

Emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa egungo bertso-eskoletan

Doktorego-tesia

Saila: Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika

Doktorego-programa: Psikodidaktika: hezkuntzaren psikologia eta berariazko didaktikak

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Zuzendariak

Maria Teresa Vizcarra Morales

Amaia Álvarez-Uria

Vanesa Fernández Rodríguez

2021

Ikerketa honek EHUko ikerketa proiektu baten babesarekin jaso zuen 2015ean eginiko deialdi lehiakorrean, honako izenburu honekin: “Bertsolaritza eta generoa: bertso-eskolak” eta honako kode honekin: (EHU 15/27). Ikertzaile nagusia Gema Lasarte Leonet izan zen.

Aldi berean, ikerketa hau **IkHezi ikerketa taldearen** babesarekin egin zen. Ikerketa talde hori Eusko Jaurlaritzako talde kontsolidatua da **IT1304-19** kodearekin. Ikertzaile Nagusia: Maria Teresa Vizcarra Morales da.

Porque hay una historia que no está en la historia y que solo se puede rescatar escuchando el susurro de las mujeres.

(Rosa Montero)

ESKER ONAK

Tesi bat egitea nahiko prozesu bakartia eta luzea da. Urte askotako lana denez, bidean zehar hainbat gorabehera izan dira nire bizitzan. Batzuetan tesia bazter batean uzteko gogoia izan dut, batez ere une gogor edo kritikoetan. Nik uste dut, askori gertatu zaigula hau, baina prozesu pertsonala denez, bakoitza dituen erremintekin saiatu behar da bere bidea egiten. Era berean, antsietatearekin, segurtasun faltarekin eta beldurrarekin dantza egiten ikasi behar da.

Hala ere, atal hau idazten ari naiz momentu honetan, eta horrek esan nahi du nire emozioak egoki kudeatzeko gai izan naizela eta erronka gainditzea lortu dudala. Horregatik, ikerketaren munduan murgiltzeaz gain, esan nezake prozesu honek pertsona lez garatzen lagundu didala, izan ere, emozioen kudeaketa funtsezkoa izan da eta nire burua hobeto ezagutzeko parada izan dut.

Ezin ditut ahaztu egitasmo honetan bidaide izan ditudan pertsonak. Horietako askok tesiarekin animatu naute, eta oztopoak gainditzen lagundu didate, eta beraz, atal honetan eta uneoro eskerrak eman nahi dizkizuet horregatik bi tesi zuzendariei, Mariate Bizkarrari eta Amaia Alvarez-Uriari eskerrak eman nahi dizkiet haien laguntzarik gabe nire tesia ez nukeelako inoiz bukatuko. Hasieratik amaiera arte nirekiko konfiantza adierazi duzue eta hortxe egon zarete beti animoak ematen. Eskerrik asko erakutsi didazuen guztiagatik, nire erreferenteak zarete. Zuentzat da lan berezi hau.

Atal honetan, Gema Lasarteri eskertu nahiko nioke proiektu eder honetan parte-hartzeko aukera eman izana eta beti hor egon delako. IkHezi ikerketa talde osoari, maitasun handiz hartu nautelako, beti lagundu didate gauza guztietan, eta ikerketaren arloan egiten dituzten ekarpenak miresten ditudalako.

Quería dedicárselo también a mis padres por quererme como soy, por el gran apoyo que me han dado y por confiar siempre en mí. Vuestras palabras de ánimo y vuestro amor han sido imprescindibles. Pese a no conocer el proceso de una tesis y lo que ello comporta,

me habéis apoyado en toda decisión. Gracias por todo.

A mi hermana por decirme que nunca desistiera, que siguiera haciendo el camino y que algún día recogería los frutos. Gracias por estar siempre a mi lado y por todos los buenos y felices momentos que me has dado.

A Iban, por depositar toda la confianza en mí, incluso cuando yo no lo hacía. También quería agradecerte que siempre has entendido mi pequeño mundo. Este trabajo también te lo dedico a ti.

Para mis amigas por confiar siempre en mí y porque estaban deseando que terminara la tesis. En especial a Silvia y a Esti. También va para vosotras.

A toda mi familia de Galicia, vuestro apoyo y amor han superado todas las distancias. Tampoco puedo olvidarme de las personas que faltan, y que nos dejaron por el camino muchos aprendizajes y lecciones de vida. En especial a ti, abuelo, que nos dejaste no hace mucho, a ti también te lo dedico.

Azkenik, bertsolaritzaren munduko pertsona guztiei, bereziki lan honetan lagundu didaten emakume bertsolari-irakasleei, zuen hausnarketek nire bizitzako egoera asko zalantzan jartzen eta birpentsatzen lagundu didatelako. Miresgarria da egiten ari zareten lana, opa dizuet indar horrekin jarrai dezazuela oztopo guztiak gainditzen. Lan hau zuentzat ere bada.

AURKIBIDEA

Aurkibidea

ESKER ONAK.....	3
Aurkibidea.....	7
Sarrera	13
Ikerketaren zergatia.....	14
Dokumentuaren antolakuntza.....	16
1.-Emakumeak bertso-eskoletan	21
1.1.-Oinarri teorikoak. Zer da bertsolaritza?	21
1.1.1.-Nola sailkatu da bertsolaritza?	23
1.1.2.-Zer dira bertso-eskolak?	25
1.1.2.1.Hasierako bertso-eskolak	25
1.1.2.2.-Gaur egungo bertso-eskolak	28
1.1.3.-Bertsolaritza hezkuntza arautuan	30
1.1.4.-Emakumea bertsolaritzan	32
1.1.4.1.-Emakume bertsolarien historia, laburpen txikia.	32
1.1.4.2.-Emakume bertsolarien identitatearen eraikuntza	34
1.1.4.3.-Aurrekariak eta ikerketak	36
1.2.- Helburuak	38
1.3.- Metodoa	40
1.3.1.- Informazioa biltzeko erabiliko diren partaideak eta tresnak	42
1.3.1.1.-Eztabaida taldeak	43
1.3.1.2.- Elkarrizketa sakonak	44
1.3.1.3. Behaketak	45
1.3.1.4.- Grabazioak eta landa oharrak	46
1.3.1.5. Galdetegia.....	46
1.3.2. Ikerketarekin prozedura eta analisisa	47
1.3.3. Kategoria sistemak eta kodeak.....	49
1.3.4. Egiatzotasuna	52
1.4. Ikerketen antolakuntza.....	53
1.5. Erreferentziak	56
2. Las mujeres Bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública.....	65
2.1. Aproximación al concepto de bertsolarismo.....	65
2.1.1. Mujeres bertsolaris	66
2.1.2. Empoderamiento, agencia y cuerpo.....	67
2.2. Método para conocer el perfil de las bertsolaris.....	71
2.3. ¿Cuál es el perfil de las mujeres bertsolaris?	73
2.4. Conclusiones sobre el perfil de las bertsolaris	81
2.5. Rerefencias	84
3. Women bertsolaris: reclaiming the past and singing the present.	91
3.1. What is <i>bertsolaritza</i> and improvisation?.....	92
3.2. The history of women <i>bertsolaris</i>	95
3.3. The image of women in the history of men and women <i>bertsolaris</i>	98
3.4. Background	102
3.5. Objectives	103
3.6. Method	103

3.6.1. Participants	104
3.6.2. Data collection tools	105
3.6.3. Working procedure.....	106
3.6.4. Analysis tools: Category system	107
3.7. Interpretation	108
3.7.1. Women as a theme.....	108
3.7.2. Theme types	111
3.7.3. Roles suggested in the themes	115
3.7.4. Style categories.....	117
3.8. Discussion and conclusions.....	121
3.9. References	126
3.10. Glossary	130
4.- Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa.	135
4.1.- Irakaskuntza tradizioaletik irakaskuntza berritzailera.....	137
4.1.1.- Erreformatzaile handiak	137
4.1.2.- Irakaskuntzaren kontzepzio berri baterantz	138
4.1.3.- Kontzientzia eta ikuspegi feminista	140
4.1.4.- Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, metodologia eta baliabideak.....	144
4.2.- Metodoa	149
4.4.1. Kasu-azterketa	149
4.4.2. Testuinguruaren deskribapena.....	150
4.4.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak	150
4.4.4. Prozedura eta analisirako tresna	151
4.5.Emaitzak.....	152
4.5.1. Emakume bertsolariek ikasle gisa jasotako metodologia.....	152
4.5.2.Emakume bertsolariek irakasle gisa erabilitako metodologia.....	154
4.5.2.1. Irakaskuntza metodoak	154
4.5.2.2. Metodologia aktiboak eta lidergo motak	156
4.5.2.3. Kontzientzia feminista/pedagogia feminista	159
4.5.2.4. Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, baliabide eta materialak.....	164
4.6.- Eztabaida eta ondorioak.....	166
4.7. Erreferentzia bibliografikoak	170
5.- Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduntze prozesuan	177
5.1. Adimen emozionala	178
5.2. Emozioen kudeaketa bertsolaritzan	180
5.2.1. Bertsolari(gai)aren trebetasun pertsonalak	181
5.2.2. Bertsolari(gai)aren trebetasun sozialak.....	182
5.3. Agentzia eta ahalduntzea	184
5.4. Metodoa	187
5.4.1. Kasu-azterketa	188
5.4.2. Testuinguruaren deskribapena.....	188
5.4.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak	189
5.4.4. Prozedura eta analisi tresna	189
5.5.- Emaitzak: Hezkuntza-arautua eta bertso-eskolen metodologia	191
5.5.1.Erabilitako metodologia	191
5.5.2. Aspektu sozio-emozionalaren zaintza (ikasle-irakasle)	192
5.5.2.1.Feedback.....	193
5.5.2.2.Agentzia	193
5.5.2.3. Segurtasuna, autokonfiantza.....	194

5.5.3. Aspektu sozio-emozionalaren zaintza (taldekoa)	196
5.5.3.1. Talde lana, kohesioa	196
5.5.3.2. Generoaren trataera.....	197
5.6. Ondorioak	198
5.7. Erreferentziak	200
6.- Eztabaida eta Ondorioak	207
6.1.- Eztabaida	207
6.2. Helburuen asetze-maila.....	213
6.3. Ondorioak	214
6.4. Epilogo: hausnarketak, eskerrak eta erronkak	216
7. Bibliografia	221

SARRERA

Sarrera

Atal honi hasiera emateko, esan beharra dago inoiz ez dudala pentsatu horrelako doktorego-tesi bat aurkeztuko nuenik. Vanesa Fernández Rodríguez naiz, eta Lehen Hezkuntzako gradua bukatu eta gero, Psikodidaktikako masterra egitea pentsatu nuen, nire formakuntza hobetzeko asmoarekin. Master horretan, Mariate Bizkarra ezagutu nuen, zorte hori izan nuen, nire irakaslea izan baitzen. Masterra bukatu eta gero Mariatek aukera bikaina eskaini zidan ikertzen jarraitzeko: erakunde autonomo batek finantzaturako ikerketa batean lan egiteko aukera eskaini zidan. Proiektu horrek bertsolaritza eta generoaren gaia jorratzen zuen eta Gema Lasarte izan zen horren arduraduna. Baietza eman ondoren, IkHezi ikerketa taldearekin hasi nintzen lanean proiektu horretan eta nire ardura, batez ere, landa-lanean oinarritu zen. Taldearekin lanean hasi eta hortxe Amaia Alvarez-Uria ezagutu nuen, taldeko kide da bera. Esan beharra dut asko lagundu zidala bertsolaritzaren gaian sakontzen. Bertsolaritza jarraitzera animatu ninduen, nire inguruko bertso ekitaldien berri emanez eta bertsolaritzari buruzko materiala helaraziz. Euskal Herriko Bertsolari Txapelketa Nagusiaren finalean, 2017an, elkarrekin ikusi genuen Maialen Lujanbio bere bigarren txapela irabazten.

Mundu berri batean murgildu nintzen, garai hartan euskal kultura eta bertsolariak miresten nituen, baina ez nuen emakume bertsolarien ibilbidea ezagutzen, ezta bide horretan emakumeek egindako ahaleginak eta ekarpenak ere. Niretzat deskubrimendu handia izan zen eta gaiak erakarri ninduela aitortu behar dut. Proiektu horretan emakume horien bizipenak eta hausnarketak kontuan hartu genituen eta ulertu genuen emakume bertsolariek eremu ez oso abegikor batean euren burua nola indartu zuten eta nola lortu zuten kontzientzia kolektibo bat sortzea eremu maskulinizatu batean jarduten zuten bitartean. Horrela, IkHezi taldeak egindako lanak ikerketarako bide berriak zabaldu zituen. Hezkuntza eta feminismoa dira nire intereseko bi gai nagusiak, hezitzailea naiz eta feminista, eta bide horretan ikertzen jarraituko dut; izan ere, bide horretatik etorri ziren beste bi proiektu eta bi horietako azkenekoan kokatzen da nire tesia, ikuspegi feminista batetik bertso-eskoletara eta hezkuntza arautura hurbiltzeko ahalegina egiten duena. Lehen esan bezala, nire lana ezinbestekoa izan zen hasierako proiektu hori burutzeko, tesi

bat egingo nuela jakin gabe. Hemen aurkezten diren lehenengo bi artikulua proiektu horren emaitza direla egiaztatu daiteke, eta nire lanaren oinarri lez erabili dira.

Ikerketaren zergatia.

Lan hau nire hondar alea da ikusezina izan dena ikusarazteko bidean: emakumeek ere historia eraiki dutela erakutsi nahi izan dut, nahiz eta ikasi dugun historiarekin bat ez datorren jarraian irakur daitekeena. Eremu publikoan badaude emakumeak eta urratsez urrats mundua aldatzen ari dira. Ikerketa xume honekin emakumeak izateagatik bertsolari eta bertso-irakasle batzuek bizi izan dutena ulertzeko azterketa egin da eta arau sozialek ipinitako mugei eta oztopoei aurre egiteak eta bere burua ahalduntzeak ekarritako hausnarketa eta kontzientziazio prozesua ulertzea izan dut helburu. Beraz, bakarrik eta isolatuta sekula konektatu ezingo genituzkeen puzzlearen zatiak elkarrekin lotzera gonbidatzen zaituztet.

Bertsolaritza gizonen jarduera izatetik emakumeen jarduera ere izatera igaro dela (Larrañaga, 2013) esan daiteke. Emakumearen presentziarekin, besteak beste, bertsolaritzaren eredu tradizionala egunez egun zabalduz joan da eta bertsotan aritzeko beste modu batzuk jarri ditu agerian. Egungo bertsolaritzaren irakaskuntza modua ere aldatu da; bertso- eskoletako irakasleen artean emakume bertsolariak daude eta emakume bertsolari horiek egun erreferente garrantzitsuak dira euskal kulturaren.

Xabier Aierdi, Juan Aldaz, Eider Alkorta, Alfredo Retortillo eta Harkaitz Zubiriren (2007) hitzak gure eginez bertsolaritzan tradizioaren modernizazioa gertatzen ari dela esan daiteke, eta modernizazio horrekin bertsolaritzaren mediatizazioa eta jendarteratzea etorri dira. Komunikabideetan, txapelketetan, kultur ekitaldietan, bertso-saioetan, eta hezkuntza eremuan lantzen da bertsoa. Bertsolaritzaren irakaskuntza bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan bermatzen da, izan ere, egun ikasle askok bertsoaren inguruko formazioa jasotzen dute.

Euskal gizartean oro har, eta bertso-eskoletan zehazki, aldaketak eman dira, horren ondorioz, emakumeen presentzia etengabe handitzen ari da azken bi hamarkadetan bertsolaritzaren alorrean (Erkiaga, 2008).

Gizonezkoen esparrua izan da tradizionalki eremu publikoa, kulturaren arloan ez zelako apenas emakumeentzako lekurik utzi; hala ere, XX. mende amaieratik ahanztura eta isiltasunetik ahots propioa eduki eta erabiltzera pasatzen ari dira emakumeak bertsoaren munduan. Izan ere, Carmen Larrañagak (1995) aipatzen duen bezala gizonari bertsolaritzaren balio preziatuenak atxiki zaizkio eta hortxe ditugu arrazoiketa, hitza, eta pentsamendua, eta emakumeei dagokienez, zaintza, sentimendua eta maitasuna erantsi zaie (Larrañaga, 2013), elkar ukatzen eta bereizten duten bi unibertso eta eremu sortuz, elkar ezin uki dezaketenak.

Lehen esan lez, gizartean eman diren aldaketek eragina izan dute bertsolaritzaren garapenean (Artetxe, 2019), eta aldaketa horiek, bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntzan islatu dira. Hori horrela izanda ere gauzak aldatzen ari dira, esan bezala, emakume bertsolariak badirelako han eta hemen, gero eta gehiago, eta bertso-eskoletan presentzia handia dutelako. Emakume horiek eredu hegemonikoa ikasi eta erreproduzitu ondoren, denborarekin bertan egokitzen ez zirela konturatu ziren, eta horrek eragindako inflexio-puntua edo identitate-krisia bizi izan zuten (Lasarte, Álvarez-Uria, Ugalde, Lekue eta Martínez, 2016). Krisi edo aldaketa horren ondorioz kontzientzia kritikoa eraiki dute, bertsolaritzan sartu eta berehala eredu tradizionala ezagutu eta jarraitu ostean badakitelako zeintzuk izan ziren bertsolaritzaren eredu horrek dituen hutsune eta gabeziak.

Esan daiteke, sozialki diskriminatuta egon den kolektibo honek aukera berdintasuna eta bere eskubideak erdiesteko jardun behar izan duela bidea urratzen azken urteotan eta horrek paradigma aldaketa ekarri duela. Egun euren metodologia propioa erabiltzen dute, bizitako ahalduntze bide horretan osatu dutena, eta etorkizuneko inprobisatzaileak formatzen ari dira bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan. Emakume bertsolariek diskurtso berriak sortu dituzte eta bertsolaritza gaurkotu, eraldatu eta haren kalitatea hobetzen laguntzen ari dira; lanketa hori irakasteko estiloetan, baliabideetan eta bertsoak osatzeko gaietan islatuko da (Zubiri, Aierdi eta Retortillo, 2019).

Aurrera eraman nahi den ikerketa honetan garrantzitsutzat eta ezinbestekotzat dugu ezagutzea aztertutako bertsolari-irakasle emakumeek zer-nolako bizipenak izan

zituzten bertso-eskoletan zeudenean eta horiek nola erabili dituzten haien eredu pedagogikoa eratzeko. Honela, bere irakasteko modua martxan jartzeko eredu nagusi horretatik zer aldatu nahi izan duten arakatu nahi izan da, era berean, irakasleek gaur egun bertso-eskoletan zein hezkuntza arautuan erabiltzen dituzten metodologiak eta estiloa ezagutu nahi izan da.

Gainera, genero ikuspegia ere kontuan izango da, emakume diren neurrian eta kontzientziario eta ahalduntze prozesuak bizi izan dituztenez, haiek norabide horretan egindako ekarpenak ere jaso nahi izan dira. Azkenik, emakume bertsolari eta irakasle horien asmo eta ekintzen arteko koherentzia analizatu da, hots, irakasle roletik zer egin nahi duten eta zer egiten ari diren alderatuko dugu diskurtsoen eta praktiken arteko aldeak aurkitu nahian, halakorik baldin balego. Helburu horiek aurrera eramateko eztabaida taldeak, elkarrizketa sakonak eta behaketak egin dira. Egindako lana nola egituratu den jakiteko, kapituluaren antolakuntza aurkezten da jarraian.

Dokumentuaren antolakuntza

Doktorego-tesi honen egitura osatzen duten atalak irakurtzen ari zareten sarrera kapitulu honekin hasi dira, eta sarrera honetan azaldu da zein izan den nire motibazioa ikerlari gisa lan honetan aritzeko, gaiaren garrantzia zein den eta, orain azaltzen ari garena, hau da, nola dagoen antolatuta irakurtzen ari zareten lana.

Lehenengo kapituluaren azaltzen da zer den bertsolaritza, bere sailkapena, bertso-eskoletako filosofia, eta hezkuntza arautuari dagokion atal bat ere agertzen da. Emakume bertsolarien laburpen historiko txiki bat egiten da bertan eta gai honi buruz egindako ikerketak eta aurrekariak biltzen dira. Atal horrekin bukatzeko, lan honetako helburu guztiak eta jarraitu den metodoa deskribatzen dira.

Bigarren kapituluak lehenengo artikularen berri ematen du, orduan egungo emakume bertsolarien profila zein zen ezagutu nahi genuen, eta emakume horiek ahalduntze bidean izandako elementu erraztatzaileak zein izan diren, horren ondorioz, gorputzak eremu publikoan duen garrantzia azpimarratu genuen. Ikerketa hori *Boletín de Literatura Oral* aldizkarian publikatu zen 2020an “*Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública*” izenburuarekin. Artikulu horretan nire ekarpena landa-

lana egitea izan zen, materiala bildu, aztertu, antolatu, emaitzen interpretazioa egin eta artikuluari forma ematen lagundu nuen, laburtuz, esan daiteke lanaren oinarria nik egin nuela eta lan horretan lau tesi zuzendari izan nituela.

Hirugarren kapituluaren emakume bertsolarien rola, tematikak eta kantu-estiloak buruz aritu ginen. Ikerketa hori *Prisma Social* aldizkarian publikatu zen 2019an, aurreko artikulua baino lehenago, izan ere, aldizkariaren erritmoak eta ikertzaileenak ez dira askotan nahi bezala uztartzen. Haren izenburua "*Women bertsolaris: reclaiming the past and singing the present*" izan zen. Lan horretan landa-lan guztia egiteaz gain, datuak bildu nituen eta emaitzen analisia eta emaitzen idazketan jardun nuen nagusiki, ondoren artikulua sinatzen genuen guztien artean lana gainbegiratu zen. Bigarren kapituluaren bezala, lau zuzendari izan nituen berriro eta proiektutik ateratako datuak argitaratzea lortu genuen.

Laugarren kapituluaren bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan zentratu ginen eta leku horietan emakume bertsolari-irakasleen metodologia dialogiko eta feministaren berri eman genuen, hortaz, emakume bertsolariek irakaskuntzan egindako ekarpenaren ingurukoak irakur daitezke bertan. Oraindik argitaratu gabeko artikulua da, argitaratzeko bidalia izan da eta ebaluazioaren zain gaude. *Fontes Linguae Vasconum* aldizkariara bidali da "*Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa*" izenburuarekin. Artikulu honetan nik egindako elkarrizketak eta behaketak agertzen dira, artikulua lan guztia nire esku egon da, tesi zuzendarien berrikusketarekin batera.

Bosgarren kapituluaren, tesi honetarako eginiko azken artikulua aurkezten da eta hau ere irakaskuntzaren eremuan kokatzen da. Alderdi sozio-emozionalaren lanketari eta ahalduak eta agentzia prozesuei begiratu zaie. Aurreko kapituluarekin gertatzen zen bezala, oraindik argitaratu gabeko artikulua da eta ebaluazioaren zain dago, *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca* aldizkariara bidali da "*Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduak prozesuan*" izenburuarekin. Artikulu honen lanketa nire ardura izan da eta, aurreko artikuluan bezala, ikerketaren prozesu guztia nire ardurapean geratu da, tesiko zuzendarien berrikusketarekin batera.

Seigarren kapituluaren ordura arte azaldu diren lau artikuluek uztartzen dira eztabaida orokor bat osatzeko, helburuen asetzeko-maila gainbegiratzeko eta ondorio orokor

batzuk zerrendatzeko. Bertan lan honen ekarpena azpimarratzen da, eta baita lanak izan dituen mugak ere.

Zazpigarren kapituluaren tesin honetan erabilitako erreferentzia bibliografiko guztiak biltzen dira eta, bukatzeko, zortzigarren kapituluaren eranskinak, publikatuak izan diren artikulatuak daude hurrenez hurren.

1.KAPITULUA

EMAKUMEAK BERTSO ESKOLETAN, OINARRI

TEORIKOAK, HELBURUAK ETA METODOA

1.-Emakumeak bertso-eskoletan

Atal honetan, gaiaren kokapena egin nahi da eta horretarako oinarri teoriko batzuk aurkeztuko dira. Horrela, bertsolaritzaren definizioa, bere sailkapena, bertso-eskolen izaera eta funtzionamendua eta hezkuntza arautuari bertsolaritzak egiten dion ekarpenari buruzkoak irakur daitezke. Puntu honetan, ezinbestekoa da emakume bertsolarien historiaren zertzelada batzuk ematea. Bide horretan orain arte egin diren lanak ere azaltzen dira horrenbestez.

Marko teorikoarekin bukatu ondoren, lau artikuluei bidea ematen dieten helburuak ezagutu daitezke. Bertan kapitulu bakoitzaren helburu orokorrak eta berriazko helburuak azalduko dira. Jarraian metodoa azalduko da eta bertan lau ikerketetan erabilitako tresnak, prozedurak, eta kategoria sistemak definituko dira, besteak beste. Bukatzeko, ikerketen antolakuntza azaltzen da irakurleak hurrengo kapituluak hobeto uler ditzan.

1.1.-Oinarri teorikoak. Zer da bertsolaritza?

Atal honi bertso batekin eman nahi izan diogu hasiera, baina ez edozein bertsorekin, izan ere, Xabier Amurizak asmatutako bertso bat da eta bertsolaritza zer den definitzen du bertan:

Neurriz eta errimaz

kantatzea hitza

horra hor zer kirol mota

den bertsolaritza.

Era berean, Joxerra Garzia, Andoni Egaña eta Jon Sarasuaren *Bat-bateko bertsolaritza* liburuan (2001) kantatuz, errimatuz eta neurtuz sortzen den berbaldia lez definitzen da

Amurizak 'hitzaren kirola' deitzen duen hori. Horren ondorioz, doinua, errima eta neurria dira bertsolaritzaren alderdi teknikoak.

Gaiak ere aipagarriak dira, baina zeri buruz abesten du bertsolariak? Bertsolariak bere inprobisazioan poesia, gogoeta edo txantxa eginez, hainbat arlotako informazioa eskaintzen du eta publikoarekin komunikatzen da. Bertsolariaren ekarpena, hain zuzen, maila desberdinen erabilera sortzaile eta erakargarrian datza: gizarte albisteak, politika aipamenak, sexu-kontuak, kultura printzak, herriko gorabeherak. Ikus-entzuleen egoerari buruzko aipamenak tartekatuz testuingurua aintzat hartzen dute eta aldi berean bertsoa beste bertsolariek esandakoaren aurkako bat-bateko erantzun eta zirikadez ziprizzintzen dute (Garzia, 2011).

Doinuari dagokionez, bertsolariak inprobisatzean beti abesten du doinu jakin batean bere hitzak bermatuz eta "a capella". musika tresnen laguntzarik gabe. Doinuak eredu metrikoa ezartzen du, alegia, bertsoen silaba kopurua; halere, bertsolariak ez ditu zenbatzen silabak, bertsoa aukeratutako doinuaren barnean egokitu besterik ez du egiten. Jatorriaren arabera, bertso doinuak hiru kategoriatan sailkatzen dira:

- Usadiozko doinu herrikoiak (gehiengo handia)
- Neurritik datozen doinu berriak
- Propio sortutako doinuak

Errimari erreferentzia egiten diogunean esan daiteke doinuak markatzen duela, eta errima kontsonante edo osoa izan daitekeela. Honako hauek dira bat-bateko bertsolaritzan sarrien erabiltzen diren neurriak (Garzia, 2011):

- Zortziko handia: hamazortzi silaba ditu eta hamar eta zortzi silabako bi lerrotan idazten dira guztira lau puntu edo lerro eginez. Puntu bikoitietan egiten da errima.
- Zortziko txikia: hamahiru silabako lau puntu ditu. Puntu bakoitza hurrenez hurren zazpi eta sei silabako bi lerrotan idazten da. Seiko lerro edo puntuen amaieran dago errima edo oina.
- Hamarreko txikia: zortziko txikiari puntu bat gehituz sortzen da (bi lerro, hamahiru silaba, dagokion errimarekin).

- Hamarreko handia: zortziko handiari puntu bat gehituz lortzen da.

Aipatutako *neurriak* dira plazaz plazako jardunean gehien erabiltzen direnak. Hala ere, badira beste neurri batzuk, adibidez koplak, tradizio handia dutenak eta oso erabiliak direnak eskerako eta errondarako (Agate deuna egunean, adibidez).

- Kopla handia: lau lerro ditu, bi puntu eta bi oin (neurria 7-6).
- Kopla txikia: lau lerro ditu, bi puntu eta bi oin (neurria 10-8).

Gaur egun, bertsoaren modernizazioarekin, hainbat ekitaldi eta saio berezi eskaintzen ari dira, baina aurrerago sakonduko da puntu horretan.

1.1.1.-Nola sailkatu da bertsolaritza?

Manuel Lekuonak (1974) bertsolaritza ahozko literaturaren azpisail bat dela adierazi zuen, hots, idatziz sortzen ez den literatura mota bat. Herri literatura edo herri poesia ere deitu zion (Lasarte, et al., 2016). Lekuonak bertsolaritzari buruzko deskribapena egin zuen eta hurrengo ezaugarriak eman zizkion: pentsamenduaren irudi azkartasuna, izaera dialektala eta bat-batekotasunaren izugarritzko indarra (Larrañaga, 2013). Honela, bertsolaritza XX. mende amaiera bitartean Euskal Herriko literaturaren azpisail bezala agertu izan da beti, eta ikertzaileek honela ulertu dute bertsolaritza denbora luzean zehar.

Koldo Mitxelenak herri literaturaz hitz egin zuenean, bertsolaritza ahozko literatura zela aipatu zuen (Larrañaga, 2013). Lekuonak, esan bezala, ahozko eta bat-bateko lan horretan bertsolarien antolaketa eta teknika azpimarratzen zituen: bertsolariak esan behar duena hasieran pentsatzen du eta mekanismo hori da bat-batekotasunaren ezaugarri nabarmenena (Larrañaga, 2013).

Ildo horretan, 2013. urtean Xabi Payak (1.1 taula) ahozko literaturaren antologia antolatu zuen eta sailkapen hori burutzeko kontuan hartu zituen, besteak beste, genero bakoitzaren lekua, publikoa eta literaturtasuna (Lasarte et al., 2016).

Orain arte agertu dugun eredu paradigmaticoa, hau da literaturaren baitako azpisaila izatearena, Joxerra Garziak zalantzan jarri zuen mende berriaren hasieran, eta bat-batekotasunerako marko teoriko berria proposatu zuen. Hortaz, Garziaren esanetan (2001 eta 2012), bat-batekotasunaren xedea ez da prestigiozko testu literarioak sortzea,

baizik eta entzunlengan emozioak eragitea. Autore honek aipatzen du bat-batekotasuna ezin dela testura bakarrik mugatu, bertsoa testuan amaitzen ez delako, kantua ere badago (doinua, ahotsa) eta bertsoa publikoarekin, testuinguruarekin osatzen da (Garzia et al., 2001, in Lasarte et al., 2016).

1.1. taula. Ahozko literatur generoen sailkapena (Paya, 2013:25; Iturria: Lasarte et al., 2016:66)

Generoa	Azpikategoriak
Bertsolaritza	Bat-bateko bertsolaritza
	Bertso-paperak
Koplak	Kopla zaharrak
	Dantza koplak
	Errondako koplak
Genero epiko-lirikoa	Herri lirika
	Alegiak, ipuinak eta ele zaharrak
	Kantu epikoak
	Baladak
Herri antzerkia	Pastorala
	Maskaradak
	Irri antzerkia
Heziketa generoa	Haur jolasak
	Sehaska kantak
	Igarkizunak
Egunerokoak	Txisteak
	Zirtoak
	Atsotitzak
Genero errituala	
Genero aplikatuak	Sermoiak
	Besteak

Horrela, Gartzia literaturatik baino, genero komunikatibo-erretorikotik hurbilago ikusten du bertsolaritza. Hartara, bertsolaria aipatu moldearen barneko “emozioen kudeatzailea” izango litzateke (Garzia, 2012; Lasarte et al., 2016).

1.1.2.-Zer dira bertso-eskolak?

Bertso-eskola bertsotan egiteko lekua da, eta horrekin batera, bertsotan nola egiten den ikasteko eskola da (Agirre, 2014; Lasarte et al., 2016). Bertsolaritza euskal kulturaren fenomeno bezala eta komunikatzeko tresna bezala uler dezakegu. Bertso-eskolak, horrenbestez, bi iturburu izan behar ditu: soziala eta pedagogikoa, euskal kantu inprobisatuaren iraupena eta transmisioa bermatu ahal izateko.

Ainhoa Agirreazaldegik eta Arkaitz Goikoetxeak (2007) argi dute zer-nolako egoera eskaini behar duten bertso-eskolek: leku aproposa izan behar du balio eta garapen sozialen lanketarako ezinbestekoak diren ezagutzak eta trebetasunak jorrazteko. Gainera, aisialdiko jarduera jakin batean talde lanak duen garrantzia irakatsi behar du.

Ildo honetan, Xabi Payak ondo deskribatzen du azpimarratzen saiatu garena: "Bertso-eskola? Herri batean bertsolariak eta bertsozaleak sortzeko xedea duen ente autonomoa da" (2000: 20). Laburbilduz esan daiteke bertso-eskolak bertsozaleak sortzeko tokiak direla.

1.1.2.1.Hasierako bertso-eskolak

Bertso-eskolen sorrera baino lehen, plazaz plaza eta elkarri desafioka ibiltzen ziren andre eta gizon bertsolariak (Lasarte et al., 2016). Lehenengo bertso-eskola lez Garrikako bertso-eskola aipatu ohi da, 1958. urtean taberna batean sortutakoa, baina ordurako ez zegoen aktibo bertso-eskolen mugimendua. Garai horretan, bertsolaritzaren transmisioa leku informaletan gertatzen zen, sagardotegi eta tabernetan besteak beste, bertan bertsolaritzaren zaletasuna eta pasioa konpartitu egiten zuten askok. Bertso zaharrak ezagutu, ikasi eta kantatzen zituzten (Agirreazaldegik et al., 2007; Lasarte et al., 2016).

Bertsogintzaren urbanizazioa 1960ko hamarkadan kokatzen da; sozializazio modu garaikideak kontuan hartuta ikerketak eta teorizazioak data horretan kokatu izan du (Lasarte et al., 2016).

Hala ere, zaila da zehatzak izatea bertso-eskolen mugimenduari buruzko hasiera data bat ezartzeko orduan. Eskolen alde pedagogikoaren hastapenak hamarkada horretan kokatzen dira (Aulestia, in Armistead eta Zulaika, 2005). Azkenean, bertso-eskolen mugimendua 1974-1983 bitartean sortu zela esan daiteke (Lasarte, et.al, 2016) ikastolen sorrerarekin batera, diktadura bukatu eta gero.

Une hartan, diktaduraren hondarrean, euskara eta euskal kultura sustatzea zen helburua, eta kontuan izan behar da bertsolaritza kultur-erreferentzia handia zela, eta gaur egun ere badela, euskal kulturarentzat eta euskararentzat. Hala, eskoletan inprobisazioa aisialdiko jarduera gisa erabiltzen hasi zen, eta gainera, bertso eskolen kopurua handitu egin zen.

Azpirarratzekoa da Leintz bailarako Almen ikastolakoa, Patxi Goikoleak, Xanti Iparragirrek eta Juanito Akixuk zuzendutakoa. Lehen bertso-eskola hartako ikasleen artean honakoak ditugu: Sarasua Anaiak, Felix Iñurrategi eta Arantzazu Loidi -bertso-ekoletako lehen emakume-ikaslea. Patxi Goikoleak bertsolaritzan formatzen zituen ikasleak eskolaz kanpoko jardueretan.

Aipagarriak dira, era berean, garai horretan Basarrik eta Uztapidek egindako bertso saioak. 125 pertsonarekin hasi ziren eta doinu tradizionalak erabiltzen eta ezagutarazten zituzten, tabernaz taberna bat-bateko bertsoak kantatzen zituztenean (Larrañaga, 2013; Lasarte et al., 2016). Jarduera horri esker, hilabete baten buruan gaztetxoek txapelketak antolatzen hasi ziren; ondorioz, lehenengo eskolarteko txapelketa 1981. urtean kokatzen dugu bertsolaritzaren kronologian.

Bertso-eskolen mugimendua areagotzen hasi zen eta horien artean lehenetariko bat Santutxuko bertso-eskola izan zen, 1979-1980. urte artean sortutakoa. Helduen talde bat lanean jarri zen eta hainbat autorek landutako lanak kontuan hartu zituen honako jardun hau egiteko: aldeztutako bertsoak kantatu, arazo teknikoak azterketa teorikoa egin, musika landu eta lan praktikoa burutu.

Bertso-eskolen metodologiari dagokionez, Fito Rodriguezen tesia (1998) erreferente garrantzitsua da. Eskolen arteko emaitzetan datu nahiko berdintsuak lortu ziren; eskolen metodologia oso antzekoa zen orduan, bertso idatzia asko lantzen zuten eta bertsolaritzaren historia irakasten zen. Laburbilduz, alde teknikoaren lanketa egiten zuten; bertso zaharrak lantzen zituzten, bertsoak entzunez eta abestuz ikasten zituzten doinu berriak. Behin pauso hori emanda, teoriari garrantzia ematen zioten, bertso tipologia ezagutu eta askotan bertso neurriak aztertzen zituzten (kopla txikia, zortziko txikia, hamarreko handia).

Baliabide materialei dagokienez, Xabier Amurizaren *Zu ere Bertsolari* (1982), *Hitzaren Kirol nazionala* (1981), *Hiztegi errimatua* (1981), edo Joanito Dorronsororen *Bertsotan I* (1981) eta *Bertsotan II* (1988) lanekin aritzen ziren.

Bertso-eskolen mugimenduaren ondoren gertaera azpimarragarri bat azaldu behar da; Bertsozale Elkartearen sorrera 1987ko ekainaren 18an (Agirreazaldegia, et al., 2007; Armistead eta Zulaika, 2005; Lasarte, et al., 2016). Jon Sarasuaren esanetan (2007) Bertsozale Elkartea ezinbesteko mugarrria izan da bertsolaritzan gertatu diren aurrerapenetan bertatik proposatu diren ekimenengatik: ikerketari begira, dokumentazio zentroa sortu eta ikerketak, lehiaketak, jarduerak eta programak bultzatu dituzte, esaterako.

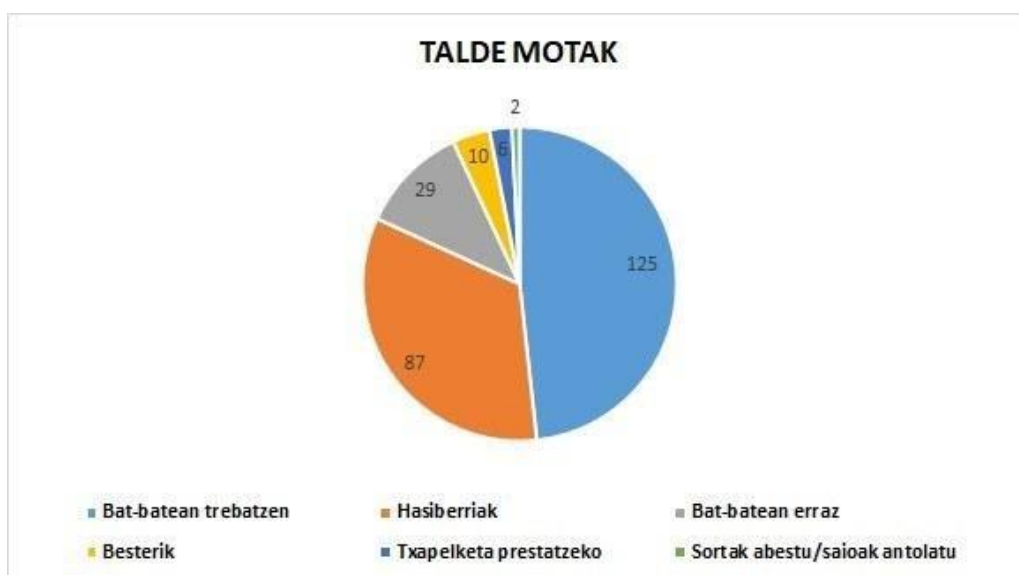
Bertsozale Elkartearen zeregina bertsolaritzaren transmisioa bermatzea da, hortaz lehentasuna eman die bertso-eskolei (Agirrealzaldegia et al., 2007). Elkarte honek ahaleginak egin ditu bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan materialen sorkuntza, irakasleen formakuntza eta bertso-eskolen komunikazio sareak mantentzen. Bertsozale Elkartek, eragile guztiekin batera, bertsolaritza zaindu, sustatu, ikertu eta bere transmisioa eta etorkizuna bermatzea du helburu. Eta hori lortzeko 2006. urtean ia 1800 bazkide zeuden Bertsozale Elkartean (Sarasua, 2007); baina Bertso Elkarteko 2020ko udaberriko txostenean diotenaren arabera, gaur egungo bazkideak 2.540 dira guztira (Bertsozale Elkartea, 2020).

1.1.2.2.-Gaur egungo bertso-eskolak

1980ko hamarkadatik hona bertso eskolen mugimenduak garapen handia izan du. Areagotu dira bertso-eskolak, izan ere, aisialdirako leku aproposak dira ehundaka haur eta gazte, heldu, eragile, irakasle, guraso eta bertsozale batzeko eta bertsozaletasunaz gozatzeko.

Bertso-eskolen helburuak, esan bezala, anitzak dira; eskola batzuek bertsolariak prestatzen dituzte, beste eskola batzuek ordea, izaera informalagoa dute, aisialdiarekin lotuago daude. Kasu batzuetan taldeak txapelketak prestatzeko elkartzen dira bat-batean aritzeko. Beste kasu batzuetan aldiz, euskararekin eta euskal kulturarekin kontaktuan egoteko eta bertso zaharrak eta berriak ezagutzeko, partekatze eta kantatzeko.

Bertso-eskolak sortu zirenetik kopurua handitzen joan da. 1.2 grafikoan behatu daitezke zer-nolako profila duten bertso-eskoletara hurbiltzen diren ikasleek. Bertan ikus daitezke bertso eskoletan gehien egiten dena bat-batean trebatzea dela eta ia bertso eskolen taldeen erdia hasberriekin osatuta daudela.



Grafiko 1.2. Bertso-eskoletako talde motak

Iturria: 2019-2020. Bertsozale elkarteak.

Bertsozale Elkarteak datuak eskutan oso baikorra da eta bertso-eskolen osasuna ona dela adierazten du (2019). Egungo bertso-eskoletan 1.800 lagun elkartzen dira 120 herritan dauden bertso-eskoletan (Bertsozale Elkarteak, 2020). Bertsozale Elkarteak hainbat datu

publikatu ditu (1.3 grafikoa): 1.300 haur eta 430 heldu elkartzen dituzte bertso-eskolek eta 120 irakasle aritzen dira bertsozaletasuna bultzatzen. Oro har, bertso eskoletan neska gehiago daude hasierako mailetan eta amaierako mailetan, berriz, mutilak dira nagusi. Oholtzara ematen den saltoa gizonaek egiten dute, batik bat.



1.3.grafikoa: Bertso-eskoletako partaideak adinka eta generoka

Iturria: 2019-2020. Bertsozale elkarteak.

Bertsozale Elkarteak, datu kuantitatiboak eskaini ondoren, hausnarketa sakona proposatzen du zenbakien atzean zer ezkututzen den ezagutze aldera:

Emakumeen eta gizonen kopuruak antzerakoak dira -%49 emakumeak; %51 gizonak-, baina oreka hori erabat hausten da adina tartean sartzen denean. 18 urtetik beherako taldeak aintzat hartuta, %56 dira neskak eta %44 dira mutilak; aitzitik, helduen taldeetan, %30 dira emakumeak eta %70 gizonak. Zenbakion atzean dauden errealitateak ulertzeko, azterketa gehiago beharko dira, datuok galdera asko pizten baitituzte: zergatik uzten duten emakume helduek bertso-eskola; bertso-eskolan elkartzeari utziagatik, bertso munduan jarraitzen duten ala ez (eta zaletasunari heldutasunean nola eta zein guneren bidez ematen dieten jarraipena); edota bertso-eskoletako ohiko dinamiketan zer aldatu genezakeen, emakumeen parte-hartzea sustatzeko. (Oihane Iguaran, 2020: 1)

1.1.3.-Bertsolaritza hezkuntza arautuan

Bertsolaritzak beste bultzada bat behar zuen, izan ere, ahozkoasuna eskolan landu behar zela eta bertsolaritzaren irakaskuntza izaera formalagora eraman behar zela erabaki zen. Joxerra Garziak (2007) "In the School Curriculum" artikuluan, gai honi arreta handia eman zion eta testuan zehar ideia hori azpimarratzen du behin eta berriro. Hortaz, fase berrirako jauzia egiteko lehenengo pausoa izan zen pedagogiaren hainbat elementuri arreta jartzea: hala nola, eskolen izaera, curriculuma, irakasleen prestakuntza, material didaktikoak, antolaketa, helburuak, edukiak eta jardueren proposamenak (Larrañaga, 2013).

Bertsolaritza esparru berrietara hedatu da eta hainbat ikastetxetan lantzen da Bertsozale Elkartearen eskutik. Zehazki, berezko eduki bezala Euskal Hizkuntza eta Literaturaren irakasgaien, bai Lehen Hezkuntzan, bai Bigarren Hezkuntzan (Armistead eta Zulaika, 2005; Sarasua, 2007).

Egun, praktika hezitzaile lez bi eremu mota ditugu: heziketa formala eta informala. Eremu formalari dagokionez, 2011-2012 ikasturtean akordio bat sinatu zuten Bertsozale Elkarteak eta Ikastolen Elkarteak, eta bertsolaritzari Curriculumean toki finko bat eskaini zioten (Lasarte et al., 2016). Bertsozale elkarteak (2021) emandako datuen arabera, 229 herritan eskaintzen da bertsolaritza hezkuntza arautuan, 53 irakasle dihardute lanean, eta 511 ikastetxek eta 29.500 ikaslek lantzen dute bertsolaritza.

Bertso-eskolekin jarraituz, toki garrantzitsuak dira ahozko poesia edo bat-bateko kantagintza, hots, bertsolaritza lantzeko, baina bertso-eskolaren antolakuntzan ohiko bertso bazkari, afari eta saioekin batera, saio informalagoak ere badaude, zaleen eta koadrilen artean antolatzen direnak, bertsolaritza aisialdiko jarduera bezala bizitzeko (Armistead eta Zulaika, 2013). Hainbat ekimen eta bertso formato desberdin sortu dira, gizartearen eskakizunetara egokituta.

Lehiaketekin batera, bertsoaren modernizazioaren haritik datozen zenbait ekintza esperimental aipatu beharrean gaude jarraian. Gema Lasartek eta bere kolaboratzaileek euren lanean horrela aipatzen dute gertaera hau: "Bertso tramak" adibidez, bertsolaritzaren ekitaldi bat da eta gai jartzaileak jarritako gai bati segika bertsolariek eta

gai jartzaileek istorio bat moldatuko dute, narrazio bat garatuko dute eta bide desberdinak har ditzakete” (2016:129). “Bertso Jazza” beste saio esperimental berezi bat da eta bertsoaren hitzak nahiz jazzaren musika inprobisatzen dira. Aldi berean egiten da bat-batekotasun hori eta gai-jartzaileek jartzen dituzte gaiak, inprobisaziorako abiapuntua izango dena. “Bertso tranpak” bi kultur adierazpen elkartzen ditu: bertsolaritza eta antzerkia hain zuzen, eta parte-hartzaileak antzezlea eta bertsolaria izaten dira. Azken urteetan “bertso rapa” gazteen artean egindako emanaldi mota sonatua da eta bertan rapa eta bertsoa konbinatzen dira. Izan ere, gero eta ohikoagoak dira bertso-kantaldiak eta beste hainbat saio berezi. Bertso saio musikatuak izugarri hedatu dira, eta horien artean “Ez da kasualitatea” izeneko saio feministak dira aipatzeko modukoak.

Azkenik, ezinbestekoa da egungo txapelketen garrantzia azpimarratzea. Txapelketetan bertsolariez gain, bertsolaritzaren sistema osoak parte hartzen du: komunikazio taldea, antolaketa taldea, epaileak eta gai-jartzaileak. Puntu honetan, laburki komentatuko dugu talde bakoitzaren eginbearra. Komunikazio taldeari dagokionez esan nahiko genuke eragile guztien funtzionamenduaz arduratzen dela eta talde horren beste helburu garrantzitsu bat dela transmisioan egin den lana erakustea. Antolatzaileen lana, berriz, Txapelketa Nagusiaren eta herrialdeko txapelketen antolakuntza da. Eta ezinbestekoa da talde horren lana, informazio guztia aurretik jakinarazi behar dietelako eragile guztiei. Epaileen taldean txapelketen funtzionamendua barrutik antolatzen dute eta bertsolarien lana ebaluatzen dute, besteak beste bertsokera eta estilo ezberdinak aztertzeko. Bukatzeko, gai-jartzaileen lana ezinbestekoa da bat-batekotasuna lantzeko eta etorkizunean gai eta roletan jarraitu beharreko ildoak edo aukerak markatzeko. Txapelketarako gaiak prestatzea lan handia da, eta lehendabizi ebaluatu beharra dago gaiak egokiak edo desegokiak diren txapelketetako fase bakoitzerako.

Gaur egun, 2.540 bazkide daude Bertsozale Elkartearen, bertsoaren arrimuan (Bertsozale Elkarte, 2020). Arlote edo baserritarren lana zena, euskal kulturaren oso jardueraren inportantea eta zentrala bihurtu da eta eginkizun honek milaka lagun biltzen ditu urtero bertso jardunaren bueltan saio, eskola, zein udalekuetan.

1.1.4.-Emakumea bertsolaritzan

Lehen aipatu den bezala, bertsolaritzak euskararekin eta euskal kulturarekin harreman handia du. Erreferentziala izan da gaur arte bertsolaritza euskal kulturaren, eta XV. mendetik aurrera ezagunak izan dira historian zehar inprobisatu zuten lehenengo emakumeak (Begiristain, 2011; Hernández, 2014; Larrañaga, 1995), baina ez zaie ahotsik eman, bertsolari lez ez dira aitortuak izan, bertsolaritzaren historian ez dira aintzat hartu eta ahanzturan geratu dira.

Plaza da eremu publikoaren sinboloa, gertaera sozial, politiko eta kulturalen kokapena, baita bertsolaritzaren gunea ere, eta hiztegien plazagizon bilatzen badugu erraz topatuko dugu, plazandrerekin duela oso gutxi arte gertatzen ez zen bezala. 2019tik aurrera topa dezakegu plazandre hitza Euskaltzaindiaren hiztegian eta honela definitzen du: *“jendaurrean edo jendartean askotan aritzen eta trebeki moldatzen den emakumezkoa”* (Euskaltzaindia, 2021).

Baina historiara bueltatzen bagara, hainbat alorretan lez, XX. mende hasieran ez zen emakume bertsolaririk ezagutzen bat-bateko bertsoaren munduan. Edonola ere, gauzak aldatzen ari dira, 2014ko datuen arabera bertso eskoletan aritzen ziren haurren %48 emakumeak direlako, eta esan daiteke azken urteotan emakumezkoen presentzia bertsolaritzan etengabe handitzen ari dela. Baina Izaro Zinkunegik (2015) azpimarratzen duen bezala, oholtzan oraindik emakumeen portzentajea gizonenarekin alderatuta baxua da, %20 edo %30 baitira. Izan ere, Nagore Soroak azaldu duen bezala, emakumeek bultzada handiagoa behar dute alor honetan (in Gaztelumendi, 2010).

1.1.4.1.-Emakume bertsolarien historia, laburpen txikia.

Emakume bertsolariak ahalduntze paradigma bilakatu dira mende berriarekin batera (Lasarte et al., 2016). Ahalduntze paradigma horrek hainbat ezaugarri ditu. Lehena, bertsolari emakumeen omisioa edo ahanztura argitan jartzea da, izan ere, ikerlari gutxik aipatzen dituzte emakume bertsolariak. Horrela, esan daiteke XVIII. menderako

bertsolaritza erabat sustraituta zegoela Euskal Herrian, ipar nahiz hego aldean, bai forma aldetik, baita sozialki ere; bertsoan gizonak nahiz emakumeak egiten zutelako (Ugalde, 2019). Hori horrela izanik ere, bertsolaritza, oro har, ez da maiz azaltzen dokumentazio iturrietan. Barandiaranek (2011) kontatzen duen bezala, bertsoan egiten zutenak mozkor, ezjakin edo arlotetzat hartu izan dira; leku kultuetan ez dute lekurik izan.

Aisialdiarekin lotutako lekuak izan ziren bertsolaritzaren eremuak: sukaldea, taberna eta sagardotegiak. Eta leku horietan, lehenengoan izan ezik pribatua izanik, emakumeak ez zuten sarbiderik izan, bertako langileak ez baziren bederen (Ugalde, 2018). Gizonezkoen bertsolaritzaren historia egitea zaila izan bada, emakumeena egitea nekezagoa (izan) da sexu/genero sistemak kokatzen zituen egoera soziala zela eta. Hastapenetan, Esteban de Garibayk (1854) aipatzen ditu XV. mendeko hiletetan kantuan azaltzen ziren eresiak eta haien egileak, eresigileak. Emakume hauek hildakoei kantatzen zieten. Artelanetan ere izan zuten lekua, beti ere heriotzaren inguruko errepresentazioetan. Horren lekukotza dugu Errioxako Cañasko Erdi Aroko monastegian: Urraca Díaz de Haro abadesaren hilobia (XIII. mendearen amaiera). Hilkutxaren eskuma aldean, gainean eta alboan azaltzen dira eresigileak (Lasarte et al., 2016).

Caro Barojaren esanetan (1972) XVI. mendean emakumeak desagertu ziren, baina egile berak beste lan batean (2000) adierazi zuen bazirela Bizkaian herriak XIX. mendearen erdialdean oraindik negar-kantari ziharduten emakumeak. Anabel Ugaldek aipatu zuen bezala emakume batzuek hiletetan kantatzen zuten eta beste batzuek zalaparta eta negar egiten zuten (2018).

Erdi Arokoek, Aro Modernoek, nahiz Historia Garaikideko andre bertsolariak badute antzeko ezaugarri bat: isilduak izan dira, bertsolaritza ezagutzen denetik bertsoan aritu badira ere (Hernández, 2014). Oso bertso gutxi ditugu historiaren joanean emakumearen irudia nola eraiki den erakusten digutenak, gizonak kantatutako bertso sorta gutxi batzuk kenduta. Emakume bertsolarien historiari begiratu eta historia garaikidera berriz hurbilduz, gizonzkoena izan den espazio publikotik edota kultura eta literaturatik, hots emakumeen isiltasun eta bazterketatik, ahotsa eta presentzia izatera pasatzen hasiko direla esan dezakegu, urratsez urrats. Emakume bakan batzuk ondorengo XIX. mendean ezagutzen hasiko dira: Joxepa Antoni Aranberri, Plazida Otaño edota

Joxepa Matea Zubeldia, besteak beste. 1980-1990eko hamarkadetan ordea, gora egiten du emakume bertsolarien ikusgarritasunak. Izan ere, 1985ean lehen aldiz agertu zen emakume bat txapelketa batean: Kristina Mardaras. Bertso eskoletan ere lehen emakume bertsolaria agertu zen: Arantzazu Loidi. Gaur egun zerrenda luzatu egin da, eta herri eta belaunaldi desberdinetako emakumeak dabilta bertsotan.

1.1.4.2.-Emakume bertsolarien identitatearen eraikuntza

Elaine Showalterrek (1983) emakume idazle britanikoen literaturan hiru etapa bereizi zituen haien identitate sortzailea eraikitze orduan, lehena, emakume idazleak gizonezkoen literatur lana imitatzen hasi ziren rol maskulinoari jarraituz edo haiei zegokien rol femeninoa performatuz. Bigarrena, ematen zitzaizkien aukera estu eta zurrunen aurrean protestatu zuten eta emakumezkoen eskubideak defendatu zituzten kokapen feminista batetik hitz eginez. Eta azkenik, hirugarrena, eredu hegemonikoa eta aldarrikapen feminista atzean utziz idazkera propioa sortu zuten, haien barruko ahotsaren bila joanez (Moi, 2006). Emakume bertsolariak ere bide hori egiten ari dira, gaur egun faseak aldi berean bizi direla esan daiteke, beraz azken fasera ailegatzeko hegemoniarekin, boterearekin eta tradizioarekin negoziatzen hasi dira. Horrela, bistan dago emakume bertsolarien hausnartze, deseraikitze eta saretze prozesua azkenengo hamarkadetan.

Gai honen harira, generoa bertsoaren munduan lantzeko ekimenak sortu dituzte emakume bertsolariak, bertsolaritzan genero ikuspegia eta feminismoa txertatzeko hain zuzen. "Emakumeak plazara" izeneko ekitaldia burutu zuten duela zenbait urte, eta "Ez da Kasualitatea" 2009. urtean sortutako emakumeen saio musikatua gaur egunera arte heldu da (Artetxe, 2019). Oso esanguratsua da, adibidez, Bertsozale Elkartek 2020ko udaberrian etorkizunera begira aurkeztu zuen proiektuaren hiru zehar-lerroetako bat feminismoa izatea (Bertsozale Elkartea, 2020). XXI. mendean emakume sortzaileek eremu publikoan egoteko eskubidea eta beharra aldarrikatu dituzte, gainera plazandre terminoa erabiltzen ari dira. Generoari buruzko hausnarketa kritikoa egin dute eta, ondorioz, euskal kulturak eta hizkuntzak duen ikuspegi androzentrikoa salatu dute.

Honela, bertsolaritza tradiziotik modernitaterako bidea egiten ari den bezala, emakume bertsolariak aldaketa prozesuan daude. Showalterren teoria kontuan hartuta (1983), esan daiteke, emakume bertsolariek ahanztura eta isiltasunetik ahots propioa aurkitu eta erabiltzeko bidean daudela.

Nancy Downing eta Kristin Roushek (1985) azaldu zuten identitate feminista eraikitzeko ezinbestekoa dela kontzientziarioa eta generoaren inguruan dauden aurreiritzi eta diskriminazioak gainditzea. Bertsolaritzaren alorrean zentratzen bagara, bide horretan hainbat lan eta hainbat estrategia aurki ditzakegu; esparru ezberdinetan genero perspektiba txertatzen ari baitira. Bertso-eskolek eragina izan dute garrantzi handia duten emakume bertsolarien bertsoekiko konpromisoan, bertan ezagutzera ematen direlako bertso hautatuak eta horien gaineko hausnarketa bultzatzen delako ikuspegi kritikoa sustatuz, bertso-eredugarri gisa buruz ikastearekin batera. Emakume askoren topagunea izan dira bertso-eskolak eta egun ere izaten ari dira; bat-batekotasuna eta sormena lantzeaz gain, emakume bertsolarien kontzientzia feminista eraikitzeko guneak direlako (Lasarte et al., 2016).

Emakume bertsolari askok kontzientzia feminista eraiki dute, edo eraikitzen ari dira, bertsolari izateko eredu hegemonikoa den plazagizona izan zuten erreferente horretatikaldenduz eta haien irudia sortuz, baina horra heldu ahal izateko krisi garai bat pasatu behar izan dute, aldaketarako inflexio puntua. Krisi horretan konturatu dira beren bertsolari-identitatea eta beren emakume-identitatea eraikitzen dituztela tradizioak emandako rol bereiztu eta menpekoetan oinarrituta, rol maskulinoa edota rol femeninoa desberdinduz (Lasarte et al., 2016). Horrez gain, konturatu dira ez dela arazo pertsonal eta bakan bat aipatutako rol murriztatzaileetan eroso ez sentitzea, baizik eta emakume bertsolari guztiei gertatzen zaiela emakume izateagatik, patriarkatua egitura sozial bat baita, sexista eta androzentrikoa. Ildo horretan, Laura Borràs-ek azaltzen du identitatearen kontzientzia hartzearen garrantzia:

Se trata en cierta manera de un paso necesario, de un acto de supervivencia que supone mirar hacia atrás con una conciencia atenta para releer y re-ver con ojos nuevos el viejo relato de los roles sexuales y sociales (Laura Borràs, 2000:18).

Esan daiteke, teorizazio zein praktika feministak presente daudela bertsolaritzan, eta

bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan dihardutela emakume bertsolari eta irakasleak norabide horretan lanean. Hori dela eta, doktorego tesi honek emakume bertsolarien ekarpena argitan ipini nahi du, ikusgarri egin, eta horretarako egungo bertso-eskoletan eta hezkuntza formalean emakume bertsolari-irakasleek egiten duten lanaren analisisan oinarrituko da.

1.1.4.3.-Aurrekariak eta ikerketak

Carmen Larrañagak (1994, 1995, 1997, 2000a, 2000b) bertsolaritzaren konplexutasunaren aldarrikapena egin du askotan, ikuspuntu historiko eta soziologiko batetik begiratu baitio arte horri. Egile hau izan da bertsolaritzaren historian emakumeen izenak idazten hasi zena, batetik, ikusezin zirenen egoeraren inguruko zergatia aztertu zuen, eta bestetik, 1990-1995 bitartean kantuan agertu ziren emakumeak izendatu zituen.

Xabier Aierdi eta haren kolaboratzaileen ikerketak (2007) bertsolaritzak modernizazio bidean bildutako ezaugarriak ikertu ditu. Horien artean, bertsolaritzaren prestigioaren gorakada, komunikabideek izan duten eragina, edo bertsolarien eta publikoaren profilen aldaketa daude. Ainhoa Agirreazaldegia eta Arkaitz Goikoetxearen “*Verse Schools*” (2007) artikuluan bertso-eskolen historia eta egungo bertso-eskolen ezaugarriak aipatzen dira. Eric Dicharryk 2013an bertso eskolen inguruan idatzitako *L’écologie de l’éducation: Un anthropologue à l’école du bertsularisme en Pays Basque* oso lan esanguratsua dugu. Egile honek bi bertso-eskolatan egin zuen bere ikerketa eta bertan bertsolaritzaren irakaskuntzari begiratu zion planteamendu berritzaileak aurkituz.

Esparru honetan, ezinbestekoa da aipatzea Gema Lasartek eta haren kolaboratzaileek Emakunderen eskutik aurrera eramandako lana: “Emakume bertsolariak: ahanzturatik diskurtso propiora” (2016). Bertan aipatzen dira emakumeak eremu publikora hurbiltzea ahalbideratu dituzten faktoreak. Faktore horien artean bertsolaritzaren modernizazioa, bertso-eskolen sorrera, generoaren inguruko kontzientziazioa, erreferenteen agerpena eta emakume bertsolariek aurrera eramandako ekimenak aletzen dira.

Emakume bertsolariak modernizazioarekin batera gradualki joan dira agertzen bat-batekoan. Emakumeen presentzia hau indartzera datorrena eta bertsolaritzaren modernizazioarekin lotura zuzena duena bertso-eskolen sorrera da, eta gai honen lanketa, besteak beste, Miren Artetxek (2019) eginiko tesian dugu. Bere lana Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletan zentratu da eta bertan gazteen hizkuntza ibilbideak ikertu ditu. Ondorio lez, gazteentzat hizkuntza ohituren aldaketak batez ere gazte identitatea eraikitzekeko estrategiak dira eta horiek euskaraz egiteko aukera ematen dute bertso-eskolek.

Uxue Alberdik *Kontrako ezta* lanean (2019) hamabost emakume bertsolari elkarrizketatu zituen eta elkarrizketatuok jasaten dituzte eraso sexistak bildu ditu bere lanean. Baina autore honek aipatzen duen lez, edozein alorretan aurkitzen diren erasoak dira hauek, ez soilik bertsolaritzan, emakumea eremu publikoan egotea delako zigortzen den arau haustea.

Bertsolaritza Feminismotik (bir)pentsatzen (2019) argitalpena ere aipatu behar da. Miren Artetxek eta Ane Labakak publikatutako liburua da eta bertan bertsolaritza eta feminismoaren uztarketa egiten da; hausnarketarako hainbat kapitulu biltzen dira aurretik UEUK Katakragen 2018an antolatutako udako ikastaro batean oinarrituta: *Bertsolaritza genero ikuspegitik*. Dakigun bezala, perspektiba feminista zabaldu da bertsolaritzaren alorrean eta liburu honetan bertso-mundua feminismotik ikertzean ateratzen diren hainbat gogoeta islatzen dira.

Urte berean, *Jakin* aldizkariaren 231. alean, “Bertsoari neurria hartzen” monografikoa kaleratu zuten. Bertan, Zubiri eta Hernandezen ikerlanei leku egiten zaie eta mahai-inguru bat sortu zen bertsogintzatik azken ikerketei begiratzeko eta etorkizunerako erronkak marrazteko xedearekin, Andoni Egaña, Miren Amuriza eta Maialen Lujanbioren hitzak jasoz. Lan asko egiten ari dira azkenengo urteetan eta joera horren barruan kokatzen dugu gure lan hau.

1.2.- Helburuak

Hona hemen tesi honen kapituluetakoko helburu nagusiak, helburu orokor bakoitzari atxikitzen zaizkio berariazko helburu batzuk eta dagokion artikulua izena.

1.2.1. Lehenengo helburu orokorra: gaur egungo emakume bertsolarien profila ezagutzea, ahalduntzeko elementu erraztatzaileak eta gorputza oholtzan duen garrantzia ezagutzea. Helburu honi erantzuna emateko bigarren kapituluaren agertzen den artikulua egin zen: “Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública”. Berariazko helburuak honako hauek dira:

- 1.- Egungo emakume bertsolarien profila ezagutu nahi da.
2. Elkarrizketatutako emakume bertsolariek dituzten ezaugarrien artean detektatu nahi da agentziaren dinamizatzaile diren edo izan daitezkeen elementuak.
3. Etorkizunean ahalduntze bidea erraztu dezaketen elementuei buruz hausnartu nahi da.
4. Gorputza agente gisa hartuta, ikus nahi da zer gorputz ibilbide landu dituzten elkarrizketatutako emakumeek ikuskizuneko emakume bezala egindako bidaietan.
5. Gorputza agente gisa hartuta, azken hamarkadetan ikertu nahi da nola lagundu duten emakumezkoek haien gorputzak indartzen.

1.2.2. Bigarren helburu orokorra: emakumeen rolak, emakumeen tematikak, eta emakumeen kantu-estiloa ezagutzea. Helburu honi erantzuna emateko hirugarren kapituluaren agertzen den ikerketa gauzatu zen, izenburua honako hau izanda: “Women bertsolaris, reclaiming the past and singing the present”. Berariazko helburuak honako hauek dira:

1. Bertsolariek tradizionalki emakumeak eta emakumezkoen gaiak nola irudikatu dituzten eta gaur egun nola egiten duten jakitea.
2. Bertsolaritzaren alorrean landutako gaiak genero ikuspegitik aztertzea eta gai horiek eta gaiak lotutako rolak identifikatzea.
3. Kantu-estilo zehatzak generoaren arabera baldintzatzen diren zehaztea, eta

hala bada, horiek aztertzea.

1.2.3. Hirugarren helburu orokorra: gaur egun bertso-eskoletan zer-nolako metodologia eta irakaskuntza estilo erabiltzen diren ezagutzea eta behatzea. Helburu honi erantzuna emateko laugarren kapituluan agertzen den ikerketa gauzatu zen, izenburua honako hau izanda: “Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa”. Berariazko helburua honako hau da:

1. Emakume bertsolari-irakasleek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak (estrategia pedagogikoak, klaseratutako jarduerak, baliabide material eta didaktikoak), irakasteko moduak (estilo pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa eta konpromisoa) eta erabilitako bitartekoak nolakoak diren ezagutzea.

1.2.4. Laugarren helburu orokorra: Zer-nolako aspektu sozio-emozionalak lantzen diren ezagutzea, ahalduntze prozesuan ikasten nola laguntzen den jakitea. Helburu honi erantzuna emateko bosgarren kapituluan agertzen den ikerketa gauzatu zen, izenburua honako hau izanda: “Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduntze prozesuan”. Berariazko helburuetan honako hau aztertu nahi izan dugu:

1. Bertso-irakasleek bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan zer-nolako metodologiak erabiltzen dituzten.
2. Bertso-eskoletako irakasleek zelan kudeatu duten aspektu sozio-emozionalaren zaintza.
- 3.- Nola adierazten diren ahalduntze eta agentzia prozesuak euren diskurtsoetan eta euren metodologietan.

1.3.- Metodoa

Lan honetan azaltzen den ikerketa metodologia kualitatiboan oinarrituta dago, hain zuzen kasu-azterketa baten aurrean gaudela esan daiteke, eta autore batzuen ustez, hauxe da gehien erabiltzen den estrategia ikerketa kualitatiboaren barnean (Colás, 1992). Hala, paradigma interpretatibo batean kokatuta dago eta bildu den informazio gehienak izaera kualitatiboa duela esan daiteke, errealitatean murgiltzeko eta hura ulertzeko aukera ematen baitigu (Denzin, 2000). Hortaz, ikerketa mota honek pertsonen motibazioak, interpretazioak eta hausnarketak ulertzen laguntzen digu (Latorre, 2005; Pérez Serrano, 2014).

Puntu honetan, aipagarria da Stake-k (1998) egindako sailkapena, non hiru kasu-azterketa mota bereizten dituen bere lanean: kasu intrintsekoa, kasu instrumentala eta kasu kolektiboa. Lehenengoan, esan daiteke, kasua emanda etortzen dela eta ikertzaileak kasu partikular hori ezagutu eta hobeto ulertu nahi duela. Bigarreanean, instrumentalean, ikertzaileak egoera bat ikertzen du, baina kasu honetan, pertsonak modu orokorrean ikertzeko beharra du. Beste era batera esanda, ikertzen duen kasu partikular horri esker egoera orokor bat ulertzeko aukera izango du ikerlariak eta azterketa mota hori izango litzateke kasu instrumentala. Azkenik, kasu kolektiboari dagokiona da, ikertzailearen xedea arazo orokor bat ulertzea da; horretarako kasu bat baino gehiago aztertzen ditu, ahaztu gabe problematika berbera analizatu behar duela kasu guztietan. Gure lanari begira esan dezakegu, kasu instrumental eta kolektibo bezala ulertu dezakegula gure ikerketa; kolektiboa hainbat audientzia kontsultatu baitira egoera bat modu orokorrean ulertzeko, eta instrumentala emakume bertsolariek oholtzan eta bertso-irakaskuntzan izan dituzten bizipenak entzun nahi izan direlako. Azken finean euren ahotsak entzutea ezinbestekoa da emakume horien egoera bertsolaritzan eta bertso-eskoletan irakasteko moduaren garapena ulertzeko.

Aztertzen den kasua (Sandin, 2003) emakume bertsolariek bertso-eskoletan egiten duten ekarpen metodologikoa da. Hainbat alderdi aintzat hartzen dituen ikerketa sistematikoa, zehatza eta sakona ezaugarri dituen arakatzeko-prozesua bezala definitzen da (Rodríguez-Gómez, Gil-Florez eta García-Jiménez, 1996). Ezinbestekoa da parte-hartzaile guztien ikuspuntuak kontuan hartzea, kasu azterketa deskribatzailea lortzeko. Azken

puntu honetan, ikerlariak hainbat estrategia erabili behar ditu informazioa eskuratzeko (Pérez Serrano, 2014). Metodologia hau egokia da jendartea eta hezkuntza uztartzen dituen egoerak deskribatze aldera edo hezkuntza-praktikak hobetzeko gakoak esplizitatzeko (Vázquez Recio eta Angulo Rasco, 2003).

Ikerketak lau fase edo ikerketa nagusi izango ditu. Lehenengo ikerketan emakume bertsolarien profila eraiki da galdetegi baten bidez. Bigarren ikerketan, aztertuko da nolakoak diren bertsoak egiten dituzten emakumeak, zer-nolako estiloak erabiltzen dituzten, tematikak, rolak... Horretarako elkarrizketak eta eztabaida taldeak erabili dira. Hirugarren ikerketan emakume bertsolariek bertso eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak eta irakaskuntza estiloak ezagutu nahi izan ditugu. Laugarren ikerketan, emakume bertsolariek eskoletan erabiltzen dituzten baliabide sozio-emozionalak eta ahalduentzako baliabidea ezagutzea izan da xedea. Hala, euren esperientziak, iritziak, sentimenduak, hausnarketak jaso ditugu eztabaida-talde eta elkarrizketa sakonen bidez.

Eta behaketa eta elkarrizketen bidez honako informazio hau jaso da: emakumeen bizipenak bertso-eskoletan, haien emakume-bertsolari identitatearen bilakaeraren berri (krisia, barne-gatazkak eta kontzientziafazio faseak), euren sentimenduak eta pentsamenduak oholtza gainean, klasea ematean erabiltzen dituzten metodologia eta estiloak, eta irakaskuntzari buruz dituzten iritziak eta erronkak. Beste alde batetik, egungo emakumeek bertso-eskoletan erabiltzen duten metodologia aztertzeko eta euren ekarpena zuzenean ezagutzeko behaketa egin da.

Azkenean, errealitate baten ulermena eta interpretazioa egin nahi izan da, zehazki bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan emakume bertsolarien ekarpena, euren bertsolaritzaren irakaskuntza, nolakoa den ezagutu nahi izan da. Horrek eskatu du ikertzaileak testuinguruan murgiltzea, bertso-eskolak bisitatzea eta haiekin mintzatzea bertatik bertara errealitate hori ezagutzeko (Vallés, 2003). Zentzu honetan, elkarrizketatuaren eta ikertzailearen arteko harreman horizontala bilatu nahi izan da, non azken partaide honen boterea ikerketaren onurarako disolbaturik gelditu behar den benetako elkar ekintza komunikatiboa lortzeko (Barbour, 2013; Bodgan eta Biklen, 1982; Colás eta Buendía, 1992; Flick, 2014; Goetz eta Lecompte, 1988; Vázquez, 2003).

1.3.1.- Informazioa biltzeko erabiliko diren partaideak eta tresnak

Emakumeen iritziak ezagutzeko euren ahotsak entzutea posible egiten duten tresnak aukeratu dira, hala nola, galdetegi bat, narratibak, eztabaida taldeak, elkarrizketa sakonak, saioen grabaketak egin dira. Ikerketa hau bertsolaritzaren testuinguruan garatu da, eta bertan hainbat audientzia kontsultatu dira, haien artean, emakume bertsolariak, emakume bertso-irakasleak, bertsolaritzan adituak eta arituak eta bertso-eskoletako ikasle gazteak. Hala, 1.4. taulan ikus daiteke zer nolako parte-hartzaileak egon diren tresna bakoitzean.

1.4. taula: Partaide guztiak

Taldekoak	Banakakoak	Parte hartzaileen kopurua	Emakumeak	Gizonezkoak	Artikulua
	Galdetegia	121	121	0	1.artikulua
ET1		3	3	0	1 eta 2 art
ET2		5	5	0	1 eta 2 art
ET3		6	3	3	1 eta 2 art
ET4		4	4	0	1 eta 2 art
ET5		3	2	1	1 eta 2 art
	R (narrazioa edo errelatoa)	5	5	0	1 eta 2 art
	ES (Elkarrizketa sakona)	10	10	0	1,2,3,4 art
Behaketak B1 B2 B3 B4		4	4	0	3 eta 4 art

Iturria: norberak egin

Galdetegiak egin zirenean 200 emakume bertsolarirekin jarri ginen harremanetan, baina bakarrik 121 galdetegi etorri ziren bueltan eta emaitzak aztertzeko eta interpretatzeko SPSS.22 programa erabili zen.

Gure ikerketan bost eztabaida-talde osatu ziren. Lehenengoa emakume bertsolariekin egin zen (3 bertsolari aritu eta 2 bertsolaritzan aditu). Beste bi eztabaida-taldeak udal bertso-eskoletako ikasle gazteekin egin ziren (5 emakume eta 3 gizon). Eta beste eztabaida-talde bat bertsolaritzan aritzen diren emakume bertsolari eta emakume gai-jartzaileekin egin zen (4 emakume). Azkenengo eztabaida-taldea Bertsozale Elkarteko genero-taldearekin egin zen, hain zuzen ere bi emakume eta gizon batekin. Bi tresna

horiekin jasotako informazioa lehenengo bi artikuluetan ikus daiteke.

Elkarrizketak direla eta, gure ikerketan hamar emakume bertsolari elkarrizketatu dira. Elkarrizketatutako emakumeak bertsolariak izateaz gain bertso-irakasleak dira bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan.

Behaketak ikastetxe arautuetan eta bertso eskoletan burutu dira, hala, 4 emakume bertsolari-irakasle behatu dira eta haien ikasleak, guztira, 16 saioen behaketa egin da. Grabaketa horietan bertsolaritzaren irakaskuntza hezkuntza formalean eta eskolaz kanpoko jarduera bezala behatzeko aukera izan dugu. Hasieran, Hego Euskal Herriko herrialde bakoitzeko irakasle bat hautatu zen grabaketak egiteko, baina zailtasunak zailtasun, azkenean 4 irakaslerekin egin dira eskoletako behaketak: 2 Bizkaian, 1 Gipuzkoan eta 1 Nafarroan.

1.3.1.1.-Eztabaida taldeak

Eztabaida taldeetarako pertsonen hautaketa intentzionala izan da (Salgado, 2007), hautatu baita informazio egokiena eman zezakeen jendea, eta modu horretan, hainbat informazio sortuko da elkarrizketa gidatu batean (Krueger, 1991). Eztabaida-taldeak taldeko elkarrizketak dira. Sakon egindako elkarrizketen ezaugarriak dituzte, baina bertan pertsona bat baino gehiago elkartzen dira. Era horretan, aurretik jarritako helburuen erantzunak bilatu nahi izan dira planteamendu komunikatibo eta dialogikoen bidez (Aubert, García eta Racionero, 2009; Habermas, 1994). Erreminta horrekin honako informazio hau ezagutu nahi izan da: emakumeen bizipenak bertso-eskolan, emakume-bertsolari bihurtzeko jarraitu duten prozesuan izandako kontzientziazio faseak, barne-gatazkak eta krisia, eta euren pentsamendu eta sentimenduak oholtza gainean.

Metodologikoki, hortaz, eztabaidak informazioa eskuratzeko aukera ematen digu, taldean sortzen den solasaldiak gogoaz piztu behar die bertan parte hartzen dutenei; horretarako bertsolariei, bertsozaleei, gai jartzaileei eta elkartekideei galdetu zaie. Limon eta Crespok (2002) esan lez, eztabaida guztietan moderatzaileak adieraziko du elkarrizketaren bidez elkarrekiko errespetua lortu nahi dela. Ildo honetan, Angrosinok (2012) eta Rapleyk (2014) aipatzen duten bezala, datuak biltzea xede duen eztabaida

talde batean ez dago behin-betiko erantzunik, ez bada horiek testuinguruaren eta beste solaskideekiko adierazpenen arabera zentzuz hornitzen direla. Eztabaida taldeak egiteko gidoia ikerketa-taldean adostu da.

Puntu honetan, eztabaida-taldeak emakume bertsolarien gorputzaren presentzia eta haien bertsokerei buruzkoak ezagutzeko erabili ziren. Lehenengo puntuan gorputza oholtzan nola dagoen ezagutu nahi genuen eta horretarako gorputz horien presentzia, irudikapena eta lanketa kontuan hartu dira. Bigarren puntuan bertsotarako gaiak, rolak eta estiloak landu dira (ikus 1.5 taula).

1.3.1.2.- Elkarrizketa sakonak

Elkarrizketetako galderak irekiak dira. Elkarrizketetan emakume bertsolarien testigantzak jaso dira; elkarrizketa sakonak bide zuzena dira pertsonen mundua nola esperimendatzen eta ulertzen duten jakiteko (Kvale, 2011). Elkarrizketa sakonetan pertsona bati eginiko elkarrizketa baten ondorioz eskuratzen da informazioa, horrela gizartearen diagnosiak egin daitezke (Bisquerra eta Sabariego, 2004; Elliot, 2010).

Elkarrizketetan informazio esanguratsua lortu daiteke: sinesmenak, iritziak, esperientziak, eta sentimenduei buruzko datuak, besteak beste (McMillan eta Schumaker, 2005). Elkarrizketa sakonak hausnarketa kritikoa bultzatzen du; elkarrizketatzaileak pertsonen interesak detektatu behar ditu eta balioa eman behar die ekarpen guztiei, errelatu narratiboak sortzen baitira horri esker (Bolívar eta Gijón, 2008).

Elkarrizketak bi multzotan banatuta daude testuinguruaren arabera, bertso-eskolak eta ikastetxe publikoak. Honela, burututako elkarrizketak hainbat ardatz nagusiren bueltan formulatu dira:

- Bertsolaritzan emakume bertsolariek nola irakasten duten eta irakasleok erabiltzen dituzten metodologiak zeintzuk diren (estrategia pedagogikoak, irakasteko moduak) (hauek 1. eta 2. artikuluetan erabili dira).
- Emakume bertsolari-irakasleen lidergoa, estiloa eta begirada nolakoak diren. Gai honen inguruko euren iritziak eta pentsamenduak zeintzuk diren

ezagutuko nahi izan da, (hauek 3., eta 4.artikuluak egiteko erabili dira).

- Bertsolaritza irakasteen lantzen dituzten edukiak eta harremanak
- Baliabide material eta didaktikoak.
- Alderdi sozio-emozionalaren zaintza.

Elkarrizketen erantzunetatik ateratako informazioa edo diskurtsoa alderatu da irakasleen praktikaren behaketarekin.

1.3.1.3. Behaketak

Behaketa etnografikoa erabili da ikasgelako testuinguru naturalean. Anguera-ren ustez (2003), behaketak agerian uzten ditu jokaerak, eta horretarako inportantea da erregistro antolatu bat egitea eta analisia egitea tresna eta parametro egokien bidez. Horrela, detektatu daitezke hainbat erlazio eta bere ondorengo ebaluazioa egin.

Azken finean, behaketak ekintzaren garapen naturalari zein esperientziari buruzko datu-bilduma aberasgarria eskaintzen du (Martí, 2002; Wood eta Smith, 2018) eta landa-ohar pertsonalek aukera ematen dute parte-hartzaileen arrazonamendua (zer esaten duten) eta bihotzetik ateratako emozioa (nola eta zergatik esaten den) biltzeko (Rekalde, Vizcarra eta Macazaga, 2014). Guztira, 16 behaketa egin dira.

- Bertsolaritza nola irakasten duten, irakasleek erabiltzen dituzten metodologiak (estrategia pedagogikoak, klaseratutako jarduerak) eta irakas-estiloa (komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa) zeintzuk diren.
 - Bertsolaritza irakasteen lantzen dituzten edukiak.
 - Baliabide material eta didaktikoak.
 - Alderdi sozio-emozionalen zaintza.
 - Kontzientzia eta ikuspegi feminista

Eskolen grabaketan transkribapena egin da. Prozesu guztian zehar aditu desberdinen laguntza jaso da, bai metodologian laguntzeko eta bai fidagarritasunean eta balioztatzean orientazioa eta sostengua emateko. Puntu honetan, Angrosinok (2012), baliagarritasuna lortzeko behatzaile anitzekin edo talde batekin lan egitea komeni dela adierazten du, batez ere ikuspegi desberdinak sortzen badira. Talde horietako partaideek ikerketan

lortutako aurkikuntzak bildu ditzakete zehazgabetasunak deskubritzeko eta ezabatzeko.

1.3.1.4.- Grabazioak eta landa oharrak

Datu kualitatiboen analisisa konplexua da, hainbat iturritik lortutako informazioaz arduratu behar da ikertzailea. Transkripzioa egitean audio-erregistroetan eta landa-oharretan jasota dagoena kontu handiz interpretatu behar du, eta informazioa behar duen aldiro kontsultatzeko aukera ematen dio ikertzaileari. Transkripzio bat edukitzeak talde lana ere errazten du, zereginak partekatu daitezkeelako eta adostasuna bilatzeko aukera ematen diolako taldeari (Gibss, 2012). Puntu honetan, esan beharra dago elkarrizketa sakonak, eztabaida taldeak eta behaketak grabatu direla eta hori guztia transkribatu egin dela. Transkribapen literalak egin dira, lehen mailako iturria lortu da eta ikertzaileek hartutako landa-oharrekin osatu da lana. Landa oharrak behatze prozesuan gehien erabilitako erregistro narratiboa izango dira (Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009). Landa-oharrak jasotzea ikertzen ari den momentuan egiten den ekintza da; ez planifikatuak, irekiak, normalean araurik gabe idatzitako ideiak dira (Gibss 2012) Laburbilduz, hainbat erregistroetatik abiatu eta elikatu da lana.

1.3.1.5. Galdetegia

Goetz eta Lecompte-k (1988) aipatzen duten bezala, galdetegiei esker galdetutako pertsonen hainbat konstruktore buruz zein esanahi eraikitzen duten jakin dezake ikertzaileak. Hau eginda, horrelako tresna bati esker parte hartzaileei buruzko irudipen bat lortu dezake ikertzaileak eta, bide horretan, bere lana antolatu dezake (Rekalde et al., 2014). Puntu honetan, Goetz et al., (1988) autoreekin bat egiten dugu galdetegen helburua azpimarratzen dutenean. Autore horien esanetan ezinbestekoa da parte hartzaileek dituzten portaerak, sinismenak eta beste zenbait konstruktore zenbateraino partekatzen dituzten jakitea.

Lanean egindako galdetegiak kontuan hartuta, 200 emakume bertsolarirekin harremanetan jarri ginen posta elektronikoko bidez, ikerketa azaldu genien eta haien parte-hartzea eskatu. *Google Forms*en bidez disenaitutako galdetegi bat pasatu zitzaion.

Galderak disenatu ziren bertso-eskoletako emakumeak ezaugarritzeko hiru ardatz nagusiren arabera: datu sozio-demografikoak, bertsoekiko grinaren iturriak (bertso-eskolak bereziki), eta emakume horien feminismoarekiko lotura (eta horren barruan etorkizuneko bertso-eskola feministaren balizko ezaugarriak). Tresna honekin 121 galdetegi jaso genituen eta emaitzak interpretatzeko SPSS.22 programa erabili zen.

1.3.2. Ikerketarekin prozedura eta analisia

Ikerketa honekin hasi nintzen 2015eko irailean doktorego programan matrikulatu nintzen momentuan eta tesi zuzendariak bilatzen hasi nintzen momentuan. Hala EHU 15/27 ikerketa proiektuan lanean aritu nintzen, aldi berean, proiektu horrek bestelako beka bat jaso zuen: 2015eko Emakunderen ikerketa proiektuen saria eta sari horri esker bekadun moduan aritu nintzen IkHezi taldean. Proiektuak eta nire tesiak ez dute bide bera eraman, baina proiektuotan jorratu ditudan hainbat aspektu baliagarriak izan dira nire tesia egiteko.

Askotariko jendeak parte hartu du ikerketa honetan: bertsolariak, bertso-ikertzaileak, bertsolaritzan adituak, bertsozaleak, bertso-eskoletako ikasle gazteak, gai-jartzaileak, Bertsozale Elkarteko langileak, eta emakume bertsolari-irakasleak.

Horretarako, eztabaida taldeei eta narratibei dagokienez, esan beharra dago hasieran Ikhezi taldea bertsolaritzaren inguruan dauden agenteekin harremanetan jarri zela eztabaida taldeak eta narratibak egiteko. Helburuak zeintzuk ziren definituta zeudenean, emakumeen ahotsak eta testigantzak jaso ziren eta bigarren maila batean, bertsolaritzaren egunerokoarekin harremana duten pertsona batzuei galdekatu zitzairen ikuspuntua zabaltzeko. Galdetegiari dagokionez, lan handia egin zen emakume bertsolarien izenak eta helbide elektronikoak bilatzen, galdera-sorta interneten bidez zabaltzeko. Kontaktuak lortu eta gero, emakume bertsolariekin harremanetan jarri ginen ikerketa-egitasmoa azaltzeko eta haien parte-hartzea eskatzeko. Puntu honetan, emakume bertsolarien profila ezagutu nahi genuen. Baietza lortu ostean, posta elektronikoaz baliatu ginen inkesta emakume interesatuei helarazteko. *Google Forms* izeneko aplikazioa oso tresna baliagarria izan zen inkestak eta galdera-sortak bidaltzeko, batez ere lagina geografikoki dispertsoa zelako. Gure lanaren helburuak aurreikusita,

elkarrizketa sakona egin genien 10 emakume bertsolariri. Horrela, gure ikerketa azaldu genien eta onartu zuten haien parte-hartzea. Deitu eta egunak adostu genituen; egoki eta eroso sentitzen ziren leku batean bideratu ziren elkarrizketa sakonak: bertso-eskoletan, tabernan, eta kultur etxean, besteak beste. Azkenik, bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan egin ziren grabaketak. Gure helburua zen emakume bertsolariak irakaskuntzan egiten duten ekarpena ezagutzea eta horretarako 4 emakume bertsolari-irakasle hautatu ziren. Horren aurretik, irakasleekin harremanetan jarri ginen ikerketaren helburua azaltzeko. Ikerketa honetan parte hartzea onartu zuten eta grabaketak aurrera eramateko haien eskola ordutegia bidali ziguten, behaketak egiteko egunak adosteko. Adostu genituen egunak eta aurretik, datu babesari buruzko klausula sinatu zuten ikasleen gurasoek. Horrela bideratu ziren behaketak.

Informazioaren analisia, landa-lanarekin batera, ikerketaren etapa garrantzitsuenetakoa da. Behin informazio guztia bilduta, edukiaren analisia egin da eta kategoriak antolatzeko kategoria-sistema bat sortu da, analisi-tresna izango dena; honek arrazoinamenduak (zer esaten den) eta emozioak (nola eta zergatik esaten den) batzea ahalbideratzen du (Rekalde, Vizcarra eta Macazaga, 2014). Sistema kategorialean kategoriak antolakuntza hierarkikoa jarraitu dute, kategorizazio axiala egin baita, eta sorrera induktibo-deduktiboa izan du. Deduktiboa aurretik egin diren ikerketak gainbegiratu direlako, eta induktiboa, beti uzten geniolako tarte bat bertsolarien ahotsetatik jasotzen zenari. Horregatik, esan daiteke, planteamenduak induktibo-deduktiboa izaera duela, alde batetik espero diren erantzunak aurreikusi direlako (deduktiboa) eta bestetik espero ez diren erantzunak kategoriatan bildu direlako (induktiboa), oinarritutako teoriak eskatzen duen bezala (Sandin, 2006; Sabariego, Vila eta Sandin, 2014). Metodo horrek jasotako iritzien esanahiak ezagutzea, aukeratzea, sailkatzea, alderatzea eta interpretatzea eskatzen du (Goetz eta Lecompte, 1988).

Hainbat tresnatatik (eztabaida taldeak, elkarrizketa sakonak eta grabaketak) eskuratutako informazioa sailkatzeko eta antolatzeko sistema kategorialak erabili dira. Fenomenoetatik lortutako informazioa kontzeptu nagusi batzuen arabera antolatu da dimentsioak definituz. Ondoren, eta eskuratutako informazioaren arabera, dimentsio horiek ere xehatu dira kontzeptu zehatzagoetan, kategoriak eta azpikategoriak

definitzeko (Coffey eta Atkinson, 2003; McMillan eta Schumacher, 2005; Rapley, 2014; Rodríguez, Gil eta García, 1996). Sistema kategorialaren bidez erantzunak antolatu eta ordenatu dira, kategoria-sistema horren arabera informazioa sailkatu ahal izateko eta esanahiak egituratzeko. Hau guztia egiteko, *Nvivo 11 plus* tresna digitala erabili da, kategoria eta dimentsioen antolakuntza errazten baititu eta era berean, tresnak berak esan dezake kategoria baten maiztasuna zein den, hau da, zenbat aldiz tratatzen den tematika berbera. Azken hau datu interesgarria izan arren, ez da informazioaren balioaren baldintzatzailea, datu bat gehiago baino ez da izango.

1.3.3. Kategoria sistemak eta kodeak

Esan bezala, jasotako informazioa kategoriatan sailkatu zen eta taldeko hainbat ikertzailek berrikusi zuten. Hori egindakoa, sistema kategorialak erabili ziren analisia egiteko. Horrela, lortu ziren datuak sailkatzeko dimentsio diferenteak erabili eta emaitzak *NVivo11 plus* programaren bidez tratatu ondoren, interpretatu ziren. Kontzeptualizazio eta interpretazioa egin zen kategoria-sistemaren bidez. Ezinbestekoa zen jasotzen zen informazioa ordenatzea eta antolatzea (Rodríguez, Gil eta García, 1996).

Esan beharra dago, lan honetan erabili ziren kategoria-sistemak behin baino gehiagotan aldatu eta berrantolatu egin zirela, diskurtsoetan agertzen zen informazio eta esanahi berriak jaso behar zirelako. Lau kapituluetan ikusten den bezala, kategoriei buruz hitz egiten da eta lehenengo artikuluan izan ezik, beste guztietan sistema kategoriala ikus daiteke.

Lehenengo kapituluaren, galdetegiak, eztabaida-taldeak, narratiba eta elkarrizketa sakonak erabili ziren informazioa jasotzeko. Informazio horretan emakume bertsolaria aldaketaren agente gisa, bertsolarien profila, botere harremanak bertsolaritzan, emakumearen presentzia eta ahalduntze prozesuari buruzko informazioa jaso zen. Hau guztia interpretatu zen emakumeen gorputza ardatz gisa kontuan hartuta eta gai horiek nola bizi izan zituzten.

Bigarren kapituluaren 10 eztabaida taldeetako informazioa eskuratu zen. Informazio hori antolatzeko hurrengo kategoria-sistema erabili zen. Ikus daitekeen bezala bertsotarako gaiak, estiloak eta rola kontuan hartu ziren (ikusi 1.5. taula).

1.5. *taula*. Bigarren artikulua-ren kategoria-sistema

Dimentsioa	Kategoria
1. Bertsokerak: bertsoarako gaiak, estiloak eta rolak	1.1. Emakumea gai gisa (tradizioan eta gaur egun)
	1.2. Gai motak
Bertsoei genero ikuspegitik begiratzen dietenean eta bertsoak kantatzean gertatzen direnak jasotzean esandakoak, prozesu eta egoera komunikatibo horrekikoak	1.3. Gaietan planteatutako rolak
	1.4. Estilo motak

Iturria: Norberak egina

Hirugarren artikuluan, behaketa eta elkarrizketa sakonetatik informazioa kategorietan antolatu zen. Puntu honetan, metodologiari buruz ikertu nahi zen eta 1.6. taulan agertzen den kategoria sistema erabili zen.

1.6. *taula*. Hirugarren artikulua-ren kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoriak	Azpikategoriak
Bertso-eskoletako irakaskuntza metodologia garaikidea (metodo aktibo, berritzaile eta kritikoak)	Metodologia tradizionala eta metodologia berritzaileak (ikaskuntza-irakaskuntza lortzeko diren eta estrategiak, jarduerak, lehen eta orain)	Metodo tradizional-patriarkala (egun bertso-eskoletan irakasle dabilzan emakume bertsolariek ikasle gisa jaso zutena). Metodo berritzaile kritiko-feministak (egungo emakume bertsolariek bertso-eskoletan irakasle gisa erabiltzen duten metodologia.
		Irakaskuntza metodoak Metodologia aktiboak eta lidergo motak Kontzientzia feminista/pedagogia feminista Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, baliabide eta materialak.

Iturria: Norberak egina

Azkenik, laugarren artikuluan hainbat aspektu kontuan hartu ziren: aspektu sozio-emozionala eta ahalduntze eta agentzia prozesuak, kasu. Horretarako behaketa eta

elkarrizketa sakonetan lortutako informazioa 1.7. taulan jasotzen den kategoria-sisteman sartu zen.

1.7. taula. Laugarren artikulua kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoriak	Indikatzaileak
Hezkuntza-arautua eta bertso-eskolen metodologia (eskolen egoera orokorra eta irakaskuntza eredu proposamena)	Metodologia	Erabiltzen diren metodoak (jaso dutena eta proposatzen dutena)
	Aspektu sozio-emozionala banakakoa (ikasle-irakasle)	Feedback (positiboa, negatiboa, zuzentzailea). Nola zuzentzen duen, noiz, arazo kognitiboak, ikaskuntza esanguratsua.
		Agentzia (ahaldundu, baliabideak eman, arriskuen aurrean prestatu)
		Segurtasuna, autokonfiantza
	Aspektu sozio-emozionala: taldekoa	Talde lana, kohesioa
		Generoaren trataera

Iturria: Norberak egina.

Ikusi den bezala, hainbat iturritako informazioa lortu da: galdetegiak, eztabaida taldeak, elkarrizketa sakonak, behaketak eta landa oharrak. Horrela, informazio guztia kudeatzeko kodeak erabili dira.

Lantaldeen oharrak LO1 eta LO2 izendatu ziren, eztabaida taldeak ET1, ET2, ET3, ET4 eta ET5 eta narratibak Er1, Er2, Er3, Er4 eta Er5 kodeekin. Puntu honetan emakumezkoen ahotsak baziren E letra erabiltzen zen eta gizonezkoen ahotsak agertzen baziren G letra. Galdetegian 121 erantzun lortu genituen, baina datu horiek interpretatzeko SPSS. 22 programa erabili zen eta ez genuen koderik sartu. Programak atera zituen gerora erabili genituen estatistikak.

Elkarrizketa sakonetako partaideak izendatzeko honako kode hauek erabili ziren: Berts1 20151112; Berts2 20151119; Berts3 20151201; Berts4 20151201; Berts5 20151203; Berts6 20151224; Berts7 20160104; Berts8 20160109; Berts9 20160115; Berts10 20160131. Elkarrizketatutako bertsolari bakoitzari zenbaki bat eman zitzaion eta

kodea elkarrizketaren egunarekin osatu zen. Bukatzeko, behaketetako partaideak honako kode hauekin izendatu genituen: Irakas1, Irakas2, Irakas3 eta Irakas4.

1.3.4. Egiazkotasuna

Lehen aipatu den bezala, datu ugari bildu ziren ezagutu nahi zen errealitatea ulertze aldera, horrelako datu kualitatiboen bilduma baten azterketa egin ahal izateko logika eta koherentzia kontuan izan behar dira (Mendizabal, 2006). Parte-hartzaileen ahotsak hartu ziren bezala transkribatu ziren eta informazioa biltzeko hainbat kategoria-sisteman bildu ziren. Colas-ek (1992) esaten duen bezala, egiaztagarritasuna lortzeko erregistro batzuk daude eta lan honetan transkribapenak ditugu bideo eta audio grabaketetatik eskuratutakoak. Horrela, testu dokumentuak eskuratu ziren egiaztagarritasun hori bermatu ahal izateko (Aristizabal, 2011).

Triangulazio estrategia aproposa da ikertutako fenomenoari buruzko interpretazio aberatsa egiteko (Vizcarra et al., 2008). Honi dagokionez, Elliot-ek (1980) aipatzen du triangulazioa datuak konparatzeko eta kontrastatzeko prozesua dela, ikuspuntu desberdinetatik lortutako datuak, kontaktak besteak beste, mahaigaineratzen zirelako. Begirada bakarra erabiltzeak bere mugak dituela onartzean ikertzaileak estrategia berriak erabiltzera jo behar du eta triangulazioaren bidez datuei buruzko konfiantza handiagoa lortu daiteke (Mendizabal, 2006).

Triangulazioan oinarrituta, Denzinek (1970) lau triangulazio mota aipatzen ditu bere lanean: datuen, ikertzaileen, teoriaren eta metodologiaren triangulazioa hain zuzen. Datuen triangulazioari esker, denbora, espazio eta pertsona desberdinak kontuan hartzen dira. Ikertzaileen triangulazioari dagokionez, hainbat ikertzailek eta profesionalak parte hartzen dute datuen interpretazioan. Triangulazio teorikoan aztergaia azaltzen duten korrante teoriko desberdinak kontuan hartzen dira, eta horrela, errealitate soziala aztertzean ikuspegi teoriko bakarra erabiltzeak dakartzan joerak gainditzen dira. Laugarren triangulazio motari dagokionez, metodologian oinarritzen da eta bi metodo edo gehiago erabiltzean datza.

Gure lanari begira, esan daiteke, triangulazio anizkoitza egin dela, datuen, ikertzaileen eta metodoen triangulazioak erabili direlako. Hiru mota hauek funtsezkoak

izan dira ikerketa bideratzeko eta baliozko ondorioak lortzeko. Horrela, bertsolaritzaren hainbat pertsonarekin egin da ikerketa, denbora eta espazio desberdinetan. Gainera, hainbat arlotako pertsonak parte hartu dute lanaren datuen analisian, hainbat angelu eta perspektiba kontuan hartuz. Azkenik, batez ere ikerketa kualitatiboa egin da kategorizazioen analisi-unitateetan oinarrituz, izan ere datu kuantitatibo gutxi lortu dira pasatu diren galdetegietan.

1.4. Ikerketen antolakuntza

Ikerketaren antolakuntzari dagokionez, 1.8. taulan agertzen da lanaren lau kapituluaren laburpen-taula:

1.8. taula. Lanaren artikulua eta ezaugarriak

Artikuluak	Ezaugarriak
2. kapituluak: Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública	Helburua: gaur egungo emakume bertsolarien profila ezagutzea, ahalduntze prozesua errazten duten faktoreak zeintzuk diren ezagutzea; gorputza oholtzan nola dagoen ezagutzea.
	Aldizkaria: <i>Boletín de Literatura oral</i>
	Sinatzaileak: Gema Lasarte Leonet, Maria Teresa Vizcarra Morales, Andrea Perales de Gamboa eta Vanesa Fernández Rodríguez
	Partaideak eta tresnak: 121 galdetegi eta 36 pertsona (5 eztabaida talde, 5 narratiba eta 10 elkarrizketa).
	Marko teorikoa: emakume bertsolariak aldatetaren agente gisa; ikusezintasuna vs. ikusgarritasuna; bertsolariaren profila, nola sortzen den aldatetaren beharra eta agentzia izatearen beharra; bertsolaritza espektakulu gisa, emakumearen presentzia, ahalduntze prozesua; botere harremanak bertsolaritzan.
Ondorioak: Ikertutako emakume bertsolariak, nagusiki emakume gazteak dira, unibertsitate ikasketak dituztenak eta ekonomikoki independenteak. Bertso-eskolak leku seguruak dira	

	<p>emakumeentzat eta hainbat faktorek eragin dute emakume horiek oholtzarako pausoa ez emateko. Bertsolaritzaren alorrean genero sentsibilizazioa behar dela ondorioztatzen da.</p>
<p>3. kapitulua: Women bertsolaris: reclaiming the past and singing the present</p>	<p>Helburua: emakumeen rolak, emakumeen tematikak, eta emakumeen kantu estiloak ezagutzea.</p> <p>Aldizkaria: <i>Prisma Social</i></p> <p>Sinatzaileak: Gema Lasarte Leonet, Vanesa Fernández Rodríguez; Amaia Alvarez-Uria eta Ainhoa Gómez Pintado.</p> <p>Partaideak eta tresnak: 25 emakume 10 eztabaida taldetan.</p> <p>Marko teorikoa: Bertsolaritzaren definizioa, kantua eta testua, ahalduzko ereduak, emakumea eta kultura, emakumeen irudia historian, emakumeen estiloak nolakoak diren.</p> <p>Ondorioak: emakumeak objektu izatetik subjektu izaterako bidean emakumearen irudikapena aldatze bidean jarri dute. Emakume bertsolaria kontzientzia politikoa hartzen doan neurrian ordea, estereotipoak eta rolak deskodetzen hasi da eta aldaketa honetatik emakumeen irudikapen anitz eta errealak edota rol berriak abian jarri dira emakume bertsolariak sortzen ari diren diskurtsoetan.</p>
<p>4. kapitulua: Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari- irakasleen ekarpen metodologikoa</p>	<p>Helburua: egun bertso-eskoletan emakume bertsolari-irakasleek zer-nolako metodologia eta irakaskuntza estilo erabiltzen duten ezagutzea eta behatzea.</p> <p>Aldizkaria: <i>Fontes Linguae Vasconum</i> aldizkariara bidali da, oraindik errebisio fasean dago.</p> <p>Sinatzaileak: Vanesa Fernández Rodríguez, Amaia Alvarez-Uria eta Maria Teresa Vizcarra Morales.</p> <p>Partaideak eta tresnak: 16 behaketa egin ziren 4 bertsolari</p>

	<p>irakasleri. Gainera 10 elkarrizketa sakon egin ziren.</p>
	<p>Marko teorikoa: bertsolaritza euskal curriculumean, bertsolaritzaren irakaskuntzan erabilitako metodologia eta baliabideak, irakasle estiloak eta lidergo motak.</p>
	<p>Ondorioak: egungo emakume bertsolariek erabilitako metodologiek, irakaste estiloek eta materialek ikasleen beharrak kontuan hartzen dituzte. Genero perspektiba ere txertatu da eta ondorioztatzen da emakumezkoen identitate eta kontzientzia feministak aldaketak ekarri dituela bertsolaritzaren irakaskuntzara.</p>
<p>Kapitulu 5: Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduntze prozesuan.</p>	<p>Helburua: Zer-nolako aspektu sozio-emozionalak lantzen diren ezagutzea, ahalduntze prozesua laguntzen ikasten da?</p>
	<p>Aldizkaria: <i>Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca</i> aldizkarira bidali da, oraindik errebisio fasean dago.</p>
	<p>Sinatzaileak: Vanesa Fernández Rodríguez, Maria Teresa Vizcarra Morales eta Amaia Alvarez-Uria.</p>
	<p>Partaideak eta tresnak: 16 behaketa eta 10 elkarrizketa sakon.</p>
	<p>Marko teorikoa: adimen emozionala, emozioen kudeaketa bertsolaritzan, bertsolarien trebetasun pertsonalak eta sozialak, agentzia eta ahalduntzea.</p>
	<p>Ondorioak: egungo bertsolaritzaren irakaskuntzak kontuan hartzen du adimen emozionalaren lanketa, bai pertsonala eta bai taldekoa. Genero perspektiba txertatu da metodologian eta irakasleek haien ikasleak ahalduntzen saiatzen dira, bide horretan agente aktibo bihurtze aldera.</p>

1.5. Erreferentziak

Agirre, M. (2014). *Arabako bertso-eskoletako gazteak eta euskararekiko atxikimendua*.

Retrieved from:

http://hiznet.asmoz.org/images/stories/ikerketa_lanak/2014/HIZNET_Manex%20Agirre.pdf atxikimendua (Gradu Amaierako Lana). Hiznet 2013-2014.

Agirreazaldeggi, A. & Goikoetxea, A. (2007). Verse Schools. *Oral Tradition Journal*, 22(2), 65-68.

Aierdi, X. (2007). *Bertsolaritza tradizio modernoa*. Bilbao: UPV/EHU.

Alberdi, U. (2019). *Kontrako eztaeratik. Emakume bertsolarien testigantzak*. Zarautz: Susa.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Aristizabal, M. P. (2011). *Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren Kasua*. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Armistead, S. G. & Zulaika, J. (2005). *Voicing the Moment: Improvised Oral Poetry and Basque Tradition (No. 3)*. Reno: University of Nevada Press.

Artetxe, M. (2019b). *Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak. Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta legitimazio prozesuak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

Artetxe, M. & Labaka, A. (2019). *Bertsolaritza feminismitik (bir)pentsatzen*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.

Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21 (2), 129-139. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>

Barandiaran, A. (2011). *Beste larogei urtian. Basque Country*: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.

Barbour, R. (2013). *Los Grupos de discusión en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Baroja, J. (1972). *Los Vascos y la Historia a través de Garibay*. San Sebastian: Txertoa.

Becker, H. (1970). *Sociological Work. Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Chicago Press.

- Begiristain, E. (2011). *El bertsolarismo, en el camino de la igualdad*. Retrieved from: <http://emakunde.blog.euskadi.eus/2011/08/el-bertsolarismo-en-el-camino-de-la-igualdad/>
- Bertsozale Elkartea. (2019-2020). *1800 lagun, bertsotan trebatzen eta ondo pasatzen*. Retrieved from: https://www.bertsozale.eus/eu/albisteak/1-800-lagun-bertsotan-trebatzen-eta-ondo-pasatzen?set_language=eu
- Bertsozale Elkartea. (2020). *Bertsozale elkartea gero(r)a mugitzen*. Retrieved from: <https://www.bertsozale.eus/eu/elkartea/bertsozale-elkartea-gero-r-a-mugitzen>
- Bertsozale Elkartea. (2021). *Bertsoa hezkuntza arautuan: etengabe egokitzen eta berritzen*. Retrieved from: <http://www.bertsolari.eus/bertsolaritzaren-hemeroteka/bertsoa-hezkuntza-arautuan-etengabe-egokitzen-eta-berritzen/>
- Bisquerra, R. & Sabariego, M. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. & Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59.
- Borrás, L. (2000). Introducción a la crítica literaria Feminista. In M. Segarra & A. Caribí (eds). *Feminismo y crítica literaria* (13-30 or.). Barcelona: Icaria.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominals scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. doi: 10.1177/001316446002000104
- Colás, P., González, T. & de Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 20(40), 15-23. doi: 10.3916/C40-2013-02-01
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Denzin, N.K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction publishers.
- Denzin, N. K. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (897-922 or.). London: Sage.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd edition). New Jersey: Aldine Transaction.
- Dicharry, E. (2013). *L'écologie de l'éducation: Un anthropologue à l'école du bertsularisme en Pays Basque*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Dorronsoro, J. (1981). *Bertsotan I (1789-1936)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea.
- Dorronsoro, J. (1988). *Bertsotan II (1936-1980)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea.
- Downing, N. & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709. <https://doi.org/10.1177/0011000085134013>
- Elliot, J. (1980). The Implication of Classroom Research For Profesional Development. In E. Hoyle (Ed.), *Professional Development of Teacher* (208-234). Londres: Kogan. doi: 10.1111/1467-9566.ep11340322
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madril: Morata.
- Euskaltzaindia. (2021). *Plazandre*. Retrieved from: https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=plazandre&option=com_hiztegia&view=frontpage&lang=eu
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). Dialogicidad. In P. Freire (ed.). *A la sombra de este árbol* (100-111 or.). Bartzelona: El Roure.
- Garzia, J. (2001). *Bat bateko bertsolaritza. Gakoak eta azterbideak*. San Sebastian:

Bertsozale Elkartea.

- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza. Etxepare*. Donostia: Basque Institute
- Garzia, J., Sarasua, J. & Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo. Realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Donostia: Euskal Herriko Bertsozale Elkartea.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Hernandez, J. M. (2014). Emakume bertsolariak: bertsoetik bertsoara, hanka puntetan. In G. Lasarte & A. Alvarez Uria (eds.) *Gorputza eta generoa: Teoria didaktika eta esperientziak* (37-48 or.). Eibar: UEU.
- Iguaran, O. (2020). *1.800 lagun 259 taldetan, bertsoak herrietan dituen oinarritzko kanpalekuetan*. Retrieved from: <https://www.naiz.eus/eu/hemeroteca/gaur8/20200222/1-800-lagun-259-taldetan-bertsoak-herrietan-dituen-oinarritzko-kanpalekuetan>
- Kemmis, S. (1988). Action research in prospect and retrospect. In S. Kemmis, C. Henry, C. Hook & R. McTaggart (koordk.), *The Action Research Reader* (11-31 orr.). Geelong: Deakin University Press.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para investigación aplicada*. Madrid: Piramide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, C. (1994). El bertsolarismo: habitat de la masculinidad. *Bitarte*, 4, 29-51.
- Larrañaga, C. (1995). El Bertsolarismo: una tradición oral transitada por el género-sexo. *Cuadernos de Sección. Historia y Geografía*, 23, 405-425.
- Larrañaga, C. (1997). Del bertsolarismo silenciado. *Jentilbaratz, Cuadernos de Folklore*, 6, 57-73.

- Larrañaga, C. (2000a). Mujeres bertsolaris en la historia. *Hika*, 98, 44-45.
- Larrañaga, C. (2000). Teatralidad y poética alternativas: El bersolarismo y las mujeres. In I. M. Zavala (ed.) *Breve historia feminista de la literatura española, en lengua catalana, gallega y vasca* (399-424 or.), Bartzelona: Anthropos, 6.
- Larrañaga Arriola, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko Agoran* [Tesis doctoral]. Bilbo: EHU/UPV. Accesible en: http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Jexux_Larranaga_TESIA.pdf
- Lasarte, G., Álvarez-Uria, A., Ugalde, A., Lekue, P. & Martinez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3ª edición. Bartzelona: Graó.
- Lekuona, M. (1974). El Bertsolarismo, idazlan guztiak. *Ahozko literatura, Kardaberaz bilduma*, 22, 43-73.
- Limon, M. R. & Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. In J. Martí, M. Montañes, & T. Rodríguez-Villasante (eds.), *La investigación social participativa* (79-123 or.). Bartzelona: El Viejo Topo.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educative: una introducción conceptual* (5ª edición). Madril: Pearson Educación.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In I. Vasilachis (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105 or.). Bartzelona: Gedisa.
- Moi, T. (2006). *Teoría literaria feminista*. Madril: Catedra.
- Paya, X. (2000). *Erdalguneetako bertso-eskolak edo euskal dimentsiorako ate intestelarrak*. De repente...bertsoa! Jardunaldiak. Retrieved from:

<https://www.bertsozale.eus/eu/araba/dibulgazioa/de-repente-bertsoa-jardunaldiak/de-repente-bertsoa-jardunaldien-liburua-pdf>

Paya, X. (2013). *Antología de la Literatura Oral Vasca*. Donostia: Instituto Vasco Etxepare.

Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (5º edición). Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (6º edición). Madrid: La Muralla.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: aguad y Nudist. Bartzelona: PPU.

Rodríguez, F. (1998). *Bertsolaritza eta eskola* (tesia). Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Sabariego, M., Vila, R. & Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE*, 7(2), 119-133.

Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.

Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill

Sarasua, J. (2007). Social Features of Bertsolaritza. *Oral tradition Journal*, 22(2), 33-46.
<https://core.ac.uk/download/pdf/225132229.pdf>

Showalter, E. (1983). *A Literature of Their Own, British Women Novelists from Brontë to*

Lessing. London: Princeton, Virago.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Lekue, P. & Vizcarra, M. T. (2020). Mujeres vascas improvisadoras: las bertsolaris del mundo tradicional (siglos XV-XIX). *Revista Arenal*, 27(1), 141-172. DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990](http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990).

Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.

Vázquez, R & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Madrid: Aljibe.

Vázquez, B. (2003). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M . & Rekalde, I. (2009). *Eskolako kirol lehiaketetan neskek dituzten baloreak eta beharrak*. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Wood, P., eta Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Zinkunegi, I. (2015). Emakumeak eta bertsolaritza. Gaiak, bertsolarien paperak eta bertsoak genero ikuspegitik. *Uztaro*, 94, 91-112.

2. KAPITULUA

LAS MUJERES BERTSOLARIS, AGENTES EN SU INCORPORACIÓN A LA ESCENA PÚBLICA

2. Las mujeres Bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública¹

La existencia de las mujeres bertsolaris es consustancial al ecosistema cultural vasco, aunque la irrupción de la vida moderna a fines del siglo XIX propiciara su retirada de la vida pública hasta hacerlas casi invisibles (Larrañaga 1997; Hernández, 2014; Ugalde, 2020). En las últimas décadas, ese paisaje femenino oculto ha ido emergiendo tímidamente, inscribiendo un camino de empoderamiento (Lasarte et al., 2016). En este trabajo abordamos someramente la conceptualización del bertsolarismo² y versamos sobre la visibilidad de estas mujeres en la escena pública. En el apartado empírico, combinando herramientas de carácter cuantitativo y cualitativo, indagamos, mediante cuestionarios, la opinión de más de un centenar de mujeres bertsolaris. Asimismo, profundizamos mediante grupos de discusión, relatos y entrevistas en un corpus de 36 personas. Por último, concluimos con los aspectos que han contribuido a la conquista de la agencia, pudiendo adelantar la importancia de las Escuelas de Bertsolaris², donde la mujer bertsolari ha aprendido y ha empezado a cantarlos en un entorno seguro.

2.1. Aproximación al concepto de bertsolarismo

Bertsolari, según la etimología, es quien crea versos, de estrofas enteras, “artistas de la palabra que improvisan poemas a la vez que cantan siguiendo la melodía de una canción que, muy a menudo, todo el mundo conoce... poemas versificados, rimados y ritmados al momento, cualquiera que sea el tema a tratar” (Laborde, 2005: 11). Lo hace sin el acompañamiento de ningún instrumento musical, a capella, sin contar las

1 Jatorrizko artikulua publikatuta dago eta honako hau da erreferentzia: Lasarte, G.; Vizcarra, M.T.; Perales, A. y Fernández, V. (2020). Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 249-264.

2 El bertsolarismo se define como el discurso realizado cantando, rimando y midiendo, pero a diferenciade la improvisación que se conoce hoy día en el mundo, en el bertsolarismo se actúa sin la ayuda de ningún instrumento musical

sílabas, acomodándolas «a lo que la melodía le pide» (Garzia et al, 2001: 83). Paya (2013) distingue entre el ejercicio improvisado y el escrito, desarrollado con la misma técnica, pero más elaborado pues no se repentiza ante los demás.

El bertsolarismo ha sido considerado parte de la literatura oral (Lekuona, 1978) e improvisada (Lekuona, 1982). Sin embargo, Garzia (2001, 2012) propone un nuevo marco, pues el objetivo de quienes repentizan “no es crear textos literarios de gran valor, sino suscitar emociones entre los oyentes” (2012: 40). Asimismo, la improvisación oral no se agota en el texto, porque también es canto (tono, voz, modo de cantar) y se complementa con el público. Alberdi (2015) afirma que se ha de tener en cuenta lo que siente y piensa el oyente, incluso su desaprobación. Pone de ejemplo al gran bertsolari Xalbador cuando, en la final del campeonato de 19673, supo transformar los pitidos del público en fuertes aplausos⁴. Sucedió que muchos oyentes no comprendieron sus creaciones en dialecto bajo-navarro y mostraron su desacuerdo con la decisión del jurado de nombrarle finalista. Para Alberdi, fue el ejercicio más grandioso del bertsolarismo en la gestión de los reproches del público.

No es una producción surgida de la nada, sino una práctica que ha sabido reinventarse, actualizarse y amoldarse a los nuevos tiempos. Aierdi (2007) lo define como una actividad moderna enraizada en la tradición, mayoritariamente aceptada como cultura popular. Pasó de ser una práctica cultural del mundo tradicional a, incluso, un espectáculo de masas actualmente, con sus premios y campeonatos, actividades lúdicas, presencia en la enseñanza reglada, en medios de comunicación, etc.

2.1.1. Mujeres bertsolaris

De las mujeres bertsolaris o improvisadoras se sabía muy poco. Se conocían las primeras menciones del siglo XV y las identidades de algunas que vivieron desde fines del siglo XIX (Hernández, 2006; Larrañaga, 1995, 2000). Sin embargo, estudios recientes descubren las identidades de otras mujeres improvisadoras de bertsos o coplas de los siglos XVII y XVIII (Ugalde et al, 2020).

Marginadas en el mundo rural, en los conventos, hasta hace pocas décadas su número era ciertamente escaso. Las mujeres no encajaban en el bertsolarismo moderno, donde brillaban los valores atribuidos a los hombres (Larrañaga, 1995, 2013). Alberdi (2014: 149) asigna características dicotómicas al posicionamiento del bertsolari y la bertsolari respectivamente: «Seguridad, razonamiento firme, competitividad, fuerza, respuesta rápida o gracejo», frente a «dudas, preocupaciones, cuestionamientos, complejos o miedo a ser protagonistas». Esteban (2014: 31) incorpora una imagen de la bertsolari actual muy interesante y habla de agencia, «con un paso hacia atrás, atenta, en alerta esperando a subir al escenario».

Una imagen que subvierte la identidad androcéntrica del discurso imperante. La pionera del bertsolarismo contemporáneo fue Cristina Mardaras, cuando participó por primera vez en un campeonato (1985). Arantzazu Loidi, compañera de escenario, fue criticada por su voz, demasiado fina para los estándares que exigía la masculinidad hegemónica. Otras mujeres tampoco se amedrentaron: Iratxe Ibarra, Estitxu Arozena, Nerea Elustondo, Amaia Agirre o Maialen Lujanbio, campeona nacional en 2009 y 2017. Hubo quien no saltó a la escena pública o lo dejó a medio camino. Todas auspiciaron la reflexión que sacudió el bertsolarismo y favorecieron la incorporación de la visión de género en aquel mundo de hombres (Larrañaga, 2013).

2.1.2. Empoderamiento, agencia y cuerpo

Otro aspecto clave del bertsolarismo es la ausencia de artificios cuando sus protagonistas actúan ante el público, siendo lo más habitual tomar asiento y levantarse cuando quien dirige el evento requiere su intervención. En ese ritual las mujeres han ido cambiando su manera de exponerse en el escenario al lado de los hombres. Al respecto, Hernández (2014) comenta que en el bertsolarismo contemporáneo apenas ha habido lugar para la feminidad; sí para las mujeres, pero desde la performatividad de la masculinidad. Habla de travestismo y de imitar a los hombres.

Alberdi (2014, 2015), refiriéndose al binomio bertsolari-cuerpo, señala dos generaciones de bertsolaris modernas. Las Drag King, que emularon cuerpos masculinos en sus posturas, su forma de vestir o de cantar; y las Panpinak o muñecas,

que han transgredido los cánones masculinos con sus maquillajes, escotes y minifaldas. La generación de las Drag King fue la de las precursoras de la década de los 90, mujeres atrevidas, decididas y fuertes, con agencia, que se acomodaron al estilo vigente y lograron ser valoradas cual bertsolaris varones. Ahora predominan las Panpinak, más femeninas, que cumplen con los parámetros de la heterosexualidad y del rol femenino inscrito en ese orden.

Estas dos formas de aparecer ante el público de las bertsolaris reflejan el cambio fraguado en el bertsolarismo como marca cultural. El proceso de empoderamiento y visibilidad de las bertsolaris corre paralelo al desarrollo del bertsolarismo más cultivado, urbano; a la incorporación del público femenino; al nuevo perfil de los y las bertsolaris; al cambio de la temática propuesta en las improvisaciones y, sobre todo, a la aparición de las Escuelas de Bertsolaris, donde se han formado las nuevas generaciones, sean hombres o mujeres (Lasarte et al, 2016).



Figura 2.1: Maddalen Arzallus y Sustrai Colina improvisando en Bayonne (15-11-2014). Sentados, Unai Barroso, Eneritz Zabaleta, Xumai Murua y Ramuntxo Christy. Fuente: Xenpelar Dokumentazio Zentroa.

Al hablar de empoderamiento, nos referimos a las relaciones de poder existentes (Foucault, 1972; Gramsci, 1971; Freire, 1986), de desafiarlas y obtener un mayor

control sobre sus fuentes (Batliwala, 1997 in Murguialday, 2013). También del compromiso de alterar radicalmente los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres (Oakley, 2001). El empoderamiento concierne al colectivo desempoderado que ha de ganar poder (Murguialday, 2013).

Es interesante la interpretación tripartita de poder confeccionada por Lukes en *Power. A radical view* (1974). Discierne tres caras diferentes del mismo: el visible, el oculto y el invisible. El poder visible se vale de expresiones formales, de las reglas de juego explícitas de la sociedad. El poder oculto se erige en las reglas y procedimientos que vuelven invisibles a las voces subalternas (intimidación, coerción, desinformación). Por último, el poder invisible fomenta las prácticas y las normas culturales que disuaden a la gente de actuar para el cambio. Así, Lukes nos sitúa en diferentes niveles de análisis (global, regional, nacional, familiar...) y en distintas esferas (física, socio-cultural, religiosa, política...) (León, 1999). Gracias a esta especificación, se focaliza mejor el lugar de subordinación de la mujer y, por ello, nuestra investigación la ubicamos dentro de los poderes ocultos e invisibles y en la esfera socio-cultural.

Para contrarrestar las tres formas de poder y afrontar la exclusión, Venklasen y Mille (Murguialday, 2006) plantean distintas estrategias. Contra el poder visible, para cambiar la realidad, enfatizan en la necesidad de ganar un poder que atañe a la agencia. Murguialday (2013: 37) afirma que «para acceder a esta dimensión política del empoderamiento, las mujeres han de actuar colectivamente en la arena pública, tomando parte en todos los ámbitos donde se toman decisiones relevantes para ellas y sus colectivos de pertenencia».

Con el fin de desafiar al poder oculto, Mosedale (2005) percibe la necesidad de que las mujeres puedan transitar del «yo» al «nosotras», y habla necesariamente de la identidad colectiva. Ésta se forjará con condiciones favorables, espacios sociales donde las mujeres puedan sentirse seguras y valoradas; redes que puedan permitir expandir las nuevas visiones, y respuestas sociales a su nueva identidad que fuercen a cada mujer a confrontar las creencias heredadas (Evans in Murguialday, 2013).

Para posicionarse frente a la invisibilidad, la mujer necesita ganar poder personal, debe fortalecerse a sí misma y ser consciente de que vive subordinada. La

reflexión sobre su sometimiento será el paso inicial hacia el empoderamiento. Primero, será una labor particular; después, este poder interno se socializará y se compartirá mediante el reconocimiento e integración de las experiencias internas y externas. Finalmente, se hablará de la capacidad de incidencia política y del poder para el cambio.

Todo este proceso de empoderamiento concierne a la agencia y a las opciones que se construyan. Kabeer (1999) relaciona la agencia con la capacidad de hacer elecciones vitales estratégicas, en la capacidad de ver que hay alternativas a lo establecido. Es decir, que las voces subalternas vean claramente su situación de subordinación y la posibilidad de cambio (Spivak, 1993). La agencia, por tanto, puede ejercerse de forma individual o colectiva. Puede expresarse como negociación, manipulación, subversión y resistencia. Esta definición coincide con el término de *agency* que utiliza Ortner (2006). En este trabajo entendemos la agencia como acción social e individual. Esteban (2004) nos propone ver a las mujeres como agentes de sus vidas, en lugar de víctimas. Asimismo, según afirmaba Haraway (1995), nos interesa hablar del cuerpo como agente, que significa al mismo tiempo construir y destruir máquinas, identidades, categorías, relaciones e historias del espacio.

Kabeer (1999) señala tres ámbitos donde se pueden evaluar los cambios de agencia: la participación en la toma de decisiones, la movilidad en el ámbito público y la violencia masculina. En el primero, la agencia de las mujeres mejora notablemente cuando éstas tienen voz para expresarse sobre aspectos críticos de su vida, o sobre temas que fueron vetados en el pasado. No sólo importa el acto de decidir, también importa la trascendencia de las áreas en las que se decide. Otro indicador se da en relación a las localizaciones, de tal forma que la movilidad de las mujeres se convierte en una cartografía de poder o subalternidad, porque existen lugares prohibidos o inadecuados para ellas, un continuum entre los lugares aceptables y no aceptables para las mujeres. Por último, refiere que los datos cuantitativos en relación a la violencia masculina⁶ sugieren que “las mujeres de mayor edad, con hijos varones, con nivel educativo o que aportan ingresos al hogar tienen menor probabilidad de violencia que las jóvenes, sin hijos varones, educación e ingresos” (Murguialday 2006: 27).

En relación a la investigación que abordamos, aparecen algunos ámbitos como claros indicadores de agencia. Primeramente, porque la bertsolari abandona el espacio privado a la conquista de lo público, del escenario. En segundo lugar, porque en el transcurso del tiempo cambia su perfil personal. En este transitar desde el «poder sobre» al “poder para” y al «poder con» nos hemos detenido en sus itinerarios corporales, en el cuerpo como indicador de agencia, y hacemos nuestra la definición de Esteban (2004: 43) “de que el cuerpo es un nudo de estructura y acción, de experiencia y economía política”. El cuerpo es entendido como el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la contestación y el cambio social. La centralidad del cuerpo se refleja en el mundo del espectáculo, del ocio y del deporte. De ahí, la importancia de la identidad corporal en el bertsolarismo, a la que se responde con el aprendizaje de distintas técnicas. Por ello y relacionado con este empoderamiento, este artículo tiene como objetivos:

- Conocer el perfil de las actuales improvisadoras vascas
- De las características que reúnen las mujeres bertsolaris encuestadas, detectar los elementos que son o pudieran ser facilitadores de agencia.
- Conocer qué piensan ellas que en un futuro puedan ser elementos facilitadores de agencia en el camino del empoderamiento
- Tomando el cuerpo como agente, ver qué itinerarios corporales han elaborado las mujeres entrevistadas en su recorrido como mujeres del espectáculo.
- Tomando el cuerpo como agente, investigar cómo el cuerpo les ha ayudado a empoderarse en las últimas décadas.

2.2. Método para conocer el perfil de las bertsolaris

Esta investigación se planteó como un estudio de caso, con el fin de aproximarnos al perfil de las actuales bertsolaris, sus características, sus itinerarios personales, cómo su cuerpo ha influido en sus respectivos empoderamientos. Primeramente, se contactó

con 200 mujeres bertsolaris mediante correo electrónico, para enviarles y se les envió un cuestionario diseñado en Google Forms. Dicho cuestionario comprendía, en su primera parte, preguntas cerradas concernientes a la edad, estudios y profesión. En la segunda, se interrogaba sobre la formación, experiencia y vivencias relacionadas con el bertsolarismo y el género. Se incidió en las Escuelas de Bertsolaris, ya que se afirma que sin las mismas no podría hablarse hoy de mujeres bertsolaris (Artetxe, 2016). También se les preguntó sobre su experiencia en el espacio público y sobre los aspectos que creían oportuno ahondar para que en el futuro la presencia de las mujeres en la improvisación oral vasca se fortalezca de forma sistemática y simétrica. Se recibieron 121 cuestionarios y se analizaron los resultados con el programa SPSS.22.

Para profundizar en el aspecto corporal, elemento ausente en la historia del bertsolarismo, se realizaron cinco grupos de discusión (GD), se recogieron cinco relatos escritos (R), y se realizaron 10 entrevistas individuales en profundidad a bertsolaris de élite (EP), siguiendo un guión de trabajo previo, elaborado en la misma línea de los cuestionarios. En esta segunda parte de la investigación participaron 36 bertsolaris, hombres y mujeres, entre las que se hallaban las más conocidas de la escena vasca (Tabla 1). En los códigos de los GD y R se ha incorporado la fecha de la entrevista y, al final, el sexo (H o M), en las EP se ha integrado el número de la bertsolari. Berts1 20151112; Berts2 20151119; Berts3 20151201; Berts4 20151201; Berts5 20151203; Berts6 20151224; Berts7 20160104; Berts8 20160109; Berts9 20160115 y Berts10 20160131. El uso de estas herramientas, como parte del estudio de caso, fue fundamental para registrar “la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006: 167), sus vivencias, sentimientos y pensamientos, recopilando las diferentes acepciones que hay en torno al bertsolarismo y al género desde un planteamiento comunicativo y dialógico (Habermas 1994; Aubert et al, 2009).

La información recogida de los grupos de discusión, relatos y entrevistas se analizaron mediante el programa NVIVO11, tomando como eje el cuerpo femenino sobre el escenario, cómo lo han vivido ellas y qué es lo que otros dicen del mismo.

Tabla 2.2: Personas participantes en los grupos de discusión, relatos y entrevistas

Grupos de discusión	Estrategias individuales	Número de participantes	Mujeres	Hombres
G1		3	3	0
G2		5	5	0
G3		6	3	3
G4		4	4	0
G5		3	2	1
	R (relato)	5	5	0
	EP (entrevista en profundidad)	10	10	0

2.3. ¿Cuál es el perfil de las mujeres bertsolaris?

Para conocer el perfil de las mujeres bertsolaris, se analizaron datos tales como, la edad, los estudios realizados, su relación profesional con el bertsolarismo, dónde aprendieron a hacer versos (versificar), qué les llevo a ser bertsolaris, qué les llevó a abandonar los escenarios, y qué debería haber ocurrido para que no se diera dicho abandono de la escena pública. Además, en las entrevistas se han recogido testimonios sobre sus vivencias corporales y su feminidad en los escenarios, donde relatan sus experiencias. Tal y como vemos en el gráfico 1, y si atendemos a la edad, las bertsolaris son mujeres jóvenes.

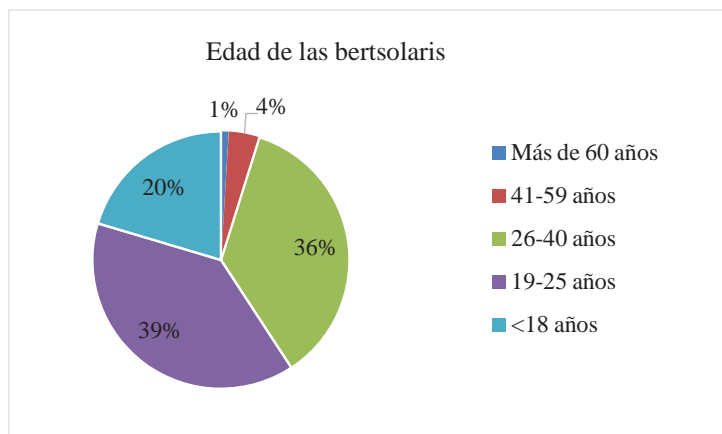


Gráfico 2.3. El perfil de las mujeres bertsolaris por edades

Iturria: Norberak egina

Salvo un 1% que supera los 60 años y un 4% que tienen entre 41 y 59 años, las demás se hallan por debajo de esta franja. Así, el 36% corresponde a las que tienen entre 26 y 40 años, con un 39%, entre 19 y 25 años, hasta alcanzar el 39% para las menores de 18. Son, pues, muy pocas las que llevan compitiendo algún tiempo, ya que se inician en ese mundo con 15-20 años. Al ser la mayoría tan joven, es fácil pensar que son más vulnerables a la asimetría de género. Sin embargo, su formación académica nos lleva a deducir que poseen conocimientos y recursos para la vida.

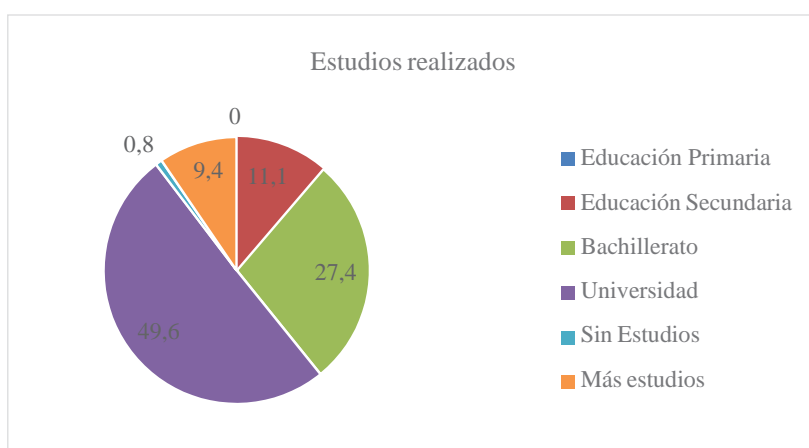


Gráfico 2.4. Sobre los estudios realizados.

Iturria: Norberak egina

Como lo podemos ver en su correspondiente gráfico (gráfico 2.4), la juventud se

hace notar en su nivel académico, pues casi la mitad es universitaria (49,6%), además del 9,4% que posee más estudios, el 27,4% cursa el Bachillerato, junto al 11,1% que se halla en Secundaria.

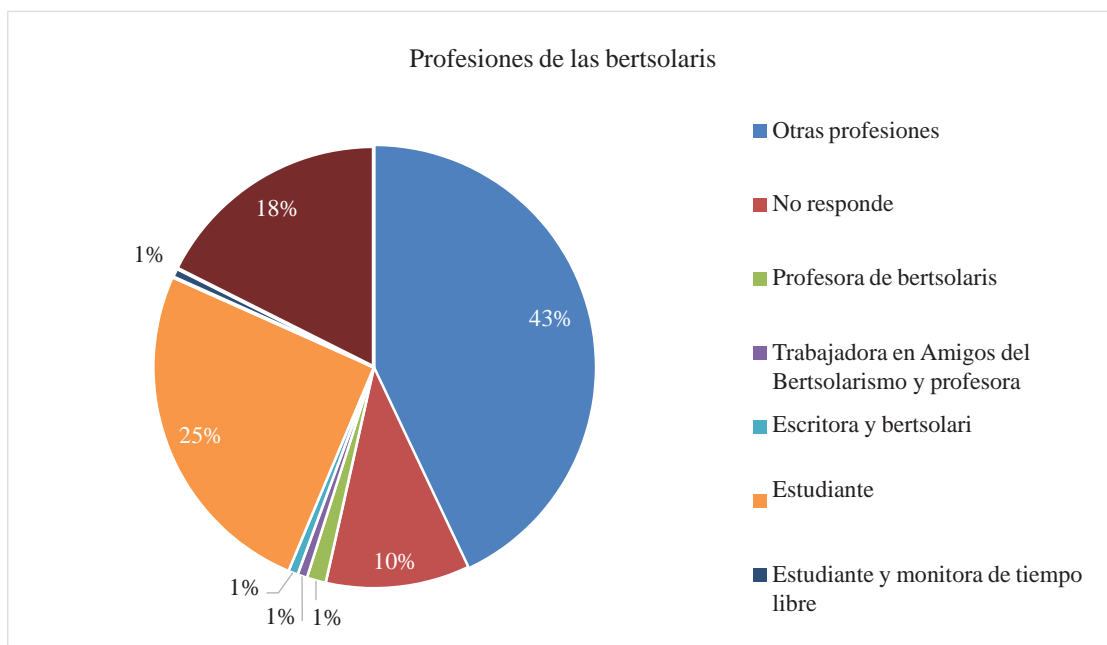


Gráfico 2.5. Vinculación profesional con el bertsolarismo.

Iturria: Norberak egina

Entre las profesiones que ejercen las bertsolaris (ver gráfico 2.5), la mayoría se gana la vida en trabajos sin relación con el bertsolarismo (34,43%), entre ellas, destacan las estudiantes (29,8%) y las profesoras (20,7%). Son situaciones minoritarias la de la escritora, la que trabaja en una Asociación de Amigos del Bertsolarismo, la que es profesora de bertsolaris, y la estudiante y monitora de tiempo libre (0,8% respectivamente), así como las 2 que son profesoras de bertsolaris (1,7%). Un 12,4% no respondió a la cuestión.

Es interesante despejar la cuestión de dónde aprendieron a versificar. El gráfico 2.6 demuestra que la mayoría (57%) lo ha hecho en las Escuelas de Bertsolaris y la quinta parte (21%), en la escuela. En el ámbito familiar, el 12%; junto con las que se han ejercitado entre colegas (8%) o en la calle (2%). Los espacios seguros han sido, pues, decisivos en el aprendizaje del canto improvisado.

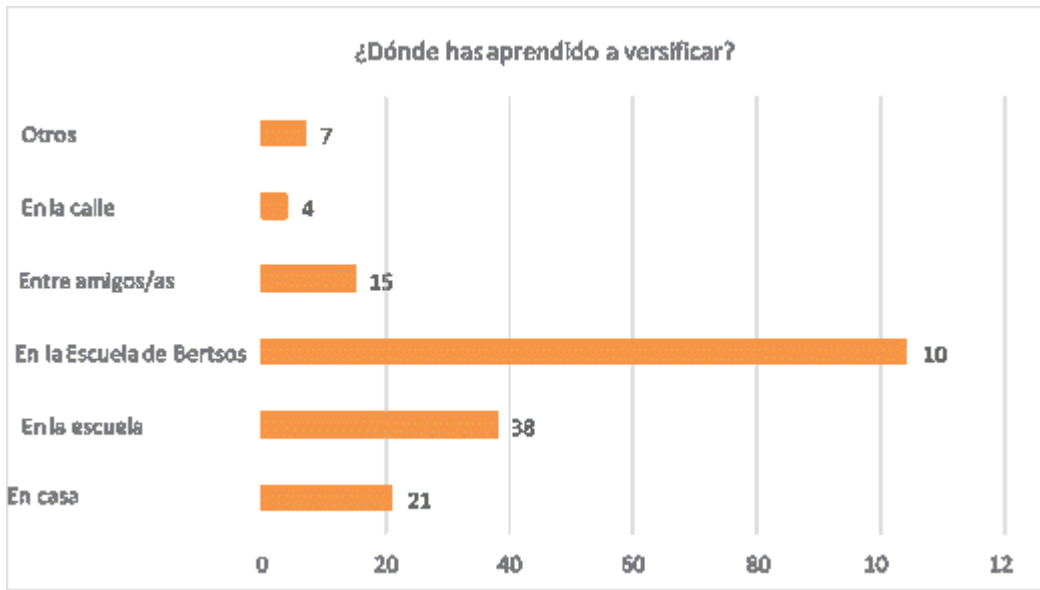


Gráfico 2.6. Dónde aprendieron a hacer versos

Iturria: Norberak egina

Interrogadas sobre quiénes han influido para que sean bertsolaris (ver gráfico 2.7), las Escuelas de Bertsolaris se alzan con la mayoría, pues 65 mujeres respondieron afirmativamente. Les sigue el gusto por el escenario (59), la familia y amigos (39), otras mujeres bertsolaris (22), el movimiento feminista (10) y 11 no especificaron ninguna razón.

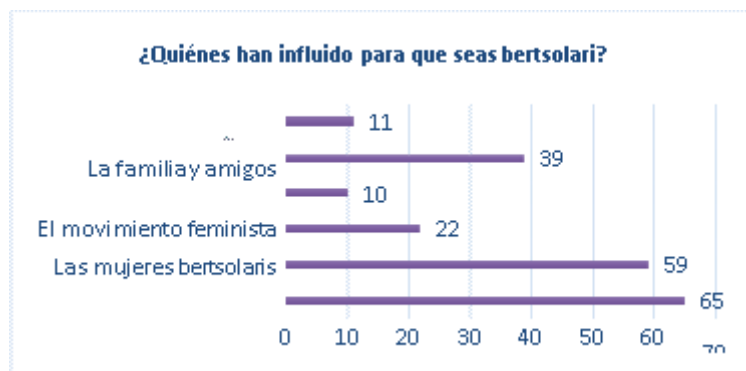


Gráfico 2.7. Quiénes han influido para que sean bertsolaris

Iturria: Norberak egina

También quisimos preguntarles por qué se retiran del espacio público, cuál es la razón de su abandono. Llama la atención, como se puede observar en el gráfico 2.8, que las mujeres inscritas en las Escuelas de Bertsolaris alcancen el 48%, mientras que en la esfera pública sólo sean el 20%.

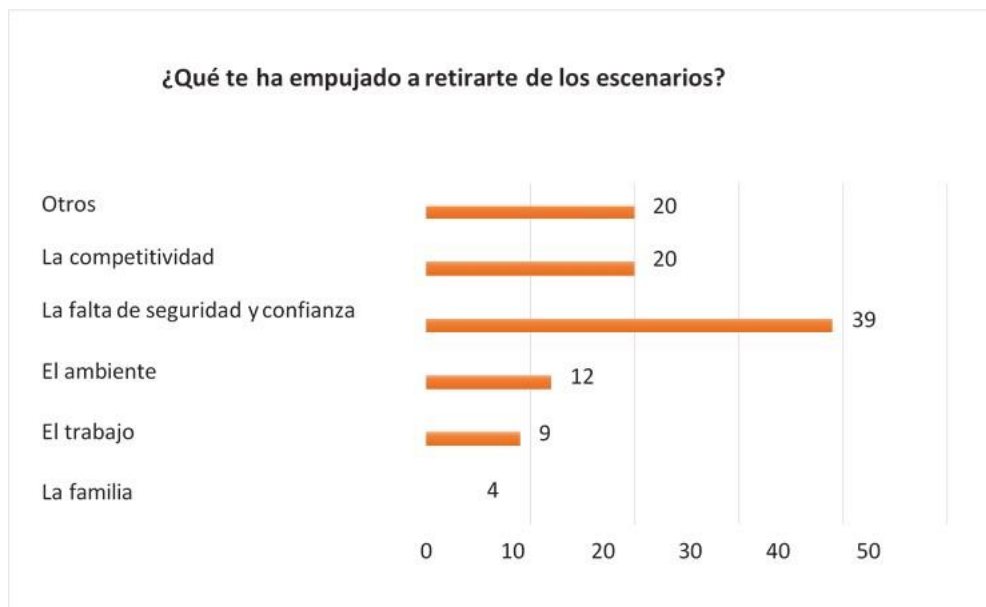


Gráfico 2.8. Retirada de los escenarios.

Iturria: Norberak egina

Pero, ¿qué ocurre para que las mujeres, pese a estar preparadas para improvisar, no compartan escenario con los bertsolaris? Las razones esgrimidas son diversas. Es mayoritaria la falta de seguridad y confianza (39), posiblemente lo que llamamos miedo escénico por su perfeccionismo exacerbado; la competitividad (20), el medirse constantemente con otros en las tablas, tampoco es baladí; el ambiente (12); razones profesionales (9) y la familia (4). 20 bertsolaris no especifican las causas.

En cuanto a qué se debería hacer para romper esa tendencia, fueron 103 bertsolaris las que respondieron a la cuestión de lo que habría de hacerse para romper con esa tendencia, para impulsar la presencia de las mujeres en el espacio público, tal y como se demuestra en el gráfico 2.9 esgrimen la introducción de la perspectiva de género, seguidas por las que propugnan un cambio en los métodos de aprendizaje (46). Medidas más específicas son las que defienden los eventos

exclusivos para mujeres (34) o las Escuelas de Bertsolaris femeninas (18).

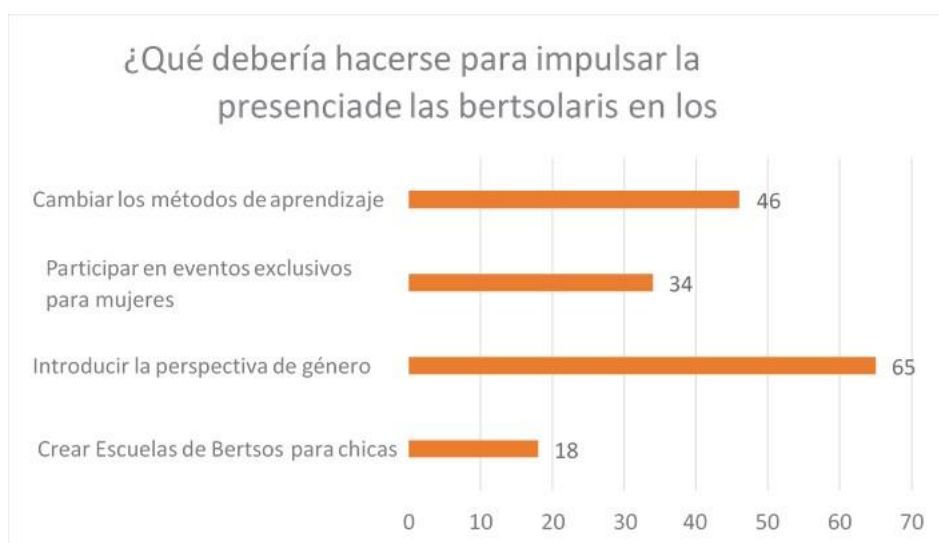


Gráfico 2.9. Iniciativas propuestas para que no haya abandonos de los escenarios

Iturria: Norberak egina

Los datos obtenidos de las encuestas, deben ser matizados y enriquecidos con los obtenidos en los grupos de discusión, relatos y entrevistas, donde el cuerpo se erige en cuestión principal.

La presencia del cuerpo en el escenario. Sometidas al escrutinio del público, acostumbrado a los bertsolaris varones, las pioneras atestiguan que de forma inconsciente tapaban sus cuerpos, borrando sus rasgos femeninos. Su objetivo era cantar como si no tuvieran cuerpo, como si sólo cantara el intelecto, porque el bertsolarismo se sustenta en la disputa dialéctica (Alberdi, 2015).

Llevabas camisas amplias. Pero esto no sólo ha ocurrido en el bertsolarismo, es decir, que cuando la mujer ha intervenido en espacios masculinos, lo que ha querido es que nadie se fijara en ella y que la competición se centrara del cuello para arriba (150109_GD1_M).

Más aún, algunas recuerdan cómo en las Escuelas de Bertsolaris, donde aprendieron a cantar en público, sus profesores les instaban a comportarse como a los chicos, “canta firme y canta alto” (20160115_ Berts9_M), “saca pecho”, “adelante”, “no te

apoques” (20151201_ Berts3_M), precisamente cuando trataban de disimular sus senos incipientes.

Incluso Maialen Lujanbio, campeona de 2009 y 2017, se pregunta si fue casualidad que las que perduraron en la arena pública, las Drag King, respondieran a unas características definidas: cuerpo y voz fuerte, contundente, respuesta rápida, descaradas (Alberdi, 2015). Una compañera (20151201_ Berts3_M) recuerda que a ella de joven le alababan por su voz, aspecto físico e ímpetu, con afirmaciones como “¡vaya huevos tiene!” y recuerda que a las más agraciadas, sin reparar en sus cualidades bertsolarísticas, les dedicaban expresiones como “¡qué chica más guapa”. Algo que no sucede con “los chicos apuestos y femeninos que siempre van de punta en blanco, presumidos y muy sensibles”, a los que nunca se les dice nada parecido, “a nosotras siempre nos lo recalcan”.

No parece que fuera una opción consciente, por lo menos para la mayoría. Las bertsolaris de ayer, hoy y mañana son mujeres de su tiempo. Así nos lo cuenta una precursora:

No creo que nosotras reflexionáramos en torno a nuestro cuerpo, en torno a nuestro estilo, sobre nuestra actitud. Ni nosotras ni las nuevas generaciones. Con 18-20 años, ¡dichosas nosotras si lo hubiéramos hecho! Nadie lo ha hecho. Nos ha pillado nuestra época, la izquierda radical vasca, la sociedad, el mercado. Y funcionamos según esos mecanismos. (150109_GD1_M).

No parece que las nuevas generaciones hayan sentido la necesidad de ocultar su feminidad. Al contrario, la reivindican maquilladas, con sus vestidos ajustados y tacones. Alberdi (2015) afirma que las llamadas muñecas o Panpinak lo han tenido más fácil, pero que se les exige que sean moderadas, para ser aceptadas por el patriarcado. Hay quien no se reconoce como tal, siendo como fue «de las primeras en cantar con minifalda y tacones con 15 años». Considera el cambio estético como generacional y que no afecta exclusivamente a las bertsolaris, que “el canon estético-político de cada época marca una tendencia y que vestir con aires masculinos fue una moda que identificó a cierto sector de la juventud vasca” (20160131_ Berts10_M).

La forma de aparecer y actuar en público, dicen que la marca el mercado.

Obviamente a un organizador le importa el auditorio, cuando elige quiénes van a concurrir en cada recital, sean hombres o mujeres. Al lado de las grandes estrellas, parece que el gran público aprecia a las bertsolaris que cuidan su aspecto.

No es ninguna casualidad que las bertsolaris que al año hacen 50 o más de 70 recitales, casi todas, por no decir todas, sean muy arregladas (1501031_GD2_M).

Atinadamente una informante (20160104_ Berts7_M) señala que no existe un solo público, que cada recital es único y diferente y que las mismas bertsolaris se adecuan al mismo, que “no se visten de la misma manera si cantan en Sanfermines o en el Gaztetxe”. Aun así, las bertsolaris observan que su estética es a menudo utilizada por sus compañeros en intervenciones que, en principio, no guardan ninguna relación con la misma, visibilizándose la subordinación de los cuerpos femeninos.

Ahora las bertsolaris aparecen de forma natural, con formas y estilos que responden a lo que se ve a diario, pero no sin costes. Y es que esta demostración de feminidad las convierte en constante tema a tratar en boca de los bertsolaris (150109_GD1_M).

Son conscientes de que, cuando se hallan en el escenario, el cuerpo también canta, desde los dedos de los pies hasta los pelos de la cabeza. Cada una es su cuerpo, y cada una tiene que vivir lo mejor que pueda con el mismo, sin dejarse presionar por los gustos externos.

Los cuerpos hablan y no los tenemos que silenciar. Cada una se tiene que reconciliar con su cuerpo y con su modo de expresión corporal, tiene que saber quién es y quien parece que es. Y aceptarlo (150305_R5_M).

Saben que la complexión fuerte y grande puede emanar seguridad y un cuerpo delgado y pequeño, fragilidad. Lo mismo sucede con la voz demasiado fina de la mayoría de las mujeres. Por eso, aunque sean atributos que pueden propiciar la desaprobación externa, también pueden transformarse en armas de empoderamiento. Cuanto más se conozcan y se acepten, tendrán más recursos para improvisar en público. Dicen que, al estrado, a la plaza van tal cual son, con su

cuerpo. Pero muchas veces sucede que lo mental se sobrepone a lo físico, difuminando su cuerpo, porque eso es lo que han aprendido en las Escuelas de Bertsolaris, a cantar con el intelecto, obviando sus cuerpos.

¿Dónde está el empoderamiento del cuerpo? Viendo la fragilidad de esos cuerpos grandes y fuertes y la fortaleza de esos cuerpos pequeños y delgados. Tenemos dónde aprender. Todavía yo no he aprendido que, además de mi mente, tengo que incorporar el cuerpo en el bertso, porque me sumerjo solamente en la creación desde la base del intelecto, porque desde pequeña he aprendido a cantar y a relacionarme con el bertso en dialéctica con el intelecto, y no con el cuerpo (150305_R5_M).

A pesar de toda la problemática que las acompaña, consideran estar viviendo un momento muy interesante. Les resulta hermoso ver en sus “compañeras diferentes maneras de ser mujer, de ser bertsolari, de manifestarlo en la plaza” (20151112_Berts1_M). Son optimistas con el futuro.

2.4. Conclusiones sobre el perfil de las bertsolaris

Las mujeres improvisadoras vascas actuales son mayoritariamente jóvenes, como también es reciente el fenómeno de la aparición o, mejor, la visualización de la mujer en el bertsolarismo. El 40% de las mujeres está en la franja de 19 a 25 años, un 37% en la de 26 a 40 y solo el 4% en la de 40 a 60 años. Además de este aspecto, hay que destacar su nivel de formación, puesto que el 49,6 % posee estudios universitarios y otro 27,4% ha cursado el Bachiller, comprensible, pues el 20% es menor de 18 años. Otro dato importante es el concerniente a su independencia económica, ya que el 70,8% trabaja y otro 20,7% estudia. Como primera conclusión, podemos afirmar que las bertsolaris vascas de hoy en día son mayoritariamente mujeres jóvenes, con estudios universitarios e independientes. Su perfil muestra claros indicadores que favorecen la agencia. Por una parte, por su alta cualificación formativa y por otra, por su poder adquisitivo, gracias a que poseen un trabajo remunerado, aspectos importantes que derivan en la adquisición de la agencia (Kabeer 1999).

Siguiendo a Kabeer y en relación a su empoderamiento, aparte de reforzar su estado interno, su situación personal, la mujer necesita trasladar esa identidad al colectivo, a la sociedad, y para ese tránsito necesita redes y zonas asequibles y seguras (Murguialday 2013). Las mujeres bertsolaris lo han hallado en las Escuelas de Bertsolaris, donde se ha iniciado en el bertsolarismo el 88,9 % de las mismas. La mayoría ha adquirido técnicas, ha desarrollado su creatividad y ha aprendido a cantar en público en estas escuelas. El 48% del alumnado de estas escuelas son mujeres (Erkiaga, 2008) que eligen formarse libremente. Son lugares seguros porque, cuando se les pregunta por los factores que han contribuido a su fortalecimiento como bertsolaris, un 67% se decanta por ellas. Así, estas escuelas contribuyen a dar agencia a las mujeres bertsolaris en su empoderamiento. Aparte de ser espacios fiables, es importante el número de mujeres que concurren a ellas, es decir, que el colectivo de mujeres que asisten a esta formación es otro indicador de agencia (Kabeer, 1999). En este tránsito del poder interno al externo aparecen el feminismo y las mujeres bertsolaris referentes con un 32,8%, que colaboran, apoyan y lo robustecen.

Una cuestión crucial para el tema que tratamos es el elevado abandono de las chicas, cuando han de dar el salto a la esfera pública. Un 63,9% habla de falta de seguridad o confianza, muchas por su perfeccionismo exagerado, y un 32,85% de la competitividad que supone el bertsolarismo actual; así como un 19,7% que apunta al ambiente masculino predominante. Son los factores más destacados que marcan la retirada de este mundo.

Si se les pregunta qué se puede hacer para que las mujeres no abandonen el bertsolarismo después de una sólida formación, proponen distintos indicadores de agencia. Primeramente, hablan de la necesidad de insertar la noción de género en todo el conjunto del bertsolarismo, de formar a bertsolaris hombres y mujeres, a los organizadores, patrocinadores y jurados que intervienen en los recitales, incluir temáticas para improvisar que lo tengan en cuenta y, ¿por qué no?, también al público. También ven la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza y, concretamente, de aprender a gestionar las emociones, controlar el miedo escénico, afianzar la seguridad y la confianza en una misma... Finalmente, de la idoneidad de

crear recitales con un público cómplice, un público especializado. Todos estos indicadores de agencia suscitarían una mejor comprensión de lo que canta y cómo canta la mujer que improvisa, tanto en los innumerables festivales, concursos y eventos que se organizan, como por los miles y miles de personas que configuran las distintas audiencias del bertsolarismo.

En relación al último objetivo que nos propusimos, el de averiguar las vivencias habidas con sus cuerpos cuando saltaron a la arena pública, hemos de afirmar que coinciden al afirmar que hasta la actualidad no han realizado una reflexión consciente y explícita al respecto. Si tomamos en consideración las primeras aproximaciones al tema (Hernández, 2014; Alberdi, 2015), se señalan dos itinerarios corporales distintos. Por un lado, el inscrito por las Drag King, las mujeres que subieron en la década de los 90 a los escenarios, emulando a los hombres. Éstas se adaptaron a la coyuntura de que las mujeres podían subir al estrado, pero aceptando la masculinidad que exigía el discurso androcentrista Y, por otro lado, la generación última, la actual, bautizada como Panpinak (muñecas). Mujeres que transgreden el orden masculino del escenario mostrando sus cuerpos femeninos, pero acatando las características del rol femenino inscrito en el patriarcado. Sin embargo, añaden que es el mercado –o el público– y su discurso hegemónico quien propone distintas formas de estar a unas y a otras y que ellas se han amoldado a dichas formas.

Por último, se preguntan dónde está el empoderamiento de su cuerpo y responden que, en el descubrimiento del mismo, como cuerpo que habla; en la reconciliación con su cuerpo y su modo de expresión; y, en la aceptación de cada cuerpo como agente de expresión e identidad. Las precursoras incorporaron inicialmente a su discurso los atributos masculinos, la pose, la rigidez y la dialéctica de la palabra, así como una voz potente (Hernández, 2014). Según han ido transcurriendo los años, la feminidad se ha ido apoderando de los escenarios, con un colorido transgresor. Han precisado iniciar un proceso para conocerse mejor, sus pensamientos, vivencias y emociones, para hacer frente a una audiencia aún desprovista de la perspectiva de género. Han sabido incorporar los atributos femeninos en un mundo hegemónicamente masculino, que ha castrado los cuerpos

y que ha cantado desde el intelecto, del cuello para arriba. De esta manera aportan otras maneras de ser, de mirar, de estar como bertsolaris (Esteban, 2014).

2.5. Rerefencias

- Aierdi, X. (2007). *Bertsolaritza tradizio modernoa*. Bilbo: UPV/EHU.
- Alberdi, U. (2014). Bertsolaritza isilduaz. In .Lasarte (Koor.), *Gorputza eta Generoa: teoria, didaktika eta esperientziak*, (21-33 or.). Eibar: UEU,
- Alberdi, U. (2015). *Bertsolaritza eta gorputza*. Pikara Magazine, 20/02/2015.
- Artetxe, M. (2016). *Sentitu, pentsatu, esan. Bertso-eskolak, gazteak eta portaerak*, Conferencia inédita. Donostia: Capital Europea de la Cultura, Cursos de Verano.
- Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico», Cultura y educación*, 21 (2), 129-139. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- Esteban, M. L. (2014). Generoa, gorputza eta kultur identitate bizituaren analisia, Euskaltasuna berrirakurtzeko ahaleginean. *Gorputza eta Generoa: teoria, didaktika eta esperientziak* (21-33 or.), Eibar :UEU.
- Freire, P. (1986). *La pedagogía de los oprimidos*. Méjico: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Garzia, J., Sarasua, J. & Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo. Realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Donostia; Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza*. Donostia. Etxepare Institutua.
- González Abrisketa, O. (2013). Cuerpos desplazados. Género, deporte, y protagonismo cultural en la plaza vasca. *AIBR: Revista de Antropología*

Iberoamericana, 8(1), 83-110. DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.080104>

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London. Lawrence & Wishart.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.

Haraway, D. (1995). Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX, Simios, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, (251-311 or.). Madrid: Cátedra.

Hernández, J. M. (2006). Emakume bertsolariak: ahozkatu gabeko identitatea. *Kobie: antropología cultural*, 12, 61-70.

Hernández, J. M. (2014). Emakume bertsolariak: bertsotik bertsora, hanka puntetan. Gorputza eta Generoa: teoria, didaktika eta esperientziak (37-48 or.). Eibar: UEU,

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>

Laborde, D. (1998). Une archéologie du bertsularisme. Antoine d'Abbadie 1897-1997. Congrès International Hendaye (601-620 or.). Bilbao: Eusko Ikaskuntza Euskaltzaindia.

Larrañaga, C. (1995). El Bertsolarismo: una tradición oral transitada por el género-sexo. *Cuadernos de Sección. Historia y Geografía*, 23, 405-425.

Larrañaga, C. (2000). Teatralidad y poética alternativas: El bersolarismo y las mujeres. In I. M. Zavala (ed.) Breve historia feminista de la literatura española, en lengua catalana, gallega y vasca. (399-424 or.), Bartzelona: Anthropos, 6.

Larrañaga Arriola, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko Agoran* [Tesis doctoral]. Bilbo: EHU/UPV. Accesible en: http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Jexux_Larranaga_TESIA.pdf

- Lasarte, G. (2012). *Feminist agenda euskal narratiba garaikidean*. Bilbo: EHU.
- Lasarte, G., et al. (2016). *Emakume bertsolariak: Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.
- Lekuona, M. (1978). Idaz-lan guztiak. Aozko literatura. *Kardaberaz bilduma*, 22, 43-73.
- Lekuona, J. M. (1982). *Ahozko euskal literatura*. Donostia: Erein.
- León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Religión y sociedad*, 11(18), 189-197.
- Lukes, S. (1974). *Power: A radical View*. London: Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-02248-9>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Mosedale, S. (2005). Assessing women's empowerment: towards a conceptual framework. *Journal of international development*, 17(2), 243-257. DOI: <https://doi.org/10.1002/jid.1212>
- Murguialday, C. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*. 2017ko martxoan berreskuratuta, honako esteka honetan: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf>
- Murguialday, C. (2013). *Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres*. Bartzelona: Colección Cooperació, Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- Oakley, P. (2001). *Evaluating Empowerment: Reviewing the Concept and Practice*. Oxford: INTRAC.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822388456>

Paya, X. (2013). *Antología de la Literatura Oral Vasca*. Donostia: Instituto Vasco Etxepare.

Spivack, G. C. (1993). Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea, Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader. In P. Williams y L. Chrisman (ed.), Hertfordshire (66-111 or.), Harvester Wheatsheaf.

Ugalde, Ana Isabel, Aristizabal, P., Lekue, P. & Vizcarra, M. T. (2020). Mujeres vascas improvisadoras: las bertsolaris del mundo tradicional (siglos XV-XIX). *Revista Arenal*, 27(1), 141-172. DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990](http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990).

3. KAPITULUA

WOMEN BERTSOLARIS: RECLAIMING THE PAST AND SINGING THE PRESENT

3. Women bertsolaris: reclaiming the past and singing the present³.

La existencia de las mujeres *bertsolaris* es consustancial al ecosistema cultural vasco, aunque la irrupción de la vida moderna a fines del siglo XIX propiciara su retirada de la vida pública hasta hacerlas casi invisibles (Larrañaga 1997; Hernández, 2014; Ugalde et al., 2020). En las últimas décadas, ese paisaje femenino oculto ha ido emergiendo tímidamente, inscribiendo un camino de empoderamiento (Lasarte et al., 2016). En este trabajo abordamos someramente la conceptualización del *bertsolarismo*⁴ y versamos sobre la visibilidad de estas mujeres en la escena pública. En el apartado empírico, combinando herramientas de carácter cuantitativo y cualitativo, indagamos, mediante cuestionarios, la opinión de más de un centenar de mujeres *bertsolaris*. Asimismo, profundizamos mediante grupos de discusión, relatos y entrevistas en un corpus de 36 personas. Por último, concluimos con los aspectos que han contribuido a la conquista de la agencia, pudiendo adelantar la importancia de las Escuelas de Bertsolaris², donde la mujer *bertsolari* ha aprendido y ha empezado a cantarlos en un entorno seguro.

This research has been carried out throughout four years and it has been constructed in three stages. The phase shown in this article corresponds to the diagnosis of *bertsolaritza* and gender. To do so, 25 experts have been interviewed to learn how gender has been addressed in *bertsolaritza*. This article examines the treatment of women in *bertsolaritza*. To accomplish this task, qualitative research has been done through discussion groups. The article begins with a theoretical framework, specifically with the contextualization and conceptualization of *bertsolaritza*.

3 Artikulu orijinala honako hau da: Lasarte, G., Fernandez, V., Alvarez-Uria, A. & Gomez-Pintado, A. (2019). Women bertsolaris: reclaiming the past and singing the present. *Prisma Social: revista de investigación social*, 25, 488-518.

4 El bertsolarismo se define como el discurso realizado cantando, rimando y midiendo, pero a diferencia de la improvisación que se conoce hoy día en el mundo, en el bertsolarismo se actúa sin la ayuda de ningún instrumento musical

Afterwards, it will be introduced the silenced history of women *bertsolaris*. Once the objectives have been explained, the methodology will be determined. This framework focuses mainly on discussion groups where the experts interviewed discuss the image of women in the field. Finally, the article will expose the conclusions.

It is necessary to understand that with the processes of modernization *bertsolaritza* has become a way of understanding popular culture. On the one hand it is linked with tradition in terms of identity. On the other hand, and in terms of culture, it is aligned with modernity (Aierdi, 2007). It has become an artistic brand. It has shifted from being rural culture to being urban culture. It has entered academia, schools and the media. There are currently 20,650 students of *bertsolaritza* in 385 schools (Larrañaga, 2013). Every year, hundreds of events are held, and the national championship takes place once every four years at BEC5, which is attended by thousands of spectators. The final competition draws a crowd of 15,000 people. For this reason, *bertsolaritza* has not only become an urban phenomenon, but has also gained a mass audience.

A recital of *bertsolaris* lasts about two hours and can involve from two to eight *bertsolaris*. They are always accompanied by an audience and a facilitator who proposes the topics, types of melodies, and rhymes with which they will improvise. They can sing alone, in duo and even all-all at once when they sing by rhyming to points (which are made of different syllables). The themes and forms required are usually diverse.

3.1. What is *bertsolaritza* and improvisation?

Bertsolaritza means improvised verse singing in Basque and it is a manifestation of popular oral culture whose appeal lies in this very improvisation, which is in turn the basis for the rules. There are improvised verse singers all over the world (Cuba, Mexico, Colombia, Catalonia and Wales, among others) and oral improvisation is, to a large extent, closely tied to minority languages and cultures. The *Mintzola* Foundation, in collaboration with the EHU/UPV (University of the Basque Country),

published its “Oral Improvisation Map” in *Donostia-San Sebastián* in 2016 as part of the event *Europa Bapatean*: <http://www.mintzola.eus/en/kulturartea/mapa>. Some improvised verse singers work with musical instruments. **Bertsolaris** do not use musical instruments in their improvised rendition; rather, their verses are sung a *capella*, always to a well-known melody. The melody defines the meter: in fact, *bertsolaris* do not count syllables, they only ensure that the text matches the selected melody. As far as the rhyme is concerned, this might be a consonant or a whole word (Garzia, 2001, 2012).

Bertsolaritza is based on improvisation. The first documented reference to improvised *bertsolaritza* dates back to the year 1802 (Garzia, 2012). Initially, two *bertsolaris* would challenge each other and the ensuing contest would take place in the local tavern or cider house. Prior to the 20th century, *bertso* challenges, and the respective *bertso* contests, would take place in what were known as Lore *Jokoak* (floral games), but during the nineteenth-hundreds *bertsolaris* began to become more professional and started singing in town squares, pelota courts, churches and theatres. This is also when the championships first began to take place. Lekuona (1974) argues that *bertsolaritza* should be classified as a sub-section of oral literature, a type of unwritten literature. It has also been called popular literature or popular poetry. Lekuona describes the main characteristics of *bertsolaritza* as follows: rapid imagination, dialectal in nature and strong improvisation. *Bertsolaris* have very little time to organize their verses and, to successfully do so, they create them inversely, since the most important line is the final one (Larrañaga, 2013). Up until the late 20th century, *bertsolaritza* was almost always considered a sub-category of Basque literature and most researchers agreed with this position. Mitxelena (1988) claimed that this literature was predominantly oral (Larrañaga, 2013). However, from a more theoretical perspective, Joxerra Garzia developed a new concept, proposing a new theoretical framework for improvisation. In Garzia’s opinion (2001, 2012), *bertsolaritza* needs a new theoretical framework, since “the goal of the improvisational *bertsolaris* is not to create a text of great literary value, but rather to stir up the emotions of the audience.” (Garzia, 2012: 40). Thus, he aims to distance oral improvisation from written poetry, “in fact, from the perspective of

written poetry, most improvised verses are poor in terms of poetic quality” (Garzia, 2001). Furthermore, improvisation is not just about the texts, as the verses are not limited to text but they also involve singing (the melody, the voice, the style), and their rendition takes place in front of spectators: “the improvised *bertso* means nothing outside its context.” (Garzia, 2001: 140). Hence, *bertsolaritza* is not only poetry and text, but also context, where the *bertsolari* involves the audience in his or her words. As it occurs with advertising, the text is aimed directly at the target audience.

The audience has to immediately understand what is being said or represented to them, otherwise the *bertso* runs the risk of failing or being misunderstood. This is the reason for which the gender perspective is so problematic for *bertsolaris*. There are only a few minutes in which to understand the *bertso*, whereas decoding can take centuries. It is necessary to reflect the heterogenous nature of women (Lasarte, 2012); yet given that stereotypes are so entrenched in the discourse, changing them is a long and difficult task. Anthropologist Teresa del Valle (2012) provides the following exercise on the empowerment of women *bertsolaris* demonstrating, through feminist anthropology, its difficult nature. Jone Miren Hernandez (2011) narrated an incident which took place during a championship. Arkaitz Estiballes (the man) and Uxue Alberdi (the woman) are competing for the *txapela* (winner's beret):

Uxue Alberdi was one of the favorites. The prompt provided by the theme setter was as follows: “You are in a sauna and suddenly you realize that the door will not open, you are both trapped inside”. The situation created was obviously uncomfortable for the woman *bertsolari* and at that very moment I had an intuition that this was not going to end well. Uxue, looking ill-at-ease, was scheduled to sing first and started with a remark about how hot it was in the room, ending with “if this does not change we are going to melt”. In his turn, Estiballes turned Uxue Alberdi’s argument around and made it quite clear which direction he was going to take: he opted for the sexual theme. He mentioned his moving towel and began a series of sexual innuendoes. In the next turns Uxue chose not to respond directly to Arkaitz's proposals and limited her *bertsos* to insisting on the scorching heat in the room they

were supposed to be locked in. Arkaitz was able to take advantage of Uxue's feigned indifference and closed his turn with a categorical: "OK Uxue, you can say what you like but I know you are crazy about me and that you are a horny girl".

It seemed to me that Uxue Alberdi was quite upset... The *bertsolari* ended her round of *bertsos* both nervous and uncomfortable. In fact, in her last *bertso*, she even sang how she did not find that *bertso* at all amusing and that she wanted to get out of there.

Uxue was penalised in that exercise. She did not score the points she needed to get into the all-important final. The following day a journalist specialising in *bertsolaritza* and a frequent columnist in the newspaper *Gara* wrote that when he saw which way the *bertso* was going he knew that Uxue would not get into the final. The journalist assured us that she had basically been penalised for having said "no" to the "sexual advances" made by her opponent. This text surprised me in that it shattered one of the myths of *bertsolaritza*: when they are on stage, *bertsolaris* are supposed to adopt those characters "required" by the storyline, yet in this case something made the journalist - and myself - suspect that what had transpired on stage had nothing to do with fiction (del Valle, 2012: 16).

3.2. The history of women *bertsolaris*

Women *bertsolaris* have become a model of empowerment (Lasarte, Alvarez-Uria, Ugalde, Lekue & Martinez, 2016). There are many sides to this paradigm of empowerment. Firstly, there is the historical omission and dismissal of women *bertsolaris*. Few researchers have ever made any reference to women *bertsolaris*. It is known that, by the 18th century, *bertsolaritza* had become deeply rooted in both the Northern and Southern Basque Countries, both in terms of its formal structure and its popularity, and both men and women sang verses (Ugalde et al., 2020). Despite this, however, *bertsolaritza* is not often mentioned in documented sources. In fact, until recently, *bertsogileak* (*bertso* creators) were seen as vagrants, drunks and uneducated ignoramuses (Barandiaran, 2011), and were not therefore considered as being worthy of fulfilling a cultural role in society. The authorities and

church leaders looked down on *bertsolaritza* as a popular art, since it did not pertain to religious ceremonies or official acts. Hence, women were silenced in two ways from the very beginning. On the one hand because they were women and on the other because they chose to express themselves through lowbrow culture. Larrañaga (1995, 1997) has criticised the fact that until now, *bertsolaritza* has only been associated with improvisation, the town square, and males, and that much has been simplified to the detriment of diversity. In any case, this article does not intend to give a synchronic approach to the history of women *bertsolaris*, but rather to mention the few narratives that exist around these silenced histories.⁶

If charting the history of male *bertsolaritza* is somewhat difficult for the reasons outlined above, that of female *bertsolaritza* is even more so. Despite this, Esteban de Garibay (1854) wrote about women lamenters as dating as far back as the 15th century. These women sang to the dead and have been represented in numerous artworks, always in connection with funeral rites. One example is the tomb of the abbess Urraca Díaz de Haro in the Medieval Abbey of Cañas, La Rioja (late 13th century). Women lamenters appear on the right-hand side, the top and at the side of the tomb.

These women were to be found worldwide, as it was a common practice. Both political and church authorities made a great effort to put a stop to the practice, which was mainly conducted by women. Women lamenters expressed sorrow by singing romances in memory of the life of the deceased person. According to Caro Baroja (1972), they disappeared in the 16th century, but in another work (2000) the same author states that the custom survived in some towns and villages in Bizkaia (Biscay) until the mid-19th century. Some lamenters merely cried and wailed, whereas others sang *hiletak* (songs of mourning) (Ugalde et al., 2020). The practice of women lamenters was once widespread throughout the world and still exists today, for instance, in the Karelia region of Finland. Elizabeth Tolbert (1990) carried out feminist research which included the *itkuvirsi* from Karelia, Finland, and

⁶ To obtain a synchronic approach in the history of women improvisers it is recommended the reading of Ugalde et al. (2020), *Mujeres vascas improvisadoras: las bertsolaris del mundo tradicional (siglo XV-XIX)*. *Arenal journal*. 27(1), 141-172. This is a segment of the project carried out by the IKHEZI research team which lasted four years and was divided in three segments.

Cecilia Astorga (2016) states that in Chile, women *decimistas* (poet-singers) still sing to the souls of the dead all night long. Tolbert (2016) explains how, in Karelian culture, women are closely linked to birth and death rites, as it is mothers who bring the deceased into the world and hence are the most suited to saying the final farewell. Through these rites, with songs and music, the souls of the dead are helped on their necessary journey. Similarly, here, not only in the Middle Ages but also much later in the Basque culture, mothers were considered to have close links with funeral rituals (Aretxaga, 1988; Del Valle, 1985).

Women *bertsolaris* of the Medieval, Modern and Contemporary eras have one thing in common: they were silenced, even though they had been singing *bertsos* since the early days of *bertsolaritza* (Hernández, 2014). There are very few *bertsos* available which enable us to determine how the image of women was constructed. When the history of female is analyzed *bertsolaris* only a few women emerge from the silence within male-dominated spaces or literature to leave their mark: Plazida Otaño (1867); Joxepa Antoni Aranberri (1865) and Joxepa Matea Zubeldia (1867), among others. The visibility of women *bertsolaris* increased during the 1980s and 1990s, and in 1985, for the first time, a woman (Kristina Mardaras) took part in a *txapelketa* (championship final). It was also during this period that the first woman *bertsolari*, Arantzazu Loidi, appeared in the *bertso eskolak* (schools where the art of *bertsolaritza* is taught), and those who came after her are the subjects of the research⁷. Arantzazu Loidi was asked the following question as a theme in 1988: How do you feel about being a woman *bertsolari*? She responded as follows (Izagirre, 2014):

It has taken me a little bit to forget this sentence / a woman / and also young, / I prefer these things / be cast aside/ it's not about gender / it's about how good you are.

7. For up to date research on gender and *bertsolaritza*, see Lasarte et al. 2016. It should also be highlighted the research conducted on women as a theme: *Women and bertsolari. Themes, bertsolari roles and bertsos from a gender perspective*, Izaro Zinkunegi (2015). Zinkunegi analyzes the themes set, the roles chosen by the *bertsolaris* and the texts generated by them in the 2013 Bertsolari Txapelketa Nagusia (National Bertsolari Championship) final and uses these as content analysis tools from a gender-based perspective.

3.3. The image of women in the history of men and women *bertsolaris*

When the literature written by men is analyzed, it is normally observed that it is them who have written the history of women, creating a space for women in their discourse. According to Carolyn Helbrun (1988), real power is not about winning a battle of strength, but rather about being able to occupy an important place in the discourse. We, as women, have been silenced and sidelined as subjects in the history of the arts (Caballé, 1998), and made into objects by male discourse (Gilbert & Gubar, 1998). Given this situation, feminist critics propose the rewriting, rereading and rethinking of stereotypical characters. This means that, when analysing the characters and images of women created within *bertsolaritza*, the references will necessarily be the sexist, stereotypical and archetypal male representations of women which feminist criticism has explored in such depth (Ellmann, 1968; Millett, 1995; Showalter, 1983; Gilbert & Gubar, 1998). These depictions commonly omit women as subjects or turn them into objects.

This article has begun with a reference to the empowerment paradigm generated by the history of women *bertsolaris*. The term omission has been mentioned because it is difficult to determine how *bertsolaris* portrayed women in those distant times because, as stated earlier, there is little documentary evidence. Moving forward some centuries from this situation of oblivion, it can be said that in the 20th century the invisibility of women gradually started to decrease. In relation to this, it shall be explored some of the factors which enabled women *bertsolaris* to enter this predominantly male world, since said factors have a direct influence on the research topic explored here.

The first factor is the modernization of *bertsolaritza*. The modernization of *bertsolaritza* (Aierdi, 2007; Garzia, 2001) has reinforced the presence of women. The subject becomes visible as a singer; there is an increased presence of women in the audience (rising from 39% to 47.5%) and the themes set are also more

contemporary. This shift reflects both a change in the presence of men and women among the audience and the evolution of the profile of the *bertsolaris* themselves. Previously, the typical profile of a *bertsolari* was a middle-aged uneducated *baserritarra* (small-holder or rural farmer). Today, the profile of a *bertsolari* is a young university graduate. Modernization has led not only to bringing *bertsolaritza* into mainstream schools, but also to the creation of the *bertso eskolak*. For this reason, the increased visibility of women in *bertsolaritza* has developed hand in hand with modernization.

The second major factor in the empowerment of women has been the creation of the *bertso eskolak* (Lasarte et al., 2016). *Bertso eskolak* were first established in the 1970s and there are currently 90 of them in the Basque Country. A study conducted in 2007 found that at that time they had 796 students (Aierdi, 2007), of whom 45% were women and 55% men (Zinkunegi, 2015). Hence, women *bertsolaris* have started studying and training in *bertso eskolak*. They feel at ease there; the schools constitute a safe, non-threatening space in which to sing and experiment. However, this is, at the end of the day, mere preparation, and women students state that they need to be emotionally strong to continue feeling that safety and strength when performing on stage or competing in championships (Lasarte et al., 2016). They call for spaces to experiment and new methods. This means that although the *bertso eskolak* appeal to women, only 20% make the leap to live venues, to the stage, to perform in front of an audience. But how does this 20% represent women? And how do the male *bertsolaris* who sing alongside them portray women? This paper aims to provide answers to these questions.

There have been significant changes in *bertso eskolak* since women started attending, although there has also been an important delay between those changes taking place and women making the leap to live performances. Nevertheless, in that leap they have encountered complicity in terms of the issues they have in common and women *bertsolaris* have turned to each other, leading to the realization that they all encounter similar problems on their road to singing live *bertsos* and that they have become role models for the next generation of women (Lasarte et al., 2016). The main reference here is Maialen Lujanbio, who won the 2009 *txapela*

(winner's beret) in front of 15,000 people, becoming the first woman to win the championship. Between 1935 and 2018 there were 17 national championships and only two of those were won by a woman.

However, women have won seven of the championships organized by the *Bertsozale Elkartea* (Association of the Friends of *Bertsolaritza*), and they have always been well-represented in the final farewell verses (Zinkunegi, 2015:13):

For the women who have cast off / social impositions" (1995, Leitza, Arozena), "Yet once and for all, homage should be paid / to all women today" (2003, Irun, Lujanbio), "For all the women / working hard, unseen, at the *bertso eskolak*" (2007, Gasteiz, Perea), "I remember, yesterday's grandmas / today's mums and daughters (2009, BEC, Lujanbio).

Women *bertsolaris* have had to make a conscious decision on whether to sing live or not, and this decision often leads to a crisis. And it is this crisis which has shaped the awareness and gender identity of women *bertsolaris* (Lasarte et al., 2016). In order to build a feminist identity, it is essential to break down the prejudice and discrimination which surround awareness and gender (Downing & Roush, 1985). For this reason, and to transition from being a passive, silenced object to becoming an active subject, women must use these crises to develop gender awareness (Malhotra, Schuler & Boender, 2015).

What *bertso* style can bring this mindfulness? Which themes are sung and how is gender approached? It is already known that in written literature, during the early 20th century, women mostly adopted an autobiographical approach. This has been documented by several writers who believe that the most significant reason for this was women's desire to express their feelings and to re-imagine and rewrite themselves (Ciplijauskaité, 1994; Ballesteros, 1994; Smith and Watson, 2010). These first-hand accounts were written by brave women who showed great strength of character and wrote intellectual works. Once they had found a voice, they went from being objects to being subjects, and began to reconstruct gender identity and self-awareness.

So that, in the midst of mirrors and masks, woman should cease to be an object and become a subject; they should tear off the masks imposed on

them to reveal their true faces in the mirror... (Segarra & Carabi, 2000: 16).

Autobiographies, first-hand accounts, letters... these texts have been interpreted in literature in order to reveal women's voices, as historically these have always been subaltern voices. With these interpretations, women's identity has gradually been reconstructed over the years. From silence, from invisibility, they have emerged to start casting their own shadows. They have gone from being subaltern voices (Spivak, 1993) to being active agents (Eberhardt, 2016). So far, it has been mentioned how, in *bertsolaritza*, certain factors helped change these subaltern voices into active agents - factors such as modernization, the *bertso eskolak*, role models and raised awareness. However, and in addition to the aforementioned ones, there are others which should be acknowledged: Firstly, the incredible way women *bertsolaris* have worked together to make themselves visible. Secondly, the initiatives they have undertaken to inject gender into all spheres of *bertsogintza* (*bertso* creation). In other words, the alliances women have forged with each other (Lasarte et al., 2016).

Today, it is widely accepted that women have the right to be cultural subjects. Women have started to examine their gender, to write and sing about women. Until recently, women in *bertsolaritza* were a male construct and, it is obvious that without memories and words it is impossible to have an identity (Ramos in Lasarte, 2016). Today, women *bertsolaris* accomplish two tasks simultaneously: they reclaim memory whilst they produce words. Consequently, both the past and present representations of women are being recreated today by women *bertsolaris*. They are active subjects in a process of change and a paradigm of a revolution within a cultural model. They have constructed a new awareness and are now producing a discourse based on this consciousness, and within this new discourse, they have reshaped women. However, there are no traces of the image of women created up until now in *bertsolaritza*. Consequently, and within this theoretical framework, it has been repeatedly asked what this image was in times of silence and how women are being represented in contemporary *bertsos*.

3.4. Background

It has been made previous reference to several factors involved in the recent boom of women *bertsolaris*. However, it is important to value the work done within the association, especially because it has always striven to protect and cultivate personal relationships and a sense of togetherness among those working in the world of *bertsolaritza*. To explain how this phenomenon has developed on a global scale, mention should be made of similar cultural activities. For instance, Treva Lindsey (2013, 2015) analyzes gender in hip hop, rap, poetry slams and beatboxing on her research on popular culture. She examines how these genres have been renovated with the introduction of women (as in *bertsolaritza*), as well as through their visibility and participation. Women are occupying the public space, a space predominantly and traditionally belonging to men, with songs, music, oral improvisation, performances and experimentation.

Gender and women in *bertsolaritza*. Bearing in mind that the paper is an extended analysis of the work carried out by Zinkunegi (2015), it is necessary to reiterate what was outlined in her research study. She observed that in the 2013 Basque Country National *Bertsolari* Championship, the roles adopted and the characters generated by the *bertsolaris* in general recreated the models present in society. Zinkunegi (2015:34) gives the example of what Lujanbio said in the 2012 conference, held in Azpeitia. *Bertsolaris* are not opinion-makers, nor avant-garde thinkers. Their most important function is observation. She considers that the key to *bertsolaritza* is to reflect on both the themes and current affairs in order to cultivate this observation and to take a stance. Several factors influence *bertsolaris* when they select a viewpoint and construct a character: prevailing popular opinions, their personal mindset, their relationship with the theme-setter, the themes themselves, the context, their personal situation, the paths chosen, amid others. Many of these factors are not within the *bertsolaris'* control and even when they are, it is often difficult to make conscious decisions. However, the line between fiction and reality is often blurred within modern-day *bertsolaritza*, and the two worlds constantly overlap.

Having provided this theoretical framework, the questions posed in this research paper are as follows. Firstly, in this trajectory whereby women are moving from being objects to becoming subjects, how has the issue of women been approached in *bertsolaritza*? How has the image of women been represented in these songs? And secondly, how do *bertsolaris* approach gender when they sing? To explore these questions, the following specific aims were established.

3.5. Objectives

- To find out how *bertsolaris* have traditionally represented women and women's issues, and how they do so today.
- To analyze from a gender perspective the themes dealt within *bertsolaritza* and to identify the roles within these themes and theme-related issues.
- To determine whether any specific singing styles are conditioned by gender, and if so, to analyze these.

3.6. Method

Having established the focus of our research and specified the aims, discussion groups were identified as the most suitable methodological approach, since they enable participants to speak freely. Based on the discussions held within the groups, the technique was engineered to enable us to gather first-hand accounts from those involved. In fact, during the conversations, interviewees encouraged each other by mutually interacting with their diverse input. In this sense, this is a narrative-based piece of research. For this reason, almost complete freedom was given to participants to answer the questions as they wished. To a certain extent, the aim was to harvest, using these communication processes, the ways in which women *bertsolaris* think and feel about these issues (at the end of the day, their life experiences).

Thus, and to underline one aspect of the research, the aim was to establish a horizontal relationship between the participants and the researchers. In other

words, at all times, and for the well-being of the research work as an example of authentic communication, the aim was to diminish the power of the researcher (Barbour, 2013; Bogdan & Biklen, 1982; Colás & Buendía, 1992; Flick, 2014; Goetz & Lecompte, 1988; Vázquez 2003). In line with that stated by Limon and Crespo (2002), in all debates the person chairing the session explained that the aim was to use discussion to achieve mutual respect and improvement.

3.6.1. Participants

This research project was conducted within the context of *bertsolaritza* and within this context, several stakeholders were consulted (including *bertsolaris*, *bertsolaritza* researchers, *bertsolaritza* experts, *bertsolaritza* followers, *bertso eskola* students, theme setters and members of the Gender Committee).

Five discussion groups were formed. The first comprised of 3 women *bertsolaris* with extensive knowledge and experience of *bertsolaritza*. The second and third groups were made up of young followers of *bertsolaritza*, with 5 women in the first group and 3 women and 3 men in the second. These two groups were formed by young people from *bertso eskolak*, or more specifically by *bertsolaritza* summer camp leaders. The fourth discussion group was made up of three women *bertsolaris* and a theme-setter woman and the fifth and last group comprised 3 members of the Gender Committee, 2 women and 1 man.

In addition to these, some women *bertsolaris* and experts on *bertsolaritza* and gender (five in total) were unable to take part in the discussions and offered to provide a written account. There were 25 participants in total, 21 women and 4 men, along with 9 researchers who also took part in the groups (8 women and 1 man). Different information sources were used. The field notes taken by the working groups were named LO1 and LO2; the discussion groups ET1, ET2, ET3, ET4 and ET5; and the written accounts were named Er1, Er2, Er3, Er4 and Er5. Female voices were referred to with an E after their comments and male voices were identified with the letter M.

Table 3.1: Participants

<i>Participants description</i>	<i>Total participants</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Not determined</i>
<i>Bertsolaris</i>	7	7	0	0
<i>Bertsolaritza</i> followers	1	1	0	0
<i>Bertsolaritza</i> experts	1	1	0	0
<i>Bertsolaritza</i> researchers	2	2	0	0
<i>Bertso eskola</i> students	11	8	3	0
Gender committee	3	2	1	0

Iturria: Norberak egina

Table 3.2.: Information sources and participants

<i>Tools</i>	<i>Total participants</i>	<i>Women</i>	<i>Men</i>	<i>Not determined</i>
ET1	3	3	0	0
ET2	5	5	0	0
ET3	6	3	3	0
ET4	4	4	0	0
ET5	3	2	1	0
Written sources	5	5	0	0

Iturria: Norberak egina.

3.6.2. Data collection tools

The data collection tools used were discussion groups, their transcriptions, the field notes taken by the researchers, and the accounts or written narrations.

The discussion groups were essentially group debates involving in-depth conversations. Thus, the opinions of different people were compared and identified, and thoughts, feelings, and contradictions were noted. It is evident that in our case, the conversation topics involved both issues related to women in *bertsolaritza* and different issues seen from a gender perspective. The research was guided and

implemented with an approach based on communication and dialogue (Habermas, 1994; Aubert, García & Racionero, 2009).

According to Rapley (2014), in a discussion group whose aim is to collect data there are no definitive answers, responses are given in accordance with the context and the explanations of other speakers. To a certain extent, for there to be a broader observation and understanding of reality, the participation of more than one researcher provides an opportunity to share a more multi-faceted perspective of past experiences (Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2011; Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2014).

3.6.3. Working procedure

In the discussion groups, one researcher acted as a facilitator of the conversation, two researchers took down the field notes and a fourth member of the research team took photos and ensured that the whole session was recorded so that it could later be transcribed.

Alongside field work, data analysis is also of great importance (Goetz & Lecompte, 1988). In this case, a dynamic and systematic process was used to analyze the collected information. The speakers' comments were recognized, selected, classified, compared and interpreted. Thanks to this process, the main ideas were extracted from the information represented through concepts embodied by the phenomena (dimensions, categories), alongside the concepts pertaining to these phenomena (sub-categories) (Coffey & Atkinson, 2003; Rodríguez, Gil & García, 1996). This procedure was not used as interpretation technology, but rather as a hermeneutic approach, in an attempt to understand the meaning encapsulated in inter-personal communication. The transcriptions were sorted into categories. The category system has two functions, it is useful for text analysis and it is also a convenient way of organizing the description of the results.

As previously mentioned, the documents were classified into categories which were reviewed by several researchers from the team before the report was drafted. Then, the category system shown in the table below was used to conduct

the analysis. Different dimensions were used to classify the gathered data and after having processed the data using NVivo11 software, the procedure led to interpret the results. Once all the findings had been analyzed, the report was written up and the contributions or main conclusions were drawn.

3.6.4. Analysis tools: Category system

The category system outlined below was used as the analysis tool. As the transcribed comments came from participants' first-hand accounts, it is both inductive and deductive in nature. On the one hand, the expected responses were foreseen (deductive) and on the other hand, unexpected responses were also put into categories (inductive).

Table 3.3. Analytical tools

<i>Dimension</i>	<i>Category</i>
1. <i>Bertso</i> types: themes for <i>bertsos</i> , styles and roles	1.1. Women as a theme (traditionally and currently)
The communicative processes and situations that arise when <i>bertsos</i> are examined from a gender perspective, and when it is reflected in the <i>bertsos</i> sung what has occurred.	1.2. Theme types
	1.3. Roles proposed in the themes
	1.4. Style categories

*Source: own elaboration.

One dimension has been examined through the analysis tools: *Bertso* types. Within this dimension there are four categories: women as a theme for the *bertso*, different themes, roles and styles. The following is a more detailed description of each category:

- This category reflects how women have been portrayed in *bertsolaritza*. In other words, it explores how participants see women in *bertsos*, both traditionally and currently.

- The second category focuses on the themes used in *bertsolaritza* and explores whether there are different specific themes for men and women.
- This category analyses how roles are proposed in themes from a gender perspective.
- The fourth and final category explores whether gender influences *bertso* style, i.e. if men's and women's *bertso* styles are different.

3.7. Interpretation

The results will be interpreted in four sections. Each section will cover one category. The first topic analyzed as a category is women. Even though this has been traditionally a male dominated space, the change in time and ideology has led to a mixed presence of men and women. Furthermore, in recent years, the addition of women to this field has made this area more diversified. For this reason, our interpretation of the findings will begin by looking at how women have gone from being themes in *bertsolaritza* to being *bertsolaris*, in a transition from object to subject. The second category will be later looked at, at the themes set for the verses and determine whether it is possible to classify these according to gender. The third section examines the situations, relationships and roles created by the themes, and finally it will be examined the *bertsolaris'* way of singing, to their chanting style, in order to determine whether or not it is gender-specific.

3.7.1. Women as a theme

There has traditionally been a subject/object hierarchical relationship between men and women in society and this has been reflected in both culture in general, and in *bertsolaritza*. Men have been portrayed and viewed as central and neutral, whereas women have been peripheral and branded as different. However, this has gradually been changing and as women have started to actively engage in singing *bertsos*, they have ceased to be only complete or partial themes, objects, discourses or images, and have instead become equal to men, a circumstance which has led to certain consequences.

Traditionally women have been the theme of *bertsos*. They were often an object to be sung about rather than a subject-singer (in live events). As Virginia Woolf said, women have been a wonderful mirror to make men's heads look bigger than they really are. The mythical mother, the emasculating wife, the sexy lover, the daughter in need of protection... Women have been sung about with admiration, or ridicule, or paternalism... yet never as equals. Ultimately, the female roles performed by men were not women's voices but rather the male image of a female discourse. This changed when women started singing alongside men, as having real flesh-and-blood women at their sides and having to engage with real women led to a radical shift in the male discourse. They had the voice of an intelligent woman beside them, not the representation of an abstract female entity. (150306_Er3_E)

What has this change brought? How do men and women *bertsolaris* sing about women when they are standing next to each other on stage? Young women *bertsolaris* are beginning to think about this and are starting to gain agency. They are becoming aware of the need to move away from the traditional situation, in which they were observed and sung about, to a new situation in which they are real-life subjects, demanding equality.

It seems to me that it's all about women all the time, and with this, things should be done with women; less about and more with. (150131_ET3_E)

It seems that when there were only male *bertsolaris* on stage, women were represented in a very stereotypical fashion, but now, with the presence of women *bertsolaris*, singing about women is seen as a woman's responsibility.

We have all sung about women but if you are a woman and the others are all men it may be the case that you will have to sing more about women because that's what people expect. And how did they sing? First it was only men singing *bertsos*, so they had to sing the female roles. Women were portrayed very stereotypically, as if we were all bossy housewives... (150131_ET3_E)

Traditionally, themes about women have been violence, children, the house, whatever. And they were pretty, always pretty, right? (150131_ET2_E)

One more tendency should be added to those mentioned so far regarding women *bertsolaris* singing about women: victimization. The stance adopted when taking on

a female role has often been that of the victim which is related to passivity and oppression.

The role of victim has often come directly from women, [singing] alone you have been mistreated or hurt... and it is often women who have assumed the role of victim in their singing. I think we do it too often. I don't mean it is something that shouldn't be said. It is worth mentioning. (150131_ET3_E)

By looking at the early days of the learning process, in the transition from being an object to becoming a subject, women often appear as a theme in the lyrics of the melodies learnt in the *bertso eskolak*. Sexism makes its presence visible and it is unintentionally reiterated when students start to improvise verses and learn classic melodies.

When you are learning the melodies, you notice the lyrics: "Oh my God, ¿how can we be singing this?" There's one by Amuriza which goes, "a fine woman at home and I don't know how or why", but okay you learn the melody and that's cool but then you kind of go and read the words and you say what the hell?! And there are many verses like those which I sing with little children, and sure, I don't know when they were written, but it goes "good wine and a fine woman at home, we should've been born 500 years ago". (150131_ET2_G)

It can be observed how hard it is to overcome stereotypes and roles, for both genders, and time and effort is required to change the predominant mindset. It is necessary to deconstruct a number of different practices in order to move towards a different imaginary. Furthermore, participants state quite clearly that this work should not be done only by *bertsolaris*. The first step is to speak about women and great progress has been made in this respect. However, the next step is to highlight androcentrism, according to which men are the neutral point of reference, the standard, and women are the ones with a gender, the marked ones, the others, the different ones.

It is simple to talk about mothers, daughters, grandmas, wives, all those women, and this is the first step and we welcome it, but we want to go a further beyond that (...) If you tell a man "you're a businessman", this role is

neutral. You're a businessman, a well-known figure that coincides with the audience's image of what a businessman is; whereas when a woman *bertsolari* is told to be a businesswoman she has two roles, businesswoman and woman, and it seems to me that theme-setters have a difficult job, because depending on which theme they set gender comes into play, and they may not always want that to happen. When I sketched out the intention of the theme, there was no gender, for instance the theme was the economy, or social issues, and then boom, it suddenly goes off in that direction. (150212_ET4_E)

3.7.2. Theme types

It had been raised and educated according to gender. As a result, there is a difference between the themes created for women and men *bertsolaris*, which turn into male-oriented and female-oriented themes.

For example, I always used to say: Why don't they ask me about politics? Why do they always ask me about Joane Somarriba, Edurne Pasaban, women, rape...? Why don't they ask me about other things? Well, today I think ok, so that's just what they ask me about, and perhaps it's related to your role or maybe your stereotype, don't you think? Some men always sing about the same themes: certain people are always asked about the (Basque) struggle for independence, even though there is a wider range of themes available for men, right? So, this has to do with gender, but it also has to do with each person's individual role (150212_ET4_E).

Can the themes also be classified? For example, into pink and blue themes? Or also into what are considered important and unimportant themes? (150212_ET4_E)

It could be the case that there are blue themes and pink themes and so we women go on singing about being mothers, daughters, whatever. And then we all also know that as women we are involved in the struggle for sexual freedom and as a result, for women, there are themes directly related to gender in ideological terms. And then the next step will be that there will also be themes sung by women which are more serious, namely those related to politics, opinions, views on political events, on economic events, those

themes set on very recent current affairs and which many *bertsolaris* really like. (150212_ET4_E)

When they mention "male themes", they refer to the characteristics which are associated with the masculine gender role within the sex/gender system, given that *bertsolaritza* is a reflection of society. These characteristics are public space, mentality, reason and opinion, which are the subjects of the *bertsolaritza* themes set for men. Men are viewed as being capable and responsible enough to talk about politics, in the broadest sense of the word, highlighting the importance of these themes for them.

First there were no women, now there are women and they are mothers, daughters, which for me is the first step and thank God for that, of course, because I would like to hear the mother speaking through the voice of a woman, I prefer that, you know? So I'm happy with that. Then the next thing is your opinion, who is asked about their opinions? Well that's like in society, and so men's opinions are linked to being the important opinions, and women's voices are linked to the intimate viewpoint. (150212_ET4_E)

There is also a sphere that is more intimate or more alternative or more peripheral which doesn't come up as much. Why not? Because it is not important, because it doesn't belong to everyone, or at least that's how many see it, don't you think? These themes aren't as popular, aren't as social, the stage isn't the right place to talk about such things, right? Why not? Because the audience is the general public and because it clashes with the context. (150212_ET4_E).

Influenced by hetero-patriarchal traditions, "female themes" appear in relation to private spheres, intimacy and the body. Furthermore, this is all closely linked to sex, gender and sexuality, with issues related to feminism and "the women's liberation movement" being viewed as melodies to be sung about by women. And as if this was not enough, when *bertsos* related to those topics are created, they are presented as conflictive, as providing negative viewpoints and as complaints, an attitude which severely restricts their development.

But I don't know, in one way, I would say that if a woman is singing about abortion, she will see that as a female theme, don't you think? However, if a

man is singing about masturbation I wouldn't say that he would see this as a male theme (...) Whereas rape... in my view, this is an easy *bertso* to sing, it's a safe bet. For me there are themes that whenever you sing about them, people always clap, and one of them is the role of a woman who has been raped. Everyone, both men and women, know that when you sing that role, the applause is guaranteed. (150131_ET2_G)

I sing what the audience wants to hear: long live the women's struggle and long live women, I am a woman who has been raped but I will survive. And well you know I think we've all heard that *bertso* style and sometimes, at least, I myself have noticed that the woman singing has done so because that's what's expected of her, not because it's what she really feels... (150131_ET2_G)

Do themes concerning recent issues within feminism also appear in the world of *bertsolaritza*? They set these themes for women. In addition to this, these themes are problematic. Often themes about women or about gender are made problematic, and we incorporate speeches, anger, proclamations, victimization and seriousness without wanting to do so. We need to make a greater effort to find a balance. (150306_Er3)

It is evident that in the 21st century, both female and male stereotypical roles and inequality are still present. However, while in the past these were evident and intentional, they are currently manifested unintentionally and indirectly. To a certain extent, the aforementioned androcentrism is still very present in the representation of each role. Whereas men are neutral and have several different registers, women are first and foremost women and then their other roles. This means there are no neutral themes or roles for women.

The stereotypical image is not so common nowadays, at least not in a direct way. Perhaps we should take the time to do an analysis of a *bertso* contest slowly and in more detail, because maybe in the contest itself you don't realize, because it's not the *bertsolari's* intention to give a speech, at least not a sexist speech, but when you analyze the *bertsos* I think there is a lot of room for improvement. (150131_ET2_G)

Bertsolaris have experienced difficulties when attempting to propose new roles due

to the influence of the social standards and constraints of existing male and female roles. Enormous effort is therefore required to overcome stereotypes. Participants mentioned that there are few opportunities for this due to the fact women's themes can only be developed in feminist spheres.

For me as a theme-setter, it is also difficult to set a theme featuring women who don't usually appear that will nevertheless be interesting, a theme which won't go down badly with the audience and which won't provoke the typical response: "here she goes again, it's always about gender with her". And then I'm a little like, when you don't know what to do, you say to the other person "Which one would you prefer?" (...) I think today theme-setters have a lot of responsibility and it's really difficult for me to avoid the whole issue of the marked gender, the fact that women are the marked gender. I mean, how can you set the theme of a businessman, and only a businessman? How can you achieve that? It's almost impossible. (150212_ET4_E)

Participants stated that great progress has been made regarding theme selection, proposal and development, but that there are still a lot of improvements to be made. They say that the next challenge is to bring the themes up to date and for this a lot of courage is needed.

It is becoming increasingly easier to break down what we were taught, but there are still, even now, many situations which take us back to square one. Gender is being dealt with more and more care in *bertsolaritza*, but being more careful doesn't mean it is treated with the utmost attention. What's more, sometimes they think they're setting you a really great theme, and then they go and spoil it for you and you think "not that one too". (150306_Er4_E)

I think things are changing there too, I'm no expert on judging or theme-setting but you know, from the contests and from what I've heard, I think things are changing. To give you an example, in the last Bizkaia championship final which was held in December, both homosexuality and transexuality came up in the themes. There were some interesting themes in terms of content and to work on in terms of discourse. (150131_ET3_E)

3.7.3. Roles suggested in the themes

It is necessary now take a close look at the roles proposed in the *bertso* themes. Firstly, and going back to what was said in the section on themes, there are leitmotifs connected to women's and men's experiences and the roles and relationships these attract. Regarding roles, it is easier for women to break out of these traditional roles than it is for men. This is because women have developed, or are developing, political awareness. Hence, women, in addition to playing these traditional roles, can also play other roles, whereas men find this impossible. One of the consequences is that it is necessary to develop a political consciousness of what being a woman means, in that being a “person” often means giving up being a “women” as a consequence of androcentrism (men are neutral and woman are marked).

Let's take a typical modern theme: you are a bottle of water or you are handed a bottle of water. Now let's think about the generation gap. If, forty years ago, five women were given the theme of a bottle of water they would all probably have approached it by, say, giving it to their children or to someone they were looking after. We, on the other hand, have developed more of a public outlook, and this has been the predominant masculine stance, right? So, if we were given a bottle of water, we would probably associate it immediately with a hunger strike or one of the well-known public sphere roles, and I think that we simply don't realise that other spaces may also underlie the themes. (150109_ET1_E)

Once two women *bertsolaris* had a *bertso* contest and were told that they were *pelotaris* (Basque pelota players). And so of course, when you hear the word *pelotari*, most of the audience think that it's a man and so then, when they were deciding on the melody for the verses, one said to the other, hey, we're women, and so they started singing as women. (150131_ET2_E)

In terms of relationships, the predominant model (i.e. the heteronormative model) is almost always adopted. When a couple is mentioned, reference is mostly (and implicitly) made to a husband and wife, or a man and a woman, omitting other real opportunities to explore other types of relationships.

Normally, whenever there is a theme involving partners, we always imagine a husband and wife, and so although this is more normal, within this normality I think there is a lot missing. We still find it difficult to assimilate and understand what exists outside our role, even though it's perfectly normal. (150131_ET2)

Right now I am consciously realising that when I was singing with a man at a *bertso*-dinner with an open theme, our flirting together was mentioned several times, because it works well and because you know it will get some laughs. Singing with a woman *bertsolari* at a *bertso*-dinner I don't think I've ever done that. I, or we, simply didn't go there, and then you think: "Heavens, why do I do that? Why will I use that trick with one *bertsolari* and not with another?" (150109_ET1_E)

What should be done about these stereotypical traditional roles and relationships? Are there opportunities to present other images? What happens when this is attempted, and these images transgress the paths established by social norms? Below is an example of the challenges, difficulties, risks, *and* consequences inherent in breaking away from the patriarchal worldview.

They set a theme for you, "You are in Mali on holiday and a woman hands you a starving baby and tells you: 'Take it to Europe'". You should say this, "Why shouldn't I take it, I will give it this chance, and I'll dedicate my life to giving this baby a good life", maybe that's what you are expected to say and if you say: "Well I won't take it and I will go to France to take part in a protest in favour of de-colonisation", maybe it isn't what is expected, they won't like it, it won't go down well and you'll have lost three *bertsos*. (150109_ET1_E)

On stage, the themes lead to stereotypes which mums, grandmas, daughters or the general public can understand almost immediately. *Bertsolaris* only have a few minutes to be successful, to be understood, whereas decoding can take centuries.

Imagine they tell you: "You are the parents of three children and you have been looking after the children for many years and now the two of you are alone for the first time in ages". Well, you have to improvise and in a narrow eight to ten meter verse you have to give an image with a message and a joke or a reflection which will make the audience laugh. You can't dress up and

you don't have any props. You only have your voice and with your vocal discourse you have to create that woman to be recognized by everyone, you have to describe a depiction of woman that everyone can imagine if what you are saying has to be understood. (150212_ET4-E)

Hence in these cases, *bertsolaris* tend to lean towards archetypes and to sing about women who are socially recognizable. They portray traditional roles, characters in line with social norms, those accepted by society.

It's hard to portray a wife or a relationship that is, I don't know, unusual. A liberal, a hippie, a woman who is, let's say, a bad mother, a mother who smokes, a party animal, a mother who is detached... unless the theme explicitly describes such a character, it's difficult to make the audience imagine, just using your words, a woman who is not "the norm". So, we are constrained by this at all times. If you are told to be a grandmother, it is difficult to play a grandmother who is a lecturer at the university's IT department, and it could be, as I said in the previous example, that you will always be a grandmother who doesn't know how to turn on a computer, who sits by the fireplace, doing her knitting. That's what people are thinking. Then you start singing... (150212_ET4-E)

The solution? Difficult, because verses are an exercise in credibility and the typical audiences usually believe that fiction is greater than fact. Consequently, it's difficult but possible. We can do it by avoiding stereotypes when specifying roles and by each one of us striving to overcome our own inertia. (150306_Er5_E)

3.7.4. Style categories

So far little has been said about the development and interpretation of the themes given, or the way in which roles are normally managed, something closely linked to the (traditional) style of singing *bertsos* live.

Maialen Lujanbio gave a talk on this theme in a *Bertsolamintza* (Bertso Talk), stating the following: "The themes don't change, in literature, in *bertsolaritza*, in theatre, they adapt to the times, but it is the way the themes are dealt with that needs to change." And I feel that this is our biggest failing, our

interpretation of the themes hasn't really changed as our times might have demanded. We have played classic couples, arguing couples, so although this wasn't part of our everyday lives, they were easy jokes, weren't they? For this reason, I think we haven't thought enough about how we interpret and develop the themes given. (150109_ET1_E)

As stated earlier, the way in which themes are interpreted and roles are played is heavily influenced by the audience's expectations. Since *bertsolaris* are classified according to gender and they have to respond to certain expectations, they often feel obliged to adopt a specific style.

I believe that more than the theme itself, it's about what it is expected of us. I mean, it might be the same topic but what people expect is different regarding this topic, and the issue might be the same but it's more about how the audience expects that theme to be interpreted. (150131_ET3_E)

In life, and in *bertsolaritza*, we're not neutral beings. Our gender and what the audience expects from our gender have an influence on our style. And also, what the theme setter sees in us. (150306_Er5_E)

In the first round of *bertsos* in the Bizkaia Championship, in the response pair of lines there was a woman theme setter and she had to sing a pair of lines. One *bertsolari* answered her: " You're a pretty girl, I'd like to have to have your photo in my room, etc.". And, you know, if those sorts of themes are set... and, of course, we don't really understand why people like this. I think it's morbid fascination. But anyway, this made the theme-setter very ill-at-ease, she told me that, and then she said, "Oh my God, look what they're saying to me and they say nothing to him", right? And there are a lot of cases like that. (150131_ET2_E)

Flirtation has always been considered as a valid tool as well, even though it could be said that it is used less and less as the easy option. And a typical approach for men is the teasing/flirting style, which is still unusual among women.

It is something that has happened often, even when sexual relations or flirting are not mentioned in the themes, they are injected into it when a woman and a man are singing (not so often when two men and two women are singing, since they are not normally seen as potential couple material, unless it's in

order to make a joke). But I think there have been some changes regarding this, and I haven't noticed it as much in recent years. As a resource, sure, but not as a constant safety net. Also, it is more typical to see a man engaging in this than a woman; the same is true out on the street, because it is more accepted (more normal). (150306_Er5_E)

Hence, the predominant traditional style prevails; i.e. it is still typical to sing in a style based on clichés and stereotypes. This is because in the *bertso eskolak*, the main focus continues to be technique rather than the different themes, roles and styles which some women *bertsolaris* have been demanding.

Yes, for me that's the key point, not just what is sung but how it is sung. Here I have an example based on stereotypes from the Zarautz championship. After having reached the final stages, a friend said to me: "Damn! How often were penises mentioned and how seldom vaginas!" and I replied "yeah but what sort of comments were made about penises? Always the same, big or small." So, it isn't just what it is sung about but how it is sung, and in the end this is all connected to the stereotypes we all have inherited. What we sing about is still based on these, and ultimately if you only work on the technique, you can be the world's best in terms of technique, but you will go on singing based on the same old stereotypes. And then I think that's what leads to these crises, that's my main point. (150109_ET1_E)

Regarding the different styles, with the generational shift came a new way of creating *bertsos*, adopted by the young *bertsolaris* who took to the stage in the 1990s. Women started to enter the *bertso* system roughly during this same transitional period, when the canonical style of *bertsolaritza* was still in place, but modern and post-modern themes were being gradually incorporated.

When we talk of tradition and current *bertsolaritza* there is a hiatus or a huge transformation, that's what they usually say, right? When we transitioned from a rural environment to an urban environment *bertsolaris* went from being uneducated illiterates to being university-educated rich children. As a result, there has been more openness in terms of proposing, or formulating, a wider range of themes, so nowadays we no longer sing about "spring", which is a huge qualitative leap forward, although not directly linked to gender or

the incorporation of women into the *bertso* system. (150109_ET1_E)

Maialen Lujanbio is the most important symbol and point of reference for this change and the new renewed *bertso* style. She has created a new personal style, which is most often described as “subtle”. Like the rest of her generation, she trained at Andoni Egaña's school, but she learnt to make her own way by creating her own lexical style and in turn has become an important point of reference, even for Egaña himself, as all participants mentioned at different times in the discussion groups. In addition to Lujanbio there are also other mentioned who have broken away from the traditional style and who have taken the gender perspective into consideration.

But in one particular type of *bertso* style, for me, the revolution has been Maialen (...) I think that there has been a massive evolution in terms of awareness in general and gender awareness in particular, and for me this has meant moving away from masculine models towards other types of models. Which singing style? Which perspective to adopt? What to say? How to say it? What things are strong on stage? Now I can say, look, this is our reference and it is no longer a female or male reference but rather a personalised one, and in a way one which has moved away from those classic forms of *bertsolaritza*. (150223_ET5_G)

In fact, I think there is a lot of room for improvement regarding how to overcome the forms handed down to us, right? What should we do, what shouldn't we do and what do I want to do once the weight of gender has been lifted for both women and men. (150223_ET5_G)

I would say [regarding the personal style among men] that within the evolution of these *bertso* styles, right now, Igor Elortza⁸ comes to my mind, for instance. In my view he is an important point of reference and I don't know if this will clear anything up or is overly scientific.... but he has gone from offensive *bertsolaritza* towards being more faithful to the truth, saying very personal things (...) And I feel gender does have a lot to do with that, so as this fades away, it seems to me that these loaded gender issues will also fade away. (150223_ET5_G)

⁸ A *bertsolari* who took part in the last championship and is known for his feminine style.

With regards to the way gender is dealt with, it may be useful to turn to young women *bertsolaris* who are exploring this path in different ways, and who have also suffered the consequences. Two names mentioned often in the discussion groups were Uxue Alberdi and Alaia Martin.

I have to say it, right? It seems to me that sometimes, for example, Uxue Alberdi has become a standard-bearer due to her *bertso* style. But to engage in that *bertso* style, is it really necessary to confront your oppression? This is something completely different and if we compare this to Maialen Lujanbio's *bertso* style, it seems to me that the message is also present there, but in a more subtle way. (150131_ET2_G)

I don't know if I would call Uxue an innovator, but in one sense her *bertso* style has done her a great deal of damage, because I feel that when Uxue Alberdi is mentioned, people immediately think of... [something negative]. It is often said that there aren't many venues... that she doesn't have access to too many venues, for this very reason or for the way she sings.... [as a self-declared feminist]. (150131_ET2_E)

In terms of *bertso* themes and style, in my view, we're often dependent on what the majority expects. Courage is needed to break away from what is demanded by political correctness, to say something different from what will receive a big applause from the large majority, to dare to stand alone on stage, to express dissent. (150306_Er_2)

3.8. Discussion and conclusions

Regarding the first aim of this paper, it should be mentioned that traditionally, the theme of women has been a stereotypical theme in the male discourse: the mythical mother, the emasculating wife, the sexy lover, the daughter in need of protection, etc. (Ellmann, 1968; Millett, 1995; Pérez, 1996; Showalter, 1983; Gilbert & Gubar, 1998). However, when women *bertsolaris* train, they are exposed to sexist lyrics in the melodies they learn in the *bertso eskolak* and these are unintentionally reproduced later on in their own *bertsos*. Hence, as part of this transfer of

9 Alberdi is a writer and *bertsolari* who is well-known for her feminist stance.

knowledge, women also inherit a sexist legacy and for this reason, the stereotypical theme of women has not only been present in representations by men *bertsolaris*, but has also been learnt and reproduced by women.

Nevertheless, the theme of women has been changing ever since women started going up on stage and singing, and especially since, instead of singing about women, *bertsolaris* started singing with women. The topics started to change when women began to move from being objects to being subjects (Segarra & Carabí, 2000). Rather than remaining an abstract theme, they became a flesh-and-blood reality, shifting from the ideal to the real, from the unknown to the known. This resulted in women singing face to face with men, portraying the reality of women in an objective manner.

Since women went from being an object to becoming a subject, hence regaining their agency, there has been a great leap forward in the way women are portrayed, with mothers, daughters and wives relating their own reality (Ramos in Lasarte, 2016), rather than that of the male discourse. Nevertheless, there is still a lot of work to be done and there are still some major obstacles along the path. One of the most significant difficulties which often arises is the type of women proposed for women *bertsolaris* to sing about. This obstacle is a clear gender challenge and androcentrism (Aristizabal, et al, 2014) is still predominant. This means that when, in addition to being a woman another role is added, that of politician or businesswoman, for example, it is difficult for a woman *bertsolari* to remove the gender equation from this role, i.e. to remove the mark of being a women from the role of being a businesswoman.

Female and male roles and stereotypes are still very much alive in the 21st century; what was once more evident now manifests itself unintentionally and indirectly. Androcentrism continues to be very present in the representations of every role. Whereas men are neutral and have several registers, women are first and foremost women, and only then businesswomen or whatever else the role may demand. There are no neutral roles for women.

Continuing with women as an issue, there is another clear consequence of

the changes that have taken place over recent years, which involves women *bertsolaris* mostly singing about women's concerns, as if those were their exclusive domain. Furthermore, this trend concerning certain themes set for women (violence, children, the home, the family) has prompted women *bertsolaris* to often take on the role of victims.

Regarding the study's second aim, it has been observed that there are differences between the themes set for women and men. These could be classified into important and non-important themes, into blue themes and pink themes. Women sing about themes linked to gender issues (the family, emotions, caring for others) and men about those linked to politics and the social and economic situation. Thus, women's themes appear in connection with personal space, the body and the women's liberation movement.

Men are asked their opinion on important subjects, whereas the more intimate sphere is reserved for women. This personal and alternative sphere is not discussed so much as it is not so popular, not so social. In other words, it is not conversed so much because the audience is very general and because a *bertso* of this nature would clash with that context.

Concerning the third aim, and due to the constraints of the social rules and limitations pertaining to men's and women's roles, *bertsolaris* find difficult to propose new roles. Overcoming stereotypes requires much time and effort for *bertsolaris* and, as mentioned previously, it also means challenging the audience's response.

Women find it easier to escape their roles than men, as women have developed, or are developing, political awareness. One of the consequences of this is that as a woman, it is essential to develop political awareness, since being a "person" often means giving up being a "woman", due to a desire for neutrality and the negative connotations attached to certain labels. Regarding relationships, the predominant model, namely heteronormativity (Aristizabal, et al., 2014), manifests itself through the roles sung in *bertsolaritza*. Husband and wife are represented in most cases; other types of relationships are invisible.

Breaking away from both these models and stereotypes is a difficult challenge because it is necessary to sing socially-recognised roles, since *bertsolaris* only have a few minutes in which to make themselves understood. It is difficult because *bertsos* are an exercise in credibility, and because the audience is accustomed to believing fiction over facts. It is difficult but possible, provided that an effort is made to eschew stereotypes when specifying roles and each individual strives to overcome their own inertia.

Over the years and across different cultural expressions, the themes have remained the same. What needs to be changed is how the themes are interpreted and this is no easy task. The traditional style, or in other words the style based on clichés and stereotypes, continues to be used for singing, proving to be an obstacle along the path towards what some women *bertsolaris* have called for, i.e. the incorporation of different singing themes and roles, and the creation of a different style.

A new *bertso* style came with the arrival of a new generation, specifically with the young *bertsolaris* who started appearing on stage in the 1990s, and modern and post-modern themes began to be introduced. Maialen Lujanbio is the paradigm of the new style. Starting from a masculine *bertso* style, she explored all the currents developed in *bertsolaritza* until finally creating her own style and indirectly integrating gender management into this.

The main conclusion that can be drawn from this study is that it was women *bertsolaris* who started changing the image of women from being objects to subjects, and in doing so they started to change how women are represented. From being an abstract, completely stereotypical theme within the masculine discourse, women have made themselves visible. Women *bertsolaris* have both proposed and accepted the singing of women's issues and in many cases both roles and stereotypes are recreated. However, as women *bertsolaris* have started to gain political awareness, stereotypes and roles are beginning to be decoded and as a result of this change, real, plural representations of women and new roles have been incorporated, created by women *bertsolaris* from their own discourse. The conclusions are:

1. Regarding the theme of women, participants state that the first significant step taken involved women talking about women. However, they still must face the challenge of exposing androcentrism.
2. They mention that before, the roles were evident and intentional, whereas now they manifest themselves unintentionally and indirectly.
3. They say it is very difficult for them to sing the role of an unseen woman, a new type of woman or a plural woman.
4. They feel there is a need for more up-to-date themes and they see this as a challenge.
5. Women find it easier than men to escape from their roles, as women have developed, or are developing, political awareness.
6. They speak of the credibility of bertsos and consider it a difficult task to break away from stereotypes since what needs to be understood in minutes might require centuries to decode.
7. The themes do not change over time, they always remain the same. Participants mention that what needs to change is how these themes are interpreted and that this is not an easy task.
8. The young bertsolaris who started appearing on stage in the 1990s, along with women bertsolaris, have brought with them a new type of bertso. Since that time, modern and post-modern themes have been added to the canonical bertso style.
9. Maialen Lujanbio has her own bertso style. She has gone from a masculine to a feminine discourse by trying out different styles and finally creating her own discourse and bertso style.
10. There has also been an evolution in bertso styles, moving away from the masculine style towards a more personal style and one name was mentioned in relation to this: Igor Elortza.

3.9. References

- Agirreazaldeggi, A. & Goikoetxea, A. (2007). Verse Schools. *Oral Tradition Journal*, 22(2), 65-68.
- Aierdi, X. (2007). *Bertsolaritza tradizio modernoa*. Bilbo: University of Basque Country.
- Aretxaga, B. (1988). *Los funerales en el nacionalismo radical*. San Sebastian: La Primitiva Casa Baroja.
- Aristizabal, M.P., Vizcarra, M.T., Ugalde, A.I., Tresseras, A., Alvarez-Uria, A., Zelaieta, E., Zuazagoitia, A. & Lasarte, G. (2014). *Gasteizko Ikastetxetan (0-18 urte) hezkidetza egoerari buruzko diagnosi azterlana*. Vitoria: Gasteizko Udala.
- Armistead, S. G. & Zulaika, J. (2005). *Voicing the Moment: Improvised Oral Poetry and Basque Tradition (No. 3)*. Reno: University of Nevada Press.
- Astorga, C. (2016). *Emakume dezimistak Txilen hitzaldia*. Ineditoa. Chile: Yungay Kultur Etxea.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2),129-139.
- Ballesteros, I. (1994). *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española*. New York: Peter Lang.
- Barandiaran, A. (2011). *Beste larogei urtian*. Basque Country: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Barbour, R. (2013). *Los Grupos de discusión en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Caballé, A. (1998). *Memorias y autobiografías escritas por mujeres (siglos XIX y XX)*.

- In I. M. Zavala (coord) *Breve historia feminista de la literatura española (111-138 or.)*. Bartzelona: Anthropos.
- Caro Baroja, J. (1972). *Los Vascos y la Historia a través de Garibay*. San Sebastian: Txertoa.
- Ciplijauskaité, B. (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985): hacia una tipología de la narración en primera persona (Vol. 3)*. Bartzelona: Anthropos Editorial.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellin: Contus.
- Colás, M. P. & Buendía, L.. (1992). *La investigación educativa*. Seville: Alfar.
- De Garibay, E. (1854). *Memorial histórico español, VII*. Madril: Maestre.
- Del Valle, T. (1985). *Mujer vasca imagen y realidad*. Bartzelona: Anthropos.
- Del Valle, T. (2012). Un ensayo metodológico sobre la mirada de la Antropología Social. *Gaceta de Antropología*, 28 (3), 1-18.
- Downing, N. & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709.
- Eberhardt, M. (2016). Subjects and objects: Linguistic performances of sexuality in the lyrics of black female hip-hop artists. *Gender and Language*, 10(1), 21-47. doi: 10.1558/genl.v10i1.16507.
- Ellmann, M. (1968). *Thinking about women*. New York: Harcourt.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Madril: Morata.
- Garzia, J. (2001). *Bat bateko bertsolaritza. Gakoak eta azterbideak*. Donostia: Bertsozale Elkartea.
- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza. Etxepare*. Donostia: Basque Institute
- Gilbert, S. & Gubar, S. (1998). *La loca del desván, la escritora y la imaginación*

- literaria del siglo XIX*. Madril: Feminismos Cátedra.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madril: Morata.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Bartzelona: Critica.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madril: Cátedra.
- Helbrun, C. (1988). *Writing a Woman's life*. Madril: Megazul.
- Hernandez, J. M. (2011). *Bertsolarismo. Palabras que emocionan, emociones hechas palabras, Incorporaciones antropológicas: Análisis desde el cuerpo y las emociones* izeneko simposioan aurkezturiko komunikazioa. XII Congreso de Antropología de la FAAEE (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado español), León.
- Hernandez, J. M. (2014). Emakume bertsolariak: bertsotik bertsora, hanka puntetan. In G. Lasarte & A. Alvarez Uria (ed.) *Gorputza eta generoa: Teoria didaktika eta esperientziak*, (37-48 or.). Eibar: UEU
- Izagirre, E. (2014). *Bidea urratu duten bertsolariak*. Lasarte: Argia.
- Larrañaga, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko agoran*. Bilbao: The University of the Basque Country. See: http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Jexux_Larrañaga_TESIA.pdf
- Larrañaga, C. (1995). El Bertsolarismo: una tradición oral transitada por el género-sexo. *Cuadernos de Sección. Historia y Geografía*, 23, 405-425.
- Larrañaga, C. (1997). Del bertsolarismo silenciado. *Jentilbaratz, Cuadernos de Folklore*, 6, 57-73.
- Lasarte, G. (2012). *Feminist Agend*. Bilbo: University of Basque Country.
- Lasarte, G., Alvarez-Uria, A., Ugalde, A.I, Lekue, P. & Martinez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.

- Lekuona, M. (1974). El Bertsolarismo, idazlan guztiak. *Ahozko literatura, Kardaberaz bilduma*, 22, 43-73.
- Limon, M. R. & Crespo, J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madril: Narcea.
- Lindsey, T. (2013). One Time for My Girls: African-American Girlhood, Empowerment, and Popular Visual Culture. *Journal of African American Studies*, 17(1), 22-34.
- Lindsey, T. (2015). Let me blow your mind hip hop feminist futures in theory and praxis. *Urban Education*, 50(1), 52-77.
- Malhotra, A., Schuler, S. R. & Boender, C. (2015). *Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development*. Washington: The world bank.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madril: Cátedra.
- Mitxelena, K. (1988). *Historia de la literatura vasca*. Donostia: Erein.
- Pérez, J. (1996). Los personajes femeninos pintados por escritores masculinos de la postguerra y después. In Iris M. Zavala (coord) *Breve historia feminista de la literatura española en lengua castellana. La mujer en la literatura española*. Bartzelona: Anthropos.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madril: Morata
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-103.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: agvad y Nudist*. Bartzelona: PPU.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empoverment*. Oxford: Oxfman Publications.

- Segarra, M. & Carabí, A. (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.
- Showalter, E. (1983). *A Literature of Their Own, British Women Novelists from Brontë to Lessing*. London: Princeton, Virago.
- Smith, S. & Watson, J. (2010). *Interfaces: Women, Autobiography, Image, Performance*. . Michigan: The University of Michigan Press
- Spivak, G. C. (1993). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman. (ed). *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader*, (66-11 or.). London: Harvester Wheatsheaf.
- Tolbert, E. (2016). *Female vocality and performative efficacy in the Finnish-Karelian itkuvirsi*. Elizabeth Tolbert. Donostia. University of Basque Country.
- Tolbert, E. (1990). Women cry with words: Symbolization of affect in the Karelian lament. *Yearbook for Traditional Music*, 22, 80-105.
- Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Lekue, P. & Vizcarra M.T. (2020). Mujeres vascas improvisadoras: las bertsolaris del mundo tradicional (siglos XV-XIX). *Arenal, revista de historia de las mujeres*, 27(1), 141-172
- Vázquez, B. (2003). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Zinkunegi, I. (2015). Emakumeak eta bertsolaritza. Gaiak, bertsolarien paperak eta bertsoak genero ikuspegitik. *Uztaro*, 94, 91-112.

3.10. Glossary

As can be seen in this improvisation exercise, the **gaiak** (themes or subjects) are set and this is done by the **gai jartzaile** (theme setter). The theme setters are usually experts in improvised verse singing. The **bertsolari** has to sing shortly after the topic has been presented, in accordance with the chosen melody and meter.

Several references have been made to **bertso eskolas**. There are not only **bertso eskolak** in the Basque Country but also in Catalonia, as seen in the documentary *Glosadors*. In these **bertso eskolak**, the **bertso**-singing methodology is taught to both children and young people, and students also learn to improvise

bertsos in a relaxed setting and to enjoy singing. These are the most important features of *bertsolaritza*, the technique and the live aspect. Finally, it should be highlighted the foundation of the **Bertsozale Elkarte**a (Association of the Friends of *Bertsolaritza*) on 18 June 1978 (Agirreazaldeggi, et al. 2007; Armistead et al., 2005). The driving force behind the present success of *bertsolaritza*, the Association has 70 employees and 2,400 members. It has launched a number of initiatives: the Documentation Centre, research, competitions, activities and programmes. Its work focuses on transmitting *bertsolaritza* know-how and it aims to protect, foster and conduct research on this improved art form.

In 2009 a **Genero Batzordea** (Gender Committee) was formed whose purpose was to cultivate a gender perspective in all workshops.

Agency. Social Scientists use this term to refer to the capacity of the individual to act freely. Social structures (social classes, religions, genders, ethnic groups and so on) limit and direct the individual's actions by socially assigning their position in the hierarchy. Hence, agency means overcoming the oppression created by these social structures and for women, it means eschewing the role of victim and adopting the capacity to act as active subjects (Alvarez-Uria, 2014) by getting up on stage and starting to occupy the public space by singing *bertsos*.

Subaltern voices, Ranahit Guha (2002) argues that throughout history, silenced voices have had three consequences, two of which will be referred to here. Firstly, the denial of any knowledge of the presence of women in *bertsolaritza* and secondly, the political and ethical repercussions of this denial (women *bertsolaris* have not had the right to use their voice, mainly because men spoke on their behalf).

Empowerment. This word is hardly ever used to refer to people formerly in positions of power. It is a concept normally used to refer to the poor, the oppressed and the socially marginalized (Rowlands, 1997). Women need to be the subjects of their own empowerment and without agency, empowerment is impossible. In this case, women *bertsolaris* are indeed the agents of their own empowerment. The empowerment process is the development away from gender imbalance towards

gender equality, (Malhotra, Schuler & Boender, 2015), a process of reclaiming denied power. The history of women bertsolaris is a paradigm of this empowerment.

Androcentrism. This is the term used to describe the practice of adhering to male-focused discourses, standards and references. In other words, the androcentric outlook places man at the center of the worldview, as the neutral element, taking all things done by men as its reference, making this the normal viewpoint, the universal, general representation of humanity (Alvarez-Uria, 2014). As stated earlier, much headway has been made in speaking about the issue of women in bertsolaritza (from different perspectives) and ensuring the presence of women in this art form, but due to the technical features of bertsogintza, androcentrism has not yet been completely removed from the bertsolaritza system (the verses need to be created and understood very quickly, which requires the bertsolari to produce highly coded and easy-to-understand messages, as mentioned above). Another consequence of these characteristics is heteronormativity (see next section).

Heteronormativity. Heterosexual relationships become the model and the standard to be followed. Heterosexuality is assumed as the common sexual identity, as this is the norm in our society. As a result of this ideology, all non-heterosexual relationships are dismissed and categorized as "abnormal" or "different", thus facilitating homophobia and lesbophobia (Alvarez-Uria, 2014). Only recently have more natural homosexual roles appeared in bertsolaritza.

Sexism. Sexism has its roots in male domination and female oppression. Unlike androcentrism, it is a more active, evident attitude and displays contempt and disdain towards women. This contempt may give rise to both abuse and denial, by emphasizing femininity and displaying negative connotations (abuse), as well as by making women invisible (denial) (Alvarez-Uria, 2014). It could be said that sexism still exists although, to a certain extent, it is being overcome in bertsolaritza, unlike androcentrism. In other words, women are becoming increasingly visible and equality policies are gradually asserting themselves in a tangible way, progressively linking women's issues and characteristics with positive values.

4. KAPITULUA

POTO BERRIRO EZ EGITEKO. BERTSO-ESKOLETAKO

EMAKUME BERTSOLARI-IRAKASLEEN EKARPEN

METODOLOGIKOA.

4.- Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa¹⁰.

‘Dohain bereziak izan behar ditu bertsolariak?’. Sasoi batean, galdera horri baietz erantzun zioten adituek, bertsolaria izateko bertsolari jaiio behar zela uste baitzuten. Basarrik bere *Bertsolaritzari Buruz* obran (1984) ideia hori defendatu zuen (Larrañaga, 2013).

Baina ez dira denak beti uste berekoak izan. 1980ko hamarkadaren hasieran, Xabier Amurizaren *Hiztegi errimatua* (1981) eta *Zu ere bertsolari* (1982); eta Joanito Dorronsororen *Bertsotan I* eta *Bertsotan II* (1988) argitaratu ziren, bertsolari izaten ikasteko sortu ziren lehen metodo didaktikoak. Bertso eskolen sorrera eta hauen loraldia ekarri zituzten lanok. Izan ere, bertsolaritza landu daitekeela erakutsi zuten egile hauek, eta hortaz, bertsoaren teknika lantzen laguntzen dute obra horiek (Egaña, 2007). Hortik aurrera, beraz, ez zen odolean eramaten zen zerbait, landu zitekeen zerbait ere bihurtu zen bertsolaritza. Horrela bertso-eskolak bertsolaritzaren erdiguneetako bat bihurtu ziren jende guztiari bertsolari izateko aukera emanaz (Zubiri, Aierdi & Retortillo, 2019). Horren garrantzia ikus daiteke, adibidez, Bertsozale Elkartearen helburu diren hizkuntza eta kulturaren transmisioa eta iraupenaren barruko lan ildoetara erreparatuta: bertso-eskolak, hezkuntza arautua eta aisialdia.

Gaur egun, jakina da bertsolaritzara hurbiltzeko alde teknikoaren lanketa ezinbestekoa dela bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan, baina aditu askok beste alderdi batzuk ere kontuan izan behar direla azpimarratzen dute. Adibidez, Joxerra Garziak bertsoetan emozioek duten garrantzia azaldu du, egile honen arabera bertsolaritza genero komunikatiboa denez, ikus-entzuleen ezaugarrietara egokitu

10 Artikulu orijinala honako hau da: Fernández, V., Alvarez-Uria, A. eta Vizcarra, M.T. (in press) Poto berriro ez egiteko. Bertso-eskoletako emakume bertsolari-irakasleen ekarpen metodologikoa. *Fontes Linguae Vasconum aldizkarira bidalita.*

behar da diskurtsoa, hau da, bertsoak hartzaileak hunkitu behar dituela azpimarratzen du (Lasarte, Álvarez-Uria, Ugalde, Lekue eta Martinez, 2016).

Ildo honi beste lerro bat gehitu diezaiokegu bertsolaritzaren lanketarekin lotuta. Izan ere, emakume bertsolarien ahotsak batzen dituzten ikerlanetan diskriminazioaren eta botere-harremanen ondorioak eta alderdi sozio-emozionalaren garrantzia azpimarratzen dituzte, zehazki, bertsolaritza tradizionalak bai eskolan eta bai oholtzan baztertu zituen bertsoak sortzeko eta kantatzeko moduak aintzat hartzeko beharra, hau da, bertsolari guztiak kideekin eta publikoarekin seguru, konfiantzaz eta eroso sentitzeko egin beharreko ikasketa-bidearen beharra (Alberdi, 2015; Larrañaga, 2013; Lasarte et al., 2016).

Bertso-eskolak transmisio guneak izateaz gain, sozializazio-eremuak ere badira (Artetxe, 2019b), zehazki, komunitatean parte hartzen hasteko leku inizatikoak dira. Bertso-eskola egungo bertsolaritzaren munduan eremu segurua da, eroso, abegitsua eta bertan (er)aldaketak gerta daitezke. Neskek mutilen aukera eta eskubide berberak dituzte eremu horretan, parekidetasunean bizi dira bertan dauden denboran eta horrek emaitzak ematen ditu: Euskal Herriko Eskolarteko Bertsolari Txapelketan txapeldunen %48 emakumezkoak izan dira 1989-2018 artean (Zubiri et al., 2019).

Baina hau ez da beti horrela izan. Bertsolaritza androzentrikoa izan da eta bertso-eskolen sorreran bertsolaritzaren irakaskuntza sexista eta patriarkala zen. Bertsoaren mundua aldatzen hasi zen 1990eko hamarkadan, belaunaldi berriaren etorrerarekin, era berean, mende aldametako bertsoaren erregistroa eta audientzia zabaldu egin ditu (Zubiri et al., 2019). Horrekin batera, XXI. mendeak olatu feminista biziberritua eta indartsua ekarri digu eta horren aztarnaren bila abiatu gara ikerketa honetan.

Hurrengo lerroetan Hego Euskal Herriko bertso-eskoletan irakasle dabilzan lau emakume-bertsolarien diskurtsoak eta praktikak ezagutuko ditugu haien kontzientzia feministak klaseak emateko moduan eragin duen jakiteko. Batetik, jasotako irakaskuntza-ereduari buruz arituko gara eta, bestetik, haiek darabiltena ezagutuko dugu. Feminismoak eman dizkien begirada eta tresnak eta horren ondorioz eskolak emateko moduan egindako moldaketak aurkitzeko xedea dugu, hortaz, jarraian, metodologiak, baliabideak eta harremanak izango ditugu aztergai.

4.1.- Irakaskuntza tradizionaletik irakaskuntza berritzailera

Hezkuntza-erakundeak gizarte esparruaren dinamiken mende daude. Hezkuntzak izan dituen aldaketak eta hobekuntzak ikertzaile askoren interesekoak izan dira azken urteotan. Hala ere, agerian geratu da zein zaila den gai horri heltzea, konplexutasun handia duelako eta horren azpian dauden faktore ugariak direla eta (Fullan, 2011; Murillo, 2006).

Ikaskuntza-irakaskuntzaren ikusmolde tradizionalaren arabera, eskolaren helburua irakastea izan da. Ikaskuntza-irakaskuntza horretan pertsona aditu batek (irakasle jakintsuak) hartzaile batzuei (ikasle hartzaileei) jakintzak transmititu besterik ez zuen egiten eta ikaskuntza-irakaskuntza hori kolektibo bati zuzenduta zegoen (Prieto & Duque, 2009). Ikasle guztiak modu homogeneo batean tratatzen dituen irakaskuntza tradizionalak ezagutzen transmisio bertikala du ardatz, eta ez du parte-hartze aktiborik ahalbideratzen, ezta komunitatearen beraren interesak jasotzen ere (Prieto, et.al, 2009).

Hezkuntza tradizional horretatik abiatuta, ikaskuntza-irakaskuntzaren garapen historikoak pertsona guztientzako hezkuntza berdintasuna bilatzea ekarri du, bidean demokrazia eta inklusibitate baterantz ailegatzeko ahaleginak eginez (Prieto, et.al, 2009).

Horren ondorioz, eredu tradizionala osatu eta gaurkotu dituzten teoriak sortu dira, ezagutza nola sortzen den azaltzen saiatzeko. Lan horiek eragin handia izan dute aldaketa-prozesu horretan, zehazki ikasleak bere ingurune sozialarekin ezartzen dituen harremanak kontuan hartuko dituzten korrante pedagogikoak sortzeko.

4.1.1.- Erreformatzaile handiak

XX. mendean zehar hezkuntza-erreferenteek bultzatutako korrante berritzaileek izan zuten garrantzia nabarmenduko da hurrengo lerroetan.

Alde batetik, Lev Vigotski dugu, hezkuntza interakzio edo elkarreragin sozial bezala ulertu zuena. Bere ustez, ikasleak bere ingurune sozialarekin duen

interakzioaren bidez eraikitzen du bere ezagutza; izan ere, pertsonak gizartearekin izaten dituen interakzioak eragin handia du bere funtzionamendu intelektualean, eta horregatik esan daiteke, ikaskuntza prozesu sozial bat dela. Ikasle bakoitza subjektu aktibo bezala ulertu behar da ikaskuntza-prozesuan, eta ez bakarrik hartzaile pasibo bezala, izan ere, interakzio sozial horretan bereganatu dituen ezagutzei esker, gai da esanahiak ulertzeko eta haiei zentzu berri bat emateko. Horrela, aurretik dituen ezagutzak eraldatu eta berreraikiko ditu (Quintero, 2019).

Beste alde batetik, Paulo Freire pedagogo eta pentsalaria dugu, pedagogia kritikoa deituriko teoria proposatu zuen eta harekin hezkuntzari eta gizarteari, oro har, ekarpen garrantzitsua egin dio. Ikaskuntza dialogikoaren bidez hezkuntzari eta irakasle eta ikasleen arteko harremanei heltzeko ikuspegi guztiz berri eta desberdin bat ekarri du (Freire, 1997). Proposamen freirearrean elkarrizketa ekintza pedagogiko batean kokatzen den eskakizun existentziala da. Dialogo horretan, irakaslea ez da irakasten duen bakarra, eta ikaslea ez da ikasten duena soilik; biek, ekintza dialogikoan, elkar hezten dute, eta irakasle kritikoen zeregina ikaslearentzat biderik onena bilatzen laguntzea izan behar da, ikasleak munduan duen lekua har dezan eta kritikoki azter dezan (Pallarès 2014).

4.1.2.- Irakaskuntzaren kontzepzio berri baterantz

Ildo horretan, gaur egungo literatura zientifikoak kultura, interakzioa eta elkarrizketa nabarmentzen ditu ikaskuntzarako funtsezko faktore lez (Apple eta Beane, 1997; Arostegui Darretxe eta Beloki, 2013; Freire 1997; Peterson, 1995; Sánchez Aroca, 1999). Eskolak funtsezko zeregina du ikasle guztientzako kalitatezko ikaskuntza bermatzeko, hori egin ahal izateko, ikasle bakoitza ezagutu behar da, eta bide onena berari hitza ematea da, eta esateko duena entzun.

Hezkuntza-prozesua XXI. mendean kokatu behar da, ingurune berriari erreparatu behar dio, eta globalizaziotik eratorritako eraldaketa sozialak aintzat hartu. Horregatik, ezagutzaren transmisio eraginkorrek askotariko euskarriak erabili behar ditu; izan ere, bat egiten du ahozko kodifikazioarekin, idatzizko kodifikazioarekin eta ikasleen ikonosfera digitalarekin (Pallarès, 2014). Era berean, ezin dugu ahaztu ikasleen

aniztasuna eta historikoki arraza, klasea eta generoa diskriminazio-iturri izan direla, eta hezkuntzan desberdintasunak eta diskriminazioa eragiten jarraitzen duela (Escudero, González & Rodríguez, 2014). Horrez gain, metodologiak kontuan hartu behar ditu ikasleen gaitasun, motibazio eta ikasketa-maila (Bernal & Martínez, 2009). Aniztasun hori aberastasun gisa ulertu behar da eta ez oztopo bezala, hau da, ezinbestekoa da ikasle guztien kalitatezko hezkuntza ahalbideratu eta bermatu behar duen irakaskuntza erabiltzea (Prieto, et.al., 2009).

Hala, azken ikerketetako aurkikuntzek ideia hau azpimarratu dute: demokrazian eta komunitate osoaren parte-hartzean oinarritutako hezkuntza sistemaren eta berdinen arteko dialogoaren bidez, hobekuntza akademikoak sustatzen dituzten eta justizia eta ekitatea bultzatzen dituzten hezkuntza-politikak garatzen dira. Horrela, eskolako eragile guztien ahotsak garrantzitsuak direla defendatzen da (Apple eta Beane, 1997; Arostegui Darretxe eta Beloki, 2013; Freire 1997; Padrós & Flecha, 2014; Peterson, 1995; Murillo, 2006; Sánchez Aroca, 1999).

Puntu honetara helduta ezinbestekoa dugu irakasteko moduei buruz hitz egitea. Irakasteko moduei buruz hitz egiten denean, askotan, lidergo motei buruz ari gara. Izan ere, talde bat egoki gidatzea da irakaslearen lan nagusietako bat.

Lidergoa ulertzeko modua eboluzionatzen joan da garaiaren arabera. Lidergoari buruzko ikerketen hastapenak 1930eko eta 1940ko hamarkadetan koka daitezke, orduan garatu zirelako lehenengo teoriak. Ikuspegi horiek liderren edo gidarien ezaugarriak berezkoak zirela defendatzen zuten. Lewinek proposaturiko teoria oso garrantzitsua izan zen. Hiru lider mota proposatu zituen (Lewin, Lippit & White, 1939): 1.- Autokratikoa edo autoritarioa. 2.- Parte-hartzailea edo demokratikoa. 3.- Laissez faire erakoa edo lidergo liberala.

Ondoren, beste ikertzaile batzuek lider baten portaera testuinguruaren arabera aldatzen dela adierazi zuten (Fiedler, 1967; Hersey & Blanchard, 1977). Handik urte batzuetara, 1980ko hamarkadan, 'irakaskuntzako lidergoa' agertu zen. Horrela komunitate baten kide guztien lidergo-praktikak sortu, garatu eta finkatzeko prozesu gisa definitzen den lidergo dialogikoa sortu zen (Padrós & Flecha, 2014). Berdinen arteko elkarrizketek, partaidetzak eta ahots guztiak kontuan hartzeak praktika

inklusiboak garatzen laguntzen dute. Lidergo dialogikoak kulturaren aldaketak ekarri zituen, besteak beste, komunitate osoaren konpromisoa eta erantzukizuna kontuan hartzen ditu eta ikastetxearen funtzionamenduan eta kudeaketan inplikatzeko da (Escudero, González & Rodríguez, 2014; Murillo 2006; Sánchez, 1999).

Aurreko lerroetan planteatutakoa kontuan hartuta, egiaztatu daiteke gaur egun garrantzi handia duela ikasleak bere ikaskuntza-prozesuan duen jokoerak (Bernal, et. al., 2009). Gaur egungo metodologia aktiboetan ikaslea bere ikaskuntza-prozesuaren protagonista aktiboa da. Nabarmenezkoa da, halaber, ikasleek asko ikasten dutela prozesu honetan sortzen den besteekiko elkarreraginetik.

Azkenik, ikaskuntza esanguratsuaz hitz egiten da. Ikaskuntza horrek lotura du ikasitako ezagutzekin: ezagutza horiek eduki erabilgarria dute, errealista da eta egunerokotasunean aplikagarria da (Bernal, et.al, 2009).

Bertsolaritzaren Curriculum Lehen Hezkuntzan liburuan (Lanku, 2008) aipatzen den lez, teoria eraikitzaileetan oinarritzen dira egun ildo psikologikoak. Hala, ikaskuntza zentzuduna bermatzeko beharrezkoak ikusten dituzte harremanen zaintza, segurtasuna, onarpena, konfiantza, elkarrekiko errespetua, eta ikasleen autokontzeptua sustatzea, besteak beste. Proiektu honek, ikasle-irakasle elkarreraginari garrantzia ematen dio, eta azpimarratzen du komunikazioa, harremana eta negoziazioa sustatzea izango dela irakaslearen zeregina. Gainera, irakaslea saiatuko da ikasleen testuinguru ezberdinak aintzat hartzen eta bakoitzaren autonomia sustatzen. Esanenez, Lankuren eta Bertsozale Elkartearen proiektuak lidergo dialogikoaren filosofian oinarritzen dela; bere ezaugarriak proposaturiko proiektuan islatzen dira eta.

4.1.3.- Kontzientzia eta ikuspegi feminista

Eskola gizartearen eredu soziokulturalak islatzen dituen espaziotzat hartzen da. Eskolak leku eta garai bakoitzeko gizarte-sistema erreproduzitzeko joera du, eta jendarte bakoitzean indarrean dauden botere- eta hierarkia-posizioen aldeko eta kontrako joerak agertzen diren agertoki bat da. Hori dela eta, garrantzitsua da espazio horiek birpentsatzea, eta, horren bidez, praktika diskriminatzaile, sexista eta

baztertzailleetatik urruntzea (Montenegro & Corbalán, 2020). Ildo horretan, funtsezko puntu bat da feminismoaren teoriak hezkuntzan sartzeara (León, Martínez, Gamito & Vizcarra, 2020). Bi kultura egon dira. Bata, gizonena, eskoletan irakatsi, ikasi eta positiboki baloratu dena eta martxan jarraitzen duena. Eta bestea, emakumeena, ikusezin bihurtu, etxe-eremura baztertu eta negatiboki baloratu dena (Alvarez-Uria, Vizcarra & Lasarte, 2019) Egun, gizon eta emakumeen kategoriak gainditzen dituzten aniztasun berriak kontuan izan behar dira, sexua, generoa eta sexualitatea ditugulako elkarrekin gurutzatzen. Horregatik, hezkidetzak pixkanaka binarismoa gainditzearekin, transexualitatearen presentziarekin edo heterosexualitatearen deszentralizazioarekin lotzen hasi da (Alvarez-Uria, et.al., 2019).

Pedagogia kritikoaren eta feministaren arteko lotura interesgarria da. Pedagogia kritikoak zalantzan jartzen ditu eskola barruan dauden botere eta menpekotasun-harremanak. Pedagogia honek planteatzen duen bezala, hezkuntza-prozesuak etengabe egon behar du modu kritikoan hausnartzen. Pedagogia kritikoak hezkuntza praktika politiko, sozial eta kultural gisa ikusten du, eta, aldi berean, helburu nagusi gisa planteatzen du ekitate ezak sortzen dituen subordinazio moduak zalantzan jartzea, edo diferentziak onartzen ez dituzten harremanek salatzea, besteak beste (Montenegro, et.al., 2020). Horregatik, eskolan bi norabidetan proposatu beharko liriteke zereginak eta jarduerak: alde batetik, neskek genero-rola gainditzen jarraitzeko lekua izan behar dute eskolan haien autonomia eta askatasun maila handitu dezaten. Beste alde batetik, mutilek maskulinitate hegemonikoaren berrikuspen kritikoa egitea ezinbestekoa da (Alvarez-Uria, et.al., 2019).

Bertsolaritzaren alorrean emakume bertsolariak eremu publikoan gizonen pare egoteko eskubidea aldarrikatzen ari dira, generoari buruzko hausnarketa kritikoa bultzatzen dute eta ikuspegi androzentrikoa salatzen dute (Alberdi, 2019). Izan ere, bertsolari kopuruari begiratuz gero, argi dago emakumeen zapalketa sozialaren ondorioz desoreka handia dagoela (%75 gizonak eta %25 emakumeak dira) (Zubiri et al., 2019). Egoera horren aurrean diskriminazio positiborik ez egoteaz gain, emakume bertsolariei ematen zaien espazio sinbolikoa ere nahiko mugatua izan da orain arte, osagarri izaten baitira gehienetan. Horri gehitu behar dizkiogu legitimazio falta eta publikoaren zati bat deseroso eta aurka agertzea generoarekin lotutako gai honen

aurrean (Zubiri et al., 2019).

Bertsolaritza, plazagizonena izan da historikoki eta emakumeek haien presentzia eta parte-hartzea lortzeko bidea egiten ari dira, plazandre izateko eta aritzeko eskubidea borrokatzen (Lasarte, Vizcarra, Perales eta Fernández, 2020). Emakume bertsolariek azken hamarkadan euren egoerari buruz hausnartu dute eta kolektiboki kontzientzia hartze prozesu bat bizi izan dute. Ikuspegi feministatik bertsolari izatea haientzat zer izan den, eta bereziki testuinguru horretan emakume izatea zer den izan dute gogoetagai (Alberdi, 2019).

Emakume bertsolari askok, esan bezala, kontzientzia feminista bat eraiki dute, edo eraikitzen ari dira, bertsolari izateko eredu hegemonikoa den plazagizona izan zuten erreferente horretatik aldenduz eta haien irudia sortuz, baina horra heldu ahal izateko krisi garai bat pasatu behar izan dute, aldaketarako inflexio puntu bat. Krisi edo aldaketa-une horretan konturatu dira bere bertsolari-identitatea eta bere emakume-identitatea eraiki dituztela tradizioak emandako menpeko rol bereiztuetan oinarrituta, rol maskulinoaren imitazioa eginez edota egokitu zaien rol femeninoa jokatuz (Alberdi, 2019).

Beraz, baieztatu daiteke XXI. mendearen hasieratik hona emakume bertsolariak zenbait topaketetan elkartu direla eta jabetasun prozesu batean dabiltzala. Topaketa horietatik abiatuta, genero ikuspegia eta begirada feminista bertsoaren munduan txertatzeko eta lantzeko ekimenak sortu dituzte, (Artetxe, 2019a), pertsonalaren eta politikoaren arteko loturak urrats bakoitzean eginez.

Horrela, bertsolaritza tradizioetik modernitateko bidea egiten ari den honetan, emakume bertsolariak aldaketa prozesuan daude eta haien ingurune hurbilean horren eragina sumatzen ari dira. Ahots subalternoa izatetik (Spivak, 1993), agente izatera pasa dira (Kabeer, 1999), hau da, ahanzturan eta isilik egotetik ahots propioa aurkitu eta erabiltzeko bidea hartzerara pasa dira (Lasarte, et al., 2016). Agentzia kontzeptuak emakumeek duten ekiteko, aktibatze gaitasuna eta biktima edo objektu izatetik subjektu edo agente izatera pasatzea adierazten du. Horren arabera, emakume bertsolariak bidean modu batean edo bestean ukatu zaien boterea hartzen eta ahalduz joan dira (Rowlands, 1997). Beraz, esan daiteke kontzientziadun diskurtso

bat sortzen ari direla, maila pertsonalean eta maila kolektiboan.

Nancy Downing-ek eta Kristin Roush-ek (1985) azaldu zuten identitate feminista eraikitzeko ezinbestekoa dela kontzientziazioa eta generoaren inguruan dauden aurreiritzi eta diskriminazioei aurre egitea. Bertsolaritzari dagokionez, bide horretan hainbat lan eta hainbat estrategia jarraitu dira. Hausnarketa eta gogoeta asko mahai gaineratu dira bertsolari izateko eredu patriarkal edo maskulinoa imitatuz bizi izandako esperientziei buruz eta Jone Miren Hernándezek (2019) aipatzen duen bezala, prozesu hori bukatu gabe dago.

Egun esparru ezberdinetan genero perspektiba txertatzen ari dira bertsolaritzaren komunitatean dauden pertsona kontzientziadunak eta Bertsozale Elkarteko Genero taldeak eta zuzendaritza talde berriak. Egun norabide honetan ekimenak eta taldeak daude abian bertsoaren munduan; emakume bertsolarien arteko sareek eta beste emakume feminista batzuekiko harremanek eraman dituzte emakume eta bertsolari sentitzera modu kontziente, kritiko, banaezin eta kolektiboan (Lasarte, Fernández, Alvarez-Uria & Gómez-Pintado, 2019).

Bertsolaritza gaurkotzen, eraldatzen eta bere kalitatea hobetzen laguntzen ari dira emakume bertsolariak diskurtso berriak sortuz (Zubiri et al., 2019), eta egindako lanketa islatuko da irakasle gisa erabiltzen dituzten irakaskuntza metodo, gai eta baliabideetan ere. Izan ere, bertsoaren munduan aldaketa handiak gertatzen ari dira eta prozesu honetako ardatzetako bi bertso-eskolak eta emakume bertsolarien sareak dira. Batak neskei atek zabaltzen dizkie bertsolaritzaren komunitatera sarbidea parekidetasunez emanez, eta besteak kontzientziazteko, kidetasuna bermatzeko, eta subjektu aktibo eta ahaldundua sortzeko aukera ematen die.

Ikerketa honetan emakume bertsolari eta bertso-irakasle diren profesionalak izandako irakasle esperientziak kontatu dizkigute eta haien ahotsak kotuan izan ditugu, haien eskola-saioetan egindako behaketarekin batera, testu hau gauzatzeko. Haiek, haien emakume, bertsolari, eta irakasle izaera, pentsamolde eta jardueretatik abiatuta, bertsolaritza ulertzeko modu berri batera heldu dira, eta horren ondorioz arte edo kultura-ekintza horren metodologia eta irakaskuntza eraldatzen eta gaurkotzen ari dira.

4.1.4.- Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, metodologia eta baliabideak

Bertsolaritza euskarari eta euskal kulturari lotua egon da, kulturaren biziberritzean erreferente gisa hartua izan da eta, era berean, hizkuntzaren iraupenean eta estrategian ere zer esan handia izan du. Genero literario-komunikatibo hau mende aldaketarekin batera landa eremutik ingurune hiritarrera zabaldu da (Lasarte et al., 2016; Zubiri et al., 2019) herriko plazatik eskolarako bidea eginez, besteak beste.

Egunotan, esan bezala, bertsolaritza bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan lantzen da eta Euskal Curriculumean leku garrantzitsua du (Armistead & Zulaika, 2005; Sarasua, 2007). Hezkuntza legeen artean 236/2015 dekretua dugu, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen dena. Bertan, hasteko, bertsolaritza pentsamendu sortzailearekin harremanetan jartzen da:

Pentsamendu sortzailea kanal ugariaren bidez adierazten da, gorputzaren, musikaren, plastikaren, hizkuntzaren eta bestelako adierazpen-kanalen bidez, bai horietako bakar baten bidez, bai horietako batzuen bidez. Hizkuntza-komunikazioaren barruan, adierazpen-modu guztiek dute sormenaren arrastoa neurri handiagoan edo txikiagoan: norberaren komunikazioak (egunerokoak, agendak...), komunikazio funtzionalak (eskutitzak, eskabideak, elkarrizketak, jarraibideak...) eta pertsuasiorako komunikazioak (iritzia, publizitatea, iragarkia, eslogana...). Hala ere, irudimena eta fantasia bitarteko dituela, pentsamendu dibergentearen edo albokoaren bidez adierazten da sormenaren arrastoa, sorkuntza poetikoaren, ipuinen, txisteen, hitz-jokoen eta antzeko formulazioen bidez, besteak beste. Euskal Herriko kultura-eremuan, pentsamendu sortzailearen adierazpen pribilegiatua da bertsolaritza (236/2015 dekretua, 77.or.).

Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean bertsolaritzak eta ahozko literaturak edukietan leku aipagarria dute, Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBHn) zehazki. Eduki horien artean ahozko euskal literaturan koplak (Santa Agedako koplak, dantza koplak), genero epiko-lirikoa (ipuinak, ele zaharrak, baladak), heziketa generoko

testuak (haur jolasak, igarkizunak), bertsolaritzaren historia, bat-bateko testuak (atzekoz aurrerako teknika, betelana), metrika (doinua, neurria, errima), bertso moldeak, doinu eredugarriak, eta bertso-paperak ditugu, (236/2015 dekretua).

Edukiekin jarraituz interesgarria da aipatzea hainbat gairen artean, bertsolaritzaren historian emakumearen parte-hartzea lantzen dela. Aro historiko bakoitzeko bertsolari “garrantzitsuenak” agertzen dira zerrenda orientagarri gisa eta haien artean hurrengo gizon-emakumeak daude: XVIII-XX (lehen erdia) mendeak: Fernando Amezketarra, Etxahun, Iparragirre, Bilintx, Xenpelar, Txirrita, Urretxindorra, Pello Errota eta Otaño. Milia Lasturkoa, Santxa Ozaetakoa, Bizenta Mogel, Josepa Aranberri “Xenpelar”, Plazida Otaño, Mikaela Elizegi... 1940z gerozkoak: Xalbador, Lazkao Txiki, Balendin Enbeita, Inaxi Etxabe, Kristina Mardaras... Bertsolari txapeldunak: Basarri, Uztapide, Xabier Amuriza, Sebastian Lizaso, Jon Lopategi, Andoni Egaña, Maialen Lujanbio eta Amets Arzallus. Gaur egungoak: Unai Iturriaga, Igor Elortza, Jon Maia, Arkaitz Estiballes, Beñat Gaztelumendi, Aitor Mendiluze, Julio Soto, Sustrai Colina, Uxue Alberdi, Miren Amuriza, Fredi Paya, Alaia Martin... (236/2015 dekretua).

Heziberriren laguntzarekin, irakaskuntza-metodologiari begira jarriko gara orain. Metodologia definitzeko curriculum horretan ‘Ikaskuntza-prozesua kudeatzeko hautatzen den bidea edo estrategia’, nola irakasten den, eta hautatutako aldagaien emaitza aipatzen dira (236/2015 dekretua: 112).

Hezkuntza ezagutzen transmisio hutsa baino gehiago da, izan ere bizitzarako hezi behar duela dio dekretuak. Horrez gain, jakintzaren teoria batean baino gehiagotan oinarritzen dela azaltzen da eta horien artean konstruktibismoa da azpimarratzen dena. Ikuspegi horren arabera ikaskuntzaren subjektua da aurrezagutzak eta ezagutza berriak egokituz bere jakintza eraikitzen duena. Horretarako dimentsio soziala, dimentsio konstruktibista eta dimentsio interaktiboa jorratu behar dira, hots, ikasleak taldean kokatuko du bere burua, ezagutzak osatu eta eraikiko ditu, eta bere kultura eta komunitatearekin harremanetan sartuko da.

Kompetentzien garapenaren bidez modu integratuan ebatziko dituzte arazo-egoerak, baliabideak erabiliko dituzte ahalik eta errealitateak hurbilen, eta motibatuta

eta aktiboki arituko dira ikasleak irakasleek tutorizatzen dituzten bitartean (ikaskuntza-egoerak prestatuz eta eskolak bideratuz, bitartekari lana eginez, gidatuz edo lagunduz) (236/2015 dekretua: 113-114).

Metodologia egokia eta eraginkorra ezartzeko ikaskuntza-irakaskuntza prozesu batean kontuan hartu beharko litzateke zer-nolako testuingurutan ezartzen den. Hala, Catalina Alonso et al.-entzat (2004), ikasleek dituzten ikaskuntza-estiloak ezagututa, laguntza pedagogikoa ikasleen ezaugarrietara egokitu daiteke, hezkuntza-kalitatearen eta errendimendu akademikoa handitzen laguntzeko (Gutierrez, García & Vieira, 2012).

Gutierrez et al.-ek (2012) eta Frank Coffield eta bere laguntzaileek ikaskuntza-estiloak neurtzen dituzten tresnak behar bezala aplikatzeak abantailak dituela diote, eta ikasleek eta irakasleek haien ahulezien eta indarguneen ezagutza areagotzen lagunduko lukeela. Bestalde, Eugene Saddler-Smith iritziz (2001) autoezagutza horren potentziala ohiko jokabideak behatzean eta zalantzan jartzean agertuko litzateke.

Bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntzari begira, bi eredu nagusi bereiz ditzakegu: metodologia tradizionala eta metodologia berritzailea. Bertsotan ikasteko hastapenetan erabiltzen zen metodologia eredu tradizionala edo zurruna eta patriarkala edo androzentrikoa zen (Lasarte et al., 2016). Ikerketa batzuen arabera (Alberdi, 2015; Lasarte et al., 2016), oinarritzko teknika ikasi eta ikasleek oso gazte eman behar zuten oholtzarako jauzia, ez zen elkartasunik, konplizitaterik, autoestimurik ezta konfiantzarik lantzen bertso-eskoletan; bertsolari eredu bakarra zegoen eta eredu maskulino hori emulatzen zen. Esan daiteke, eredu tradizional horretan irakaslea izaten zela protagonista, komunikazioa norabide bakarrekoa zen, ikaslea pasiboa zen eta berehala bakarka inprobisatzen hasten zen beste ikasleekin lehian, oholtzan. Irakasleak soilik ezagutzak transmititzen zituen eta bertsolaritzaren alde teknikoari garrantzi handia ematen zion (edukiari eta ez harremanei).

Joxerra Garzia, Andoni Egaña eta Jon Sarasuaren *Bat-bateko bertsolaritza* liburuan (2001) Amurizaren bat-bateko bertsolaritzaren definizioa aipatzen dute. Horren arabera, doinua, errima eta neurria dira bertsolaritzaren alderdi teknikoak, ikaskuntzaren edukiak. Gaiak ere aipagarriak dira, bertsolariak bere inprobisazioan

poesia, gogoeta eta txantxa tartekatuz, hainbat arlotako informazioa eskaintzen duelako. Bertsolariaren ekarpena, hain zuzen, maila desberdin horien erabilera sortzaile eta erakargarrian datza: gizarte albisteak, politika aipamenak, sexu-kontuak, kultura aferak, herriko gorabeherak... Halaber, ikus-entzuleen egoerari buruzko aipamenak ekartzen dituzte testuingurua aintzat hartuz, maiz dena beste bertsolariek esandakoaren aurkako bat-bateko erantzun eta zirikadaz ziprztinduta (Garzia, 2011).

Bat-batekotasuna ez da prozesu erraza, teknikaren ezagutza sakona behar da eta diskurtsoak eta garatzen diren ideiak landuak izan behar dira (Amuriza, 1982). Bertso idatzien kasuan aldiz, sortzeko prozesuan bat-batekoaren teknika berbera erabiltzen da, baina bertsolariak behar beste denbora izaten du bertsoa prestatzeko (Lasarte et al., 2016).

Egungo metodologia berritzaileak kontuan izaten ditu bertsoaren alde teknikoa eta bertsolarien alde sozio-emozionala (Lasarte et al., 2016). Bertsolaritzak Lehen Hezkuntzako curriculumean ezartzen den metodologia eraikitzailea izango luke gidari. Ikaskuntza horien loturari eusteko, ezinbestekoa da jarduera esanguratsuak, motibagarriak eta praktikoak egitea, hurbileko ingurunera egokitutakoak (Lanku, 2008). Prozesu horretan irakasleak aldarmioak ezartzeko lana egiten du, ikasleak ikaskuntzaren eraikuntza bermatzeko (Vigotski, 1983). Hainbat helbururen artean, ikasleak autonomoak eta aktiboak izan daitezen hor egongo da irakaslea, bidelagun, ikasle-irakasle elkarreraginari garrantzi handia emanez, azkenik, komunikazio harremana eta negoziazio gaitasunak sustatzen saiatuko da (Lanku, 2008).

Ikasle bakoitzaren hazkuntza eta hobekuntza pertsonalean laguntzeaz gain, bidean aurkituko dituen gatazkak ebazteko baliabideak eta trebakuntza eman behar dizkio. Jendaurrekotasunak, adibidez, hainbat trebetasun eskatzen ditu: emozioen erregulazioa, edozein egoeratarara egokitzea, autokonfiantza, edo komunikatzaile ona izatea, besteak beste. Helburu horrekin trebetasun pertsonalak eta sozialak kontuan izango ditu aipatutako metodologiak. Bukatzeko, materialei dagokienez, baliabide ohikoena testu liburua da. Baina ikus-entzunezko tresnak eta hormirudiak, argazkiak edo marrazkiak ere erabiltzen dituzte edukien ulermena bermatzeko (Lanku, 2008).

Bat-bateko ahozketasunera ez da heltzen lan egin gabe, esan bezala, eta metodologiez, estiloez eta lidergo motez jardun ostean bertsoak ikasi eta irakastean

erabiltzen diren materialei ipiniko diegu arreta orain. Hortxe ditugu hainbat obra erreferentzial bertsogintzan trebatzen laguntzeko: Xabier Amurizaren *Hiztegi Errimatua* (1981), *Zu ere Bertsolari* (1982), eta *Hitzaren Kirol Nazionala* (1981) dira ezagunenak.

Egun, trebakuntza hori egiteko joera berriak daude, era berean, sortutako lehen material horri genero perspektiba txertatu zaio (Lasarte et al., 2016). Emakumeen zapalkuntzarekiko sentsibilizazioa lortu da eta emakumeak azaltzen hasi dira Bertsozale Elkarreak argitaratutako materialetan. Horrez gain, bertsozaletasuna lantzeko irakasleak material funtzional eta erakargarriak erabiltzen saiatzen dira. Oso inportantea da, gainera, ikus-entzunezko baliabideak erabiltzea, horrela ikasleen ekoizpenak erregistratu daitezke. Halaber, paperezko euskarririk ezean, bat-batekotasunak oroimena erabiltzen du transmisiorako tresna eta teknika lez (Lanku, 2008).

Hezkuntza arautuari begira, egun *Gu ere bertsotan* proiektua (2010) lantzen da ikastetxeetan (Bertsozale Elkarrea, 2019). Euskal Herrian garatutako proiektua da eta Bertsozale Elkarreak publikatutako datuen arabera 20.532 haur eta gaztek jorratzen dute. Oinarri pedagogiko bezala kontuan hartzen dute behin eta berriro aipatu dugun *Bertsolaritzaren Curriculum* Lehen Hezkuntza lana. Zehazki lau arlo lantzen dira haren bidez: hizkuntza, musika (ahotsa), trebetasun pertsonalak eta trebetasun sozialak. Material didaktikoak eskuratzeko webgune espezifikoak ditugu. Esaterako, www.bertsoeskola.eus webgunean gaiak, doinuak eta errimak lantzeko jarduerak eta materialak aurkezten dira; www.bertsoikasgela.eus webgunean ordea, ikus-entzunezko jarduerak eta material gaurkotuak ditugu aukeran.

Hau guztia esanda, lanaren helburu nagusia da emakume bertsolari-irakasleek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak (estrategia pedagogikoak, klaseratutako jarduerak, baliabide material eta didaktikoak), irakasteko moduak (estilo pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa eta konpromisoa) eta horretarako erabilitako bitartekoak nolakoak diren ezagutzea.

4.2.- Metodoa

Artikulu honetan, esan bezala, emakume bertsolariek bertso-eskoletan erabilitako metodologia ikertzen da. Kasu-azterketa bat da, izan ere, emakume bertsolariek irakasle gisa garatu duten ibilbide propio bat aztertzen da. Informazioa biltzeko erabili diren tresnak bi izan dira: elkarrizketa sakonak eta eskoletan egindako behaketa etnografikoak. Egiatzotasuna bermatzeko, informazioa biltzeko hainbat metodo eta hainbat pertsonaren iritziak alderatu dira eta horretarako triangulazioa erabili da. Puntu honetan, garrantzitsua da ezagutzea zein motatako esanahiak ematen dizkieten emakume bertsolariek hainbat bizipen eta egoerari.

Hartu den ikuspegia formatiboa izan da, ezinbestekoa delako irakasleen prozesua ulertzea eta testuinguru horretan kokatzea aztertutako emakumeak; bertsolari eta irakasle gisa aldi berean.

4.4.1. Kasu-azterketa

Esan daiteke kasu azterketa baten aurrean gaudela (Colás & Buendia, 1992): emakume bertsolariek bertso-eskoletan erabiltzen duten metodologiak eta irakasteko moduak aztertuko baitira. Ikerketak bi fase nagusi izan ditu, alde batetik, bertsolaritzaren irakaskuntzari buruz emakume bertsolari eta irakasleen pentsamenduak eta sentimenduak jaso ditugu elkarrizketa sakonen bidez. Tresna horien bidez honako informazio hau jaso da: metodologia (erabiltzen diren metodoak, bai jaso zutena, bai beraiek proposatzen dutena) eta irakaste moduak (marka pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa). Beste alde batetik, bigarren fase batean, egungo emakumeek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak ezagutzeko eta euren ekarpena zuzenean jasotzeko behaketak egin dira haien eskola orduetan.

Errealitate baten ulermena eta interpretazioa egin nahi izan da diskurtsoen eta praktiken bilketaren bidez, zehazki emakume bertsolarien ekarpena bertsolaritzaren irakaskuntzan nolakoa den ezagutu nahi izan da. Horrek eskatu du ikertzaileak testuinguruan murgiltzea eta aztertutako pertsonarekin mintzatzea bertatik bertara

(Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2014; Vallés, 2003). Hori lortu ahal izateko ikertzaileak erantzunak bilatu ditu modu sistematiko eta metodikoan (Flick, 2014).

4.4.2. Testuinguruaren deskribapena

Ikerketa honen testuingurua bertsolaritza da, zehazki, bertso-eskoletan zein hezkuntza arautuan burutu da, bertsogintza jorratzen den ohiko lekuetan. Toki horietan emakume bertsolariekin egon gara, haien irakasle rola hobeto ezagutu nahian. Hori lortzeko, alde batetik, behaketa eta bestetik elkarrizketa sakonak egin dira.

Bertsozale Elkarteak adierazten duen bezala bertso-eskolak bertsolaritzaren ezagutzan sakontzeko eta hizkuntzaren alde ludikoa lantzeko eratzen diren guneak dira, eta era berean, euskal kultura modu sortzaile eta aktiboan bizitzeko. Hainbat ikastolatan bermatu da bertsolaritzaren irakaskuntza. 2011-2012 ikasturtean akordio bat sinatu zuten Bertsozale Elkarteak eta Ikastolen Elkarteak, bertsolaritzari euskal ikastolen curriculumean dagozkion esparruak zehaztuz.

4.4.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak

Elkarrizketa sakonetako partaideak: ikerketa honetan 10 emakume bertsolari elkarrizketatu dira, eta elkarrizketatuak izendatzeko honako kode hauek erabili dira; Berts1 20151112; Berts2 20151119; Berts3 20151201; Berts4 20151201; Berts5 20151203; Berts6 20151224; Berts7 20160104; Berts8 20160109; Berts9 20160115; Berts10 20160131. Elkarrizketatutako bertsolari bakoitzari zenbaki bat eman zaio eta kodea elkarrizketaren egunarekin osatu da.

Elkarrizketatutako emakumeak bertsolariak izateaz gain, bertso-irakasleak ere badira. Horietako 6, 10 urte baino gehiagoz aritu dira kantuan, eta horietako 4k 60 bertso-saiotik gora egiten dituzte urtean. Elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasle batzuei haien irakas-saioak behatzeko baimena eskatu zitzaion

Behaketetako partaideak: Behaketak ikastetxe arautuetan eta bertso eskoletan burutu dira, hala, 4 emakume bertsolari-irakasle eta haien ikasleak behatu dira orotara, eta 16 saio grabatu ziren. Behatutako emakume guztiak elkarrizketa sakonetan parte hartu zuten bertsolari-irakasleak dira. Honako kode hauekin izendatu

ditugu: Irakas1, Irakas2, Irakas3 eta Irakas4.

4.4.4. Prozedura eta analisirako tresna

Elkarrizketa sakonak eta behaketak aurrera eraman dira eta gerora transkribatu da guztia. Informazioaren analisia landa, lanarekin batera, oso etapa garrantzitsua da (Goetz & Lecompte, 1988). Kasu honetan, jasotako informazioa analizatzea prozesu bat izan da, funtsean induktibo-deduktiboa, dinamikoa eta sistematikoa, eskatu duena jasotako iritzien mezua ezagutzea, aukeratzea, sailkatzea, alderatzea eta interpretatzea. Prozesu honi esker, fenomenoak gorpuzten dituzten kontzeptu gisa ordezkaturako informazioetatik ideia nagusiak atera ahal izan dira (dimentsioak eta kategoriak), eta fenomeno horietatik atera diren kontzeptuek (azpikategoriak) (Coffey & Atkinson, 2003; Rodríguez, Gil & García, 1996) sistema kategorial bat osatzen dute (4.2. taula).

Sistema kategoriala analisia egiteko, emaitzak antolatzeko eta narrazioa eratzeko baliagarria da. Narrazioaren hari argumentatiboa eratzeko sistema kategoriala eraiki da NVivo11 pakete digitalaren bidez eta jarraian kategoria bakoitzean bildutako edukia interpretatu da.

4.2. taula: analisi tresna, sistema kategoriala

Dimentsioak	Kategoriak	Azpikategoriak
Bertso-eskoletako irakaskuntza metodologia garaikidea (metodo aktibo, berritzaile eta kritikoak)	Metodologia tradizionala eta berritzaileak (ikaskuntza-irakaskuntza lortzeko erabiltzen diren estrategiak, jarduerak, lehen eta orain)	Metodo tradizional-patriarkala (egun bertso-eskoletan irakasle dabilzan emakume bertsolariek ikasle gisa jaso zutena). Metodo berritzaile kritiko-feministak (egungo emakume bertsolariek bertso-eskoletan irakasle gisa erabiltzen duten metodologia.
		Irakaskuntza metodoak Metodologia aktiboak eta lidergo motak Kontzientzia feminista/pedagogia feminista Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, baliabide eta materialak.

4.5. Emaizak

4.5.1. Emakume bertsolariek ikasle gisa jasotako metodologia

Hasierako bertso-eskoletan, 1980ko hamarkadan, garrantzitsuena bertsolariak prestatzea eta ahalik eta bizkorren plazara kantatzera ateratzea zen. Alderdi horretatik, jaso zuten **metodologiak bertsogintzan trebatzea** zuen helburu, modu horretan, irakasteko estrategiak horretara bideratuta zeuden eta hala ‘errepikapena’, ‘errimak’ eta ‘doinutegia’, ‘bertsoak idaztea kantatu baino lehen’, ‘bertso jarraiak egitea’, eta ‘bat-batekotasuna’ lantzea ezinbestekoak ziren. Oholtzan izan beharreko jarrera eta jokaera oso garrantzitsuak izanda ere, emozioen kudeaketari eta komunikazioaren lanketari ez zitzairen lekurik egiten; honela aipatzen du elkarrizketatutako emakume bertsolari batek horren inguruan.

Nik diferentzia argia ikusten nuen gure bertso-eskolako garaian eta agian hala behar zelako baina eske... Iparraldean ez zegoen bertsolaririk, ez zegoen inor. Amets eta Sustrai. Miren Artetxek egiten zuen baita ere, eta Xumai, baina ez zegoen bertsolaririk. Eta bertsolariak behar ziren eta orduan bertso-eskolaren helburu bakarra zen bertsolariak ateratzea (Berts5 20151203).

Elkarrizketatutako bertsolari gehienek bertso-eskolako ‘giroa oso serioa zela’ gogoratzen dute. Horietako batzuk oso goiz hasi ziren bertso-eskoletan, eta orduan egoera horretan giroa ez zegoen prestatua txikientzat.

Hor jolasa izateari pixka bat uzten zion, akademikoagoa zen edo askoz zehatzagoa, bestea librea zen. Orduan ia hori pixka bat kuadratuagoa zen eta nik, egia esan, gogoan daukadana da, gelan izango baldin baginen 18, pare bat geunden guretzako oso oso erraza zena eta oso basikoa zena egiten genuena. Eta agian etxeko lanak: ‘ba hurrengo asterako hau bukatu behar duzue’ eta egiten genituen gureak (Berts5 20151203).

Ikasle hasiberrientzat **metodo tradizionala** ‘errepikapenak’ egitea eta memoria lantzea zen, hots, bertsoa buruz ikasi eta behin eta berriro kantatzea. Beste kasu batzuetan ‘errima’ eta ‘doinutegia’ aipatzen dira. Baina kasu guztietan, bertsogintza hobetzeko asmoz, errendimendua eta kalitatea ziren ardatz. Gazteagoak direnek berriz, beste korrante irekiago batzuk aurkitu zituzten memoria, errima eta doinua jorratzeko,

adibidez kantautoreen abestiak bertsoarako aprobetxatzea. Honela gogoratzen du emakume bertsolari batek.

Lopategirekin ez genuen hainbeste lantzen, doinutegia adibidez, eta Lopategik esaten zuena: 'egin, bertsoan egin, bapatean egin, errima eta hori, baina egin'. Eta hemen igual landu genuen doinutegia, niretzako oso inportantea zen, ez bakarrik doinuak kantuak behai, kantuak ikasi nituen. Igual zaleak behai, bueno honek ez dauka zerikusirik, baina adibidez egon zen bat oso zalea zena....Silvio eta Sabina gustokoak zituena, eta orduan Sabina eta Silvioren kantuak ikasi genituen. Azkenean ez da bakarrik bertsoa, orduan hori zabaltzen zen, lehenengo igual lagunen artean (Berts5 20151203).

1980ko hamarkadaren amaieran, 'bat-batekotasuna' hasiera-hasieratik garatzen zen, baita umeein ere, izan ere, oso goiz hasten ziren txapelketetan parte hartzen, 10 urte ingururekin.

Lopategik egiten zuen guk adin horretakoak ginenean, apur bat praktikora. Dena bat-batekoa, hasiera-hasieratik dena bat-batekoa. Eta gaur egun ez da hainbeste, bueno gero bakoitzak bere metodoak izango ditu, baina bueno, gaur egun 8 edo 9 urteko umeei pixka bat lasaiago hasten zaie, eta ez zaio hainbesteko garrantzia ematen... Klaro! guk 10 urterekin txapelketak geneuzkan! 10 urtetik 14 urtera txapelketa zegoen, gaur egun ia ez dago. Eta orduan 10 urtetik 14 urtera Iparralde osotik 2 pertsona, bueno, berez 6 joan behar zuten, baina gu 2-3 joaten ginen (Berts10 20160131).

Bat-batekotasuna menderatzea bezain garrantzitsua zen oholtza gainean ematen zen 'itxura'. Sendotasuna, ziurtasuna, ausardia, seriotasuna transmititu behar zuten, gorputz jarrerak horretaz hitz egin behar zuen.

Paparra atera eta kantatu (Berts3 20151201).

13 urterekin gainera "bueno, bueno aurrera, eta sekula ez kikildu eta sekula ez umildu eta beti disimulatu". Klaro, zure bizitzaren etapa batean zaude non oraindikan zure gorputza desarrollatzen ari da. "Atera petxua" esaten dizute "ostia ba atera petxua". Nik justu disimulatu nahi nuena garai horretan (Berts8 20160109).

4.5.2.Emakume bertsolariek irakasle gisa erabilitako metodologia

Elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasleek **metodologia propio** bat eraiki dute, hala, erabiltzen dituzten estrategia pedagogikoaz mintzo dira, baina baita irakasteko moduez ere. Atal hau osatzeko, behaketetan eskuratutako elkarrekintzak eta elkarrizketa sakonetatik ateratako adierazpen edo ahotsak erabiliko dira; horrekin batera saiatuko gara adibideen iturriak esplizitatzen atal bakoitzean.

4.5.2.1. Irakaskuntza metodoak

Metodologia planteatzeko helburua motibazioa piztea izan da, horren arabera, **gazteen behar eta nahiak ezagutzea** da lehentasunetako bat, horrela, bertsogintzarekiko gustua hartzea ahalbidetuko da, jolasaren bidez, esaterako. Kasu honetan, elkarrizketa sakon batean lortutako hausnarketa aukeratu da adibide gisa.

Nik uste dut beti saiatu naizela ariketak, jolasak, asteburu pasak egiten, ba engantxatzeko gazteak eta hortako hor nire energia gehiago joan dela hortikan, eta ez hainbeste hausnartzera nire bertsokera, nire irudi, nire irudi mediatiko, nire kantaera, igual pixka bat beraiek... Eta gero ia pixka bat garapena edo eskatzen duten taldeetan ba baita ere eureri hurbil egingo zaizkien gaiak, bertsoak, ariketak, monotonian ez erortzeko (Berts4 20151201)

Gazteengana ailegatzeko nahi hori ikusten da eskoletan, irakasleak gaia jartzen duenean, hurrengo ahotsean ikusten dugun bezalaxe. Irakasleak aprobetxatzen du gelan sortutako egoera eta hari emandako erantzuna taldeak osatzeko.

Irakaslea (gaia jartzen): Bueno, asmatu behar duzue, gaia emango dizut. Eider mozkortu egin da. Orduan hiruretarako bueltan egon biozue. Araitzek dio onena dala ebatzie Eiderri eta jutie institutora. Benga eta buelta institutora. Irunek dio ezin dela irakasleen aurrean horrela aurkeztu....ze bestela...eta Eider hor dago erdixen hor gustora. Orduen erabaki biozue zer egin. Jun zarie institutotik, goiz pasa, eguerdiko buelta eta txispau da pixka bat. Alaitzen ustez onena da bueltetie irakasleengana, Irunek dio ezetz, behintzat apur bat pasau arte. (Irakas1)

Beste adibide bat dugu esandakoa ilustratzeko: klasean proposaturiko ariketa bat.

Ikaslea: meloia antza du, baina ez da bera, pipak marroiak ditu eta ugari gainera, batzuk aurrera doaz, besteak atzera, oso goxoa dago, joango gara jatera.

1. Ikaslea: sandia.

Irakaslea: sandia bai, oso ondo. Bale listo, bueno zuek zarete lehenengo bikotea.

Altxa. Bale, doinua uztailek gora gora....zati hori bale? (Irakas2)

Metodologiarekiko kezka egonda ere, **askotan intuizioaz baliatzen dira**; topatzen dituzten arazoei erantzuna emateko plazan bezala inprobisatzen dute egoerara egokitzeko, izan ere, askok ez dute formazioa jaso (bertsogintzan) irakasten aritzeko eta horren ondorioz, haien ibilbide eta bizipenetatik edaten dute aurrera egiteko. Hona hemen elkarrizketatutako emakume bertsolari batek adierazitakoa.

Ez da erraza, ni ez naiz pedagogo, ez naiz psikologoa, nik kazetaritza ikasi nuen. Orduan gauza asko egiten ditut intuizioz, pentsatzen ondo, egiten ditudala eta ez dakit gero lortzen dudan hori ez? (Berts3 20151201).

‘Taldea egiteko’ estrategiak erabiltzen dituzte, taldekideen arteko ezagupena hobea izan dadin eta konfiantza giro bat sortzeko, hau da, sareak sortzen dituzte **konfiantza** hori aldameneko ikaskideekin giro ona, eroso, askea egon dadin.

Taldea ez hausteko dinamikak, elkar ezagutzarena, hori ere uste dut oso inportantea dela, horretan ere beti saiatu gara asko, ez? (Berts4 20151201).

Irakasteko moduari begira, lantzen dituzte doinua, errima eta neurria (Amuriza, 1981a eta 1981b), eta historia eta doinutegia (Dorronsoro, 1988 eta 1995) bertsogintzan trebatzeko, modu horretan **bertsogintza era tradizionalan ikasita**. Hala gogoratzen zituzten batzuek euren txikitako esperientziak:

...Pixka bat nola erakutsi zortziko txikia, amaiera pentsatu behar dela lehenengo, errima batzuk eman, errimak lantzeko oin batzuk eman. Gero Santutxukoa erabili ere, ba kantu batzuk eta bertso zahar batzuk hartu eta horrekin egiten genituen horrelako liburuxka potolo batzuk eta handik kantatzera. Eta gero umeak zirelako ba bertso jolas batzuk sartzen nituen, igual hori amaieran 5-10 minutu ba errimen joku eta beste joku batzuk egiten genituen. (Berts5 20151203).

4.5.2.2. Metodologia aktiboak eta lidergo motak

Bertsoak egiteko, progresioarekin jokatzen dute, teknika errazagoak erabiliz hastapenetan, adibidez, puntuka, koplaka, zirtoak eginez edo neurri txikiko bertsoak osatuz hasieran, laburragoa delako eta errazagoa bat-batean asmatzeko, edota hurbileko gai ezagunak jarriz:

Irakaslea: Orduen ipiniko dizuet gai bat, gai orokor bat eta zuek bina koplak bota biozuek. Bueno elurre, oingo astien elurre egonda ... Orduen, bakoitzak berie, eh?. Irune zu izango zara kalien bizi dan neska bat eta zu Araitz baserri batean bizi zea. Orduan Irune oso pozik dau, elurre egin duelako, kalien egongo dalako, oso polita izango dalako...igual eskolara ez dalako joango, baina Araitz ez dago hain pozik ze elurre egiten dabenien, kotxien ezin da jun auzora, argixe jun eiten da, eta dana buruhauste izaten dabe. Orduan bina koplak bota biozuek bakoitzak. (Irakas1)

Saiakuntza eta errakuntza bidezko ikaskuntzaren alde egiten dute maiz, horrela hainbat proba egiten dituzte, eta funtzionatzen duena berriro proposatzen da. Hurrengo ahotsetan ikus daiteke irakasleak nola kontatzen duen ikaskuntza prozesuaren izaera.

Eta gero ia ariketatxoak, ez? Ba esperientziak erakusten dizuna zeinek funtzionatzen duten eta zeinek ez. Eta zein, igual, balio duten aitzinera joateko eta zein egiten dituzu, kontzienteki bada ere, jolasteko bakarrik, baina bueno. Jolas horretan ere gauza pila bat ikasten da, nahiz eta ezin izan zehazki bertsogintzara zuzendutako ariketak. (Berts4 20151201)

Elkarrizketatutako irakasle batek **irakaskuntza dialogikoa** bultzatzen duela dio eta hala ikasturte amaieran ebaluazioa egiteko ikasleei galdetzen diela jardueri buruz, zer izan duten duten gustuko, zer egingo luketen hurrengo ikasturtean, zer nolako gaiak jorratu nahi lituzketen, eta modu horretan, guztien artean, egindakoa baloratzen da eta aurrera begirako hobekuntza proposamenak egiten dira.

Irakaslea: Orduan jaialdi inguruan utziko dugu, eta galdera bat egingo dizuet, orokorragoa da, pentsatzeko. Galdera da...bertsolaritzari buruz gehien gustatu zaizuenena ... Jolas hau edo... dena delakoa, jaialdia barne. Gogoratu bertso paperetan parte hartu zenutela. Orduan bertsolaritzatik gehien gustatu zaizuenena eta zer gustatu zaizuen gutxien. Guk honelako gauzak kontuan hartzen ditugu

datorren kurtsorako. Orduan horixe...bi galderak horiek. (Irakas2).

Gaur egun irakasteko estilo eta **metodologia desberdinak** erabiltzen dituzte bertso-eskoletan, baina garai batean kasu guztietan erabiltzen zen metodologia bera, pedagogia tradizionala. Egun irakaskuntza pertsonalizatu da eta irakasle batengandik beste batengana irakasteko moduak aldatzen direla diote, nahiz eta gehienen oinarria pedagogia berritzailea izan (erabilitako material eta ikusi dugunez). Elkarrizketatutako emakume bertsolari batek honela aipatzen du:

Metodo aldetik, bertso-eskolek daukaten ona hori da, bertso-eskola bakoitzean esango nuke irakasle bakoitzak daukala berea, bere estiloa eta bere 'rolloa' dauka. Ni ikasle nintzenean egiten genuena zen juntatu, banatu oinak edo gaiak euskarrietan eta bertsoak egin eta punto. Eta nik nire ikasleekin daukadana guztiz bestelako gauza bat da (Berts1 20151112).

Elkarrizketatuetako batek adibidea jartzen du eta hala esaten du: idatziz hasita eta koplak eta zortziko txikia bide, bertsoak idaztetik bertsoak kantatzera pasatzen direla ikasleak, baina berak bertso-zaharrak erabiltzen dituela bide lagun, ereduak memorizatzen. Eta txikiek kantatzen ikasten dute jolasten duten bitartean.

Ba hasteko niri bertso paper zaharrak kantatzea beti gustatu izan zait, jende askok ez du ezagutzen, iruditzen zait oso polita dela, asko ikasi daitekeela hortik, eta baita ere doinuak ikasteko balio du. Gauza askotarako balio du eta aukeratuz gero izan daitezke zaharrak edo berriagoak. Baina ondo aukeratuz gero, ba, umeentzako oso gustagarriak izan daitezke. Hortik aurrera ia mailaren arabera, ba, dependitzen du, ez? Ba txikiagoekin gustatzen zait jolastea, hasieran zortzi urtekoekin edo horrela ez ditut jartzen bapatean kantatzen, gai bat ematen diet edo dena delakoa, normalean koplekin hasten dira. (Berts5 20151203)

Egoerak antzeztzen dituzte, simulatzen dituzte eta dramatizazioak egiten dituzte. Kasu batzuetan izan daiteke 'role playing'a egiteko aukera ematen duen metodologia, aurreikusi daitezkeelako gertatuko diren zenbait egoera eta bitarteko horrekin landu. Horrela, bertsolaritzaren **egunerokotasunean aplikagarriak eta errealistak diren egoerak** eramaten dira klasera, ikaskuntza esanguratsua ahalbidetuz.

Guk antzerkian esaten genuen 'zergatik zaude urduri? badakizu zer kantatu, badakizu zer esan behar duzun, nola jarriko zara urduri?'. Baina bai, nik uste dut

asko laguntzen duela bertsoak horretan, nor bere buruagan jendaurrean segurtasun hori izaten, ba horixe, ba aurkezpenetan edo edozein gauzetan, jendaurrean egin behar diren edozein gauzatan erakusten du horretan. (Berts5 20151203)

Bertso-antzerkia erabiltzearekin batera ezagutzen dituzten bestelako estrategia batzuk ere erabiltzen dira, hala bertsoen bidezko ipuinen kontaketa **publikoaren aurrean jartzeko** beste bide bat da, bertsoak buruz ikasteko tresna egokia izan daitekeena.

Eta txikiekin saiatzen naiz antzerkiak, bertso antzerkiak. Behin eraman nuen batzuk bertso antzerki batera, ipuin bat, Txanogorritxuren ipuina, bertsoan kantatuta. Eta hurrengo astean iritsi zitzaizkidan denak bertsoak buruz zekizkitela eta esan zidaten antzerkia egin nahi zutela. Irakasleak esan zidan aste osoa pasatu zutela elkarren artean entrenatzen eta ensaiatzen. (Berts5 20151203)

Elkarrizketetan kontatu zigutena, saio praktikoan ikusteko eta konprobatzeko aukera izan genuen eskoletan. Saiotako batean bertso antzerki bat egin zuten ikasleek. Hurrengo lerroetan ikus daiteke grabatutako pasarte bat, non 'Nork egin dit hori buruan?' ipuina antzezten duten.

Ikasle 2: ez, ez, ez dut egiten nik horrela. Albondigak egiten ditut platerak bezala.

Ikasle 1: ardia ikusita, zatoz neregana. Zu izan ote zara hau egin didana?

Irakaslea: benga ardia...!

Ikasle 3: ez, ez, ez dut egiten nik horrela....

Ikasle 1: aizu! Antoni ahuntza, zatoz neregana! zu izan ote zara hau egin didana?

Ikasle 4: Ez, ez, ez dut egiten nik horrela, nireak egiten ditut kongito bezala.

Ikasle 1: behi haundi polit hori, zatoz neregana! zu izan ote zara hau egin didana?

Ikasle 5: ez, ez, ez dut egiten nik horrela, gauza berde-marroi bat opila bezala.

Ikasle 1: txerri txiki itsusia zatoz neregana, zu izan ote zara hau egin didana?....

(Irakas3)

Beste batzuetan **egungo joera kulturalak aprobeztatzea** nahiago dute, esate baterako

bertso-rapa eta bertso-hopara. Eredugarriak diren bertsoak hartzen dituzte klasera eramateko, baina beste estilo batzuetan kantatutakoak, hala ikasleek ikus dezakete bertsoak egiteko modu asko daudela. Hori buruz hitz egin du elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasle batek.

Orain asko sartzen gara ere bai raparekin, base batzuk jarri, koplak egin eta bueno, pixka bat antzekotasun hori bilatu, hurbildu nahia ere, ez? ... (Berts4 20151201).

4.5.2.3. Kontzientzia feminista/pedagogia feminista

Kontzientzia feminista eskoletan landu nahi den funtsezko alderdietako bat da, ikasleak kontzientziatzeko gizartean dagoen patriarkatuaz eta sistema horrek berekin dakartzan praktika diskriminatzaileak mahaian gainean jartzeko. Hori dela eta, garrantzitsutzat izan genuen irakasleei zuzenean galdetzea haien kontzientzia feministaren eragina haien klasean emateko moduan nabaritzen duten. Horregatik, beraz, atal honetan pertsona horiek esplizituki azaldutakoa zehazten saiatuko gara.

Haien erantzunei erreparatuta ez dago zalantzarik; **Kontzientzia feministak lagundu die gaur diren bertsolariak bihurtzeko bidean**, hainbat arrazoiengatik.

Noski eragin didala, nola ez ba! , bertsolari bezala, aitzindari faltak hor iraultza txiki bat egiteko egotearen kontzientziak beti motibatu izan nau, mundua aldatzeko gure aportazio txikia hortik joan zitezkeela hizkuntzaren berreskuratze prozesuarekin batera. Gozamenetik ere iraultza egin zitezkeela jakinik, aurrera egiteko motibazio handia izan da. (Berts2 20151119).

Baieztazen dute haien kontzientzia feministak eragina duela euren irakaskuntzan. **Feminismoak tresnak eman dizkie** jardun horretarako, eta irakasle batek nabarmendu du feminismoak aukera eman diola bere praktika birplanteatzeko, diskurtsoa zainduz, aniztasuna kontuan hartuz, eta taldea ahaldunduz, beste irakaskuntza-praktika eta ikuspegi batzuen artean.

Bai, zalantzarik gabe. Feminismoak funtsezko erraminta asko eskaini dizkit. Alde batetik, diskurtsiboki: genero, arraza edota klase zapalkuntza identifikatzeko, gizon-emakume binomiotik harago pentsatzeko, aniztasuna zentzu guztietan baloratzeko (ideologikoa, emozionala, fisikoa...). Eta bestetik, klaseetako

praktikak birplanteatzeko: nesken ahalduntzea, mutilen autokritika/deseraikuntza irakasle-ikasle botere harremana, asertibitatea, jarduera motak, leihakortasuna (txapelketak, sariketak), ikasleei aurkezten dizkiegun erreferenteak etab. Ahal dudan neurrian, aspektu hauek kontuan hartzen ahalegindu izan naiz beti (Irakas1).

Irakasle batek uste du **kontzientzia feminista** horrek beti gidatzen duela bere jardueran, bere **nortasunaren parte** delako, eta ulertzen du zeharka eragina duela bere irakaskuntza osoan.

Baietz esango nuke. Hasteko, inkontzienteki edo zeharka. Izan ere, kontzientzia feminista ez da niganik aparte kokatzen dudan zerbait, uneka eta modu etenean heltzen diodan zerbait. Kontrara, nigan integratuta dagoen zerbait dela esango nuke eta egiten ditudan gauza guztietan zeharkatzen nauela, nolabait; egiten ditudan gauza guztiak kontzientzia edo begirada horretatik egiten ahalegintzen naizela beti (Irakas2).

Genero-sistema esparru sozial guztietan dago presente, eta horren ondorioz, bertsolaritzari ere eragiten dio. Horregatik, garrantzitsua da feminismotik lan egitea, **egiturazko zapalkuntzak agerian uzteko**.

Gainera, bertso-eskoletako kasu konkretuan, are kontzienteagoa da feminismotik eragiteko eta egiteko gogo hori. Genero-sistemak gizarteko espazio guztietan eragiten duela ulertzen dut eta horietako bat da bertsolaritzarena eta, beraz, bertso-eskola bera ere bai. (Irakas2).

Hori dela eta, **patriarkatuaren mekanismoak ikusarazi nahi dira**, ikasleek gaiari buruzko ikuspegi kritikoa gara dezaten, zapalkuntzez eta bereizkeriez kontzientzia hartuz eta haien burua diferentzien artean parekide kokatuz.

Kontzientzia feminista hartzeak asko lagundu zidan gizartean (eta bertso munduan) patriarkatuak nola operatzen duen ulertzen eta nik neuk, emakumea izateagatik, erreproduzitzen nituen mekanismoak identifikatu eta deseraikitzen. Faktore horiek denak ikasleei ere ikusarazten saiatu izan naiz beti, bertso-eskolan (eta handik kanpo) ikuspegi kritiko horrekin pentsatu eta jardun dezaten (Irakas1).

Irakasle batek dio ondo ezagutzen duela bertsolaritzaren sistema, txikitatik hasi zela mundu honetan eta neska bakarra zela bertso-eskolan egokitu zitzaion taldean.

Bertsolaritzaren alorrean emakume gisa bizi izandako esperientziek hausnarketarako aukera eman diote eta ikasle-taldearekin **pribilegioez jabetzeko eta zapal dutako egoeratik ahalduntzeko proposamen desberdinak** lantzerantz eramane dute.

Nire bizipen propioak dauzkat, 12 urterekin hasi nintzen bertso-eskolan eta neska bakarra nintzen orduan. Badakit nola banatzen zen bertso-eskolako protagonismoa, umorea, zentraltasuna... Badakit nori jotzen zitzaion txalo, eta noren ateraldiei egiten zitzaaien barre. Nork zuen bertsoaren erdian gelditu edo hanka sartzeko zilegitasuna, eta nork pasatzen zuen bertso-eskolako ordu osoa isilik buruan bertso perfektua ondu arte. Ni neu nintzen bertso ustez perfektu hori buruan izan arte ahoa irekitzen ez zuena. Bizipen horietxengatik saiatu izan naiz bertso-eskolako klaseak kontzientzia feminista batetik ematen. Saiatu naiz protagonismoa orekatzeko moduko dinamikak proposatzen, zentraltasuna banatzen, beldurrari eta lotsari buruz hitz egiten, ikasleei nik beraien adinean bizitakoak kontatzen, neskak akuilatzen eta ahalduntzeko tresnak eskura jartzen... (Irakas2).

Kontzientzia feminista transmititzearen garrantzia nabarmentzen da, **gizarteak emakumeoi (eta zapal dutako kolektiboek) ezartzen dizkigun oztupoak gainduitzeko**. Hala, irakasle-bertsolari batek uste du kontzientzia feminista batetik lan egitea ezinbestekoa dela pertsona bakoitzak konfiantza landu dezan, aske izan dadin, oholozan egoteko eta jarduteko modu propioa aurkitu ahal izateko.

Irakasle bezala nesken talde asko izan ditut, baita neska solteak ere mutil taldeetan, eta utzi ez dezaten, oholoz gainera igotzean gizarteak ezartzen dizkigun baldintza extra eta konplexuek asko markatu digute gaztaroa, erabat kontziente izan eta hori transmititu nahi izan dut beti, beren buruarengan konfiantza izan dezaten, beren oholoz gainean egoteko modu propioa bilatu zezaten/genezan eta aske izateko eta aurrera egiteko motibazio extra moduan kontzientzia feministak berebiziko garrantzia izan du, batzutan korrontearen eta barruaren kontra izan arren. Nire motoreetako bat izan da kontzientzia feminista. (Berts2 20151119).

Klaseetan, esperientzia pertsonalak partekatu eta eremu sozialean gauzatzen diren egoerei buruz hausnartzen da. Irakasle bat gai honen inguruko albiste bat klaseratu zuen **ikasleak hausnar zezaten, kritikoak izan daitezzen eta kontzientzia piztu dadin**

haiengan.

Irakaslea: Beste gauza batzuetan adibidez... eraso eta erasotzaile eta beti erasotzailie beti imajinetan igual kalien pertsona ezezagun bat, inkluso kanpotarra...Baina beitu, justo honetan...kasu honetan eta kasuen ehuneko handi baten, erasotzaileak ez dira izaten kanpokoak, izaten dira etxeoak. Atzo twitterrean ez dakit, zabaldu zuten argazki bat, hori, erre kara bota zuen tipoak...

Ikasle 1: parece majete, ez?

Ikasle 2: ba, hori izan da....

Irakaslea: hori da. Ez dala...edozein...Bueno orduen bota dugun guztiagatik...bakoitzari ze ideia...iruditzen jatzue garatzeko modukoa bertso batean? Aber...

(pentsatzen dute)

Irakaslea: zuk esan duzu hori. Behin eta berriro, ez? Eta aguantetan garela bakarrik...idatziko duzu horri buruz bertso batean?

Ikasle 1: bai... (Irakas1)

Adibide gisa, genero indarkeria gai bezala erabiltzen du irakasle batek ikasleek gai honi buruz duten ikuspuntua haien produkzioetan isla dezaten.

Irakasle 1: zer geixau...zuek?...badakizue urruntzeko ordena ez? Eukin dabilela gizon askok bainaandrie 40 urte eta gizonak 20... zeukan orden de alejamiento. Orduan zuk hortik idatziko duzu bertso bat...

Ikasle 2: Bai.

Irakasle 1: nik lagunduko jatzut gero. (Irakas1)

Askotan oholtzarako aukera sortzen denean **neskak atzean geratzen dira** eta horrelakoak ekiditeko irakasleoi iruditzen zaie hainbat **ekintza antolatu behar direla ikasle guztiak motibatuzko**. Horri begira aipatzen dituzten ekintzen artean eskolarteko txapelketak (erakustaldi moduan antolatutakoak, puntuaziorik gabekoak), ikasturte bukaerako jaialdiak, bertso-eskoletako eguna, neguko bertso-udalekuak, edo udako bertso-udalekuak daude. Baina azkenean, saio bakoitzean lasaitasuna eta normaltasuna lantzea izaten da aukerarik onena, konfiantza hartzen joateko progresiboki.

Jaialdirako kurtso osoa daukagu lantzeko eta egiten ditugu beldurra gainditzeko

unitate batzuk (Berts7 20160104)

Jendaurrean kantatzeko beldurra uxatzeko motibazioa pizten saiatzen dira, lehenago aipatutako aurrelanketarekin batera.

Irakaslea: ja buruz ikasi behar duzue e, paperik gabe. Bueno badakizue datorren astean bukatzen dela bertso lehiaketarako bertsoak aurkezteko epea. Baduzue gogoia egiteko, ala ez? (Irakas2)

Ez da errepikatzen 'paparra ateratzea'ren eredua, baina **presentzia** minimo bat eskatzen zaie ikasleei hainbat eta hainbat kasutan. Izan ere, oholtza gainean publiko baten aurrean kantatu beharko dute eta **segurtasuna** sentitzen ez badute ere, horren planta egin beharko dute.

Ezin duzu oholtza batera igo zure eztarriari kantatuz, ba atera behar duzu ahotsa eta hori bai erakusten diet eta saiatzen naiz behintzat ba jendaurrean presentzia bat izan behar dutela erakusten, baina bueno, umeak dira, eta garrantzi gehiegi gabe, baina bai saiatzen naiz hori erakusten. Baina egia da niri ez zaidala tokatu erakustea, ba ia jendaurrean bertsoetan egin behar zutenak. (Berts5 20151203)

Eta aurreko irakasleak elkarrizketan kontatu zuena beste irakasle baten klasean behatzeko eta grabatzeko aukera izan genuen:

Irakaslea: bale, beste bat. Bigarrena bardin baina eskue bajau lepotik eta pixka bat altutxo eta lasaiago kantau. Eta aurrera begire.

Ikasle 1: bertsoetan ari gara taulara igota. (Irakas1)

Beste batzuetan estrategia izan daiteke bertsoetan zentratzea, horretan kontzentratzea eta beste guztia ahaztea, edo ingurukoengandik isolatzea, eta hori probatzeko bertsoak begiak itxita eta etzanda kantatzen dituzte. **Simulazioak** ere egiten dituzte; kantatzen dutenean besteek ez txalotzearena, edo publikoak muzin egingo balizu bezala egitearena. Beti ere irakaslearen babesa senti dezakete horrelako jardueretan, hori aipatzen du irakasle batek elkarrizketa sakonean galdetu genion momentuan.

Orduan nik ere oholtzarik ez, sekula, baina bueno, nik umeak jarri ditut mahai gainean etzanda eta danak bertsoetan eta begiak itxita. Sentsazioa sentitzeko, eta ematen du txorakeria bat dela, baina bertsoetan ari direnean atzean norbait

daukatela sentitzea, beste batzutan, ba bueno, erreakzioa ba "gaur ez dugu txalotuko", edo zer sentitzen da. Klaro guk egiten duguna da. (Berts8 20160109).

Emakume bertsolariek kontziente dira eta onartzen dute ikuspegi feministatik lan egiten dutela, eta kontzientzia horretatik lan egitera bultzatu dituzten arrazoiak desberdinak direla aipatzen dute. Baina oro har bat datoz ideia batean; gizarte patriarkalak inposatzen dizkigun oztopoak gainditu behar ditugu nagusi den sexu/genero sistemaren biolentziak kolektiboki borrokatuz, eta horretarako sentsibilizazio, deseraikitze eta ahalduntze lana egin behar da.

4.5.2.4. Bertsolaritza hezkuntzan: euskal curriculumean, baliabide eta materialak

Baliabide materialak azken urteotan joan dira gaurkotzen, teknifikatzen eta birsortzen, eta elkarrizketatutako bertsolari gehienek parte hartu dute sorkuntza horretan. Baina ezin da ahaztu **lehenengo bertso-eskoletako materialak egun ere erabiltzen direla**, metodo tradizionala berritzailearekin osatu eta gaurkotu da eta. Elkarrizketetan honi buruz hitz egin da.

Gero badugu nahiko material ona ere hasierako bertsozale elkarteak daukan USBan dena, ba, bertso klasikoak doinu klasikoak, oinarrizkoak, baina power pointekin eta irudiekin eta nahiko oinarri, euskarri sendoa ematen dutenak. (Berts4 20151201)

Nik uste dut baietz, erabiltzen dela gaur egun material hori, eta heldu bada behintzat gaur egun dauden irakasleengana, hor badago lan bat eginda. Amurizak atera zuen *Hitzaren Kirol Nazionala* nik uste dut zela... eta *Ni ere bertsolari*. Eta berak esplikatu zuen lehenengo metodo hartan eta hori zen guk tabernan geneukana, hori bakarrik zegoen. Eta zen teknika erakusten zuen nola bertsoak osatzeko, bukaera pentsatu, esplikatzen zuen ariketa batzuk, AEKk argitaratu zuen gainera. Hori zen lehenengo material ezaguna eta zegoen bakarra. Eta hortik aurrera sortu den guztia ba hor egon garen irakasleak, azkenengo bi urteetako irakasle talde hori. (Berts2 20151119).

Bertso klasikoak ezagutzen dituzte eta eurekin jolas egiten dute. Kasu honetan

irakasleak jakin nahi zuen zein puntura arte ezagutzen dituzten bertsolari klasikoak eta asmakizuna jolas bihurtzen da. Hona adibide bat, klasean proposaturiko ariketa bat.

Ikaslea 1: Mundurat eman ninduzun

Irakaslea: Mundurat eman ninduzun. Sonau jatzue?

Guztiok: ez.

Irakaslea: Nori buruz izan daiteke? Ama. Mundurat, hori bizkaitar batek idatziko luke edo nork idatziko luke?

Ikasle 1: Iparralde...

Irakaslea: Iparralde, Nafarroako batek... ze bertsolari pentsatzen duzue...iparralde, Nafarroakoa? Pista bat emango dotzuet eta hilda dago ja.

Ikasle 1: Xalbador?

Irakaslea: bai. (Irakas4)

Elkarrizketetan hainbat posibilitate aipatzen dira baliabideen artean, hain zuzen, esaten dute **IKTen erabilpenak** erraztu duela irakaslearen egunerokotasuna, leku batetik bestera askoz material gutxiago mugituz, tresna hobekak topa daitezkeelako internet bidez, adibidez youtuben dauden bideoak. Gainera USB giltza batean gorde daitezke eta edonora eraman. Bertso-movie-a ere aipatu da ikus-entzunezko erabilgarrien artean.

Gaur egun errazagoa da, ze lehenago joaten ginen kriston maletarekin, fotokopiak, hau ez bada bestea, kaseta antzera. Orain goaz USB batekin eta askotan ez da hori ere behar interneten dagoelako. [...] Gaur egun ze material? ba horrela, adibidez bertso mobidako materiala asko gustatzen da, eta irudi bat emateko ona da. Hor ditut Goierrin lehiaketa bat urtero, badago bat oso bertso frikia edo... bertso movie ... (Berts4 20151201)

Sartzen zara youtuben, bertso frikia, eta hori da gehien gustatzen zaiena. Hori ez dakit, Oñatiko bertso-eskolakoak edo egin dute eta haiek badaukate beste bat ere nahiko polita. Edo irabazi zuena, Lander Garrona, nola da paradisua lurpean? Paradisua lurpean oso Maddalen Arzallusen bi bertsoekin horrela, korto bat oso

polita. Esan nahi dut estilo horretako gauzak. (Berts4 20151201)

Behaketa egitean, egun batean, bideo bat ikusten ari dira, bertso-movie bat, adibidez, eta ondoren, sortzen dira galderak eta zalantzak, bideoa aitzakia eta bidelagun bihurtu da. Hausnarketarako aukera.

Irakaslea: gustatu zaizue?

Batzuk: bai

Ikasle 1: bat deitzen da Afrika.

Irakaslea: Etbko kazetari batek horrela deitzen da. Aber, nork nahi du ikusi ispiluarena?

Ikasle batzuk: nik bai.

Irakaslea: hori ez da desafinatua, hori da silaba, aparatua. Bueno, beste bat ikusiko dugu. Bueno azkena, hau uste dut bideoa grabatu dutela eta gero bertsoa sartu dute.

Irakaslea: ulertzen duzue bertsoarena, ezta? Irudiak erabiltzen dituzte bertsoari laguntzeko. (Irakas3)

Azkenik, hezkuntza arautuan *Gu ere bertsoan* liburuarekin lanean aritzen dira. Behatutako eskoletan hori ikusteko aukera izan genuen, baina alde zuzenetik ere, elkarrizketetan esanda zuten elkarrizketetan aipatu berri dugun eskuliburua erabiltzen zutela.

4.6.- Eztabaida eta ondorioak

Bertso-eskoletan metodologia eboluzionatzen joan da, hala, elkarrizketatutakoek eta behatutako irakasleek ikasle zirenean bizi izan zutena eta gaur egun beraiek irakasle gisa egiten dutena oso ezberdina da, eta erabiltzen dituzten irakaskuntza-metodoak ere bai. Elkarrizketatutako emakumeek esan digute bertsolaritza egiteko modu bat jaso zutela; bertan bat-batekotasunera pasatu baino lehen bertsoen errepikapena eta idazketa oso jarduera ohikoak ziren. Eredua zurruna zen, seriotasuna eta indarra islatzeko asmotan egindakoa, kideen arteko saretzea eta partaide bakoitzaren emozioak ez ziren lantzen eta jolas egiteko espazio gutxi gelditzen zela diote (Alberdi,

2015; Larrañaga, 2013; Lasarte et al., 2016). Ikaskuntzaren ikusmolde hori, pedagogia tradizionalarekin egiten du bat, non eskolaren helburu bakarra zen bertsolariak produzitzea, garaian zegoen urritasunari aurre egin eta etorkizunean galdu ez zedin. Eskolen helburua edukien irakaskuntzan zentratzen zen (Prieto, et.al, 2009).

Pedagogia tradizionalak azterna sakona utzi duela ikusteko aukera izan dugu, errimak eta doinuak, txikitik handira joan, bertsoak buruz ikasi eta paperean idatzitako bertsoak kantatzea aspaldidanik nagusitu den ohiko praktika bat da bertsolariaren alderdi teknikoa barneratzeko, hau da, eduki hutsen lanketa soila. Baina badirudi ohiko jardunean jasotzen zen eredu pedagogikoarekin kezka bat zegoela belaunaldi berrietan, eta horrek XXI. mendean dauden bertso-eskoletako irakasleak estrategia pedagogiko berriak bilatzera eraman zituen. Eredu tradizionala osatu eta gaurkotu dituzten metodologiak aurrera eramaten dira. Horrela, XX. mendean zehar hezkuntza kritiko eta dialogikoaren erreferenteek bultzatutako korranteak izan zuten garrantzia nabarmendu behar da puntu honetan: Lev Vigotskik eta Paulo Freirek bultzatutako teoriak eragina izan dute hezkuntzari eta gizarteari pedagogian ekarpen handiak eginez.

Metodologiarekiko kezka egonda ere askotan intuizioaz baliatzen dira egungo bertso-irakasleak topatzen dituzten arazoei erantzuna emateko, izan ere, askok eta askok ez dute formazioa jaso irakasten aritzeko. Hori dela eta, saiakuntza eta errakuntza bidezko ikaskuntza erabiltzen dute eta eredu dialogikoak erabiltzen dira. Modu horretan, ikasleei jarduerari buruz galdetzen zaie haien parte hartze aktiboa sustatuz, horrela proposatutako metodologia ikasleen beharretara eta gustuetara egokitzen da haien motibazioa eta inplikazioa handituz. Era berean, praktikaz gain hausnarketarako aukera dute ikasleek eskola hauetan eta bakoitzak bizitako esperientziak partekatzen eta ateratako gaiak eztabaidatzen dira (Apple & Beane, 1997, Arostegui, Darretxe eta Beloki, 2013, Freire, 1997, Padrós & Flecha, 2014, Peterson, 1995, Rosenstock & Steinberg, 1997, Sánchez, 1999).

Ilido honetan, irakasle hauek taldea indartzen eta kideen arteko konfiantza sortzen ahalegintzen dira espazio seguru eta atsegin bat eskainiz. Helburu horrekin hainbat jarduera proposatzen dira ikasleak motibatuz eta gatazkei aurre egiteko (236/2015 dekretua). Irakaslearen rola aldatu da, ezagutzaren jabe zen autoritatea

izatetik ikasleek haien ikaskuntza prozesuan duten bidelaguna izatera pasatu da. Hori guztia, lidergo eta pedagogia dialogikoan oinarrituta dago, bakoitzak bere diferentziak izanda, berdinen arteko elkarrizketa baita ezagutza eraikitzeke modua (Apple & Beane, 1997; Arostegui Darretxe & Beloki, 2013; Freire 1997; Padrós & Flecha, 2014; Peterson, 1995; Murillo, 2006; Sánchez Aroca, 1999). Horrela, aniztasuna kontuan hartzen da eta ikaslea bere ikaskuntza-prozesuan protagonista aktibo gisa ulertzen dute irakasleek. Proposatutako jarduerak esanguratsuak, errealistak eta egunerokotasunean aplikatu daitezkeenak dira. Hortaz, esan daiteke metodologia aktiboen filosofia presente dagoela bertso-eskoletan (Bernal, et.al, 2009).

Ezin dugu ahaztu bertsolaritzan metodologia berriekin batera genero ikuspegia eta feminismoa txertatzen ari direla. Emakume bertsolariek ekimenak sortu dituzte bide hori urratzeko. XXI. mendean emakume sortzaileek eremu publikoan egoteko eskubidea eta beharra aldarrikatu dituzte (Alberdi, 2019), eta horrekin batera plazandre izena erabiltzen hasi dira zenbait emakume-bertsolari, generoari buruzko hausnarketa kritikoa sustatuz eta euskal kulturak eta hizkuntzak duten ikuspegi androzentrikoa salatzeke asmoz. Azken urte hauetan emakume bertsolariek eman dituzten pausoak nekez uler litezke Bertsozale Elkarteak parekidetasunaren alde garatu duen zeregina kontuan hartu gabe. 2008an Genero Taldea sortu zen. Horrek saretzea eta horren ondoriozko hazkuntza eta askatasun pertsonalak eta hausnarketa kolektiborako giroa bultzatzeaz gain, material didaktikoak sortzeaz eta formazioaz arduratzen da (Lanku, 2008).

Eskola, espazio soziala denez, gizartean dagoen genero-sistema erreproduzitzen du, hortaz begirada feministatik bertako praktika diskriminatzaile, sexistak eta baztertzailak salatzen dira (Montenegro & Corbalán, 2020). Feminismoaren teoria eta praktika bertso-eskoletan sartu dira eta pedagogia kritikoa bidez gizartearen patriarkatuaz eta sistema horrek berarekin dakartzan praktika diskriminatzaileak azaleratzen dira. Ikasgelan proposatzen diren jarduerak bide horretatik doaz, eta gizon/emakume binarismoa eta botere-harremanak gainditzeko, aniztasuna kontuan hartzeko eta eredu hegemonikoaren berriskupen kritikoa egiteke (Alvarez-Uria, et.al., 2019) urratsak ematen ari dira irakasleok. Emakume-bertsolariek aitortzen dute ikuspegi feministatik lanean dihardutela eta

sentsibilizazio eta ahalduntze lana ezinbestekotzat dela haien eguneroko jardunean.

Azkenik, bertsolaritza nagusiki egungo bertso-eskoletan lantzen da, baina hezkuntza arautuan ere leku inportantea du (Armistead & Zulaika, 2005; Sarasua, 2007). Baliabide materialak azken urteetan joan dira gaurkotzen, eta azken urteetan argitaratutako materialen sorkuntzan elkarrizketatutako emakume bertsolariek ere parte hartu dute. Baina ezin da ahaztu lehenengo bertso-eskoletako materialak erabiltzen jarraitzen direla edukiak lantzeko, hortxe ditugu Amurizak sortutako materialak, bertsoaren teknika jorratzen laguntzen duten lanak (Egaña, 2007). XXI. mendean globalizazioak eraldaketa sozialak ekarri ditu eta ezagutzen transmisioa eraginkor izan dadin ahozko kodifikazioa, idatzizko kodifikazioa eta ikonosfera digitala kontuan hartu behar dira (Pallarès, 2014). Horrela, IKTen erabilpenarekin eta *Gu ere bertsoan* proiektuari esker, bertsolaritzaren irakaskuntza teknifikatu eta digitalizatu dute egungo profesionalek. Izan ere, euskarri informatikoak, teknologikoak eta ikus-entzunezkoak nagusitzen dira bertso-eskoletan. Materialak askotarikoak izatea ezinbestekoa da, horri esker gaitasun pertsonaletara egokitu daitezke eta garapen-prozesuak bermatuko dituzte (Lanku, 2008). Ezin dugu ahaztu material horri, ikuspegi aktibo, dialogiko eta kritikoaz gain, genero perspektiba ere txertatu zaiola (Lasarte et al., 2016), bai baliabideetan bai prozeduretan, eta IKTen erabilera dela ikaskuntza-irakaskuntza berritzailearen ezaugarrietako bat.

Laburbilduz, bertsolaritzaren irakaskuntzan azken urteotan hainbat aldaketa gauzatu direla esan daiteke. Hasteko, globalizazioak ezagutza transmititzeko moduan aldaketak ekarri ditu. Beraz, bertsolaritzaren metodologiak aldaketa horiek kontuan hartu ditu gizartean sortutako eskakizun berrietara egokitzeko, ikus-entzunezko baliabideak edo euskarri digitalak kasu. Jarraitzeko, beharrezkotzat jo izan da aurreko mendean zehar sortu ziren teoria pedagogiko berritzaile eta kritikoak ezagutzea eta aplikatzea, eta argi ikus daiteke horien lekua Bertsozale Elkartearen materialetan. Amaitzeko, nabarmentzekoa da aniztasuna kontuan hartu behar dela ikasle guztien kalitatezko ikaskuntza inklusiboa bermatzeko, eta horretarako beharrezkoa da ahots guztiak kontuan hartuko dituen lidergo dialogikoa sustatzea, hots, berdinen arteko elkarrizketan oinarritzea bertsoaren ikaskuntza-irakaskuntza. Horrekin oso lotuta dago begirada feminista, izan ere, kontzientzia feminista berarekin dakarren pedagogia

feminista erabiltzen dute egungo emakume bertsolari-irakasleek, bertsolaritza jorratzen ari diren ikasleak kritikoak izan daitezzen eredu hegemoniko patriarkalak inposatutako praktika diskriminatzaileak erreproduzitu edo jasan ez ditzaten bertsozale (eta pertsona) gisa. Horregatik, sentsibilizazio, deseraikitze eta ahalduntze lan horretan dihardute, bai pentsamenduz, bai ekinez, bai pertsonalki, bai kolektiboki, eta ikusitako eta ikasitako guztia klasera daramate, ikasleekin partekatuz eta elkar elikatuz.

4.7. Erreferentzia bibliografikoak

236/2015 Dekretua, Abenduaren 22koa. Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. EHAA, 9, 1-724. Retrieved from <https://www.euskadi.eus/eusko-jaurjaritza/-/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/>

Alberdi, U. (2015). *Bertsolaritza eta generoa*. Errenteria: Memorandra aurkezpena.

Alberdi, U. (2019). *Kontrako eztaarritik*. Zarautz: Susa.

Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2004). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbo: Mensajero.

Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T., & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. doi: 10.15366/tp2019.34.00

Amuriza, X. (1981). *Hitzaren kirol nazionala*. Bilbo: AEK.

Amuriza, X. (1982). *Zu ere bertsolari*. Donostia: Elkar.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In M. W. Apple & J. A. Beane (eds.). *Escuelas Democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). Lecciones de las escuelas democráticas. In M. W. Apple & J. A. Beane (eds.). *Escuelas Democráticas* (pp. 155-162). Madrid: Morata.

- Armistead, S. G., & Zulaika, J. (2005). *Voicing the Moment: Improvised Oral Poetry and Basque Tradition*. Reno: University of Nevada.
- Arostegui, I., Darretxe, J., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Artetxe, M. (2019a). Emakume bertsolari garaikideak. Ahalduntze-prozesu baten kontaketa posible bat. In M. Artetxe & A. Labaka (eds.). *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen* (pp.257-277). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Artetxe, M. (2019b). *Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak. Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta legitimazio prozesuak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Bernal, M.C. & Martínez, M.S. (2009). *Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje*. *Revista panamericana de Pedagogía*, 14, 101-106.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Downing, N. & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709. doi.org/10.1177/0011000085134013
- Egaña, A. (2007). The process of creating improvised bertsos. *Oral Tradition Journal*, 22(2), 117-142. <https://hdl.handle.net/10355/65108>
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2014). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. doi:10.4471/remie.2013-2014.
- Fiedler, E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Freire, P. (1997). Dialogicidad. In P. Freire (ed.). *A la sombra de este árbol* (pp.100-111). Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de Investigación lasaliana*, 3, 31-35. Retrieved from http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/michael_fullan_3.pdf
- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza*. Donostia: Etxepare Euskal Institutua.
- Gutiérrez, M.G., García, J.L., & Vieira, D.M. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review*, 5(10), 55-64. Retrieved from <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/960>
- Hernández, J.M. (2019). Hutsuneak du hitza. In L. Agirre (ed.). *Bertsoari neurria hartzen* (pp.39-57). Andoain: Jakin.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). *Management of Organizational Behavior 3er Edition-Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lanku. (2008). *Bertsolaritzaren Curriculuma Lehen hezkuntzan*. Villabona: Euskal Herriko Bertsozale Elkartea.
- Larrañaga, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko agoran*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasarte, G., Álvarez-Uria, A., Ugalde, A., Lekue, P., & Martínez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.
- Lasarte, G., Fernández, V., Alvarez-Uria, A. & Gómez-Pintado, A. (2019). Women bertsolaris, reclaiming the past, singing the present. *Prisma Social*, 25, 488-518. Retrieved from <https://revistaprismasocial.es/article/view/2707>
- Lasarte, G., Vizcarra, M.T., Perales, A. & Fernández, V. (2020). Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 249-264. <https://doi.org/10.17561/blo.v10.5102>.
- León, I., Martínez, J., Gamito, R. & Vizcarra, M.T. (2020). Haur-hezkuntza genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in

- experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Matxain, X. (2020). Bat-bateko bertsolaritzaren funtsezko ezaugarriak: azterketa sinkroniko bat. *Fontes Linguae Vasconum*, 129, 87-116. doi: <https://doi.org/10.35462/FLV129.3>
- Montenegro, C. & Corbalán, A.P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris* 5(3), 8-29. doi: <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4(4e), 11-24. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. doi: 10.4471/ijelm.2014.17
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en los medios de comunicación. *Teoría de la Educación*, 26(1), 59-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261597>
- Peterson, B. (1995). La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. In M. W. Apple eta J. A. Beane (Ed.), *Escuelas Democráticas* (pp. 95-130). Madrid: Morata.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 10(3), 7-30. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Quintero, K.T. (2019). Transformación del Aprendizaje desde el enfoque social (TADES). *Revista Scientific*, 4(13), 322-334. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.17.322-334>
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220. Retrieved from

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

- Rodríguez, G., Gil., & García, E (1996). *Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: agud y Nudist*. Bartzelona: PPU.
- Rosenstock, L. & Steinberg, A. (1997). Más allá del taller: reinventar la formación profesional. In M. W. Apple & J. A. Beane (eds.). *Escuelas Democráticas* (pp. 71-94). Madril: Morata.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfman Publications.
- Salder-Smith, E. (2001) Self-perception of team-roles: some implications for business and management. In R. J. Riding, S. Rayner & S.G. Rayner (eds.). *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception*. (pp.101-132). Santa Barbara, US: Praeger Publishers.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. Retrieved from <https://escuelamoderna17.files.wordpress.com/2017/01/la-verneda-san-martc3ad-una-escuela-donde-las-personas-se-atreven-a-soc3b1ar.pdf>
- Sarasua, J. (2007). Social Features of Bertsolaritza. *Oral tradition Journal*, 22(2), 33-46. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/225132229.pdf>
- Spivak, G. (1993). Can the subaltern speak?”. In P. Williams & L. Chrisman. (eds.). *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader* (pp. 90- 105). London: Harvester Wheatsheaf. Retrieved from abahlali.org/files/Can_the_subaltern_speak.pdf
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madril: Síntesis Sociología.
- Vigotsky, L.S. (1983) *Pensamiento y lenguaje*. Bartzelona: Paidós.
- Zubiri, H. (2019). Kulturgintzari begiratzeko betaurreko berriak. Bertsolaritzatik ikasten. In L. Agirre (ed.). *Bertsoari neurria hartzen* (pp.11-37). Andoain: Jakin.
- Zubiri, H., Aierdi, X., & Retortillo, A. (2019). *Kultura ez da bat-batekoa. Bertsolaritza aztergai*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

5. KAPITULUA

BERTSO-ESKOLAK: ALDERDI SOZIO-EMOZIONALAREN GARRANTZIA AHALDUNTZE PROZESUAN

5.- Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduntze prozesuan¹¹

Aurreko mendearen amaieran bertsolaritzaren irakaskuntza tradizionala alde teknikoan eta bat-bateko sormenean zentratu zen, bertsoen ekoizpenean zehazki, eta bertsolari identitatearen edo talde izaeraren eraikuntzarako beharrezkoa den lanketa sozio-emozionalak ez zuen lekurik izan garai hartan (Alberdi, 2015; Artetxe, 2014; Lasarte, Fernández, Álvarez-Uria & Gómez, 2019).

Azken hamarkadetan ordea, gizartean gertatu diren aldaketek eragina izan dute bertsolaritzaren garapenean (Artetxe, 2019), eta horrekin batera, bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntzan. Era berean, emakume bertsolarien ibilbidean hainbat mugarri aipatu dira azken ikerlanetan eta lan horietan agertzen diren esperientziak eta testigantzek argia eman diete emakumeek bertsolaritzaren sisteman bertsolari eta irakasle gisa sartzean eta jardutean izan dituzten bizipen eta jokaerei (Alberdi, 2015; Alberdi, 2019; Artetxe, 2014; Lasarte, Fernández et al., 2019). Izan ere, sozialki diskriminatuta dagoen kolektibo honek bere eskubideak eta aukera berdintasuna lortzeko jardun behar izan du bidea urratzen azken urteotan eta horrek paradigma aldaketa ekarri du mende berriarekin batera.

Hezkuntzara eramaten badugu lanketa hori, eta irakaskuntzara zehazki, edukien transmisio hutsetik harago joan behar garela ulertuko da. Izan ere, ikaskuntza-irakaskuntzan berebiziko garrantzia dute honako ezaugarri hauek: ikasleak bere burua ikasteko eta esku-hartzeko gai ikusteak, taldearen partaide sentitzeak eta taldekideen arteko harremanak zaintzeak. Hortaz, alde batetik, irakasle lanean *adimen emozionala* jorratzeak berebiziko garrantzia du; emozioen kudeaketa bertsolari(gai)ak egin behar

¹¹ Artikulu orijinala honako hau da: Fernandez, V., Vizcarra, M.T. eta Alvarez-Uria, A. (in press), Bertso-eskolak: alderdi sozio-emozionalaren garrantzia ahalduntze prozesuan. Bidali da Revista de Lenguas y Literaturas catalana, galega y vasca.

duen prozesu kontzientea da eta hor sar ditzakegu adimen pertsonala eta sozialaren ezaugarriak. Bestetik, perspektiba feministaz hitz egitea ezinbestekoa da egungo bertsolaritza ulertzeko, azken urteetan emakume (bertsolari) asko feminismoarekin identifikatu dira eta (Alberdi, 2019). Mende berriarekin batera emakume bertsolariak kontzientzia feministaren hedapenean murgilduta ageri dira (Esteban, 2019); teoria zein praktika feministak bertsolaritzaren egunerokotasunean aztarna uzten hasi dira.

5.1. Adimen emozionala

Hezkuntza eremuan *adimen emozionalaren* gaia leku garrantzitsua hartzen joan da azken 40 urteetan zehar. Izan ere, ikasleen alde emozionalaren zaintza XX. mendearen hezkuntza eremuko ezagutzaren eraikuntzan garrantzitsua izan da, hau da, *adimen emozionalak* curriculum akademikoan ezagutza eskuratzeko leku ahaltsua izan du (Lanku, 2008). Zientziak emozioen oinarriko kudeaketa bizitzarako jokaera, gaitasun edo ezagutza garrantzitsua dela egiaztatu du; horrekin batera nabarmendu du orain dela urte batzuk arte ezagutza akademikoari soilik eman zaiola indarra (Bisquerra, 2011).

Adimen emozionala kontzeptua Michael Beldochek 1964. urtean publikatutako artikulu batean agertu zen lehenengo aldiz. Howard Gardnerrek 1983. urtean *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* aurkeztu zuen, eta hainbat adimenen artean adimen intrapertsonala (zeure burua ulertu, zure sentimenduak, beldurrak eta motibazioak aintzat hartu) eta adimen interpertsonala definitu zituen, *adimen emozionalarekin* erlazionatutakoak. Geroago, autore batzuk haien lanetan adimen horiei buruz hitz egin dute, baina Daniel Golemanen *Emotional Intelligence* liburua argitaratzearekin (1996) izan zuen *adimen emozionalaren* kontzeptuak zabalkunde handiena (Haardep & Gowda, 2019). Horrela, Salovey eta Mayerren arabera (1990) *adimen emozionalari* esker gure pentsamenduak eta ekintzak bideratze aldera, sentimenduak eta emozioak detektatzeko eta kudeatzeko trebetasuna gara daiteke.

Ildo horretan Bisquerrak (2011), inteligentzia emozionala norberaren eta besteen emozioez jabetzeko eta emozioak erregulatzeko gaitasuna dela aipatzen du. Hots, norberak bere emozioen erregulazioa lortzeko kontzientzia emozionala ezinbestekoa

dela defendatzen du (Fragoso, 2015). Auto-erregulazio emozionala inpultsibotasun eta errepresioaren erdian kokatuko genuke, izan ere, mutur horietako edozeinetan egotea kaltegarria izango litzateke pertsonarentzat. Golemanek dio (in Bisquerra, 2011) *adimen emozionalak* honako ezaugarri hauek dituela:

- Norberaren emozioak ezagutzea.
- Emozioak kudeatzea.
- Nork bere burua motibatzea.
- Besteen emozioak ezagutzea, haiekiko *enpatia* izatea.
- Beste pertsonekin harreman positiboak ezartzea, trebetasun sozialak garatzea.

Lehenengo hiru dimentsioak auto-erregulazioarekin lotuta daude; izan ere, gure sentimenduak ezagutzea, kudeatzea eta geure burua motibatzea autoezagutzari erreferentzia egiten dioten faktoreak dira. Gardnerrek (1993) adimen intrapertsonal gisa bataiatu zuen gaitasun multzo hau, baina trebetasun emozional pertsonalak ere deitu izan dira. Azken bi dimentsio horiek, ordea, *enpatiak* eta trebetasun sozialek, adimen sozialarekin harremana dutela dio. Zehazki, beste pertsonak ulertzeko gaitasuna da, giza harremanak hobetzeko. *Adimen emozionala* duen pertsonak pertsonen arteko desberdintasun indibidualak behatu eta onartzen ditu, pertsonen sentimenduak, hausnarketak eta motibazioak ulertzen ditu, *enpatia* eta elkarrekintza erabiltzen ditu horretarako.

Aipatu den bezala, adimen emozionalean bi motatako adimen bereizten dira: pertsonala eta soziala (Gardner, 1993; Goleman, 1996). Adimen pertsonala adimen pertsonalarekin bat egiten duena da, eta adimen sozialari beste egile batzuek adimen interpertsonala deitu izan diote (Bisquerra, 2003; Losada, 2018). Bi adimenak garrantzitsuak dira pertsonaren garapena orekatua izan dadin; izan ere, pertsonak bere buruaz duen ezagutzak harreman sozialetan eragin handia izango du.

5.2. Emozioen kudeaketa bertsolaritzan

Emozioen kudeaketa ikaskuntza-prozesu etengabea da eta konpetentzia emozionalen garapenean eta giza garapena sustatzean oinarritzen da, horretarako bizitzarako erremintak sortu behar dira eta ongizate pertsonala eta soziala handitu (Bisquerra, 2000).

Bertsolari hitza aipatzerakoan hizkuntzan eta musikan pentsatzen dugu, baina bertsolariak bertsolaritzan partaidetza aktiboa duenean bere adierazpenean izaera pertsonala eta soziala islatuko ditu (Lanku, 2008). Hortaz, *Bertsolaritza Curriculumean* (2008) lana argitaratu zutenean egileek aipatu zuten trebetasun pertsonal eta sozial jakin batzuk beharrezkoak direla bertsolari izateko. Horrela adierazten dituzte trebetasun sozial eta pertsonal horiek:

Jendurreko inprobisazioa izaki, [bat-bateko bertsolaritzak] trebetasun ugari eskatzen ditu: norberareganako konfiantza, besteen lekuan jartzen jakin eta besteak ulertzea, edozein egoerataro egokitzea, norberaren emozioen erregulazioa, jendurrekotasuna, komunikatzaile ona izatea, oroimena, gauzak hainbat erataro adierazten jakitea, ikuspuntu desberdinak erabiltzeko gaitasuna... (Lanku, 2008: 57).

Uxue Alberdik puntu honetaz hitz egitean (2015) bertsolariak 'emozioen termometroa' aktibatuta izan behar duela aipatzen du, hau da, entzuleen sentimenduak kontuan izan behar ditu eta bertsoa sortzen duenean hartzaileentzat kantatu.

Ildo honetan baieztatu daiteke alde emozionalaren lanketa ezinbestekoa dela oholtzan ahal bezain ondo egoteko eta txapelketetan modu emankor, egoki eta orekatuan parte hartzeko. Bertsolaritzaren teknika ezagutzea inportantea da bertsoak kantatzeko, bestela esanda, errimak, doinuak eta neurriak ezagutu eta barneratu behar dira (Amuriza, 1982). Gainera eduki aldetik, diskurtso borobilak eta ideia landuak osatu behar dira. Hala ere, zenbaiten ustez bertsolaritzaren sisteman zerbaitek huts egin du urte batzuetan zehar, alde teknikoa bakarrik hartzen baitzen kontuan bertsolaritzaren irakaskuntzan. Sistema hori jaso zuten pertsona batzuek asko hausnartu dute horren inguruan, eta orain bertsolaritzaren irakaskuntza sistema aldatzen ari dira (Lasarte, Álvarez-Uria, Ugalde, Lekue & Martínez, 2016). Izan ere, ikasleen alde sozio-emozionala kontuan hartu eta zainduko da ikaskuntza prozesu

horretan Bertsozale Elkartearen azken materialak eta curriculum-proposamena kontuan izanik (Lanku, 2008). Zehazki, landu beharreko alderdiak hurrengo irudian argi agertzen dira (1.irudia), bakoitzari zor zaion garrantzia emanez:



5.1.irudia. Bertsoaren ikuspegi bateratzailea (Lanku, 2008: 20)

Iturria: Norberak egina

5.2.1. Bertsolari(gai)aren trebetasun pertsonalak

Lehen aipatu lez, trebetasun pertsonalen multzoan norberaren emozioen ezagutza, emozioen kudeaketa eta motibazioa sar daitezke (Goleman, 1996). Jendaurrekotasunak exijitzen duen bat-bateko sormen jarduera egoki egin nahi bada, autoestimu positiboa izan beharko du bertsolariak (Alberdi, 2015; Lanku, 2008; Lasarte et al., 2016).

Hortaz, ikasle bakoitzak momentu zehatz batean sentitzen eta esperimentatzen dituen emozioak identifikatzea lehenengo pausoa izango da bide horretan. Bestela esanda, lehenengo faseak kontziente izatea eskatzen du. Kontzientziazio momentu horretan ezinbestekoa da emozio horiek bideratzen jakitea, eta modu orekatuan jokatu beharko litzateke. Hori da bigarren urratsa. Baina gure emozioekin bat egin ondoren, salto handia egiten dugu auto-motibaziora ailegatzeko bidean. Fase honetan, pertsona baikorrak, motibatuak eta haien emozioen arduradunak izan behar dugu eta arazoei modu osasuntsu eta eraginkorrean aurre egiten dieten pertsonak izatera heldu (Goleman, 1996). Motibazioa pertsonen barne egoera bat da eta jarrera gidatu,

aktibatu eta mantentzen du. Motibazioak ikasleak ekintza burutzeko gai direla sinestea dakar eta beraiek ekintzaren erantzukizuna dutela (Printich eta De Groot, 1990).

Bertsolaritzaren sisteman zentratuz, Lasarte et al.-ek (2016) eginiko emakume bertsolariei buruzko ikerketan aipatzen dute neskek autoestimua falta izan dutela eta ez da harrizkoa testuingurua alde izan ez dutela kontuan izanik. Ikerketa horretan emakumezko bertsolarien oholtzarako jauzian eragina izan zuten faktoreak adierazi zituzten elkarrizketatutako askok, eta faktore horien artean segurtasuna, konfiantza, *agentzia* eta emozioen lanketa haiek jasotako bertsolaritzaren irakaskuntzan leku txikia izan zutela ondorioztatu zuten. "Arrunta da emakumeak ez ikustea bere burua gauza askotarako gai, batez ere, publikoaren aurrean egin behar diren ekintzetan" (Gaztelumendi, 2010: 31).

Izan ere, Zubiri et al.-en (2019) ikerketan irakurri dezakegun moduan emakumeak sozialki eta tradizionalki zapalduetako kolektibo bat izateak eta horren ondorioz eremu publikoa historian zehar debekatuta egon izanak bere eragina izan du publikoaren aurrean bat-batean aritzeko jardueran:

Baldintza sozialek eragozpen handirik sortzen ez dutenean (...) bertso-eskoletan 18 urtetik beherakoan artean (...) parekidetasuna askoz hurbilago dagoela. Aitzitik, jatorri soziala duen desberdinkeriak bereziki estutzen duenean (nerabezaroan helduarorako trantsizioa egiten denean; ahotsa publikoki hartzen denean; komunikazioa egikaritzeko entzulearekiko gutxieneko konplizitatea, hurbiltasuna eta onarpena bilatzea ezinbestekoa denean), handitu egiten da genero arloko desberdinkeria. (2019: 147)

Aipatutakoak kontuan izanda, adituek oso ondo ezagutzen dute etorkizuneko bertsolariek arreta non jarri behar duten norbanakoaren eta talde osoaren ongizatea lortzeko. Bertsolaritzaren irakaskuntzan teknikaren eta emozioaren arteko bateratzea egon beharko luke eta, jarraian ikusiko dugun bezala, norabide horretan urratsak ematen hasi dira azken urteotan.

5.2.2. Bertsolari(gai)aren trebetasun sozialak

Konpetentzia sozialari dagokio *enpatia* izatea eta beste pertsonekin harreman positiboak ezartzea (Goleman, 1996). Gainera, multzo horretan sar ditzakegu emozionalki inteligente direnak. Izan ere kapazak dira lagunak egiteko eta mantentzeko, ondo egokitzen dira edozein egoera sozialetan eta erremintak dituzte arazoei edo gatazkei aurre egiteko.

enpatiak besteen emozioak irakurtzean, ezagutzean, ulertzean eta haiekin konektatzean datza. Besteen ikuspuntua ez ezik, gertaera batean bizi diren emozioak ere ulertzea da. *Enpatiari* "kontzientzia soziala" ere deitu izan zaio. *Enpatia* hitza grekeratik dator, *em patheia* hitzetik hain zuzen eta "barruan sentitzea" esan nahi du (Bisquerra, 2011). Ohiko definizioaren arabera bestearen tokian jartzeko gaitasuna da.

Trebetasun sozialen garapena oso baliagarria da gure bizitzako hainbat arlotan (Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides & Villota, 2017), gure ingurunearekin hobeto erlazionatzeko aukera ematen baitigu. Hitzik gabeko komunikazioa (jarrera, ahotsaren tonua edo intentsitatea, begirada, keinuak, eta abar) oso garrantzitsua da pertsonen arteko harremanetan (Flores, García, Calsina & Yapuchura, 2016). Pertsona enpatiko bat gai izango da horrelako seinaleak irakurtzeko, eta, aldi berean, entzuteko ahalmena garatuko du (Bisquerra, 2011).

Bertsolaritzaren alorrera bueltatuz eta trebetasun sozialei dagokienez, esan bezala, jendaurrekotasunaren lanketak garrantzi handia du (Lanku, 2008). Kontzentrazioa mantentzea, diskurtso koherentea egitea, publikoaren erantzuna kudeatzea, edo oholtza gainean bertsolarien urduritasuna murriztea trebetasun sozialei esker egoki kudeatzen jakingo du bertsolariak. Bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan lanketa horiek egin arren, zaila da aurreikustea egoera errealean egon arte gertatuko dena (Lasarte, et al., 2016).

Puntu honetan landu beharreko beste gaietako bat talde-lana izango litzateke. Ez da kasualitatea kontzeptu hau *Bertsolaritzaren Curriculum* *Lehen Hezkuntzan* lanean zenbait aldiz azpimarratzea, (zazpi aldiz zehazki). Bertsolari izatea prozesu autonomoa da eta bertsolariak teknikaren ezagutza, sormenaren lanketa eta bere diskurtsoaren eraikuntza osatu behar ditu, baina ezin dugu ahaztu testuinguruaren eragina eta, honekin batera, kideen laguntzaz eta publikoarentzat bat-batean kantatzen duela.

Bertsolaritza talde lana bezala ulertu behar dugu, hainbat pertsona kualifikatuk dihardutelako horretan: antolatzaileak, eragileak, epaileak, sortzaileak, gai-jartzaileak, eta entzuleak, besteak beste (Lanku, 2008; Lasarte, Vizcarra, Perales & Fernández, 2020; Sarasua, 2007). Hortaz, lankidetzak pisu handia du bertsogintzan. Bertsolariek binakako gaietan eraikitzen duten bertso alditik hasita, bertso-saio osoa taldean egitera egongo da presente alderdi soziala; elkarlana funtsezkoa izango da jarduna behar bezala burutzeko (Lanku, 2008). Egoera kontuan hartu behar du beti bertsolariak, mezu egokiak erabili behar ditu edozein testuingurutan eta entzulea harritu edo hunkitu behar du. Bakoitzaren ikuspuntua zein den ahaztu gabe besteena ulertzeko gai izan behar da bertsotan egiteko, hori da konpetentzia soziala adieraztea.

5.3. Agentzia eta ahalduntzea

“Emakume bertsolariak betidanik izan dira gurean” (Lujanbio, 2019:78). Baina bat-bateko bertsolaritza plazagizonena izan da historikoki eta emakumeek haien presentzia eta parte-hartzea bermatzeko bidea egiten ibili behar izan dira, eta oraindik horretan dihardute (Lasarte, Fernández et al., 2019). Egungo bertsolaritza gizonen jarduera izatetik, emakumeen jarduera ere izatera igaro da (Larrañaga, 2013). Hortaz, emakume idazle ingelesei begira Elaine Showalterrek 1983an argitaratu zuen *A Literature of Their Own* lanean egin zuen sailkapena bertsolaritzara ekarrita, hainbat fasetan kokatu ditzakegu emakume bertsolarien sorkuntza: femeninoa edo *feminine* (gizonen eredia jarraitzen dute), feminista edo *feminist* (haien eskubideak aldarrikatzen dituzte), eta emakumearena edo *female* (norberaren estetika aurkitzea dute xede) (Moi, 2006).

Bertsoaren munduan ordea, ez dira kronologikoki bata bestearen atzetik gertatu, izan ere, hirurak aldi berean gertatu direla esan genezake, baina egun nagusiki idazkera propioa sortzen ari direla egiaztatu daiteke, haien barruko ahotsaren bila dabilelako (Alberdi, 2019; Lasarte, Ugalde et al, 2019). Genero perspektiba kontuan hartuta, azken bi hamarkadetan aldaketa handia egon da bertsolaritzan (Alberdi, 2019; Artetxe, 2019). Emakume bertsolarien ibilbidea ulertzeko bi kontzeptu garrantzitsu kontuan izan behar dira: *ahalduntzea* eta *agentzia*.

Ahalduntze hitza aipatzen dugunean, botere harremanei buruz hitz egiten dugu,

eta hauek ezartzen duten menperakuntza egoerari buruz. Zehazki, botere eta kontrol gabezia dutenek menpeko egoera atzean utz dezaten, existitzen diren botere-harremanak kolokan jartzearen premiaz hitz egiten dugu (Lasarte, Ugalde, et.al, 2019). Horrela, botere pertsonala lortu behar du botere-gabetuak eta horretarako aurretik subordinazio egoeran dagoela jabetu behar da. Honi buruz hausnartzea izango da lehenengo urratsa. Bere zapalkuntza egoeraz kontzientzia hartu behar du eta konturatu ez dela berari bakarrik gertatzen zaion zerbait, kolektibo baten parte izatearen ondoriozko egiturazko biolentzia dela baizik. Geroago, lortu duen botere pertsonala sozializatuko du, barneko eta kanpoko esperientziak partekatuz eta integratuz. Azkenik aldaketarako botereari eta politika eraginari buruz hitz egingo da komunitate horretan (Lasarte, et al., 2020).

Ahalduntzea boterea irabaztearekin erlazionatuta dago; *agentzia* ordea, objektu izatetik subjektu izatera pasatzen denean gertatzen dena da (Lasarte, Ugalde, et. al, 2019). Sherry Ortner (1984) antropologoak esaten du *agentzia* terminoak pertsona batek egiturazko baldintzak aktiboki aldatzeko duen gaitasunarekin zerikusia duela. Honela, *Agentzia* ekintza sozial eta indibidual lez uler daiteke (Lasarte et al, 2020). Erlazio estua du subertsio, erresistentzia eta negoziazioarekin. Hortaz, ahalduntze bide horretan ezinbestekoa da lehenengo *agentzia* eskuratzea.

Lehen esan bezala, azken urteotan bertsolaritza aldaketa garaian dago, eta genero ikuspegia kontuan hartuta, emakume bertsolariek burututako zenbait ekimenei esker izan dela baieztatu daiteke, neurri handi batean. Ildo honetan, Miren Artetxek (2019) honako ideia hau aipatzen du:

Gizartean akademia eta mugimendu feministari esker maila diskurtsiboan zein praktikoan egin diren aldaketez gain, besteak beste emakume bertsolariek haien beharrei erantzuteko modu formal zein informalekoan, kontziente zein inkontzienteagoan, modu indibidual zein kolektiboagoan garatutako hainbat ekimeni esker izan da aldaketa, hain zuzen ere” (p.259).

Honela, zenbait mugarri aipatzen ditu autore honek: lehen erreferenteen ekarpena, emakume bertsolarien saretzea eta teorizazio zein praktika feministak bertsolaritzara hurbiltzea (Artetxe, 2019).

Emakume bertsolariak zenbait topaketetan elkartu dira eta jabeakuntza prozesu batean daude. Topaketa horietan, generoa bertsoaren munduan lantzeko ekimenak sortu dituzte, genero ikuspegia eta feminismoa bertsolaritzan txertatzeko, pertsonalaren eta politikoaren arteko loturak eginez eta haien kontzientzia feminista esnatuz.

Azken urte hauetan emakume bertsolariak eman dituzten pausoak nekez uler litezke Bertsozale Elkartek parekidetasunaren alde garatu duen zeregina kontuan hartuko ez bagenu. 2008an, Genero Taldea sortu zen eta haren asmoa parekidetasuna suspertzea izan zen, bai bertsoaren, bai jardueraren eta proiektuen antolaketan, egituraren, funtzionamenduan eta elkartearen harremanetan.

Lehendakaritza berria du Bertsozale Elkartek 2018tik eta zortzikoteak genero ikuspegia funtsezkoa dela uste du (Lasarte et al., 2020). Bertsozale elkarteak sustapenez arduratzen da, eta eremu askorekin du harremana. Hortaz, ezinbestekoa da gizon-emakumeen botere harremanak orekatzea, eredu tradizionalistatik alde egiteko (Lasarte et al., 2020). Baliagarria da eta izango da haien eskuhartzea elkartearen barneratutako ideia batzuk aldatzeko, joera matxistak baztertzeko eta emakumeen ahaldu bidean aldeko jarrera eta jokaera hartzeko (Lasarte et al., 2016).

Bertsozaleen Elkarteko Genero Taldean aurrera eramanez diren ekimenak gainbegiratu ditugu eta ekintzen artean honako hauek aurkitu ditugu: gai jartzaile eta epaileen formazio tailerrak, 2014ko bertso eguna generoaren gaian oinarrituta egotea, hedabideak (telebista eta prentsa) sensibilizatzea, bertso eskoletan eta ikastoletan bertsoaren buruz dauden ikasmateriak gainbegiratzeko eta aholkularitza ematea genero perspektiba txertatzeko, emakume bertsolarien arteko topaketak antolatzea, eta gaiaren inguruko formazio plana egitea.

Nancy Downing-ek eta Kristin Roush-ek (1985) azaldu zuten identitate feminista eraikitzeko ezinbestekoa dela kontzientziazioa eta generoaren inguruan dauden aurreiritzi eta diskriminazioei aurre egitea. Bertsolaritzari dagokionez, bide horretan hainbat lan eta hainbat estrategia markatu dira azken urteotan. Egun, hainbat esparrutan genero perspektiba txertatzen ari da bertsolaritzaren komunitatean dauden pertsona kontzientziadunek (Alberdi, 2019) eta Bertsozale Elkartek

(lehenengo genero taldearen bidez eta gero zuzendaritza berriarekin ere) bultzatuta.

Ekimen horien artean, “Emakumeak plazara” izeneko ekitaldia burutu zuten duela zenbait urte, edo “Ez da Kasualitatea” dago, 2009. urtean sortutako emakumez soilik osatutako saio musikatua (Artetxe, 2019). Horrekin eta bestelakoekin XXI. mendean emakume sortzaileek eremu publikoan egoteko eskubidea eta beharra aldarrikatu dituzte, eta horrekin batera plazandre izena erabiltzen hasi dira zenbait bertsolari (duela oso gutxi onartu dute Euskaltzaindiaren hiztegian hitz hau), generoari buruzko hausnarketa kritikoa sustatuz eta euskal kulturak eta hizkuntzak duen ikuspegi androzentrikoa salatzeke asmoz.

Puntu honi amaiera emateko, aipatu beharra dugu 2015ean Genero Taldeak emakume bertsolarientzako Aahalduntze Bertso-Eskola sortu zuela, non bertsotan trebatzeko lekua izateaz gain, hausnarketak eta bizipenak partekatzeko gunea da (Artetxe, 2019).

Artikulu honetan aztertu nahi izan dugu bertso-irakasleek bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan zer nolako metodologiak erabiltzen dituzten eta zelan kudeatu dituzten aspektu sozio-emozionalaren zaintza eta aahalduntze eta *agentzia* prozesuak euren diskurtsoetan eta euren metodologietan.

5.4. Metodoa

Aurreko atalean azpimarratu den lez, bertso-eskoletan zein hezkuntza arautuan bertsolaritza eskoletan bai metodologietan, bai diskurtsoan nola kudeatzen den alderdi sozio-emozionala ezagutu nahi da eta bide honetan, trebetasun horiek jorratzean, gerta daitekeen aahalduntze prozesuaren berri izatea.

Esan daiteke kasu azterketa bat dela eta informazioa biltzeko erabili diren tresnak bi izan direla: elkarrizketa sakonak eta eskoletan egindako behaketa etnografikoak. Informazioa biltzeko hainbat metodo eta hainbat pertsonaren iritziak alderatuko dira eta horrela triangulazioa erabiliko da.

Hartu den ikuspegia formatiboa izan da, ezinbestekoa delako irakasleen prozesua ulertzea eta aztertutako emakumeak testuinguru horretan kokatzea; aldi berean

bertsolari gisa eta irakasle gisa jokatzeko rola ezagutzeko modu aproposena da.

5.4.1. Kasu-azterketa

Esan daiteke kasu azterketa baten aurrean gaudela (Colás & Buendia, 1992) emakume bertsolari hautatuak bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak aztertuko direlako, eta hala fenomeno zehatz bat aztertu nahi delako: zehazki alderdi sozio-emozionalaren zaintza eta ahalduntze prozesuaren sustapena metodologietan eta diskurtsoetan.

Ikerketak bi fase nagusi izan ditu, alde batetik, emakume bertsolari eta irakasleen iritziak, sentimenduak eta hausnarketak jaso ditugu elkarrizketa sakonen bidez. Tresna horren bidez honako gaien inguruko informazioa jaso da: metodologia (erabiltzen diren irakaskuntza-metodoak, bai jaso zutena, bai beraiek erabiltzen dutena) eta irakaslearen estiloa (marka pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa). Beste alde batetik, bigarren fase batean, egungo emakumeek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak ikusteko eta euren ekarpena aurrez aurre ezagutzeko 16 behaketak egin dira haien eskola orduetan; diskurtsoak eta praktikak bildu ditugu horrela.

Errealitate baten ulermena eta interpretazioa egin nahi izan da, hau da, emakume bertsolarien ekarpena bertsolaritzaren irakaskuntzan nolakoa den ezagutu nahi izan da. Horrek eskatu du ikertzaileak testuinguruan murgiltzea eta aztertutako pertsonarekin mintzatzea bertatik bertara (Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2014; Vallés, 2003). Hori lortu ahal izateko ikertzaileak erantzunak bilatu ditu modu sistematiko eta metodikoan (Flick, 2014).

5.4.2. Testuinguruaren deskribapena

Ikerketa honen testuingurua bertsolaritza da, eta esparru horren barruan, bertso-eskoletan eta hezkuntza araututako bertsolaritzari buruzko saioetan jarduten duten emakume bertsolariekin egin da. Zehazki 10 elkarrizketa sakonak egin dira, eta hortxe ditugu emakume bertsolariak eta bertso-irakasleak diren elkarrizketatuak. Gure lana

bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntza gertatzen den eremuetan kokatzen da.

Bertsozale Elkartek adierazten duen bezala bertso-eskolak bertsolaritzaren ezagutzetan sakontzeko eta hizkuntzaren alde ludikoa lantzeko eratzten diren guneak dira, eta era berean, Euskal kultura modu sortzaile eta aktiboan bizitzeko aukera ematen dute. Azken urteotan hainbat ikastolatan bermatu da bertsolaritzaren irakaskuntza. Helburu horrekin 2011-2012 ikasturtean akordio bat sinatu zen Bertsozale Elkartearen eta Ikastolen Elkartearen artean, Euskal ikastolen Curriculumean bertsolaritzari dagozkion esparruak zehazten zituena.

5.4.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak

Ikerketa hau bertsolaritzaren testuinguruan garatu da, eta bertan hainbat audientzia kontsultatu dira, haien artean, emakume bertsolariak eta bertso-irakasleak diren emakume bertsolariak. Elkarrizketa sakonetako partaideak ikerketa honetan 10 emakume bertsolari izan dira, eta elkarrizketatuak izendatzeko honako kode hauek erabili dira: Berts1 20151112; Berts2 20151119; Berts3 20151201; Berts4 20151201; Berts5 20151203; Berts6 20151224; Berts7 20160104; Berts8 20160109; Berts9 20160115; Berts10 20160131. Elkarrizketatutako bertsolari bakoitzari zenbaki bat eman zaio eta bigarren kodea elkarrizketaren eguneko data izan da.

Behaketetako partaideak: behaketak ikastetxe arautuetan eta bertso eskoletan burutu dira, hala, 4 emakume bertsolari-irakasle eta haien taldeak behatu dira, irakasle bakoitzaren 4 saio. Orotara 16 saio grabatu ziren. Behatutako emakume guztiak, esan bezala, elkarrizketa sakonetan parte hartu zuten bertsolari-irakasleak dira eta honako kode hauek erabili dira haiek izendatzeko: Irakasle1, Irakasle2, Irakasle3 eta Irakasle4.

5.4.4. Prozedura eta analisi tresna

Elkarrizketa sakonak eta behaketak aurrera eraman dira eta jarraian transkribatu da material guztia. Informazioaren analisia, landa lanarekin batera, oso etapa garrantzitsua da (Goetz & Lecompte, 1988). Kasu honetan, jasotako informazioa analizatzea prozesu bat izan da, funtsean induktibo-deduktiboa, dinamikoa eta sistematikoa, jasotako iritzien mezua ezagutzea eskatzen duena, aukeratzea,

saillkatzea, alderatzea eta interpretatzea. Prozesu horri esker, fenomenoak gorpuzten dituzten kontzeptu gisa ordezkaturako informazioetatik ideia nagusiak atera ahal izan dira (dimentsioak, kategoriak), baita fenomeno horietatik abiatutakoak diren kontzeptuak (azpikategoriak) ere (Coffey & Atkinson, 2003; Rodríguez, Gil & García, 1996). Horiekin guztiekin sistema kategorial bat osatu da (2. irudia). Sistema kategoriala analisisa egiteko, emaitzak antolatzeko eta narrazioa eratzeko baliagarria da. Narrazioaren hari argumentatiboa eratzen da modu horretan. Sistema kategoriala eraikitzeko NVivo11 pakete digitala erabili da eta ondoren kategoria bakoitzean bildutako edukia interpretatu egin da. Metodologia eta irakasleen estiloak definituak izan dira, batez ere elkarriketa sakonen bidez eta, aldiz, 'irakaslearen diskurtsoa hezkuntza proiektuetan' kategoria nagusiki behaketen bidez osatu da.

5.2. irudia: Analisi tresna, sistema kategoriala.

Dimentsioak	Kategoriak	Indikatzaileak
Hezkuntza-arautua eta bertso-eskolen metodologia (eskolen egoera orokorra eta irakaskuntza eredu proposamena)	Metodologia	Erabiltzen diren metodoak (jaso dutena eta proposatzen dutena)
	Aspektu sozio-emozionala banakakoa (ikasle-irakasle)	Feedback (positiboa, negatiboa, zuzentzailea). Nola zuzentzen duen, noiz, arazo kognitiboak, ikaskuntza esanguratsua.
		Agentzia (ahaldundu, baliabideak eman, arriskuen aurrean prestatu)
		Segurtasuna, autokonfiantza
	Aspektu sozio-emozionala: taldekoa	Talde lana, kohesioa
		Generoaren trataera

Iturria: norberak eginikoa.

5.5.- Emaizak: Hezkuntza-arautua eta bertso- eskolen metodologia

5.5.1.Erabilitako metodologia

Bertsolari izateko moduei buruzko kontzientzia hartzea edo garai eta leku bakoitzean gertatzen denaz ohartzea da lehenengo pausoa eta, ondoren, **metodologiaren eredu berriak** bilatzea. Izan ere, bertsolaritza modernizatu aurretik zeuden bertsolari eredu bakarrak gizonezkoak ziren eta izaera maskulinoa zutenak gailentzen ziren kanon horretan, eztabaidarako ematen du zer den femeninoa eta zer maskulinoa.

Ba, Lazkao Txiki baino... niri ez zait gustatzen esatea maskulinoa edo femeninoa ze adibidez, entzun izan dudalako "bai, bertso-eskoletan erakusten direla adjektibo maskulinoak, adibidez ausardia". Baina nola ausardia adjektibo maskulinoa da? Mesedez. Zer da hori, ezta? Baina bueno, horrela hitz eginda, Lazkao Txiki baino gauza femeninoagorik ez da egon. Sentibera zen. Ba hori neskekin beti izan da eta horregatik esaten du femeninoa. Aspaldiko kontua da hori, pare bat hamarkadako kontua da, hori bazegon, baina zergatik Txirrita hautatu eredu maskulino gisa? Ba, ez dakit, ez dakit. Beste arloa, seguraski, emakumeekin gehiago garatzen ari da, edo gehiago garatu nahi da behintzat (Berts5 20151203).

Baina emakumeen eredu edo erreferente ez hegemonikoen falta orokorra izan da, edonola ere fenomeno hau ez da gertatu bertsolaritzan bakarrik. Historian atzera eginda, oraindik ere gutxi daude, oraindik ekarpena da... Ze beti esaten da "emakumerik ez da egon". Jo, ba egon, egon dira, baina literaturan, antzerkian, pinturan gertatu den bezala ba desagertarazi egin direla. Esan nahi dut, ez da bertsolaritzaren eskusiba bat, hori gertatu da historian oro har. Orain zerbait aurkitu da dokumenturen batzuk edo... garai batean egon zirela, bertsoaren bat edo beste. Gutxi dago, ezta? (Berts9 20160115).

Eremu guztietan emakumeak historiatik ezabatuak izan direla jakin arren, norberak bere esparruan ahalegin guztiak egin behar ditu gai horri buelta emateko.

5.5.2. Aspektu sozio-emozionalaren zaintza (ikasle-irakasle)

Gaur egungo irakasle batzuk kezkatuta daude emozioen kudeaketarekin, ikasleek bertsotan sufritu ez dezaten, eta eskura dituzten baliabideak erabiliz lantzen dute gaia, batez ere ikasleei segurtasuna ematen saiatzen dira.

Seguritatea transmititzekoak. Batez ere hori da, bera gustora sentitzea eta bera seguru sentitzea egiten duenarekin. Bera horrela sentitzen baldin bada, hori erakutsiko du. Bera ez bada horrela sentitzen, alperrik da, ez du disfrutatuko. Bueno, segurtasuna, hasteko nik uste dut norberak eduki behar duela transmititzeko bestela... bestela ez dago modurik (Berts5 20151203).

Horretarako, oso inportantea da ezagutzea nola sentitzen den ikaslea. Irakasleak talde-elkarrizketaren bidez ikasleak bultzatzen ditu sentimenduak kontziente egitera eta urduritasuna partekatzen dute eta hala ikusi ahal izan genuen behaketa egiterakoan.

Irakaslea 2: Nola sentitzen zarete kantatu aurretik, kantatzen duzuen bitartean eta ondoren?

Ikasle 1: Kantatu aurretik ondo, kantatu bitartean ondo...eta ondoren ondo.

Irakaslea 2: Bale, beste bat...esan.

Ikasle 2: Kantatu aurretik lasai, kantatu bitartean urduri.

Irakaslea 2: Aber zu...

Ikasle 3: Kantatu aurretik urduri eta gogotsu, kantatu bitartean lasai...

Ikasle 4: Kantatu aurretik lasai, kantatu bitartean gogotsu eta ondoren...ondo.

Ikasle 5: Kantatu aurretik urduri, kantatu bitartean ez nuen ezer sentitu...eta ondoren lasai.

Ikasle 6: Kantatu aurretik oso-oso urduri, gero kantatu bitartean urduriago, eta geroago lasai.

(Behaketa_Irakasle 2)

Horren aurrean ahalegin handia egiten da erosotasuna lantzeko eta aukera bat baino gehiago ematen da bertsoak lasai eta gustura egin ahal izateko.

Eta saiatzen naiz hori egiten. Atera behar baditut banaka, adibidez, esaten: "bakoitzak nahi duen erritmoan hitz egingo du, aulki bat nahi duenak edo zutik nahi duenak, nahi duenak bizkarra emanda...". Esan nahi dut gero gertatuko dira salbuespen horiek eta kasu askotan (Berts7 20160104).

Estrategia ezberdinak bilatzen dira lasaitasuna bilatzeko.

5.5.2.1.Feedback

Diskurtsoetan **feedback-a zaintzen** saiatu da. Segurtasunarekin batera autokonfiantza hitza agertzen da landu beharrekoen artean, izan ere, bi kontzeptu hauek oso gertu daude elkarrengandik. Zenbait ikasleri, nagusiki neskei, asko kostatzen zaie jendaurrean kantatzen hasteko urratsa ematea. Hala, batzuetan irakasleari psikologoaren papera egitea tokatzen zaiola aipatzen dute batek baino gehiago.

Nik espreski ez dut landu konfiantza edo lotsa... Ba da zu konturatzea ikasle bakoitzak non fallatzen duen. Ba igual batek igual hizkuntzaren erabilera okerra, edo besteak denbora larregi hartzen du edo lehen esan dudana bezala, problema handiena zen belozidatea. Orduan oso perfekzionistak, orduan bertsoetan ondo egiten dute, hizkuntza oso ondo landuta. Eta gero ba plazarako lotsa hori bai, orokorrean eduki ditut neskak beti bultzaka, bultzaka plazarako "benga, kantatu, joe kapaza zarela, benga ez duzula egingo txarto". Hori atzetik, psikologo papera... (Berts5 20151203).

5.5.2.2.Agentzia

Gaur egun, **emakumeak ahalduntzeko** eta bestelako gaiak lantzeko iniziatiba bat baino gehiago dago, batzuk ezagunagoak eta beste batzuk ezezagunagoak, baina bide ugari urratzen ari dira emakumeen bizitzak (ere) aintzat hartzeko, ikusgarri egiteko, eta esperientzia horiek plazaratzeko proposamena ailegatzen zaigu emakume bertsolarien eskutik.

Itxaso Paiak dauzka bertso batzuk, ba, 'Begi Umelak', kontatzen du txikitatik berak futboleari ibili nahi zuela, amak esaten ziola ezetz, futbola ez zela neskontzako, eta horrelako gaiak mahai gainean jartzen ditugu (Berts10 20160131).

Hori dela eta, elkarrizketatuek aipatzen dute, diskriminazio egoerez aritu behar direla esplizituki eta bertsolaritzaren munduko alde ilunez bertso-eskoletako klaseetan; ikasleekin hitz egin behar dela horretaz, norberak izan duen esperientzia partekatuz, eta gerta litezkeen une gozagaitzak mahai gaineratuz. Ikasleak prestatu behar dira gerorako eta bertsolaria izatea desmitifikatu behar da beraiekin.

Ba, beraiek uste dutena bertsolaritzak eskainiko diena edo telebistan ikusten duten hori, ez dela dena. Eta nire krisi hori ba beraiei kontatzen diet inongo arazorik gabe. "Ba hau niri pasatzen zait hemen", beste hitz batzuekin klaro. Esan nahi dut dena ez dela polita eta ondo ibiliko zara bertso-eskoletan, eta ondo ibiliko zara eskolarteko txapelketetan eta gero ya bertsolaria izango zara eta telebistan aterako zara. Hasteko hitz egin beraiekin pila bat, eta gero generoaren gaiari sartzen saiatzen naiz, klaro (Berts10 20160131).

Nesken kasuan bereziki, oholtzara igotzeko **bultzatu beharra** dago, lotsa gainditzeko eta aurrera egiteko ahalgaitza behar dira, seguru eta konfiantzaz egin dezaten aurrera. Haiek erabaki ahal izateko zer nahi duten egin taula gainean eta zer ez.

Orduan bueno ikasleei esaten "zu holakoa baldin bazea, holakoa izan, baina kontuan izan aspektu gehiago ere badaudela eta zure erronka pertsonala izango da zu noraino biluztu edo ez, edo nahi duzun landu edo ez". Erakutsi behintzat pixka bat ba esparru asko daudela (Berts8 20160109).

5.5.2.3. Segurtasuna, autokonfiantza

Aipatutako guztiagatik, lehiaketaren aurrean umeek beldurra pasatzen dutela argi dago, egoera gogorra izaten da jendaurrekoa, eta bereziki hasieran, umetan. Hori dela eta, horretarako **prestakuntza emozionala** ezinbestekoa da. Elkarrizketatutakoen arabera oraindik hutsune emozional asko ikusten dira lehiaketetan, batez ere, umeen artean, ez zaie erakutsi nola kudeatu sentimenduak.

Eta ni sekula ez naiz damutu nire umeak eraman izanaz inoiz ez zaidalako ume bat

bertso erdian geratu negarrez. Baina nik ikusi ditut hor barbaridadeak, irakasleei bi belarrondoko emateko modukoak. "12-13 urteko ume bat hor negarrez?". Eta gainera itxaron behar du beste bi talde kantatu bitartean beste ordu erdi, eta zuk ezin duzu joan, ezin diozu besarkada bat eman, ezin duzu lasaitu momentuan. Eta ume batzuei esan behar zaie "oraindik ez zaude prest ateratzeko" eta beste batzutan esan behar zaie kontrakoa "benga, gai zea hori eta gehiago egiteko". Jo es ke batzuk, "nik egingo dut, nik egingo dut". Bai eta gero? Han denak umiltzen dira, harroena ere umildu egiten da hor (Berts8 20160109).

Klaseetan oholtzarako prestatzen dituzte ikasleak, simulazioak egiten dira. Emozioei buruz hitz eginda, haien eraginei erreparatuta, lanketa emozionala bertsoen bidez egiten dute.

Irakaslea 1: Oso ondo. Orain botako dozue bakoitzak zortziko txikia bana. Bai, ezta? Orduen bakoitzari emongo dotzuet emozino bat. Orduen deskribatu beharko dozue egoera bat esan barik zein dan hemengo hitza, baina emozino hori sentitu duzuen edo sentitu leikena beste batek. Eta batek kantauko dau eta besteak asmau.

Ikasle 1: emozinoa zein dan...

Irakaslea 1: emozinoe zein dan. Bale? Edo koplatan. Orduen bakoitzak bat, deskribatu biozue. Zortziko txikia edo nahi dozuena. Egoera bat zuek sentitu duzuen...

(Irakaslea 1)

Konfiantza eta segurtasuna lantzeko, irakasleak erantzun edo errefortzu positiboak eta zuzenketa esanguratsuak ematen saiatzen dira.

Ikasle 1: (neurri bat botatzen du) egia esan ez zait batere gustatzen elurra.

Irakaslea 1: Aber, aber, neurrix hori. Egia esan ez zait batere gustatzen elurra. Hor zeozer faltatzen da. Benga, bota.

Ikasle 1: ez da ona niretzako eta gainera ez da ziurra, egia esan ez zait batere gustatzen niri elurra.

Irakaslea 1: oso ondo, primeran!

Ikaslea 1: zapatu gaba dugu goizeko bostetan. Abadiñotik bueltan etxeratzekotan.
Pausuek entzun dodaz nik neu hortxe bertan. Ni korrika hasi naiz urduri benetan.

Irakaslea 1: Urduri benetan. Earra, Irune!!!

(Irakasle 1)

5.5.3. Aspektu sozio-emozionalaren zaintza (taldekoa)

5.5.3.1. Talde lana, kohesioa

Bakarkako lana egiten da, baina taldeka ere ariketa asko egiten dira. Irakasleek hainbat jardueratan talde lana proposatzen dute, adibidez asmakizunak sortzea elkarrentzat.

Hirukotea: Etxera ailegatzean ikusi nuen, bertan egoten dira, argazkiak ere, sagua-teklatura, behar ditu ere, zer egingo genuke gu tresna hau gabe.

Ikasle bat: ordenagailua.

Irakaslea 2: bai, orain beste bat.

(Irakasle 2)

Bertsoak taldeka egiten dituzte, irakasleak oinak emanaz taldeka osatzen dituzte proposaturiko ariketak. Talde bakoitzak gertaera desberdinak baloratuko ditu, tartean, emozioak ere adieraziz.

Talde 1: Bukatu da ikastola, nolako pasada.

Azterketa guztiak, bota begirada.

Oso estresatuta gu ibili gara,

oso ondo pasata gozatu udara.

(Irakasle2)

Taldean hortik kanpo bizitako esperientzia adierazgarriak konpartitzen dituzte, leku berezi hori dute bertso klaseetan. Elkar ezagutzeko, taldea egiteko, eta enpatizatzeko balio duten pasarteak.

Ikasle 1: Ba...zelan da? Gabonetan, bueno, barnetegi modukoan zeuden bi iparraldeko neska eta harrapatu nituen kanta hau abesten. Ba gustatu

zitzaidan asko doinua, ba azkenean ikasi genuen danok. Eta oso polite da eta letrie bebai eta...ba horregatik aukeratu dut. Letra da, eskertzeko moduen amari. Ze bera barik ez ginen egongo hemen, hori bakarrik.

Ikasle 2: ondo. Kantatuko dugu?

Irakasle 4: Bale orduen zer egingo dugu, bideoa ikusi?

Ikasle 1: bai, ez?

(Irakasle4)

5.5.3.2. Generoaren trataera

Bukatzeko, generoaren gaia klaseetara eramaten da, irakasleak planteatzen du eta taldeka hausnartzen dute egungo jendaratean gertatzen diren diskriminazio eta injustiziei buruz ikasleek pentsamendu kritikoa gara dezaten, iritzi propioa osatu dezaten.

Irakasle 1: ...zauritu eta gero neska bat bortxatu dute Santutxun...hori...zergaitik ez dugu jarri...pentsau...Lau aste barru eta askotan egoten da eztabaidie genero indarkeria esaten dana; eztabaidi egoten da batzuk kontsideratzen danielako hori bakarrik dala bikote harremanien danean. Eta batzutan eztabaidie egoten da. Baina ez da kasualidadie beti erasotzen dauena...zer da beti?

Ikasle guztiak: Gizona.

Irakaslea 1: Eta beti eraso jaso duena andrie. Orduen genero indarkeria ez da bakarrik bikotie. Orduen aber zer...zer...zer uste duzue? Zelan ikusten duzue asuntue?

Ikasle 1: Txarto

Ikasle 2: Gertatzen dela behin eta berriro.

(Irakasle1).

5.6. Ondorioak

Bertso-eskolen ibilbideko hasierako bertsolaritzaren irakaskuntza eredutik gaur egungo eredura garapen handiena izan duena *adimen emozionalaren* lanketa izan da, izan ere, duela 30-40 urte hori ez baitzen jorratzen, askotan, bertsolari-eredua oso maskulinoa izanda, emakumeek jendaurreko bat-bateko bertsolaritza uzten zuten gaizki pasatzen zutelako jarrera mesfidatia zuen publiko baten aurrean emozioak ezkututzen eta segurtasun eza sentitzen zutelako. Izan ere, duela gutxi arte, emozioen kudeaketari eta ikuspegi feministari ez zitzaien inongo garrantzirik ematen eta autokonfiantza eta egoeraren irakurketa kritikoa ez ziren ikasketa prozesuan presente egoten. Beraz, presio sozialarekin ezin zuenak bertsolaritza uzten zuen (Alberdi, 2015; Artetxe, 2014; Lasarte et al., 2020).

Alde batetik, azpimarratu daiteke alde emozionalaren garrantzia, oholtzarako prestaketa egiten da segurtasuna izateko edo askatasunez adierazteko, eta horretarako autoestimua eta autokonfiantza garatzen dira ikasle guztien artean (Lanku, 2008; Lasarte et al., 2016). Ariketak egiten dira momentu bakoitzean sentitzen diren emozioei izena jartzeko. Kontzientziazio momentu horretan emozio horiek bideratzen ikasten dute (Fragoso, 2015) eta hori horrela eginda, bide aproposa izango lukete ikasleek bertsogintzan automotibaziora ailegatzeko (Goleman, 1996). Konfiantza eta segurtasuna bermatzen dira adimen emozionalaren lanketaren bidez eta ikasleak ekintza burutzeko gai direla jabetzen dira, sufrimendu gabe eta gozatuz, irakasleen laguntzari esker (Printich & De Groot, 1990).

Jendaurrekotasunak pisu handia dauka bertsolari(gai) bakoitzaren jardunean, oraindik hutsune emozionalak ikusten baitira lehiaketetan (urduritasuna, beldurra, segurtasun falta, mina). Diskurtsoak koherentzia izan dezaten eta ikasleek ahalik eta erosoan kanta dezaten irakaslea hor egoten da beti, oholtzarako prestatzen ditu ikasleak. Irakasleak feedback positiboak eta zuzentzaileak erabiltzen ditu diskurtsoek eta praktikek oreka izan dezaten (Lanku, 2008; Lasarte et al., 2016).

Beste alde batetik, ezin da ahaztu testuinguruaren garrantzia, bertsolariak publikoari kantatzen diolako eta hau ez da beti aldeko jarrerarekin egoten. Hori dela

eta, taldeka ariketa asko egiten dira, jarduera dialogiko eta interaktibo asko proposatzen dira; bertsolaritza talde lana lez ulertu behar da eta (Lanku, 2008; Lasarte, et al., 2016; Sarasua, 2007). Bertso-saioak elkarreraginean eraikitzen dituzte bertsolariek, ahaztu gabe testuingurua kontuan izan behar dutela eta publikoarengana ailegatu behar direla haien bertsoak (Garzia, Sarasua & Egaña, 2001; Lanku, 2008).

Enpatiak leku berezia du jarduera horretan, izan ere, sentimenduen truke horretan bakoitzaren ikuspuntua zein den ahaztu gabe bestena ulertzeko gai izan behar dira (Bisquerra, 2011). Taldekideek esperientziak partekatzen dituzte eta gai desberdinei buruz hausnartzen dute elkarrekin; horrek guztiak eragina du bertsolarien diskurtso eta praktiketan eta talde izaera indartzen laguntzen du, ikasle bakoitzak taldearen babesa senti dezan (Artetxe, 2019).

Egun bertsolaritzaren esparru formal eta ez formaletan genero perspektiba txertatu da, eta behatu den bezala, pertsona kontzientzadunek (Alberdi, 2019) aurrera eramaten dute bertsolaritzaren irakaskuntza, zein bertsoan trebatzeko tokia izateaz gain, hausnarketarako lekua ere bihurtu den (Artetxe, 2019; Lasarte et. al, 2016). Irakasleak planteatzen du hausnarketa kritikoa, injustiziei eta diskriminazioei aurre egiteko xedearekin, jendartean dagoen ikuspegi androzentriko hori salatze aldera.

Bertsolaritzaren irakaskuntzaren alorrean dihardutenak kontziente dira bertsolari emozionalki konpetenteak behar direla oholtzan eta bertsolaritzan dagoen lehiakortasunari aurre egiteko funtsezkoa dela arrazoi eta argudioez harago joatea eta sentimenduak aintzat hartzea klasean (Lasarte, et.al, 2016). Ezinbestekoa da trebetasun pertsonalak eta sozialak lantzea eta garatzea hortaz, eta puntu horretan lanean dihardute bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan, elkarriketatu ditugun emakume bertsolari-irakasleek esandakoak kontuan izanda.

Autoezagutzari indar handia ematen ari zaio beraz. Ezinbestekoa da emozio bat agertzen den momentuan hura detektatzea, emozio hori ondo bideratu ahal izateko. Egungo irakasleek alde teknikoa zein sozio-emozionala irudikatzen dituzte gaurko bertsolari erreferenteetan. Horrela, bidenabar, ikasleen konpetentzia pertsonala lantzen ari da (Gardner, 1993; Goleman, 1996). Horretarako oso garrantzitsuak dira irakaslearen lana eta honek erabilitako metodologia: feedback positiboa eta

zuzentzailea erabiltzea inportantea da, ikasle-irakasle harreman dialektikoa sustatu behar du, arriskuen aurrean gai izateko prestatu behar ditu ikasleak, eta talde izaera indartu behar du, besteak beste.

Gero eta aniztasun handiagoa dago bertsolarien estilo eta bertsotarako gaietan. Emakume erreferente garrantzitsuak daude eta emakumeen bizi-esperientziak gero eta ohikoagoak dira bat-bateko jardunean. Hala ere, diskriminazio eta zapalketei buruz hitz egiten eta hausnarketara bultzatzen jarraitu behar da (Downing & eta Roush, 1985). Bertsolaritza kultur adierazpena eta praktika soziala izanik ez baitago botere harreman eta bereizkeriez libre.

Esan genezake emakume bertsolariak emakumeen subordinazioa dagoela konturatu direla eta horren kontzientzia hartu dute (Lasarte, Ugalde et.al, 2019), eta hortaz aldaketarako aukera ikusi dute haien bizipenak partekatuz eta egunerokotasunean ikasitakoa erabiliz, ikasle guztiak ahalduntzeko eta agente aktibo bihurtzeko bide horretan (Ortner, 1984). Puntu honetan *agentzia* praktika soziala eta pertsonala dela uler daiteke (Lasarte et. al, 2020).

Baina bertsolaritza ez da bertsolariaren bakarkako lana soilik, testuinguruaren eragina aipatzen baita behin eta berriro. Bertsokideen arteko *empatia* sustatzea da egungo helburuetako bat, horri esker, besteen ikuspuntua ulertzeko (Bisquerra, 2011) konpetentzia soziala lantzen saiatzen dira eskoletan. Egungo irakasleek argi dute talde lana ezinbestekoa dela *adimen emozional* interpertsonala edo erlazio gaitasunak garatzeko (Betancourth et.al, 2017), ahaztu gabe bertsolariak publikoarekin batera osatzen duela bertsoa, baina hartzailearen rolari eta eraginari buruz beste batean hitz egingo dugu.

5.7. Erreferentziak

Alberdi, U. (2015). *Bertsolaritza eta generoa*. Erreterria: Memorandra aurkezpena.

Alberdi, U. (2019). Kontrako eztarritik. Emakume bertsolarien testigantzak. Zarautz: Susa.

- Amuriza, X. (1982). *Zu ere bertsolari*. Donostia: Elkar.
- Artetxe, M. (2014). Bertsolaritzaren eragina Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 92(2), 11-31.
- Artetxe, M. (2019). Emakume bertsolari garaikideak. Ahalduntze-prozesu baten kontaketa posible bat. In *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 18(11), 133-148.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbo: Desclée de Brower.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Downing, N., & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709. <https://doi.org/10.1177/0011000085134013>
- Esteban, M. (2019). Begirada bat bertsolaritzari feminismotik. In *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 16(6), 110-125.

- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 05-14.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2001). *The Art of Bertsolaritza: improvised Basque verse singing*. Donostia: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam books.
- Haardep, & Gowda, P. (2019). Emotional intelligence for better self-perception of social ability. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 1(6), 990-993.
- Lanku (2008). *Bertsolaritzaren Curriculuma Lehen hezkuntzan*. Villabona: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Larrañaga, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko agoran*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasarte, G., Álvarez-Uria, A., Ugalde, A., Lekue, P., & Martínez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.
- Lasarte, G., Ugalde, A., Alvarez-Uria, A., & Martínez, J. (2019). Emakume bertsolariak ezagutzen. *Uztaro*, 110, 39-60.
- Lasarte, G., Fernández, V., Alvarez-Uria, A. & Gómez-Pintado, A. (2019). Women bertsolaris, reclaiming the past, singing the present. *Prisma Social*, 25, 488-518.
- Lasarte, G., Vizcarra, M. T., Perales, A. & Fernández, V. (2020). Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 249-264. DOI: 10.17561/blo.v10.5102
- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(1), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>

- Lujanbio, M. (2019). Arbola hazten, azala zartatzen. Azken 40 urteak bertsoaritzan: bertso-eskolaren sorrera eta emakumeen sarrera. In *Bertsolaritza feminismitik (bir)pentsatzen*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Moi, T. (2006). *Teoría literaria feminista*. Madril: Catedra.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-165.
- Printrich, P., & De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: aquad y Nudist. Barcelona: PPU.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sarasua, J. (2007). Social Features of Bertsolaritza. *Oral tradition Journal*, 22(2), 33-46.
- Soroa, N. (2010). Abiatu beharko genuke ikasle bakoitzak dauzkan ezaugarrietatik. In B. Gaztelumendi (elkarrizketatzailea). *Bertsolari Aldizkaria*, 78, 18-33.
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madril: Síntesis Sociología.
- Zubiri, H., Aierdi, X., & Retortillo, A. (2019). *Kultura ez da bat-batekoa. Bertsolaritza aztergai*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

6. KAPITULUA

EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

6.- Eztabaida eta Ondorioak

Hurrengo paragrafoetan lau artikuluen eztabaida, hasieran adostutako helburuen asebetetze maila, gure lanaren ondorio orokorrak, ekarpena, mugak eta etorkizunerako erronkak agertuko dira.

6.1.- Eztabaida

Lehenik eta behin aipatu beharra dago errebisioa egitean ikusi dela, batetik, bertsolaritza eta emakume bertsolarien ikerlerroa hasi berria dela, eta bestetik, horren inguruan ikertu dena oso baliagarria izan dela orain aurkezten den lana bideratzeko. Gure lanean hezkuntza alorrera mugatu gara, baina arlo horretan gertatutakoa ulertzeko, lehenengo emakume horien esperientziek, hausnarketek eta formazioak haien identitate pertsonala eta profesionalean izan duten eragina ikertu behar izan dugu. Ondoren, identitate horiek darabiltzaten metodologietan duten eragina ikertzen saiatu gara, eta horrekin batera, baita euren irakasle-estiloak eta euren generoaren lanketaren kudeaketa ere, besteak beste.

Egindako lana kontuan hartuta, ikertutako emakume bertsolarien profilaren argazkia lortu da eta esan daiteke gehienbat **emakume gazteak direla**, unibertsitate ikasketak dituztenak eta ekonomikoki independenteak direnak (%70,8 lanean dihardu). Esan daiteke, emakume bertsolarien profilak agentziaren aldeko adierazle argiak erakusten dituela. Alde batetik, hezkuntza-kualifikazio altuagatik eta, bestetik, lan ordaindua izatearen ondorioz, alderdi inportanteak agentzia bide horretan, bestelako ikerketetan ikusi den bezala (Kabeer, 1999).

Agentzia eta ahalduntze prozesuei dagokienez, emakume bertsolarien testigantzek esaten digute emakume bertsolarien egoera eta hazkuntza pertsonala indartzeaz gain, bertso-eskolek jende artera eramaten dituztela, sozializatzen dituztela, eta horretarako sare eta leku seguruak behar dituztela eta bertso-eskolek betetzen dutela funtzio hori, hainbat ikerketatan ikusi den moduan (Murguialday, 2013). Hori

egin ahal izateko, behin baino gehiagotan aipatu den bezala, aztertutako emakumeek esan dute bertso-eskoletan aurkitu dutela leku seguru hori. Bertso-eskolak konfiantza ematen duten espazioak izateaz gain, leku horietara **hurbiltzen diren emakumeen kopurua esanguratsua** dela diote, eta kopuru horri erreparatuta esan genezake agentziaren beste adierazle bat dugula, izan ere, ugaritasunak aktibotasuna ekarri ohi du, eta aurreko ikerketetan (Kabeer, 1999) baieztatu den moduan, emakumeak eredu bihurtzen dira horrelakoetan.

Esan bezala, bertso-eskoletan aritzen den emakumeen kopurua handia da. Baina oholtzarako pauso horretan emakume askok ez dute aurrera jarraitzen, haien ahozko bat-bateko sorkuntza-ibilbidea eten egiten da. Hurrengo arrazoiak aipatzen dira horretarako: nesken **segurtasun falta, lehiakortasuna** handia denez emakumeak kikildu egiten direla, **gizonezkoek okupatzen duten lekua** ez dutela nola edo hala utzi nahi. Emakume bertsolarien esanetan, bertsolaritzan generoaren inguruan formazioa egitea ezinbestekoa da. Antolatzaileek, babesleek eta epaileek genero-sentsibilizazioa izan behar dute, eta sentsibilizazio hori ez badago, landu beharko da, eta horretarako hobetu beharko dira irakasteko metodologiak, emozioen kudeaketaren ikaskuntza, eta beldur eszenikoa, segurtasuna eta konfiantza garatzeko bideak. Emakume bertsolarien esanetan, publiko aurrera salto egin duten kasuetan ordea, haien gorputzekin izandako esperientziei buruz ez dutela hausnarketa kontziente eta espliziturik egin baieztatzen dute askok. Bestelako ikerketak kontuan hartzen baditugu, (Hernández, 2014; Alberdi, 2015), bi gorputz ibilbide bereiz daitezkeela ikusten da (1970ko hamarkadan jaiotakoak eta 1990koan jaiotakoak).

Ikerketa honetan ikusi ahal izan dugun bezala, 1990eko hamarkadan emakume bertsolariak agertokian agertu ziren, “drag king” lez, hau da, diskurtso androzentrikoak eskatzen zuen maskulinitatea irudikatzea onartu zuten. Eta, bestetik, mende aldaketarekin etorritako belaunaldia ikusi ahal izan dugu, “panpinak” izango liratekeena eta feminitatea irudikatuko luketen irudikapena. Galdetuak izan diren emakumeen testigantzen bidez ikusi ahal izan dugu emakume hauek **ordena maskulinoa hausten dutela haien gorputza erakutsiz**, baina patriarkatuak ezartzen dituen emakumezko rolaen ezaugarriak betetzen dituztela. Ikusteko dago azken belaunaldia (1990ko eta 2000ko hamarkadetan jaiotakoak) nola datorren, baina gauza

dezente gainditu dituztela dirudi lehen azterketan.

Gorputzaren ahalduntzea hura aurkitzean datza, bere gorputzarekin eta bere adierazpen moduarekin adiskidetzeta da bidea; eta, gorputz bakoitza adierazpen eta identitate eragile gisa onartzea. Hasieran emakume bertsolariek ezaugarri maskulinoak emulatzen zituzten, zurruntasuna, hitzaren dialektika, ahots indartsua (Hernández, 2014), hori zelako eremu horretako araua. Urteak pasa ahala, feminitateak lekua hartu du beste adierazpen batzuei aukera emanez. Prozesu bat hasi behar izan dute emakume bertsolariek elkar hobeto ezagutzeko, haien pentsamenduak, bizipenak eta emozioak partekatzeko, haien modua topatu eta erabiltzen hasteko, eta oraindik oro har genero ikuspegirik ez duen publikoari aurre egiteko. Badakite **osagai femeninoak txertatzen hegemonikoki gizonezkoena den munduan**. Modu horretan, galdetutako emakumeek aipatzen dute bertsolari izateko modu berriak ekarri dituztela oholtza gainera (Esteban, 2014) eta horren ondorioz, emakume bertsolari izateko modu desberdinak dituztela aukeran plazara heldu berri direnek.

Emakume bertsolariak formatzen direnean ikasi beharreko doinuen letretan sexismoa agertu ohi da eta bere horretan erreproduzitu dute. **Emakumeek ere sexismoa jaso eta pasa dute**. Emakumearen gai estereotipatua ez da soilik gizonezko bertsolarien irudikapenetan agertu, emakumeek ere transmisioaren bidez ikasi eta erreproduzitu dute euren bertsoetan. Edonola ere, emakumearen irudikapena eta harekin lotutako gaien trataera aldatzen joan direla diote emakumeek elkarrizketetan, emakumeak oholtzan kantatzen hasi diren neurrian, hots, batez ere emakumez kantatzen baino emakumeekin kantatzen hasi direnean. Gaia aldatzen hasi zen **emakumea objektu izatetik subjektu izatera pasa denean** (Segarra eta Caribi, 2000). Aipatzen dute amak, alabak, emazteak bere errealitatetik hitz egiten hasi direla eta ez diskurtso edo ikuspegi maskulinoetik. Halere, nahiz eta gai-jartzaileen eskutik gaien berrikusketa eta gaurkotze lan handia egin den, oraindik asko dago egiteko eta ondorioz zailtasunak agerikoak dira ohiko saioetan. Esan nahi da, emakume izateari beste rol bat gehitzen zaionean, politikari edota enpresari izatearena, emakume bertsolariari nekeza egiten zaio rol horri generoa kentzea, hots, enpresari izaerari emakume izatearen marka kentzea. Androzentrismoaren ondorioz, enpresari hutsa izateko, gizonezkoa izan behar da. Rol femeninoak eta rol maskulinoak, aurreiritziak

eta estereotipoak, XXI. mendean oraindik ere bizi-bizirik dirautela diote; lehen agerikoa zena orain inkontzienteki egiten dela, edo ez hain agerian. **Androzentrismoak oso presente jarraitzen du**ela diote rol bakoitzaren irudikapenean. Sozialki rol maskulinoak eta rol femeninoak dituzten arau eta mugen eraginez mugak eta baldintzak aurkitzen dituzte bertsolariek rol berriak proposatzeko edo jokatzeko garaian. Sinbolo sistema hegemonikoa gainditzeak lan eta neke handiak ekartzen dizkiete bertsolariei, eta zenbaitetan, publikoaren arbuioa ere bai.

Emakume bertsolariek emakumeei buruzko gaiak kantatzen dituztela diote. Baina gai jakin batzuk eman zaizkionean, hala nola, indarkeria, haurrak, etxea, edo familia, askotan emakume bertsolariek biktimaren paperetik kantatzea ekarri duela esaten dute. Ikusi da emakumezkoen eta gizasemeen ematen zaizkien gaien artean diferentziak daudela. Emakumeek generoaren ideologiarekin loturiko gaiak kantatuko dituzte eta gizonezkoek politikarekin edo ekonomiarekin harilkatutakoak. Baina, emakume hauen esanetan, emakumeek erraztasunak dituzte haien roletik irteteko, gizonek ez bezala, izan ere, emakumeak kontzientzia politikoa landu dute edo lantzen ari dira. **Emakume bertsolaria kontzientzia politikoa hartzen doan neurrian**, estereotipoak eta rolak deskodetzen hasi dela diote eta aldaketa horren ondorioz emakumearen irudikapena berri dela, rol berriak agertu direla eta 'emakume berria' abian jarri dela emakume bertsolariak sortzen ari diren diskurtso propioetik.

Eredu hegemonikoak eta horien ondoriozko estereotipoak haustea oso ariketa zaila dela aipatu dute, sozialki konpartitzen dena kantatu behar delako elkarren ulermenerako minutu batzuk besterik ez daudenean (Lujanbio, 2012). Elkarrizketatutako emakumeen ustetan zaila da irudi alternatiboak proposatzea bertsoa sinesgarritasun ariketa delako, publikoa ikustera eta entzutera ohituta dagoen errealitatearen gaineko fikzioa sinesten duelako errazen. Zaila da, baina egingarria, erresistentziak erresistentzia, rolak zehazterakoan topikoei ihes egitea dagoelako, eta norberak ere bere inertziei aurre egin diezaiekeelako.

Kultur adierazpide ezberdinetan eta denboraren joanean gaiak errepikatu egiten dira, aldatu beharrekoa gai horien tratamendua da eta hortxe dago zailtasuna. Estilo tradizionalistak talka egin du emakume bertsolari batzuek eskatzen eta eskaintzen hasi diren gai, rol eta estilo desberdinekin. Sexualitatea eta generoa bestela

irudikatzen dituzten pertsonaia eta egoerak ere probatzen hasi dira. Bertsomolde diferentea belaunaldi diferenteekin etorri da, zehazki, 1990eko hamarkadan plazaz plaza hasitako bertsolariekin, eta gai moderno nahiz posmodernoekin gertatu da. Emakume gehienen ahotan **estilo berri baten paradigma Maialen Lujanbio** dela entzun da, bere belaunaldi kideekin batera. Bertsoak egiteko era maskulino batetik abiatuta eta bertsolaritzan garatu diren erregistro guztietan kantatuta bere estilo pertsonalizatua lortzera heldu da, gainera genero ikuspegia integratuz.

Bertsolaritzaren munduan errealitate patriarkalari buelta emateko emakume bertsolarien saretzea eta agentziaztea proposatu dituzte. Horrela, **esparru horretan genero ikuspegiaren txertaketa ezinbestekoa dela** aipatzen dute. Gizon eta emakumeak formatzea, bertsoaren munduan parte hartzen duten antolatzaileek, babesleek eta epaimahaikideek, gaietan genero perspektiba hori kontuan hartzea, bertsotarako kideekiko elkarlana eta publikoak aipatu dituzte. Izan ere, beharrezkoa ikusten dute irakasteko metodologiak hobetzea eta, zehazki, emozioak kudeatzen ikastea, segurtasuna eta konfiantza lantzea bertsogintzan aritzen direnen artean. Era berean, publiko konplize batekin molde berriekin esperimentatu eta sortzeko egokitasuna azpimarratu dute.

Irakaskuntzari dagokionez, bistan da **emakume bertsolariek metodologia propioa** erabiltzen hasi direla, eredu tradizional arrazional eta zurruna alde batera utzi dela eta belaunaldi berriek eta genero perspektiba dutenek sortutako metodologia zabaltzen ari dela. Aldi berean, maila pertsonal eta kolektiboan bizitako esperientziak eta bertsolaritzaren alorrean sortutako harreman sareek ekarritakoak identitate profesionalean txertatu dituzte (Lasarte et al, 2020) eta haien eskoletako irakaskuntza-metodologian islatzen dira.

Bertsolarien esanetan, bertsolaritza ulertzeko bide berriak sortu dira emakume bertsolarien arteko kontzientziazio eta saretzearen ondorioz eta bide horretan, ezin da ahaztu gaur arte emakume bertsolariek eraldaketarako bidean sortutako ekimenak. **XXI. mendean eremu publikoan egoteko eskubidea** aldarrikatu dute (Alberdi, 2019) eta plazandre izena erabiltzen hasi dira. Ekimen horien artean konplizitatea eta bertsoa uztartzen duten saioak ditugu eta esperientzia sozial horiek, lehen aipatu dugun bezala, egun bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan erabiltzen dituzten

metodologiekkin uztartzen dira. Gainera, saio berritzaileak metodologia garaikide eta dialogiko horiek erabiltzen diren materialetan eta baliabideetan islatzen dira.

Alde teknikoa inportantea da, baina lehen esan bezala, era berean alde psikologikoa eta sozializatzailea lantzen saiatzen direla aipatzen dute eta horren adibidea da **taldearen zainketa eta ikasleen sareen jorketa**. Joera kultural eta artistikoak badira gizartean eta tendentzia horiek eskoletara ailegatu direla aipatu dute bertsoan egiteko aukera desberdinak eskainiz; ereduak diren bertsoak erabiltzen dira formatu horiek erabiliz. Metodologiek, irakaste-estiloek eta baliabide materialek ikasleen beharrak, egoera pertsonalak, ikasteko erritmoak, eta testuinguru desberdina kontuan hartzen direla eta genero perspektiba txertatzen dela ikusi ahal izan dugu ikerketa honetan eta aurretik egin diren beste ikerketetan (Lasarte et.al, 2016).

Irakaskuntzari begira oso baikorrak gara eredu dialogiko eta aktiboa erabiltzen dutela ikusi dugulako, eta esan genezake lanean ari diren pertsonak kontzientziadunak direla, eraldatzaileak. Gaur egun, **adimen emozionalak garrantzi handia** du bertsoaritzaren irakaskuntzan eta horrela konprobatu ahal izan dugu gure behaketen bidez behatu ditugun saioetan, bai bertso-eskoletan eta bai hezkuntza arautuan. Lehendik azpimarratu dugun bezala, presioa sentitzen zuenak bertsoaritzaren esparruan ez zuen aurrera egiten, ez zuen oholtzara saltoa egiten, hainbat testutan ikus daitekeen bezala (Alberdi, 2015; Artetxe, 2014; Lasarte et al., 2020) eta oraindik ikasle askok beldurra, segurtasun falta, edo urduritasuna sentitzen dutela konprobatu ahal izan dugu. Puntu honetan ezinbestekoa da lanketa esplizitua egitea eta laguntza ematea.

Irakaskuntzan aritzen diren profesionalek ondo dakite zeintzuk izan ziren bertsoaritzaren irakaskuntzan eta profesionalizaziorako hasierako urratsetan zeuden hutsuneak eta hala, metodologia berritzaile bat erabiltzen dutela azpimarratzen dute harrezkero; izan ere, **oholtzan** kompetentzia handia dago eta **lehiakortasuna ondo kudeatu behar** dela diote.

Alde pertsonala kontuan hartuta, norbere buruarenganako konfiantza eta autoestimua lantzen saiatzen direla aitortu dute, talde izaera indartzen dutela eta feedback positiboak eta zuzentzaileak erabiltzen dituztela, baina beti gozamenaren bidez, sufrimendua saihestuz.

Taldean egiten den lana handia dela aipatu dute. **Enpatiaren garrantzia** aipatu da askotan euren diskurtsoetan, eta behatu den bezala jarduera dialogiko, kooperatibo eta interaktiboak proposatzen dira eta bertsolaritza elkarlan bezala ulertzen dute, bestelako ikerketetan proposatzen den lez (Lanku, 2008; Lasarte et al., 2016; Sarasua, 2007).

Aipagarria da **irakaskuntza genero perspektibatik bideratzen** dutela eta horretan dabilta kontzienteki irakasleak hausnarketa kritikoa sustatzen, injustiziak eta diskriminazioak mahai gaineratzen; puntu horretan gogoeta sustatzen jarraitu beharra dago oraindik jendartean dagoen **ikuspegi patriarkala salatze**ko asmotan (Downing eta Roush, 1985). Puntu horretara ailegatzeko emakumeak oinperatuta egon direla konturatu dira eta egun kontzientzia feminista dutela aritzen dira; aldaketarako parada izan dute eta ikasle guztiak ahalduntzen saiatzen dira, botere harremanik sustatu gabe. Irakasleen bizipenek eta eguneroko praktikan ikasitakoak laguntzen dute ikasleen taldea dinamizatzen, haien beharrak eta nahiak kontuan hartuz laguntzen, eta norabide horretan bide egiten.

6.2. Helburuen asetze-maila

Lehenik eta behin ikerketaren lehenengo helburu orokorra izan da gaur egungo emakume bertsolarien profila ezagutzea, ahalduntzerako elementu erraztatzaileak eta haien gorputza oholtza gainean duen garrantzia ezagutzea. Esan daiteke, egun badaukagula egungo emakume bertsolariaren argazkia; gaztea, unibertsitateko ikasketekin eta ekonomikoki independentea. Beste alde batetik, badakigu zeintzuk izan diren ahalduntze bide hori erraztu duten faktoreak, eta hortxe ditugu bertso-eskolen lana eta emakume bertsolarien saretzea, besteak beste. Azkenik, gorputzaren garrantzia aipatu da eta gizonen jarrera eta jokaera maskulinoak imitatu eta gero, egun feminitateak ere bere lekua duela aurkitu da.

Bigarren helburu orokorrarekin segituz, emakumeen rola, tematikak eta emakumeen kantu estiloa ikertzen aritu gara. Puntu honetan esan daiteke emakume bertsolarien, objektu izatetik subjektu izaterako bidean, emakumearen irudikapena aldatze bidean jarri dutela. Diskurtso patriarkalean gai abstraktu bat, menpekota eta

erabat estereotipatua izatetik, emakumea ikusgarri, boteretsu eta parekidea izatera pasatu dela ikusi da ikerketa honetan. Nahiz eta emakume bertsolariak emakumearen gaiak kantuan hartu eta eman dituen eta oraindik rolak nahiz estereotipoak errepikatzen dituen kasu askotan, emakume bertsolariak kontzientzia politikoa hartu du eta bide horretan emakumearen irudikapen berritzaileak, rol berriak eta 'emakume berria' abian jarri dira emakume bertsolariak sortzen ari diren diskurtso propiotik abiatuta.

Hirugarren helburu orokorrerako hurrengo helburua proposatu genuen: zer-nolako metodologia eta irakaskuntza estilo erabiltzen den gaur egun bertso-eskoletan ezagutzea eta behatzea. Elkarriketen bidez eta bertso-eskoletako saioen behaketen bidez, puntu horretan, ikusi ahal izan genuen emakume bertsolariek erabilitako metodologiek, irakasteko estiloek eta materialek kontuan hartzen dituztela ikasleen ezaugarriak. Gainera, genero perspektiba txertatu da bertsolaritzaren irakaskuntzan: hortxe dugu emakumezkoen identitate profesionalean kontzientzia feministak izan duen eragina eta bertsogintzaren irakaskuntza egiten duten ekarpena.

Bukatzeko, laugarren helburu orokorrari dagokionez, bertso-irakasleek bertso-eskoletan eta hezkuntza kudeatzen dituzten alderdi sozio-emozionalen zaintza eta ahalduz eta agentzia prozesuetan interesa izan dugu. Emakume horiek haien bizipenak edo esperientziak partekatzen dituzte, ikasle guztiak ahalduz eta agente aktibo bihurtzeko asmoarekin. Gainera, aspektu sozio-emozionalaren zaintza egiten saiatzen da, emakume bertsolariek argi dutelako bertsolaria emozionalki konpetentea izan behar dela, eta puntu horretan lanean dihardute hezkuntza arautuan eta bertso-eskoletan, haien egunez eguneko lanketa trebetasun pertsonal eta sozialetara bideratuz.

6.3. Ondorioak

1. Eztabaida eraiki ondoren eta helburuen gainbegirada egin ondoren tesi honetan atera diren ondorio nagusiak hurrengo lerro hauetan laburbiltzen saiatuko gara. Emakume gazte ugari dihardute bertso-eskoletan eta bertan

aurkitu dute sortzeko eta hitzarekin jolasteko leku segurua. Hortaz, emakume bertsolarien kopurua bertso-eskoletan esanguratsua da.

2. Emakumeak emakumeei buruz hitz egiten hasten direnean aitortzen dute kontzientzia feminista piztean lehen urrats inportantea eman dela. baina oraindik patriarkatuaren androzentrismoa eta sexismoa agerian jartzea falta zaiela. Gaiak gaurkotzeko beharra sentitzen dute eta erronkatzat hartze dute.
3. Aipatzen dute rol zapaltzaileak lehen agerikoak zirela, nahita egindakoak; orain, ordea, inkontzienteki agertzen direla sotilago.
4. Bertsoa sinesgarritasuna dela diote eta estereotipoak haustea oso zaila ikusten dute, minutu batzuetan ulertu behar dena mendeetan deskodetu behar delako.
5. 1990eko hamarkadan bertsolari gazteek, emakumeak plazan ikusten hastearekin batera, bertso molde berria ekarri zuten. Bertsoak egiteko era kanonikoari gai modernoak eta postmodernoak gehitu zizkieten.
6. Aitortzen dute Maialen Lujanbiok bere bertso molde propioa duela. Genero ikuspegiari dagokionez, diskurtso maskulino hegemonikotik feministarako bidea egin du bere diskurtsoa eta estilo propioa osatuz.
7. Gaia aldatzen hasten da emakumea objektu izatetik subjektu izatera pasatzen hasten denean.
8. Egungo emakumeek iruditeria maskulinoa hausten dute oholtzan haien gorputza ipiniz, ezaugarri femeninoak txertatuz gizonezko mundu batean. Bertsolari izateko eta sentitzeko modu berriak agerian jarri dituzte.
9. Aipagarriak dira sortu diren ekimenak, non emakumeek eremu publikoan egoteko eskubidea aldarrikatu duten eta plazandre hitza erabiltzen hasi diren.
10. Generoaren lanketa bertsolaritzaren esparruan ezinbestekoa dela adierazten dute. Horrela, lanketa hori esparru hori osatzen duten pertsona guztiei ailegatu behar zaie. Eta nola ez, irakaskuntzan ere leku handia izan beharko lukeela aipatzen da.
11. Behatu den bezala egungo belaunaldi berriek eta emakume bertsolariek metodologia propio bat eraiki dute eta aurrera eramaten dute haien klaseetan begirada feminista txertatuz. Metodologiek, irakasteko-estiloek eta materialek

ikasleen beharrak eta nahiak kontuan hartzen dituzte. Gainera gizartean dauden joera kultural eta artistikoak ere metodologian islatu dira.

12. Kontzientzia feminista duten pertsonen badakite zeintzuk izan ziren bertsolaritzaren irakaskuntzaren gabeziak eta, horren ondorioz, bertso-eskoletan egun adimen emozionala ere lantzen dute. Oholtzan kompetentzia handia dago eta ikasleek ondo kudeatu behar dituzte urduritasuna eta segurtasun falta, besteak beste.
13. Talde lanak inportantzia handia du, eta horretarako hainbat jarduera dialogiko, kooperatibo eta interaktibo eramaten dira aurrera.
14. Genero perspektibatik bideratzen da egungo irakaskuntza, hausnarketa kritikoa sustatzen da ikuspegi patriarkala salatze aldera. Ahalduntzen saiatzen dira egungo irakasleak, ikasleak, etorkizuneko bertsolariak, agente aktiboak izan daitezen.

6.4. Epilogoa: hausnarketak, eskerrak eta erronkak

Bukatzeko, esan daiteke emakumezko bertsolarien identitate eta kontzientzia feministak aldaketak ekarri dituztela egungo irakaskuntzara eta bertsolaritzaren mundura oro har.

Lagin adierazgarria lortu da hemen dugun lana osatzeko eta partaidetza ezin hobea izan dugu informazioa jasotzeko. Lan honetan murgildu gara emakume bertsolariek izan duten formazioa ezagutzeko, bertsoaren munduan nolako esperientziak bizi izan dituzten jakiteko, egin dituzten hausnarketen berri izateko, nola ahaldundu eta agentziatu diren, haien irakasle jardunean euren ibilbidean ikasitako guztia emandako eskoletan nola transmititzen duten, nola lantzen duten genero ikuspegia, edo nolako lanketa emozionala egiten duten, besteak beste. Ibilbide zaila egin dute, baina egun plazandreak dira merezimendu guztiarekin eta eskoletan dihardute haien metodologia propioa aplikatzen.

Ikerketara bueltatuz, esan genezake mugak aipatu behar ditugula bertsolaritzaren alorrean parte diren pertsonen esperientzia eta gogoeta guztiak biltzea eta interpretatzea zaila delako. Modu berean, bertso-eskola eta ikastetxe

guztiak behatzea ezinezkoa izango litzateke, baina gure lagina handituz bertsolaritzaren irakaskuntza-ikaskuntzaren argazki sakonagoa izango genuke. Azkenengo puntu honetan, falta zaiguna da bertsolaritzaren irakaskuntzan parte hartzen duten beste batzuk ere behatzea belaunaldi berriak nola formatzen dituzten ezagutzeko, emakume nahiz gizonezko izan eta belaunaldi desberdinetakoak konparatu. Gainera, interesgarria izango litzateke ikertzea epe luzeagoan metodologia horien eragina zein den bertsolaritzan eta sortuko dituzten aldaketak zeintzuk diren ezagutzea.

Argi duguna da lan hau ekarpen txiki bat dela bertsolaritzan, bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan zentratu gara eta emakume bertsolariak egiten ari diren lan handia ikusgarri egin nahi izan da. Urratsak ematen ari dira bide horretan, eta esan behar dugu zabaltzen eta hedatzen ari dela ikuspegi berritzaile, dialogiko, kritikoa eta inklusibo hau azken urteotan.

Hori dela eta, azpimarratu daiteke garrantzitsua dela gai honetan gertatzen ari diren aldaketa esanguratsuak ikertzen jarraitzea. Lan hau osatzeko modu bat izan daiteke azken belaunaldikoek dakarten eraldaketaren berri jasotzea. Izan ere, lan honetan 1970eko eta 1990eko hamarkadetan jaiotako emakume bertsolari-irakasleen datuak jaso dira, baina 2000ko hamarkadan jaiotako emakume bertsolari-irakasleek ikertu beharko genituzke.

Bertsolaritza erro garrantzitsu bat da euskal hizkuntza eta euskal kulturaren barruan eta pertsona askok bertsolaritza miresten, jarraitzen eta maitatzen dute. Horretarako, bide horretan segitu beharko litzatekeela uste dugu, etorkizuneko bertsolariek gizarte patriarkalak ipintzen dituen oztopoak gainditu ditzaten eta bertsolarien ibilbide pertsonalean eta profesionalean modu negatiboan eragin dezaketen esperientzia horiei irtenbidea eman diezaieten. Zalantzarik gabe, soilik gizonezkoena zen errealitate batetik kontzientzia feminista duten pertsonak egindako ahalegin eta hausnarketei esker errealitatea eraldatzen dihardute, denontzako lekua eginez, hierarkiak baztertuz, eta pertsonaren osotasuna ahazten ez duen metodologia erabiliz. Azken finean, edozein diskriminazio salatzen duen irakaskuntza bultzatuz gure bertso-eskoletan.

7. KAPITULUA

ERREFERENTZIA GUZTIEN BILDUMA

7. Bibliografia

- 236/2015 Dekretua, Abenduaren 22koa. Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. EHAA, 9, 1-724. Retrieved from <https://www.euskadi.eus/eusko-jaurlaritza/-/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/>
- Agirre Arriolabengoa, M. (2014). *Arabako bertso-eskoletako gazteak eta euskararekiko atxikimendua*. Retrieved from http://hiznet.asmoz.org/images/stories/ikerketa_lanak/2014/HIZNET_Manex%20Agirre.pdf atxikimendua (Gradu Amaierako Lana). Hiznet 2013-2014.
- Agirreazaldegia, A. & Goikoetxea, A. (2007). Verse Schools. *Oral Tradition Journal*, 22(2), 65-68.
- Aierdi, X. (2007). *Bertsolaritza tradizio modernoa*. Bilbao: UPV/EHU.
- Alberdi, U. (2014). Bertsolaritza isilduaz. In L. Lasarte (ed.), *Gorputza eta Generoa: teoria, didaktika eta esperientziak* (21-33 or.). Eibar: UEU.
- Alberdi, U. (2015a). *Bertsolaritza eta generoa*. Errenteria: Memorandra aurkezpena.
- Alberdi, U. (2015b). *Bertsolaritza eta gorputza*. Pikara Magazine.
- Alberdi, U. (2019). *Kontrako eztarritik. Emakume bertsolarien testigantzak*. Zarautz: Susa.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2004). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbo: Mensajero.
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T., & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. doi: 10.15366/tp2019.34.00
- Amuriza, X. (1981). *Hitzaren kirol nazionala*. Bilbo: AEK.
- Amuriza, X. (1981). *Hiztegi errimatua*. Bilbo: AEK.

- Amuriza, X. (1982). *Zu ere bertsolari*. Donostia: Elkar.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In M. W. Apple & J. A. Beane (eds.). *Escuelas Democráticas* (13-47 or.). Madrid: Morata.
- Aristizabal, M. P. (2011). *Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren Kasua*. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Aristizabal, M.P., Vizcarra, M.T., Ugalde, A.I., Tresseras, A., Alvarez-Uria, A., Zelaieta, E., Zuazagoitia, A. & Lasarte, G. (2014). *Gasteizko Ikastetxetan (0-18 urte) hezkidetza egoerari buruzko diagnosi azterlana*. Vitoria: Gasteizko Udala.
- Aretxaga, B. (1988). *Los funerales en el nacionalismo radical*. Donostia: La Primitiva Casa Baroja.
- Armistead, S. G. & Zulaika, J. (2005). *Voicing the Moment: Improvised Oral Poetry and Basque Tradition* (No. 3). Reno: University of Nevada Press.
- Arostegui, I., Darretxe, J., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Artetxe, M. (2014). Bertsolaritzaren eragina Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 92(2), 11-31.
- Artetxe, M. (2016). *Sentitu, pentsatu, esan. Bertso-eskolak, gazteak eta portaerak*, Conferencia inédita. Donostia: Capital Europea de la Cultura, Cursos de Verano.
- Artetxe, M. (2019a). Emakume bertsolari garaikideak. Ahalduntze-prozesu baten kontaketa posible bat. In M. Artetxe & A. Labaka (eds.). *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen* (257-277 or.). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Artetxe, M. (2019b). *Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak. Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta legitimazio prozesuak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Artetxe, M. & Labaka, A. (2019). *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Astorga, C. (2016). *Emakume dezimistak Txilen hitzaldia*. Ineditoa. Chile: Yungay Kultur Etxea.
- Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico, Cultura y educación*, 21 (2), 129-139. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ballesteros, I. (1994). *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española*. New York: Peter Lang.
- Barandiaran, A. (2011). *Beste larogei urtian*. Basque Country: Euskal Herriko Bertsozale Elkartea.
- Barbour, R. (2013). *Los Grupos de discusión en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Becker, H. (1970). *Sociological Work. Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Chicago Press.
- Begiristain, E. (2011). *El bertsolarismo, en el camino de la igualdad*. Retrieved from: <http://emakunde.blog.euskadi.eus/2011/08/el-bertsolarismo-en-el-camino-de-la-igualdad/>
- Bernal, M.C. & Martínez, M.S. (2009). *Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje*. *Revista panamericana de Pedagogía*, 14, 101-106.
- Bertsozale Elkartea, (2019-2020). *1800 lagun, bertsoan trebatzen eta ondo pasatzen*. Retrieved from: https://www.bertsozale.eus/eu/albisteak/1-800-lagun-bertsoan-trebatzen-eta-ondo-pasatzen?set_language=eu
- Bertsozale Elkartea. (2020). *Bertsozale elkartea gero(r)a mugitzen*. Retrieved from: <https://www.bertsozale.eus/eu/elkartea/bertsozale-elkartea-gero-r-a-mugitzen>
- Bertsozale Elkartea. (2021). *Bertsoa hezkuntza arautuan: etengabe egokitzen eta berritzen*. Retrieved from: <http://www.bertsolari.eus/bertsolaritzaren-hemeroteka/bertsoa-hezkuntza-arautuan-etengabe-egokitzen-eta-berritzen/>

- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios, 18*(11), 133-148.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 1*(21), 7-43.
- Bisquerra, R. eta Sabariego, M. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbo: Desclée de Brower.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. & Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía, 382*, 56-59.
- Borrás, L. (2000). Introducción a la crítica literaria Feminista. In M. Segarra & A. Caribí (eds). *Feminismo y crítica literaria* (13-30 or.). Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Caballé, A. (1998). Memorias y autobiografías escritas por mujeres (siglos XIX y XX). In I. M. Zavala (ed.). *Breve historia feminista de la literatura española (111-138 or.)*. Barcelona: Anthropos.
- Ciplijauskaitė, B. (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985): hacia una tipología de la narración en primera persona (Vol. 3)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominals scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46. doi: 10.1177/001316446002000104
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colás, P., González, T. & de Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 20(40), 15-23. doi: 10.3916/C40-2013-02-01
- De Garibay, E. (1854). *Memorial histórico español, VII*. Madril: Maestre.
- Del Valle, T. (1985). *Mujer vasca imagen y realidad*. Bartzelona: Anthropos.
- Del Valle, T. (2012). Un ensayo metodológico sobre la mirada de la Antropología Social. *Gaceta de Antropología*, 28 (3), 1-18.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction publishers.
- Denzin, N. K. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (897-922 or.). London: Sage.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods (2nd edition)*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Denzin, N. K., eta Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Bartzelona: Gedisa.
- Dicharry, E. (2013). *L'écologie de l'éducation: Un anthropologue à l'école du bertsularisme en Pays basque*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Dorronsoro, J. (1981). *Bertsotan I (1789-1936)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea. Dorronsoro, J. (1988). *Bertsotan II (1936-1980)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea.
- Downing, N., & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709. <https://doi.org/10.1177/0011000085134013>
- Eberhardt, M. (2016). Subjects and objects: Linguistic performances of sexuality in the lyrics of black female hip-hop artists. *Gender and Language*, 10(1), 21-47. doi: 10.1558/genl.v10i1.16507.
- Egaña, A. (2007). The process of creating improvised bertsos. *Oral Tradition Journal*,

22(2), 117-142. <https://hdl.handle.net/10355/65108>

Elliot, J. (1980). The Implication of Classroom Research For Profesional Development. In E. Hoyle (Ed.). *Professional Development of Teacher* (208-234 or.). London: Kogan. doi: 10.1111/1467-9566.ep11340322.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madril: Morata.

Ellmann, M. (1968). *Thinking about women*. New York: Harcourt.

Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2014). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. doi:10.4471/remie.2013-2014.

Esteban, M.L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bartzelona: Bellaterra.

Esteban, M. L. (2014). Generoa, gorputza eta kultur identitate bizituaren analisia, Euskaltasuna berrirakurtzeko ahaleginean. In G. Lasarte & A. Alvarez-Uria (eds.). *Gorputza eta Generoa: teoria, didaktika eta esperientziak* (21-33 or.). Eibar: UEU.

Esteban, M.L. (2019). Begirada bat bertsoaritzari feminismotik. In M. Artetxe & A. Labaka (eds.). *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen* (301-310 or.). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

Euskaltzaindia. (2021). *Plazandre*. Retrieved from: https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=plazandre&option=com_hitzegianbilatu&view=frontpage&lang=eu

Fiedler, E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa* (The design of qualitative research). Madril: Morata.

Flores, E., Garcia, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 5-14.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.

- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 16(6), 110-125.
- Freire, P. (1986). *La pedagogía de los oprimidos*. Méjico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Dialogicidad. In P. Freire (ed.). *A la sombra de este árbol* (100-111 or.). Bartzelona: El Roure.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de Investigación lasaliana*, 3, 31-35. http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/michael_fullan_3.pdf
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Garzia, J. (2001). *Bat bateko bertsolaritza. Gakoak eta azterbideak*. Donostia: Bertsozale Elkarte.
- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza. Etxepare*. Donostia: Basque Institute
- Garzia, J., Sarasua, J., eta Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo. Realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Donostia: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Gilbert, S. & Gubar, S. (1998). *La loca del desván, la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madril: Feminismos Cátedra.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madril: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam books.
- González Abrisketa, O. (2013). Cuerpos desplazados. Género, deporte, y protagonismo cultural en la plaza vasca. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(1), 83-110. DOI: <https://doi.org/10.11156/aibr.080104>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Gibss, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madril: Morata.

- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Critica.
- Gutiérrez, M.G., García, J.L., & Vieira, D.M. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review*, 5(10), 55-64. Retrieved from <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/960>
- Haardep, & Gowda, P. (2019). Emotional intelligence for better self-perception of social ability. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 1(6), 990-993.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1995). Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX, Simios, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, (pp. 251-311). Madrid: Cátedra.
- Helbrun, C. (1988). *Writing a Woman's life*. Madrid: Megazul.
- Hernández, J. M. (2006). Emakume bertsolariak: ahozkatu gabeko identitatea. *Kobie: antropología cultural*, 12, 61-70.
- Hernandez, J. M. (2011). *Bertsolarismo. Palabras que emocionan, emociones hechas palabras, Incorporaciones antropológicas: Análisis desde el cuerpo y las emociones* izeneko simposioan aurkezturiko komunikazioa. XII Congreso de Antropología de la FAAEE (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado español), León.
- Hernandez, J. M. (2014). Emakume bertsolariak: bertsotik bertsora, hanka puntetan. In G. Lasarte & A. Alvarez Uria (ed.) *Gorputza eta generoa: Teoria didaktika eta esperientziak*, (37-48 or.). Eibar: UEU
- Hernández, J.M. (2019). Hutsuneak du hitza. In L. Agirre (ed.). *Bertsoari neurria hartzen* (pp.39-57). Andoain: Jakin.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). *Management of Organizational Behavior 3er Edition-Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Iguaran, O. (2020). 1.800 lagun 259 taldetan, bertsoak herrietan dituen oinarrizko

kanpalekuetan.

Retrieved

from:

<https://www.naiz.eus/eu/hemeroteca/gaur8/20200222/1-800-lagun-259-taldetan-bertsoak-herrietan-dituen-oinarrizko-kanpalekuetan>

Izagirre, E. (2014). *Bidea urratu duten bertsolariak*. Lasarte: Argia.

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>

Kemmis, S. (1988). Action research in prospect and retrospect. In S. Kemmis, C. Henry, C. Hook, eta R. McTaggart (koord.), *The Action Research Reader* (11-31 orr.). Geelong: Deakin University Press.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para investigación aplicada*. Madrid: Piramide.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Laborde, D. (1998). Une archéologie du bertsolarisme. Antoine d'Abbadie 1897- 1997. Congrès International Hendaye (601-620 or.). Bilbo: Eusko Ikaskuntza Euskaltzaindia.

Lanku (2008). *Bertsolaritzaren Curriculuma Lehen hezkuntzan*. Villabona: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.

Larrañaga, C. (1994). El bertsolarismo: habitat de la masculinidad. *Bitarte*, 4, 29-51.

Larrañaga, C. (1995). El Bertsolarismo: una tradición oral transitada por el género-sexo. *Cuadernos de Sección. Historia y Geografía*, 23, 405-425.

Larrañaga, C. (1997). Del bertsolarismo silenciado. *Jentilbaratz, Cuadernos de Folklore*, 6, 57-73.

Larrañaga, C. (2000a). Mujeres bertsolaris en la historia. *Hika*, 98, 44-45.

Larrañaga, C. (2000). Teatralidad y poética alternativas: El bertsolarismo y las mujeres. In I. M. Zavala (ed.) *Breve historia feminista de la literatura española, en lengua catalana, gallega y vasca*. (399-424 or.). Barcelona: Anthropos.

Larrañaga Arriola, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta*

bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko Agoran [Tesis doctoral]. Bilbo: EHU/UPV. Accesible en: http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Jexux_Larranaga_TESIA.pdf

Lasarte, G. (2012). *Feminist agenda euskal narratiba garaikidean*. Bilbo: EHU/UPV.

Lasarte, G., Álvarez-Uria, A., Ugalde, A., Lekue, P., & Martínez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.

Lasarte, G., Fernández, V., Álvarez-Uria, A. & Gómez-Pintado, A. (2019). Women bertsolaris, reclaiming the past, singing the present. *Prisma Social*, 25, 488-518. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2707>

Lasarte, G., Ugalde, A., Álvarez-Uria, A., & Martínez, J. (2019). Emakume bertsolariak ezagutzen. *Uztaro*, 110, 39-60.

Lasarte, G., Vizcarra, M.T., Perales, A. & Fernández, V. (2020). Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 249-264. <https://doi.org/10.17561/blo.v10.5102>.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3ª edición. Barcelona: Graó.

Lekuona, M. (1974). El Bertsolarismo, idazlan guztiak. *Ahozko literatura, Kardaberaz bilduma*, 22, 43-73.

Lekuona, J. M. (1982). *Ahozko euskal literatura*. Donostia: Erein.

León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Religión y sociedad*, 11(18), 189-197.

León, I., Martínez, J., Gamito, R. & Vizcarra, M.T. (2020). Haur-hezkuntza genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61.

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.

Limon, M. R. & Crespo, J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para*

animadores. Madril: Narcea.

Lindsey, T. (2013). One Time for My Girls: African-American Girlhood, Empowerment, and Popular Visual Culture. *Journal of African American Studies*, 17(1), 22-34.

Lindsey, T. (2015). Let me blow your mind hip hop feminist futures in theory and praxis. *Urban Education*, 50(1), 52-77.

Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(1), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>

Lujanbio, M. (2019). Arbola hazten, azala zartatzen. Azken 40 urteak bertsolaritzan: bertso-eskolaren sorrera eta emakumeen sarrera. In M. Artetxe & An. Labaka (eds.). *Bertsolaritza feminismitik (bir)pentsatzen*.(77-108 or.) Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

Lukes, S. (1974). *Power: A radical View*. London: Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-02248-9>

Malhotra, A., Schuler, S. R. & Boender, C. (2015). *Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development*. Washington: The world bank.

Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. In J. Martí, M. Montañes & T. Rodríguez-Villasante (eds.). *La investigación social participativa* (79-123 or.). Bartzelona: El Viejo Topo.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Matxain, X. (2020). Bat-bateko bertsolaritzaren funtsezko ezaugarriak: azterketa sinkroniko bat. *Fontes Linguae Vasconum*, 129, 87-116. doi: <https://doi.org/10.35462/FLV129.3>

McMillan, J. H., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª edición). Madril: Pearson Educación.

Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In I. Vasilachis (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105 or.). Bartzelona: Gedisa.

- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mitxelena, K. (1988). *Historia de la literatura vasca*. Donostia: Erein.
- Moi, T. (2006). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Montenegro, C. & Corbalán, A.P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris* 5(3), 8-29. doi: <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>.
- Mosedale, S. (2005). Assessing women's empowerment: towards a conceptual framework. *Journal of international development*, 17(2), 243-257. DOI: <https://doi.org/10.1002/jid.121>
- Murguialday, C. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*. 2017ko martxoan berreskuratuta, honako esteka honetan: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf>
- Murguialday, C. (2013). *Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres*. Barcelona: Colección Cooperació, Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4(4e), 11-24. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Oakley, P. (2001). *Evaluating Empowerment: Reviewing the Concept and Practice*. Oxford: INTRAC.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-165.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822388456>
- Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-

226. doi: 10.4471/ijelm.2014.17

- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en los medios de comunicación. *Teoría de la Educación*, 26(1), 59-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261597>
- Paya, X. (2000). *Erdalguneetako bertso-eskolak edo euskal dimentsiorako ate intestelarrak*. De repente...bertsoa! Jardunaldiak. Retrieved from: <https://www.bertsozale.eus/eu/araba/dibulgazioa/de-repente-bertsoa-jardunaldiak/de-repente-bertsoa-jardunaldien-liburua-pdf>
- Paya, X. (2013). *Antología de la Literatura Oral Vasca*. Donostia: Instituto Vasco Etxepare.
- Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos (5ª edición)*. Madril: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos (6ª edición)*. Madril: La Muralla.
- Pérez, J. (1996). Los personajes femeninos pintados por escritores masculinos de la postguerra y después. In Iris M. Zavala (ed.). *Breve historia feminista de la literatura española en lengua castellana (239-272 or.)*. *La mujer en la literatura española*. Bartzelona: Anthropos.
- Peterson, B. (1995). La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. In M. W. Apple eta J. A. Beane (Ed.), *Escuelas Democráticas (95-130 or.)*. Madril: Morata.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 10(3), 7-30. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Printrich, P., & De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Quintero, K.T. (2019). Transformación del Aprendizaje desde el enfoque social (TADES). *Revista Scientific*, 4(13), 322-334. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542->

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-103.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: agud y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, F. (1998). *Bertsolaritza eta eskola (tesia)*. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rosenstock, L. & Steinberg, A. (1997). Más allá del taller: reinventar la formación profesional. In M. W. Apple & J. A. Beane (eds.). *Escuelas Democráticas* (71-94 or.). Madrid: Morata.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfman Publications.
- Sabariego, M., Vila, R. & Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE*, 7(2), 119-133.
- Salder-Smith, E. (2001) Self-perception of team-roles: some implications for business and management. In R. J. Riding, S. Rayner & S.G. Rayner (eds.). *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception*. (101-132 or.). Santa Barbara, US: Praeger Publishers.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. Retrieved from <https://escuelamoderna17.files.wordpress.com/2017/01/la-verneda-san-martc3ad-una-escuela-donde-las-personas-se-atreven-a-soc3b1ar.pdf>

- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarasua, J. (2007). Social Features of Bertsolaritza. *Oral tradition Journal*, 22(2), 33-46. <https://core.ac.uk/download/pdf/225132229.pdf>.
- Segarra, M. & Carabí, A. (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.
- Showalter, E. (1983). *A Literature of Their Own, British Women Novelists from Brontë to Lessing*. London: Princeton, Virago.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Smith, S. & Watson, J. (2010). *Interfaces: Women, Autobiography, Image, Performance*. Michigan: the University of Michigan Press.
- Soroa, N. (2010). Abiatu beharko genuke ikasle bakoitzak dauzkan ezaugarrietatik. In B. Gaztelumendi (elkarrizketatzailea). *Bertsolari Aldizkaria*, 78, 18-33.
- Spivak, G. (1993). Can the subaltern speak?". In P. Williams & L. Chrisman. (eds.). *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader* (90- 105 or.). London: Harvester Wheatsheaf. Retrieved from abahlali.org/files/Can_the_subaltern_speak.pdf
- Tolbert, E. (1990). Women cry with words: Symbolization of affect in the Karelian lament. *Yearbook for Traditional Music*, 22, 80-105.
- Tolbert, E. (2016). *Female vocality and performative efficacy in the Finnish-Karelian itkuvirsi*. Elizabeth Tolbert. Donostia: University of Basque Country.
- Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Lekue, P. eta Vizcarra, M. T. (2020). Mujeres vascas improvisadoras: las bertsolaris del mundo tradicional (siglos XV-XIX). *Revista Arenal*, 27(1), 141-172. DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990](http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i1.5990).
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vázquez, R & Angulo, F. (2003). Introducción a los estudios de caso. Los primeros

- contactos con la investigación etnográfica. Madril, Espainia: Aljibe.
- Vázquez, B. (2003). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madril: Gymnos.
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M . & Rekalde, I. (2009). *Eskolako kirol lehiaketetan neskek dituzten baloreak eta beharrak*. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Vigotsky, L. S. (1983) *Pensamiento y lenguaje*. Bartzelona: Paidós.
- Wood, P., eta Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madril: Narcea.
- Zinkunegi, I. (2015). Emakumeak eta bertsolaritza. Gaiak, bertsolarien paperak eta bertsoak genero ikuspegitik. *Uztaro*, 94, 91-112.
- Zubiri, H. (2019). Kulturgintzari begiratzeko betaurreko berriak. Bertsolaritzatik ikasten. In L. Agirre (ed.). *Bertsolari neurria hartzen* (11-37 or.). Andoain: Jakin.
- Zubiri, H., Aierdi, X., & Retortillo, A. (2019). *Kultura ez da bat-batekoa. Bertsolaritza aztergai*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.