

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2017/2018 ikasturtea

JOLASTOKIKO ERREALITATEA AZTERTZEN

Egilea: Peio Arin Ferré

Zuzendaria: Beatriz Otero Gutiérrez

Leioan, 2018ko maiatzaren 30ean

EGILEAREN ONIRITZIA

AURKIBIDEA

Sarrera.....	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala.....	4
1.1. Generoaren-teoria	4
1.2. Gizartea	5
1.3. Familia	6
1.4. Eskola.....	7
1.5. Jolastokiak	7
1.5.1. Espazioaren egituraketa eta espazioaren erabilera.....	9
1.5.2. Jolastorduetako jarduerak eta harremanak	10
1.5.3. Irakasleen papera jolastorduetan	12
2. Metodologia	13
3. Emaitzak	15
3.1. Jolastordua	15
3.2. Jolastokian sartzen	16
3.3. Espazioaren erabilera aztertzen.....	16
3.4. Jolastokiko aldaketak	17
3.5. Jarrerak eta jarduerak.....	18
3.6. Harremanak.....	20
3.7. Irakasleen ikuspegia aztertzen	21
4. Ondorioak	23
5. Erreferentzia bibliografikoak.....	26

JOLASTOKIKO ERREALITATEA AZTERTZEN

Peio Arin Ferré

UPV/EHU

Ikerketa honetan jolastokiko errealitatea goitik behera aztertzea izan dugu helburu, espazioa eta espazioaren erabilera, jarduerak, harremanak eta jarrerak aztertuz. Bereziki, Lehen Hezkuntzako ikastetxe jakin bateko bi talde izan ditugu aztergai. Alde batetik, 2. mailako ikasleak 40 eta 6. mailako ikasleak 49 eta bestetik, irakasleak 21. Lanak argi utzi du, bi mailetako mutilek espazioa gehiago erabiltzen dutela neskek baino. Era berean, jarduerak orokorrean segregatuak izan ohi dira, eta genero bakoitzak joko edota kirol ezberdinetan aritzen dira. Irakasleak egoeraren jabe direla agertu diren arren, ez dute inolako interbentzio esanguratsurik egin gaur egun arte. Jolastokian hezkidetzak praktikatu beharra dago, espazioaren androzentrismoan moldaketak eginez, zein hezkuntza komunitatea osatzen duten eragile guztien kontzientzia eta inplikazioa lortuz.

Jolastokia, espazioa, androzentrismoa, jarrerak, ekintzak

En la siguiente investigación hemos tenido como estudio el patio de recreo. En él, hemos tenido como objeto de estudio, el espacio, la utilización del espacio, las actividades, las relaciones y las actitudes. El estudio se sitúa en un centro escolar de Educación Primaria, y tiene como pilar dos grupos. Los alumnos de segundo 40, y los de sexto, un total de 49. Por otra parte, tenemos a los profesores 21. El trabajo ha dejado al descubierto, que los niños de los dos cursos utilizan más espacio que las niñas. Así mismo, las actividades en los dos niveles tienden a ser segregadas, y cada género suele participar en diferentes actividades. Los docentes por su parte, se han mostrado conscientes de la realidad del patio, pero hasta el momento no han intervenido en el tiempo de recreo de una manera significativa. El recreo debe ser un lugar para practicar la coeducación, donde hay que actuar ante el espacio androcéntrico, y a su vez, debe de buscar la conciencia e implicación de cada uno de los entes que forman la comunidad educativa.

recreo, espacio, androcentrismo, actividades, relaciones, actitudes

The main objective of this work has been to analyse deeply the reality of the playground, focusing on the relationships, attitudes, activities and uses of that space. Those aspects have been investigated in a school by taking a group of 40 students of the second course, 49 students of the sixth course and 21 teachers. The work has revealed that the children of the two courses use more space than girls. In addition, activities tend to be segregated and each gender usually participates in different activities. Teachers have been aware of the reality of the playground, but so far they have not intervened in playtime in a meaningful way. Playground should be a space to practice coeducation, where there is not an androcentric focus of the playground and where conscience and implication of all educative community is ensured.

Playground, androcentrism, activities, relationships, attitudes

Sarrera

Gizartea testuinguru jakin baten parte diren gizabanakoen multzoa litzateke (egituraketa soziala), non gertatzen diren egoeren arabera eta hark eskatzen dituen beharizanen arabera, etengabe eraldatzen ari den. Non gizarte arauak aldatzen diren, balioak absolutuak izatetik, erlatiboak izatera pasatzen diren edota rola aldatuz joaten diren. Etengabeko gurgil-zoroan bizi gara, eta egungo errealitatea ezin dezakegu esan, finkoa denik. Bauman (2013) soziologoak esan bezala, errealitate likido baten bizi gara, non errealitate zurruntzat lekurik ez dagoen.

Gaur egun, baliteke inoiz baino gehiago, jolastorduak gizartearen errealitate gordina adierazten duten txoko bilakatu izana. “Ikasgune” izan beharko lukeen tokia honek, sarri askotan ikaskuntza prozesutik at dagoen beste errealitate bat bezala ikusten da, ikasleak “aske” izateko aitzakia dutela esanez. Jolastokia gizartearen isla den heinean, bertan erreproduzitzen diren genero bereizketak izango dira lan honen hizpide, bi mailen arteko ezberdintasunak aztertuz, bai, espazioaren jabetze aldetik, ekintzen aldetik, jarreraren aldetik, zein interakzioen aldetik. Eta irakasleen partetik euren ikuspuntuak eta jarrerak aztertuz.

Inolako duda izpirik gabe, jolastokiek hainbat aldagai aztertzeko aukera ematen digute. Lanean zehar ikusiko dugun bezala, hamaikatxo ikerketa egin dira. Izan ere, bertan, ikaslearen harreman sozialak eta rol sozialak ikus daitezke. Horiek honela, irakaslearen zereginak berebiziko garrantzia du. Baina, egun, irakasleek jolastorduetan duten zeregina ikasleek dituzten beharretara mugatzen da. Erikson-ek (1971 Bordignon-ek (2005) aipatuta) irakaslearen zereginetako bat umeen garapen psiko-soziala garatzea baldin bada, ikuspuntu kritikoa izateko instrumentuak emanaz. Honen aurrean zerbait egin beharrean gaude, bai zentrotik zein irakaslearen aldetik. Behar bezalako koordinazioak eginez, eta jolastokiko errealitatearen inguruan kontzientziazioa piztuz. Irakasleek daukaten arduraz ohartuz, bertatik ondorioak ateraz.

Horregatik, ikerketa-lan honen muina Durangoko Lehen Hezkuntzako zentro jakin bateko, jolastokietan suertatzen diren errealitate ezberdinak ikusteaz, eta horietatik ondorioak ateratzea izango da. Eta aipatu bezala, irakaslearen papera edo zeregina aztertuz. Horrela, jolastordua ikaskuntza prozesuaren barneko errealitate bezala hartuz.

Horregatik, gaiari hobeto heltzeko, lehendabizi komenigarria ikusten dugu, testuinguruan murgiltzea. Horretarako, aurkitzen garen testuinguruaren nondik norakoak azalduko ditugu, azaleko begirada bat ematea aproposa deritzogulako.

Hurrengo lerroetan, hiru zutabe nagusi, hiru gizarte eragile, jorratuko dira. Beraz, urratuko den bidea induktiboa litzateke, orokorretik errealitate jakin bateko bidea eginez. Batetik, gizartea, bestetik familia eta bukatzeko eskolan zentratuko gara, bereziki jolastokietan, haren inguruko zenbait aspektu ukituz eta aztertuz, azkenik proposamen bat eraikiz.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

Historiari so egin aurretik, komenigarria litzateke, lan osoan zehar esatea premisa hau izango dugula: Neskak zein mutilak jaiotzean, nortasun gabe datoz, ez dute bere nia eta beraien ingurua ezberdintzen. Hala, bere inguruarekin duten interakzioaren bitartez hasiko da bere nortasuna pertsonala eraikitzen, hau da, bizi duenaz (Freud, 1973). Hori zehazturik, generoaren-teoria zer den zehaztea komenigarria litzateke, gaian sartzen joateko.

1.1. Generoaren-teoria

Egun generoa eta sexuaren arteko bereizketaren teoriak, bi termino hauek ezberdintzen ditu. Alde batetik izaera biologikoko aspektuak eta bestetik gizartearen eraiketa batez sortutakoa. Orduan, sexuak, ezaugarri zein ezberdintasun biologikoei egingo lieke erreferentzia zuzena, alderdi anatomiko, fisiologiko zein kromosomikoak; horren arabera neska edo mutila izanik. Hala ere, honen inguruan eztabaidak ere badaude, pertsona intersexualak baitaude. Era berean, gizaki jakin baten alderdi biologikoak ez daude erlazionatuta gaitasun, jarrera edota ahalmenekin, izan ere, ez gara horiekin jaiotzen, ez da senezko aspektu bat. Orduan, gaitasun, jarrera edo pertsonalitatea ezberdinak atxikitzen diguna generoa dugu (Esteban, 2009).

Honenbestez, generoa araudi-multzo batzuk dira zeinek sexuak bereizten dituen eta gizarte bakoitzaren beharrianetara moldatzen den, betiere testuinguru bati atxikita, heteropatriarkatu. Generoa giza-eraikuntza ezberdintzaile eta mugatzaile bat izateak, argi adierazten digu boterearekin duen harremana, hain justu ere, gizonezkoen nagusitasuna, hobe esanda, genero arrarena emakumearen gainean. Horiek honela, nagusitasuna politika, kulturen, zientzian era harreman inpersoneletan ikus daiteke. Orduan, baieztatu daiteke giza antolaketa hierarkizatu honek, subjektu bakoitzaren posizioak, bakoitzaren gaitasun espezifikoak guztiz mugatzen dituela (Lagarde, 1996).

1.2. Gizartea

Geroxeagoko puntuekin harremanak eratzen joateko, ezinbestekoa da historiari begiradaxo bat egitea, genero ikuspuntutik, jakina. Zaila da historian gertatu zena ziurtasun osoz jakitea, izan ere, historiak kutsu subjektiboa handia du, noren, zeren eta beste hainbat aspekturen arabera. Hala ere, objektibotasunez arituko gara, edo hori erdiesten saiatuko gara.

Historiako etaparik gehienetan gizonen nagusitasuna nabarmentzen da (ADIBS, 2009) (ikus1. eranskina) eta herentzia horrekin egungo XXI. mendeko gizartera egin dugu salto, hura baitugu gure testuingurua. Gizarteak berdintasunaren aldeko apustua egin duen arren, besteak beste: Gizon eta emakumeen berdintasunaren aldeko egitasmoa (2006-2010), Genero Berdintasunaren Europear Institutua, Berdintasunerako VI plana... Salto honetan garai bateko pentsatzeko era sexistak gizartearen belaunaldi askotan dirau eta horren transmisioa ematen da, horren aurpegi krudelena, Instituto Nacional de Estadística-k (2017) ateratako datuak, azken 14 urteetan 917 emakume genero biolentziagatik hil izatea dugu.

Transmisio forma hauek, edonolakoak izan daitezkeen arren, askotan informazioaren gizartea deitzen diogun gizarte honen, pilare dituen hedabideetatik eratortzen dira. Hedabideek (prentsak, irratiak, telebistak eta iragarkiek, baita zinemak, komikiek, bideo-jokoek eta Internetek ere) emakumeak eta genero harremanak logika diskriminatzaile eta menperatzailetik ulertzen dituzte. Gainera, azken hamarkadan emakumeen inguruko estereotipoak mantentzeaz gain, tinkotu eta hazi egin dira ere (López, 2002).

Horren harira, Sánchez- Contador-ek (2004) dio oraindik ere ohikoa dela programetan zein iragarkietan genero estereotipoak eta rol sexistak agertzea. Ondorioz, maiz, zuzen-zuzenean eta, beste askotan, zeharka, ezberdintasunezko egoerak tinkotzen dituzte hedabideek. Horiek honela, hamaikatxo ikerketen artean, Velandia-Morales-ek eta Rincon-ek (2013) argitaratutako ikerketak, publizitatean ematen den tratu bereizketa erabateko dela azpimarratu dute. Honekin batera, Castilla-k (2008) publizitateak umeengan berebiziko eragina duela dio jostailu zein jolasen aukeraketan, jarrera estereotipatuak bultzatuz. Eta horien erreproduzioak zenbait mekanismoren bitartez gauzatzen da: koloreak, hitz egiteko era, hizkuntzaren erabilera, musika mota...

Orduan, inguruak ikaragarriko eragina du, neskak zein mutilak aukera berdintasunean aurkitzen direnean, jokoak aukeratzeko garaian, ez da jostailuen arteko aukeraketan

inolako alderik nabari bi generoen artean. Baina denborak aurrera egin ahala, umeei 3 eta 7 urteen bitartean, generoa rola barneratuta dituzte dagoeneko (Martínez eta Vélez, 2009).

1.3. Familia

Lanaren bigarren aztergaia edota pilarea familia genuke. Eragile honen garrantziaz, Castilla-k (2008) hitz egiten digu, XIX. mendetik aurrera familia umeen gizarteratze prozesuan sekulako erantzukizuna duela azpimarratuz. Ume baten bizitzako lehenengo etapan, bere ingurune hurbilak, familiak, ikaragarriko eragina du. Familia bera, umeen lehenengo eragile gizarteratzailea izanik. Ruíz-en eta Vallejos-en (2003) aburuz, inork ezin du ukatu familiaren heziketak, eraginik ez duenik seme edo alaben jarreretan, izaeran edota haien gizarteratze gaitasunean. Familia jakin bateko kide garen heinean, gizarteratuak eta gizarteratzaileak izanik.

Freud-ek (1973) esandakoarekin, bat egiten dute Álvarez-ek et al. (2015), ume bat jaiotzen denetik, handik aurrera bere auto-kontzeptua eraikiz eta garatuz doala. Azkarraga-k (2010) umearen eta gurasoen arteko erlazioan garrantzia handia du, hitz bakoitzak norbanakoarengan duen dentsitatea. Hitz horiek, duten pisuaren arabera auto-estimua, bere buruarekiko harremana, aukerak, bizi traiektua eta etorkizuna erabakiko dutelako.

Guasp (1999, Castilla-k (2008) aipatuta), adituaren esanetan, familia lehen mailako gizarte eragile bezala definitzen du, honenbestez, euren eskuetan geratzen da hein baten seme-alaben hezkuntza. Urteak pasa diren heinean, emakumeen rola aldatuz joan da, eta lan mundura irteteak edota haren eskubideak onartzean familia tradizioaletik, nukleo bateko familiara igaro gara, garai bateko familia tradizionala utziz (Sánchez, 2008). Ruíz-en eta Vallejos-ek (2003) iraganeko familiaren egituraketa behin hilda dagoela, familiaren garapenaren momentuan gaude, non eraketen eta moldeen aniztasuna dagoen, eta bertan familia nuklearra aurkitzen den.

Garaigordobil-ek eta Aliri-k (2011) egindako lanek argitara eman dute gurasoen pentsamendu zein jokaera sexistek eta haien seme-alaben sexismo zuzenki erlazionatuta dagoela. Beraz, belaunaldi-arteko harremana egiaztaturik, amaren zein aitaren erlazioa euren seme-alabekin. Era berean, emaitzen adierazi dute amaren figurak sexismoaren zabalkuntzan, eragile nagusia dela, gehienbat alabenganako. Eta modu berean, egoera sozioekonomikoak zein kulturalak sexismoa areagotzen duela.

Castilla-k (2008) familian hezkidetzako jarrerak eta hezkidetzan bizitze aldera, hiru puntu nabarmentzen ditu. Honako hauek izanik: etxeko jardunak, jolasak eta jostailuak eta hizkuntza. Azkeneko honetan, geldiuena eginez, izan ere, hizkuntzak ikaragarriko potentziala du, hizkuntza askotan arma arriskutsu bezala erabil daitekeelako.

1.4. Eskola

Gure lan honetako, gure lan lerroa jarraiki eskolan ematen diren generoaren gaineko inguruko aspektuetan zentratuko gara. Emakumeen hezkuntza eboluzioaren historiari so egiten badiogu, orain ez gutxi arte eredu banatzaile eta ezberdindua izan dugula testatu dezakegu (ikus 2. eranskina). Echavarría-k (2003) eskola umeen hezkuntza eragile gorena den erakunde bezala deskribatzen du, non ikasleak gizarteratuak diren eta euren nortasuna garatzen duten. Egun arte hainbat erreforma izan ditugun arren, (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), Ley Orgánica de Educación (2006) eta Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), urteak pasa behar izan dira, hezkidetzaren terminoa birplanteatu arte, hau da, Castilla-k (2008) genero estereotipoak albo batera uzten duen heziketa, non subjektua gizartearen inposaketatik aske bizi dadin du helburu. Hortaz, eskola mistoa ezartzearekin ez da nahikoa izan. Gauzak honela, Subirats-ek (1994) begirada curriculum ezkutura zuzentzen du, hain zuzen ere, mantu ilun batez estalita dauden bost mekanismori.

Lehenengo mekanismoa, hezkuntzako etapek gora egin ahala, gero eta emakumezko irakasle gutxiago daudela dugu. Bigarrena zientziaren androzentrismoa dugu. Zientzia gizonezkoen ikuspuntutik planteatzen da, eta honek emakumeengan gutxiespena sortzen du. Hirugarrena, lengoia edo hizkuntza androzentrista dugu. Hizkuntzaren papera eta haren erabilera oso determinantea da. Hala diote Jiménez-ek, Onsalo-k, eta Traverso-k (2011) “ El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad”. Laugarrenik liburuetan ere, ikus daiteke sexismoren presentzia. Hala, agertzen diren esaldi eta irudien estereotipo sexualen bitartez, ikasleek ereduak eraikitzen dituzte. Azkenik eskolako interakzioak izango genituzke. Irakasleek positibotzat ikusten dute, mutilek txarto portatzen direnean erakusten duen pertsonalitatea gogorra, aldiz nesken apaltasuna ez dago baloratuta (Subirats, 1994).

1.5. Jolastokiak

Eskola deituriko instituzio edo erakundeak bere ordutegiaren barne patioa edo jolastordua izeneko tartea du. Espazio publikoaren erabilera ikasteko eta harreman sozialen eraketarako txokoa edo tartea, bertan ikasleek harremanak eratzen baitituzte (joko, jolas, kirol etab.) eta baita harreman ereduak ere (Costa eta Silva, 2009).

Curriculumean jolastorduaren garaiaren izaera hezitzailea zehaztuta ageri ez den arren, (Errege Dekretua, N°132, 2010) honako aspektuak azpimarratzen ditu jolastokiaren inguruan. Batetik, partzialki estalia egon behar da, eta gutxienez 900 metro karratu izan behar ditu. Eta, bestetik, LHko etapan ordu erdiko iraupena ezartzen zaio. Beraz, ikasturte osoan zehar ikasleek 525 ordu ematen dituzte patioan.

Jolastokian ikasleek aukera dute edo aske dira jolasean aritzeko, nahiz edozein mugimendu egiteko, betiere muga batzuen barruan. Horiek honela, jolastokian harreman interpersonalak sortzen eta ematen dira. Mugimendu fisikoan eta ohiko jokoetan rol sexualak, botere harremanak, genero kultura jarrerak birsortzen dira. Halaber, espazio edo denbora honetan argi agertzen dira sexismoaren eragina anitza, arazo multi-kausala bihurtutik (Subirats, 1994; Tomé eta Subirats, 2007; García, Ayaso, Margolfa, Ramírez, 2008; Molins- Pueyo, 2012; Larramendi, 2016). Tomé-k eta Subirats-ek (2007) euren lanean adierazi zuten, erregulazio pedagogiko gutxien dituzten eremu edo egoeretan ematen dira edo proiektatzen dira era argian, harreman eredu sexistak, nahiz irakasleen partetik zein irakasleek genero itxaropenen ingurukoak. Honen harira, Subirats-ek (1994) patioan arazo sexistak erreproduzitzen dira, eskolako kulturak beti ulertu izan duelako tarte hau, umeek haien beharrak arintzeko dela.

Horrenbestez, ikusitako ordu kopurua ikusirik eta alde zurretik esan dugun bezala, patioan gizartean gertatzen diren errealitateak bertan erreproduzitzen direla jakinik, ez da harritzekoa patioak ikerketa askoren aztergai izana.

Honenbestez, patioa txoko interesgarria dugu, ikasleen interakzioak genero ikuspuntutik ikusteko. Horrela, Grugeon-ek (2005, Molins-Pueyo-k (2012) aipatuta) egindako lana aipatzen du, azken honen arabera, zenbait agente pasibok egin dezaketen patioen behaketetatik, informazio interesgarri eta baliagarri asko atera daiteke, horiek gerora eskolako testuinguruan aplikatuz probetxu handia atera dakizkieke. Era berean, autore honek bere lanean adierazten du, patioek izan dezakeen hezkuntza-izaera gutxi alperrik galtzen dela, bere potentzialari probetxu urria ateratzen zaiola. Azken iritzi honekin beste zenbait autorek bat egiten dute euren lanetan, hain justu ere, Subirats-ek (1994) eta García-k eta Rodríguez-ek (2009).

Hortaz, esan daiteke ikerketak egon badaudela, baina esan beharra dago esperientzia edo proposamen gehientsuenak eskolan ortuak jartzea izan dela, eta honekin batera aurrera eramanez diren proposamen gehienak esparru curricularretara zuzenduta daudela gehienbat. Orokorrean honako hauek izanik: gizarte-zientziak, plastika, gorputz-hezkuntza eta matematikak. Azkeneko honek sekulako presentzia izanik, jokoien bitartez, kalkuluak eta geometria ariketak aurrera eramanez (Molins- Pueyo, 2012).

1.5.1. Espazioaren egituraketa eta espazioaren erabilera

Tomé-ren eta Subirats-en (2007) arabera, espazioa pertsonak biltzen dituen txoko fisikoa da, eta bertan ematen dira gure arteko harremanak. Espazioak duen izaera naturala aukerak sortzea da. Hortaz, espazioak izaera neutroa du, aldiz, gure pertzepzioa guztiz kontrakoa da, nahiz erabileraren inguruan zein bere izaeraren ingurukoa. Espazioaren modelizazioaren arabera, espazioa leku librea, inklusiboa, ez inklusiboa edo edozelako adjektiboak gainjarri ahal dizkiogu. Baina, espazio gehientsuenetan ematen diren harremanak, giza talde jakin batzuen boterearen arabera ematen da, non batzuk beste batzuen gainean gailentzen diren. Beraz, Molins- Pueyo-ren (2012) aburuz, espazioa neutroa dirudien arren, espazioaren egituraketaren eta hura osatzen duten elementuek subjektuari mezu bat helarazten diote.

Tomé-k eta Subirats-ek (2007), neskak mutilentzat egokitutako espazioan sartuak izan direla diote, espazioa guztiz androzentriko batean, non jolasek, jokoek, espazioaren erabilerek, jolastokiek azken batean, kutsu androzentrikoa duten. Espazioaren erabileraren bereizketa, klaseko txokoetan ikus daiteke, ikasleak bere klaseko txokoan esertzean, nesken eta mutilen artean ematen den, espazio hartzea eta lagatzea Hala, Rodríguez-en eta García-ren (2009), esanetan mutilek eurenak ez diren espazioak bereganatzen dituzte, eta neskek berriz euren espazioa lagatzen dute.

Patioan gertatzen den segregazio eta hierarkizazio, hainbat eta hainbat lanetan aurki daiteke (Cantó, 2004; Tomé eta Subirats, 2007; García, Ayaso, Margolfa eta Ramírez, 2008; Rodríguez eta García, 2009; Molins- Pueyo, 2012; Larramendi, 2016). Honen kausak azaltzen saiatu dira, eta adostasun batera heltzen dira, autore guzti hauen arabera, leku zabalen konkista hauek haur jolasen erreproduzioak dira, non hauetan ezaugarri kulturek eraginda, genero bereizketa sustatzen duten. Era berean, emakumeen gizarteratze prozesuan ezarritako kodeek, haien prestakuntza eta haien zereginak leku txiki, pribatuetara zein pertsonaletara zuzentzen ditu. Hierarkia hau naturalizat bezala joz eta hori barneratuz. Hala, gizonezkoak espazio publikoen kontrola

izateren, kompetentzia eta menderatze 'gaitasuna' garatzen dute (Rodríguez eta García, 2009). Tomé-k eta Subirats-ek (2007) HH-tik LH-ko mailak igo ahala, nesken eta mutilen arteko desberdintasunak areagotzen doaz, espazioaren antolaketari edo sakabanaketari dagokionez.

Molins-Puyo-k (2012) egindako galdetegian, ikasleek jolastordu garaian zehar ibilitako inguruak seinlatu behar izan zituzten. Adierazpen horretan, mutilek lehenengo postuan jolastokiko pista adierazi zuten, bigarrenik jolastoki osoa eta hirugarrenik jolastokiko iskintxo batzuk. Nesken kasuan, aldiz kontrara gertatzen zen. Abraldes-ek eta Argudo-k (2007) Cantó-k (2004) egindako lanarekin bat egiten dute, egindako ikerketa lanek, mutilak espazioaren protagonista nagusienak direla adierazi zuten. Hura konkistatu, hura bete eta haren jabe izan nahi dute. Hura dute eszenatokia haien protagonismoa aldarrikatzeko. Hortaz, bertan, lasterkan, biratzen, eta inguru guztia konkistatzen dute. Nesken kasuan, berriz, badirudi espazioa ez dela haiena, ez da haien eszenatokia. Soilik, leku batetik bestera joateko erabiltzen dute. Hortaz, Tomé-k eta Subirats-ek (2007) dio, neskek ez dute inolako espazioaren aldarrikapenik egiten, ez baitzaie eskatzen, eta ez diotelako zentzurik ikusten. Horrenbestez egoerara moldatzen dira, espazioa galduz edo hura mutilei lagaz, botere harremana sortuz. Bestalde, Rodríguez-en eta García-ren (2009) esanetan, egoera diskriminatzaileak are gehiago birsortzen dira pertsona heldu baten presentziarik gabe, kasu hauetan adin nagusiko ikasleek eta bereziki, mutilek, aukera gehiago dituzte espazio zabalak bereganatzeko.

1.5.2. Jolastorduetako jarduerak eta harremanak

Llorente-k (2004) dio jolasa funtsezkoa dela haurren garapenean. Zentzumenak estimulatzear gain, beste aspektu batzuetan eragiten duelako; garapen intelektuala suspertu, emozio positiboak indartu eta komunikazio eta gizarteratze tresnak sendotzen laguntzen du.

Ikasleen esanetan, jolastorduko ezaugarri nagusiena jolasak dira, definizio bat eratuko balute jolas hitza erabiliko lukete. Eta gehiengo batek, jolastordu garaia gogoko duela esaten du, jolasteko eta euren kaxara ibiltzeko aukera dutela adieraziz (Chaves, 2013). Subirats-ek (1994) jolastokian hezkuntza prozesuan zehar ematen diren bi printzipio nagusietan ageri den genero ezberdintasuna aipatzen du. Aukeratzeko askatasuna indibiduala, subjektu bakoitzak bere lehentasunen edo gustuen arabera aritzea eta eredu kultural menperatzaile, gizonen modeloa, pasibotasunak, kooperaziozko ekintzak ez dira aintzat hartzen. Horien aurrean, jarrera aktiboak eta trebetasunezko jarduerak eta

superaziozkoak balioesten dira. Honekin batera, Alabarces-en (1998) aburuz, aurrera eramaten diren jokoak generoaren kutsu ukaezina dute, eta hauek askotan balio erantsi bat izaten dute, bai erakundeetatik zein gizartetik eratorrita, hala nola, mutilak eta futbola, bat izanik. Horretaz gain, estatus handiko kirolek balioa eta jarrera jakin batzuk sendotzen dituzte, ikasleria hierarkizatuz, generoa, irizpide izanik.

Jolastorduetako jolasetan ezberdintasuna guztiz areagotzen da, izan ere, bertoko errekurtsioak zein espazioaren antolaketa ez daude batere orekatuta (Tomé eta Subirats, 2007). Horren lerrora, jolastokiaren inguruan askotan esan ohi da umeak askatasunez aritzen direla jolasean. Baina egiari zor, Bonnemaision-en, Gomes-en eta Cervantes-en (2005, García, Ayaso eta Ramírez, (2008) aipatuta) arabera, ezin esan daiteke jokoak guztiz libreak direnik. Alde batetik, umeek arauak dituztelako, zerekin aritu ahal diren eta zerekin ez. Eta bestetik instalakuntzek ere eta bertan dauden elementuek jokoak mugatzen dituztelako. Horren harira, Tomé-k eta Subirats-ek (2007) jolastoki azpiegiturak kiroleko kantxez mugatuta edota baloi gabeko egunetan, horiek erraztu egiten duten ikasleen arteko interakzioa eta erdi gunean jolas pasiboak agertzea.

Generoaren arabera, jolastokian bertan egiten diren jardueri erreparatzen badiegu, ezberdintasun nabarmenak antzeman daitezke. Mutilen %60k mugimenduarekin erlazionatutako jarduerak burutu zituztela zioten. Nesken kasuan, berriz, %40k. Era berean, mugimendurik eskatzen ez zuten jardueretan, neskek mutilen tasa bikoizten zuten. Molins- Pueyo-k (2012) lortutako emaitza hauek bat egiten dute, Escalante-k, et al. (2011), eta Rodríguez-ek eta García-k (2008) egindako lanekin. Gauzak honela, mugimendua inplikatzeko duten jolasetan mutilen presentzia handiagoa da. Berriz, kiroleko kantzak dauden ikastetxeetan, futbolaren eta saskibaloia nagusitasuna erabatekoa da (Tomé eta Subirats, 2007). Urteak pasa ahala, nesken eta mutilen arteko berdintasunak aldenduz doaz. Neskek jolas eta joko gehiago dakizkitez mutilek baino. Mutilek orokorrean, jolas edo joko baten zentratzen dira. Aldiz, neskek aniztasun handia eman diete haien jolas edo jokoei (Tomé eta Subirats 2007; García, Ayaso eta Ramírez, 2008).

Lehenengo zikloan, ematen diren interakzioak orokorrean ez da bereizketarik ematen. Haien arteko interakzioa beste adin batzuekin konparatuta askoz altuagoa da, eta taldeko jolas ugari egiten dituzte. Honekin batera, neskek zein mutilek kontsideratzen diren jolas edo jokoei ez dute erresistentzia askorik jartzen, ez dute arazorik aritzeko (mutilek neskek baino erresistentzia gehiago). Gainera, neskek zein mutilek ezagutzen

dituzten jolas edo jokoak nahiko parekatuta daude (Gobierno de Cantabria, 2009; Tomé eta Subirats, 2007).

Goi zikloetan, ordea, diferentziak handituz doaz, mutilek neskek baino jolas edo joko gutxiago ezagutzen dituzte. Neskek gero eta gehiago arbuiatzen dituzte mutilen jolasak, mutilen kasuan ez da hainbeste ematen (Tomé eta Subirats, 2007; Abalde eta Argudo, 2008). Gainera, Abalde-ek eta Argudo-k (2008) hirugarren zikloan kirolen presentzia, joko ludikoenak baino altuagoa da, beste maila batzuekin alderatuta. Honekin batera, Rodríguez-ek eta García-k (2008) ohikoa izaten da neska-taldeak eserita edo paseatzen aurkitzea, euren artean hitz egiten duten bitartean. Honen lerrora 9 urtetik aurrera, nesken aktibitate fisikoa murriztuz doa (Escalante, et al., 2011).

1.5.3. Irakasleen papera jolastorduetan

Denbora tarte honetarako irakasleek ez dute inolako prestakuntzarik jaso, izan ere, jolastordua deskantsu bezala kontsideratzen da, non ikasleak askatasunez aritzen diren, irakasleen zaintza pasiboaren aurrean (Molins-Pueyok, 2012). Ezberdintasun sexistak bertan erreproduzitzen direla ikusirik, irakasleak genituzke egoera horri aurre egiteko eragileetako bat eta hala, baieztatzen dute Rodríguez-ek eta Garcia-k (2009) eta Molins-Pueyos-ek (2012) esanez, euren eskuetan dagoela jarrerak edo jokaera sexisten erreprodukzioa murriztea. Baina irakasleen rola normalean zein izan ohi da? García-k, et al. (2008) irakasleen esku-hartzen estrategiak urriak direla eta batzuetan espero ez diren emaitzak lortzen direla diote. Irakasleen esku-hartzeak, orokorrean, zaintzara edota gatazka egoerak kontrolatzera bideratuta egoten dira edota, hauek orokorrean, ikasleen kexengatik, borrokengatik, ezbeharrengatik eratoritzen direla.

Hau jakinik, Molins- Pueyo-k (2012) ez da harrizkoa, beste egoera batzuk gatazkatzat ez kontsideratzea, kasuan kasu, nesken okupazioa (bazterretan). Honako kasu honetan ez direnez kexarik egoten normaltzat jotzen den kontu bat da, nesken borondatezko gauza bat balitz bezala. Azkenean, kaltetuenak askatasun gabe geratzen diren horiek izanik, neskek zein jarduera hegemoniko horietan parte hartzen ez duten mutilak.

Irakasleen kontzientzi mailan, Tomé-k eta Subirats-ek (2007) egindako lanak, bi fase zituen. Batetik kontzientziazioa eta bestetik esku-hartzea. Lehenengo fasean irakasle gehienak espazioaren erabilera ezberdintzaileaz kontzientzia agertu ziren arren. Irakasle askok jolastokian ematen ziren egoerak edo gertaera zehatzak justifikatzerako garaian, izaera naturaleko aspektuak aipatu izan zituzten, biologikoak. Beraz, irakasle askok

egoera hau larritzen eta areagotzen dute, era inkontzientean bada ere, sexismoa txoko guztietara eramanez.

Esandako gutxi balitz, esplizituki ageri ez den arren, sexua, irizpide bezala jarduten du pertsonak sailkatuz. Hala, irakasleek behin eta berriz haien tratua berdintasunetako printzipioetan oinarritzen dela esaten duten arren, askotan justifikazioak ezberdintasun sexualetan oinarritzen dira. Era berean, irakasleak ez dira berdintasunean aritzen ez interakzioetan ezta sexu bakoitzarengan dituzten itxaropenetan (Bonalek, 1997 Tomé-k eta Subirats-ek, 2007 aipatuta; García, Ayaso, eta Ramírez, 2008). Honekin batera, Pérez-ek, et al. (2010) egindako lanak adierazi zuen, maisuen %35ek eta andereñoen %25ek ezberdintasun sexualak antzemateko arazoak adierazi zituztela. Halaber, adierazle sexista horiek, irakasleen eginkizunei eta ikasgelako alderdi akademikoei egiten zieten erreferentzia.

2. Metodologia

Hurrengo lerroetan lan hau nola garatu den zehaztuko da. Zenbait aspektuen inguruko zehaztasunak emanaz.

Testuingurua

Durangoko ikastetxe askoren antzera, ikastetxea kontzertatu eta erlijioso da. Gure aztergaia, LHko zentro bat da. Guztira 23 irakasle daude, horietatik 20 emakume eta hiru gizon (4. eta 6. mailako irakasleak eta hurrenez hurren, LHko koordinatzailea eta zuzendaria) ikasleen beharrak asetzeko. Eta ikasleen aldetik, 281 ikasle daude.

Ikastetxearen beste helburuetako bat, ikasleak hezkidetzan hezte da. Honen lerrora, ikastetxeak hezkidetzat talde bat du eta besteak beste, aspektu hauetaz arduratzen da: baliabideen diagnostia egiteaz, espazioen diagnostia egin, ahuleziak eta indar-guneak bereiziz, sensibilizazio egunetarako ekintzak prestatzeaz, hezkidetzat gaiarekin zerikusia duten tailerretan parte hartuz (Medicus Mundi) eta jolastokian zenbait aldaketa egin dituztela, horien artean, baloi gabeko eguna ezarri dute (ostiraletan), frontoi bat jarri dute, espazioa handituz eta ortu bat jarri dute (5. mailako ikasleei zuzendutako proiektua).

Lan-metodoa

Ikerketa lanean, oro har zehar erabilitako lan-metodoa enpirikoa izan da, behaketaren zein elkarrizketenen bitartez.

Lagina: Lagina bi multzo nagusietan ezberdinduko dugu. Batetik, ikasleak eta bestetik, irakasleak.

- **Ikasleak:** Egindako lanak bigarren eta seigarren mailako ikasleen genero-ikuspegia aztertzea izan du helburu, bereziki, ikasle hauek jolastorduan duten jarrera izan du aztergai. Guztira, 89 ikasle izanik. Bigarren mailatik guztira 23 neska eta 17 mutil ikasle 7 eta 8 urte bitartekoak. Eta seigarren mailatik 24 mutil eta 25 neska ikasle izan ditugu, 11 eta 12 urte bitartekoak.
- **Irakasleak:** Guztira 21 irakasle elkarrizketatu izan dira. Batetik, elkarrizketaren bitartez (7) eta bestetik, behaketen bidez (14) hartu ditugun komentarioen bitartez.

Tresnak: Guztira lanak, bi euskarri izan ditu. Alde batetik, galdetegiak eta elkarrizketak genituzke, genero-ikuspegia eta jolastordua batzen dituen galdetegiak bai, ikasleei zein irakasleei egindakoa eta azkenik, behaketa lanak.

- **Ikasleen galdetegiak:** Castilla-k (2008) landutako instrumentuak erreferentzia bezala harturik, eta marko teorikoa kontuan izanik gauzatu dugu, 2. eta 6 mailakoentzat bideratutako inkesta (ikus 3. eranskina).
- **Irakasleei elkarrizketa:** Irakasleen genero-ikuspegia aztertzen” fitxa eta “Ikastetxearen genero ikuspuntua” delako galdera batzuen sorta. Sakoneko elkarrizketa eraman da aurrera. Hain zuzen ere, Juaristik (2003) horrelako teknika honen bidez elkarrizketatuarentzat garrantzitsua eta adierazgarria dena ezagutu daiteke. Elkarrizketa oinarritzat hartuz, elkarrizketatuak bere mundua, bizitza zein ondo ezagutzen duen arlo edo gai bat nola ikusten, sailkatzen eta bizitzen duen ezagutu daiteke. Horrez gain, elkarrizketarako galdetegia eratzeko Pérez-ek , Buzón-García-k, Piedra-k eta Delgado-k (2010) egindako irizpidez baliatu gara (ikus 3. eranskina).
- **Behaketarako fitxak:** Behaketarako fitxa ikasleei zein irakasleei zuzendutakoa, lau astetan zehar eraman dugu aurrera. Behaketarako instrumentu hauek dira, “Behaketa fitxa”, “ Behaketa idatzia eta “ Jolastokiko antolakuntza” (ikus 4. eranskina). Guzti hauek Tomé-k eta Subirats-ek (2007) egindako lanetik egokitu dugu.

Datuen bilketa: Behin galdetegiak eta elkarrizketak mahai gainean genituela: 1) Ikasleen galdetegia, tutore bakoitzak sinatu dute baimena emanaz, 2) elkarrizketatuak izan diren irakasle guztien baimena jaso dugu, 3) jolastorduen behaketarako baimena jaso dugu, unibertsitateko tutoretik, bai zentrotik baimena jaso dugu (ikus 5. eranskina).

- **Ikasleak:** Ikasleei egindako galdetegia, batetik bigarren mailakoek idatziz egin zuten, gurekin batera, mahaiak banatuta zeudela. Seigarren mailakoek inkesta Google Formulariosen bitartez bete zuten, horretarako aldez aurretik izan zitzaizkien zalantzak uxatzeko, eurekin bildu ginen. Gero, datu guzti horiek Excel programan sartu ditugu. Era berean, behaketa fitxako emaitzak Excel-eko dokumentu baten sartu ditugu eta, jolastokiko espazioaren erabilerako datuak PAINT-en sartu ditugu.
- **Irakasleak:** Irakasleen elkarrizketen datuak biltzeko, grabatzaile baten bitartez baliatu gara. Hura transkribatu behar izan dugu, eta emaitzok aztertu. Eta gainontzekoa datuak, behaketetatik atera ditugu.

3. Emaitzak

Jarraian agertuko diren emaitzak bi atal nagusietan banatu ditugu. Alde batetik, ikasleen behaketatik eta inkestetatik ateratako datuak eta bestetik, irakasleen elkarrizketatik zein behaketatik ateratako datuak. Horiek honela, ikasleen emaitzak baloia dagoen egunetako emaitzak agertuko dira, atal bakoitzean baloi gabeko egunetako datuak gainera komentatuz.

3.1. Jolastordua

Jolastorduen testuinguruan sartzen joateko, azaleko zenbait aspektu komentatuko ditugu, geroxeago jolastorduen zirrikietan murgiltzen joateko. 2. eta 6. mailako ikasleen %88k jolastordua gustuko duela adierazi du. Gogo izatearen arrazoiak ugariak izan diren arren (ikus 6. eranskina). Bereziki bi datu dira deigarrienak eta horietatik tiratuta hurrengo puntuetan ikusiko dugunari sarrera edo bidea egiten joan direnak. Batetik, 6. mailako nesken %29k jolastordua garaia gustuko duela adierazi du hitz egiteko aukera dutelako eta era berean, %29k deskantsatzeko aukera duelako, jarrera pasiboaren ikurrik goren.

3.2. Jolastokian sartzen

Espazioaren harira, ezinbestekoa da aldez aurretik, jolastokiko estrukturaren inguruan hitz egitea. Emaitzetan sartu aurretik, aipatzea, jolastokiko hiru laurdenak kiroleko kantxez osatuta dagoela. Horrela izanik, ezaugarriak honakoak dira (ikus 7. eranskina). Lau parte edo espazio nagusitan egongo litzateke banatuta. Bereziki, aterpearen inguruko zonaldeak du, ikuspuntu androzentrikotik kutsu gehien. Bada, futbol kantxaren bertikaltasunak, aterpearen ia zonalde guztia hartzen du, saskibaloiko kantxak erabat mugatuz, jarraian ikusiko dugun bezala. Bestetik, hirugarren zonaldean ageri den saskibaloiko kanasta hain handi denez, ez da asko erabiltzen, gainontzeko zonaldea futbol zelai handi batek osatzen du. Honekin batera, esan beharra dago, jolastordua ordu erdiko iraupena duela eta kurtso guztiak ordu berean bat egiten dutela txoko edo denbora tarte honetan, ez daude araurik astelehenetik ostegunera, soilik ostiralean baloi gabeko eguna dago eta ez da materialik ateratzen. Gainontzeko egunetako material bakarra, baloiak dira.

3.3. Espazioaren erabilera aztertzen



1. Irudia: Espazioaren erabilera generoko eta mailako. Goian 2. maila ageri da, ezkerrean mutilak eta eskuman neskek. Eta modu berean, behean 6. mailako ikasleak.

Jolastokiko antolaketa ulertzeko, berebizikoa da, ikuspegi orokor batetik aztertzea, izan ere, guztira 281 ikasle daude guztira eta horrek bere eragina du espazioan, lekua murrizten baita (ikus 8. eranskina). Jarraian ageri diren irudiek, baloia dagoen egunetan zehar 2. eta 6. mailako neska-mutilak egon diren zonaldeen berri ematen digute. Emaitzak nahiko esanguratsuak dira (ikus 9. eranskina eta ikus 10. eranskina), lehenengo eta behin, maila bakoitzeko neska eta mutilen arteko konparaketak egingo ditugu, geroago mailen arteko joko dugu.

Alde batetik, 2. mailako nesken eta mutilen arteko espazioaren erabilerari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu neskek zonalde konkretu baten egon ohi direla, euren praktiketarako edo jardueretarako zonalde jakin batzuk erabiliz. Zonalde hau, hain justu ere, futbol zelaiko ateparen atzeko aldean kokatzen da, 100 m² espazioa hartuz. Aldiz, mutilen kasuan, ikus dezakegu nesken zonaldeaz gain, beste espazio batzuk hartzen dituztela, besteak beste, futboleko zein saskibaloiko kantzak. Orokorrean, futbolean ibili ohi direnak espazio osotik zabaltzen dira, izan ere, ez dute futboleko bandekin jolasten, horrek espazio gehiago hartzea eraginez.

Bestetik, 6. mailako ikasleen espazio-hartzeari dagokionez. Mutilena aztertzen badugu, ikus dezakegu aterpearen bazter zein zabalera guztitik euren presentzia. Bereziki, esku-pilotako kantzak eta futboleko kantzak. 2. mailakoen antzera, futbolera banda gabe jolasten dute, espazio guztia bereganatuz. Nesken kasuan, oster, 2. mailan gertatzen dena ikus dezakegu, neskek okupazioa gutxiago dute mutilekin alderatuta. Orokorrean, izkinetara jotzen dute, hain zuzen ere, iturri ondora hitz egitera eta gainontzekoak, saskibaloiko kanastetatik egon ohi dira. Hala ere, irudiari erreparatzen badiogu, saskibaloiko kanasta bi erabiltzen dituzten arren, burutzen dituzten partidurik kanasta baten izaten dira, hau da, ez dute bi kanastekin partidurik jolasten, izan ere, ikusi dugun bezala, mutilek futbolera kantxa osoa horizontalki erabiltzen dute, bandak erabili gabe eta talken edo erorikoen beldur direnez ez dute partidurik jolasten.

2.mailako eta 6. mailako nesken erabilera ikusten badugu. Esan dezakegu, orokorrean euren jarduerak egiteko erabiltzen duten espazioa txikiagoa dela mutilena baino. Neskak ertzetan ageri dira zonalde gehienetan, naiz zonalde jakin hori kontzentratua izan edo ez. Bestetik, bi maila ezberdinetako mutilek hartutako eremuari erreparatzen badiogu, nahiko parekatua ikusten dugu. Batetik, aterpe osoko espazioan zehar ibiltzen dira, eta bestetik euren jarduerak burutzeko espazio gehiago hartzen dute. Neskek, 2. eta 6. mailako mutilek ez bezala, espazio gutxiago behar dute euren jarduerak gauzatzeko. Baloio gabeko egunetan, bereziki, komentatzekoa da, 2. mailako mutilen eta 6. mailako mutilen espazioa txikitzen joaten dela, futbol kantzako eremua ez da hain kontzentratuta aurkitzen, baloia debekatuta dagoelako. Hala ere, neskek baino espazioa gehiago hartzen dute mutilek, nahiz 2. zein 6. mailakoek (ikus 8., 9., 10. eta 11. eranskinak).

3.4. Jolastokiko aldaketak

Behin, espazioaren antolaketaren inguruko beharrezko azalpenak eman ditugula. Ikasleei galdetegi baten bitartez, jolastokia ea espaziotsua den galdetu diegu. 2.mailako

ikasleen %100k adierazi du espazio nahikoa dutela eta handia dela. 6. mailako erantzunak, ordea, bestelakoak izan dira. 6. mailako mutilen %37k adierazi du, jolastokian leku gutxi dagoela, euren jarduerak aurrera eramateko. Euretako bat izan ezik, gainontzekoak futboleko leku gabe aurkitzen direla adierazi dute, ez da harritzekoa, izan ere, maila guztietako mutil taldeak jolasten dute kantxa berean egunero (ikus 10. eranskina). Nesketatik %20k agertarazi du jolastokia ez dela espaziosua, eta horietatik %85ak adierazi du, espazioa mugatua dela. Adieraziz, mutilek euren espazioa inbaditzen dutela, saskibaloian aritzen direnean.

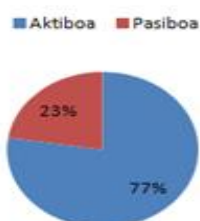
Honekin batera, 2. mailako eta 6. mailako egindako inkestan inbasioen inguruan euren erreakzioa zer zen jakitea helburu zuen galderak, espero ez diren erantzunak jaso ditugu. Bada, 2. mailako ikasleen %100k jolastorduetan gertatzen diren inbasioez kontziente diren bitartean, 6. mailako ikasleetan ez da horrelako kontzientziarik ikusi. Horiek honela, mutilen %46k adierazi du ez duela inbasiorik ikusi jolastorduan, hain justu ere, inbasiorik ikusten ez zuten %100k futboleko zein esku pilotan ari direla adierazi dute. Beraz, ez dira jabe saskibaloiko kanastetatik gertu pasatzean, euren ez dagoen leku baten sartzen direla, aitzitik futbol zelaiaren parte den zati bezala hartzen da, euren parte balitz, euren kaxara moldatuz.

Puntu honi amaiera ematen joateko, 2. mailako ikasle guztiek jolastokia espaziosua dela adierazi duten arren, %57k zenbait aldaketa egitea proposatu du. Horien artean, aldaketarik esanguratsuenak iturriak jartzearena eta txintxaunak jartzearena izan dira. Aldiz, 6. mailako ikasleen %17k proposatu ditu aldaketak, bereziki mutiletan nabarmena izan da, espazioaren inguruko aldaketak, hain justu ere, espazioa zabaltzea. Nesken kasuan, txintxaunak jartzea (hitz egiteko erabiltzen dituztenak) , saskibaloiko kanastak eta azkenik, komentatzekoa den arauak aldatzea proposatu dute (ikus 12. eranskina).

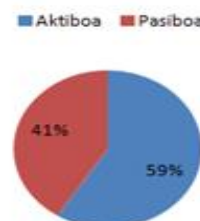
3.5. Jarrerak eta jarduerak

Gainetik ikasleek jolastordu garaian aurrera eramaten dituzten zenbait ekintza, aipatu ditugun arren, hurrengo atalean sakontasunez arituko gara.

2. mailako ikasleen jarrera



6. mailako ikasleen jarrera



1. Grafikoa: 2. eta 6. mailako ikasleen jarreraren konparaketa.

Ekintzetan sartu aurretik, bi mailen arteko konparaketa bat egingo dugu, pasibotasunaren eta aktibotasunaren aldetik. 2.mailako ikasleen %77,5ek jarduera edo ekintza aktiboak egiten dituzte jolastorduan. Hortaz, 6. mailako ikasleek baino %18,5 gehiago. Hala, 6. mailako ikasleen %41k pasibotasunezko jarduerak edo ekintzak aurrera eramaten ditu, geroago aztertu edo komentatuko ditugunak. Emaitzotan sakontzen joaten bagara. Ikus dezakegu, 2. mailako nesken eta mutilen artean, pasibotasunezko jokoen aldetik nahiko parekatuta daudela (nesken %23a izanik eta mutilen %20a). Baina, 6. Mailan genero aldetik konparatu ezker, aldeak askoz nabarmenagoak dira, nesketan pasibotasuna nagusitzen da (%58), mutiletan ez bezala (%17). Hortaz, 6. mailakoen ikasleen %59 aktibo horretatik %37a mutilak lirateke, hots, hiru bostenak gutxi gorabehera.

Baloi gabeko egunetan, emaitzotan ez dugu alde askorik ikusten, soilik azpimarratzekoa da, baloi gabeko egunetan 6. mailako mutiletan pasibotasunezko jarrerak %7an gora egiten duela (ikus 13. eranskina).

2. mailako eta 6. mailako ikasleek guztira jolastorduan, zortzi ekintza edo jarduera aurrera eraman dituztela (ikus 14. eranskina). Euren artean aipatzekoak dira, 6. mailakoen jardueretan kirolek duten presentzia altuagoa dela, 2. mailakoekin alderatuta, non soilik futbola den praktikatzeko den kirola. Honekin batera, ume txikiak Heziketa Fisikoan zehar egiten dituzte jokoak erabiltzen dituzte jolastorduan, besteak beste, bote-bote, come-cocos eta harrapaketa. Berriz, 6. mailakoek bestelako jolasetara aritu ohi dira. Hala ere, esan beharra dago gainontzeko praktika horiek, hots, kirolak ez direnak, neskek praktikatzeko dituztela, (hitz egitea kenduta) besteak beste; ume txikiak jolastea, etxetik ekarritako baloiaren paseak egitera eta bonbara. 2. mailan, oster, kirolezko praktikak ez diren gainontzeko aktibitateak (eskuko jolasak izan ezik zeinetan neskek soilik jostatu diren) mutilek zein neskek parte hartzen dute, honakoak izanik; come-cocos, kromoetan, harrapaketa, bote-bote eta hitz egiten.

Hurrengo puntu honetan, ikasleen jarduerarik ohikoenak aztertuko ditugu, horiek sakontasunez aztertuz.

2. mailako ikasleen artean bi jarduera edo praktika nagusitzen dira, hurrenez hurren. Hauek era berean, guztiz segregatzen ditu ikasleak, izan ere, ez da talde mistorik eratu praktika hauetan. Horrela, nesketan dantza izan ohi da nagusi, behaketa guztietan zehar presente egon den aktibitatea bat izan da. Aktibitate honetan bataz bestean 11,8 neska egon ohi dira, hortaz, 2. mailako nesken %51. Bestalde, behaketa guztietan zehar

presente egon den beste ekintzetako bat, futbola izan dugu, batez bestean 8 mutil futbolean aritu ohi dira, mutilen aldetik %47 izanik (ikus 14. eranskina). Azkeneko kirol honetan, parentesi bat egin behar dugu, inkestetatik zenbait datu esanguratsu atera baititugu. Hala, nesken %33k adierazi du futbola mutilentzat dela eta saskibaloia neskentzat. Modu berean, emaitzok zerikusi izan dezakete eskolaz kanpoko ekintzekin. Bada, eskolaz kanpoko kiroletan parte-hartzen duen 2. mailako mutilen %93k futbolean jolasten du eta neskek saskibaloian, %80k. Eskolaz kanpoko ekintza hauetan ez dira saskibaloian mutilik ageri ezta futbolean neskarik.

6. mailako ikasleetan, 2. mailako ikasleekin gertatzen den bezala, nesketan zein mutiletan jarduera jakin batzuk nagusitzen dira. 2. mailako ikasleen kasuan ez bezala, honakoan futbolekin izan ezik, gainontzeko praktikan talde mistoak ikusi ditugu, nahiz eta geroago ikusiko dugun bezala, taldeak nahiko desorekatuak izan. Batez bestean 14,5 neska egon ohi dira hitz egiten, guztira %58 izanik. Bestetik, nesketan beste praktika bat ere nabarmentzen da, saskibaloia, guztira nesken %26. Mutilen praktikari so eginez gero, bi kirol nagusitzen direla ikus dezakegu, esku pilota eta futbola. Esku pilotak eta futbolak guztira mutilen jardueren %70 osatzen dute. 2. mailako ikasleek ez bezala, 6. mailako ikasleek kiroletan guztiok aritu ahal garela adierazi dute (ikus 14. eranskina). Baloia debekua dela medio bi mailako jardueretan aldaketak nabari dira. 2. mailako baloia dagoen egunetan bezala, nesketan dantza nagusitzen da (%48), mutiletan harrapaketak (%44) hartzen du protagonismo handiena. 6. mailako nesken kasuan, hitz egitea eta ume txikiekin aritzea, hauek %75a izanik. Era berean, mutiletan, esku pilota eta hitz egitea (%71) dira praktikarik ohikoak. Futbolaren ordez, hitz egitearen presentzia ageri zaigu, datuok bat egiten dute arestian aipatutako mutilen pasibotasunaren gorakadan (ikus 11. eranskina).

Atal honi amaiera emateko, aipatzea, 6. mailako nesken %41k zenbait ekintzetan mutilekin parte hartzeko arazoak edo oztopoak izan duela agerian utzi du, mutilekin alderatuta hirukoitza (%12,5). Era berean, 2. mailako nesketan %26an kokatzen den arren, mutilen bikoitza baino gehiago dira, uko egin zaiena zenbait praktikan parte-hartzeko garaian.

3.6. Harremanak

Orokorrean, aurrera eramaten diren jarduerari erreparatzen badiegu. Esan dezakegu, 2. mailako ikasleen %60k jarduera segregatuetan parte-hartzen du. Bigarren zikloko ikasleen %33k soilik parte hartzen du segregatuta. Hala ere, emaitzok nahastera edo

gaizki ulertuetara eraman gaitzakete, izan ere, taldeak ez dira orekatuak. 2. mailako taldeetan, %28,3ko gora beherak dauden bitartean, 6. mailako taldeak guztiz desegituratu edo desorekatuta daude, talde mistoetan %68ko desoreka egonik (esku-pilotan 8 mutil eta neska 1) (ikus 10. eranskina).

Baloi gabeko egunetan, egoera antzerakoa izan da. Egia bada ere, baloi gabeko egunetan bi mailetan jarduera mistoek goranzko joera hartzen dutela, 2. mailan %2 eta 6. mailan %7 hurrenez hurren, ezin dugu esan emaitza adierazgarriak direnik.

3.7. Irakasleen ikuspegia aztertzen

Jarraian, bi zutabe nagusitan aztertuko dugu, irakasleen genero ikuspegia. Aspektu pertsonalak kontuan hartuz eta jolas garairen ingurukoak.

3.7.1. Aspektu pertsonalak

Aspektu pertsonalari dagokionez, irakasle guztiek adierazi dute gizartean oraindik egin behar handi dagoela berdintasuna lortzeko eta guztiek adierazi dute oraindik legeak falta direla. Era berean, guztiek aipatu dute gero eta kontzientziazio maila handiagoa dagoela gai honen inguruan eta inplikazio edota sentsibilizazio hori ikusten dela. Gaiaren lerrora, irakasle guztiek bi foku nagusi aipatu dituzte, familien eta eskolen lanak berebiziko garrantzia dutela berdintasunerako bide honetan. Berdintasunarekin bat, hezkidetzaren beharrezkoa dela adierazi dute, baina hezkidetzaren eta feminismoaren arteko konexioak egiterako garaian anabasa handia egon da. Soilik irakasle batek adierazi du, bi kontzeptu hauen arteko harremana zuzena dela, hain justu ere, hezkidetzaren taldearen barruko profesionalak. Beste bi irakaslek bi kontzeptuek berdintasuna aldarrikatzen dutela adierazi dute, baina ez dute erlazioa guztiz finkatu. Gainontzekoek, hezkidetzaren eta feminismoaren, muturreko bi kontzeptu direla adierazi dute. Horietatik erdiak, feminismoa, matxismoarekin konparatuz. Hezkidetzaren haritik, bostek hezkidetzaren inguruan hitz egiten denean, mutilen eta nesken arteko heziketaz ari garela diote, beste identitate batzuk alboratuz.

Aspektu pertsonalekin bukatzen joateko. Guztiek hezkidetzaren taldearen zeregina positiboki baloratzen dute eta, bereiziki, testu-liburuetan egindako lanaz. Hala ere, irakasle guztiek liburuen androzentrismoen zein irudi estereotipatuak noizbehinka detektatu dituztela komentatu dute elkarrizketan zehar. Beste, alderdietako bat hizkuntzaren erabilera sexista dugu, nahiz eta guztiek adierazi duten, erabilera egokiaz

arduratzen direla, bik aipatu dute zenbaitetan inkontzienteki bada ere, beste irakasle batzuetatik esaldi erabat sexistak entzun izan dituztela.

3.7.2. Jolastokiaren ikuspegitik

Jolastokiaren harira, lehenengo eta behin irakasleen definizioak aztertuko ditugu. Zazpi elkarrizketatuek, definizio ezberdinak eman dituzte jolastordua. Definizio guztiek elkarbanatzen duten faktore komuna, askatasuna genuke. Komunean guztiek askatasunaren erreferentzia egin dute. Beste hiruk, lasaitasuna eta deskantsua aipatu dute, eta beste bik, gizarteratzeko edota elkarbizitzarako gune apropos bezala ikusten dute txoko hau, non bizikidetzako aspektu ugari ikasten diren. Azkeneko hauek lirateke hezkuntza prozesuarekin harremana eratu dutenak, gainontzekoek, jolastordua dinamika akademikotik kanpo dagoen denbora tartea dela esan dute. Guztiek jolastordua garrantzia azpimarratu dute. Aitzitik, 5. elkarrizketatuak adierazi du, duela ez gutxira arte patioaren errealitateaz jabe ez zela. Baina orain, Durangon bertan, Kurutzia Ikastolak egindako *genero gabeko patioa* delako proposamenarekin, patioak ikaragarriko potentziala duela eta euren patioa aldatzeko birplanteamendua behar dela kontziente dela adierazi du.

Irakasleek marraztutako patioaren irudi mentala aztertzen baldin badugu (ikus 15. eranskina), guztiek 1. zonaldean neska gehiago aurkitzen direla detektatu dute, pasibotasuna nagusi izanik. 2. zonaldean mutilen nagusitasuna seinalatu dute eta bertan dagoen mugimendua. Batek izan ezik, gainontzekoek saskibaloian ari diren neskak kanasta bat erabiltzen dutela adierazi dute. 3. zonaldea orekatuta dagoela seinalatu dute. Beraz, patioaren antolaketaren jabe dira, eta era berean, baloi gabeko egunetan patioak bestelako antolaketa bat duela adierazi dute. Aipatzekoa da baita ere, guztiek aldaketa ezinbestekotzat ikusten dutela, patioaren inguruko hausnarketa bat eta arau gehiago ezartzea. Hala, guztiek espazioak mugatzea eta txandakatzea ikusten dute soluzio posible bezala. Honen lerrora, irakasle batek aipatu du, ostiraleko baloi gabeko egunetan, ikasleei baliabideak eskaini ez izatea akats bat izan dela, haren esanetan baloia kentzearekin batera beste proposamen batzuk planteatu behar izan zirela, dinamika aldatzen joateko. Gainera, honekin batera, baloi gabeko egunetan nahasmena egon da, batzuetan irakasleek ez zekitelako pilotarekin ibiltzeko aukera zegoenik.

Irakasleek patioaren irudi mentala egitean futboleko kanta eta futbolak berarekin ekartzen dituen arazoak aipatu dituzte, lehia, erorikoak, eta borroak. Honen lerrora, behaketetan zehar, batutako informazioarekin bat egiten du, non 2. zonaldea, zonalderik

gatazkatsuena izanik (ikus 16. eranskina). 6. elkarrizketatuaren hitzotan jolas garaian zehar, arazo ugari egoten diren arren, gehiago egon ahal zirela adierazi du. Izan ere, mutilek espazio batzuk inbaditzen dutenean ez dute interbentziorik egiten, berak esaten duen bezala “ neskak ez direlako horretaz kexatzen”. Horrek lana kentzen die, buruhauste gutxiago izanik. Elkarrizketatu honen esanetan, egoera horiek arazo bat bezala ikusten duten arren, ez dute interbenitzen.

3.7.3. Jolastorduetako jarrera eta eginkizuna

Orokorrean irakasle bakoitzak jolas tartean zehar jokamolde ezberdinak ditu. Bakoitzak jolastokian duen eginkizunaz hitz egitean, eginkizun ezberdinak azaleratu ditu. Soilik, guztiek komunean interbentzio hitza aipatu dute. Gainontzeko aspektuetan, batek zaintza eta behaketa lanak aipatu ditu, behaketa lana bakarrik hiruk eta zaintza lanak bik. Soilik irakasle batek, bestelako erantzuna eman du, esanez haren funtzioa ume guztiek jokoetan parte-hartzeko eskubidea bermatzea dela.

Egunero, bi irakasle jaisten dira jolastokira. Behaketa guztietan zehar, guztira 14 irakasle pasa dira. Horietatik lauk, bakarrik, zonalde ezberdinetan kokatzen dira jolastoki osoa kontrolatzeko, gainontzekoak elkarrekin egoten dira. Eta jokatzeko erari dagokionez, bi jarrera ikusi dira, alde batetik behaketa lanean aritu direnak, 4 irakasle izanik, hauen zeregina jolastorduan ikasleek egiten dutena, aztertzea eta arazoaren aurrean, arazoak dauden tokietan interbenitzea da eta bestetik zaintza lana genuke. Hauen rola pasiboa da, orokorrean beste irakaslearekin hitz egiten egoten dira eta arazoaren aurrean, ez dira eurak mugitzen, 10 izanik. Honekin batera, irakasleek egindako interbentzioak, erorikoak, liskarren aurrean interbenitzea izan dira, espazioaren inguruko arazoetan interbentziorik egin gabe, 6. elkarrizketatuaren hitzekin bat eginez (ikus 10. eranskina).

4. Ondorioak

Hezkidetzaren pil-pilean dagoen gai dugu. Aztertutako ikastetxea, hein batean horren kontziente da, hezkidetzaren taldea eratu baitu. Talde honek, ekintza jakin batzuk aurrera eramaten ditu. Ekintzak, oro har, ikasleen kontzientzia pizteko bideratutakoa jai-egun horietara mugatzen dira, non jolastokia izan ohi den txokoa. Jolastokia txoko fisiko moduan, ez ikasleen denbora tarte bezala, jolastordua. Hortaz, hezkidetzaren apustu sendo honetan, jolastordua ez luke bere lekua izango, umezurtz geratuko litzateke, 525 orduz. Hain justu ere, ikasleak ‘aske diren aitzakiaren’ txokoak, genero estereotipoak

gehien birsortzen duen espazioak, ez du hezkidetzaren txertorik behar? Kuriosoa benetan. Eta txertoa behar duenean esaten dugunean, lau aspektu hauei egin nahi diegu erreferentzia:

Lehenik, espazioaren androzentrismoagatik, espazioak berebiziko inpaktua du ikasleek jolastokian hartzen duten antolaketan, eta eragile ez-neutral bezala jokatzeko du. Horiek honela, jolastokiko hiru laurdenak, kiroltako praktiketarako bideratutako txokoak dira. Berezik, erdiguneko zonaldea futboleko kantzaren bertikaltasuna dela medio gainontzeko jarduerak bazterretara botatzen ditu. Hortaz, berebiziko eragina du. Izan ere, baloi gabeko egunetan zonaldeak bestelako egitura bat hartzen du. Hortaz, Tomé-k eta Subirats-ek (2007) ados egon gaitezke, neskak mutilei zuzendutako zein egokitutako txoko baten sartu direnean esaten dutenean, errealitate gordin bat deskribatzen ari baikara eta honekin ez dugu esan nahi, neskak ezin dutenik futbolean aritu. Baizik eta, gizarte kutsu androzentrikoak erabateko inpaktua duela jolastokian.

Bigarrenik, espazioaren erabileragatik ezberdintzaileagatik, maila bietako mutilek neskek baino espazio zabalagoa hartu dute eta erdigunetik hurbilago edo erdigunetan bertan egon dira, nesken kasuan halakorik ez da gertatu. Gainera, nahiz eta mutilek euren jardueretarako espazio zabalagoa erabiltzen duten, euren izan dira espazioa zabaltzeko eskatu dutenak. Honekin batera, 2. mailako ikasleetan ez bezala, 6. mailako nesken kasuan soilik %20k adierazi duen arren jolastokia txikia dela, jolastorduko aldaketak egiterako garaian ez dute zabaltzeko eskaerarik egin. Aitzitik, mutil gehiagok adierazi dute espazioa txikia dela, nahiz eta espazio gehiago erabiltzen duten eta honekin batera, euren proposamenak espazio zabaltzera bideratu egon dira. Hortaz, (Cantó, 2004; Tomé eta Subirats, 2010; García, Ayso Margolfa eta Ramírez, 2008; Rodríguez eta García, 2009; Molins-Pueyo, 2012; Larramendi, 2016) hamaikatxo autorek seinatzen duten bezala, neskek normalizat jotzen dute ertzetara joatea zein espazio murriztuagoetan egotea. Orokorrean, ez baitute espazioaren eskubidea aldarrikatzeko ageriko joerarik adierazten, txikitatik horrela heziak izango bailiran eta jarrera horiek birsortzen joanez.

Hirugarrenik, genero jarreraren arrailagatik. Pasibotasunezko jarrerak beste ikerketa batzuekin bat egiten dute, non neskak izan ohi diren horrelako jarrerak adierazten dituztenak. Era berean, esan beharra dago, lehenengo zikloko neska-mutilak antzera dabilzala baloi gabeko egunetan zein baloia dagoen egunetan. Badirudi Escalante-k, et al. (2011) seinatzen duten bezala, urteak aurrera egin ahala egoerak bestelako joera bat

hartzen du, 6. mailako nesketan, pasibotasunak izugarrizko presentzia izanik, eta mutiletan aktibotasuna mantenduz.

Laugarrenik, jardueren edo praktiken kutsu segregatzaileengatik. Jardueren aldetik, 2. mailako zein 6. mailako ikasleetan berezitasunak antzeman ditugu. Orokorrean, 2. mailako neska mutilek joko ludikoagoak nahiago dituzte, kirol praktiketan aritzea baino. Era berean, esan beharra dago 2. mailako jarduera garrantzitsuenetan (dantzan eta futboleant) neska-mutilek errezeloak adierazi dituztela, beste generoak praktikatzeko duen jardueretik. Modu berean, Tomé-k eta Subirats-ek, (2007) eta Abalde-ek eta Argudo-k, (2008) adierazten duten bezala, 6. mailako neskek aritu dira, futbola arbuiauz. Autore horiekin bat eginez, mutilek ez dute halako jarrerarik adierazi, saskibaloian arituz. Honekin batera, maila guztietako neskek mutilek baino arazo gehiago izan dituztela adierazi dute, sexu-bereizkeriagatik. Komentatzekoa da aldi berean, bi mailako ikasleek eskolaz kanpoko ekintzetan aurkitzen den bereizketa sakona, saskibaloian eta futbolaren artean. Emaitzak, era berean, elkarlotura izan lezakete, 2. mailako nesken portzentaje altu batek saskibaloia neskekentzat dela uste izatea eta futbola mutilentzat. Honekin batera, jolas garaian gertatzen diren harremanen aldetik gutxi izan ohi dira 2. mailako zein 6. mailako ekintza mistoak, orokorrean, segregatuta aritzen dira. Egia bada ere, 2. mailako taldeak orekatuagoak direla, normalean bi mailak antzera dabilta. Hortaz, genero bereizketa genduke nagusi, genero bakoitza lerro zuzen paralelo bat osatuko balu besteekiko.

Eta azkenik, irakasleen jarreragatik, jolastorduan gertatzen den errealitateaz jakinaren gainean daudela argi eta garbi geratu da, elkarrizketan zein euren irudi mentalaren irudien bitartez. Bada, egindako irudi mentalek jolastokiko banaketaren aldetik bat egiten du, hilabetean zehar egindako behaketekin. Hala ere, kontzientzia agerrarazi duten arren, nabaritu izan da ez dagoela kontsentsurik jolas garaian izan behar duten jarreraren inguruan, bertan araurik ez balego bezala jokatzeko baitute. Honekin batera, irakasleen elkarrizketetan zein jolastorduetako behaketetan jarrera sexistatik aurkitu ez diren arren, (berdintasunaren apustua irmoa adieraziz) euren pasibotasuna dela medio, ez dira aldaketa adierazgarririk egin. Hortaz, komentatu dugun egoera ezberdintzaile hori bultzatzen dute hein handi batean, agente pasiboak bailiran jarduten dutelako espazio-hartzearen aurrean, inolako interbentziorik egin gabe Molins-Pueyo-ren (2012) lanarekin bete-betean bat eginez.

Hortaz, Tome-k eta Subirats-ek (1994) aipatutako multi-kausaltate proiektatu izan da jolastorduetan. Egoera honen aurrean hezkidetzak teorikotik praktikorako saltoa eman

beharrean dago, jarrera hauek birsortzen joan ez daitezten. Horregatik, planteatuko dugun proposamena (ikus 17. eta 18. eranskinak), oraintxe aipatutako zauriak sendatzera bideratuta egongo da. Horretarako, betaurreko moreak erabiltzea ezinbestekotzat izango du, hamaikatxo arrazoirengandik, baina bereziki jarrera eta irizpide kritikoz jarduteko gure egunerokotasunean, hala askatasuna erdietsiz. Hortaz, hezkuntza komunitatea osatzen duten, irakasleek, familiek zein ikasleek betaurreko moreak jartzean, eta horiek maiztasunez erabiltzen dituzten heinean, ikuspegi zabalagoa eta aberatsagoa lortuz joan dira, gure alboan normaltzat genuen “errealitate” delako hori, kolokan edo zalantzan jarriz eta horietan interbenituz, bai espazioan, bai joko edo ekintzetan, bai irakasleen jarreretan, bai familietako heziketa hezkidetzaila izanik.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Ábrales A. eta Argudo, F. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 88-91.
- ADIBS. (2009). *Todo lo que las chicas deben saber sobre la historia de las mujeres (y los chicos también)*, 2. Berreskuratua: http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2013/09/FETE-UGT-Historia_de_las_Mujeres_2_Parte.pdf-tik.
1. Berreskuratua: http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2013/09/FETE-UGT-Historia_de_las_Mujeres.pdf-tik.
- Alabarces, P. (1998). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de deporte?. *Nueva Sociedad*, 154, 74-86
- Álvarez, A., Fernández, N., Herrero, E., Pérez, J., Valle, A. eta Fernández, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.
- Cantó, R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid
- Pérez, A, Carrasco, C. y Azkarraga, J. (2010). *Genero ikuspegia eta ekonomiaren egituraketa*. Bilbo: Manu Robles-Arangiz Institutua, 57-63.
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 11, 49-85.
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17 (1), 67-87.
- Costa, M., eta Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología*, 15, 0-62.
- Del Amo, M.C.(2009). La educación de las mujeres en España. De la Amiga a la Universidad. *Participación Educativa*, 11, 8-22.

- Gobierno de Cantabria. (2009). Guía didáctica para una Educación no Sexista dirigida madres y padres: Juegos y juguetes para la igualdad. Dirección General de la Mujer Berreskuratua:
http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/172_juegos-madres-padres-pdf.pdf- tik
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Escalante, Y., Backx, K., Saavedra, J., García-Hermoso, A. eta Domínguez, A. (2011). Relación entre actividad física diaria, actividad física en el patio escolar, edad y sexo en escolares de educación primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5), 481-489.
- Esteban, M. (2009). Feminismoa: Teoria eta praktika. Genero konzeptua. *Gizarte Langintzako II: Jardunaldia. Genero ikuspegia duen esku-hartze baterantz*, 39-54
- Fernández, M. (2007). El tratamiento de las mujeres en las reconstrucciones prehistóricas: nuevos relatos para el siglo XXI. *Boletín de la Real Academia de Extremadura de las Letras y las Artes*, (15), 201-212.
- Freud, S. (1973). *El yo y el ello*, Alianza: Madrid, 13-31.
- Garaigordobil, M. eta Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- García, A. eta Rodríguez, H. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 59-72.
- García, T., Ayaso, M. eta Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Delito y violencia*. Berreskuratua: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206-tik.
- Jiménez, M., Onsalo, M. eta Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 174-183.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. UPV/EHU.
- Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2(2), 45-56.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, 13-38.
- Larramendi, I. (2016). Eskoletako jolastokiak eta genero-rolak: diseinuaren eragina genero-nortasunaren eraikuntzan. *Aldiri: arkitektura eta abar*, 27, 18-21.
- Llorente, B. (2004). *Jolasaren oinarri teorikoak eta umeen jolasak*. Vitoria-Gasteiz: Toribio Etxebarria. Lanbide Heziketarako Materialak.
- Lopez, P. (2002). *La violencia contra las mujeres en los medios de comunicación*. Madril: Instituto de la Mujer (MTAS) e IORTV (RTVE).
- Martínez, M. eta Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16 (2), 137-144.
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers: revista de sociologia*, 97(2), 431-460.

- Pérez, R., Buzón-García, O., Piedra, J. eta Delgado, C. (2010). La ceguera de género en el profesorado. In *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional. Investigación y Género*, 315-326.
- Espainiako Gobernua (2010). *Haur Hezkuntzako bigarren zikloko, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako irakaskuntzak ematen dituzten ikastetxeek bete behar dituzten derrigorrezko baldintzak ezartzen dituen* (Errege Dekretua, martxoaren 12ko BOE)
- Rodríguez, H. eta García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 59-72.
- Ruíz, P. eta Vallejos, M. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista La Revue du REDIF*, 2 (1), 15-22.
- Sánchez-Contador, A. (2004). La represión sexual de la mujer en la publicidad. *Etic@net*, 3, 1-8.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Tomé, A eta Subirats, M. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Velandia-Morales, A. eta Rincón, J. (2014). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas psychologica*, 13(2), 517-527.