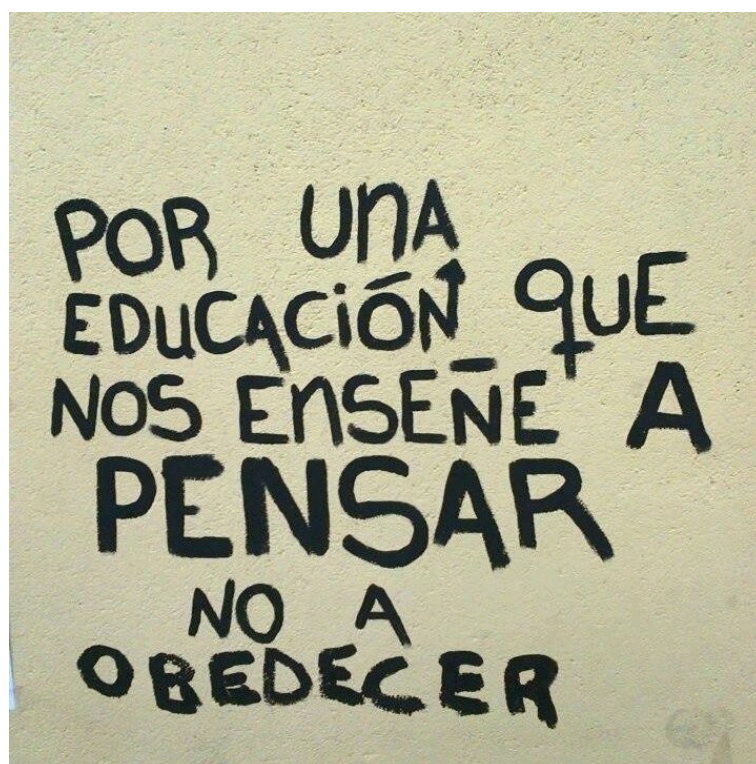


HEZKUNTZA ETA KIROL FAKULTATEA
Jarduera fisiko eta kirol zientzien gradua
Kurtsoa: 2018-2019

IKASLEEK SORTUTAKO JOKO-JOLASETAN OINARRITUTAKO UNITATE
DIDAKTIKO BATEN ERREBISIOA PEDAGOGIA KRITIKOTIK



AUTOREA: XABIER SAN SEBASTIAN LASA
ZUZENDARIA: FRANCISCO JAVIER RUIZ DE ARCAUTE

Data, 2019ko maiatzaren 25a

Aurkibidea

Gaiaren aukeraketa.....	3. orria
Marko teorikoa.....	5
• Pedagogia kritikoaren izaera emantzipatorioa.....	5
• Pedagogia kritikoaren korrante ezberdinak.....	7
◦ Pedagogia Libertarioak.....	7
◦ Dialogismoa: P. Freire eta Habermas.....	8
◦ Pedagogia kritiko feministak.....	9
◦ Pedagogia Instituzionala.....	11
• Pedagogia kritikoaren beharra Heziketa Fisikoan.....	13
• Autoebaluazioa.....	14
Pedagogia Instituzionalistaren Irizpideak.....	16
• Autogestiorantz.....	16
◦ Irakasleen papera.....	16
◦ Ikasleen eginkizuna.....	17
◦ Autonomia.....	19
Nire Praktikaldiaren lana.....	20
• Unitate didaktikoaren azalpena.....	20
• Arazo Egoera.....	20
◦ Testuingurua.....	20
◦ Arazoa.....	21
◦ Xedea.....	21
◦ Helburuak.....	21
◦ Ataza.....	22
• Saio-segidaren egitura.....	22
◦ Hasierako fasea.....	22
◦ Garapen Fasea.....	22
◦ Aplikazio eta Komunikazio Fasea.....	22

○ Transferentzia Fasea.....	23
Konparaketa.....	25
• Hutsuneak.....	25
• Antzekotasunak.....	25
• Ekarpenak.....	26
Balorazioa.....	28
Erreferentziak.....	30

GAIAREN AUKERAKETA

Gral hau idazteko asmoa, aurten praktketan Armentia Ikastolan bizi izan dudana esperientziatik jaio da. Bertan, Batxilergoko lehen urteko ikasgela batean unitate didaktiko bat planteatu genuen, bertako nire tutorearen eta nire artean. Unitate hau, momentu horretan nahiko iraultzailea iruditu zitzaidan, orain arte eskolan nire esperientzian bizi izan dudanarekin alderatuz. Unitatearen bitartez, ikasleak irakasle eta aldi berean ikasle bihurtzea lortu genuen, irakaslearen eta nire papera, ikasgelan, bigarren plano batean jarritz.

Unitatearen nondik norakoa, ikasleek taldeka kirol tradizionalak, edota joko-jolasak oinarri harturik, joko-jolas berri batzuk sortzea zen, araudian moldaketak eginez. Honela inklusibitatea lortzea helburutzat jarri genien ikasleei. Saiotetan ikasleek hartzen zuten saioaren dinamizazio papera, eta klasearen gidaritzaren ere hein batean beraien esku geratzen zen.

Esperientzia honetatik abiatzen da nire Gradu Amaierako Lanaren gaiaren aukeraketa. Izan ere, kuriositatea sortu dit, aspaldidanik nituen pedagogiaren inguruko ezin egon batzuk ikertzeko. Besteak beste, pedagogia kritikoaren korrante ezberdinak ezagutzea, pedagogia kritikoa bera nola definitzen den jakitea, eta korrante zehatz bat sakontasunean ikertzera eraman nau praktikaldiak, eta lan hau, ikerketa horren definizioa izango da.

Honela, berrikusketa honen helburua, pedagogia kritikoaren korrante zehatz baten baitan, irakasle eta nire artean diseinatu genuen unitate didaktikoaren inguruko errebisio bat egitea izango da. Honekin, aukeratuko dudana korrantea, nire perspektiba politikoaren baitakoa izango da, eta baita, praktketako lanean egin nuenarekin antzekotasuna duena.

Hau, Michel Lobrot-en, 'Pedagogia Instituzionala' izango da, eta bertatik, besteak beste, Eloisa Llorente-Catalan-ek autogestioa pedagogian nola lantzen duen aztertu, eta nire esperientziarekin alderatuko dut. Honez gain, pedagogian feminismoaren lanketa, edo pedagogia autogestionatuarekin antzekotasunak izan ditzaketenean beste korrante batzuk ere aztertuko ditut. Balorazio bat egin ahal izango dut horrela, eta nire ibilbidetik, egin ditzakedan ekarpenak posibleak ere aurkeztuko ditut.

Kontuan izateko, praktketako lana garatu eta burutu zen momentuan, ez nuen pedagogia kritikoaren gaineko jakintza askorik, eta gutxiago lan hau egiteko erabiliko dudana korrante zehatzaren berririk. Praktketako lanean, denborarekin eskuratzen joan naizen izaera kritikoa aplikatu nahi izan nuen, baina, inolako norabide jakin edo zehatzik gabe.

Korrante hori aukeratzearen arrazoia -pedagogia kritikoak barnebiltzen dituen barietate guztien artean- maila pertsonalean, gizarte berri baten formakuntzan, autogestioak izan dezakeen garrantzian dudana sineskera da. Horrela, autogestioa lantzen duten kolektibo politiko ezberdinetako militante modura, ideia hau, arlo edukatibora zabaltzeko daitekeenaren ideia daukat, aldaketa sozial integral batean eragina izan dezakeelakoan.

Beraz, laburbilduz, praktikaldian diseinatu eta aurrera eramán dugun unitate didaktiko berritzailea pedagogia kritikotik eta, bereziki, pedagogia instituzioanalean oinarria duen pedagogia autogestionatuaren ikuspegitik baloratuko dut. Gainera, zeharka, pedagogia kritikoaren beharraren aldarria egingo dut, Heziketa Fisikora bideratuz.

MARKO TEORIKOA

Lan honekin hasteko, lehenik eta behin beharrezkoa da pedagogia kritikoaren inguruko berrikusketa burutzea. Izan ere, ezin dugu pedagogia kritikoa korrante zehatz baten moduan kontsideratu. Aldiz, pedagogia tradizionalarekin hautsi edota berau aldatu nahi duten pedagogia proposamen ezberdinen batuketa dela esan genezake. Halere, baditu zenbait ezaugarri komun, eta hauen azalpena beharrezkoa da, oinarri bat ezartzeko.

Gaineratu, pedagogia kritikoa, bere honetan, ez dela gai baten inguruan zehazten, baizik eta ezagutza orokorraren eta honen ikasketa prozesuaren baitan. Lan honetan dagokigun gaia, Heziketa Fisikoarena, azalpen guzti hauetan barne biltzen da, eta geroago praktikarekin alderatu beharko dira teoria orokorrak gai espezifikoetara.

Pedagogia kritikoaren korrante ezberdin askok teorikoki garapen zabala izan duten arren, egia da, askok, praktikan ez dutela esperientzia zabalik, eta beste batzuk, praktikarako zubia egitean ez dute funtzionatu. Beraz, azalpen teoriko hauek martxan jartzea identifikatu daiteke pedagogia kritikoaren erronka nagusi modura.

PEDAGOGIA KRITIKOAREN IZAERA EMANTZIPATORIOA

Lehenik eta behin, pedagogia kritikoaren baitan aurkitzen diren autore ezberdinek oinarrian pedagogia kritikoak izan behar duen izaera emantzipatorioa azpimarratzen dute. Honela, pedagogia orokorra hiru interes, ezagutza ezberdinen artean banatzen dute, eta hau, Habermas-en (1989) modelu batetik hartzen dute oinarri. Habermas-en arabera, pedagogiaren interesa hiru puntutan banatzen da:

- Interes teknikoa: ezagutzaren instrumentalizazioaren eta lanaren bidez garatzen da. Zientzia enpiriko-analitikoetan oinarritzen da.
- Interes praktikoa: ulermenaren bidez eta hizkuntza erabiliz garatzen da ezagutzaren eraikuntza, zientzia hermeneutiko edo "interpretatiboetan oinarritzen delarik.
- Interes emantzipatorioa: Ezagutzak emantzipatorioa izan behar du hausnarketaren bidez, zientzia kritikoetan oinarritzen delarik.

Pedagogia kritikoaren interes emantzipatzailearen izaera nabarmenki politikoa da. Honela, esaterako Martinez-Bonafe-k (Llorente-Catalán-en aipatua 2018 35. or.) hezkuntza, proiektu politiko modura kalifikatzen du, eta hortik gizarte berri baten eraikuntzan, pedagogiak izan behar duen izaera politikoa erremarkatzen du.

En tanto que proyecto político, la educación ha de ser emancipadora, es decir, ha de liberar no solo las conciencias del yugo de lo acientífico e irracional, sino también deberá constituir un proceso de transformación, de renovación y reconstrucción de lo social.

Habermas-ekin (1989) jarraituz, pedagogia kritikoaren bidez, pertsonak bere burua, sinismen faltsuetatik, komunikazioaren distortsioetatik edota erlazio sozialen hertsaduretatik emantzipatu behar dira. Beraz, pedagogia kritikoaren zioak, mundua irakurtzen ikastea, eta honek dituen baldintzak aldatu eta borrokatzeko konpromezu militantea izatea dira.

Gainera, Jorge Luis Martin-ek (2013, 4. or.) pedagogia kritikoaren planteo materialista erreibindikatzeko du, metafisikatik urrunduz, baina baita zientifismoa ere:

Si bien la teoría crítica niega, acorde con su planteo materialista, toda apertura hacia la metafísica, también cuestiona al Positivismo, comprendiendo en él tanto al clásico (el de Augusto Comte) como al lógico (tal como se desarrolló en el Círculo de Viena). Lo que no acepta es su cientificismo, postura que termina declarando subjetivo, y por tanto irracional, todas las cuestiones vinculadas con la moral y los valores.

Llorente-Catalan-ek (2018) pedagogia kritikoaren oinarrien zerrenda egiten du. Besteak beste, zerrenda honekin pedagogia kritikoak zerri heltzen dioten aipatzen du gainera:

- Aktibismoa: ikasgelen autogestioa. Korrante honetan, pedagogia kritikoaren korrante libertarioak zein marxistak topatzen dira, eta ikasleen autonomiaren alde egiten dute.
- Hitza eta ikasleak: Queer korrontetik dator eta, besteak beste, zapalkuntza guztiak lantzeko apustua egiten dute, guztiak sujeto sentiaraziz.
- Gai sozialei atentzia: Gizartearen estruktura ulertzea du helburu (hezkuntza adoktrinantearen funtzioa esaterako) eta gai sozialak sartzek dira hezkuntzan, aldaketarako pretentsioekin.
- Etika eta politikaren berreskurapena: pedagogiaren balore propioak eskatzen dituzte: duintasuna, demokrazia eta justizia soziala. Zapalkuntzak eta injustiziak debate eta analisirako objektu bilakatzen dira.
- Erreferente solidoak: Duintasuna eta askatasuna (Fernandez-Balboa 1998), emantzipazioa, botere hartzea eta kritika (Kirk 2006) eta genero ekitatea, aukera berdintasuna edota praktika injustoei desafioa (Tinning 2006).

Honekin, pedagogia kritikoaren baitan azaltzen diren korrante nagusien azalpenarekin jarraitzea beharrezkoa da, pedagogia instituzionalaren azalpen zehatzean sartu baino lehen. Besteak beste, pedagogia kritikoan feminismoak egin behar duen eskaintza kontuan edukiz, eta baita pedagogia libertarioek edota dialogismoak pedagogia instituzionala nola elikatzen duen aztertuz.

PEDAGOGIA KRITIKOAREN KORRONTE EZBERDINAK

Korronte ezberdinen sailkapen eta azalpen baterako, Llorente-Catalan-ek (2018) egiten duen korronte nagusien sailkapena hartuko da oinarritzat nagusiki, Jesus Palacios-en (1978) lanarekin konbinatuz, bien artean korronte ezberdinen azalpen zehatza bilatzeko bidean.

1. Pedagogia libertarioak

Pedagogia libertarioak ibilbide luzea du pedagogia kritikoaren baitan, eta asko dira esperientziak. Nabarmenenak hala ere, Ferrer i Guardia eta bere Eskola Modernoa (1901-1906) prekurtso modura, Summerhill Eskola edota Meridako Anarkia eskola (Martin, 1993). Hauetatik, Ferrer i Guardia-k irekitzen du eskola libertarioaren bidea, Bartzelonan. Eskola honen bitartez, giza emantzipazioaren bidea jorratzen du, honek konpromezu politiko libertarioetara bideratuko duelarik. Honela azaltzen zuen Ferrer Guardia-k (*V. Molina-k 2009 aipatua*):

Se llevará a cabo una enseñanza inspirada en el libre pensamiento, mediante la práctica de la coeducación de sexos y de clases sociales, la insistencia en la necesidad de la higiene personal y social, el rechazo a los exámenes y todo sistema de premios y castigos, y la apertura de la escuela a las dinámicas de la vida social y laboral, y con la organización de actividades de descubrimiento del medio natural. Los niños y niñas tendrán una insólita libertad, harán juegos y ejercicios al aire libre, y uno de los ejes del aprendizaje lo constituirán sus propias redacciones y comentarios de estas vivencias. Una rotura verdaderamente revolucionaria con los métodos tradicionales.

Honez gain, Summerhill-eko esperientzia da mundu mailan zabalduenetarikoa. Summerhill eskola, autonomoki antolatzen den internatua da. Honetan, ez dute ia araurik eta hurrek ia nahi dutena egin dezakete bertan bizi diren kideen bizitza errespetatzen duten bitartean. Eskola hau, autoantolakuntzaz eta asanbladen bidez koordinatua dago, eta A. S. Neill-en bizitzako ideien baitan dago kokatua <<Vive y deja vivir>> (Palacios, 1978, 190. or.). Neill berak, eskola eredu hau planteatzerako orduan, eskola hurrei egokitzeko saiakera egiten du, eskola tradizionalarekiko duen ikuspuntuarekin kontrajarriz, hau da, haurrak duela eskolara egokitzeko beharra (1978, 190. or.).

Eskola hau egokitzerako orduan, Summerhill zenbait arazorekin topatzen da, izan ere, bere filosofiaren baitan, helduen interbentzioak haurren hezkuntza norabidetu dezake, beraz, ez du taktika edukatibo konsistentetik erabiltzen. Hala ere, honek ez du esan nahi hurrez ahazten denik bertako ikasle ohiek aipatzen dutenez. Beraz, nahiz eta itxuraz ikasleekin duen harremanak formalismo falta izugarria duela dirudien, Summerhillek erlazio hauek tentuz erregulatzen zituen (R. Hemmings 1975, 229. or.). E. Fromm-ek eta A. Montagu-k, Summerhill Eskolak zituen printzipioak ikertzen dituzte eta J. Palacios-ek (1978, 193-211. or.), bere aburuz, printzipio garrantzitsuenen laburpena egiten du. Hauek lirateke:

- Haurraren izaeran konfidantza
- Hezkuntzaren finalitatea, haurrak bizitza pleno bat garatu ahal izatea.
- Askatasuna
- Autoerregulazioa
- Autogobernua
- Bihotzak, ez burmuinak: emozioei bide ematea, beldurraren ezabapenez
- Summerhill-en terapia: Summerhill-ek uste zuen “haur batek maitasuna eta egin nahi duena egiteko animoa badu, heldu zoriontsuago eta umoagoak” bilakatzen direla (1974, 160. or.).
- Irakaskuntza: Klase guztiak hautazkoak dira, eta lan eskolarrak garrantzia txikia du.

2. Dialogismoa: P. Freire eta Habermas

Frankfurteko eskolatik datorren ildo jarraituz, Habermas erreferente harturik eta P. Freireren *Pedagogia del Oprimido* batuko dira puntu honetan. Izan ere, ‘Dialogismo’-aren filosofia, paraleloki lantzen dute hezkuntza kritikoan, eta hori ere aztertuko dut unitate didaktikoaren analisisian.

Izan ere, unitate didaktikoaren analisisa egiterakoan, ikasle-irakasleen papera eta erlazioa ere aztertuko ditut. Ildo horretatik, erlazio hori, eta honen bidez sor daitekeen ezagutzaren klabeak filosofia honen bitartez eskuratu daitezke.

Hasteko, dialogismoaren kontzeptuak, Freire-arentzat (1970) komunikazioaren bidez mundu berri bat eraikitzeko eta gizakien arteko elkar-ulertzerako balio du. Bere aburuz, akzio dialogikoak ulermena, kultur sormena, eta askatasuna bilatu behar ditu, eta honetarako, hezitzaileek baldintzak sortu behar dituzte hirurak lor daitezen.

Habermas-entzat, (1989) dialogismoan, arrazionalitateak subjektuak eztabaidatzeko, errealizatzeko eta aktuatzeko gaitasunak lortzearekin lotuta dago. Horrela (Garrido 2011), *arrazionalitate komunikatiboa* proposatzen du. Arrazionalitate horren arabera, ezagutza ez da munduaren analisi positibista edo tekniko batek ahalbidetutako ulerkera. Kontran, ezagutza testuinguru intersubjektibo batean eraikitzen da.

Honela, bai Freire-k bai Habermas-ek proposatzen dutena, mundua eraldatzeko, ezagutza eraikitzeko, eta azken batean hezkuntza bideratzeko, dialogismoa, edota dialogoaren bitarteko ikaskuntza prozesua da. Prozesu honetan, halere, Freire-ren ustez, dialogoan botere erlazioak agertzen dira eta hauek nork parte hartzen duen eta nor entzun behar den determinatu dezake.

Halere, Freire-k ezagutzan dialogismoaren bidez sakontzen duenean, kontzeptu marxistak hartu eta buelta ematen die, praxia, “akzioaren eta hausnarketaren arteko dialektika” dela

azaltzen duelarik (M. Torres 2008, 68. or.). Beraz, hausnarketa dialogismoaren *praxiaren* erdiguneko ardatz bezala hartzen du, beti ere, sor daitezkeen botere erlazioak kontuan izanik. Beraz, Freire beraren azalpenetan ere, antiautoritarismoa atzeman daiteke, egoera dialogikoetan botere erlazioak neutralizatu behar direla adierazten duenean.

Garrido-k (2011, 5. or), Habermasen emantzipazioaren gaineko teorian, komunikazioak eta arrazionalitatearen ulerkerak duten garrantzia azaltzen du:

En este sentido, Habermas analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje (...) crítica a la sociedad capitalista moderna, en términos de las maneras en que somete y debilita la autonomía y la racionalidad del individuo operando a través de la substitución de la racionalidad comunicativa por una racionalidad tecnológica

Habermasek, bere oinarri marxistak bultzatua, *praxis*-aren kontzeptuari, Freire-k bezala ulerkerak berri bat ematen dio, antzerako zentzuan gainera. Bere ustetan (Garrido 2011), irakurketa marxistetan *praxiak*, lanaren esanahia hartzen du bakarrik, eta honek, arrazionalitate instrumentalaren oinarriekin hartzen du antzekotasuna. Honela, *praxian* (Marxen teorian) dimentsio fundamental baten karentzia dagoela uste du: akzio komunikatiboa eta bere gaitasunak.

Gainera, hurrunago joanez, (Garrido 2011, 7. or.) “benetako aldaketa soziala, hizkuntzaren bidez sorturiko interakzio sozialetik datorrela dio [Habermasek], giza *praxiaren* dimentsio konstitutiboak mediatua”.

Honela, Habermasek, aldaketa sozial hori, esparru sinboliko batean burutu behar dela planteatu zuen, zehazki esparru komunikatibo batean, non, sujetuen arteko interakzioak eta ulerkerak sortuko duten (bai aldaketa soziala, bai eta hezkuntza aldaketa).

3. Pedagogia feminista kritikoa

Aipatzekoa litzateke, puntu honetan, feminismoak pedagogia kritikoa gaian egin dituen aportazioak. Esaterako, patriarkatuaren igaia sartzeari, emakumeen zapalkuntza egonkor mantetzen duten erlazioen azalpenaren elementu nuklear modura (Scraton, 1995).

Ildo honetatik tiraka, interseksionalismoaren kontzeptua ere aztergai izan dezakegu, eta hau unitate didaktioan lantzen den inklusibitatearekin lotu. Genero zapalkuntza, inklusibitatea lantzerako orduan unitatean aztertu ez den afera da. Aspektu hau landu gabe, ez da errealia inklusibitate errealia lortzea, beraz, hemen honetarako oinarriak azalduko ditugu.

Izan ere, Feminismoak, gizarte patriarkalaren ulerkeraren bidez, gizarteko elementu zentralak (gizartearen oinarriko mekanismoak, botere erlazioak, hizkuntza matxistak...) gizonen legeen baitan eratuak daudela ondorioztatzen du. Honen baitan, kirola, hezkuntza, edota gure

inguruko arlo guztiak (sexua eta generoa bezalako oinarritzko gauzak) eraikuntza sozialak dira, eta hauek, gizonen interesen baitakoak dira. Martinez-ek (2016, 130. or.) honela azaltzen du:

Debemos entender nuestras sociedades como una organización dicotómica (norte-sur; hombre-mujer, rico- pobre; público-privado...), jerárquica, patriarcal y heteronormativa; donde las relaciones de género se basan en estructuras de reparto del poder desigual. Este sistema se sirve de diversos mecanismos que normalizan tal imaginario patriarcal, entre los más significativos cabe destacar: la educación, los medios de comunicación, la socialización familiar, la cultura, las tradiciones o las religiones.

Beraz, eraikuntza sozial horiek oinarritik landu eta suntsitzeko, Interseksionalitatearen kontzeptua aztertu dezakegu. Hasteko, interseksionalitatea, (Smith, 2017) zapalkuntza forma ezberdinen arteko interakzio eta batzearen esperientzia dela esan daiteke, Beltzetatik datorren Feminismoaren ikuspegia oinarri hartzen badugu kontzeptu hau azaltzeko.

Pedagogian aplikatzerako orduan, *doing gender* kontzeptua mahaigaineratzen dute West eta Zimmerman-ek (1987). Piedra, García-Perez, Latorre eta Quiñones-en arabera (2013, 222. or.), eredu horrek eskolan “generoaren eraikuntza analizatzeko eta ikasteko metodoak” (227. or.) gure eskura jartzen digu eta, horren baitan, praktika koedukatio ‘onak’ proposatzeko irizpideak ere

Honela, egileok lau puntu ezartzen dituzte (225. or.) analisi eta ikaskuntza praktika koedukatio eta inklusibito horiek lortzeko

- *“Impulsar la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos del deporte.*
- *Promover y facilitar la participación en las actividades físico-deportivas de las mujeres.*
- *Asegurar la participación de las niñas y jóvenes en las clases de Educación Física.*
- *Fomentar un modelo de práctica físico-deportiva exento de estereotipos de género. “*

Feminismo aferak joko-jolasetan lantzeko, bestalde, Joseba Etxebeste-ek (2004, 102. or.) ematen ditu zenbait oinarri. Joko-jolasen barne logikaren hausnarketa baten bidez, joko-jolasen artean, joko, jolas eta jolas-joko sailkapena egiten du. Sailkapen honen bidez, bakoitzak eskaintzen duen plazerra azaltzen du. Horiek, irabazteko plazerra, elkarbanatzeko plazerra eta errepikatzekeko plazerra dira hurrenez hurren:

Aldi berean, jokoa eta jolasa bi gizarte jokabide ereduak ere dira. Aurrekoari gizartearen esanahia gehitu behar diogu. Horrela, jokoak gizonezkoen plazarako joera publikoa

adieraziko luke, jolasak, aldiz, etxe barneko gizonezko eta/edo emakumezko harreman intimoen eredua (familia eta lagunen jokabidea) eta jola- sa-jokoak, aitzitik, emakumezko etxe barneko arlo berezia

Horrela, plazer horiek genero ezberdinetara lotuak daudela dio, beraz, praktikan kontuan eduki beharko dira ezaugarri hauek, genero maskulinoak protagonismo gehiago hartzea nahi ez bada.

4. Pedagogia instituzionala

Azkenik, geroago unitate didaktikoaren errebisiorako erabiliko dudan pedagogia kritikoaren oinarriak azalduko ditut, nahiz eta ez den izango korrante bakarra. Pedagogia instituzionalista, bi perspektiba ezberdinetatik ikusia izan da. Oinarrian, bi perspektiben artean hainbat ezaugarri komun badituzte ere, bi irizpide ezberdinen artean banatzen da teoria hau. Alde batetik, eta zabalago azalduko den, Michel Lobrot-en <no-directividad> eta bestetik Oury eta Vasquez-en *psikoterapia instituzionala* aurkitzen dira. J. Palacios-ek dio, bi korrante hauen arteko ezberdintasun nagusia, batzuk arlo terapeutikora orientatzen direla (Vasquez, Oury) eta besteak autogestiora (Lobrot, 1978, 257. or).

Azalpena, Lobrot-en ikuspegitik joango da, geroago erabiliko baita ildo hau unitatearen errebisioa egiteko. Ildo honek, autogestio pedagogikoan datza: haurrak, bere hezkuntzaren kargu egitean (Lapassade 1977, 102. or). Korrante honen ezaugarri nagusienetakoa, irakasleak hartzen duen ez-zuzentzaile posizioa da. Honela, ikasleek hitz egiteko duten askatasuna baliatuz, Lobrot-ek diagnostiko taldea izendatuko duen taldea sortzen da. Talde honek, saioen autogestioa izango du.

Irakaslearen eginkizun ez-zuzentzaile posizioa J. Palacios-ek (1978 p.264) honela azaltzen du M. Lobrot-en irakurketetatik:

La persona investida como jefe en un grupo (...) renuncia al ejercicio de su autoridad, de su poder y se limita a ofrecer sus servicios, capacidades, conocimientos (...) <<el silencio sistemático y prolongado es la concretización de la no directividad; es la no directividad en acto>>

J. M. Brohm-ek (1978-1994, 221. or.) ere, pedagogia instituzionalaren alde egiten du praktika pedagogikoa proposatzen duenean. Izan ere, irakaslearen paper ez-zuzentzailearen alde egiten du berak ere, batez ere, irakaslearen interbentzioaren inguruko azalpenetan sakontzen duelarik arrazoiketa: *“Intervenir es participar activamente, criticar, analizar, verbalizar, rechazar (por ejemplo, los rechazos), prohibir (por ejemplo, las prohibiciones), suscitar la crítica y las explicaciones...”*

Ezaugarri honen arrazoietakoa bat, M. Lobrot-ek burokraziari egiten dion kritikan datza. Ardoino-ren (1974, 29. or.) arabera, “burokrazia botere fenomeno da; kosifikazio fenomeno;

erabaki burokratikoak iluna eta difusoa da erresponsabilitatea ekiditeko; komunikazioak funtzionatzen ez dutenean gertatzen da; burokraziak pedagogia propioa segregatuz bizirauten de; antolakuntza iadanik ez da medioa baizik helmuga; burokraziak historiaren aldaketa ukatzen du". Oinarri honekin, Lobrot-ek (Palacios, 1978, 263 or.-an aipatua) irakasleak burokrazian murgilduta dagoenean dituen 3 helburu identifikatzen ditu:

- Programarekin konformitatea
- Obedientzia eskuratzea
- Azterketen arrakasta

Beraz, hezkuntzari egiten dion kritika antiautoritario honekin, eta baita perspektiba soziopolitiko batetik eraikitzen dela kontuan harturik, S. Lopez-ek edo G. Lapassade bezalako autoreek korrante hau pedagogia libertarioen baitan inskribitu daitekeela diote, eta J. Palacios-ek, korrante marxisten baitan ere kokatu daitekeela dio, autogestioa eta ikasleen eta taldearen autonomia lantzen baitu. Hala ere, Lobrot-en pedagogia instituzionalaren garapena, Vasquez eta Oury-k garaturikoa baina "libertariogoa" dela dio (1978, 257. or.).

Pedagogia instituzionala izenburuaren kontzeptua azaltzea ere beharrezkoa da, pedagogia korrante hau sakontasunean ulertzeko. Labur azaltzeko, pedagogia instituzionalistak, instituzioa ikasleria 'instituyente' bilakatuz lortu behar dela diote, eta instituitua den irakasleak, instituzio horrek ezartzen dizkion egin beharrak albora utzi behar ditu. Horrela lortzen da pedagogia autogestionatua. S. Lopez-ek, honela azaltzen du instituzioaren bilakaera:

la Institución tiene tres momentos, la institución como lo Instituido, es decir, el momento de la universalidad, la institución tal como les es dada a los que a ella pertenecen. En segundo lugar, el momento de la particularidad, la institución como lo Instituyente, que no es otra cosa que las actividades que los que pertenecen a la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la satisfacción de sus problemas. Finalmente, la institución como lo institucionalizado o el momento de la singularidad, donde se funden los elementos anteriores en un nuevo momento de institucionalidad.
(López Guerra, 2011)

Horrela, hitzaren bitartez, ikasleriaren gaitasun 'instituyentea' garatu daiteke, pedagogia instituzionala ezarriz.

Azkenik, Lorrente-Catalan-ek (2004,113. or.) bere tesian, pedagogia honek dituen hainbat abantaila aipatzen ditu, eta besteak beste, Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein... bezalako autoreek, pedagogia honek proposatzen dituen zenbait kontzeptu jasotzen dituztela era azpimarratzen du. Hauek liratezke pedagogia honek eskaintzen dituen abantailak.

- Gizakiaren potentzialtasunean konfidantza.

- Ikasketak esanguratsua izan behar du.
- Ikasketa partizipatiboa, pasiboa baina eraginkorragoa da.
- Ikasketa, sakonagoa eta denboran gehiago luzatzen da totalitatean egiten denean.
- Autoikaskuntza, autoebaluazio eta autokritikaz lagundua egon behar da.
- Ikasketa sozial baliogarriena, ikasketa prozesua egiten ikastea da.

Geroago garatuko dugu pedagogia honen arlo praktikoa, edo praktikan zein irizpide markatzen diren, baina hau, pedagogia kritikoko korrante honen azaleko laburpena da.

PEDAGOGIA KRITIKOAREN BEHARRA HEZIKETA FISIKOAN

Orain arte, pedagogia kritikoren azaleko laburpen hau, Heziketa Fisikoa arlora bideratu behar da hala ere. Arestian aipatu bezala, pedagogia kritikoa teoriarik luze bezain zabal garatu den arren, hezkuntzako kurrikulumean leku bat egitea falta izan zaio, edota, garrantzia esanguratsu bat edukitzea. Heziketa Fisikoan, badira esperientzia ezberdinak, baina askotan, betiko kirol praktikak eta Heziberri edo lekuan lekuko legeak exigitzen duen kurrikulua betetzera mugatu da pedagogia gure arloan.

Baina honen kontraposizioan, zenbait autorek jarduera fisikoaren irakasgaiak bere izatea berritu behar dutela aldarrikatzen dute. Kirk-ek (2010), adibidez, irakasgaiaren iraulatzaren beharra aldarrikatzen du, irakasgai honek eskaintzen dituen aukerak eta gaitasun pedagogikoak aldarrikatze aldera, horrela berriz ere kurrikulo eskolarrean kontuan edukitzen hasi baitaiteke.

Fernandez-Balboa-k (2002, par. 2) islatzen du Kirk-en gogoeta hori, eta egile askoren lanean oinarritzen du: "Heziketa fisikoak ez dauka bigarren hezkuntzan gehiagizko inpakturik. Honela, zenbait autorek arlo hau krisi batean murgildurik dagoela salatzen dute (Carlson, 1995; Griffey, 1987; Siedentop, 1987; Stroot, 1994; Tínníng y Rtzclarence, 1992; Walling y Martinek, 1995; Wilcox, 1987)"

Bestalde, Fernández-Balboa-k orain arte hegemonikoa izan den heziketa fisikoaren eredu tradizionalak, gazteen garapenean eragin kaltegarria izaten duela dio, askotan egoten baitira norberaren gaitasun edota itxura fisikoaren baitako sentsibilitate edo beldurrak, irakasgai honetan. Eta, hala ez bada ere, Rubinek (Fernandez-Balboa, 1994, 342. or.-an aipatua) azpimarratzen du, kirol arrakastak ere ez duela zertan pertsonaren garapen integrala bermatzen:

Yo soy muy atlética, guapa y popular. En la escuela todas mis amigas quieren ser como yo. Tengo muchos trofeos (49 hasta la fecha) en atletismo, tenis, campo a través y baloncesto. Yo soy esa persona exteriormente, pero en privado soy muy insegura. Esa inseguridad la disimulo aparentando ser valiente y no tener escrúpulos. De esa forma, nadie puede ver qué hay dentro de mí. Cuando llego a mi casa, me encierro en mi habitación y me pongo a llorar .

Honen aurrean, autore ugari dira Heziketa Fisikoaren izaera kritikoa aldarrikatzen dutenak. Ruiz Omeñaca eta Bueno Ruiz-en hitzetan, arlo honek posibilitate espektro zabal eta singularra irekitzen du. Berriz ere, Balboa-rengana itzuliz, pedagogia kritikoak izaera askatzailea du pertsonengan, eta pedagogia kritikoaren bitartez, ikasleak (eta baita irakasleak) beraien egoera propioen subjektu bilakatzen dira, beraien bizitzako limitazio zein egoera horiek behartu dituzten kausen ikerketaren bidez, perspektiba historiko, konparatibo eta kritiko batetik aztertuta. Honela, Heziketa fisikoan agertzen diren barrera ideologiko batzuk gainditzeko gaitasuna eskuratu daitekeela dio (Fernandez-Balboa 2002):

Estas barreras ideológicas existen tanto en la educación física como en el deporte. Por ejemplo, cuando los niños juegan al fútbol, las niñas se mantienen al margen (...) Independientemente de que estas reglas tácitas dividan a la gente en términos raciales, sexuales, de clase social, de nivel de habilidad física, etc., lo cierto es que no son naturales, es decir, que son constituidas socialmente. (...) ¿Cuáles son las bases históricas de esos espacios?, ¿cuáles son sus consecuencias para las personas y la sociedad?, ¿qué sienten las personas acerca de los que están al otro lado de la línea?, ¿cómo podrían ser estas líneas borradas o traspasadas?

Lorente-Catalan eta Martos-Garcia-ren ustez (2018, 44, or.) irakasgai honen bidez talde kohesioa, espazio zabalen erabilera, jarduera fisikoak eskaintzen dituen erlazio sozial intentsoak, kontaktu korporala, mugimenduak ez ezik, identitate sozialak eskaintzen dituen emozioak, inklusibitatea eta harremantzeko eredu berrien sorrera... eta beste hainbat elementu landu daitezkeen espazio urratzaile bat izatera heldu daitezkeen irakasgaia izan behar denaren aldarria egin behar da.

Beraz, Lorente-Catalan eta Martos-Garcia-ren (2018, 46. or.) esanekin jarraituz, handia da, heziketa fisikoak pedagogia kritikoan murgiltzeko duen beharra, eta zabalak dira bertan landu daitezkeen posibilitateak. Jarduera fisikoak berak izan dezaken izaera transgresorea eta sortzailea, adibidez, arlo hau baita eskolan erlazio sozialak gehien lantzen diren espazioa.

Feminismoaren gorakadak esaterako, zer esan handia izan dezake jarduera fisikoaren esferan, eta datozen urteetan aplikatzen diren pedagogia kritikoan kontuan hartzeko gai bat litzateke. Aurrez aipatu bezala, gai hontatik tiraka, pedagogia kritikoan feminismoak egin dituen zapalkuntza espezifikoen inguruko irakurketak, pedagogiak garatzerakoan kontuan hartzekoak izango dira. Edota, emakumearen izaera zapaldua, bai gizartean eta bai kirolean, heziketa fisikoaren bidez landu ahalko zen.

AUTOEBALUAZIOA

Ebaluazioaren gaia ere, didaktikan landu beharreko aspektu bat izan ohi da, eta baita nire unitatean sakonki landu den gaia ere. Lopez Pastorrek (2000), *didaktikaren bidegurutzea* dela

azpimarratzen du, irakasle baten irakasteko modua, bere ebaluatzeko metodoaren bidez neur daitekeela esanez. Honetarako, ebaluazio formatiboa deituriko proposamena plazaratzen du.

Horrela, Pastorrek berak jarraitzen du esanez, arrazionalitate praktikoan eta ez teknikoan (pedagogia kritikoarekin alderatu ahalko genukena) oinarritzen bada planteamendu edukatiboa, ebaluazioan honek bere eragina izan behar duela, eta hau, elkar-ulertzean, hobekuntzan eta dialogoan oinarritu behar dela.

Azkenik, ohiko ebaluazioari kritika eginez, eredu alternatibo bat proposatzen du, kontuan edukiz arrazionalitate praktikoaren ebaluazioak eduki behar dituen printzipioak. Eredu hau, lau puntutan banatzen du, eta bertan, irakasle zein ikasleen balorazioak jasotzen ditu:

- Irakaslearen kuadernoak: Irakasleak eguneroko behakuntzak anotatzen dituen kuaderno bat osatzea proposatzen du, bi modutara estrukturaturaz
 - ekturktura gehiagorekin: autoebaluazio fitxak izan ahalko liratekeenak.
 - Ekturktura gutxiagorekin: Anekdotak edo hausnarketa betea.
- Saioen fitxak, unitate didaktikoen fitxak eta ikasleen kuadernoak: Akzio-hausnarketa zikloak egitea proposatzen du, ikasleek gertaturikoan balorazio bat egin dezaten. Honez gain, ikasleen kuaderno bat proposatzen dute, bertan ikasitakoaren gaineko hausnarketa pertsonala egiten joan daitezten.
- Fitxak eta orriak ikasleentzako: Honen barnean bi instrumentu bereizten ditu:
 - taldearen eta banakoaren behaketarako fitxa.
 - Autoinformeak eta autoebaluaziorako galdetegiak.
- Ebaluazio-ikerketak: Talde dinamika edo dinamika kolaboratiboak hartzen dira kontutan, irakasle eta ikasleen lanaren, praktika edo gai baten hobekuntzari begira.

PEDAGOGIA INSTITUZIONALISTAREN IRIZPIDEAK

Pedagogiaren autogestioa praktikan ezartzeko orduan, teoria honen aplikaziorako irizpideak behar dira. Aurrez aipatu da, Lobrot-en (1974) ildotik joango dela ildo hau, eta ildo horren oinarrietako bat, irakaslearen paper 'ez-zuzentzailea' dela. Baina honez gain badaude irizpide gehiago, eta pedagogia korrante hau praktikan jarri direnaren kasuak.

Llorente-Catalan da, pedagogia hau sakonenean aztertu duen ikertzaileetariko bat, eta bai bere tesitik, zein beste zenbait artikuluetatik atera daiteke informazioa. Doktore honek, besteak beste, zenbait esperientzia praktikoren errebisioa egin du, eta bertan jaso dituen emaitzak baliagarriak izango dira lan honetan ondoren azalduko den unitate didaktikoarekin alderatzeko. Esperientzia hauek, osotasunean ere ez dira konparagarriak, izan ere, kurtso osoko edo lau urteko esperientzien errebisioa egiten du, baina pista batzuk ematen dituzte, ikasleen saioen autogestiora bidean.

AUTOGESTIORANTZ

Hasteko, guztiz beharrezkoa da azaltzea zer den ikasgela baten autogestioa. Helburu nagusienetarikoa, ikasleen eta taldearen autonomia lortzea dela diote autore ezberdinek (Lobrot 1974; Palacios 1978; Lapassade 1985; Loureau 1994; Llorente-Catalan 2004). Bide hau jorrazteko, ikasleek bere burua autogestionatzen duen talde bat sortu behar dute, eta irakasleak, bere botereari uko eginez, aholkulari papera hartzen du.

Irakaslearen papera

Puntu honetan, aipatzekoa da, Freire-k dialogismoa planteatzen duenean ikaskuntza prozesuan, botere harremanen inguruan egiten duen hausnarketa. Izan ere, talde batean, botere erlazioak aurkitzen badira, ez da parte hartzaile guztien ahotsa berdin entzungo. Beraz, ikaskuntza prozesua dialogoan oinarritu nahi bada, irakasleak bere botere harreman instituitua alboratu beharko luke.

Beraz, irakaslea, tresna bilakatzen da, taldearen eskura. Halere, Lobrot-ek (1974, 266-267. or.) azpimarratzen du, "irakasleak jakin behar duela noiz duen taldeak berarekiko beharra, eta noiz joaten den taldea berarengana, nondik jarraitu edo zer egin ez jakiteak angustia sortzen dielako". Beraz, eta Llorente-ren (2004) tesiarekin jarraituz, irakasleak klasean geroz eta botere gutxiago dauka. Prozesu hau, doktoreak ikertu dituen kasuetan (2004; 2008) gradualki gertatu da.

Irakasleak, edukiak ikasleekin paktatzen ditu, eta klasearen dinamizazioa, gradualki alboratzen du, piskanaka ikasleen autonomia handituz eta taldearekiko partaidetza eta konpromezua areagotuz. Beraz, adibidez hasiera batean klaseak irakasleak dinamizatzen dituen arren, bere helburuak, klasearen autogestioa, ikasleei azalduz doa, ikasleek jakin dezaten zein dekan irakasleak hartu nahi duen norabidea.

Llorente-Catalan-ek (2004, 279-280. or.) kasu praktiko batean irakasleak ikasleen autonomia nola bermatzen duen azaltzen du:

La primera evaluación prácticamente las clases las haré yo pues quiero que quede claro el concepto de EF que quiero transmitir, así como las posibilidades que tenemos a nuestro alcance. Es preciso sentar una buena base para poder plantear un trabajo posterior más autónomo. En la segunda yo haré unas sesiones sobre diferentes aspectos de expresión y después ellos tendrán que hacer los sketch con lo cual ellos ya tendrán que hacer algo; en la tercera ellos también tendrán que elaborar como evaluación unos juegos colectivos que tienen que inventar creando un reglamento, y variarlo y en la cuarta lo harán todo ellos.

Irakaslearen funtzio edota rolaren azalpenarekin amaitzeko, aipatu behar da Lobrot-en (1998, 107. or.) esanetan, guztiok zerbait egiten ikasi nahi badugu, horretarako desira behar dugu. Beraz, jarrera hori eskuratze aldera, dozentek pentsatu behar ditu zein jarduera izan daitezkeen ikasleak motibatuko dituenak. Hori eskuratze aldera, hiru interbentzio mota planteatzen ditu (Llorente-Catalan 2004, 100. or.):

- Irakasleak, ikasleei galdetu beharrean zer egin nahi duten, jarduera irekiak proposatu ditzake, ikasleak parte hartu dezaten eta beraien motibazio maila ezagutu dezan.
- Pertsonak, bere izaeraren eta bibentzien baitan jokatzeko dute, eta askotan, hasera batean emozio negatiboak ateratzen dituzte. Emozio hauek espresatzeko espazio eroso batek ere kontuan izan behar da, ez dituela emozioak zertan desagerrarazi. Beraz, hauek guztiak kontuan izan behar dira positiboa dena ateratzen joan dadin, ez-zuzenduriko marko bat planteatzean.
- Ikasleen desirak identifikatzea ere gehienetan zaila izaten da. Horregatik, hauek kanporatzeko metodoak eskura jarri behar dira.

Ikasleen eginkizunak

Ikasleek ere, prozesu guzti honetan badute paper garrantzitsu bat. Izan ere, irakaslea bada ere, pedagogia autogestionatua proposatu eta martxan jartzen duena, ikasleek pedagogia hau onartu, bere gain hartu ikasketa prozesua, eta honetarako lan egin behar dute. Martxan jarri diren esperientzietan, gainera, ez da beti ondo atera. Izan ere, taldearen izaerak, historialak, taldearen barruan dauden subjektibitateen arteko talkak... hainbat faktorek egin dezakete planteamendu honek ezin aurrera egin ahal izatea.

Autogestioan, ikasleek hartzen dute saioetan protagonismo guztian. Beraien ardura da, saioa diseinatzea, prestatzea eta aurrera eramatea, eta beraien ardura da baita ere, saio amaieran hausnarketa kolektibo bat proposatzea (Llorente-Catalan 2008). Honetarako, beharrezkoa da ikasleek taldean funtzionatzeko gutxieneko gaitasuna izatea: autokontrola, empatia sentimenduak,

gainentzekiko errespetua, entzuteko gaitasuna, kritika konstruktiborako gaitasuna... hauek bere burua autogestionatuko duen talde batean beharrezkoak dira, naiz eta, esperientziak berak ere, taldean funtzionatzeko heldutasuna izaten lagun diezaieketen.

Hausnarketa indibidualek zein kolektiboek, beraz, garrantzia hartu behar dute prozesu honetan. Dialogoaren edota hausnarketaren bidez, taldearen zein norbanakoaren ezagutza transferentzia bermatu behar da horietan.

Ikasleek, esperientzia honetan, taldearekiko geroz eta konpromezu maila handiagoa hartzen joan behar dute, irakasleak dinamizazioaren lekukoa uzten doan heinean, beraiek har dezaten. Eta taldeak ondo funtzionatu dezan, ardura banaketa, edo taldearen dinamizazioan erreleboak egitea ere beharrezkoa da, taldearen kohesioa mantendu nahi bada.

Irakaslea, figura autoritariotzat ikusteaz utzi behar dute, eta beraien ikasketa prozesuaren laguntzaile bailitzan hartzen ikasi behar dute, beti ere, kontuan izanik beraiek hartu behar dutela prozesu honen gainekiko erresponsabilitatea.

Ezagutu ditudan kasu praktikoetan, batez ere, Llorente-Catalan-ek ikerturikoak, Gatell eta Joven-ekin batera, saioen segidaren antolaketan ikasleei -orokorrean, ikusi ditudan jardueren sekuentzia guztiak antzeko oinarrizko planteamendua dute- ondorengo egin beharrak aurkezten zaizkie:

- Hasiera batean, irakaslea bada ere saioak dinamizatzen dituen, ikasleek irakaslearekin batera ikasturtean zehar ikasiko dituzten edukiak adosten dituzte.
- Autogestio kontzeptuaren asimilazioarekin batera, saioan geroz eta erresponsabilitate eta konpromezu gehiago hartzen joan behar dira: saioetan planteatzen diren hausnarketetan parte hartzea; saioen dinamizazioaren inguruko ideiak jasotzea; taldearen kohesiorako herramientak erabiltzen hastea.
- Saioak talde txikitik prestatu eta dinamizatzen hasi behar direnean, irakasleari, dinamizazioaren eredia aurkeztu behar die, izan ere, askotan denborak kalkulatzeko, material zein espazioaren aldetik eskakizunik egin behar badute... zailtasunak izaten dituzte. Hau, praktikarekin hala ere, murrizten joan behar da.
- Saioen dinamizazioa aurrera eraman behar dute, eta baita saioaren amaieran hausnarketarako espazio bat utzi ere. Hausnarketa honetan, moderatzaileak ikasleak beraiek izan daitezke, nahiz eta zenbaitetan irakaslea bera ere azaltzen den eginkizun horretan.
- Azkenik, hausnarketa bat idatzi behar dute, autoebaluazioaz lagundua joango dena. Kontzeptu hau ez dago oso garatua, baina idatzi guztietan agertzen da autoebaluazioaren garrantzia ikasketa kritiko baterako prozesu garrantzitsutzat. Hausnarketa hau, ezberdina

izan daiteke: saio guztien amaieran, dinamizazioa egitea tokatzen denean, ebaluazio amaieran... Baina guztietan da garrantzitsua, ikasleak bere buruaren eta taldearen gaineko autoebaluazioa egitea, bere ikasketaren gaineko erresponsabilitatea hartzen has daitezen.

Autonomia

Azkenik, taldeak autonomia izatea zer den azaldu behar da. Hau, ez da helmuga zehatza, zenbagarria ezta begi bistan agertzen dena. Autonomia, hein batean prozesuaren parte da, ikasleak ikasketa prozesuaren gaineko erabateko kontrola hartzea, hein batean, gizarteratzerako orduan, pentsamendu kritikoa garatua izatea. Beraz, errebisioa egiterako orduan ere, baloratzeko aspektu zaila izango da. Halere, erreibindikatu eta azaldu beharreko kontzeptua da, autogestioaren bidez, ikasleek autonomia eskuratzea baita helburua.

Honegatik, autonomia, prozesu baten modura ebaluatu behar dugu, ikasleak zer ikasten ari diren ezagutu eta bide batez, ea eskolatik irtetzen direnean, jarduera fisikoa autogestionatzen jarraitzen duten ezagutzea, honetarako balio behar baitu pedagogiak, egunerokotasunerako gaitasunak eskuratzeko. P. Freire-k eman dezake agian honetan azalpenik egokiena:

El educador o la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica. La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez mas el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente. (1998 , 108. or.)

Freire-ren hitzetatik uler dezakegu, autonomia ez dela bizitza aurrera ateratzeko gaitasuna eskuratzea bakarrik, baizik eta pedagogia kritikoaren bidez bultzatu behar den autonomia, ikasleak bizitza, errealitatea aldatzeko gaitasunen eskuratzea dela. Kontzeptu honetan sakonduz, Freire-k, irakastea ez dela ezagutzen transferentzia soilak dio (1998, 20. or.).

Honela, ikasteko klima demokratiko baten beharra sortzea aipatzen du. Honetarako, ikasleak hartu behar du ikasten ari denaren gaineko kontrola, eta materialak bere kuriositatearen baitakoak izan behar dute, askotan bera delarik hau aukeratzen duena.

Azkenik, ezin dugu ahaztu hausnarketak Freire-rentzat duen eragina ikasketa prozesuan eta bide batez autonomiaren garapenean. Dialogoaren eta hausnarketaren bidea hartzea pedagogiak azken batean.

NIRE PRAKTIKALDIAREN LANA

Jarraian, praktketan garaturiko unitate didaktikoaren laburpen bat egingo dut, pedagogia autogestionatuarekin alderatzeko eta konklusioak ateratzeko.

Kontuan izan behar da, unitate didaktiko hau garatu zen momentuan, ez nuela pedagogia autogestionatuaren oinarrien berri, eta helburua, inklusibitatea lantzea, ikasleek saioak dinamizatzea, eta kirolen eta joko-jolasen estrukturak ulertuz, joko-jolas berriak sortzeko gaitasuna eskuratzea zela.

Puntu honetan, aipatzekoa da, baita ere, ez zaiela praxiologiaren azalpenik eman, ez eta zientzia honek eman ahal dizkien ekarpenen berririk. Aurrez komentatzen genuen bezala, feminismoaren ikuspuntua lantzeko baliogarria izan zitekeen arren, ez zuten genero zapalkuntza lantzeko irizpiderik jaso, ez eta, joko-jolasen egiturak zapalkuntza hauetan eragiteko moduaren azalpenik jaso ere. Hau da, joko-jolas batzuen estrukturaren berezitasunak direla eta (dueluak nagusitasuna duenean, edo gorputz adierazpena denean oinarri), praktikan gizonak edo emakumeak protagonismo gehiago hartzera bideratzen dira.

Beraz, hainbat aspektu fintzeko leudeke, eta gainera, unitate didaktiko hau praktketako etapa baten baitan kokatzen da. Honek, berarekin inplizituki dakar, ezin pedagogia autogestionatua martxan jarri ahal izatea, izan ere, praktketako tutoreak bere pedagogia propioa erabiltzen du, eta nik, lan hau baldintza horien baitan txertatu behar izan nuen.

Unitate hau bestalde, Batxilergoko lehen urteko gazteekin eraman genuen praktikara, 16-17 urte bitarteko gazteekin. Beraz, unitatea adin muga horretako gazteentzako dago prestatua.

UNITATE DIDAKTIKOAREN AZALPENA

Azalpen honetan, testuingurua, arazoa, xedea eta ataza, unitate didaktikotik hartuak dira, eta saioen estruktura berriz ere laburpen bat izango da.

ARAZO EGOERA	
Izenburua	Joko-Jolasen sorrera
Área / Material	Gorputz hezkuntza
Maila	Batxilergoko 1. maila
Testuingurua	
<p>Gabonen aurretik, irakasleak duela gutxi sortu diren bi joko proposatu dizkizue, Colpbol-a eta artzikirol-a. Bi hauek, futbola, eskubaloia eta saskibaloia hartzen dituzte erreferentziazko kiroltzat, gero hauen arteko araudiaren moldaketa eginez joko berriak sortzen dituztelarik. Honekin, besteak beste, saioetan, futbolak, saskibaloiak eta beste zenbait kirolek sortzen dituzten botere harremanak (kalitate tekniko-taktiko diferentziagatik, genero zapalkuntzak, kirolen inklusibitate falta...) Colpbol eta Artzikirolarekin alderatuz, ez</p>	

direla hain nabarmenak ikusi dugu, jokalarien arteko ezberdintasunak murrizten baitira eta jokoa inklusiboagoa suertatzen baita.

Arazoa

Orokorrean dena egina jasotzen dugu eta askotan ez dugu imaginazioari tartea uzteko astirik. Beraz, saio guztiak irakasleak prestatuak eman beharrean, joko-jolasak pentsatu beharko dituzue eta gero ikasgelan praktikan jarri. Gainera, ondoren ikasgelan aurkeztu beharko dugu taldeka sortu ditugun joko-jolasak, zuek izango zaretelarik dinamizatzailleak momentu horietan, beraz, komunikazio gaitasunean trebatu beharko dugu. Gure joko-jolasa sortzeko oinarriak hartu beharko ditugu eta horretarako gustatzen zaizuen kirol edo jolasen bat aukeratu beharko dugu. Interesgarria litzateke, interneten begiratuko bazenute Euskal Herriko jolasen bat eta hori oinarri harturik zuen jolasa garatuko bazenute. Honez gain, kontuan eduki behar dugu ikasgelan bi ikaskide ditugula min harturik, eta hauen parte hartzea sustatu behar dugu, joko-jolas inklusiboak eginez.

Xedea

Joko jolasen estrukturak ulertzea nahi dugu, araudiaren arabera nola aldatzen den dinamika, eta hori ulerturik, ea gai zareten joko-jolas berriak sortzen. Gainera, talde lana bultzatzea da gure xedea, ideiak botatzeko gure artean eta denon artean sortzeko jolasa. Joko-jolasak aurkezterako orduan, ebaluatzaile eta dinamizatzaille ere izango gara, beraz oso argi izan beharko dugu dinamika eta ebaluazio irizpideak ere markatuko beharko ditugu, saioan bertan zuzenketak egin ahal izateko oinarri batzuen baitan. Adibidez, zuen jolasean identifikatzea zein puntutan sortu daitekeen konfusioa eta puntu horientzako azalpenak eta zuzenketak argi izatea. Gainera joko-jolasek inklusibitatea landu beharko dute.

Helburuak

- Jarduera fisiko saioetarako, joko-jolasen egiturak ulertu eta horren baitan joko jolas bat diseinatzea.
- Jarduera fisikoko elementu tekniko-taktiko berriak barneratzea joko-jolas berriek dituzten exigentzien baitan.
- Inklusibitate terminoaren asimilazioa eta praktikan jartzea sorturiko joko jolasetan. Honen bidez, adin hauetan oraindik landu ez den termino bati garrantzia eman nahi diogu, eta denon parte hartzea sustatu.
- Joko-jolasak ezagutu eta interpretatzeko gaitasuna edukitzea, moldaketan bidez, praktikatu daitekeen joko-jolas berri bat sortu ahal izateko.
- Aisialdia autogestionatzeko herramintak ematea, saio hauen bidez, ideia berriekin atera eta gaitasuna edukitzea saio hauen oinarriak beraien aisialdi denboran praktikan jartzea. Horrela, inklusibitatea eta antzerako praktikak aisialdi espazioetan

ere praktikatzea, eta joko-jolasetan moldaketak egiteko gaitasuna eskuratzea da helburu.

Ataza

Talde bakoitzak bere joko berria azaldu eta dinamizatuko du, klasean egingo dugun joko-jolasen festibalean. Garrantzizkoa izango da joko horren sorreran, zenbait aspektu kontuan izatea. Hasteko, inklusibitatea lantzea jokoan, ikasgelako jendearen parte-hartzea bultzatzeko. Bestalde, material, espazio eta pertsona kopurua, ikasgelaren neurria diseinatu egon beharko da. Eta sorkuntza errazagoa egiteko, erreferentziazko joko-jolas bati moldaketak egin ahalko dizkiozue. Bukaeran taldeek jokoak asmatzean lortu nahi zituzten helburuak azaldu eta guztion iritzi eta aldaketa proposamenak jasoko dituzte.

Saio-Segidaren egitura

Saioak, planteaturiko lau etapen baitan antolatu ziren. Honela, unitate didaktiko honen estrukturak hurrengo pausuak zituen:

- Hasierako fasea: fase honetan, tutoreak eta nik dinamizatu genuen saioa. Kolpbol eta Artzikirola jokoetan jolastu ziren saio hauetan, ikasleei orientazio baten bidean. Alegia, bi joko hauek kirol ezberdinei moldaketak eginez inklusiboagoak (araudia aldatzean, elementu teknikoak errazten dira eta parte-hartzailegoak bihurtzen dira) egiteko izan ziren sortuak, eta honegatik aurkeztu ziren saio hauek. Azken puntu hau, ikasleei azaldu zitzaie, jokoetako elementu tekniko taktiko batzuk aldatuz, inklusibitatea gehiago lantzen zela ikusaraziz.

Garapen faserako beraien egin beharra zein izango zen ere azaldu zitzaie etapa honetan. Hau da, bi joko hauek eredu modura harturik, lau pertsona inguruko taldeetan banatuz, beraien joko-jolas propioak sortu behar zituzten. Ondoren, joko-jolas hauek martxan jarri, saioak dinamizatu beharko zituzten, hausnarketarako espazioa utziz.

- Garapen fasea: Beraiek sorturiko joko-jolasak martxan jarri, eta hauen bideragarritasuna neurtu behar zuten. Horretarako, saio bakoitzean bi taldek aurkeztu eta bideratzen zituzten, eta ondoren gainerako ikasleekin erreflexiorako tarte bat utziz, hauen bideragarritasuna eta kideen satisfazio maila neurtu behar zuten, balizko moldaketa egiteari begira.
- Aplikazio eta komunikazio fasea: Aurreko fasean, joko-jolasak aurkeztu ondoren, bai dinamizazioa, baita, bideragarritasuna neurtu ostean, berriz ere saio batzuk uzten dira, saio hiru taldek, moldaketak eginiko beraien sorkuntza aurkezteko. Ondorioen fase hau, ebaluaziorako fase definitiboa zen.

Fase honen azken saioan, unitate didaktiko guztiaren gaineko hausnarketa indibidualak egitea eskatzen zitzaie. Honetarako, gidoi bat jartzen zitzaie eskura, autoebaluazioa ,

gainerako taldeen ebaluazioa , eta baita unitatearen eta esperientziaren gaineko ebaluazioa eskatuz.

Fase honetan, irakaslearen eta nire artean ere, ikasleen derrigorrezko ebaluazio finala jartzen genuen. Honela, ikasleen autoebaluazioarekin, zein gure ebaluazioarekin azken emaitza jarri genuen. Fase honetan bestalde, ikasleen iritzia jaso genuenez, unitate didaktikoaren gaineko ebaluazioa ere egin zuten ikasleek.

- Transferentzia fasea: Fase hau, nire praktikaldiaren etapan praktikara eraman ez bazen ere, unitate didaktikoaren parte modura jaso nuen. Fase honetan, ikasleek asanblada baten bidez, praktikan ezarritako joko-jolas bat aukeratu behar zuten klase orduz kanpo ikastetxeko gaintzeko ikasleekin txapelketa bat antolatzeko.

Honela, joko-jolasa aukeratua zutenean, denen artean egokitasuna baloratu behar zuten, moldaketa posibleak aplikatu eta txapelketa martxan jarri baino lehen. Helburua, ikasleak klasean eginikoa gainerako ikastetxeko ikasleekin praktikan jartzeko gaitasuna eskuratzea zen. Fase hau, patio orduetan burutuko zuten.

Beraz, bolondres modura egitea eskatzen zitzairen. Honek suposatzen zuen, unitatea beraien eremu akademikotik beraien aisialdiko espaziora trasladatu behar izatea. Azken batean, unitatearen helburuetako bat ere, bai baitzen, aisialdiko espazioak era inklusiboago baten garatzea.

KONPARAKETA

Behin, pedagogia autogestionatuaren oinarriak, eta nire unitate didaktikoaren nondik norakoak azalduta, bien arteko konparaketa batekin hasiko gara. Konparaketa honen helburua, unitateak pedagogia autogestionatua izateko zein hutsune dituen identifikatzea litzateke, alde batetik, eta dagoeneko ikusi ditudan beste esperientziekin konparatuz ere, praktikaldian garatu den esperientziak, zein aportazio egin diezaizkioken pedagogia lerro honen esperientzia praktikoari.

HUTSUNEAK

Hutsune nagusia, eta egingarritasun falta izan zelako, argi eta garbi autogestio kontzeptuaren transmisio eta martxan jartzea izan zen. Pedagogia hau martxan jarri den esperientzietan, normalean hasiera batetik izan da ikasleei adierazia, aplikatu nahi den ikasketa eredu berriaren gaineko informazioa. Gainera, denboran ere luze joan izan da esperientzia hau, izan ere, klase batean, pedagogia iraultzaile bat aplikatu nahi den momentuan, honek denbora behar du ikasleek asimilatu eta martxan jar dezaten.

Gainera, pedagogia honek, ikasleen aktibazioa eta bere ikasketa prozesuaren gaineko erresponsabilitatea hartzea eskatzen du, eta unitatean antzeko zerbaitegiten saiatu baginen ere, ez ginen pedagogia honek eskatzen dituen mailalara iritsi.

Ikasleek saioen dinamizaziorako ardura hartu zuten, eta talde kohesiorako ezin bestekoa den inklusibitatearen antzeko kontzeptuak landu behar izan zituzten (praktikan gero guztiz ongi funtzionatu ez bazuen ere, batzuentzat lehen aldiz izan baitzen). Baina, ez ziren saioen benetako dinamizaziora inoiz heldu.

Esperientzia hori, hala ere, oso mugatua izan zen, izan ere talde asko eta joko-jolas ugari izan ziren aurkeztu beharrekoak, denbora tarte mugatu batean. Beraz, beraien eginbeharra urria izan zen aspektu honetan.

Gainera, feminismoa edo genero zapalkuntzaren inguruko informazio edo aholkurik ere ez zitzairen eskura jarri. Honek, inklusibitatea helburu bazen ere, berau lortzeko ezinbesteko aspektu bat kontuan ez izatea ekarri zuen, eta sortu zituzten joko-jolasak aztertu ezker, eta baita taldeen egitura ere (emakumeak emakumeekin jarri ziren, eta alderantziz), genero zapalkuntzak bere horretan mantentzea ekarri zuen.

Unitatearen edukia ere, ez zen ikasleekin adostua izan. Guk eman genien egin behar zutenaren norabidea, gero praktika beraiek garatu behar izan zuten arren, eta ikasleek egin behar hauek betetzera derrigortuak egon ziren. Prozesu honetan gainera, ez genuen ikasleen desira kontuan hartu, eta pedagogia honen oinarriak idazten dituzte autore gehienek, ikasleen desira sustatzean ikusten dute ikasketa prozesu integral edota sakon baten oinarria.

Ikasketa prozesua dialgoan kokatzeko saiakera falta ere egon zen. Hausnarketak, ikasketa prozesuaren parte kokatu nahi izan bagenituen ere (P. Freirek, dialogismoaren praxi-aren erdigunean kokatzen zuen hausnarketa), honek ohitura faltagatik, edota jendaurrean hitz egiteko beldurragatik... huts egin zuen, eta dialogoak ez zuen hartu unitatean inongo zentraltasunik.

Aipatzekoa da ere, ikasleen autonomia garatzeko bidean, transferentzia fasea ez zela praktikara eraman eta ideia batean geratu zela. Unitate honen aspektu interesgarrietariko bat bazen ere, klasean jasotakoa beste kide batzuei eramateko gaitasuna hartzea. Honek, irudikatzen dudana moduan, nolabaiteko autonomia emango lieke ikasleei, izan ere, lehen pausua izango litzateke ikasketa prozesuan jasotako kontzeptuak praktikan jartzeko. Adibidez, inklusibitatearen kontzeptua, gainentzeko ikasleei zabaldu ahalko lieke, eta hori, jarduera fisikoaren esparrutik ikasle batzuk lantzea, iadanik, nahikoa arrakasta izango litzateke.

Irakaslearen paperari begiraturik, ez-zuzentzaile rola ez zen guztiz hartu. Izan ere, beraiek beraien jolasak garatu zituzten saioetan, dinamizatzailleak beraiek baziren ere, paper hori askotan hartu genuen geure gain.

Gainera, ikasketa prozesuaren erraztaile izan baginen ere, hori ez zen Lobrot-ek dioen moduan, ikasleek eskatzen zutenean. Askotan, gu geu joaten ginen beraiengana gure iritzia ematera, eta moldaketa posibleak iradokitzen.

Eta botere posizioa mantendu zen orohar. Izan ere, autoebaluazioa eskatu bagenien ere, gure behatzaile paperaren bitartean, ikasleen derrigorrezko ebaluazio nota jarri genuen. Gainera, ez genuen gure posizioa kolokan jartzeko inizatibarik ez barne gatazkarik eduki, beraz, gure rol eratua bete genuen, eta ez genien ikasleei eratzaille papera hartzen utzi.

Bestalde, irakaskuntza metodo tradizionalari, ikuspegi kritiko batetik begiratzeko gaitasuna hartzea falta izan zitzaigun. Hasteko, zein pedagogia erabiliko genuen, eta zergatik, argitu ez genuenez, metodologia teknikoaren hutsuneak landu, eta ikasleengana egokituago den pedagogia bat lantzeko tarterik ez zen egon. Eta bestalde, irakaslearen eta nere nahia zen kirol hegemonikoei ikasleengan kritika garatzea ez genuen lortu. Honetarako, inklusibitatearen ikuspegitik kirol hauek dituzten gabeziak azaltzen saiatu baginen ere, eta baita kirol hauek duten kanpo logika ere (gure ustetan alienantea eta kaltegarria gazteen garapen integralerako), talde gehienek, kirol hegemonikoak hartu zituzten beraien joko-jolasak sortzerakoan oinarri, eta gainera askotan ez zuten inklusibitatea modu egokian landu, lesionaturik zeuden bi klasekidek batean baino gehiagotan ezin izan bait zuten parte hartu.

Azkenik, joko-jolasen barne logikaren gaineko azalpen zehatzago bat falta izan zitzaigula ondorioztatu dezakegu, eta are gehiago, ikasleek sortu zituzten joko-jolasak sakonean aztertuz. Azken batean, barne logikaren ezaugarriak edota funtzionamendua azaldu izan bagenie (praxiologiaren oinarriak azken batean), honek, inklusibitatea eta ez hori bakarrik, genero

zapalkuntza... lantzeko gaitasun handiagoa emango lieke ikasleei joko-jolasak prestatzerako orduan. Honela, ikasleek inklusibitatea lantzeko gogoia zutenaren, baina herraminta edo ezagutza nahikoa ez zutenaren sententzioarekin geratu ginen.

Beraz, tutorea eta ni, gure helburuen transmisioan okertu ginenaren konklusiora ailegatu ginen. Honek, ikasleek taldearen izaera ez ulertu edo analizatzea ekarri zuen, taldearen autogestioan oinarritzkoa litzatekeena.

ANTZEKOTASUNAK

Halere, unitate honek pedagogia honen esperientzia praktikoekin baditu zenbait antzekotasun. Autoebaluazioa, hausnarketa kolektiboak, inklusibitatearen lanketa, saioen dinamizazioa, hausnarketa indibidualak... kontzeptu horietako batzuk, sakonago lantzeko beharra izan bazuten ere, ikasleen esperientzian geratzen dira kontzeptu hauek guztiak.

Inklusibitatearen lanketa, azken fasean ikasleengan teorikoki ondo asimilatua geratu zela erakutsi ziguten hausnarketa indibidualak. Izan ere, praktikan askotan lortu ez bazen ere, amaierarako termino hau ikasi zutenaren sententzioarekin geratu ginen.

Bestalde, saioen dinamizazioan ere esperientzia eduki zuten, eta gainera, hau azken ebaluazioan kontuan eduki genuen. Beraz, ikasleek garrantzia eman behar izan zioten aspektu honi, derrigor-tuta. Esperientzia hau, denbora falta eta beste aspektu batzuegatik, urria izan bazen ere, hutsetik hasteko aurrekari askorik gabe hor geratzen da. Gainera, beraien autoebaluazioan ere kontutan hartu behar izan zuten nola ikusi izan zuten bere burua dinamizatzerako orduan.

Autoebaluazioa aipatuz, honen garrantzia ere aipagarria da. Irakasleak derrigorrez ezarri behar duen azken ebaluazioan, puntu pare bat bideratu zituen ikasleen ebaluazio formatzaileran. Aspektu hau, gehiegi landu ez bagenuen ere, ikasketa prozesuan ebaluazioak duen garrantziaz jabetu ginen, López Pastor-rek azaltzen duen moduan, eta honetarako, ikasleen parte hartzea ere sustatu nahi izan genuen. Honela, hausnarketa indibidualen bitartez, autoebaluazioa sustatzen saiatu ginen, ikasleak, beraien ikasketa prozesuaren gaineko erresponsabilitatea hartzera behartuz.

Hausnarketa indibidualak, amaierarako utzi ziren unitatean. Honetarako, gidoi bat eman zitzaion, beraien bete zezaten, eta gidoi honetan, inklusibitatearen, unitate didaktikoaren eta beraien jokoaren gaineko balorazioa eskatu zitzaion.

Azkenik, hausnarketa kolektiboak edota asanbladak ere egiten ziren. Pedagogia honen lerroan, honek talde izaera sortzeko garrantzia hartzen du, eta nire esperientzia militantean ere, talde autogestionatuetan talde izaera asanbladek eman izan dute. Hauek dira erabaki kolektiboak, eta baita taldeak subjektibitate indibidualen ezagutza hartzeko abilitaturiko espazioak.

Kasu honetan, bi parteak lantzen saiatu ginen. Alde batetik, joko-jolas bakoitzaren ostean, pertsona bakoitzari honen inguruko balorazioa egitea eskatu zitzairen, eta bestetik, transferentzia fasea martxan jartzeko, erabaki kolektibo bat hartu behar izan zuten: zein joko-jolas aukeratu ikastetxean txapelketa bat martxan jartzeko. Erabaki honetan, taldeak inklusibitatearen aspektua kontuan hartu behar izan zuen. Hausnarketa kolektibo guzti hauetan, irakaslea izan zen moderatzaile.

EKARPENAK

Unitate honen esperientzia laburrak, pedagogia honen ildoari aportazio gutxi egin ahal badizkio ere, maila pertsonalean zenbait irakaspen atera daitezke, eta pedagogia honek praktikan izan diren esperientzietan kontuan hartzen ez dituen zenbait aspektu ere aipagarriak izan daitezke.

Guztietan aipagarriena, transferentzia fasearen ideia izan daiteke. Praktikan ez zen jarri, hainbat kondizionante egon baitziren tartean. Hasteko eskola orduez kanpo egitea planteatzen zen, eta unitate hau, ebaluazio baten parte bat besterik ez zen izan, ikasleen ikasketa prozesuan gehigizko inpakturik izango ez zuena seguruenik. Gainera, hasieratik etapa hau planteatu ez izanak ere, ikasleei helburu finala zein zen ez ikustea eragin zien.

Baina halere, ideia modura ekarpen aipagarria izan daiteke, zeren, ikasleek autonomia klasetik haratago garatzea planteatzen du, nahiz eta honek korridoro gehiago beharko lukeen seguruenik.

Bestalde, pedagogia hau aztertu dudana guztietan, praktika edo esperientzia gutxienez ikasturte batekoa izan da. Eta batzuetan gainera, taldearen baldintzengatik, edo irakasleak transmititzen jakin ez duelako... ez da esperientzia baliagarria izan. Unitate honetan, pedagogia ildo hau espreski landu ez bada ere, zenbait aldaketa eginez, unitate baten bidez pedagogia honen bideragarritasuna probatu ahalko litzateke, eta bide batez, taldeak funtzionatzen duen probatu. Eta ahala ez balitz, beste pedagogia batzuk probatzeko aukera emango luke.

Gainera, pedagogia kritikoa ikasketa prozesu bezala ulertzen bada, unitate didaktiko bakar bat ezin da pedagogia zehatz baten baitan kokatu. Izan ere, hauek prozesu bariabileak dira, pertsonen eta taldeen arabera garatzen direnak, eta ezin direnak predefinitu lege dekretuek eskoletan egin behar dena definitzen dutena bezain zehatz. Hala ere, unitate hau, gure kasuan, korrante kritiko baten baitan kokatu eta nola edo zer aldatu beharko zen ikertzeko ilusioa nuenez, interesgarria izan da, ikasketa prozesuaren puntu konkretu bat izan baita.

BALORAZIOA

Pertsonen autonomia, auzolana, autogestioa... gaur egun modan dauden kontzeptuak dirudite. Askotan, Instituzio burgesetatik ere bultzatzen dituzte antzerako kontzeptuak. Baina, nire ustez, kezko kortina bat besterik ez dira antzerako kasuetan, edo bestela, kontzeptu hauen definizio aldaketa baten saiakera, transgresoreak, aldatzeko potentzialak... izateaz utzi dezaten.

Baina mundua iraultzeko, kontzientziak esnatu behar dira. Eta zergaitik ez termino hauetan. Lobrot-i berari egiten diote kritika, pedagogia instituzionalista, optimistagia delakoan. Izan ere, hezkuntzatik mundua aldatzeko gogoaz azalarazten du. Eta gainera, prozesu honetarako oinarria dela. Eta arrazoi faltarik ez du.

Eskolak indibidualistak egiten gaitu, eskolan hasten da, besteak beste P. Freire-k hainbeste kritikatzeko duen hezkuntza extentsiboa: *“si la noción de la extensión implica a la acción de llevar, entregar, transferir, depositar algo en alguien, la educación extensiva es esencialmente mecanicista, precisamente lo contrario de la verdadera educación, que es comunicación, toma de conciencia, dialéctica”* (J. Palacios 1978, 536. or.)

Beraz, mundua eraldatu nahi badugu, hezkuntzatik ere hasi behar dugu. Hezkuntzan sustatu behar dugu gazteek iritzi kritikoa garatuz emantzipazio soziala eskuratzea, etika erreal bat berreskuratzea, kontzientzia sozial-politiko bat generatzea, genero zapalkuntzen inplikazioaz jabetzea... eta honetarako, hezkuntza instituzionalizatuak dituen zirrikituak baliatu behar ditugu, pedagogia kritikoa lantzeko, gazteek autonomia garatu dezaten, eta gizarte kapitalista batetik jasotzen duten munduaren ikuskera ukatu eta berri bat sortzen hasi daitezen.

Bide honetan, aztertu dudana pedagogia instituzionala ez dut uste emaitza denik. Baina hasteko urratsa bai bada. Besteak beste, ikasleengan zenbait kontzeptu planteatzen dituelako hezkuntza formalak ukatzen dituenak: talde lana, antiautoritarismoa, gizartean bizi bizi dauden zenbait gai lantzeko aukera (inklusibitatea, feminismoa) taldearen eta banakoengan eraginez...

Gainera, Heziketa Fisikoa prozesu honetan aski baliagarria izan daiteke. Izan ere, irakasgaiaren ezaugarriak, bide ematen du zenbait aspektu lantzeko: ikasleei orokorki gustatzen zaien irakasgaia da, eta beraien interesa piztea da gure egin beharra; erlazio sozialak lantzeko, gaurko eskola formatuan espazio formal egokiena izan daiteke, beraz, espazio honetan horien eraikuntza bideratzeko gaitasun handia dago; kirolak traiektoria eta kanpo logika zabalak ditu, beraz, hauen kirolean ezartzen diren zenbait arau sozialekin apurtzeko espazioa izan daiteke; feminismoa, inklusibitatea: bi termino hauek erlazio sozialen eraikuntzan presente egon behar dute, eta jarduera fisikoaren bidez lantzeko bidea irekitzen hasi behar dugu, kirolean inplizituki dagoen matxismoarekin hautsiz, edota konpetitibitatea zalantzan jarriz parte hartzeari garrantzia emanaz.

Seguraski, ez nuen gehiegizko inzidentziarik eduki ikasleen ikasketa prozesuan. Beraien bizitzetan ez zien gehiegizko ekarpenik egin proposaturiko unitateak. Baina niretzako, hezkuntzan bide posible berriak irekitzeko aukera izan zen. Nire egunerokotasunean dudak praktika militantea, beste batzuei transmititzeko eta metodo ezberdinak ikustarazteko. Eta aldaketa, bizitzako aspektu guztietan egin behar denaren ideia legitimatzea, hezkuntzatik hasi, eta egunerokotasunean ditugun erlazio sozial eta munduarekiko ikuspegira arte.

“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que tienen que cambiar el mundo” (P. Freire, A. Turchi 2014-an aipatua)

BIBLIOGRAFIA

- Brohm, J. M. (1978/1994). *Une pratique pédagogique: ce que je fais concrètement*. Hemen: F. Baillelte eta J-M. Brohm (Ed.) *Traité critique d'Éducation Physique et Sportive*, (pp. 217-226) Montpellier, France: Quel Corps.
- Etxebeste, J. (2004). *Kirol joko-jolasak eta gizartekotze prozesua: Euskal Herriko eta Amerikako Estatu Batuen kasuak*. *Jarduera Fisiko eta Kirol Zientzien Fakultatea* 93-109. or.
- Fernández-Balboa, J. M. (2002). *Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria* (Emeroteca). Hemendik Berreskuratua:
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_10/nr_178/a_2208/2208.htm
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI
- Garrido L. (2011): *Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa*. Berreskuratua 2019ko maiatzaren 14an Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación (75). Hemen:
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Gil Lacruz, M. (2008). *Género y educación, comentario al ensayo de Acker*. Proyecto Social: Revista de relaciones laborales, 12(12), 103-119. or.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus Vol II.
- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Kirk, D. (2010): *Physical education futures*. Londres, England: Routledge
- Lapassade, G. (1977): *L'autogestion pedagogique*. Paris, France: Granica Editorial
- Llorente-Catalán, E. (2004): *Autogestion en educación física* (tesis doctoral). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona
- Llorente-Catalán, E. (2008): *El largo y difícil camino del aprendizaje de la responsabilidad y la autonomía. Apostando por una EF emancipatoria*. Universitat de Lleida, Lleida
- Llorente-Catalán, E., Martos-García, D., Universidad de Lleida, & Universidad de Valencia. (2018). *Educación física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (Motriu, 6). Lleida, España: Universitat de Lleida, etc
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía Institucional: La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

- Lobrot, M. (1998). *De la pedagogía a la psicoterapia grupal*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/ Humanitas.
- López Guerra S. (2011). *La Autogestión pedagógica y el Analisis Institucional*. Revista Digital masEducativa, No. 5: <https://susanalopezg.com/articulos/la-autogestion-pedagogica-y-el-analisis-institucional/>
- López Pastor V. (2000). *Buscando una evaluación formativa en educación física: Analisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y analisis general de su puesta en practica*. Revistes Catalanes 4(62). 16-26. or. Hemen: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306871/39685>
- Martin J. L. (2013). *El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica*. Revista académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunidad Social 1(1) Hemen: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elequilibrista/article/view/1353/1703>
- Martínez Martín, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. Foro de Educación, 14(20), 129-151. or. Hemen: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjnrjv0s8XiAhWqAGMBHQOvD6lQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5354751.pdf&usq=AOvVaw3QhxFXzHVto1mSkESNxauw>
- Neill A.S. (1974). *Autobiografía*. Madrid, Espainia: Libros Alcaná.
- Palacios, J. (1978). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Barcelona, Espainia: Editorial Laia
- Piedra J., García-Perez R., Latorre A. eta Quiñones C. (2013) *Género y educación física: Análisis de buenas prácticas coeducativas*. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(1), 222-241. or. Hemen: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART13.pdf>
- Torres M. (2008ko abendua): *Por qué el dialogismo se opone radicalmente al positivismo*. Universidad Estatal de Nueva Mexico. Departamento de currículo e instrucción, (23) 61-76. or. Hemen: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero_23/vol23_03.pdf
- Turchi, A. (2014). *La Educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar al mundo*. Berreskuratua 2019ko maiatzaren 14an A Partir de Una Frase webgunetik: <https://apartirdeunafrase.wordpress.com/2014/09/17/la-educacion-no-cambia-al-mundo-cambia-a-las-personas-que-van-a-cambiar-al-mundo-paulo-freire-educador-y-pedagogo-brasileno-1921-1997/>
- Vicente Ruiz, J.; Bueno Ruiz, I. (2015ko maiatza): *Educación Física desde una Perspectiva Crítica*. Revista Digital. 20(204), Hemen. <https://www.efdeportes.com/efd204/la-educacion-fisica-desde-una-perspectiva-critica.htm>