintasunak egon badirela onartzen duten arren, azken urteetan genero berdintasunari dagokionez asko aurreratu dela esaten dute ikasle hauek. Ikasle hauen ustez gauzak aldatzen ari dira. Lehengo eta oraingo egoerak konparatzen dituzte eta ikusten dituzten aurrerapenak nabarmentzen dituzte. Eman diren aldaketen artean, *jendarte mailan, bezkuntza sisteman eta lege mailan* emandako urratsak eta egindako aurrerapenak aipatzen dituzte.

Aldaketak jendartean:

Oro har, azken urteetan berdintasunari dagokionez asko aurreratu dela esaten dute gehienek, baina oraindik ezberdintasunak egon badirela. Esaten dute egoerak hobera egin duela, emakumeak ez daudela lehen bezain diskriminatuak eta, gaur egun, jendartean, genero berdintasuna nahiko barneratuta dagoela.

- **Neska:** “Gizarteak hobera egin du. Yada, emakumeak ez dira bainbeste diskriminatzen. Oraindik diskriminazioa badago, baina ez da lehen bezain nabarmena”. (2009/05/20 3 ET EI)

Aurrerapenen artean esaten dute lehen beti etxean agintzen zuena, ateratzen zena gizona zela eta andrea etxean egoten zela. Gaur egun, berriz, emakumezkoek lan munduan gero eta presentzia handiagoa dutela eta etxeko lanak ere, gero eta gehiago konpartitzen direla ikusten dute.

- **Mutila:** “Jo, ba ikusten da aurrerapausoak ematen ari direla. Lehen beti gizona zen etxean agintzen zuena, andrea etxean egoten zen, eta gaur egun biek egiten dute lana eta ikusten da etxeko lanak ere etxe batzuetan konpartitzen hasi direla.... Hombre! %100a lortuko den... ez!, beti egongo da baten bat hor solte pentsatzen duena bera emakumea baino gehiago dela, baina bai, aurrerapausoak eman dira”. (2009/05/17 2 ET HF)

Emakumezkoen lan-sarbidetan aurrerapen handiak ematen ari direla egia bada ere, ez dirudi bikoteen artean etxeko lanen banaketa hain zabaldua dagoenik. Behintzat horrela jasota agertzen da Estatuko 2008-2011rako Berdintasun Planaren hitzaurrean⁴. Ber-

⁴ Plan Estratégico de Igualdad Oportunidades (2008-2011). (2007)

tan lan egiten duten emakumeak gero eta gehiago direla onartzen bada ere, Estatu Espainiarrean laguntzeko politika gutxi dagoela esaten da. Eskema tradizionala mantentzen da amonen edo emakume etorkinen bizkarretik, edo bestela, emakumeen lan jarduera bikoitza mantenduz, baina familiaren barneko rola aldatzeko ahalegin gutxi egin direla esaten da. Eta egin diren gutxi horiek, emakumeei familia zaintzeko behar dituzten baimenak edo/eta eszedentziak errazteko izan dira, gehienbat.

Aldaketak Hezkuntza sisteman:

Adinez zaharragoak diren ikasle batzuk, beraien eskolako urteetan bizi izan zuten esperientzia begiratzan dute eta gaurkoarekin alderatuta, ezberdintasun handiak daudela ikusten dute. Beraiek generoaren arabera berezitatuko eskolaren garaia bizi izan zuten. Lanbide zein ikasketetarako orientazioa ere, generoarekiko espero zenaren arabera egiten zen, neskak administratiboak izatera bideratuz eta mutilak arlo mekanikora. Alde horretatik oso positiboki baloratzen dituzte gizarte mailan eman diren aldaketak. Baina, aldi berean, ikusten dute lortutzat ematen direla hainbat gauza eta kritikotasuna galdu egin dela.

- **Neska:** *“Yo, miro para atrás, soy mayor que mis compañeras, veo como fue mi educación segregada, que nos decían que teníamos que tener cuidado con los chicos, y veo que mi educación fue muy diferente a la educación actual. La lucha por ser iguales ha estado presente siempre, una lucha para conseguir una posición. En aquella época era una lucha, porque estábamos condicionadas por cómo te orientaban hacia los estudios, en el caso de las chicas hacia administrativo, si eras chico como mis hermanos, te inclinaban más hacia lo mecánico. Ahora es diferente, no se piensa tanto en el tema, no se es crítico, parece que determinadas cosas se han conseguido y el que el resto lo hemos interiorizado sin protestar, desde luego, no hemos desarrollado un espíritu crítico”.* (2009/09/21 7 ET EP).

Hezkuntza sisteman emandako aldaketa hau jasota gelditzen da 2008-2011rako Berdintasun Planaren sarreran⁵ (Comisión, 2007) esaten denean emakumeek hezkuntza sistemako maila guztietan aurrerapen handia lortu dutela. Hala ere, hau ez da dirudien bezain baikorra, aurrerapen hau ez delako islatzen ez beraien lan-baldintzetan, eta ez parekidetasunetik hain urrun dauden esparru politiko, ekonomiko edo zientifikoan ardura eskatzen duten lanpostuen sarbidean.

Aldaketak Lege mailan:

Lege mailan emandako urratsak aipatzen dituzte beste batzuk. Besteak beste, Berdintasun legea⁶ ekartzen dute gogora. Hala ere, puntu honetan ez daude guztiak ados. Ikasle batzuk lege horrek bultzatzen duen parekidetasun horrekiko desadostasuna adierazten dute, artifiziala dela esanez. Beraien ustez, sexua ez da aintzat hartu behar

⁵ Op. cit. 5. orria.

⁶ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71 de 23 de marzo).

kargu bat izendatzeko orduan, baizik eta norberaren gaitasuna, emakumezkoa edo gizonezkoa den begiratu gabe. Horrelako neurriekin berdintasuna ez dela lortuko uste dute, baizik eta kontrako efektua, hau da, jendea aurka jartzea.

- **Mutila:** *“Ba nik uste dut ba bai, berdintasunera heldu behar garela, baina justu hori lortzeko orain egiten ari direla buelta ematea gauzari, aukera gehiago dituztela gaur egun Administrazio aldetik emakumeek gizonetzkoek baino..., uste dut buelta ematen ari zaiola eta berdintasuna berez ez dela lortuko horrela, justu kontrakoa”.* (2009/05/17 2 ET HF).

- **Mutila:** *“..., eta gero adibidez, Ley de Paridad, ministro kopuru erdia emakumeei ematea eta gizonetzkoek beste kopuru bat, ez dakit zenbat diren. Ba nire ustez bor begiratu behar dena da pertsona bakoitzaren gaitasuna, ez emakumea edo gizonetzkoa den, ezta? Eta gaitasun gehien duena, hori izan behar da ministro. Adibidez, agian izango dira emakume gehiago gizonetzkoak baino, baina ez dakit, da pixka bat oso artifiziala egitea, oso...”.* (2009/05/17 2 ET HF)

Orain arte kontrakoa gertatu dela argudiatzen du hainbatek, hau da, gaitasun maila bera izanda, gizonetzkoek lehentasuna izan dutela gizarteko maila guztietan. Zentzu horretan, egokia ikusten dute Berdintasun legean jasotzen diren parekidetasun neurriak bultzatzea. Nabarmentzekoa da eztabaida hori mutilez osatutako taldeetan agertu izan dela.

- **Mutila:** *“baina orain arte pasa da hori aldrebes ere, ze izanda mutil bat eta neska baten artean, nabiz eta gaitasun hobeak edo berdinak izan neska batek edo mutil, batek normalean mutila hartzen zen, orduan...”*(20090921 8 ET HF)

- **Mutila:** *“orain arte bai, baina eske...”.* (20090921 8 ET HF)

- **Mutil 2:** *“orain arte eta orain ere”.* (20090921 8 ET HF)

- **Mutila:** *“baina saiakera hori izan daiteke ere abalik eta arinen berdintasun batera iristeko eta gero ya ez dakit, gero ya... Momentu honetan adibidez zuk esan duzu ertzainen kasua, eta ertzainak ziuraski ebuneko pila bat gehiago izango dira mutilak, orduan nabi dutena egin ziuraski izango da berdindu, eta ministroekin berdin, ministro gehienak, bueno, politikari gehienak mutilak dira, eta neskak orain sartzen basi dira baina...”.* (20090921 8 ET HF)

Aldaketen aurrean sinesgaitz agertzen direnak

Aldi berean, badira beste ikasle batzuk nahiko eszeptiko agertzen direnak lortuko diren emaitzen aurrean. Esaten dute urte asko daramagula berdintasunaren gaiarekin gora eta behera, baina, horretaz asko hitz egiten den arren, egin, ez dela maila berean egiten. Onartzen dute beraiek ere ez dutela ezer egiten gai honen aurrean.

- **Neska:** *“bitz egin edo... bai, egin behar da hau, eta bestea, eta bestea... baina gero gizarte honetan niretzako, denon artetik ere, niregandik basita behintzat, ez dugu horrekin bat jokatzeko, neurri alde-tik batez ere. Hitz egin asko, baina egin ez maila berdinean”.* (2009/09/22 11 ET HH)

- **Neska:** *“ez dakit, esan dut, ni naiz lehenengoa igual ez duena ezer egiten horren aurrean, ez?”.* (2009/09/22 11 ET HH)

- **Neska:** “Ba nik uste dut beti gabiltzala berdintasunari buruz gora eta behera, baina gero errealitatean ekintzetan ez dugula hainbeste lan egiten edo, hau da, asko hitz egin baino gero ez dugula, edo gizarateak ez duela, ezer egiten. Ezer edo esaten dena baino askoz gutxiago behintzat, nire ustez”. (2009/09/22 11 ET HH)

Gizaratea matxista izanik zalantzan jartzen dute berdintasuna lantzea egokia den ala ez, gero gizarateratzeko orduan haurrak ez direla ondo gizarateratuko argudiatuz. Zalantzan jartzen dute ea gizarateari berdintasuna egotea komeni ote zaion.

- **Mutila:** “...baina gero ume hori gizarateratu egingo da, eta gizarate bonetan ez badago garatua horrela bezkideatza hori edo berdintasun hori, ume hori agian ez da ondo gizarateratuko, orduan begiratu beharko genuke momentuko gizaratea eta leku gizarate hori nola dagoen, nola tratatzen den, eta pausotxo txiki bat ematea, ez? Adibidez, gizarate matxista batean, total...”. (2009/09/21 8 ET HF)

- **Neska:** “Baina gizarateari merezi zaio horrelako egoera aldatzea edo ez? Eske hor ya arazo sakonagoetan sartzen gara. Ze gizarateari ez dut uste berdintasuna komeni zaionik, gauza asko aldatu beharko lirake”. (2009/05/17 1 ET HF)

Ikusten denez, gauzak aldatzea oso gata iruditzen zaie, eta beraien diskurtso horretan gizarateari botatzen diote egoeraren errua.

Gai honi buruz emandako argudioak hainbat ikerketan lortu diren emaitzekin bat datoz. Harrigarria iruditu zaigu literaturan irakurritako jarrerak banan banan errepikatzen zirela ikustea. Berdintasunaren gainean irakasleriak dituen jarrerari buruzko ikerketa horien emaitzak oso ondo laburtu ditu Marian Moreno-k Coeducamos gidaliburuan. Aipua oso luzea den arren egokia iruditu zaigu hona ekartzea, orain arte ikasleek esandako guztia laburtzen baitu:

“Eskolak ez du estereotipoen eraikuntzan laguntzen. Ideia hau oso orokortuta dago, horrela pentsatzen da lekuz kanpo dagoela gai hauek bezkuntza testuinguruan tratatzea, dena lortuta dagoelako, are gehiago batzutan entzuten da: zer gehiago nahi duzue? emakume eta gizonen berdintasuna, bakarrik emakumeei dagokien lana balitz bezala, eta ez pertsona guztiona. Eskolaren eragin sexista ukatzeak, gaiaren aurrean inhibitza eramatean du, ez ikustea esparru bonetan lan egitea beharrezkoa denik. Era berean, ekimen ezaren egoerak ematen dira botere eta abalmen handiago duten beste elementu garrantzitsu batzuen aurrean (familia, hedabideak...) eskolak ezin duela ezer egin uste delako. Eskolak dena konponduko duenik pentsatu ezin bada ere, irakasle lanetik ere, ezin da inor inhibititu eta eskolak ezin duela ezer egin pentsatu.

Irakasleek uko egiten diete diskriminazio positiboa bultzatzen duten neurriak. Diskriminazio positiboa terminoak irudi txarra duela esan genezake, eta irakasleen artean errefusatzeko den termino bat dela. Diskriminazio positibotzat pertsona guztiak berdintasunezko egoera batetik abiatzea abalbidetatzen duten ekintzak eta ekimenak ulertzen ditugu. Mendeetan zehar emakumeek diskriminatuak izateko zama jasan izan badute, ezin da pentsatu aparteko neurririk gabe, berdintasunezko egoera batetik abiatuko direnik, hortaz, aukera berdintasunari

buruz hitz egin abal izateko, menpekotasun egoera horrek sortu duen atzerapenari irtenbideren bat eman beharko zaio. Uste dute aukeratzen diren ikasketa mota eta lanbide aukerak, erabaki pertsonalak direla, behartu gabe hartutakoak. Aintzat hartu gabe estereotipoak lehenengo urteetatik (txiki-txikitatik) transmititzen direla eta estereotipo horiek pertsonen askatasuna baldintzatzen dutela.

Gaiarekiko indiferentzia, gutxietsiz “emakumezkoen gauza” bezala aipatuz. Hausnarketa eskasa norberaren estereotipoekiko eta hauen transmisioarekiko”. (Marian Moreno, 2007:7).

Hona hemen kategoria honetan jaso diren ekarpenen datuak Nudist programan kodifikatutako Nodoetan. Ikasleek berdintasunaren inguruan duten iritziari buruz 56 aipamen (lerroaldeak zenbatuta) egin dituzte. Atal honen hasieran aipatu den bezala, hiru azpikategoria agertu dira ikasleek eman dituzten erantzunetan: aldaketaren aurrean sinesgaitz agertzen direnak, aurrerapenak daudela esaten dutenak, eta euren jarreraz hitz egiten dutenak.

Datu hauen azterketa espezialitateka egin dugu espezialitateen artean ezberdintasunak ote dauden ikusteko 15. taulan erakusten dugunez:

15. taula: Iritziari buruzko aipamenak espezialitateka

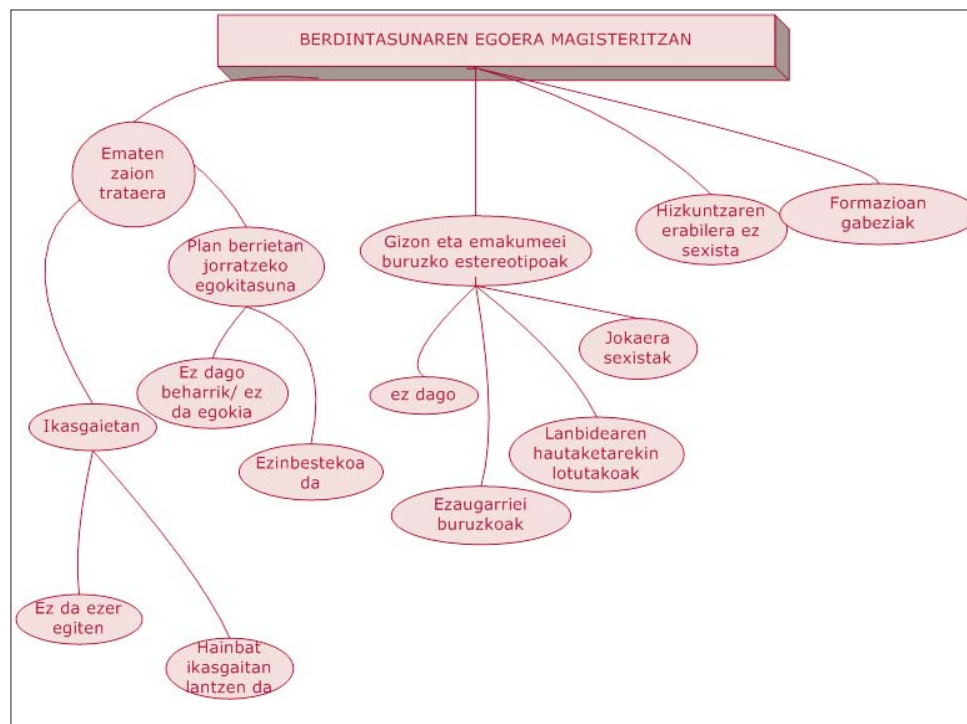
	A: Aldaketaren aurrean sinesgaitz	B: Aurrerapenak	C: Jarrera
Haur Hezkuntza	%18,55	%3,56	%77,89
Lehen Hezkuntza	%4,42	%57	%38,57
Heziketa Fisikoa	%24,7	%39,3	%35,99

Azterketan ikusten denez, Haur Hezkuntzako ikasleek gaiak sortarazten diren jarrerari buruz hitz egiten dute batez ere, Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko ikasleek ikusten dituzten aurrerapenak aipatzen dituzte gehienbat, nahiz eta azken hauen erantzunak nahiko sakabanatuta dauden hiru azpikategorien artean.

Laburbilduz, ikasleentzat berdintasuna ez da lehentasunezko gai bat. Gauza “normal” bat bezala ikusten dute. Azken urteetan aurrerapen handiak egon direla baloratzen dute, baina zalantzan jartzen dute ea hartzen ari diren neurriak, berdintasuna lortzeko egokiak ote diren ala ez. Aldi berean, ez dute gehiegi sinesten aldaketak emango direnik, eta honen errua gizarateari botatzen diote.

3.1.2.2. Berdintasunaren egoera Gasteizko Irakasle Eskolan. Ikasleek diotena

14. grafikoa: Berdintasunaren egoera Magisteritzan



Bigarren atal honetan, Gasteizko Irakasle Eskolan berdintasuna dela eta, dagoen egoerari buruz ikasleek duten iritzia aztertuko dugu (14. grafikoa emandako erantzunen laburpena ikus dezakegu).

Jakin nahi dugu, beraien ustetan Irakasle Eskolan gai honi nolako trataera ematen zaion, ikasgaietan zer egiten den eta ikasketa plan berrietan hezkidetzaren gaia jorraztearen egokitasunari buruz zer dioten.

Genero Berdintasunari ematen zaion trataera. Ikasgaietan ematen zaion trataera

Eztabaida-talde guztietan gehiengo batek esaten du, nahiz eta irakasleriak, oro har, gaiarekiko sentsibilizazioa erakutsi, egin, *ez dela ezer edo ia ezer* egiten. Teoria mailan hainbat ikasgaietan hezkidetzaren edo berdintasunaren gaia aipatzen bada ere, azaleko mailan eta oso modu orokorrean egiten dela adierazten dute.

- **Neskak eta mutilak:** "Magisteritza Eskolan gizon eta emakumeen berdintasunari buruz ez dugu ezer egin". (2009/09/21 10 ET HF)
- **Neska:** "Nik uste dut teorian (hezkidetzaren gaia) zerbait ikusten dela, baina errealitateari begira ezer ez". (2009/05/20 5 ET EI)

- **Mutila:** "Ez da hezkidetzari buruz hitz egin, edo hitz egin bada, gainetik sakondu gabe". (2009/09/21 7 ET EP)

Beraien formazioan berdintasunaren inguruan ezer ikusi ez arren, irakasle izango direnean hezkidetzaren lantzen saiatuko direla esaten dute.

- **Mutila:** "Gu saiatuko gara, edo ni behintzat saiatuko naiz eskolan hezkidetzaren tratatzen, baina hemen ez dut ezer ikasi horren gainean". (2009/09/21 8 ET)

Elkarrizketan zehar, *ikasgai ezberdinetan egindakoa* aipatzen hasten dira. Ikasgai hauek ezberdinak dira, eztabaida-talde bakoitzean izan dituzten irakasleen arabera. Badira ikasgai batzuk sistematikoki aipatzen dituztenak, Didaktika Orokorra, Soziologia, Plastika, Euskara II eta Literatura, besteak beste. Beste kasu batzuetan, badi-rudi eskolako irakasleok lanak egiteko edo Unitate Didaktikoak diseinatzeko eskatzen diegunean gai hau zehar lerroetan lantzerantz bideratzen ditugula.

- **Neska:** "Literaturan ipuin klasikoei buruz eta emakumearen paperari buruz zerbait ikusi genuen. Hombre! Ipuinak, batez ere ipuin klasikoak sexistak dira, baina gustatzen zaiçkie, eta niri ere gustatzen zaiçkit. Eta gainera, gaur egun galtzear dauden beste balore batzuk lantzen dituzte, zintzotasuna, zuzentasuna...". (2009/05/20 5 ET EI)
- **Mutila:** "Agertzen da, eh! Nik uste dut gai batzuetan agertu dela, zeharka". (2009/09/21 8 ET HF)
- **Neska:** "(Irakasle batek, plastikakoak, bai) egin du zerbait, irudietan irakurketa ezberdina egin daitekeela. Gero aipamen hutsa, didaktikan estereotipoak eta bestelakoak, ia ez da ezer egin". (2009/09/22 12 ET HH)

Ikasgai batzuetan zerbait landu den arren, hezkidetzaren edo berdintasunari buruzko ikasgai ez dagoela aipatzen dute. Hala ere, zalantzan jartzen dute horrelako ikasgai bat egon beharko litzatekeen ala ez eta are gehiago, eskolan landu behar den ala ez.

- **Neska:** "Ez dago horretarako ikasgaiirik, ez da inongo materiari tratatzen. Ondo legoke ikasgai bat edukitzea, baina ikasgai bat izatea ere ez zen normala izango, zertan oinarrituko zen ikasgaia?". (2009/05/20 5 ET EI)
- **Mutila:** "baina galdera bat, landu beharko genuke? Ez dakit". (2009/09/21 8 ET HF)

Aipagarria dirudi eztabaida-talde bakar batean aipatzen dutela emakumezkoek jakintza arlo desberdinetan izan duten papera ikusezina dela ikasgaietan. Talde honetan, ikaste-irakastearen teoria guztiak ikasi dituztela eta emakumezkoek ez dutela ikusi adierazten dute.

Emakumeen ikusezintasunaren arazoa talde bakar batean aipatzeak, gure ikasleen artean horren kontzientzia oso zabalduta ez dagoela esan nahi du, nahiz eta puntu hau oso ikertua izan den mugimendu feministan. Nire ikuspuntutik hori oztupo bilakatzen da; arazoaren kontzientziarik ez badugu ez dugulako ezer aldatzeko beharrik ikusten, aldaketarako lehenengo urratsa, kontzientzia hartzea baita.

- **Neska:** “Emakumezkoen papera ez da ikusten ikasgaietan. Ikaskuntzaren teoriak eta horrela ikusi ditugu eta denak gizonetzakoak dira: Piaget, Bruner, Vitgostky... Ez dago emakumerik... edo ez dira agertzen? Literaturan agian zerbait, baina idazleren bat aipatzen da eta besterik ez”. (2009/05/20 4 ET EI)

Baina zertaz ari gara emakumezkoen ikusezintasunaz hitz egiten dugunean? Ana Gonzalez-ek eta Carlos Lomas-ek beren glosategian jasotzen duten bezala historian zehar emakumezkoak eta beraien ekarpenak ukatuak eta ezkutatuak izan dira. Gizardiaren historia emakumezkoak kanpoan uzten dituen ikuspegi androzentrikotik erai-
kia izan da, emakumeak aipatu ere ez egitera iritsiz (hortaz, maskulino generikoaren erabilera hainbat hizkuntzatan). Ikusezintasun edo ikusezinkeria hau gizon eta emakumeen arteko desberdintasunetan oinarritzen da, eta gizonen hauen aurrean duten nagusitasunean du bere abiapuntua (González & Lomas, 2002:229).

Ikasketa Plan berrietan gaia jorratzeko egokitasuna:

Ikasketa Plan berrietan berdintasunaren gaia jorratzea ea egokia ikusten duten galdetu dudanean, hiru erantzun mota ezberdin aurkitu ditugu: batetik, *tratatutako beharrik ez* dagoela esaten dutenak, bestetik, gaia planteatzea *desegokia* ikusten dutenak, eta azkenik, irakasleak izango diren heinean berdintasunaren gaiari buruzko formazioa jasotzea *ezinbestekoa* dela pentsatzen dutenak.

Bada ikasle multzo bat, gizon eta emakumeen artean ezberdintasunak daudela onartu arren, klasean *gai hau ez dela tratatu behar pentsatzen duena*.

Ikasleek ikasketetan generoaren gaia ez tratatzeko aipatzen dituzten arrazoiaren artean bat, diskriminaziorik ez dagoenaren ustea da. Hori aipatzen dute hainbat adierazpenek:

- **Neska:** “Hezkuntzan ezberdintasunik ez dago”. (2009/09/22 14 ET EI)

Badirudi hezkuntza mailan oso zabaldua dagoela diskriminaziorik ez dagoenaren ustea. Diez-ek eta besteek⁷ esaten duten bezala, toki guztietan entzuten ditugun horrelako adierazpenek, pentsarazten digute berdintasuna lortua dugula.

Izan ere, hezkuntza legeak berdintasunaren aldeko adierazpenez beteta daude. Esan genezake Hezkuntza Sistemari ez dagoela diskriminaziorik, eta sexuen arteko gizarte desberdintasunak egotea eskolari ez dagokion zerbait dela, gizartearen beste esparru batzuetan ematen baitira desberdintasun horiek (Sánchez Bello, 2002). Azpimarratu eskolak ez duela diskriminatzen, gizarteak baizik. Baina ezin dugu ahaztu ezta ukatu ere, eskolak hezten dituela etorkizuneko enpresariak –geroago emakumeak kontratatuko ez dituztenak edo kontratatzekotan gizonetzakoena baino soldata txikiagoren truke– politikoak, langileak, eta azken batean, hiritar guztiak.

⁷ Diez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., Anguita Martínez, Rocío. Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Género y Educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* - 64 (20-40). Abril 2009

Testuinguru honetan, egiten den edozein azterketa gaizki ikusita edo lekuz kanpo dagoela ematen du, eta horrela agertzen da hainbat adierazpenetan.

- **Neska:** “Nik uste dut horrela planteatuta bai nabarmentzen direla ezberdintasunak. Gaur egun ez dago honen beharrik”. (2009/09/21 9 ET HF)

Gaia ez tratatzeko erabiltzen diren beste argudio batzuen artean, etxean landu behar dela dago.

- **Neska:** “Nire ustez irakasle moduan bai baina ama moduan eburn bider gebiago, ze azkenean etxean landu behar den zerbait da”. (2009/05/17 1 ET HF).

Gaia planteatzea, berez, *desegokia* ikusten duten ikasleak ere badira. Azken hauen iritziak, “normaltasunez” tratatu behar da berdintasunaren gaia, ez aldeko, ez kontrako jarrerarik adierazi gabe. Beraien ustez, ez zaio garrantzirik eman behar, garrantzia ematen diogun momentutik, hasten baitira ezberdintasunak nabarmentzen eta handitzen.

- **Neska:** “Ez dago lortuta (berdintasuna) baina uste dut guk ez diogula garrantzi handirik eman behar. Berdintasuna lortzeko modurik egokiena dela uste dut nik normaltasunez tratatzea, ez aldeko, ez kontrako jarrerarik edukitzean. Gauza normal bat bezala tratatu eta horrela lortuko dugula berdintasuna, niri iruditzen zait”. (2009/05/17 1 ET HF)

Hor jasotzen den jarrera kezagarria iruditzen zait. Bat geroz Sandra Acker-ekin (Acker, 1995), eskoletan generoari buruzko gaietan, gutxi aurreratu dela esaten duenean. Aurrerapen txiki horretarako hainbat arrazoi aztertzen baditu ere, oraingo honetan irakasleen ideiak aztertzen dituen atalean jarriko dugu arreta. Acker-ek (1995:129), egin beharreko aldaketan aurrean, eta onartu beharreko erronken aurrean, irakasleriarengan mugak jarriko zituzten hiru ideia-multzo identifikatzen ditu. Guri orain eskuartearen daukagun auzia argitzeko, hirugarrena interesatzen zaigu bereziki: eskolaren neutralitatea. Puntu honetan, Acker-ek, Bachrach eta Baratz aipatzen ditu. Bachrach eta Baratz-en (1962) esanetan, “ezer ez egitea, zer edo zer egitea da, bere ondorio guztiakin”, (gaztelarazko testuan: “No hacer nada es hacer algo, con sus consecuencias”). Acker-ek esaten duen bezala, neutralitatearen jarrera hau atzerakoia da, batez ere sexismoa edo arrazakeria bezalako gaiei buruz ari garenean.

Jakina, badira hainbat ikasle, *ezinbestekoa* ikusten dutenak klasean gaia tratatzea. Irakasle izango diren aldetik eredu bihurtu behar dutela azpimarratzen dute eta eskolak gizarte aldatzeko duen erantzukizuna aipatzen dute. Alor honetan gabeziak eta kontzientzia gutxi dutela aitortzen dute. Alde horretatik sentsibilizazio beharra ikusten dute.

- **Neska:** “Nik ez dut sumatu kontzientzia handia kasu honetan, landu behar da, irakasleak izango gara eta, beraz, eredu. Gizartean sartuta dago eta irakasleak zerbait egin behar dugu horretan, baina ez dakigu, eta guk ez badugu egiten???” (2009ko maiatza *Lehen Hezkuntzako eztabaida-taldeko neska*)

Ikasle hauek garbi ikusten dute gizon eta emakumeen berdintasunaren gaia tratatu behar dela, eta, bat datoz, gure eskolan duena baino garrantzi handiagoa eduki beharko lukeela azpimarratzerakoan.

- **Mutila:** “Klaro ikasi beharko genukeela nola eraman bezkideztza gero eskoletara”. (2009/09/21 8 ET HF)
- **Mutila:** “Hori da, duena baino garrantzi gehiago behar du.”. (2009/09/21 8 ET HF)
- **Neska:** “Eskolan ez da tratatzen baina inportantea iruditzen zaigu. Irakasle batekin ikusi genuen irudiak zein garrantzia duen plastikan”. (2009/09/23 15 ET LH)

Atal honetan zehar ikusi denez, gaur egun irakasle eskolan, berdintasuna dela eta, badago irakasleen esku-hartzea. Esku-hartze hau berriz, oso irregularra da, ez da modu sistematikoan ematen, baizik eta azaletik eta sentsibilizatuta dauden irakasle batzuen aldetik baino ez. Sentsibilizatuta dauden irakasleak egotea oso garrantzitsua da, baina sexismoaren aurkako borrokan bakarkako esfortzu zehatzak guztion proiektu globalak bihurtu behar ditugu zerbait aldatu nahi badugu.

Ikasle gutxi batzuk aipatzen dute emakumeen papera materia ezberdinetan zein izan den ez dutela ikusi, badirudi gainontzeko ikasleek honen kontzientzia ez dutela.

Beste ikasle multzo batek ez du ezer egiteko beharrik ikusten.

Gure aldetik, Europako Kontseiluak Europako Hezkuntza Sistemaren egoera herrialde ezberdinetan egin duen azterketako txostenean esandakoa konpartitzen dugu, formazio sendoa behar da ikasleek eskoletara eramaten dituzten estereotipo eta jokaera sexistei aurre egiteko eta zuzentzeko. (Arenas, 2006: 107)

Bestaldetik, bat gatoz Heredero de Pedro eta Muñozekin (2009) esaten duenean, irakasleen formazioa oso garrantzitsua dela kontzientzia hori pizteko. Irakasleak genero desberdintasunari buruzko kontzientzia baldin badu, eta bere funtzioen artean ezberdintasun horiekin apurtzen laguntzea dagoela ikusten badu hori egiteko formazioa eta tresnak baldin baditu, generoko estereotipoen erreprodukzioa zalantzan jarriko da. 16. taulan ikus daitezke kategoria honetan egon diren ekarpen kopurua:

16. taula: Berdintasunaren trataera Magisteritzan. Irakasleen iritzia

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Ikasgaietan	54	2042	93
Egokitasuna	55	1945	86
Berdintasuna Guztira	109	3987	179

3.1.2.3. Jokaera sexistak gure eskolan

Jokaera sexistarik ikusi duten galdetzen diegunean, gehienek ezetz esaten dute. Batzuek ikaskideren batek egiten dituen *komentario sexistak* aipatzen dituzte, baina salbuespenak direla esaten dute. Bukatzeko, gutxi batzuek *irakasleen jokaera sexistak* aipatzen dituzte.

Jokaera sexistarik ez dagoela esaten dutenen iritzia

Esaten dute Magisteritza Eskolan asko zaintzen dela aspektu hori, errespetu handia dagoela eta formak asko zaintzen direla. Horrelako jarrerarik ez dutela ikusi esaten dute.

- **Neska:** “Magisteritza eskolan eta klaseetan asko zaintzen da hori, errespetu handia dago eta formak asko zaintzen dira”. (2009/05/20 5 ET EI)
- **Neska:** “Ez, hemen ez dira ikusten (jokaera sexistak)”. (2009/05/20 5 ET EI)

Komentario sexistak daudela aipatzen dituzten iritzia

Horrelako komentarioak entzuten badira, normalean hitz egiteko moduak direla aipatzen dute, komentario gogorrak ez direla izaten, eta batzuetan, “adarra jotzeagatik” egiten direla. Beste batzuek, esapide bihurtu direla esaten dute, baina horrek ez duela esan nahi horrela pentsatzen dutenik. Ikaskideen artean egiten dituzten komentario batzuk ekartzen dituzte gogora baina garrantzia kentzen diete.

- **Neska:** “Komentario gogorrak, ez. Baina horrelako zerbait bai, adibidez neskek gaitzki gidatzen dugula”. (2009/09/23 15 ET LH)
- **Neska:** “Igual ikaskide gutxi batzuen aldetik, beti dago baten bat klaseetan egin izan duela komentarioen bat, adibidez “neskek futbolerako ez dute balio” etab. Gutxi batzuk dira baina badaude”. (2009/05/17 1 ET HF)
- **Neska:** “Eta nik uste dut hori hemen ikusi baldin bada, egin duenak egin duela guri adarra jotzarren, ez dela igual txarrera”. (2009/05/17 1 ET HF)
- **Mutila:** “(Bai, adibidez, “nenaza”) Bai, entzuten da. Bueno, ez da asko entzuten, eta esaten duzunean ere mina egiteko ez duzu esaten, katxondeoan esaten duzu”. (2009/05/17 2 ET HF)
- **Mutila:** “Ez, niretzako ya da espresio bat, benetan esan nahi duena baino, beste esanahi bat ematen zaiona. Baina ez duzu esaten benetan pentsatzen duzulako. Adibidez “corres más que un negro” esaten duzun moduan, ez zara arrazista horregatik, espresio bat da, ez dakit, gaur egun ez dut gaitzki ikusten, hori esan dudalako ni albokoak ez nau arrazista deituko, edo matxista deituko “nenaza” deitzeagatik beste edonori, espresio baten moduan dago bartuta gizartean. Edo “maricón” deitzeagatik homofobia zarela; espresioa da niretzako, nik horrela ikusten dut”. (2009/05/17 2 ET HF)
- **Neska:** “Askotan emakume eta gizonen artean hitz egiteko modu batzuk daude eta errepi-katzen ditugu gehiegi pentsatu gabe. Zaila bada ere, onartzen dugu hainbat komentario berreratuta ditugula”. (2009/09/22 12 ET HH)
- **Mutila:** “Batzuetan gure artean bai daude jokaera sexistak, baina hitz egiteko moduak dira. Gero umeekin irakasle bezala ez da horrela izango. Hala ere, gehiago ikusten zen hori txikitari, orain ez”. (2009/09/21 9 ET HF)

Hala ere, talderen batean egon omen dira emakumeen inguruan jokaera eta komentario sexistak oso itsusiak ikaskide baten aldetik, baina salbuespen bat izan dela azpimarratzen dute. Kasu honetan pertsona horrekin hitz egiten saiatu direla diote, baina ez dutela ezer lortu. Talde bereko mutil batzuek ere ikaskide honen jarrera gaitzetsi dute. Nolanahi ere, ikasle gutxi batzuk direla aipatzen dute.

- **Neska:** “Baina, ez dut esango izena, gure klasean badago pertsona bat, zelako komentarioak emakumeen inguruan! Eta berak ez du esaten adarra jotzeko, esaten du horrela pentsatzen duelako”. (2009/05/17 1 ET HF)

- **Neska:** “Zenbat aldiz eztabaidatu dugu pertsona horrekin? eta alferrik, eta heltzen da momentu bat esaten duzuna “benga, pentsatu nabi duzuna ze ez dut aldatu behar mentalitatea” eta ez dut nabi eztabaidatu nik pertsona horrekin ez badut ezer lortu behar, ze da alferrik. Eta pasa zait bori niri, pasa zaiio Ikernerri, pasa zaiio bati, pasa zaiio besteari, eta pasatu da klasean zenbat aldiz?”. (2009/05/17 1 ET HF)

- **Neska:** “Eta niri klaseko mutil askok, esan izan dit “jode zelako matxista den hau”. Mutilek eta guzti esaten dute”. (2009/05/17 1 ET HF)

Irakasleek ikasleekiko jokaera sexistarik ote duten galdetzen diegunean, gehien-go batek esaten du irakasleen artean ez dagoela horrelako jokaerarik. Hala ere, ikasle batzuek diote irakasle batzuen aldetik diskriminazioak daudela, irakasle batek neskek begiko zituela, eta, alderantziz, beste batekin mutilek errazago gainditzen zutela.

- **Neska:** “Nik uste dut irakasle batzuen aldetik diskriminazioak daudela”. (2009/09/22 14 ET EI)

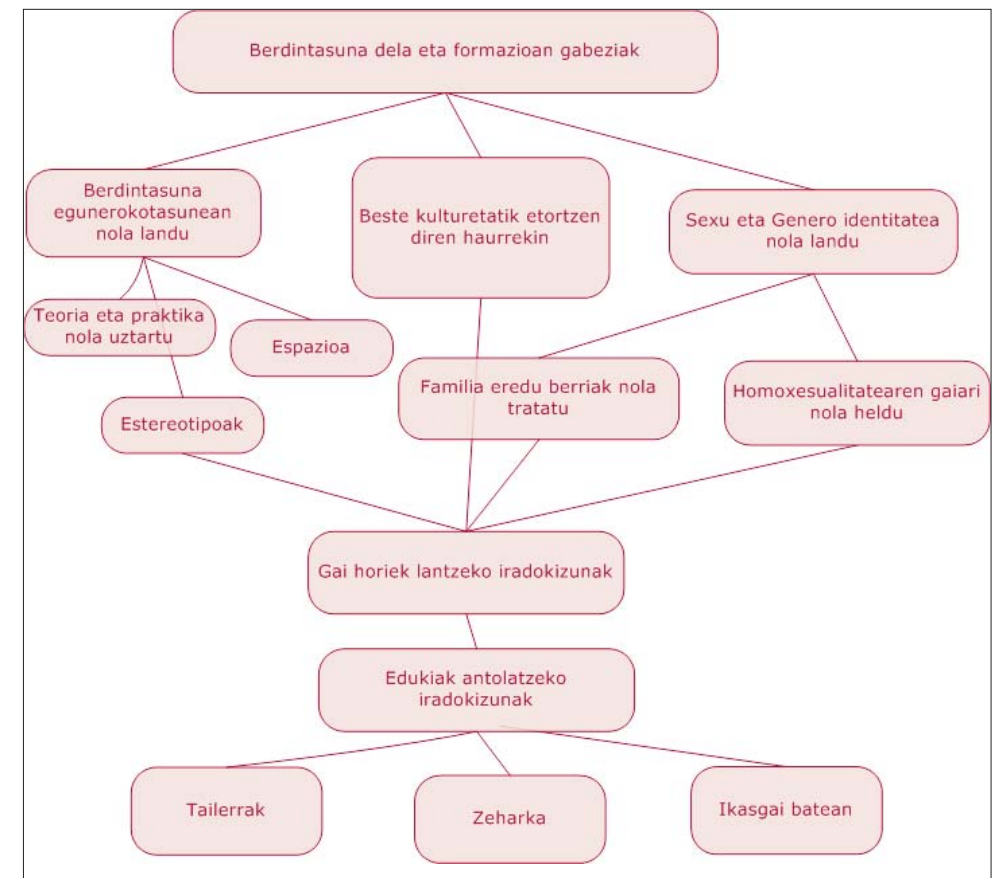
- **Neska:** “Hombre!, jokaera sexistak, ez dakit, baina bazegoen irakasle bat mutilak gebiago “matxakatzan” zituen, suspentsio gebiago jartzen zien eta neskekiko preferentzia (zaletasuna??) zeukan”. (2009/05/20 4 ET EI)

- **Neska:** “...gauzatxo bat, esaten dute irakasle batek mutilei aprobazten diela eta neskei ez, ez dakit egia izango den. Baina bori esaten dute, mutilei ez diela exijitzen bat ere ez. Baina ez dakit bori egia den edo ez”. (2009/09/22 11 ET HH)

3.1.2.4. Genero Berdintasuna dela eta, beren formazioan ikusten dituzten gabeziak eta hauek hobetzeko iradokizunak

Ondoren agertzen den 15. grafikoan, ikasleek eztabaida-taldeetan gizon eta emakumeen berdintasuna dela eta, beraien formazioan aipatu dituzten gabeziak eta gabezi horiek konpontzeko egiten dituzten iradokizuna jasota daude.

15. grafikoa: Genero Berdintasuna dela eta, formazioan dituzten gabeziak



Berdintasuna dela eta, ikusi dituzten gabeziak eta lantzeko iradokizunak

Atal honetan aipatzen dituzten gabeziak hiru multzotan sailkatu ditugu. Alde batetik, egunerokotasunean nola jokatu gelan. Bestetik, generoa eta kultura nola landu, eta azkenik sexu eta genero identitatea nola tratatu.

Gabezi horiek konpontzeko, hainbat proposamen eta iradokizun egiten dituzte beraien formazioa hobetzeko. Testuan zehar aipatzen dituzten gabeziak eta hobetzeko iradokizunak tartekatuta joango dira. Atala amaitzeko, beraien ustez *eduki hauen lanketa nola antolatu* beharko zen esaten dute.

Egunerokotasunean nola jokatu?

Ikasleek aipatzen dute egunerokotasunean ez dakitela *teoria eta praktika* nola uztartu behar den, eta hurrei berdintasunaren gaia nola irakatsi. Gelan agertzen diren *estereotipoekin* ez dakitela nola jokatu adierazten dute eta gauza bera gertatzen zaie *espazioaren erabileran* neska eta mutilen artean egon ohi den desorekari aurre egiteko.

Teoria eta praktika nola uztartu

Ikasleek esaten dute teoria badakitela baina ez dakitela berdintasunaren gaia nola landu haurrekin, nola eraman praktikara.

- **Neska:** “Nik uste dut asko dela nola eraman praktikara, ze teoria badakigu, baina hori nola eraman praktikara, nola landu hori. Eta gero umeekin landu”. (2009/09/22 11 ET HH)
- **Neska:** “Faltan bota dut nola sartu berdintasunaren gaia umeengan”. (2009/09/22 14 ET EI)

Generoaren trataerari buruz ikusten dituzten gabeziak aipatzen dituzte, gai hau eskolan gutxi tratatu dela esaten dute. Askok azpimarratzen omen da arraza eta erlijioen arteko berdintasuna baina genero berdintasuna ahaztu egiten dela aipatzen dute.

- **Neska:** “Generoaren ikuspegitik aipamen batzuk egin ditugu, baina ia ezer”. (2009/09/22 12 ET HH)
- **Neska:** “Askotan ateratzen da aniztasunaren gaia, denok berdinak garela azpimarratzen da, erlijioa, arraza baina gero gizon eta emakumeen ezberdintasunak ez dira aintzat hartzen. Arraza eta bestelakoen arteko berdintasunerako saltoa emateko, lehenago gizon eta emakumeen arteko berdintasuna landu behar dugu. Askok lantzen da arrazen arteko berdintasuna eta genero berdintasuna abaztu egiten da”. (2009/09/22 13 ET EI)

Zer egin estereotipoak agertzen direnean?

Kezkatuta agertzen dira adibidez, psikomotrizitatean, taldeak egiterakoan, aintzat hartu behar dituzten irizpideekin. Kexu dira ez dakitelako ea hobea den neskak eta mutilak bananduta egotea ala ez, eta horren zergatia ezagutzea, hau da irizpide garbiak izatea.

- **Neska:** “Niri gustatuko litzaidake jakitea ea psikomotrizitatean umeak bananduta egotea hobea den ala ez, eta jakitea zergatik den hobea gauza bat edo bestea...” (2009/09/22 12 ET HH)

Era berean, galdetzen dute ea psikologikoki normala den adin batetan neska guztiak printzesak izan nahi izatea adibidez. Horrelako gaiak formazioan sartzeko gustatuko litzatekeela esaten dute.

- **Neska:** “Ez dela bain zaila tailer bat, lau gauzatxo aipatu, ea psikologikoki normala den neskak momentu batean printzesak izaten nahi izatea, kantuak nola moldatu, ez dugula egiten praktiketan unibertsitatean ikasten dena, eta gauzak gure kabuz egiten ditugu”. (2009/09/22 12 ET HH)

Espazioaren erabilera nola orekatu?

Kontziente dira mutilak leku handietan eta neskak txikietan agintzen dutela, eta neskak espazio horietatik botatzen dituztela. Aipatzen dute irakaslearen lana izan beharko litzatekeela egoera horiek ekiditeko lan egitea baina hori egiteko tresnarik ez dutela.

- **Neska:** “Mutilak leku handietan eta neskak espazio txikietan agintzen dute, baina mutilak hainbat espazioetatik neskak botatzen dituzte, eta hori da irakaslearen lana, horretaz hitz egitea, eta honen inguruan ez dugu hitz egiten klasean, eta ez dakigu nola heldu ere”. (2009/09/23 15 ET LH)

Egunerokotasunean nola jokatu? Ikasleek iradokizunak

Aipatzen dute lan asko dagoela eginda honi dagokionez eta interesgarria litzatekeela informazioa izatea, dinamikak ezagutzea eta gelara eramateko orientabideak ematea. Magisteritzako formazioan leku bat izan beharko lukeela uste dute.

- **Neska:** “Lan pila bat eginda dago, baina Eskola honetan ez da islatzen, Eskola arruntetan dauden proiektuak ez dira hemen aurkezten eta ez dugu ezagutzen eskoletan egiten diren proiektu aurrerakoiak. Gizarteko errolak errepikatzen dira eskola honetan”. (2009/09/22 12 ET HH)
- **Neska:** “Interesgarria litzateke gai honen (berdintasuna, bezkidetza) inguruan informazioa izatea, edo dinamikak ezagutzea eta praktikan jartzea berdintasuna garatu ahal izateko”. (2009/09/22 12 ET HH)
- **Neska:** “Ikasleria sentsibilizatu beharko zen, guk gure etorkizuneko ikasleak kontzientziatzeko, informazioa jaso zentzu horretan gabeziak daudenean (berdintasuna, gatazken ebazpena...) tresnak izatea ikastetxeetan lan egiteko «praktika onak» ikusi eta kontzientziatu”. (2009/09/21 7 ET EP)

Generoa eta kultura, nola tratatu?

Zailtasun berezia ikusten dute berdintasunaren gaia beste kulturetatik datozen haurrekin tratatzeko. Aipatzen dute ez dutela jakingo nola egin generoaren trataera egokia egiteko eta, aldi berean, beraien kultura errespetatzeko. Zaila ikusten dute haurrek etxetik ekartzen dituzten hainbat uste eta jokaera aldatzea, inon egokiak ez direlako.

- **Neska:** “Beno, eta ez duzu Europatik ateratzea baino ezberdintasunak handitzeko. Guk beste kultura batzuetako jendearekin aurkituko gara eta ez dugu jakingo nolako trataera eman horri. Generoa eta kultura, nola egin dezakegu generoa tratatzeko eta, aldi berean, beraien kultura errespetatzeko?”. (2009/09/21 7 ET EP)
- **Neska:** “Gero honekin lotuta ere, kontuan hartu behar dugu (eskolan) umeen artean ere kultur aniztasuna, honekin (berdintasunarekin) arazo bat izan daitekeela. Sabaruni batek edo marrokoar batek horrelako gauzak barneratuta ditu bere kulturaren parte direlako. Eta nola aldatzen diozu ume horri etxean egiten duen zerbait, eta horrela egin behar duela, eta bemen horrela ez dela egiten?”. (2009/05/17 1 ET HF)

Gai honekiko etxeko eta eskolako mezua ezberdinak, eta sarritan kontrajarriak, izatea arazo bat dela esaten dute, azken batean eskolan esaten denari balioa kenduko diotelako etxean.

- **Neska:** “Nik praktiketan ikusi nuena da gela erdia atzerritarrak zirela eta beste erdia hemengoa, baziren bego amerikar asko, eta asanbladak egiten genituenek Hego Amerikako bi edo hiru umek etxean ikusten zutenari buruz komentarioak egiten zituzten, aitak amak baino gehiago agintzen zuela edo mutilak neskak baino hobeak direla eta era horretako komentarioak, entzuten dituztenak”. (2009/05/20 3 ET EI)
- **Neska:** “Eta zuk esan «neska da zure beste», joan etxera, eta aitak esaten dio: «ez, emakumea da...». Kultura horretan adibidez esango diete eskolan esandako dena ez dela borrela, bankaz gora jarriko du”. (2009/05/17 1 ET HF)

Dilema bat dagoela ikusten dute, azken batean hurrei etxean erakusten dietena beraien kulturaren parte bat dela esaten dute eta irakasleak mezu ezberdina ematen badie, euren kultura ez duzula onartzen sentitu dezaketela uste dute.

- **Neska:** “Hor dilema bat dago, ze azken finean hori beraien kultura da, eta beraiek sentitu dezakete beren kultura ez duzula onartzen, edo...” (2009/05/17 1 ET HF)

Generoa eta kultura nola landu? Ikasleen iradokizunak

Proposatzen dute kultur ezberdin asko dauden heziketa egoeratan nola jokatu behar den erakustea. Esaten dute ikasi beharko luketela berdintasunaren gaia beste kultura bateko hurrekin nola landu, emakumeekiko tratua okerragoa baita beste kultura batzuetan.

- **Neska:** “Nik uste dut zailagoa dela emakumeen rola beste kultura batzuetan nolakoa den ulertzea, borregatik, ondo legoke erakustea nola jokatu behar den kultur ezberdin batzuk aurkitzen ditugun heziketa egoeratan”. (2009/05/20 5 ET EI)
- **Neska:** “Gelako lanari dagokionez, uste dut jakin beharko genukeela nola landu berdintasuna beste kultura batzuetako hurrekin. Ez da beste kulturetan bakarrik ematen dela emakumeekiko diskriminazioa, baizik eta beste kultura batzuetan nabariagoa dela”. (2009/05/20 5 ET EI)

Era berean, haurren kulturak ezagutzeko beharra ikusten dute eta kultur ezberdinak dauden egoeretan gai honi nola aurre egin behar zaion aztertzea eskatzen dute.

- **Neska:** “Haurren jatorrizko kultura ezagutu ondo bideratu abal izateko, berdintasuna eta beste gauza batzuk etxean ez badira baloratzen, ez dakit zer egin dezakegun klasean, eredu eman dezakegu baina ziur, etxeko eredu oso indartsua dela”. (2009/09/22 14 ET EI)
- **Neska:** “Nik Haur Hezkuntzak ez dut ezer ikusi, baina Lehen Hezkuntzan bai ikusi dudala ikasle gehienak marokarrak ziren ikastetxe batean, eta baita Hego Amerikakoak ere, eta ez dakit Afrikarren bat, egiten zutena zen, munduan dauden kultura ezberdinak bereizteko unitate didaktikoak, orduan unitate didaktikak lantzen saiatzen ziren hurrek ulertzeko nola bizirik den, nola jaten den, e.a. beraien lagunen herrialdeetan, kultur guzti horiek ezagutaraztea pixka bat”. (2009/05/20 3 ET EI)

Ikasle etorkinen irakaskuntzari buruzko Arartekoaren (Septién, 2006) txostenaren arabera ikasle kopuruak gorantz egitea berez albiste itxaropentsua bada ere, atzerriko ikasleentzako sentimendu nahaspila batez hartzen dute maisu-maistrek, eta nahasi egiten dira borondate on profesionala (boluntarismoa ez esatearren) eta lanbide eta giza erronka horrek sortzen duen ardura. Baina Barquín-ek (2006:27) dioen bezala, ikasle horientzat eta beste guztientzat aniztasunaren trataera egokia sustatzeko dauden printzipio pedagogikoak erabili behar dira.

Sexu eta genero identitatea

Homosexualitatea bezalako gaiak ez luketela jakingo nola tratatu esaten dute eta horretarako berariazko formazioa eduki beharko luketela esaten dute.

- **Neska:** “badira gai batzuk, adibidez, homosexualitatearena, ez nituzkeenak jakingo nola heldu. Agian, formazio berezia beharko genuke horretarako”. (2009/05/20 4 ET EI)

Familia eredu berriekin sortzen diren egoerak aipatzen dituzte batzuetan ikasle batzuek beraien formazioan antzematen dituzten hutsuneaz galdetzen zaienean.

- **Neska:** “...edo adibidez ni egon nintzen gelan bazen mutiko bat bi ama zituena. Bere ama banandu egin zen eta beste emakume batekin bizirik zen. Baina andereñoak besteak bezalaxe tratatzen duen, ezer gertatuko ez balitz bezala. Gaia ez zen tratatzen modu desberdin batean, ez zitzaion garrantzirik ematen. Beste neska-mutilak batzuetan galderak egiten zitzioten, baina normaltasunez. Hori bai, batzuetan gelditzen zen zer erantzun jakin gabe”. (2009/05/20 4 ET EI)

Edukiak antolatzeko iradokizunak

Berdintasunari buruzko edukien lanketa nola egin beharko litzatekeen esaterakoan aukera ezberdinak aipatzen dituzte. Alde batetik, tailerrak egitea, bestetik zeharka ikasgai ezberdinetan lantzea edo hezkidetzari buruzko ikasgai bat egotea proposatzen dute.

Tailerrak egitea

Hezkidetzako tailerrak egiteko aukera aipatzen dute hainbat ikasleek, hausnartzeko eta berdintasunaren alorrean, zein eguneroko praktikan zer egin daitekeen ikusteko.

- **Mutila:** “Nik, proposatuko nuke tailerrak eta hausnarketak egitea borrelako kasuetan zer egin behar den jakiteko”. (2009/09/23 15 ET LH)
- **Neska:** “Ideas para la práctica: Reflexionar y ver cómo se puede actuar en materia de igualdad, Realizar un taller de coeducación que se vea qué hacer en la práctica”. (2009/09/22 14 ET EI)

Zeharka lantzea

Beste aukera bat litzateke ikasgai bakoitzean hezkidetzari buruzko puntu bat ego-tea, hau da, zeharkako gaia izatea, ikasgai ezberdinetatik ikusita gehiago barneratzen dela esaten dute.

- **Mutila:** “(Hezkidetzaren gaiari buruzko) Puntu bat izan beharko litzateke ikasgai bakoitzean”. (2009/09/23 15 ET LH)
- **Neska:** “Ez dakit. (Hezkidetzaren landu zitekeen) zeharkako gaia bezala, ematen du ikasgai ezberdinetan tratatzen bada eta horrela, gehiago gelditzen”. (2009/09/22 13 ET EI)

Ikasgai batean lantzea

Hainbat ikaslek hobeto ikusten dute ikasgai bakar batean sakontzea hezkidetzaren gaiaren inguruan, ikasgai batean ondo landuz gero, besteetara eraman dezaketela uste dute.

- **Mutila:** “Iruditzen zait ikasgai bat egin beharko litzateke hezkidetzaren inguruan, hezkidetzaren alorra interesgarria delako”. (2009/09/23 15 ET LH)
- **Neska:** “Nik uste dut igual asignatura batean lantzen baldin bada hobeto dela eta ez askotan pixka bat. Batean sakondu”. (2009/09/22 11 ET HH)
- **Neska:** “Bai, (ados nago) ze azkenean asignatura batean ematen baduzu eta ondo barneratzen baduzu, igual orduan besteetara ere eraman dezakezu”. (2009/09/22 11 ET HH)

Ikasleren batek aipatzen du ez duela egokia ikusten, hautazkoetan ere, hezkidetzari buruzko formazioa egiteko aukerarik ez egotea, eta, erlijioa hartzen behartuta ego-tea ez dagoelako beste aukerarik.

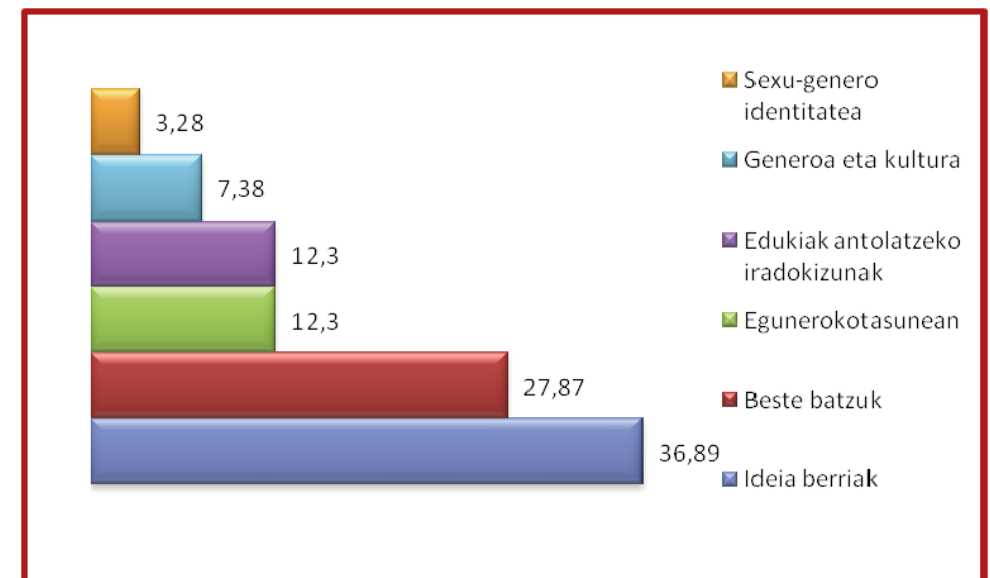
- **Mutila:** “Nik gauza bat, adibidez lantzea erlijioa eta borrelako gauzak eta ez lantzea hezkidetzaren, ba ez dut ulertzen... hautazkoetan eta dago erlijioa, eta hezkidetzarik ez, ez dakit, ez dute ezer esan”. (2009/09/22 11 ET HH)

17. taulan ikus daitezke gabezien eta ideia berrien atalean egon den ekarpen kopurua eta 16. grafikoa ikus daitezke datu hauek irudikatuta.

17. taula: Ikasleek antzematen dituzten gabeziak eta ideia berriak

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Egunerokotasunean	15	395	21
Generoa eta kultura	9	464	15
Sexu genero identitatea	4	143	5
Beste batzuk	34	1614	55
Edukiak antolatzen iradokizunak	15	395	21
Idea berriak	45	1755	76
GUZTIRA	122	4766	71

16. grafikoa. Ikasleek ikusten dituzten gabeziak eta ideia berriak (%tan)



Ikusten denez, atal honetan ikasleek adierazten dituzten kezka eta iradokizunak jaso ditugu. Nabarmentzen diren kezka, egunerokotasuneko lanean berdintasunaren gaia lantzearekin lotuta daude -%12,3a- eta ondoren generoa eta kultura lantzearekin dagozkionak %7,38arekin. Sexu eta genero identitatea lantzearekin lotuta dauden kezka neurri txikiagoan agertzen dira -%3,28a-. Iradokizunei dagokienez, gehien nabarmentzen direnak berdintasunaren gaia lantzeko edukien antolatzen buruzkoak izan dira. “Beste batzuk” aipamen gutxi izan dituzten gaiak batu ditugu. Modu berean, gutxitan aipatu dituzten ideia berri edo iradokizunak “ideia berriak” atalean batu ditugu.

3.1.2.5. Atalaren ondorioak

Ikusi dugunez, Magisteritza ikastea erabakitzen duten ikasleek gustu kontua dela aipatzen dute, baina ez dute aintzat hartzen estereotipoak txikitatik transmititzen direla sozializazio esparru desberdinen eraginez eta horrek eragin handia duela egiten duten aukeraketan.

Hizkuntza dela eta, eskolan zaintzen den aspektu bat dela uste dute ikasleek baina ez dute uste oso gai garrantzitsua denik. Bestalde, esan daiteke ikasleek antzematen dutela eskolan genero berdintasunaren gaia lantzen dela. Baina lan hau irakasle bakoitzaren eskutik gelditzen dela dirudi, bakoitzak nahi edo ahal duena egiten duela, instituziotik irizpide garbirik izan gabe. Horrela uler daiteke, hirugarren mailan egonik, irakasle batentzat oinarrikoak izan beharko liratekeen kontzeptuen ezagutza maila espero zitekeena ez izatea.

Dena den, gai hau irakasle Eskolan planteatzea lekuz kanpo dagoela uste dute. Euren ustez gauzak asko aldatzen ari dira bai jendartearen, bai hezkuntza sisteman eta bai lege mailan eta ez dute gai hau lantzeko beharrik ikusten. Beste batzuek iritzi kontra-

ria agertzen duten arren, ondorio berera iristen dira, ez du merezi ezer egiteak gauzak aldatzea ez dagoelako gure esku.

Hainbat gabezi ikusten dute beraien formazioan, ez dakite egunerokotasunean nola jokatu gelan agertzen diren estereotipoekin, ez dakite zer egin eskoletako jolastokietan neska eta mutilen artean egoten diren espazioaren erabilera desberdinarekin. Zailtasunak ikusten dituzte teorian ikasten dutena praktikara eramateko. Baina, aldi berean hainbat iradokizun egiten dituzte hauek aurrera eramateko.

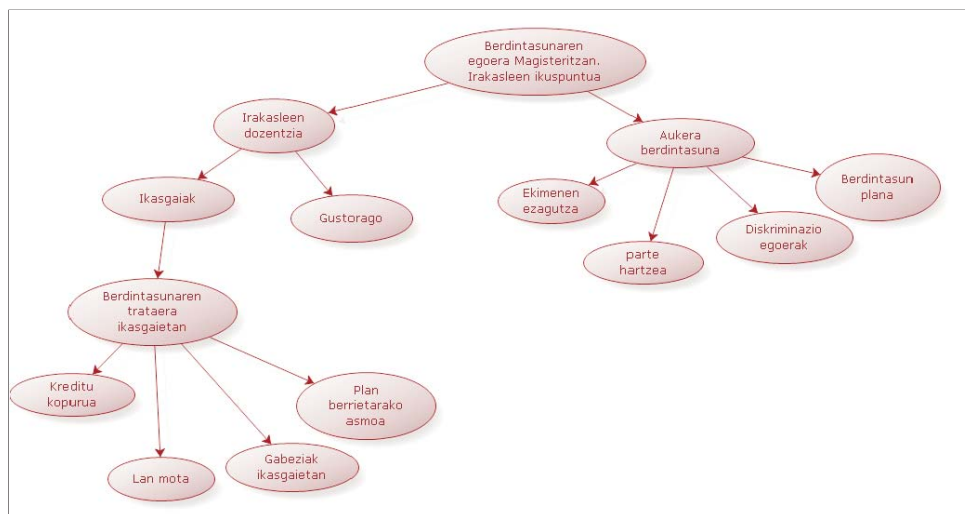
3.2. Irakasleen erantzunak

3.2.1. Galdetegiaren emaitzak

3.2.1.1. Irakasleen dozentziaren ezaugarriak

Atal honetan, alde batetik, galdetegiak erantzun dituzten irakasleek ematen dituzten *ikasgaiak eta espezialitateak* eta zein espezialitateetan dauden *gusturago*, aztertuko da, eta bestetik, *berdintasunaren trataera ikasgai ezberdinetan* nola lantzen den: ematen zaion *kreditu kopurua*, berdintasunaren inguruan egiten den *lan mota*, oraingo ikasgaietan ikusten diren *gabeziak* eta *ikasqueta plan berrietarako* dituzten *asmoak* aztertuko dira besteak beste. Galdetegietan jasotako erantzunen laburpena 17. grafikoan ageri den konzeptu mapan ikus daiteke:

17. grafikoa: Berdintasunaren egoera: Irakasleen dozentzia eta ekimenen ezagutza



Ikasgaiak eta espezialitateak

Irakasleen galdetegiaren 23 erantzun jaso dira, horietatik, 13 emakumeen erantzunak izan dira eta 10 gizonenak. 18. taulan jasotzen da, zenbat irakaslek erantzun duten galdetegia, zein Sailtakoak diren eta zein ikasgai ematen dituzten:

18. taula: Galdetegiaren parte hartu duten irakasleen ezaugarriak

Saila	Irakasle Kopurua	Ikasgaiak
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika	5	Didáctica Euskera II Hizkuntza literatura eta bere didaktika Praktikum Bilingüismo y Educación Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas I Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas II Elebitasuna eta Hezkuntza Euskara eta bere Didaktika I eta II
Matematika eta Zientzia Esperimentalen Didaktika	4	Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural Talleres de Experiencias en EI Educación Ambiental Pentsamendu matematikoa eta bere didaktika I eta II Practicum II Matematika eta bere didaktika Ingurunearen jakintza Natur ingurunearen didaktika II
Soziologia	1	Hezkuntzaren soziologia Gizarte Egitura (Gizarte Langintzako Eskolan)
Gizarte Zientzien Didaktika	1	Sociología de la Educación Educación en Valores Sociales Educación para el desarrollo
Psikologia	1	Bases psicológicas de la Educación Especial
Musika Plastika eta Gorputz Hezkuntzaren Didaktika	8	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica Lehenengo etaparako musika tresnen tailerra Haur etaparako musika tresnen tailerra Kantuen errepertoriuma lehenengo etaparako Teoría y práctica del acondicionamiento físico Educación Física y su Didáctica I Arte hezkuntza eta bere didaktika Lehen Hezkuntzarako Ikusizko bitartekoak Plastika Adierazpenaren Garapena eta bere Didaktika, Haur Hezkuntzarako Plastika Baliabideak Jolas motorea /Juego Motor Oinarrizko Gorputz Hezkuntza Practicum II Gorputz Adierazpena
Didaktika eta Eskola Antolakuntza	2	Didaktika orokorra Practicum I Eskola-Antolakuntza Practicuma
Erljioa	1	Erljioa hiru ikasgaiak

Eskola txikia izanik, galdetegi erantzun duten irakasle gehienek eskolako hiru titulazioetan ematen dituzte bere klaseak, hau da, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Heziketa Fisikoko espezialitateetan. Bestaldetik, eskolako ia Sail guztietako irakasleek erantzun dute galdetegi.

Zein espezialitateetan daude gusturago?

Galdetzen zaienean zein espezialitateetan dauden gusturago ez dago joera garbirik. Jaso diren 23 erantzunetatik, zortzi irakasleek erantzuten dute espezialitate guztietan gustura egoten direla.

- **Irakasle 19. Emakumea:** “Ni beti oso gustura sentitu naiz lan egin dudana edozein espezialitateetan”.
- **Irakasle 18. Gizona:** “Edozeinetan. Hala ere egia da bakoitzak bere ezaugarri soziologiko eta kultural propioak dituela. Haur Hezkuntza femeninoa da ia %100ean. Eta Heziketa Fisikoko proportzioa –bain gogorra izan gabe– alderantzizkoa da. Horrek jokaeran, funtzionatzeko eran e.a. klabe desberdinak sortzen ditu, zabalentzari gabe...”.

Bost pertsonak esaten dute, nahiz eta espezialitate guztietan ondo sentitu Haur Hezkuntzan gusturago daudela. Horretarako aipatzen diren arrazoi nagusiak, etapa horretan izan duten esperientzia edo ematen duten ikasgaia aipatzen dituzte.

- **Irakasle 5. Emakumea:** “Guztietan gustura. Eta masterrean ere. Halere, haur hezkuntzan erosoago nago urte osoko enborreko ikasgaia emateaz gain, hantazkoa ere ematen dudalako eta, beraz, ikasleekin dudana barrena iraunkorragoa dela iruditzen zait”.
- **Irakasle 15. Gizona:** “Haur Hezkuntzan. Esparru honetan dudana esperientziagatik. Egia esan, besteetan ere oso eroso nago. Batzuetan ikasgaia da, eta ez espezialitatea”.

Lehen Hezkuntzan, lau pertsona dira erosoago sentitzen direla esaten dutenak.

- **Irakasle 1. Gizona:** “Lehen Hezkuntza nahiago dut Heziketa Fisikoa baino, nabiz eta desberdintasuna ez den oso handia, nire ustez. Heziketa Fisikoko talde “pasotagoak” suertatu zaitzkit”.
- **Irakasle 6. Emakumea:** “LHn, gaietaz gehiago dakidalako”.

Heziketa Fisikoko, hiru pertsonak esaten dute gusturago daudela bokazioagatik edo formazio behar handiagoa ikusten dutelako esparru horretan.

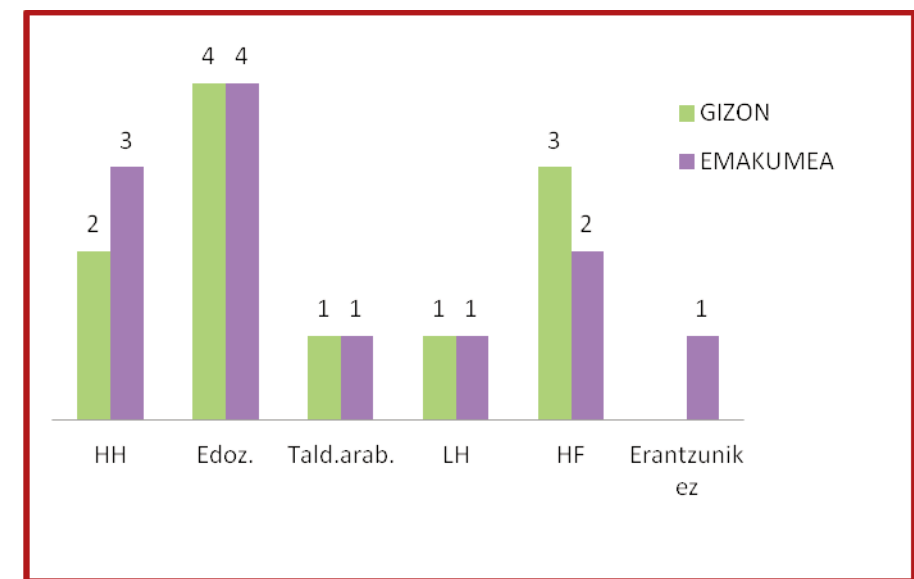
- **Irakasle 7. Gizona:** “Heziketa Fisikoko, bokazioagatik. Lehen Hezkuntzan ere eman nituen eskolak eta oso gustura egon nintzen. Haur Hezkuntzan ere eman ditut eta ez naiz eroso sentitzen formazioa falta baitzait”.
- **Irakasle 23. Emakumea:** “Guztietan. Bereziki Heziketa Fisikoko oso esparru androgentrikoa delako, non oso beharrezkoa den irakasle formazioa”.

Azkenik, hiruk aipatzen dute espezialitatearen arabera baino, taldeen edo ikasgaiaren arabera sentitzen direla erosoago edo okerrago.

- **Irakasle 12. Gizona:** “Bietan berdin. Espezialitatea baino gehiago ikasgaiaren arabera sentitzen naiz gusturago edo ez hain gustura”.
- **Irakasle 3. Gizona:** “Taldeen arabera, Haur Hezkuntza eta Heziketa Fisikoko oso gustura sentitzen naiz. Garbi dago niretzat txarrena (zerbait esateagatik) Lehen Hezkuntza dela. Nire ustez arrazoia da hala HH nola HFko ikasleek motibazio berezia dutela Magisteritza ikasteko, batzuek ume txikiak bereziki gustuko dituzte eta besteek soinetarekin lotuta zerbait egin nahi dute baina LHkoen kasuan ez da hala gertatzen; egia da batzuek maisu-maistra izateko gogo berezia dutela baina beste batzuek hor daude zerbait ikasi behar zutelako eta Magis karrera motz eta erreza dela esan dietelako. Horrek talde dinamika konplexuagoa eta motibazio edo atentzio falta sortzen du taldean askotan”.

Erantzunak sexuaren arabera aztertuz gero, ez dago ezberdintasun handirik. 18. grafikokoan ikus daitekeen moduan, Haur Hezkuntzan eta Heziketa Fisikoko ezberdintasun txiki bat agertzen den arren, gustuen banaketa nahiko antzekoa da emakumezkoen eta gizonzkoen artean.

18. grafikoa: Gustukoak duten espezialitatea sexuen arabera.



Irakasle gehienek esaten dute, espezialitatea baino, ikasgaiaren ezaugarriak eta izaerak edo taldea bera nolakoa den eragiten duela gustura edo ez hain gustura egoitea klaseetan. Haur Hezkuntzan gusturago sentitzen diren gehienek aipatzen duten arrazoi nagusia da, euren garapen profesionala etapa horri lotua izan dela. Heziketa Fisikoko espezialitatean gusturago sentitzen direnek, aldiz, espezialitate honekiko duten bokazioagatik dela aipatzen dute gehienbat.

Berdintasunaren trataera ikasgaietan. Kreditu kopurua

Puntu honetan aipatuko dugu 31. taulan jasota agertzen diren ikasgaietan berdintasunaren gaiari zenbat denbora ematen zaion eta zer nolako lana egiten den gai honen inguruan.

Emandako denborari edo kreditu kopuruari dagokionez, gehienek esaten dute oso zaila dela hori neurtzea, kuantifikatzea zaila egiten zaiela, ez baita gai berezia, baizik eta gaitegian une ezberdinetan jorratzen den gaia. Dena den, portzentajea baxua dela esten dute, gehienez, lan zehatzari dagokionez, 0,5 kreditu eta kreditu baten artean ibiliko dela esaten dute.

- **Irakasle 1. Gizona:** “Ez dut kalkulatu. Gutxi. Gaia aurkeztu, eta horri loturiko bideo bat ikusi obi dugu”.
- **Irakasle 4. Gizona:** “Kuantifikatzen zaila egiten zait”.
- **Irakasle 9. Emakumea:** “Zaila da hori neurtzea. Geiago pentsatu beharko nuke eta ez dut astirik une honetan. Hurrengo baterako uzten dut”.
- **Irakasle 11. Emakumea:** “Ez dakit esaten. Portzentajea baxua da, baina”.
- **Irakasle 3. Gizona:** “Lan zehatzari dagokionez, ez da 0,5 kreditura iritsiko”.

Kasu berezi batean, Gizarte Zientzien Didaktikaren kasuan, hain zuzen ere, aipatzen da generoaren araberrako berdintasunaren gaiari ikasgaiaren %25a-30a eskaintzen zaiola irakaslearen diskurtso dozente eta profesionala ardatzen duten elementuak baitira.

- **Irakasle 18. Gizona:** “Oso zehatza izan gabe, nik esango nuke berdintasunaren gaiari generoaren ikuspuntutik, %25-20 ren inguruan. Klase, etnia edo adinaren araberrako berdintasunari bagagozkio, %60-70era hurbilduko nintzateke. Nire diskurtso dozente edo profesionalaren ardatzak dira”.

Masterrean edo Doktoregoan klaseak ematen dituzten irakasleek zehaztuta dituzte ematen dituzten kreditu kopurua (2 eta 3 kreditu, hurrenez hurren).

- **Irakasle 5. Emakumea:** “Berdintasun masterrean, kreditu guztiak, noski!” (2 kreditu).
- **Irakasle 13. Emakumea:** “Doktoregoan 2 kreditu (beren bat)”
- **Irakasle 14. Emakumea:** “Hezkuntza Ikerkuntzako Masterrean 3 kreditutik 3 kreditu”.

Egiten den lan-mota

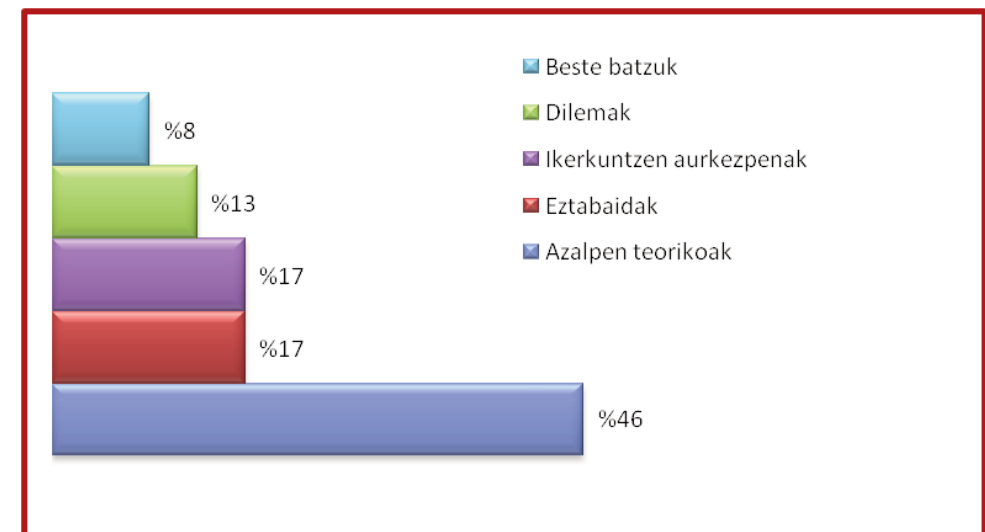
Ikasgaietan egiten den lanaren informazioa jasotzeko, bost aukera ezberdin zituen galdera bat eman zitzaion irakasleei burutzen dituzten jarduerak aukera horien artean kokatzeko:

- Azalpen teorikoak
- Eztabidak

- Dilemak
- Ikerkuntzen aurkezpenak
- Beste batzuk

19. grafikoan ikusten denez, gehienbat azalpen teorikoen bidez lantzen den gai bat da (%46a), baina eztabidak eta ikerkuntzen aurkezpenek beren lekua dute (%17na) eta neurri txikiagoan bada ere, baita dilemen planteamenduak ere (%13a). Bestaldetik, %5ak esaten du beste jarduerak batzuk egiten dituela baina ez du zehazten zer- nolako jarduerak diren.

19. grafikoa: Ikasgaietan berdintasunari buruz egiten den lan mota



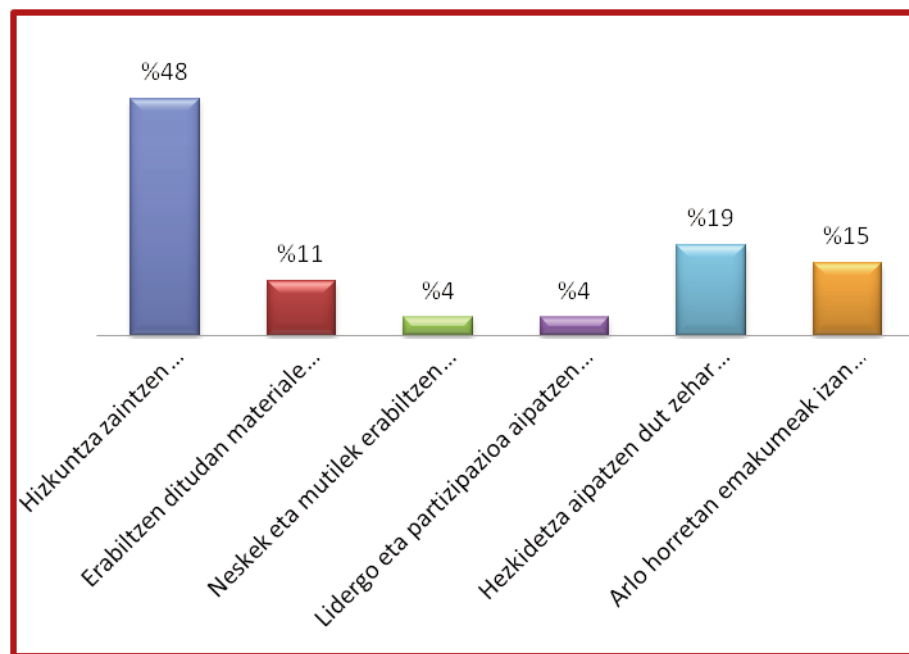
Ikasgaietan zaintzen diren aspektu batzuei buruz galdetu zitzaion eta hemen ere, gaia mugatu arren, aukera ezberdinak ematen zituen galdera bat egin zitzaion. Aukerak honako hauek ziren:

- Hizkuntza zaintzen dut. Emakumeak eta femeninoa dena aipatzen dut.
- Erabiltzen ditudan material didaktikoetan emakumeak presente daude.
- Neskek eta mutilek erabiltzen dituzten estrategia ezberdinak aipatzen ditut.
- Lidergo eta partizipazioa aipatzen ditudanean neska eta mutilen artean ematen diren ezberdintasunak aipatzen ditut.
- Hezkidetzak aipatzen dut zehar lerroen artean.

20. grafikoan galdera honi eman dizkieten erantzunak ikus ditzakegu. Irakasleen %48ak esaten du hizkuntza zaintzen duela, eta emakumeak eta femeninoa dena aipatzen duela; %19ak esaten du hezkidetzak aipatzen duela zehar lerroen artean, %15ak

arlo horretan emakumeak izan duen edo duen papera aztertzen duela esaten du eta %11ak erabiltzen dituen material didaktikoetan emakumeak presente daudela adierazten du. Ehuneko 4ak bakarrik dio neskek eta mutilek erabiltzen dituzten estrategia ezberdinak aipatzen dituela edo lidergo eta partizipazioa lantzerakoan neska eta mutilen artean ematen diren ezberdintasunak aipatzen dituela.

20. grafikoa. Ikasgaietan zaintzen diren aspektuak



3.2.1.2. Irakasleek ikusten dituzten gabeziak

Ikasgaietan ikusten dituzten gabeziak eta hauetan aldatzea gustatuko litzaikeena aipatzerakoan azaltzen dituzten ideiak oso desberdinak diren arren, batzuek, arazoaren oinarrian jotzen duten aspektuak azpimarratzen dituzte.

Alde batetik, gaia sistematikoki lantzeko beharra aipatzen dute. Ikasgai guztietarako oinarri berbera hartuta, oinarritzko kontzeptu eta ezagupenak, zeharka eta modu esplizituan, ikasgai desberdinetan landu beharko liratekeela diote. Oinarritzko kontzeptuen artean besteak beste, feminismoaren izaera eta historia, genero diskriminazioa zer den eta diskriminazioaren kontrako legeria eta baliabideen ezagutza landu beharko litzatekeela adierazten dute.

- **Irakasle 3. Gizona:** "Ikasle askok oraindik ez dituzte gai bonetan oinarritzko ideiak ondo finkatuta eta eztabaidak edo ematen direnean ez dago nabiko denborarik horietan sakontzeko. Hots, ikasgaiari zehazki lotutako kontuak lantzeaz gain (hizkuntzaren erabilera

sexista kasu) beste ikasgaietan edo aurretik oinarritzko kontzeptu eta ezagupenak landu beharko lirateke: ad. feminismoaren izaera eta historia, zeri deitzen zaion genero diskriminazioa, diskriminazioaren kontrako legeria eta baliabideak...".

- **Irakasle 11. Emakumea:** "Modu esplizituagoan agertu, agian".

Horrez gain, Gradu berrietan ikasgaiari lotutako edukietan modu sistematikoan lantzeko beharra aipatzen da, materialak eta norberaren prestakuntza etengabe gaurkotuz.

- **Irakasle 5. Emakumea:** "Gabeziak: gaia sistematizatzea ikasgai guztietarako oinarri berbera hartuta, materialak etengabe gaurkotu, ikerketen berri eman...".

- **Irakasle 21. Emakumea:** "Egunean jartzea, diseinu berrietan gaiak sistematizatu".

Baina ez bakoitza bere ikasgaietan isolatua, baizik eta modu kolektiboan (irakasle taldeak) heldu beharko litzaikeela gai honi. Ikastegi mailako edo diziplina arteko proposamenetan parte hartzea gustatuko litzaikeela adierazten dute.

- **Irakasle 21. Emakumea:** "ikastegiko edo/eta diziplinen arteko proposamenetan lan egin... baldin eta baldintza egokiak ematen badira noski!".

- **Irakasle 18. Gizona:** "lan oinarritzat hartzen jarraitu, borrela, nabiz eta programetan presentzia formalik ez izan, zeharka eta sistematikoki lantzen jarraitzeko. Ekimen kolektiboetan parte hartu proposamen zintzoak, serioak eta kritikoak diren neurrian".

Beste ahots batzuek diote, Haur Hezkuntzako zikloaren eta Practicum-ean gertatzen denaren gaineko gogoeta eta azterketa sakona egin beharko litzatekeela berdintasunaren ikuspegitik, baita parekidetasunaren gaian gehiago sakondu ere.

- **Irakasle 14. Gizona:** "Haur hezkuntzaren zikloaren gaineko gogoeta berdintasunaren ikuspegitik".

- **Irakasle 13. Emakumea:** "Practicum-ean azterketa sakona egitea gustatuko litzaidake, baina ez dut astirik izaten, diseinuaren arazo teknikoek eramaten dute gure arreta guztia".

- **Irakasle 2. Gizona:** "Beharbada parekidetasunaren gaian gehiago sakondu liteke".

Gauza guzti horiez gain, denbora falta eta arlo bakoitzetik egin daitekeenari buruz dagoen ezagupen eskasa aipatzen da hainbat erantzunetan.

- **Irakasle 19. Emakumea:** "Denbora beti bezala".

- **Irakasle 14. Emakumea:** "Kreditu gehiago izatea gizon eta emakumeen arteko aukera eta eskubideen gaia denboraz jorratzeko".

- **Irakasle 8. Gizona:** "Denbora gehiago eskaintzea".

3.2.1.3. Ikasketa plan berrietarako dituzten asmoak

Ikasketa Plan berriei begira duten asmoa dela eta, badira irakasle batzuk, kopuru txikia izan arren, ezer egiteko asmorik ez dutela adierazten dutenak.

- **Irakasle 2. Gizona:** "Ez dut oraindik pentsatu".

- **Irakasle 7. Gizona:** “Ez bereziki”.
- **Irakasle 19. Emakumea:** “Ez”.

Gehiengoak, ordea, Gradu berrietan gaia tratatu behar dela esaten du. Batzuek oraindik zer emango duten ez dakiten arren edo ikasgaiaren diseinua oraindik egin ez duten arren, klasean jorratu beharko den gaia dela esaten dute, orain arte bezala, gutxienez, eta ahal delarik, zerbait gehiago eta modu koordinatuagoan.

- **Irakasle 3. Gizona:** “Ez dakit zer eta zertaz emango dudan baina orain arteko jarrerak eta portaerak mantentzen diren bitartean, hala edo nola, tratatu beharko da klasean”.
- **Irakasle 4. Gizona:** “Bai baina oraindik ez dut diseinaturik nondik-norakoa”.
- **Irakasle 8. Gizona:** “Orain arte bezala gutxienez... eta ahal delarik zerbait gehiago (eta koordinatuagoa)”.
- **Irakasle 15. Gizona:** “Jakina”.
- **Irakasle 5. Emakumea:** “Noski, hobetu behar ditut”.

3.2.1.4. Berdintasun Plana

Berdintasun Plana dela eta, erantzun guztiak aldekoak izan diren arren indarra aspektu desberdinetan jartzen dute.

Batzuek Plana egin aurretik diagnostiko sakon bat egitearen beharra azpimarratzen dute, non gauden jakiteko eta hobetu beharrekoa aintzat hartzeko. Horrek, ezkutuan geratzen den sexismoa agerian utziko luke eta indargabetzeko aukera emango liguke.

- **Irakaslea 5. Emakumea:** “Plana egin baino lehen diagnostikoa egin beharko genukeela iruditzen zait, non gauden jakiteko eta hobetu beharrekoa premiaren arabera zerrendatzeko. Zergatik? ezkutuan geratzen den sexismoa agerian utzi eta indargabetzeko”.

Bestaldetik, oso garrantzitsua ikusten da berdintasun plana lantzea, gizartean oraindik berdintasuna lortu ez dugulako eta, beraz, hobe da edukiak esplizitatzea horrela hobe lantzen da modu inplizituan baino.

- **Irakaslea 15. Gizona:** “Bai. Uste dut erantzuna begi-bistakoa dela, badira gai batzuk inoiz abaztu behar ez direnak”.
- **Irakaslea 16. Emakumea:** “Bai, uste dut positiboa dela, aurrera joaten delako ez bakarrik inplizituekin baizik eta esplizituekin. Esan nahi dut: lehen esan dudan bezala ez dago diskriminaziorik, baina ona da gai jakin batzuk esplizituki jorratzea eta hau, horietariko bat da”.
- **Irakaslea 12. Gizona:** “Suposatzen dut baietz. Gizarteak (edo hobe esanda, gizartean bizirik garenok) ez dugu lortu berdintasuna, horregatik norabide horretan egiten den dena ondo litzatekeela pentsatzen dut”.

- **Irakaslea 4. Gizona:** “Bai. Berdintasuna giza eskubidea delako, egun, oraindik ere, pertsona guztiontzat ziurtaturik ez dagoena”.

Batez ere ikasketa Gradu berriei begira ezinbestekoa ikusten da Berdintasun Plana lantzea, horrek, eskolako irakasleen portaera antidiskriminatorioa askoz garbiagoa eta argiagoa izaten lagunduko lukeelako. Gure ikasleen prestakuntzak gizarte osoan izan dezakeen eragina eta hezitzaileok transmisio kate baten atal garrantzitsuenetarikoa garelako ikusiz, oinarritzkoa irizten da gai hau lantzea.

- **Irakaslea 3. Gizona:** “Bai. Batez ere ikasketa plan berriari begira eskolako eta eskolako irakasleen portaera antidiskriminatorioa askoz garbiagoa eta argiagoa izan beharko luke. Orain arte, hitzez baratago, ez da batere eredugarria eta gure ikasleen prestakuntzak gizarte osoan izan dezakeen eragina ikusiz oinarritzkoa deritzot hori aldatzea”.
- **Irakaslea 8. Gizona:** “Bai, hezitzaileak garelako, transmisio kate baten atal garrantzitsuenetarikoa”.

Beharrezkoa ikusten da hau bezalako gaiari buruz adostasun esplizituak eta bateratuak lortzea irakasle taldean, esparru edo araudi-marko berezi bat izateko gai hauek lantzeko aitzakiarik gabe, normaltasunez, curriculum-aren parte direlako. Gainera, irakasle taldeak jorrotutako zerbait izanda, norberaren ahalegina indartzeaz gain, bakoitzaren lana betetzen behartzen duela adierazten dute.

- **Irakaslea 13. Emakumea:** “Bai, esparru edo araudi-marko berezi bat izateko gai hauek lantzeko aitzakirik gabe, edo hobe esanda normaltasunez, curriculumaren zati direlako”.
- **Irakaslea 19. Emakumea:** “Uste dut baietz. Irakasle talde batek jorrotutako zerbait bada, zure lan pertsonala indartzeaz gain, ematen du gehiago behartzen zaituela eta finkatzen dela”.
- **Irakaslea 11. Emakumea:** “Bai. Kontzientera pasatzearen, batez ere”.

Era berean esaten dute, mundua eta ikastetxeak aldatzen ari direla eta gure eskola aitzindari izan beharko litzatekeela. Eskoletan, kultur desberdinak bizi dira eta gainditutzat ematen ziren hainbat jarrera berriro agertzen ari direnez, gure ikasleak oso kontzientziatuta egon beharko luketela uste dute. Hortaz, kulturartekotasuna eta generoa bezalako gaiak irakasleen formazioan jarduten duen zentro batean osagai kritiko eta sistematikoak izan beharko liratekeela aipatzen dute.

- **Irakaslea 18. Gizona:** “Jakina, ez dagoelako. Norabide berean beste plan instituzional batzuk beharko liratekeela iruditzen zait. Mundua eta ikastetxeak aldatzen ari dira eta uste dut gure erakundea atzetik doala aurrean baino gehiago”.
- **Irakaslea 20. Emakumea:** “Agian horrek ezkutatuta dauden edo antzematen ez diren jarrerak ezagutzeko aukera emango digu. Bestaldetik, uste dut gure ikasleak oso mentalizatuta egon behar direla, eskolan kultur desberdinak elkar bizirik direlako eta badirudi gainditutzat genituen hainbat jarrera berriro agertzen ari direla”.

Oro har, eguneroko bizitzan diskriminazioa modu “plastikoan” erakustea ere oinarrizkoa ikusten da: hots, klasean esertzerakoan, hitza ematerakoan, idazkien genero erabilera zuzena puntuatzea... Emakume zein gizonen artean genero desberdintasunari buruzko informazioa eta haren eztabaida bultzatzea oinarrizkoa dela irizten dute. Horretarako emakume eta gizon-taldeak sortzea oso egokia iruditzen zaie. Modu berean, emakumeen aldeko eta diskriminazioaren kontrako ekintza publikoetan gure ikasleen parte hartzea bultzatzea beharrezkoa ikusten da.

3.2.1.5. Atalaren ondorioak

Galdetegian ikusi dugunaren arabera, berdintasunaren trataerari dagokionez, ez zaio kreditu kopuru finkorik eskaintzen irakasle taldean, batzuek lantzen duten arren ezin dute zehaztu zenbat denbora ematen dioten lan honi. Dena den, denbora gutxi dela esaten dute. Irakasle guztiek hizkuntza zaintzen dutela esaten dute eta zehar lerroen artean hezkidetzak aipatzen dute. Uste dute gaia sistematikoki landu beharko litzatekeela, zeharka eta modu esplizituan. Lan kolektiboaren falta nabarmentzen da eta Haur Hezkuntzako espezialitatean dagoen neska kopuru altuaren arrazoiak hausnartzen dute. Gehiengoak Gradu berrietan tratatu beharreko gaia dela esaten du.

Dauden ekimenak direla eta, batez ere, hezkuntzarekin eta hizkuntzarekin lotutako neurriak ezagutzen dituzte eta oso gutxi dira berdintasunaren aldeko jardueretan parte hartzen dutenak.

Diskriminazioa dela eta, garbi ikusten dute, diskriminazio aktiborik ez dagoen arren, diskriminazio pasiboa badagoela. Alde batetik esaten dute, irakasleen artean, emakumezkoak direla eskolako batzorde guztietan parte hartzen dutenak kudeaketa lan isila egiten, gizonezkoak bakarrik zuzendaritza postuetan aritzen diren bitartean. Garbitzaileak denak emakumeak izatea ere, zerbaiten seinale dela esaten dute. Bestalde, emakumeek esparru pribatuari dagozkion lan gehiagoren ardura izaten dutela aipatzen dute eta, horrek, beste gauza batzuk egiteko aukera mugatzen duela.

Bestalde, ikasleen arteko harremanetan eta egunerokotasunean dauden jarrera inkonfiantzietatik aipatzen dituzte, lanak egiteko orduan, lan banaketa ez da beti orekatua izaten.

Berdintasun Plana dela eta, ondo irizten diote Plana jorratzen hasteari, ezinbestekoa baita aurrera egiteko.

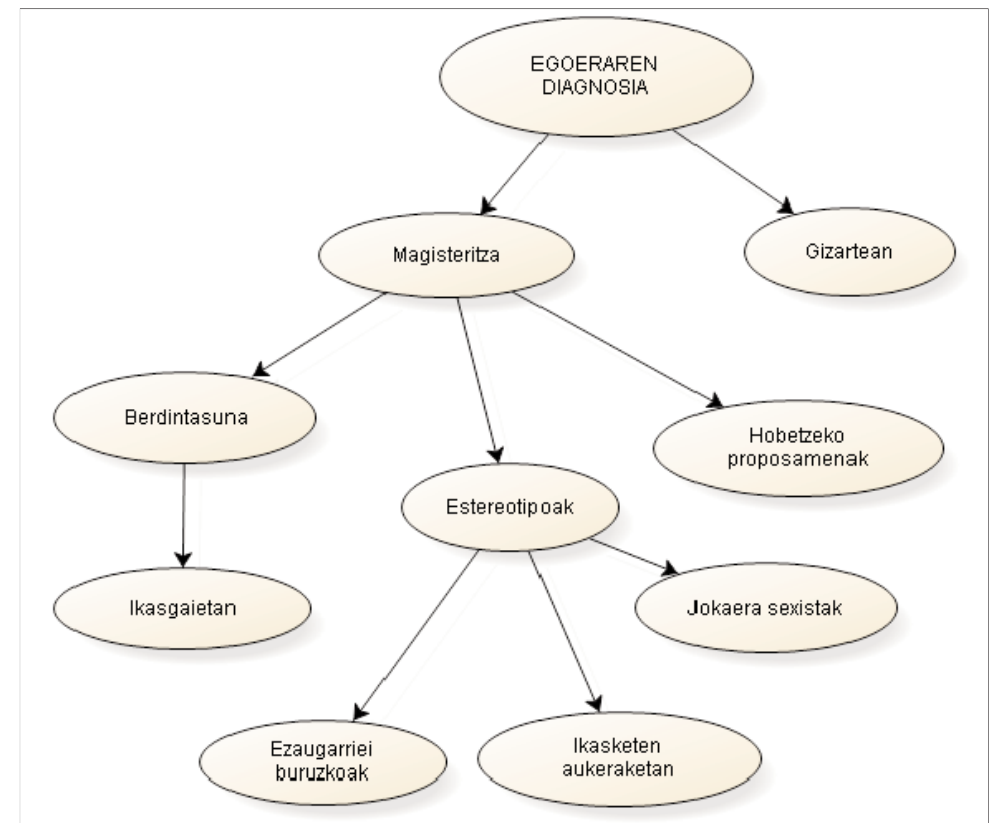
3.2.2. Irakasleen eztabaida-taldeetako emaitzak

Ikerketaren kalitatea bermatze aldera, informazioa jasotzeko iturri desberdinak erabiliko zirela aipatu genuen metodologiaren atalean, horrek lagunduko baitigu triangulaketa egiten. 3.2.1. puntuan galdetegiaren bitartez jasotako informazioa aztertu dugun bezala, puntu honetan informazioa jasotzeko erabili den beste estrategiari buruz arituko gara, eztabaida-taldeena, hain zuzen ere.

2009ko irailean, Gasteizko Magisteritza eskolan, irakasleen bi eztabaida-talde burutu ziren berdintasunaren egoerari buruz euren iritzia, usteak, kezak eta proposamenak ezagutzeko eta jasotzeko asmoarekin.

Jarraian irakasleen diskurtsoaren azterketa jasotzen da, bi eztabaida-talde hauetan aipatu ziren gaiak 21. grafikoan laburbilduta agertzen direlarik.

21. grafikoa: Gasteizko Magisteritza eskolako berdintasunaren egoera. Irakasleen iritzia



Eztabaida-taldeetan agertu ziren gaietan esandakoa aztertuko dugu hemendik aurrera.

3.2.2.1. Berdintasunaren egoera eskolan

Berdintasunari buruz hitz egiten hasten garenean, aipatzen den lehenengo gaueztariko bat da eskolan, hezkidetzak dela eta, dagoen tradizioa. Gogora ekartzen dute Hezkidetzako lehenengo gradu-ondoa Gasteizko Irakasle Eskolan burutu zela 1992. urtean eta gradu-ondo horretan parte hartu zuten irakasle gehienak, eztabaida-talde hauetan parte hartzen ari direla. Modu berean aipatzen dute 2008-2009. ikasturtean Hezkidetzako mintegi bat antolatu zela gure eskolan, eta, eztabaida-taldeetan parte

hartzen ari diren pertsona batzuek, mintegi horretan ere parte hartu zutela. Beraz, modu batean edo bestean berdintasuna eta hezkidetzaren gaia lantzen ari diren pertsonak dira eztabaida-talde hauetan parte hartzen dutenak. Dena den, kezu ziren jende gutxi parte hartu zuelako arestian aipatutako mintegian:

- **Emakumea:** “*Iaz hezkidetzako ikastaroak antolatu genituen, bat enskaraz eta beste bat gaztelera. Nik uste dut jendeak beste gauza asko dituela, lehenetarako daudela edo momentu horretan gaitziki zertokiela, baina...*”. (2009/09/15 1 ET)

Ikasgaietan eta euren klaseetan egiten dutenari buruz galdetuta, bakoitzak bere ikasgaietan egiten dituen gauzak aipatzen ditu, adibidez gakoak diren kontzeptuak, praktikumean behaketa edo eskolan zaindu beharreko aspektuak lantzen dituztela esaten dute.

- **Emakumea:** “*Nik beti planifikatzen dut, androzentrismoa, generoa...gakoak diren kontzeptuak lantzeko*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Gizona:** “*Batez ere eskolan zaindu beharreko aspektuei buruz aritzen naiz*”. (2009/09/23 2 ET)

Irakasle askok, eduki berezirik ez dutela lantzen esaten duten arren, nabari da gaiarekiko kezka eta sentsibilitatea agertzen dutela, eta, zeharka bada ere, curriculum-ean presentzia duen gaia dela eta ikasgaiaren arabera eduki desberdinak txertatuz jokatu dutela.

- **Emakumea:** “*Ipuien irakurketa egiten dugunean estereotipo femenino eta maskulinoei buruz hitz egiten dugu. Jendaurrean hitz egiterakoan ere kontuan hartzen dut (modu zeharkakoan bada ere) eta idazten dituzten testuetan bizkera sexista badago esan egiten diet. Ahozko eztabaidak egiteko aktualitatezko gaiak aukeratzen ditugu eta bertan generoarekin lotutako gaiak ere agertzen dira. Baina gebiena modu inplizitu edo zeharkakoan lantzen dut. Irakasle arteko harremanak eta jarrerak ere «zaintzen» ditut*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “*Eduki bereziak ez. Baina beti testu liburuetako edukiak aztertzerakoan eta ikasle norberaren dietak aztertzen dituztenean generoa kontuan hartzen da*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Gizona:** “*Ez bereziki, baina arestian esan bezala, emakumezkoen jolasak bultzatzea eta lengoia zaintzea*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Gizona:** “*Guztietan baur liburuetan aztertzerakoan, komentatzerakoan, kontuan hartzen da eta ikuspegi kritikoa bultzatu*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “*Ez zuzen, baina saiatzen naiz eredu garriak diren alderdietan emakumeen presentzia nabarmentzen. Era berean ikastetxeetan ematen den emakumeen presentzia ez (zuzendaritzan...) ere aipatzen dut*”. (2009/09/15 1 ET)

Bestalde, ikasgai batzuetan berriazko gai bezala agertzen da programetan.

- **Gizona:** “*Hezkuntzaren soziologian: “Eskola eta generoa” azpi-gaia lantzen dut*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “*Emakumearen eta gizonaren irudiei buruz aritzen naiz. Irudiak aztertzeko gidoiak erabiltzen ditugu. Aurten, adibidez, irudi sexistak aztertzeko proposamena egin nuen eta oso interes handia piztu zen. Erabiltzen ditudan adibide eta material didaktikoetan ere (irudiak, testuak) perspektiba feminista saiatzen naiz txertatzen. Hiru ikasgaietan jorratzen ditut*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “*Bai, hiruretan. Lehenengoan erlijio ezberdinak azaltzean, gaia beti ateratzen delako. Bigarrenean, kristautasunean eta Jesus historikoari buruz ikertzean, emakumeen egoera aztertzen dugulako. Eta didaktikan (hirugarrena) ikasitako praktikan jartzean beti ateratzen zaigulako, ikasle taldeetan berdintasuna nola landu*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Gizona:** “*Nire ikasgaiak oso praktikokoak dira, eta klasean parte hartzen dugu igual emakumeak eta gizonak. Berdintasunari buruzko eduki konkretuak ez dugu jorratzen*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “*Lantzen ditudan ikasgai guztietan saiatzen naiz jorratzen*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “*Beti. Bereziki Heziketa Fisikoa eta bere Didaktika I: Hezkidetzaren eta Heziketa Fisikoa lantzen dut*”. (2009/09/15 1 ET)

Puntu honetan aipatzen da hizkuntzaren erabilera ez-sexistaren inguruan ikasgai batean egiten den lana, eta, oro har, irakasle askok adierazten dute hizkuntza zaintzen saiatzen direla, eta programa eta klase guztietan, honek lekua eduki beharko lukeela. Batzuetan ahaztu egiten den arren, gai garrantzitsua dela uste dute.

- **Gizona:** “*Esan bezala, egun berezietan lantzen dut kontua bereziki. Hala ere, Euskara eta bere didaktika I ikasgai hizkuntzaren erabilera ez sexistaren inguruan lan zehatza egiten dugu*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “*Hizkuntza zaintzen saiatzen gara*”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “*Nik uste dut programetan eta klaseetan lekua eduki behar duela. Nik uste dut hizkuntzaren gaia oso garrantzitsua dela nabiz eta batzuetan ahaztu. Nik uste dut hizkuntzaren gaia garrantzitsua dela, emakumeak izendatu, kokatu... nabiz eta ez egin*”. (2009/09/15 1 ET)

Baina gabezi handia iruditzen zaie ikasketa Plan berrietan gai honi buruzko ikasgai berezi bat ez egotea. Beharrezkoa ikusten dute gai hau tratatzea.

- **Gizona:** “*Komentatu dut. Uste dut ikasgai berrien proposamen formalak eskasak dira alor boni dagokionez zein kulturartekotasuna, globalitatea, bakea edo iparra-begoa bezalako esparruetan. Praktikatik birbideratu beharko dira eta Sailetan eta lankideen artean kontzientziatzea, hausnarketa eta azterketa kritikoa bultzatzeko tresnak eraiki beharko dira*”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “*ikasleak baserre zenden Eskola Batzarrean, bakarrik hantazko bat izan behar genuelako, ni pozik nongoen, behintzat hantazko bat! Baina orain ez dugu ezta hori ere...*”. (2009/09/15 1 ET)

Eztabaida-taldeetan gai hauei buruz agertu diren ekarpen kopurua 19. taulan ikus daitezke

19. taula: Berdintasuna ikasgaietan

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Berdintasunaren egoera	1	43	1
Ikasgaietan	15	684	15
Magisteritzan	16	727	16

3.2.2.2. Irakasleok ikasleei buruz ditugun estereotipoak

Puntu honetan eskolak ematerakoan zein espezialitateetan egoten diren gusturago eta zergatik izan daitekeen hori, galdetu zen. Erantzunetan irakasleok ikasleei buruz ditugun hainbat estereotipo agertu ziren, hala nola, ikasleek edo taldeek berez dituzten *ezaugarriei buruzkoak*, *ikasketak aukeratzekoan* ikasleengan identifikatzen direnak, eta *ikasleen artean dauden jokaera sexistak*.

Ezaugarriei buruzkoak

Irakasleen artean, espezialitatearen arabera, ikasleei buruz ditugun estereotipoak edo iguripenak agerian geratu dira eztabaida-taldeetan.

Haur Hezkuntzan ikasle gehienak neskak izanik, otzanagoak, apalagoak, obedienteagoak, langileagoak direla esaten dute.

- **Emakumea:** “Bai, Haur Hezkuntzako neskak otzanagoak dira”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Bai, umeagoak dira, apalagoak, obedienteagoak dira (esanekoak?), langileagoak agian...”. (2009/09/15 1 ET)

Aipatutako ezaugarri horiek eta sarreran eskatzen zaien nota altua, hobeto lan egitearekin eta jarrera hobeagoarekin lotzen dute. Esaten dute errazagoa dela talde hauetan komunikatzea eta errespetu handiagoa egoten dela.

- **Emakumea:** “Ez dago zalantzarik, otzanagoak dira eta hobeto lan egiten da”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Zeren sarrerako nota...ni Haur Hezkuntzako bigarren mailan nago eta oso ondo lan egin dut taldearekin, baina sarrerako nota igotzen ari delako”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Haur Hezkuntzan jarrera hobe izaten da, bai komunikatzeko eta bai errespetuari dagokionez”. (2009/09/23 2 ET)

Lehen Hezkuntzan, berriz, duten ezagutza maila zein motibazioa txikiagoa dela esaten dute, eta hori, klaseetan nabaritzen dela aipatzen dute.

- **Emakumea:** “Lehen Hezkuntzan maila txikiagoa delako, nabaritzen da, eta motibazio gutxiago”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Bai, (Haur Hezkuntzakoei) gehiago gustatzen zaie irakaskuntza, motibatuago daude. Argiago dute, eta Lehen Hezkuntzan... ba ez hainbeste”. (2009/09/15 1 ET)

Hala ere, nahiz eta erosoago iruditu Haur Hezkuntzako taldeetan klasea ematea, ikasleek ekimen gutxiago dutela nabarmentzen dute irakasle batzuek. Aldiz, mutil gehiago egoten direnean, komunikazioa zailagoa dela, baina parte hartzea handiagoa izaten dela esaten dute.

- **Gizona:** “Erosoagoa da klasea ematea, baina ekimen gutxiago dute, inurri otzanak bezalakoak dira”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “Komunikazioa zailagoa da mutil gehiago direnean, hala ere, batzuetan, errazagoa da gehiago parte hartzen dutelako”. (2009/09/23 Ir. 2 ET)

Ikasketen aukeraketan

Aipatzen dute Haur Hezkuntzako espezialitatea aukeratzeko duten ikasleek bokazio handiagoa dutela Lehen Hezkuntza aukeratzeko dutenek baino.

- **Emakumea:** “Haur Hezkuntza bokazionalagoa da, Lehen Hezkuntza, ez hainbeste”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “Haur Hezkuntza bokazionalena den espezialitatea da, neska gehiago dago eta giroa desberdina da, ikasketekin bat doa, konpromiso handiagoa dute, baina otzanagoa da ere”. (2009/09/23 2 ET)

Era berean nabarmentzen dute, Haur Hezkuntzako espezialitatea oso feminizatu-ta dagoela, oso mutil gutxi matrikulatzen direla. Espezialitate hau aukeratzeko duten ikasle gehienak neskak izaten direla eta “maternalagoak” (amatiarragoak?) direla. Titulazio hau zaintzarekin lotzen da eta, zentzu horretan, esaten dute ikasketen izara profesionalizatzailea ez dutela horrenbeste baloratzen.

- **Emakumea:** “Aurreko ikasturtean neskak bakarrik zuden (Haur Hezkuntza). Eta aurrekoan bi mutil, bat etortzen zen eta bestea desagertu zen”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Pixka bat maternalak dira eta esaten dut...ez zentzu negatiboan, neri maternal izatea eta zaintzan pentsatzea ganza positiboa iruditzen zait, baina zentzu borretan iruditzen zaitzkit pixka bat... ez hain profesionalizatzaileak. Galdetzen diezu «zergatik aukeratu duzue lanbide hau?» «haurrak gustatzen zaitzkitzailako». Hori da erantzuna...”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “«Haurrak gustatzen zaitzkitzailako» «Haurrekin egon naizelako ez dakit non «nire lehengusuak...» ... ondo dago, baina aldi berean iruditzen zait... pixka bat desprofesionalizatuta”. (2009/09/15 1 ET)

Heziketa Fisikoko espezialitateari dagokionez, espezialitatea aukeratzen duten ikasleei irakaskuntza gustatzen ez zaienaren ustea dago. Aipatzen dute espezialitate honetako ikasle askok ez dutela barneratuta irakasleak izango direnik. Interes handia izaten duen talde txiki bat salbu, kirola baino ez zaiela interesatzen esaten dute.

- **Emakumea:** “Ez dute oso barneratuta (Heziketa Fisikoko ikasleek) irakasleak izango direnik. Hirugarren mailan ere, oso gutxi barneratuta dute. Askok, beste batzuek ez, baina eurretan askok oso gutxi barneratu dute irakasleak izango direla”. (2009/09/15 1 ET)
- **Emakumea:** “(Heziketa Fisikoan)... interes handia duen talde txiki bat kenduta... edo izugarritzko interesa dute irakaskuntzazatik, bizkuntzazatik... edo danetaz paso egiten dute”. (2009/09/15 1 ET)
- **Emakumea:** “Heziketa Fisikokoei ez zaielako irakaskuntza gustatzen”. (2009/09/15 1 ET)
- **Emakumea:** “Heziketa Fisikoan bori gertatzen da, jende asko etortzen da kirola gustatzen zaielako, errendimendua...”. (2009/09/15 1 ET)

3.2.2.3. Jokaera sexistak

Ikasleen taldeetan, ikusten diren jokaera sexistak aipatu dituzte. Adibidez, neskek eta mutilak daudenean talde berean normalean neskek izaten direla lanen ardura hartzen dutenak

- **Emakumea:** “... Nik talde lanetan beti ikusten dut, batzuetan neska bat eta bi mutil daudenean, neska ez bada oso... beti lanak egiten dizkie, ez dut esaten berak egiten dizkienik, mutilek agian ekarpenak egingo dituzte, baina neska da amaitzen dituenak, entregatzen dituenak, ardura neskek hartzen du...”. (2009/09/15 1 ET)

Nesken taldeetan mutilek hartzen duten protagonismoa ere aipatzen dute. Batzuetan, klaseko erregeak direla esaten dute. Eta horren arrazoiari buruz hitz egiten dute.

- **Emakumea:** “Haur Hezkuntzako 3. mailan mutil bakarra dago eta taldearen bozeramalea da, neskek inseguruagoak direlako da? Femeninoa ez delako? Topiko bat dirudi baina oraindik orain gertatzen da”. (2009/09/23 2 ET)
- **Emakumea:** “...Ziur Haur Hezkuntzan mutil gutxiago dagoenez neskek baino, agian mutilak apalago egongo dira. Baina batzuetan kontrakoa gertatzen da: mutil bat dago Haur Hezkuntzan eta erregea da. Zuk izango zenuen erregea aurtan, ezta?”. (2009/09/15 1 ET)

Beste mutur batean jarrita, generoko roletatik kanpo ateratzen den mutilak jasaten duen diskriminazioa aipatzen dute.

- **Emakumea:** “(mutil batek ez badu eredu bat betetzen, edo ez bazaio gustatzen mutil maskulino eta lehiakorraren kirol-eredua, diskriminazio egoerak jasaten ditu). Heziketa Fisikoan bazegoen baten bat, ni obartu nintzen, bere alde femeninoa zenuen, nolabait esateko...”. (2009/09/15 1 ET)

Atal honetan esandakoak laburbilduz, esan daiteke irakasleen adierazpenetan, espezialitate bakoitzari buruz irakasleok ditugun aurreiritziak eta usteak agerian gelditzen

direla. Horrela agertzen da, neskek isilagoak eta langileagoak direla eta mutilak parte hartzaileagoak. Era berean, ikasleek egiten duten titulazioaren aukeraketa generoko estereotipoen arabera dela esaten dute. Horrela, Haur Hezkuntzako espezialitatea bokazionala dela esaten den bitartean, Heziketa Fisikoko ikasleek ez dutela euren burua irakasle bezala ikusten eta espezialitatea kirola gustatzen zaielako aukeratzen dutela esaten da. Horrez gainera, ikasleen artean antzematen dituzten jokaera sexistak aipatzen dituzte, hala nola, lanak banatzeko orduan neskek ardura gehiago hartzea, mutilek protagonismoa handiagoa bereganatzea taldean edo eta, berarengandik espero den rola betetzen ez duen mutilak edo neskek jasaten duten diskriminazioa.

20. taulan ikus daiteke estereotipoen buruz irakasleek egin dituzten ekarpenen laburpena.

20. taula: Estereotipoen buruzko irakasleen ekarpenak

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Ezaugarriei buruzkoak	23	592	27
Ikasketen aukeraketan	16	513	21
Jokaera sexistak	2	96	2
Estereotipoak Guztira	41	1201	50

3.2.2.4. Egoera jendartean

Eztabaida-taldeetan jaso diren iritzien arabera, lan-baldintzak okerragoak diren eta jendartean onespina txikiagoa duten hezkuntza sistemaren mailarik baxuenetan, Haur Hezkuntzan alegia, emakume gehiago daude eta hauek otzanak dira. Gizon gehiago sartuko balitz sistemaren maila hauetako etapa hau derrigorrezkoa izango litzatekeela eta lan-baldintzak hobetuko liratekeela uste dute.

- **Emakumea:** “Hezkuntza sistemak ondo funtzionatzen du mailarik baxuenetan (HH-n) lan-baldintza okerragoak eta onspen sozial txikiagoa daudenean, emakume gehiago daudelako, eta sumisoagoak dira, portzentajeak orekatuko balira, hezkuntza maila hau derrigorrezkoa izango litzateke eta lan-baldintzak hobetuko lirateke”. (2009/09/23 2 ET)

Aipatzen den beste arazo bat da, ikasketen aukeraketa genero estereotipoen arabera dela. Horrela, Haur Hezkuntzan dagoen arazoa, maila hau zuzenez zuzenean zaintzarekin lotuta dagoela dela adierazten dute.

- **Emakumea:** “Nik uste dut arazoaren oinarria dela maila hau zaintzarekin soilik lotzen dela. Ez badugu uste gure titulazioak zaintzeko bakarrik direnik, ekoiaren web orrian aurkeztu behar genuke (ekintza hezitzailea baloratu haur hezkuntzan). Perspektiba profesionalagoa eman beharke zitzaien, zaintzaile papera baztertu. Eta horrela, profesionaltasunetik, berrikuntzatik eta kalitatetik saldu produktua. Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako ere atera, eta ez hainbeste balio asistentziala. Kultura aldaketa bat egon behar da kontzeptualetik prozedurazkora”. (2009/09/23 2 ET)

3.2.2.5. Berdintasunaren gaia lantzeko egindako proposamenak.

Proposamen ugari agertzen dira hezkidetzaren gaia plan berrietan sartzeari buruz baina eztabaida-taldeetan nolabaiteko kontsentsua lortu zutenak ekarriko ditugu hona. Beste batzuen artean, eskolako beste pertsona batzuk kontzientziatzeko eta hezkidetzaren gaian sartzeko beharra adierazi zuten.

- **Emakumea:** “(Pentsatu) Nola erraztu jendea berdintasunaren trataeran sartzeko joateko”. (2009/09/15 1 ET)

Alde batetik, “balizko” ikasgai bat diseinatzea proposatu zen, eta bestetik, practicum-ean integratzea hezkidetzari dagozkion eduki batzuk.

a) *Ikasgaia dela eta*, Gradu berrien diseinuan benetako ikasgairik ez dagoenez, irtenbide bezala zeharkako ikasgai bat sortzea planteatzea da. Pertsona batzuen artean, “balizko” ikasgai horretan landu beharreko edukiak proposatzea erabaki zen, besteak beste, feminismo eta berdintasunari buruzko kompetentziak sartuz, jendartearen egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak eta emakumeen borrokari buruzkoak integratuz eta didaktika espezifikoetan eman behar den trataera aipatuz. Edukiak zeintzuk izan behar diren erabaki ondoren, Haur eta Lehen Hezkuntzako titulazioetan ezarrita dagoen egitura modularrean ikasgai honen edukiak integratzea proposatzen da, modulu bakoitzeko ikasgai desberdinetan egokienak diren edukiak txertatuz.

- **Emakumea:** “Zeharkako zerbait izan behar du, pertsona batzuen artean, ikasgai ezberdinetan sartu edo tratatu daitezkeen eduki batzuk finkatu. Ikasgai bat sortu eta moduluetan banatu (hau ikasgaia antolatu aurretik egin beharko litzateke)”. (2009/09/23 2 ET)

- **Emakumea:** “Moduluan edo/eta praktikan integratu. Saskian uzten den kreditua diseinu kurrikular propioa duela ziurtatu (feminismoari eta berdintasunari buruzko gaitasunak, egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak, emakumeen borrokari buruzko zerbait, didaktika espezifikoen nola tratatu behar den ikusi”. (2009/09/23 2 ET)

b) *Hizkera ez-sexistari* buruz proposamen ugari egon dira baina gehienak zentzu berean joan dira, gainontzeko irakasleak hizkuntzaren erabilera ez-sexistaren inguruan kontzientziatzeko beharrari buruz aritu dira. Oro har, jendea materialak eta baliabideak eskura jarri eta erabiltzera animatu behar dela uste dute.

- **Emakumea:** “Nik pentsatu nuena, atzo egon nintzen Berdintasun Zuzendaritzaren orrialdea ikusten eta hizkuntzari dagokionez, nabiz eta gauza txikiak izan, Zuzendaritzatik bidaliko bagenu esanez «programa hau bidaltzen dizuegu (ez ibiltzeko bilatzen), deskargatu» edo «material hauek»...) gauza txikiak dira baina agian interesa duen jendeak... Hau da, jendea gauzak erraztu, errazago jarri...”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Badago dokumentu bat oso ondo dagoena bizkuntza eta irudiaren aplikazioari buruz, gainera Marije Apodakak eta egin zuten... Dokumentu hori zuzendaritzatik bidali daiteke e-mailez”. (2009/09/23 Ir. 2 ET)

c) Era berean, *gizonezkoak honetan inplikatzeko* edo, “feminismoa gizonezkoen gauza” delakoaren mezua zabaltzea proposatzen da.

- **Gizona:** “Edukietan sartzera interesgarria denaren diseinu bat egiteko bildu. Lehen Hezkuntzan balore matxista gehiago daude, ez dakit, buruan sartu feminismoa gizonen gauza dela”. (2009/09/23 2 ET)

d) Beste proposamen bat, jakintza arloekin zerikusia duten esperientzia zehatzak ekartzea izan zen, modu horretan bere arloan gai hau landu nahi duten irakasleei bidea erraztuko zitzaien.

- **Emakumea:** “Eta abal bada, arloka zerbait egin. Zuk esaten duzu, “beno, sentsibilizatu naiz, baina orain nirea nahi dut, nola lantzen dut nik hau” esperientziak ekarri behar bada, Mondragon Unibertsitatearekin egin duzun bezala: jende jakin bat ekarri ahal izatera nola egin duten hau dena beraien ikastegian”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Bai, ematen du gauza zehatzek gehiago erakartzen dutela”. (2009/09/15 1 ET)

e) Ildo beretik, ikasle eta irakasleentzako formazio eta sentsibilizazioa areagotzen duten ikastaroak egin eta irakasleentzako aholkularitza emango duen pertsona bat ekartzera proposatu zen.

- **Emakumea:** “... Eta beste gauza bat, gero klaseak emango dituztenak, pertsona zehatzak izango direnak, esan daiteke: «bueno, a ber, zuk zer formazio behar duzu, edo zeri diozu beldurra?, zeren badago jendea ausartzen ez dena, zuk zehatzki zer behar duzu? Ez dakit zeren ikastaro bat?» Ba antolatzen dugu ikastaro hori «ad hoc», oso zehatza...”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Edo bestela, esaten duzun horrekin bururatzen zaidan gauza bat: norbaitek ezin badu zerbait eman, kultur jardueretan horri buruz, jende guztiarentzat bitzaldi bat antolatu eta kreditu bat ematea, nolabaiteko, kultur jarduera derrigorrezkoak egitea”. (2009/09/15 1 ET)

- **Emakumea:** “Aholkularitzako mintegi moduko bat sortu irakasleentzat, ekar dezakegu norbait aholkularitza egiteko (Bea Ugarte) baina abenduaren 18rako antolatu beharko litzateke”. (2009/09/23 2 ET)

f) *Materialak biltzeko datu-base bat osatzea*, izan zen atera zen beste proposamen bat. Batzuetan materiala jasotzen dugu baina gure arloarekin bat ez badator ez dugu gordetzen, baina beste irakasle batzuentzat interesgarria suerta daiteke.

- **Emakumea:** “Gauza bat bururatzen ari zait honekin: ezin da sailkatutako dokumentuen datu-base bat osatu? Esan nahi dut, niri askotan gertatzen zait, irekitzen dut

korreoa eta ez dakit nork, bidaltzen dizkizu ez dakit zenbat dokumentu, eta esaten duzu, «nire ikasgaikoak» baina ze interesgarria! Batzuetan kaxoi horretara bidaliko nituzke: «begira nola ari diren irakurketa lantzen...»». (2009/09/15 1 ET)

g) *Practicum-a dela eta, ikusten da une pribilegiatua dela hezkidetzari buruzko edukiak sartzeko, ikasle guztiak pasatzen direlako practicum-etik eta eskolan gertatzen dena bertatik bertara ikusteko aukera ematen duelako. Hezkidetzari dagozkion aspektuak behatzeko tresnak eman beharko zirela uste dute.*

- **Emakumea:** *“Adibidez, practicum-ean sar daiteke (hezkidetzaren gaia)”. (2009/09/15 1 ET)*

- **Emakumea:** *“Practicum-ean behaketa egiteko planak ematen dizkiegunean, oso eginda eman beharko genituzke, tresnak eginda eta esan «hezkidetzari dagozkion aspektuak behatu», horrela praktiketara doan pertsonak behatuko du neska-mutilen kopurutik hasita, guk behatzea nahi duguna “. (2009/09/15 1 ET)*

- **Emakumea:** *“Beno, orduan argi dago practicum-ean behaketa sartuko dugula, ezta?”. (2009/09/15 1 ET).*

b) *Haur Hezkuntzari buruz dagoen irudi asistentziala ekiditeko, web orrian etapa honen izaera hezitzailea agerrarazi beharko genukeela aipatzen da. Ikuspuntu profesionalagoa eman, zaintzailearen papera baztertuz eta Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako agerraraziz. Profesionalitatea, berrikuntza eta kalitatea azpimarratu titulazio hauetan.*

Horrez gain, ikusten zen bazirela ekimen batzuk nahiko errazak direnak aurrera eramateko, jendea erakartzeko baliagarriak izan zitezkeenak, bestalde. Horrela hainbat proposamen atera ziren, adibidez, plasma pantailetan diskriminazioak edo ezberdintasunak agerian uzten dituzten informazioak jartzea, modu horretan irakasle eta ikasleak kontzientziatzeko.

- **Emakumea:** *“Nik esaten nuen ikusezina ikusgai bihurtzeko (hacer visible lo invisible), ez gaiari buruzko lanak. «Diskriminazio egoerak non daude?» esaten duen lebiaketa baten argazki edo bideoen bidez, ikusezina dena, agerian utzi”. (2009/09/23 2 ET)*

- **Emakumea:** *“Taula morea sortu, aukera berdintasunari buruzko informazioarekin”. (2009/09/23 2 ET)*

3.2.2.6. Atalaren ondorioak

Laburbilduz esan daiteke eztabaida-taldeetan parte hartu duten pertsonak urte asko daramatela hezkidetzari eta berdintasunaren gaiarekin lanean. Irakasle hauek, ikasketa plan berrietan berdintasunaren gaia tratatzeko beharra ikusten dute. Horretarako, hainbat proposamen egin dituzte. Batetik, hezkidetzaren inguruko edukiak curriculumean sartzeko proposamena, zeharka ikasgai desberdinetan eta baita practicumean ere.

Lehenengo proposamenari dagokionez, plan berrien egituraren gaia lantzen duen ikasgai berezirik ez dagoenez, ikasgai “fiktizio” bat diseinatzea proposatzen da. Ikasgai horretan gutxieneko edukiak erabaki beharko lirarteke eta Haur eta Lehen Hezkuntzako titulazioetarako aurreikusita dauden moduluetan, eduki horiek zeharka txertatzen joatea proposatzen da. Modu berean, practicum-etako batean hezkidetzari dagozkion aspektuei buruzko behaketa egitea proposatzen da, horretarako, bai tutoreei, bai ikasleei beharrezkoak dituzten tresnak eskainiko zaizkie.

Bestaldetik, aurrera eramateko zailak ez diren Hainbat ekimen proposatzen dituzte, hala nola: hizkuntzaren erabilera ez-sexista sustatzeko materialak eskuratzea irakasle guztiei; Emakumeekiko diskriminazio egoerak ikus-arazteko eta salatzeke, “plasma lila” martxan jartzea eskolaren atzealdeko sarreran. Bertan, berriak, bideoak e.a. jartzea proposatu zen. Horrekin batera, ikasle zein irakasleen sentsibilizazioa eta formazioa sustatzeko ikastaroak antolatzea –bai hizkuntzaren erabilera ez-sexistari buruzkoak, bai jakintza arlo desberdinetan burutu diren esperientziei buruzkoak– eta irakasleentzako aholkularitza eskaintzea gai honi buruz. Horrez gainera, Haur Hezkuntzako titulazioaren izaerari eta irudiari buruzko hausnarketa sakona egitea proposatu zen eta Haur Hezkuntzako etaparen izaera hezitzailea eskolako web orrian agertaraztea etapa honi dagokionez “zaintzearekin” egiten den lotura zuzena nolana ekiditeko.

Esan behar da, hauetako ekimen batzuk aurrera eramanez ditugula, hainbat ikastaro eta jardunaldi burutu ditugu gai honen inguruan, Berdintasunari buruzko ikasgaia diseinatu dugu eta Graduoko lehenengo moduluan hainbat eduki landu dira eta “Plasma lila” deitu duguna bizirik dago eskolan

21. taulan ikus daiteke irakasleen eztabaida-taldeetan egon den erreferentzia kopurua gai honi dagokionez.

21. taula: Berdintasuna lantzeko proposamenak

	Erreferentziak	Hitzak	Paragrafoak
Proposamenak	75	3.538	102

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Hausnarketa orokor moduan esan dezakegu, gure ikerketan parte hartu duten ikasleek eskola mistoan ikasi duten arren, eta, eskolan hezkidetzako praktikak bizi izan dituzten arren, duela 20 urte egindako ikerketetan aurkitu ziren antzerako emaitzak aurkitu ditugula oraingo azterlan honetan. Kontutan hartzen badugu ikerketan parte hartu dutenak gaiarekiko nolabaiteko sentsibilizazioa erakusten dutenak izan direla egoera are kezagarriagoa iruditzen zaigu. Zer gertatuko da orduan parte hartu ez dutenekin? Gure ustez, berdintasunaren diskurtsoaz inguratuta bizi garen honetan, mota honetako ikerketak ezinbestekoak dira benetako errealitatea zein den ezagutzeko eta “dena lortuta” eta “normaltasuna” dagoenaren diskurtsoarekin amaitzeko.

Oraingo honetan azpimarratu nahi dugu, emaitzek, errealitate bakarraren ikuspegi desberdinak islatzen dituztela; eremu desberdinetako pertsonen iritziak jasotzen dituztela, hain zuzen ere. Alabaina, errealitate bakarra da aztertu eta ulertu nahi izan duguna. Atal honetan, beraz, ikerketan parte hartu duten pertsona desberdinen iritziak bateratu ditugu, informazioa jasotzeko erabili ditugun tresna desberdinen bitartez lortutako emaitzak erlazionatuz eta alderatuz. Horrela, genero berdintasuna dela eta, Gasteizko Irakasle Eskolako errealitatea hobeto ezagutu eta ulertu ahal izango dugulakoan gaude. Partaideengandik jaso ditugun diskurtsoak eta ekarpenak bateratu ondoren, atera ditugun ondorioak eta etorkizunerako erronkak zein proposamenak aurkeztuko ditugu.

4.1. Eztabaidea eta ondorioak

Ikerketan zehar agertu zaizkigun kezka eta gai nagusiak dira ondorengo lerroetan aurkeztuko ditugunak. Gai hauei buruz ikasle zein irakasleek eman dituzten iritziak laburbilduko ditugu.

Espezialitatea aukeratzeko arrazoiak direla eta, orain arte esandako guztiaren arabera, nesken gustua Haur Hezkuntzan eta mutilena Heziketa Fisikoan egotea, ez dela “kasualitatea” esatera ausartzen gara; hartzen duten erabakia unibertsitatean iritsi arteko ibilbidearen ondorioa dela. Unibertsitatean gure eginkizuna horretan heztea eta sinesmen horiei buruzko hausnarketa sustatzea izan beharko litzateke.

Galdetegietan jaso ditugun erantzunen arabera, espezialitate guztietan, ikasle gehienek (%70ek) esaten dute haurrak eta hezkuntza gustatzen zaizkielako aukeratu dutela magisteritza ikastea, hots, aukeraketa bokazionala dela nolabait esateko. Espezialitateak kontutan hartzen baditugu, Lehen Hezkuntzan ikasleen %22ak, adierazten du beste espezialitateetan sartzeko nahiko notarik izan ez zuelako aukeratu zuela espezialitate hau. Gure ustez, gure eskolara etortzen diren gazteek, irakasle ikasketen aukeraketa genero estereotipoek bultzatuta egiten dute, baina, horren kontzientziarik ez dute. Burutu dugun lanean, historian zehar, emakumeen hezkuntza curriculumak besteak zaintzearekin eta etxeko esparru pribatuarekin lotuta egon dela ikusi dugu.

Badirudi, gaur egun oraindik ere, zama hori arrastaka eramaten dugula, eta horrek, eragina duela neskek eta mutilek egiten duten ikasketa eta lan aukeraketan.

García-k (García *et al.*, 2002) dioen bezala, pertsona bakoitzaren gustu, interes eta nahiak sexu bakoitzari esleitutako iguripenek, eta, familia, eskola eta kultur ereduak baldintzatzen dituzte. González-en (2009) esanetan, lanbidearen hautaketari lotutako estereotipo ugari daude, eta horrela, badira ikasketa batzuk tradizionalki “emakumez-koenak” edo “gizonezkoenak” direnak. Pixkanaka gauzak aldatzen ari diren arren, oraindik badira arlo batzuk non nesken presentzia handiagoa den, esate baterako, osasunarekin, gizarte arretarekin edo hezkuntzarekin lotutakoak. Telekomunikazioak, auto-mozioa, elektrizitatea edo mekanika bezalako arloak, aldiz, mutilek aukeratzen dituzte batez ere. Nesken kasuan estereotipatutako lanbide eta ikasketen hautaketa gainditzen hasi den arren, mutilak ez dira horrenbeste joaten tradizionalki emakumezkoek bete dituzten lan edo ikasketetara. Gure ustez, beharrezkoa da ikasleekin gai honetaz hausnarketa egitea eta lantzea horren kontzientzia hartzen laguntzeko.

Gai honi berebiziko garrantzia eman zitzaion irakasleen eztabaida-taldeetako ekarpenetan ere. Haur Hezkuntzako espezialitatea oso feminizatuta dagoela aipatzen zuten. Ikasleek zioten bezala, bertan sartzen diren gehienak neskek izaten direla, eta, titulazio hau zaintzarekin lotzen dela berretsi zuten irakasleek ere, “*pixka bat maternalak direla, ez zentzu negatiboan, baina ez hain profesionalizatzaileak*”, hau da, arlo profesionalari baliorik eman gabe egiten dutela neskek aukeraketa eta galdetzen zaienean zergatik aukeratu duten lanbide hau “haurrak gustatzen zaizkielako” izaten dela erantzuna.

Hezkuntza sistemari buruzko datuak ikusten baditugu (ikus 6. eta 7. grafikoak: irakasleen etapakako banaketari dagozkionak), Haur Hezkuntzako etapan, %92ak emakumezkoak dira, Unibertsitateko irakasleen %61ak gizonezkoak diren bitartean. Matrikulazio datuetan Haur Hezkuntzako eta Heziketa Fisiko espezialitateen artean, neska eta mutilen kopuruan dauden desberdintasunak ikusita, zerbait egiten ez badugu, datozen urteetan egoera ez dela gehiegi aldatuko baieztatzeko moduan gaude.

Berdintasunaren trataerari dagokionez, lan honen emaitzak aztertuta, esan dezakegu irakasle gehienek berdintasunaren gaiarekiko sentsibilizazioa erakusten dutela, ikasleei, neska izan edo mutila izan, tratua berdina ematen zaiela, eta, askok, edo guztiek, lantzen dutela berdintasunaren gaia. Horrela agertu da ikasle zein irakasleek emandako erantzunetan. Iritzi hori dute Heziketa Fisikoko ikasleen %78ak, eta, espezialitate eta hizkuntzaren arabera portzentajea jaisten den arren, %60tik gora dago kasu guztietan.

Hala ere, lehenengo galdetegia betetzeko eskatu genuenean inor ez zen hotz gelditu. Batzuk interes handiz betetzen hasi ziren eta hartutako ekimenegatik zorionak eman zizkiguten. Alabaina, gutxi izan baziren ere, ikasle batzuek aurpegi arraroak jarri zituzten, edo, erdi barrezka hasi ziren eta ikasle bat galdetegia apurtzeraino iritsi zen. Galdetegia betetzerakoan sortu ziren jarrerak ikusita erabaki genuen eztabaida-taldeen galdera hau egitea: Zein da berdintasunari buruz duzun iritzia? Burutu ditugun

eztabaida-taldeetan ikusi ahal izan dugunez, magisteritzako ikasleek ez diote garrantzi handirik ematen genero berdintasunaren gaiari. Batzuek “*bizi garen gizartean gauza normal bat*”, ikusten dute berdintasuna, eta, adierazten dute “*ez aldeko ez kontrako jarrerarik, ez daukatela*”; beste batzuek “*aurrerapen asko egon direla*” eta gainditutako gaia dela diote; “*hezkuntzan diskriminaziorik ez dagoela*” edo “*ez zaiola garrantzirik eman behar, ze garrantzia ematen diogun heinean ezberdintasunak sortzen gabiltza*” adierazten dute. Horrez gain, ez dituzte oso ondo ikusten Gobernuaren aldetik diskriminazio positiborako hartzen diren neurriak, eta, ez dute sinesten eskolaren aldetik gauza handirik egin daitekeenik. Arrazoiak eta diskurtsoak desberdinak izan daitezkeen arren, jarrera guzti hauen ondorioa bera da: honen aurrean ezer ez egitea, “normaltasunez” aritzea, hau da, arazorik ez bailego jokatzeko. Bat gatoz Alicia Puleo-rekin (in Moreno Llaneza, 2007) esaten duenean, egin diren aurrerapenak aitortzea ona dela, baina, ez dena lortuta dagoela esateko, gure ustez, lan asko baitugu oraindik egiteko.

Zorionez badaude beste ikasle batzuen ahotsak, lan hau irakasleen formazioan egitea ezinbestekoa dela esaten dutenak. Gure ustez, agerikoa da sentsibilizazio lan bat egin behar dela eskolan. Abril-ek (2008a) dioen moduan, generoen arabera antolatutako jendartearen, eta etorkizuneko eskolan arituko diren irakasleen formatzaileak izanik, ezin dugu esan gai honekiko neutralak garenik. Gure artean desberdintasun handiak daude gertaerak interpretatzeko orduan eta horien aurrean ditugun jokabideetan. Batzuentzat genero dualtasuna edo bikoiztasuna biologikoki erabakitako zerbait den bitartean, beste batzuek beren historian sakontzen dute, beren jokabidea eta besteak antzemateko era aztertzen dute, guztiontzako aukerak zabaltzeko asmoarekin. Ikuspuntu honetatik landu beharko litzateke genero berdintasuna irakasleen hasierako formazioan.

Genero Berdintasunaren gaia lantzen duten ikasgaiei dagokionez, ikasleen galdetegietako erantzunak aztertuta baieztatu dezakegu berdintasunaren gaia ikasgai askotan lantzen dela. Alabaina, gure ustez agerian geratzen da modu berean, ikasgaietan egiten den lana ez dela oso lan zehatz eta sistematikoa. Horrela uler daiteke ikasleei berdintasuna lantzen duten ikasgaiak aipatzeko eskatzen zaienean horrenbeste ikasgai desberdin agertzea. Ez dira puntuazio sendoak agertzen ikasgai jakin batzuren inguruan, alderantziz baizik, irakasgai asko puntuazio txikiek.

Irakasleen aldetik, eztabaida-taldeetan, gehienek adierazten dute zerbait egiten dutela baina, oro har, ez dira gai sentitzen zenbat denbora edo zenbat kreditu eskaintzen dioten esateko. Horrez gain, sistematizazio falta aipatzen dute gabezi moduan. Irakasle kolektiboaren lan serio eta sistematikoa egiteko eta akordioetara iristeko beharra dago gai honen gainean. Lan egiteko erari dagokionez, gehienbat azalpen teorikoak ematen dira, eta, eskolan, bereziki, hizkuntzaren erabilera zaintzen da ikasle eta irakasleen esanetan.

Egiten den lana dela eta, faltan botatzen da arloetan emakumeak duen presentzia nabarmentzea eta azpimarratzea. Horrela agertzen da, bai ikasleek eman dituzten erantzunetan -%15ak baino ez du esaten emakumearen ekarpenak aintzat hartzen direla- eta bai irakasleen erantzunetan -%15ak aipatzen du gai hau lantzen duela-. Ildo horretatik, ikasle talde bakar batek nabarmentzen du aspektu hori egindako eztabaida-taldeetan. Gai hau androzentrismoak zientzietan duen presentziarekin zuzen-zuzenean lotuta dagoela kontutan hartzen badugu, Magisteritza Eskolan lantzeko beste esparru bat zabaltzen zaigula ikusten dugu.

Hizkuntzaren erabilera dela eta, baieztatu ahal izan dugunez, irakasleen artean –edo lan honetan parte hartu duten irakasleen artean behinik behin- asko zaintzen den aspektua da hizkuntzarena. Horrela jasotzen da ikasleen %81aren erantzunetan, eta, gauza bera gertatzen da irakasleen erantzunetan. Gainera, berdintasuna bultzatzeko ezartzen diren neurrien artean hizkuntzari dagozkionak dira ezagunenak, eta horien gaineko kezka nabaria da irakasleen galdetegietan eta izan ditugun elkarrizketetan.

Hizkuntza, mundua irudikatze, interpretatzeko eta azaltzeko, gure identitatea eraikitze eta besteekin harremanak izateko balio duen sozializazio eta komunikazio tresna da. Aldi berean, pertsona bezala eraikitzen dugun identitatea, gure bakarkako nahiz parte hartzen dugun taldeen barruan bizitako esperientzia pertsonalen ondorioa da. Horrez gainera, identitatea, talde horiek kulturalki historian zehar eraiki dituzten tradizio, balore eta bizimoduaren ondorioa da. Eta gauza guzti horiek isla dute erabiltzen dugun hizkuntzan. Agurtzane Juanena-k (1991:109) dioten moduan *“Kultura sexistatik mintzaira sexista dator eta mintzaira sexistak kulturaren sexismoa iraunarazten du”*.

Gure ikasleek gai honek duen garrantziaz jabetzeko zerbaite egin beharko da Eskolan. Aurreko atalean esan den bezala, eta irakasleengandik jaso dugun informazioan ikus daitekeen bezala, hainbat ekimen egiten dira honen inguruan. Hala ere, ezinbestekotzat jotzen dugu ikasketa planetan sartu beharreko edukiak zehaztea, eta, egingo den lana antolatzea hezkuntza sisteman benetako aldaketa ematea nahi badugu. Horretarako premiazkoa da irakasleen formazioa eta inplikazioa.

Genero estereotipoak direla eta, burutu dugun lanean ikusi dugunaren arabera ikasleek estereotipoak edota emakume eta gizonen arteko desberdintasunak ez dituzte identifikatzen. Agerian geratu da estereotipo ugari dugula baina ez ditugula halakotzat identifikatzen. Gure iritziak, ikasleek estereotipoak identifikatzeko zailtasunak dituzte, estereotipoek duten ezaugarrietako bat, inkontzientek direla izanda, gauza normala da zailtasun horiek izatea.

Azkarragaren (2009:146), hitzak erabilita sozializazio mekanismoak gero eta sibilinoagoak dira, sutilagoak, oso zaila da, beraz, horiek detektatzea eta erradarrak “findu beharra” daukagu.

“Sozializazio sibilino horiek detektatzeko radarrak ez ditugu larregi findu, ordea. Eta ondorioz, gazte askok, unibertsitateko ikasleak esaterako, genero ezberdintasunak neanderthalen kontuak direla uste dute. Lehen bai, kobazuloen garaian, orain ez, orain apenas dago ezberdintasunik. Espiritu kritiko eta politikodun gazteek sartuta dute generoaren aurka beharrezko eraldaketaren dekalogoan, diskurtso politiko zuzena darabilte, baina, hori bai, euren esperientzia propioan apenas ei dago arrastorik. Galdetu gazteari, baita konprometituari ere: norbere etxean edo ikastolan ez da genero transmisiorik egon, denak izan dira berdin tratatuak. Benetan indartsuak dira genero ezberdintasunak detektatzeko erresistentziak, gazte zein helduengan”.

Jokiera sexistak eta diskriminazioa direla eta, gure ikasleen %94ak esaten du Irakasle Eskolan ez dela inoiz diskriminaturik sentitu. Eztabaida-taldeetan honi buruz galdetu zitzaizenean batzuetan klasean aipamen sexistak egoten direla *“ikaskide gutxi batzuen aldetik, beti dagoela baten bat klaseetan komentarioen bat egiten duena, adibidez «neskek futbolerako ez dute balio» etab. Gutxi batzuk direla baina badaudela”*. Oro har, jokiera sexistarik ez dagoela adierazi zuten. Bestalde, aipamen sexistak daudenean, *“ez dela ignal txarrerera”*, hau da, intentzio txarrez ez direla egiten aipatzen zuten. Orokorrean, garrantzia kentzen zieten, eta, *“adarra jotzearen”* egiten direla esaten zuten.

Irakasle batek adierazten zuen bezala, *“gure ikasle askok ez dituzte portaera eta jarraira diskriminatzaileak identifikatzen eta egiten duten askok ere «bitxo arraroak» direla uste dute, askotan ez baitute aukerarik bere sentimendu eta ideia horiek konpartitzeko”*.

Badirudi neskak txikitatik menpekoak izaten ohitzen direla eta normala iruditzen zaiela hainbat jokiera sexista egotea. Izan ere, Amparo Tomé-k (2007b:117) esaten duen bezala, lan konplexua da naturalizat jotzen ditugun jokabideak agerian uztea:

“Es complejo el aprender a mirar y a mirarnos con el objetivo de desvelar toda una serie de sesgos sexistas, racistas o clasistas en los que hemos sido educados, con los que hemos crecido y con los que nos comportamos de forma natural”.

Begirada trebatzeko beharra azpimarratuko genuke berriz ere. Gure Eskolan, diskriminazioak, egon, badira, jendarteko esparru guztietan bezala. Irakasleen aldetik egiturazkoak diren batzuk aipatzen dira, adibidez, garbitzaile guztiak emakumezkoak izatea, edo emakumezkoek lanbideaz kanpo ardua gehiago izatea: seme-alabak medikuarengana eramatea, bazkariak arduratzea, e.a.

Horiez gain, ikasleen arteko harremanetan ematen diren beste batzuk aipatzen zituzten. Adibidez, Kimika eta bere didaktika izeneko ikasgaietan, laborategiko praktikak egiten zituztenean *“mutilek diseinu esperimentalak burutzen zituzten eta neskek espermientuen datu zehatzak eta bukaera txostenak egiten arduratzen ziren gehiengotzat”*. Desberdintasun guzti horiek zerikusia zuten klaseko lan banaketarekin, ardurak hartzearekin eta klaseko parte hartzearekin.

Ikasleek desberdintasun hauei buruz inolako aipamenik ez egitea, eskolan egin duten ibilbidearen ondorioa da. Subirats-ek (2007) dioten bezala, eskolan pasatzen

duten denboran zehar, neskek menpeko nortasun soziala garatzen dute. Mutilek espazioaz, denboraz, ekintzaz eta hitzaz jabetzen diren bitartean, neskek elementu hauen erabilpen murriztua egiten dute, beraien nahiak, beharrak eta esperientzia pertsonalak bigarren planoan utziz. Horrela, unibertsitatera iristen direnean normala iruditzen zaie (bai neskei eta bai mutilei) mutilak izatea esperimenduak egiten dituztenak, parte gehiago hartzen dutenak e.a. Gure ustez, irakasle izateko hasierako formazioan, barneratuta dituzten rol eta jokabide horiek zalantzan jartzeko aukera ezin hobe izan dezakegu Magisteritza Eskolan.

Genero Berdintasunari buruzko oinarriko kontzeptuen ezagutza. Irakasle galdetegietan jaso ditugun erantzunen arabera estereotipoak eta feminismoa zer diren nahiko ondo ezagutzen dute ikasleek, sexismoa eta genero estereotipoen kontzeptua ere ezagunak dira ikasle gehienentzat. Ezagutza maila txikiena berriz, androzentrismoaren kontzeptuari buruzkoa da. Oso ikasle gutxi ezagutzen dute kontzeptua -%20ak- ondo ulertzen dutela edo gai direla kontzeptu honen esanahia azaltzeko. Androzentrismoa presente dago eskolako eta bizitzako esparru guztietan. Alabaina, gure ikasle gehienek (%64ak ez daki zer den eta %16ak partzialki ulertu edo ezagutzen duela esaten du) ez dute androzentrismo hitzaren esanahia ezagutzen. Kontzeptu hori ezagutu gabe, eta ez dute ezagutzen, nekez aldatuko dira gauzak, nekez egingo dugu aurrera. Bai hizkuntzaren erabilera sexista, bai arloetan ematen den emakumeen ikusezintasuna, bai ikasketak aukeratzeko orduan dagoen desoreka, jendartean bizirik dirauen ikuspegi androzentrikoaren ondorioak dira.

Ezinbestekoa iruditzen zaigu kontzeptu honen garrantziaz jabetzea, horrek lagunduko baitigu, batetik, ditugun jarrerak, erabiltzen dugun hizkuntza, irakasten ditugun edukiak, testuliburuak eta baliabide didaktikoak, eskola antolakuntza bera, orientazio eta tutoretzaren zentzua zalantzan jartzen, eta, bestetik, inguratzen gaituen guztia generoaren betaurrekoekin ikusten.

Practicuma dela eta, galdetegietan jasotako erantzunetan, ikasleek %9ak bakarrik adierazten du desberdintasunak edo diskriminazio egoerak antzeman dituela praktiketako ikastetxean. Gainontzeko %91ak ez du desberdintasunik edo diskriminazio egoerarik ikusi. Alabaina, eztabaida-taldeetan galdera zehatzagoak egiten genizkinean, hau da: eta zer gertatzen zen patioan? Eta txokoetan? Eta nortzuk ziren liderak? Orduan bakarrik hasten ziren ikusitako gauzak aipatzen.

Uste dugu desberdintasun eta diskriminazio sexistak antzematea, egoera horiek aldatzen saiatzeko lehenengo urratsa izango dela. “Begiratzen” ikasi behar dugu, behatzen dugun horretan gertatzen dena ulertu eta aldatu ahal izateko.

Interesgarria iruditzen zaigu Amparo Tomé-k (2007a) sexismoa antzemateko aipatzen dituen oinarriko dimentsioak: espazioa eta denbora, nolakoa den patioen itxura eta erabilera; neska-mutilen arteko harreman eta aniztasuna; ematen diren desberdintasunak, eskolako materialak, geletan irakasten diren ezagutzak, irakasle zein ikas-

leen iguripenak, testuliburuak edukiak eta hizkuntza, jolasak eta jostailuak, irakasle eta familien arteko harremanak, irakasle bilerak, ebaluazio bilerak, ordutegiak e.a. denak dira behatzeko eta aztertzeko gaiak, eta, beharbada, aldatu beharreko gaiak ere. Gure ikasleek begien aurrean daukatena begiratzen trebatu beharko ditugu benetan hezkuntza aldaketarako eragilea izatea nahi badugu.

Formazioa jasotzeko beharra dela eta, gure ustez, galdetegi bete zuten ikasleek “politikoki zuzena” iruditu zitzaiena erantzun zuten irakasle hasierako formazioan berdintasunari buruzko formazioa ematea beharrezkoa ikusten ote zuten galdetu genuenean. Gehiengoak (%82ak) baietz erantzuten duen arren, galdetegi berean, practicum-aren garaian formazioa jasotzeko beharra sentitu ote zuten galdetu genienean, gehiengoak ezetz adierazi zuen edo ez zuen galdera erantzun. Jasotako erantzunen artean %7ak baino ez zuen formaziorako behar hori sentitu. Geroagoko eztabaidataldeetan berriz, gai honi aurre egiteko zituzten gabeziak ateratzen joan ziren, baina iritzi kontrajarriak agertzen zituzten gai honen inguruan, batzuek horrelako formazioa jasotzea beharrezkoa dela oso argi zuten bitartean, beste batzuen iritziak honen aurkakoak ziren, “*gaur egun honen beharrik ez dagoela*” iritzen diote.

Ikusi dugun bezala, hezkuntza sistema oso garrantzitsua da emakume eta gizonezkoen berdintasuna lortzeko. Irakasleria sistema horren eragile nagusia izanik, ezinbestekoa deritzogu irakasle hasierako formazioan gai honi buruzko edukiak lantzea. Orain arte ikasleek beraiek gabeziak aipatzerakoan esaten duten moduan, hezikidetzari buruz jasotzen duten formazioa ez da nahikoa. Aitortzen dutenez, ez dakitene berdintasuna egunerokotasunean nola landu, estereotipoek nola aurre egin, espazioen erabilera orekatzeko ze estrategia erabili, familia eredu berriak nola tratatu..., hau da, ez dute tresna nahikorik eskolan aurkituko dituzten egoerei aurre egiteko.

Irakasle artean gabeziak jotzen da gai hau lantzeko ikasgai berezirik ez egoitea. Beharrezkoa ikusten da ikasketa Plan berrietan gai honi buruzko formazioa ematea eta zeharkako planteamendua egitea proposatzen da. Horretarako, gutxieneko eduki eta gaitasunak zehatzeko, lan-talde bat osatzea erabakitzen da eta gutxieneko gaitasun eta eduki horiek titulazioko modulu guztietan berdintasunari dagozkion edukiak sartzea.

4.2. Etorkizunari begira

Egoera honen aurrean, galdetze prozesuan geunden bitartean aurkitu genituen erroka eta gabeziak erantzuteko, “Berdintasun Batzordea” eratu zen. Irakasle eztabaida-taldeetatik eta ekimenetatik, eta, ikasle eskaeratik sortu zen sentsibilizazio eta materialen beharri aurre egiteko.

Esan daiteke Batzordea eratzea erroka bezala ikusi zela informazioa biltzeko prozesuan, baina, errealitatea da momentu honetan, 2009ko urriaren 15ean eratu baitzen tesi hau idazten ari ginen bitartean. Beraz, Batzordearen funtzionamendua eta

tesi honen idazmena batera eman dira. Partaideen artean, 9 irakasle daude, AZPko kide bat eta puntualki parte hartzen duten 5 ikasle.

Ikerketa honetan agerian gelditu da, berdintasuneko diskurtsoak inguratzen bagaitu ere, androzentrismoak esparru guztiak –gure Eskola barne- hartzen dituen gizarte patriarkalean murgilduta gaudela. Mundua irudikatze, interpretatzeko eta azaltzeko nahiz komunikatzeko erabiltzen dugun hizkuntza hartzen du androzentrismoak, erabiltzen ditugun materialetan eta testuliburuetan presente dago, populazio erdia, emakumeak, ezkutatu. Neska-mutilek beren denboraren zati handi bat konpartitzen duten jolastokietan eta beraien artean ezartzen diren nagusitasun/menpekotasun harremanetan agertzen zaigu androzentrismoa. Unibertsitateko ikasleek beraien arteko harreman patrioietan ere, beraien artean ezartzen diren nagusitasun/menpekotasun komunikazio estiloak islatzen direla aurkitzen dugu, eta, horrela, adierazten dute, neskek ixilagoak direla, mutilek parte gehiago hartzen dutela, zaratsua goak direla, nabarmentzen direla... Hau horrela izanik ere, gure ikasle gehienek ez dute androzentrismo hitzaren esanahia ezagutzen (%64ak ez daki zer den eta %16ak partzialki ulertu edo ezagutzen duela esaten du), eta berdintasunaren gaia gainditutako gaia dela eta “normaltasunez” tratatu behar dela irizten diote.

Hemen ditugu Gasteizko Irakasle Eskolarako planteatzen ditugun sei erronka nagusi eta hauei aurre egiteko proposamenak:

Lehenengo erronka: Genero ikuspuntua titulazio berrietan sartzea. Irakasleen galde-egietan titulazioen gabezia bezala ikusten da generoari buruzko ikasgai ez egotea titulazio berrien diseinuan. Aurreikuspenak oso baikorrak ziren arren, hasierako iguripenak ez ziren bete. Hor daude gizon eta emakumeen berdintasunerako legea, Estatuko zein Autonomi Erkidegoko eta Unibertsitateetako Berdintasun Plan guztiak zein ANECA-ren ezarpenak. Guztietan gai honi erantzuna ematea eskatzen da. Eskolako partaideek ere, ikasle zein irakasleek, gauza bera eskatzen dute.

Eta lehenengo proposamena: hezkidetzari buruzko “balizko” zeharkako ikasgai bat diseinatzea. Titulazioetan honelako ikasgai ez dagoenez, premiaza ikusten da ikasleek formazioaren amaieran izan beharko lituzketen gaitasunaz hausnarketa egitea eta ikasgai batean biltzea. Lehenengo eta behin, ikasgai horren gaitasun orokorrek definitzeko beharra ikusten da, bi alderdi hauek jasotzea lehenetsiz:

1. Sexismoa detektatzeko gaitasuna.
2. Sexu diskriminazio egoerei irtenbidea emateko gaitasuna.

Ikasgaiaren edukiak zehaztu ondoren, titulazioen diseinu modularra dela eta, egokiena, eduki horiek urtez-urte titulazioan zehar dauden moduluetan integratzen joatea proposatzen da. Ikasgai horretan, besteak beste, feminismo eta berdintasunari buruzko kompetentziak landu beharko lirateke, eta, jendartearen egitura patriarkala agerian uzten duten edukiak zein emakumeen borrokari buruzkoak integratu eta

didaktika espezifikotik eman behar den trataera aipatu. Dagoeneko edukiak finkatuta daude baina ikasgaiaren banaketa moduluetan gelditzen zaigu oraindik egiteke.

Hala ere, ikasturte honetarako bi modulu aurreikusita daude, bat lauhilabeteko bakoitzeko. Lehenengo modulua “Irakasle Lanbidea” izenekoa da eta lan interdiziplinarra egiteko erabakia hartu zen eskolako irakasleen artean. Berdintasun Batzordeko partaide batzuk Titulazioaren 1. moduluan daude, eta, hauek, han sortu den lan interdiziplinarrean generoari buruzko kasu bat lantzea bultzatu dute. Espero dugu bide horretatik jarraitzea eta beste moduluetan ere, horrelako edukiak jorratu ahal izatea.

Bigarren erronka: estereotipoak, jokabideak, munduaren ikuskerak androzentrikoa inkontzienteki zein punturarte dauzkagun sartuta ikustea eta ikustaraztea, hots curriculum ezkutua azalaraztea. Gai honekiko sentsibilizazioa ezinbestekoa da, lehen esaten genuen bezala berdintasunak ikusteko “begirada trebatu behar da”. Sentsibilizazio horretatik esku-hartzea eta lan egiteko modu berriak etorriko dira.

Beharrezkoa eta premiaza da irakasle-eskolako hasierako formazioan emakumeok gaur egun oraindik jasaten ditugun diskriminazioak ikusgai bihurtzen eta agerian uzten dituzten edukiak sartzea. Egia da eskolak bakarrik ezin duela ezer egin, baina modu berean egia da populazioaren ia %100a eskolatik pasatzen dela eta eskolan formatzen direla etorkizuneko irakasleak, baina baita ere, enpresariak, politikariak eta jendartearen eraldaketan eragin dezaketen pertsona guztiak.

“El sistema educativo no puede eliminar por si solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio” (Subirats, 1994:73).

Eta bigarren proposamena: sentsibilizazioa eta hausnarketa eragiteko jardunaldiak eta hitzaldiak antolatzea. Beharrezkoa ikusten dugu Gasteizko Eskolan horrelako ekimenak aurrera eramatea. Berdintasun Batzordearekin gertatu zen bezala, erronka zena egi bihurtu zen eta, 2009-2010 ikasturtean, sentsibilizazio prozesu horren barruan Martxoak 8aren inguruko Jardunaldiak antolatu ziren: mahai ingurua, hitzaldiak, World Kafea eta tailerrak, eta, horrekin batera, diskriminazio egoerak agerian uzteko bideo/argazki/ipuiri lehiaketa bat. Lehiaketaren ebazpena eta irabazleari saria ematea, martxoaren 8an egin zen. Hirugarren eranskinean jardunaldien programa ikus daiteke.

Horrez gainera, “Plasma lila” deitu genuena martxan jarri genuen. Gasteizko Irakasle Eskolako kide guztien artean informazioa zabaltzeko hiru Plasma pantaila ditugu, eta, horietariko bat, Eskolaren atzealdeko sarreran dagoena, genero berdintasunarekin lotutako gaien gaineko informazioa plazaratzeko erabiltzea adostu genuen “Plasma lila”. Bertan diskriminazio egoerak, sexismoa eta gizon-emakumeen arteko ezberdintasunak agerian uzten duten -eta hilerok aldatuz joan den- informazioa “eskegi” da: argazkiak, power point-ak, bideoak... Gure asmoa da, oraintsu aipatu den bidetik, sentsibilizazio lanarekin jarraitzea aurrerantzean.

Hirugarren erronka erabiltzen dugun hizkuntzaren eraginaz jabetzea izango da. Hizkuntza eta pentsamendua lotuta daude. Errealitatea interpretatzeko eta izendatzeko modua da hizkuntza, gure hizkera aldatzen dugun heinean, errealitate hori aldatuko da.

Eta hirugarren proposamena: Hizkera ez-sexista dela eta, Irakasle Eskolako kide guztien artean hizkuntzaren erabilera ez-sexistarako materialak eta baliabideak eskura jarri eta erabiltzera animatzea proposatzen dugu. Modu berean gai honen garrantziaren gaineko hausnarketa zabaltzea proposatzen dugu.

Testuinguru horretan hizkuntzaren erabilpen ez-sexista sustatzeko bi ikastaro antolatu eta eskolan burutu ziren 2010eko maiatzean zehar, bat gazteleraz eta euskaraz bestea. Euskarazkoa, maiatzaren 6an Amaia Alvarez-ek gidatu zuen “Euskararen erabilpen ez sexista” izenburuarekin. Bigarrena gazteleraz izan zen maiatzaren 13 eta 14an Mercedes Bengoechea-ren eskutik, “Utilización no sexista del castellano” izenburuarekin. Gure asmoa da, horrelako formazio saioak antolatzen jarraitzea.

Eskola antolakuntzari begiratu gero, hor daukagu *laugarren erronka*: emakumeak hezkuntza sistemaren beheko mailetan eta prestigio gutxiago duten mailetan kokatzen dira –Haur Hezkuntzan-. Gainera, Irakasle Eskoletako matrikulazioen joera ikusita non Haur Hezkuntzako espezialitatean ia %100a emakumezkoak diren, honek horrela jarraituko du datozen urteetan ere. Gure buruari galdetu beharko diogu zergatik bi mende pasa ondoren honek horrela jarraitzen duen, zer gertatzen ari da “sexu bakoitzari dagozkion” ikasketak eta lanbidea hautatzen jarraitzeko gaur egun?

Eta laugarren proposamena: ikasketak aukeratzen laguntzea guregana iritsi baino lehenagoko lana dela dakigun arren, Eskola bezala zerbait egin dezakegulakoan gaude; web orriari eta, oro har, eskolan ematen dugun irudi instituzionalean Haur Hezkuntzako titulazioa mutilentzat “erakargarri” egiten saiatu. Haur Hezkuntzari buruz dagoen irudi asistentziala ekiditeko, etapa honen izaera hezitzailea agerrarazi eta ikuspuntu profesionalagoa eman, zaintzailearen papera baztertuz eta Lehen Hezkuntzak duen izaera pedagogikoa Haur Hezkuntzarako agerraraziz. Zentzu horretan, Europa mailako esperientzia interesgarria dago: Gender Loops proiektua. Proiektuaren helburua da generoa eta genero zeharkakotasuna ezartzea irakasleen formaziorako goi mailako hezkuntza ikastegietan -ikastetxe eta unibertsitateak-. Horrez gain, irakasleen prestakuntzan parte hartzen duten gizonezkoen proportzioa areagotzeko estrategiak jorratzen ditu. Komenigarria litzateke esperientzia hori ezagutu eta zabaltzea.

Sortu zaigun *bosgarren erronka* Practicum I ikasgaiari, generoa bihurtzea behaketaren ardatza. Begirada trebatzeko aukera ezin hobea iruditzen zaigu praktikaldia. Plan berrietan leku gutxi izan dituzten aspektu batzuk -gatazken ebazpena, adimen emozionala, trebetasun sozialak eta kultur aniztasuna, besteak beste- jorratzeko aukera ematen digu practicumak.

Eta bosgarren proposamena, guri dagokigunez, praktikaldiak ematen digun aukera baliatu nahi dugu generoaren gaiari heltzeko, eta, sexismoa antzemateko behaketa eta azterketa kritikoa eragin honako aspektuei buruz: zer gertatzen den espazioa eta denborarekin eskolatan; nolako den patioen itxura eta erabilera; neska-mutilen arteko menpekotasun/nagusitasun harremanak nolakoak diren; dagoen aniztasuna eta ematen diren desberdintasunak. Modu berean, sustatu nahi dugu gure ikasleek, eskolako materialak androzentrismoaren ikuspuntutik aztertzea, testuliburuetan zein eduki lantzen diren eta zein hizkuntza eredu erabiltzen den aztertzea, geletan zein ezagutza irakasten diren eta zeintzuk falta diren kritikoki begiratzea, irakasleek zein ikasleek nolako iguripenak dituzten hausnartzera bultzatzea, jolasek eta jostailuek genero identitatearen garapenean ze paper jokatzeko duten kritikoki aztertzea. Lehen esan dugun bezala, dena ez dago gure esku baina irakasleak pertsona garrantzitsuak dira eta hori dena egiten badugu, zenbait gauza aldatzeko moduan egongo garela uste dugu.

Seigarren erronkari dagokionez, sentsibilizazioarekin batera, irakasle izateko formazioan era guztietako tresnak eskaini beharko genizkieke ikasleei. Hausnarketarako tresnak batetik, eztabaidak sortzeko eta irizpide kritikoa eratzeko baliagarriak izango direnak; baina baita bestelako baliabideak ere: materialak sortzeko tailerrak antolatuz, mota guztietako ereduak bilduz, eta, azken finean, irakasle bezala jarduteko beharrezkoak izango dituzten estrategiak garatuz. Hau irakasleen formazioari dagokion esparru propioa da.

Abril-ek (2008a) dioen moduan, irakasleak pertsona garrantzitsuak dira bai haurrentzat eta bai gurasoentzat. Haurrek miresten dituzte eta gurasoek beren konfiantza jartzen dute eurengan. Hori dela eta, irakasleak generoari buruzko gaien aurrean duen jarrerak eta jokabideak -egoera jakin batzuetan, haur zein helduen jokabideari buruz egiten duen interpretazioa eta ematen duen erantzuna; baliabideen, zereginen eta lanen banaketa egiteko modua; sentimendu mota desberdinen agerpena, e.a.- eragin handia izan dezake haurraren garapenean. Irakasleak jakin behar du aipatutako egoera guzti horietan nola eman erantzun egokia.

Seigarren erronka honi aurre egiteko *proposamena*, Hezkidetza Batzordea bera indartzea litzateke, eta, horrekin batera, materialak biltzeko datu-base bat osatzea, Eskolako kide guztiek jasotzen dugun materiala partekatzeke gune bat.

Oraindik lan asko egiteke dagoen arren, gure balorazioa baikorra da eta gure lana berdintasunaren bide luzean urrats bat egiteko baliagarria izatea espero dugu.

BIBLIOGRAFIA

- Abad, L., & Lopez, F. (2003). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Abalos Bustamante, J. (1920). Escuelas normales. Consideraciones sobre las establecidas en el País Vasco. In *II congreso de estudios vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales* (141-158). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Abril, P., & Romero, A. (2006a). *Género en la educación infantil: La formación del profesorado* Retrieved from <http://www.genderloops.eu//files/6bcac07c43b9442d037ec6f75444bbaf.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Abril, P., & Romero, A. (2006b). Situación de la legislación y políticas de género en el área de la educación infantil. Retrieved from <http://www.genderloops.eu//files/6bcac07c43b9442d037ec6f75444bbaf.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Abril, P., Askland, L., Cremers, M., Debus, K., Krabel, J., Lilaite, A., *et al.* (2008a). In Romero A. (Ed.), *Introduciendo el género en los planes de estudio de educación infantil*. Girona: Retrieved from <http://www.genderloops.eu//files/d2822ed6e3665bb5a42acf0ccc599b3e.pdf>. (2009ko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Agencia Española de Cooperación Internacional, & Solidaridad Internacional de España. (2002). *Mundo: No es masculino singular: Campaña de educación en valores sobre género y desarrollo para centros de E.S.O.* Madrid: Solidaridad Internacional: AECI etc.
- Agirre Saez de Egilaz, Ana. (1997). Chicos y chicas imaginan el futuro. *Cuadernos de Pedagogía* 257, 85-89.
- Agra Romero, M. X. (2004). Herritarren baztertzeak: generoa, etnia, arraza eta klasea In *SARE Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak* 137-150. Vitoria: Emakunde.
- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (64), 121-138.
- Alario Trigueros, T. & García Colmenares, C. (koord.).(1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Alejo, M., F.J. (2009). Aproximación histórica a la formación de maestros en España. *Campo Abierto*, 28(1), 131-143.
- Alvarez Uria, A. (2004a). *Erabili.com/ euskara hizkuntza sexista al da?* Retrieved from http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1078235452/#1. (2010eko maiatzaren 16an kontsultatutako gunea).

- Alvarez Uribe, A. (2004b). Euskara eta diskriminazio sexuala. *Jakin*, (142), 47-61.
- Alvarez Uribe, A. (2007). Zergatik erabili behar dugu hizkera ez-sexista? *Hik Hasi*, 116, 32-34.
- Amurrio, M., Larrinaga A., Usategui E. & Del Valle A. I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbo: Bilboko Udala eta Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Amurrio, M. (2003). *Genero, nazio eta nazio bezkuntza: ikastoletako irakasleria*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Anguita, R., & Torrego Luis (Coord.). (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23 -64), 17-25.
- Apodaka, M. & Apodaka, E. (2008a). UPV-EHU-n Euskararen eta irudien erabilera ez-sexistarako gida. Retrieved from: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/eu/contenidos/informacion/planigualdad_informe_situacion/eu_informes/adjuntos/GIDA.pdf. (2009eko ekainaren 26an kontsultatutako gunea).
- Apodaka, M., Gonzalez, M., Martinez De Lagos, A. eta Ugarte, B. (2008b). Hezkidetzaren gida: 50 galdera eta beste horrenbeste proposamen. *Hik Hasi* (130), 22-23.
- Arana, E. (2008). *Ikastolen mugimendua (1960-1975)*. Retrieved from <http://www.euskonews.com/0062zbk/gaia6202eu.html>. (2010eko ekainaren 26an kontsultatutako gunea).
- Araque Hontangas, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias Pedagógicas* (14), 117-127.
- Arenas, M. G. (1996). *La construcción del género en la escuela infantil: Estudio de un caso*. Almería: Universidad de Almería.
- Arenas Fernández, G; Gomez González, M.J.; Jurado Olmedo E. (coord.) (2007). *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Arenas, M. G. (1993). La magia del juego no tiene género. In J. Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (37-54). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Arenas, M. G. (2006). *Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arrien, G. (2006). Educación y escuelas de barriada de Bizkaia, 1937-1939. Su traspaso al estado y deterioro de la enseñanza. *Revista Internacional De Los Estudios Vascos*, 31(3), 629-640.

- Askoren Artean (1919). *I Congreso de estudios vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las diputaciones vascas*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean (1920). *II Congreso de estudios vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean (1926). *IV Congreso de estudios vascos: Vitoria 1926. Orientación y enseñanza profesionales*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Askoren Artean. (1997) Emakumea Euskal Irakaskuntzan. *Bidegileak*, (33) Retrieved from http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/bidegileak/33_eirakaskuntzan.pdf. (2010eko ekainaren 2an kontsultatutako gunea).
- Askoren Artean. (2001). *Cuida tu lenguaje, lo dice todo*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Askoren Artean. (2008). La práctica de la coeducación. *Aula de innovación educativa*, 177. Barcelona: Graó
- Askoren Artean. (2009). *La educación Factor de Igualdad*. Madrid: Consejo Escolar Estado.
- Avila Fernandez, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Revista de Historia de la Educación* (26), 327-340.
- Azkarraga Etxagibel, J. A. (2010). Tigreak eta tigresak. In Pérez-Orozco, A., Carrasco C., Azkarraga, J.A. *Genero ikuspegia eta ekonomiaren egituraketa*. Dokumentuak 20 (57-63). Bilbo: Manu Robles Arangiz Institutoa.
- Ballarín, P. (1995). Estrategias femeninas: Resistencias y creación de identidades. In P. Ballarín, & C. Martínez (Eds.). *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas* (221-238). Granada: Universidad de Granada.
- Ballarín, P., Euler, C., Le Feuvre, N. & Raevaara, E. (2000). *Las mujeres en la Unión Europea: Las mujeres y la historia de Europa*. Retrieved 8/25/2010, 2010, from <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/westext/wes213.html>. (2010eko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Ballarín, P., Lomas, C., Simón, E., Solsona, N., & Tomé, A. (2007). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ballarín, P. (2007). Historia de la coeducación. In *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ballarín, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 5 (Historia de la educación de las mujeres), 33-44.

- Barquín, A., Barnes, J., Pérez, K. (2006). Elkarbizitza eta gatazka: irakasleriaren esku-hartzea. Kasu baten azterketa. *Jakingarriak* (58), 20-27. Arrasate: HUHEZI.
- Barquín, A. (2008). *Euskararen erabilera ez sexista*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Baxok E., Oxandabaratz M., Esteban M., Ibarboure P., Maitia P. Euskal irakaskuntza Ipar Euskal Herrian. *Soziolinguistika klusterra*. Retrieved from <http://www.sozio-linguistika.org/eu/node/1305>. (2010eko martxoaren 22an kontsultatutako gunea).
- Basurto Motrico, F. (1989). La normalización de la Ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca. *Historia de la Educación* (8), 139-166.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). London: SAGE.
- Bazeley, P. (2000). *The NVivo qualitative project*. Retrieved from http://books.google.es/books?id=9gxAZj2wimYC&source=gbs_navlinks_s. (2010eko otsailaren 2an kontsultatutako gunea).
- Beer, D. (2005) Género, sexualidad y educación física. U.B.A. Conferencia en el 1º Congreso de Educación Física, Ciencia y Deportes. Pehuajó, Argentina. 2005. Link: Pedagogía de la sexualidad género, sexualidad y educación física.
- Beijing, Período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas para examinar la Plataforma de Acción de. (2000). *Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, 1975-1995: Una perspectiva histórica*. Retrieved from <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>. (2010eko otsailaren 26an kontsultatutako gunea).
- Bengoechea, M. (2005). Modelos comunicativos y de relación. In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak*. Donostia: Emakunde.
- Bengoechea, M. (2007). Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión. In *X Simposio Internacional Lengua, Literatura y Género* (49-92). Jaén: Universidad de Jaén, SEDLL.
- Berdintasun zuzendaritza. (2008). *Emakumeak eta gizonak UPV/EHU-n*. Retrieved from: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/eu/contenidos/informacion/planigualdad_informe_situacion/eu_informes/informe_ehu.html. (2010eko martxoaren 26an kontsultatutako gunea).
- Bilbao Bilbao, Begoña (2006): "Hezkuntzarako Eskubidea Genero Ikuspegitik: Emakumeen rola testuliburu eta ikonografian", In L. M., Naya & P. Dávila, (Coordinadores): *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (Tomo II, 87-98). Donostia: Erein. Espacio Universitario Erein.
- Bilbao, B., Begoña, & Pérez, U., Karmele. (2008). Euskal curriculum lehen eta orain. *Ikastaria. Cuadernos de Educación (16 Hezkuntzaren historia Euskal Herrian)*, 83-108.

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Biswas, A (2004). La tercera ola feminista: Cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuentan. *Casa del tiempo. Mexiko: Universidad Autónoma Metropolitana*. Retrieved from <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/>. (2010eko ekainaren 20an kontsultatutako gunea).
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. In *El harén pedagógico. Perspectiva desde la organización escolar*, (109-147). Barcelona: Graó.
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: Algunas actividades en la formación del profesorado. In D. Pérez i Pérez (Ed.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Retrieved from <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/1293762200807485964-3624/art54.pdf>. (2010eko ekainaren 26an kontsultatutako gunea).
- Blanco, D. (2009). Emakumea hezkuntzan. Gehiengo bai, baina zertan? *Argia* (2204), 5-9.
- Blández Angel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesora-do: Revista de curriculum y formación del profesorado* (Vol.11,2). Granada: Universidad de Granada. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>. (2010eko ekainaren 12an kontsultatutako gunea).
- Blat i Gimeno, T. (2009). Resultados académicos y relación formación-empleo según el sexo. *Participación educativa* (11) 40-58. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- Bolaños Muñoz, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X., & Tomé, A. (1996). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía* (245), 56-69.
- Bonder, G. (2005). La educación interpelada: Problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género. In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak* (145-162). Donostia: Emakunde.
- Brotóns Ripoll, P. (koord.). (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Valencia: Victor Orenge editores.
- Buisson, F. (1911). Normales primaires (écoles). In *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Retrieved 8/22/2010, 2010, from <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3281>

- Camino Ortiz de Barrón, I. (2010). *Los Institutos de segunda enseñanza en Guipúzcoa. El Instituto Provincial. (1845-1901)*. Argitaratu gabeko tesia. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Campos, A. (2008). Presentación del Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Escuela Universitaria de Magisterio Gasteiz de la UPV-EHU. In *I Plan Rector de Igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV-EHU*. Dokumentu polikopiatua, 9 orrialde.
- Carbonell, J. (1996). Educación sexista y coeducación. *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco Macías, M. J. (2007). La dirección escolar desde la perspectiva de género. In *Pensando la educación desde las mujeres*, (71-90). Málaga: Atenea. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Castaño Collado, C. (2009). Los usos de internet en las edades más jóvenes: Algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos. *Participación educativa* (11), 73-93.
- Cilveti Pérez, M. (2006). *Emakume gazteen mugimendu feministak Donostian. Gure historia-tik barne hausnarketara*. In VIII Jornadas de Historia Local: discursos y prácticas de género. Mujeres y hombres en la historia de Euskal Herria. Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía (477-489). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Civera Mollá, C., Osca Lluch, J., Peñaranda Ortega, M., Tortosa Gil, F., & Mayte, L. (2008). Los estudios de género en Europa: Estudio comparativo de la producción científica en estudios de género en diez países europeos. In *V Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Enseñanza Superior* (56). Donostia: Universidad del País Vasco-Universidad de Granada.
- Cobeta, M., Jaramillo, C., & Mareñu, A. (1996). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, (245), 48-55.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., & Hernández Pina, M. F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci Continental.
- Colás Bravo, P., & Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colectivo Feminista a favor de las niñas. (1989). Sexismo y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 20-25.

- Colectivo Ioé. (2004). *Baterías de indicadores para analizar la formación del profesorado en igualdad de oportunidades*. Madrid: Instituto de la Mujer. Retrieved from http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_207_indicadorprofesorado.pdf. (2009ko abenduaren 6an kontsultatutako gunea).
- Cuesta, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Darreche Urrutxi, Leire. (2010). *El análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva*. Argitaratu gabeko tesia. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Dávila, P. (1993). *La profesión del Magisterio en el País Vasco (1857-1930)*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Dávila, P., Garmendia, J., Naya, L. M., Zabaleta, I., Eizagirre, A., & López-Goñi, I. (2009). La memoria digital de la educación: Una base de datos sobre historia de la educación en Euskal Herria. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. (709-718). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra.
- De Benito, J. (1999). *Mujer e instrucción pública en Guipúzcoa*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia; Emakunde.
- Del Amo del Amo, M^a Cruz. (2009). La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad. *Participación Educativa* (11), 8-22.
- De Maeztu, M. (1920). Conferencia General In *II Congreso de Estudios Vascos: Pamplona 1920, Enseñanza y cuestiones económico-sociales* (37-49). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2^a ed. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3.th ed.). Londres: SAGE.
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* (39), 73-90.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación educativa* (11), 59-72.
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., Anguita Martínez, & R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el techo de cristal en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (64), 20-40.
- Digital. CSIC: *Los estudios de género en Europa: Estudio comparativo de la producción científica en estudios de género en 10 países europeos* Retrieved from <http://digital.csic.es/handle/10261/9355>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).

- Edualter. *Patio de juegos*. Retrieved from <http://www.edualter.org/material/-dona/patio.htm>. (2010eko urriaren 19an kontsultatutako gunea).
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2010). Gender Differences in Educational Outcomes. Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf. (2010eko irailaren 9an kontsultatutako gunea).
- Egia, G. (1997). Emakumeak irakaskuntzan. *Bidegileak bilduma* (33). Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. Retrieved from http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/bidegileak/33-__eirakaskuntzan.pdf. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Elejabeitia Tavera, C., López Sáez, M., & Grañeras Pastrana, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos* (1st ed.) Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Elizalde, L. (1918). El problema de la enseñanza en el País Vasco. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas* (865-874). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Encuentro educar en valores contra la violencia de género. Integrando miradas. Construyendo justicia* (2005). Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista De Educación*, (269), 55-76.
- Espinosa Bayal, M. A. (2005). Generoa eta ereduak familian. In *SARE. Nazioarteko Kongresua: Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (31-40). Donostia: Emakunde.
- Etxebarria, I. (2000). Sorne Unzueta Utarsus (1900). *Bidegileak bilduma*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Europako Batzordea. (2009). *Report on equality between women and men 2010* doi: 10.2767/86519
- Euskal Estatistika Erakundea: Eustat. *Emakume eta gizonen arteko berdintasuna*. Retrieved 7/6/2010, 2010, from http://www.eustat.es/estadisticas/idioma_e/tipo-10/arboll.html. (2010eko abuztuaren 21an kontsultatutako gunea).
- Euskal Herriko Unibertsitatea (2009). *Berdintasunerako batzordearen sorrera eta bere funtzionamendu arantegia*.

- Ezkurdia Arteaga, G., Perez Urraza, K. eta Bilbao Bilbao, B. (2008). Presencia y ausencia de los modelos de familia e infancia en los libros de texto. Un análisis comparado del siglo xx. In F. López Noguero (DIR.): *La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada, Congreso Nacional de Educación Comparada*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide/Sociedad Española de Educación Comparada.
- Federación Mujeres Progresistas. *Planes de igualdad y otras normativas*. Retrieved from <http://www.fmujeresprogresistas.org/igualdad2.htm>. (2010eko uztailaren 19an kontsultatutako gunea).
- Fernández Enguita, M. (1989). *La formación para el trabajo doméstico en la escuela*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Fernández, I. (1993). Gerraondoaren historia luzea: Euskal eskolagintza. *Uztaro*, (9), 59-88.
- Fernandez, I. (1994). Emakumea, hezkuntza eta nazioa Euskal Herrian. *Jakin* (83), 29-47.
- Flecha, C. (2009). Igualdad y estudios de las mujeres en las universidades. Contexto Legislativo. *Cuadernos De Historia De La Educación: Historia de la Educación de las Mujeres*. (5), 11-31.
- Flecha, C., Ballarín, P., Grana, I., Rabazas, T., & Palacio, I. (2009). Historia de la educación de las mujeres. *Cuadernos de Historia de la Educación: Historia de la Educación de las Mujeres* (5). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, A Coruña: Morata eta Fundación Paideia.
- Francis, B. (2005). Las niñas en el aula. Nuevas investigaciones, viejas desigualdades identidad de género en el marco escolar In *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (55-67). Donostia: Emakunde.
- Fuentes-Guerra, M., Pérez, M^a V. & Freixas, A. (1989) Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (6), 477-483.
- Fuentes-Guerra, M., & Freixas Farré, A. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género: Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación* (304), 165-176.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M., & Freixas Farré, A. (1997). Haciendo visible el género en el aula: Clima de clase y acción del profesorado. *C&E: Cultura y Educación* (8), 13-26.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gamba, S. B. (2008). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Garaian Taldea. *Euskal Herriko hezkuntzaren Historiarako Dokumentazio Gunearen Web-gunea* Retrieved from <http://www.euskal-hezkuntza.com/euskara/>. (2010eko martxoaren 9an kontsultatutako gunea).

- García Cebrián, L., & Manzano Gómez, I. (2009). Caminando hacia la coeducación. *Participación educativa* (11), 98-104.
- García, A. M., Lomas, C., Concepción, G., Muñiz, B., Balbuena, A., & Villaverde, M. J. et al. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Gijón: C.P.R.
- García Meseguer, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española?: Una investigación sobre el género gramatical*. Madrid: Paidós.
- Garreta Torner, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación* (275), 93-106.
- Gastandi, P., & Alonso, I. (1989). Niñas y Nuevas Tecnologías. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 26-28.
- Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Rodríguez Gómez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, XII, 183-199.
- Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de acker. *Proyecto Social: Revista De Relaciones Laborales*, (12), 103-119.
- Gillispie, A. (2005). Hemengo neskatoak eta mundukoak Emakunde. *SARE Nazioarteko Kongresua: Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak*, (21-29). Donostia: Emakunde.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- González López, I. (2009). La orientación académica y profesional en clave de igualdad. *Participación Educativa* (11), 110-122.
- González, A., & Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Gonzalo Valgañón, A. (2009). La aplicación de la ley de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Participación Educativa* (11), 105-109.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan comunidad.
- Grañeras Pastrana, M., Murillo Torrecilla, F. J., & Cerdán Victoria, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista De Educación*, (319), 91-113.

- Grañeras Pastrana, M., Olmo Campillo, G. d., García Blanco, M., Boix Teruel, M., & Gil, N. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Grañeras Pastrana, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación* (11), 15-20.
- Grañeras Pastrana, M., & Mañeru Méndez, A. (2003). A dos voces. Educar en femenino: De la igualdad a la diferencia, y presencias y ausencias. *Cuadernos De Pedagogía*, (326), 56-62.
- Grañeras Pastrana, M., Martínez Ten, L., & Vieites, C. (2006). *Ni más ni menos*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Grañeras Pastrana, M., Savall Ceres, J., Alcalde Rumayor, A., Torre Sanz, C. d. l., Martín Sánchez, R., Luengo Pérez, A., et al. (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guibert, A. (2008). A la innovación a través de la educación. María Ana Sanz, pionera en la Educación. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (16), 415-431.
- Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández Díaz, J. M. (2008). Las escuelas normales en España. Los espacios para la formación de maestros. In J. M. Hernández Díaz (Ed.), *El edificio de la escuela normal de Zamora* (11-21). Zamora: Diputación Provincial de Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo".
- Hernandez Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., & Cerviño Savaedra, M. J. (2005). *Tomar en serio a las niñas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Intxausti, Joseba et al. (2008) *Hezkuntzaren historia Euskal Herrian. Ikastaria. Cuadernos de Educación* (16). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2008). *Derechos y ciudadanía de las mujeres migrantes: No estás sola = vous n'êtes pas seule = nu esti singura = you are not alone: Guía informativa*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2009). *Promoviendo la igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Instituto Asturiano de la Mujer. (2009). *Coeducación. Guía de Recursos*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Instituto de la Mujer. (2007). *Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Mujer. Retrieved from http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/novedades/docs/Plan_estrategico_final.pdf. (2010eko apirilaren 8an kontsultatutako gunea).
- Instituto Nacional de Estadística. (2010). *Mujeres y hombres en España 2010*. Retrieved from <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>. (2010eko maiatzaren 7an kontsultatutako gunea).
- Irazabal Olarreta, E. (2008). Emakumea eta euskal irakaskuntza. *Bat soziolinguistika aldizkaria* (69), 45-59.
- Irureta, O. (2009). Eskola segregatuak. Neska mutilak banatzeko nota onak argudio. *Argia* (26), 6-11.
- Jaramillo Guijarro, C. (2007). *Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicos y Chicas* (2.ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jiménez Fernández, C. (2008). *Educación y género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Jiménez Jaén, M. E. (2003). Género y educación: Las alternativas al feminismo liberal. *Feminismo /s: Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, (1), 163-176.
- Juanena, A. (1991). Hizkuntz sexismoa eta euskara. *Jakin* (65), 97-110.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lacasa, P., Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Landeta, E. de (1919). Estado actual de la escuela en el País Vasco. Sus remedios inmediatos. Organización de la escuela vasca de conformidad con las condiciones locales. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas* (875-901). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE nº 71 de 23 de marzo). (2007). Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).

- Lizana Muñoz, V. A. (2008). Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (6), 134-153.
- Lledó Cunill, E. (2008). *Hezkuntzan erabiltzeko bizkuntz jarraibideak*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez en los roles de género. In Vega Ana (koord.) *Mujer y educación: una perspectiva de género* (79-90). Málaga: Aljibe.
- Lobato, E. Construyendo el género.(2006) La escuela como agente coeducador. Retrieved from http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2006/03/ConstruyendoGenero_EmmaLobato.pdf. (2009ko urtarriaren 21ean kontsultatutako gunea).
- Lomas, C. (Ed.). (1999). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (comp.). (2006). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- López Atxurra, J. R. (1995a). Estudios Vascos en el sistema educativo. In *XII Congreso de Estudios Vascos: Vitoria-Gasteiz 1993*. (5-12). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- López Atxurra, J. R. (1995b). Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica (cronología). In *XII Congreso de Estudios Vascos: Vitoria-Gasteiz 1993*. (55-81). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- López Atxurra, J. R. (2000). Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pautas para la investigación. In *Haciendo historia: Homenaje a M^a Angeles Larrea* (419-445). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- López-Goñi, I. (2008). La cuestión de la formación del profesorado de las ikastolas navarras de postguerra (1967-1983). *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (16: Hezkuntzaren historia Euskal Herrian), 351-367.
- López-Goñi, I, Uribe-Etxebarria, A. (2005). Pedagogo sortzaileak teorien iturburu. *Hik Hasi*, (17. Monografikoa), 8-14.
- López-Goñi, I. (2004). Las ikastolas en Navarra: Antecedentes, génesis y proceso de institucionalización (siglo XX). In P., Balsera, *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX* (251-302). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lorente Acosta, M. (2009). Todas las mujeres pueden ser víctimas, incluso las más activas y libres. *Participación Educativa* (11), 122-127.

- Luengo González, M. R., & Gutiérrez Esteban, P. (2003). La orientación vocacional y el género. *Campo Abierto: Revista De Educación*, (23), 85-98.
- Manzano Arrondo, V. (2009). ¿Qué oportunidades? ¡Igualdad de poder! Una visión para los estándares de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (64), 107-119.
- Mañeru Méndez, A., & Grañeras Pastrana, M. (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Margaret, B. (2003). *Basque gender studies*. Reno: University of Nevada Press.
- Martel, C. (2007). Mujeres y enseñanza: historia de una relación controvertida. In A. Vega (coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (149-166). Málaga: Aljibe.
- Martínez López, C. (2009). Escuelas de igualdad. *Participación educativa* (11), 128-131.
- Martínez Ten, L. & Escapa Garrach, R. (2009). *Cómo compartir la vida en igualdad*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S.A.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Barcelona: Gedisa.
- Ministère du travail, de la Solidarité et de la Fonction Publique. *L'union européenne Femmes/Egalité*. Retrieved from <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces,770/femmes-egalite,772/dossiers,773/europe-et-international,910/l-union-europeenne,6399.html>. (2010eko irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Ministerio de Educación & Instituto de la Mujer. *Intercambia: educar en femenino y en masculino*. Retrieved from <https://www.educacion.es/intercambia/portada.do>. (2010eko irailaren 24an kontsultatutako gunea).
- Moreno Llaneza, M. A. (Directora) (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado*. [Video/DVD] Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- Moreno Llaneza, A. (2004). Las autoridades educativas advierten que no coeducar perjudica seriamente la salud. In *¿Donde están las niñas? La perspectiva de género en la educación para a salud y el deporte*. Retrieved from <http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/sociolin/coeducación.htm> (2009ko maiatzaren 27an kontsultatutako gunea).
- Moreno Llaneza, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: LaSal, Edicions de les Dones.
- Moreno Sanchez, E. (2010). *Orientaciones para una educación no sexista*. Huelva: Septem Universistas.

- Mtz Tola, E., Guenaga, G., & Goñi, I. (2008). *Emakumeak eta zuzendaritza-postuak berdintasunaren ameskeria*. Emakunde.
- Mugarik Gabe. (2010). *¿Qué dices? Guía de comunicación con equidad de género*. Bilbo: Mugarik gabe.
- Murua Cartón, H. (2008). La situación del profesorado en Gipuzkoa durante el franquismo. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), (155-172). Retrieved from <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/-numeros/19/9Murua.pdf>. (2010eko abuztuaren 11n kontsultatutako gunea).
- Murua Cartón, H. (2008). La formación de Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975. *Ikastaria. Cuadernos de educación, Hezkuntzaren Historia Euskal Herrian* (16), 241-267.
- Murua Cartón, H. (2005). *El Magisterio y la Enseñanza Primaria en Gipuzkoa, 1936-1975*. Leioa: Universidad del País Vasco-UPV-EHU.
- Nuño Angós, M. T. (2001). Género e historia de la ciencia: Algunas implicaciones para la formación del profesorado de ciencias. In M. Alvarez Lires (Ed.). *Estudios de historia das ciencias e das técnicas: VII congreso de la sociedad Española de historia de las ciencias y de las Técnicas, pontevedra, 14-18 de setembro de 1999* (579-590). Pontevedra: Deputación Provincial, Servicio de Publicacións.
- Nuño Angós, M. T. (2004). Kontzeptuak argitzen. Doktoregoko ikastaroa Psikodidaktikan 2003-2004 (argitaratu gabeko materiala). Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Nuño Angós, M. T. (2009). Hezkidetzaz: Zientzia eta hezkidetzaz. Hezkidetzaz eskola-zientzian bultzatzeko proposamenak. *Hik Hasi* (138), (30-31).
- Ortiz, G. (2009). Hizkuntza, diskriminazioa eraikitzen. *Argia* (2201), 44-45.
- Ortiz de Solórzano, J.M. (1954). Las escuelas normales, en Francia. *Revista de educación*, (26), 182-183.
- Oteiza Aldasoro, R. (1993). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Alava (1847-1900)*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Oyharçabal, B. (1999). Euskarazko irakaskuntzaren historia ororen eskolen ildotik, iraultzaren frantses garaiko eskola liburuxka bat. *Lapurdum: Euskal ikerketen aldizkaria* (81-105). Retrieved 8/19/2010, 2010, from <http://lapurdum.revues.org/index1545.html>. (2010eko abuztuaren 19an kontsultatutako gunea).
- Parra Ortiz, J.M. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 145-158.
- Pareja Alonso, A., Zarraga Sangroniz, K. (2006). *Bizkaiko emakumeen lanbideak eta zereginak. Atzoko eta gaurko irudiak*. Gasteiz: Bizkaiko Foru Aldundia.

- Peppler, B. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes adoptados en el foro mundial sobre la educación. Dakar (Senegal)*. Unesco
- Pérez Serrano, M. G. (1994a). Técnicas de investigaciones en educación social. In J. Saez Carreras (coord.): *El educador social* (277-312). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994c). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea ediciones.
- Pérez Serrano, G., & Jiménez Fernández, C. (2008). *Educación y género. el conocimiento invisible*. Madrid: UNED.
- Perez Urraza, K. (2003). *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testu-liburuetan*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU-UPV).
- Pozo Ruiz, A. La ley moyano de 1857: La ley bases 17-7-1857 y la de instrucción pública 9-9-1857 Retrieved 8/15/2010, 2010, from http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm. (2010eko abuztuaren 15ean kontsultatutako gunea).
- QSR International. (2007). *NVivo 8*.
- Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. (2008). *Libro V Foro Evaluación de la Calidad De La Educación Superior y de la Investigación*. Granada: Universidad del País Vasco- Universidad de Granada.
- Ramos, J. (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Retrieved from http://www.quadernsdigitals.net/-datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/0.htm
- Red2Red Consultores. (2004). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Red2Red Consultores (2007). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer: Observatorio para la igualdad de oportunidades.
- Revuelta Domínguez, F. I., & Sánchez Gómez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (4). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Rincón, A. (1988). *Hizkuntza, bitzak baino zezozter gebiago. Hizkuntzaren erabilera ez-sexistarako proposamenak*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G., Corrales, A., Gil, J., & García, E. (1995). El tratamiento de la información en la investigación educativa (Una propuesta informatizada en entorno PC). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (5).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jimenez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (1999). *Proceso y fases de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Menéndez, M.C. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 35 (1).
- Rodríguez Menéndez, M.C. (2007). Opinión de las maestras de educación infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (10), 1-9.
- Rodríguez Navarro, H.; García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 64: 59-72
- Román Sánchez, J.M. (2006). Los Nuevos Grados de Magisterio: el pago de una deuda histórica. Retrieved from: <http://www.uned.es/decanoseduccion/>. (2007ko abuztuaren 12an kontsultatutako gunea).
- Román Sánchez, J.M.; Cano Gonzáles, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI* (11), 73-101.
- Romero Díaz, A., & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (11).
- Romero Sabater, I. (1989). Igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 14-19.
- Rubio Castro, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *Participación educativa* (11), 23-39.
- Ruipérez Calleja, T., & Nuño Angós, M. T. (1996). Análisis de las concepciones del profesorado sobre la ciencia desde una perspectiva de género. *Revista de psicodidáctica* (2), 81-104.

- Ruiz Berrio, J. (1988). La Educación del pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados. In *Luces y sombras de la ilustración española. Revista De Educación* (1), 163-192. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación.
- Ruiz Berrio, J. (1993). Aportaciones de la I.L.E. a la formación universitaria del profesorado. *Revista Complutense De Educación* (1), 209-234.
- Ruiz Berrio, J. (2002). Maestro de niños. el empleo más difícil de la república. *Sarmiento: Anuario Galego De Historia Da Educación*, (6), 97-112.
- Ruiz Berrio, J. (2002). La pedagogía española que tuvo que exiliarse. In Alejandro Tiana (coord.), *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: Miradas desde un centenario (187-220)*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Ruiz Berrio, J. (2006). El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939). In A. Escolano, *Historia ilustrada de la escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica (121-144)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ruiz Berrio, J. (2007). Quiénes, cuáles, cómo y por qué de los modelos de formación reglada de maestros en su origen. *Anuario De Pedagogía*, (9), 277-293.
- Ruiz Repullo, C., & Instituto andaluz de la mujer. (2009). *Abre los ojos, el amor no es ciego: 25 noviembre 09 día internacional contra la violencia hacia las mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Salas García, B. (2005). Superando la identidad de género: Competencias para la vida. *Organización y Gestión Educativa* (13, 5), 17-21.
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- San Segundo, R. (2008). Incidencia de la ley de igualdad en la educación superior y en la investigación. In *V Foro sobre la evaluación de la calidad de la educación Superior y de la Investigación* (55). Donostia.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 91-102.
- Sánchez-Criado, T. (2006). *Seminario-taller de Formación en CAQDAS*. Retrieved from <http://www.aibr.org/socios/tomassanchezcriado/CAQDAS/caqdasUAM.pdf>. (2010eko ekainaren 6an kontsultatutako gunea).
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (coord.). (2000). *El barón pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

- Sanz, M. A. (1920). La enseñanza de la mujer y sus especialidades. In *II Congreso de Estudios Vascos: Pamplona 1920. Enseñanza y cuestiones económico-sociales (71-80)*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Sau Sánchez, V. (1986). *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Sau Sánchez, V. (1989). Sexo, género, educación: Un enfoque teórico. *Cuadernos de Pedagogía* (171), 8-12.
- Sau, Sánchez V. (1990). *Diccionario ideológico feminista. volumen I. La mirada esférica*. Barcelona: Icaria.
- Sau Sánchez, V. (2000). *Reflexiones femeninas para principios de siglo*. Madrid: Horas y Horas.
- Sau Sánchez, V. (2005). Reproducción social de las identidades de género: de niñas a mujeres. In *SARE. Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak* (15-20). Donostia: Emakunde.
- Scraton, Sheila (1995): *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata
- Silván Ferrero, M. d. P., Bustillos, A., & Fernández, M. J. (2005). Género y orientación vocacional. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones De Psicología*, 10 (8).
- Simón Rodríguez, Elena (2006) Convivencia y relaciones desiguales. In Rodríguez Martínez (Koord.) *Género y currículo. Aportaciones de género al estudio y la práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Sparkes, A. C., Devís Devís, J., & Fuentes Miguel, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, (39), 73-90.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, M., M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación. Volumen* | (6), 49-78.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. In C. Lomas (Ed.). *¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (19-31). Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: El aprendizaje de la subordinación. In A. Vega, *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (137-148). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa* (11), 94-97.
- Taberner Guasp, J. (2009). Sozializazioa, hezkuntza eta generoa. In *Soziologia eta hezkuntza: Hezkuntza-sistema gizarte modernoetan funtzioak, aldatetak eta gatazkak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Tomé Gonzalez, Amparo (1996): Incidencia del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores en La coeducación, ¿transversal de transversales? Programa de las jornadas sobre educación. (23-45) Gasteiz: Emakunde
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. In A. González y C. Lomas (coord), *Mujer y educación. educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (169-182). Barcelona: Graó.
- Tomé, A. (2007a). Diagnóstico del centro educativo en materia de igualdad entre hombres y mujeres. In Askoren artean, *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad de hombres y mujeres en educación* (19-30). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Tomé, A. (2007b). Las relaciones de género en la adolescencia. In Vega Ana (coord.), *Mujer y educación: Una perspectiva de género* (116-136). Málaga: Aljibe.
- Ugalde Solano, M. (1993). *Mujeres y nacionalismo vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza (1906-1936)*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco.
- Urabayen de, L. (1918). El maestro de la Escuela Vasca. In *I Congreso de Estudios Vascos: Oñate 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones Vascas* (903-920). Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1992). *Guía para chicas*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1993b). Ser chica en una escuela de chicos. In Joaquín Ramos García (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa* (71-80). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Urruzola Zabalza, M. J. (1995a). La coeducación: Una alternativa transversal a la escuela actual. In *XII Congreso de Estudios Vascos, Vitoria-Gasteiz 1993. Estudios vascos en el sistema educativo = Euskal Ikaskuntza hezkuntza sarean* (642). Gasteiz: Eusko Ikaskuntza.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1995b). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M. J. (1995). Influencia del currículum oculto en el fracaso escolar. *Comunidad Educativa*, (225), 10-11.
- Urruzola Zabalza, M. J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora: Educación secundaria*. Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2000a). La educación de las relaciones afectivas y sexuales. *Aula de innovación educativa* (91), 30-31.
- Urruzola Zabalza, M. J. (2000b). Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales: Una experiencia en educación secundaria. *Aula de innovación educativa* (91), 38-40.

- Urruzola Zabalza, M. J. (2001). Uso y abuso de la palabra "género". *Lanbroa* (15), 29-31.
- Urruzola, M. J., Agirre, N., Dugau, A., Barea, M. (2002). Emakumea hezkuntzan. Gehiengoa bai, baina zertan? *Hik Hasi* (64), 8-17.
- Usategui, E. & Del Valle, A. I. (2009). *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*. Gasteiz: Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, d. G., Ameigeiras, A., Chermobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizabal, N., et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Vega Navarro, A. (1995). Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora. *Cuadernos de Pedagogía* (233), 76-81.
- Vega Navarro, A. (1997). Jugar a ser iguales. *Cuadernos de Pedagogía* (261), 16-20.
- Vega, A. (2005). El juego y la identidad de género In *SARE. Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak*. Donostia: Emakunde.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).
- Vizcarra, M.T., Macazaga, L., & Rekalde, I. (2009). Una mirada social a la formación de los docentes de educación física. *Acción Motriz* (3), 33-40. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico ccltural en Actividad Física y Deporte.
- Vizcarra, M.T. (Koord.), Macazaga, L., & Rekalde, I. (2009). *Eskolako kirol lehiaketan neskek dituzten baloreak eta beharrak*. Bilbao: Emakunde.
- Vroede de, M. (1989). Antecedentes Históricos de la formación del profesorado de educación básica en la Comunidad Europea. *Revisión Interuniversitaria de formación del profesorado* (5), 61-73.
- Yuval-Davis, N. (2004). Identidad, ciudadanía y las seguras políticas de género contemporáneas de pertenencia. In *SARE 2004. ¿Hacia qué modelo de ciudadanía?* (155-168). Bilbo: Emakunde.
- Yzerbyt, V., & Schadrón, G. (1996). Estereotipos y juicio social. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Eds.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (113-137). Madrid: McGraw-Hill.
- Zabaleta, I. (2000). *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera*. Bilbo: UEU.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.