

**DRAMATIZAZIOA LEHEN HEZKUNTZAN.
KONTZEPTUALIZAZIOTIK OBRA DRAMATIKO
BATEN SORMENERA LEHEN ZIKLOAN
LANTZEN DIREN KONPETENTZIEI BEGIRA**

ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA

Ikerketa Arte Garaikidean Doktorego Programa

Zuzendariak: Lourdes Cilleruelo Gutierrez

Josu Rekalde Izagirre

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

2021eko iraila

Ander eta Antoniori.

Eskerrak,

AMAri, beti-beti hor egoteagatik.

Osabari, lanpetuta egon arren
niretzat beti tartea ateratzeagatik.

Izebari, ahizpari, aitari...familia
osoari; zortekoa, ni!

Lagunei, zuen animo, babes eta
indarragatik.

LABURPENA

Ikerketa honetan dramatizazioak hezkuntzan eta, bereziki, Lehen Hezkuntza mailako lehen zikloan duen lekua aztertuko dugu, helburu bakarrera bideratuta: 236/2015 Dekretuaren bigarren eranskina osatzen duen Oinarrizko Hezkuntza Curriculumean zehazten diren diziplina barruko oinarrizko konpetentzietan biltzen diren edukiak, propio sorturiko obra dramatiko batean txertatzea, dramatizazioaren bitartez horien lanketa sustatzeko. Horretarako, ikuspegi teorikoen kontzeptualizaziotik hasiko gara, ondoren hiru alderdi aztertzeko: nire ibilbide propioa, berrikuspen bibliografiko konkretua eta Lehen Hezkuntzako Graduako lehen mailako ikasleei egindako inkesta jakin baten emaitzak. Horien inguruko hausnarketa hirukoitzetik ateratako ondorioak aintzat hartuta, jatorrizko obra dramatiko bat sortuko da hirugarren atalean. Obra dramatiko horren azterketa egingo da azkenik, bertan biltzen diren Lehen Hezkuntzako lehen zikloko eduki konketuak identifikatzeko.

RESUMEN

Esta investigación se centra en analizar el lugar que ocupa la Dramatización dentro de la Educación en general y en Educación Primaria en particular con el objetivo de integrar en una obra dramática creada específicamente los contenidos que se recogen en las competencias básicas disciplinares dentro del Currículo de la Educación Básica integrado en el Anexo II del Decreto 236/2015 con el fin de promover su desarrollo a través de la Dramatización. Para ello, comenzaremos con la conceptualización de los aspectos teóricos para después realizar una triple reflexión basada en el análisis de mi trayectoria personal, la revisión bibliográfica concreta y los resultados de una encuesta realizada al alumnado de cuarto curso de Grado de Maestro en Educación Primaria. Las conclusiones extraídas de las mismas servirán como punto de partida para la creación de una obra dramática orientada al primer ciclo de Educación Primaria con el objetivo de identificar algunas de las competencias básicas integradas en la misma.

Aurkibidea

0- SARRERA	7
0.1 Tesiaren helburuak.....	9
0.2 Metodologia.....	10
0.3 Hipotesia.....	10
0.4 Tesiaren egitura.....	12
1- LEHEN ATALA. ZER? KONTZEPTUALIZAZIOA	19
1.1 Antzerkia hezkuntzan.....	20
1.2 Dramatizazioa eta dituen izendapen ezberdinak.....	22
1.3 Jolas dramatikoak eta dituen izendapen ezberdinak.....	26
1.3.1 Jolasaren garrantzia.....	28
1.3.2 Jolas sinbolikoa jolas dramatikoaren oinarri gisa.....	32
1.3.2 Jolas dramatikoak didaktikaren ikuspegitik.....	34
1.4 Antzerkiaren eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunak.....	37
1.5 Antzerki aplikatua.....	41
1.5.1 Hezkuntzari dagokion esparruan.....	42
1.5.2 Aldaketa pertsonal edo kolektiboan. Dramaterapia (psikodrama eta soziodrama)....	46
1.6 Dramatizazioa eta jolas dramatikoak. Curriculumetik ikasgelara.....	49
1.6.1 Dramatizazioak Euskal Herriko goi mailako unibertsitate-ikasketetan duen presentzia.....	54
1.7 Irakaslearen papera. Aktorea ala pedagogo?.....	60
2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA	69
2.1 Nire ibilbide propioaren ikuspegia.....	70
2.1.1 Winter Solstice Call.....	71
2.1.2 EusKarriak.....	74
2.1.3 Euskararen Nazioarteko eguna.....	79
2.1.4 Nazioarteko Mugikortasun astea.....	81
2.1.5 Cronopia Dan Delantial.....	84
2.1.6 Ekogunea.....	87
2.1.7 Kooperarock.....	92
2.1.8 Hausnarketa.....	94
2.2 Ikuspegi orokorra, hainbat dokumentuetatik abiatuta.....	96
2.2.1 Dokumentuetan erabilitako izendapenei begira.....	99
2.2.2 Dramatizazioaren onurak oinarritzko zehar- kompetentzien ikuspegitik.....	103
2.2.2.1 Hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia. Adierazteko eta komunikatzeko trebetasunak garatzea.....	104

2.2.2.2	Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia. Zailtasunak dituzten haurrengan gaitasunak hobetzea.....	105
2.2.2.3	Elkarbizitzarako konpetentzia. Gizarte-trebetasunak eta gatazkak konpontzea. Adimen emozionala.....	106
2.2.2.4	Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako konpetentzia. Sormena garatzea dramatizazioaren bitartez.....	111
2.2.2.5	Norbera izaten ikasteko konpetentzia. Autoezagutza	113
2.2.3	Lantzen diren diziplina barneko oinarritzko konpetentziak.....	116
2.2.3.1	Hizkuntzaren eta literaturaren komunikaziorako konpetentzia	117
2.2.3.2	Matematikarako konpetentzia	124
2.2.3.3	Zientziarako konpetentzia.....	125
2.2.3.4	Konpetentzia sozial eta zibikoa	126
2.2.3.5	Arterako konpetentzia	128
2.2.3.6	Konpetentzia motorra.....	129
2.2.4	Ebaluazio-irizpideak.....	130
2.2.5	Hausnarketa.....	133
2.3	Irakasleen formakuntza.....	135
2.3.1	Galdeketa.....	136
2.3.2	Hausnarketa.....	140
3-	HIRUGARREN ATALA. NOLA? OBRA DRAMATIKOA: SORMENA, ANALISIA ETA APLIKAZIOA	145
3.1	Obra dramatikoaren sortzean aintzat hartzeko funtzio eta elementuak	146
3.1.1	Obra dramatikoaren funtzioak.....	147
3.1.1.1	Urruntzea.....	149
3.1.1.2	Maltzurkeria.....	150
3.1.1.3	Borroka.....	151
3.1.1.4	Garaipena.....	154
3.1.1.5	Itzulera.....	154
3.1.2	Obra dramatikoaren elementuak.....	156
3.1.2.1	Pertsonaiak.....	156
3.1.2.2	Gatazka.....	159
3.1.2.3	Espazioa eta denbora.....	160
3.1.2.4	Argumentua edo trama.....	162
3.1.2.5	Gaia	163
3.1.3	Egitura dramatikoaren.....	163
3.1.3.1	Kanpo-egitura.....	163
3.1.3.2	Barne-egitura.....	165
3.2	Obra dramatikoan lantzen diren Lehen Hezkuntzako 1. zikloko edukiak	168
3.2.1	Eduki komunak	168
3.2.2	Eduki espezifikokoak.....	178

3.2.2.1	Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia. Euskara eta literatura.....	178
3.2.2.2	Matematikarako kompetentzia. Matematika.....	184
3.2.2.3	Zientziarako kompetentzia. Naturaren zientziak.....	187
3.2.2.4	Kompetentzia sozial eta zibikoa. Gizarte-zientziak.....	189
3.2.2.5	Arterako kompetentzia. Arte Hezkuntza	192
3.2.2.6	Kompetentzia motorra. Gorputz hezkuntza.....	195
3.3	Aplikazioa.....	198
4-	EPILOGOA	205
5-	ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	211
6-	ERANSKINAK.....	223
6.1	Dramatizazio-praktiken azken balorazioa egiteko galdetegia. Motos eta Tejedó (2007) ..	223
6.2	Ebaluazio-fitxak. Novoa (1995).....	225
6.3	Ebaluazio-galdetegia. Eines eta Mantovani (2008)	226
6.4	Obra dramatikoa.....	227
6.5	Ikasleei zuzenduriko galdeketa.....	250

GRAFIKO, IRUDI ETA TAULEN AURKIBIDEA

Grafikoa 1: Dokumentuetan gehien erabilitako izendapen/terminoak	102
Grafikoa 2: Dramatizazioa eta Jolas dramatikoak kontzeptuen inguruko galderen erantzunak	137
Grafikoa 3: Dramatizazioa/jolas dramatikoak Lehen Hezkuntzan izan ditzakeen aplikazioen inguruko galderen erantzunak.....	138
Grafikoa 4: Drama-tekniken inguruko galderen erantzunak.....	137
Grafikoa 5: Formakuntzaren inguruko galderei erantzunak	140
Irudia 1: Lehen atalean proposatzen diren ZER? galderak.....	13
Irudia 2: Bigarren atalean proposatzen diren ZEIN? galderak	14
Irudia 3: Hirugarren atalean proposatzen diren NOLA? galderak	15
Irudia 4: Tesiaren bizkarrezurra	16
Irudia 5: Forma dramatikoak eta haurren garapen ebolutiboa. Motos (1996)	33
Irudia 6: Dramatizazio prozesuen lehen proposamena. Motos eta Tejedo (1987).....	43
Irudia 7: Dramatizazio prozesuen bigarren proposamena. Motos eta Tejedo (2007).....	44
Irudia 8: Dramatizazio prozesuak Novoa-ren ikuspegitik (1992)	45
Irudia 9: “Argi gerrilla” antzezlanaren une bat.....	73
Irudia 10: “Hizkuntzen mimoa” antzezlanaren une bat	78
Irudia 11: Aktoreen interbentzioa	81
Irudia 12: Hirugarren aholkuan oinarrituriko antzezlanaren une bat.....	84
Irudia 13: Cronopia Dan Delantial antzerki obraren kartela	86
Irudia 14: Ekogunea Haur parkeko proiekturako abiapuntua.....	87
Irudia 15: Ekogunea Haur parkean antolatutako tailerren informazioa	88
Irudia 16: Ekogunea Haur parkean egindako antzezlan baten unea	92
Irudia 17: Arizmendi ikastolan eginiko saioetako bat.....	93
Irudia 18: Amara Berri Eskolan eginiko saioetako bat	94
Irudia 19: Bizipen-ikaskuntza. Motos (2000).....	109
Irudia 20: Freytag-en piramidea.....	166
Irudia 21: Dramatizazioaren aplikazioa unibertsitatean. Interbentzio-faseak.....	199
Taula 1: Antzerkiaren eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunak. Eines eta Mantovani-tik moldatua (2008).....	40
Taula 2: HH gradu-ikasketak. Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultatea. EHU.....	56
Taula 3: LH gradu-ikasketak. Donostiako HEFA fakultatea. EHU	57
Taula 4: LH gradu- ikasketak. Bilboko Hezkuntza Fakultatea. EHU	58
Taula 5: HH eta LH gradu-ikasketak. Mondragon Unibertsitatea.....	59
Taula 6: Goi mailako Arte Dramatiko ikasketak. Dantzerti	60
Taula 7: Irakaslearen eta artista pedagogoaren arteko ezberdintasunak. Eines eta Mantovani (1985).....	63
Taula 8: Euskastellanoa antzezlanerako aukeratu ziren esaera zaharrak	79
Taula 9: Berrikuspen bibliografikoan erabilitako dokumentuak	99
Taula 10: Autoreek erabilitako izendapenak.....	100
Taula 11: Obra dramatikoan aurki ditzakegun funtzioak.....	149

0. SARRERA

0- SARRERA

Bada denbora nire bizitza antzerkiari lotuta dagoela, gazte-gaztetan hasi bainintzen arlo horren inguruko formakuntza jasotzen eta gazte hasi ere profesional moduan, nire aktore-ibilbidea jorratuz. Azken urteotan, ordea, jardun horretan aritu arren, beste bide berriei ere ekin diet, artista izate hutsetik bizitzea ez baita lan erraza. Irakasle-lanetan dihardut (hezkuntza formalean eta ez-formalean, azken horretan antzerki-irakaskuntzan) eta baita obra dramatikoaren sortzaile ere. Bi norabide horien arteko konbergentzia bilatzea izan da ikerketa hau egitera bultzatu nauen arrazoia: Lehen Hezkuntzako lehen zikloko diziplina barruko oinarrizko konpetentziak ikasgelan dramatizazioaren bitartez lantzea, baliabide pedagogiko horren erabilera sustatu dezakeen propio idatzitako obra dramatikoa erabiliz.

Ikerketa Lehen Hezkuntzara bideratu da, hain justu, Gradu-ikasketa horiek egin nituelako eta adin-tarte horretako haurrekin praktikak egiteko aukera izan dudalako. Batez ere lehen zikloan kokatzeak, ordea, badu beste arrazoi bat: haur-hezkuntzan bereziki jolas sinbolikoa lantzen den arren, Lehen Hezkuntzara salto egitean, jolas-mota horren eraldaketa bat hasten da eta, ordutik aurrerako aktibitate-jolasak errealitatearen eta objektuen arteko ikerketan oinarritzen dira (Navarro, 2005). Lehen zikloan hasten diren une horretan, beraz, dramatizazio-jarduerak egokiak bihurtzen dira haur-jolasaren aldaera konkretu bat direlako, jolas sinbolikoak baino adin handiagoa eskatzen dutenak (Núñez, 2007).

Toki askotan ibili naiz irakasle, eta alderdi konkretu batzuk izan dira, bereziki, atentzioa eman didatenak; alde batetik, ez dira gutxi zahar estilora irakasten duten gazteak. Zahar estiloa esaten dudanean, testu-liburuan zehazki zein lerrokada azpimarratu behar den esaten duten irakasle horiei egiten diet erreferentzia (aurrez aurre izan baititut). Bestalde, dramatizazio-jardueren inguruko ezjakintasuna nabarmendu nahiko nuke, irakasleen formakuntzan horren hutsunea nabarmena da-eta. Azkenekoz, haurrek prozesu horiekin adierazten duten gozamina aipatu

nahi dut, adin horretan berezkoak dituzten esperimentaziorako gogoia eta jakingura indartzen dute-eta. Hiru alderdi horiek kontuan hartu dira, beraz, ikerketa egiteko orduan.

Lehen Hezkuntzara bideratu eta Heziberri 2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoaren esparruan biltzen diren oinarritzko konpetentziak izango dira (zeharkakoak eta disziplinarrak) hain zuzen, ikerketa honetan landuko direnak; hainbat esperientzia biltzen dituzten dokumentuak aztertuz, alde batetik, eta propio sorturiko obra dramatikoaren bitartez, bestetik.

Argitu nahi nuke, ikerketa osoan zehar «konpetentziez» aritu naizen arren, jakinaren gainean nagoela «gaitasun» terminoa gero eta gehiago erabiltzen dela aipagai dugun kontzeptua adierazteko. «Konpetentzia» erabiltzea hobetsi badut, honegatik izan da: bildutako dokumentazioan hori delako nagusiki erabili izan dena.

Nire ekarpena, beraz, jolasaren, formakuntzaren eta sormenaren aldekoa da. Dramatizazioak berarekin dakar sormena lantzea, eta parte-hartzaile oro sortzaile bihurtzen du une oro. Gogoeta sortarazten duten aipu batzuekin amaituko dut sarrera hau, Robinsen-ek (2006) esanak dira eta Baldwin-ek (2014) ere biltzen ditu bere lanean. Pentsamolde bera partekatzen dugu funtsean eta lan honetan, modu xume batean bada ere, horixe islatzea izan da nire nahia.

“Educamos a las personas mediante sus capacidades creativas... Creo que no aprendemos a ser creativos, sino que vamos dejando de serlo, o más bien, nos educan para dejar de serlo... Muchas personas muy brillantes, con talento y creativas no creen que lo sean porque en el colegio sus habilidades no fueron valoradas o directamente fueron estigmatizadas” (93.orr.).

0.1 Tesiaren helburuak

Ikerketa honek hiru helburu konkretu eta orokor bat biltzen ditu. Helburu konkretuen artean lehenengoa, dramatizazioa baliabide pedagogiko gisa ezagutaraztea da, bereziki Oinarrizko Hezkuntza Curriculumean biltzen diren oinarrizko konpetentziak landu edota sendotzeko. Alderdi hau lehen ataleko kontzeptualizazioan aurkeztu eta bigarren ataleko berrikuspen bibliografikoan indartzen da.

Dramatizazio-jarduerak ongi bideratuak izan daitezzen, ezinbestekoa da irakasleak gai honen inguruan formakuntza egokia izatea eta horixe da, hain zuzen, ikerketaren beste helburu konkretuetako bat: formakuntza-gabezia hori agerian uztea. Lehen atalean ikusiko dugu nolakoak izan behar duten irakasleak, prozesu hauek arrakastatsuak izan daitezzen; ondoren, bigarren atalean, gaur egungo formakuntzak duen lekua ikusiko dugu eta, azkenik, hirugarren atalean, dauden gabeziak nabarmendu ondoren, proposamen bat egingo dugu.

Hirugarren eta azken helburu konkretua jatorrizko obra dramatiko bat sortzea izango litzateke, non Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumean aipatzen diren Lehen Hezkuntzako lehen zikloko konpetentziak txertatzen diren, horiek lantzeko edota indartzeko. Obra dramatikoa sortzeko oinarriak bigarren atalean egindako hausnarketa hirukoitzetik atera dira.

Hiru helburuak ez dira, ordea, banaka kontuan hartzekoak, bata bestearekin zuzenean erlazionaturik baitaude: Lehen Hezkuntzako konpetentziak lantzeko dramatizazioa erabiltzea ezinezkoa baita, hori aurrera eramango duen profesional bat eduki gabe eta oinarrizko konpetentzia horiek biltzen dituen obra dramatikorik gabe.

Hiru helburu horiei loturik egongo litzateke helburu orokorra ere: Lehen Hezkuntzako irakasle diren edo izango direnei, jarduera dramatikoekiko grina

piztea eta beren jardunean ikerketa honetan nabarmendurikoak (gutxi izanda ere) nolanahi ere erabilgarri edo motibagarri suertatzea.

0.2 Metodologia

Lehen atalean adierazitako oinarri teorikoak euskarritzat hartuz, ikerketa honen metodologia hausnarketa egitera eramango gaituen ikerketa enpirikoan oinarritzen da.

Abiapuntutzat hartzen diren azterlanen artean, lehenbizi ibilbide propioa izango genuke. Hortik, esanguratsuak izan daitezkeen elementuak aterako dira, hirugarren atalean sortuko den obra dramatikoaren oinarriak jartzeko. Bigarrenik, berrikuspen bibliografiko konkretu bat egingo da, Lehen Hezkuntzako lehen ziklora begira bertako oinarrizko konpetentziak lantzeko, dramatizazio/jolas dramatikoaren erabilerari erreferentzia egiten dioten hainbat dokumenturen analisia egingo da, eta, ondoren, gogoeta egingo dugu elementu esanguratsuenen inguruan.

Azkenik, ikasleei zuzenduriko inkestaren datuak jaso eta aztertuko dira, segidan ondorioak ateratzeko.

Hiru alderdi ezberdin hauetatik abiatutako hausnarketa, alor bakoitzeko indarguneak eta ahulguneak identifikatzetik abiatzen da; eta, ondoren, hirugarren ataleko muina izango den obra dramatikoa sortzera bideratuko da.

0.3 Hipotesia

Ikerketa honen hipotesia honako hau izango litzateke: Dramatizazioa baliabide didaktiko onuragarria izan daiteke Lehen Hezkuntzako konpetentziak landu edota indartzeko, formakuntza aproposa jaso duen irakasleak jarduerak ongi bideratuz

gero. Aldi berean, konpetentzia horiek propio sorturiko obra dramatiko batean txertatu daitezke, errazago landu edo indartzeko eta dramatizazio-jarduera berriak iradokitzeke.

0.4 Tesiaren egitura

Ikerketa hau sarrera eta epilogoaz gain, hiru atal nagusitan egituratzen da. Horietako bakoitzean galdera bat hartuko dugu hizpide (Zer? Zein? eta Nola? galderak, ordena horretan), eta gairekin loturiko galdera jakin batzuei erantzunak ematen saiatuko naiz. Galdera horiek, era berean, hiru esparrutan banandurik egongo dira atal bakoitzean: orokorrean, Heziberri 2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoaren arabera eta formakuntzari dagokion eremuan.

Lehen atala “Zer? Kontzeptualizazioa” izendatu dugu eta ikerketaren marko teorikoari dagokion zatirik handiena osatzen du. Antzerkia Hezkuntzan multzotik abiatuta, aurrena dramatizazioaren eta jolas dramatikoaren izendapen ezberdinak aztertuko ditugu, bakoitzaren definizioak emanez, zer diren azalduz eta baliabide didaktikoak zehaztuz. Definizio horiek Hezkuntzan daukaten lekuari ere behatuko diogu, bai Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumean eta baita Goi mailako hezkuntza-unibertsitate ikasketetan ere. Antzerki aplikatuak hezkuntza mailan eta eraldaketa pertsonalean zer paper jokatzen duen ere ikusiko dugu eta, azkenik prozesu guzti horiek bideratuko dituen irakaslearen paperak zein izan behar duen ere bai.

Lehen atal horretan beraz, gaiaren inguruko ZER? galderei erantzuna ematen saiatuko gara ibilbide logiko bat txertatuz:

Orokorrean	<ul style="list-style-type: none"> - ZER da Hezkuntza Antzerkia - ZER da dramatizazioa? - ZER da jolas dramatikoak eta zer izango lizateke honen oinarria? - ZER ezberdintasun daude antzerkiaren eta jolas dramatikoaren artean? - ZER da antzerki aplikatua hezkuntzan?
-------------------	--

Heziberri 2020	<ul style="list-style-type: none"> - ZER presentzia dauka jolas dramatikoak Lehen Hezkuntzako curriculumean?
---------------------------	---

Formakuntza	<ul style="list-style-type: none"> - ZER lantzen da dramatizazioa eta jolas dramatikoari dagokionez goi mailako ikasketetan? - ZER dira irakasleak egin beharrekoak dramatizazioa eta jolas dramatikoak ikasgelan lantzeko?
--------------------	---

Irudia 1: Lehen atalean proposatzen diren ZER? galderak.

Bigarren atala, marko teorikoari modu enpiriko batean jarraipena ematen diona, “Zein? Hausnarketa hirukoitza, proposamenerako abiapuntu gisa” galderarekin izendatu dugu. Atal horretan, eta aurrekoan ikusitako kontzeptuak oinarritzat hartuz, hiru hausnarketa egingo dira bakoitza gai jakin batetik abiatuta: ibilbide propioa, berrikuspen bibliografikoa eta irakasleen formakuntza.

Lehenengoa, hainbat obra dramatikoren sormenean orain arte egin dudan ibilbide profesionalean oinarrituko da. Horiei gainbegirada bat emango diegu, ondoren hirugarren atalean sortuko dugun obra dramatikoari begira, baliagarriak izango diren elementuak identifikatzeko.

Berrikuspen bibliografikoa deitu diogun bigarren hausnarketa, ikerketan zehar lantzen den gaiaren inguruko dokumentu-multzo batean oinarritzen da (artikuluak, liburuak zein doktorego-tesiak). Horietan, alderdi teorikoa eta esperientziak kontuan hartuz, haietan erabilitako terminologia edo izendapenak aztertuko ditugu, landutako gaiari dagokion hizkuntza argitzeko. Jarraian, idatzi horietan eta, beti ere

236/2015 Dekretuak biltzen duen Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumuma ardatz hartuta, Oinarrizko zehar-kompetentzien ikuspegitik dramatizazioa/jolas dramatikoaren erabilerarekin zein onura lortzen diren ikusiko dugu eta, horrez gain, identifikatu egingo ditugu lantzen diren diziplinaren barruko oinarrizko kompetentziak zeintzuk diren. Azkenik, dokumentuetan erabilitako ebaluazio-irizpideei erreparatuko diegu, drama-jarduerak ebaluatzeko erabiltzen direnak begiratzuz.

Hirugarren hausnarketa irakasleen formakuntzari loturik dago eta Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketetan laugarren maila burutzen ari diren ikasleei zuzenduriko inkesta batean jasotako emaitzetan du oinarria.

Bigarren atalak ondoren planteatzen diren galderari ematen die erantzuna:

Orokorrean

- ZEIN izan dira ibilbide propioan zehar gaiarekin loturik eginiko proiektuak?
- ZEIN ondorio atera ditzakegu proposamenari begira?
- ZEIN dira aztertuko ditugun dokumentuak?
- ZEIN dira dokumentuetan erabilitako deiturak dramatizazioa eta jolas dramatikoa hezkuntzan erabiltzerakoan?

Heziberri 2020

- ZEIN dira dokumentuen esanetan dramatizazioaren eta jolas dramatikoaren onurak? Eta zein oinarrizko zehar-kompetentziekin lotu ditzakegu hauek?
- ZEIN dira dokumentuetan curriculumari dagozkion diziplina barruko oinarrizko kompetentziak?
- ZEIN izan dira erabilitako ebaluazio-irizpideak?

Formakuntza

- ZEIN dira formakuntzari begira ikasleek dramatizazioa eta jolas dramatikoaren inguruan jasotakoak?
 - ZEIN dira ikasleei gaiaren inguruan egindako inkestaren emaitzak?
-

Irudia 2: Bigarren atalean proposatzen diren ZEIN? galderak

Hirugarren atalean lan honen proposamenaren oinarria izango dena landuko da: propio idatzitako obra dramatikoaren sormena, analisia eta aplikazioa. Obra dramatikoa sortzeko orduan zein funtzio eta elementu hartu diren kontuan aztertuko da eta baita egitura dramatikoa ere.

Atal horren mamia, ordea, obra dramatikoan zehar lantzen diren Lehen Hezkuntzako lehen zikloko edukiak identifikatzea izango da, bai eduki komunak eta baita espezifikoak ere. Azkenik, horren aplikazioaren inguruko proposamen bat egingo da.

Atal horretan zehar ondorengo "Nola?" galderei erantzuna ematen saiatuko gara.

Orokorrean

- NOLA sortuko dugu obra dramatikoa?
- NOLA egituratzen da gure obra dramatikoa?

Heziberri 2020

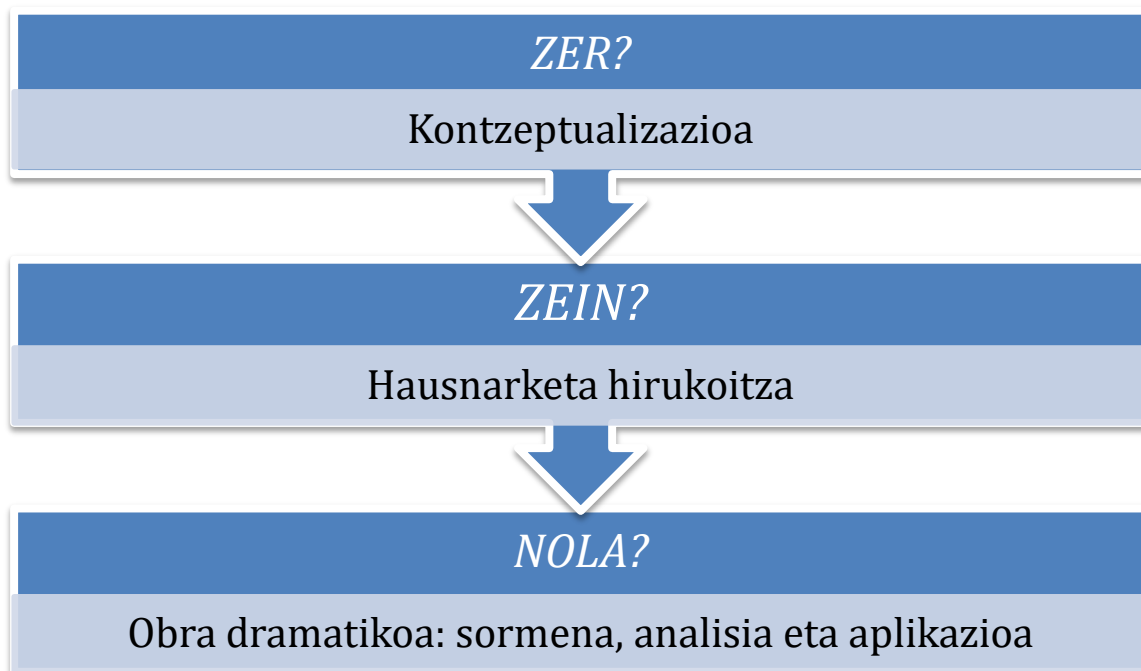
- NOLA lantzen dira Lehen Hezkuntzako lehen ziklora bideraturiko eduki komunak?
- NOLA lantzen dira Lehen Hezkuntzako lehen ziklora bideraturiko eduki espezifikoak?

Formakuntza

- NOLA landuko da obra dramatikoa irakasleen formakuntza esparruan?
 - NOLA proposatzen dugu dramatizazioari dagokion formakuntza unibertsitate mailan aurrera eramatea?
-

Irudia 3: Hirugarren atalean proposatzen diren NOLA? galderak

Laburbilduz, beraz, hau izango litzateke ikerketaren bizkarrezurra:



Irudia 4: Tesiaren bizkarrezurra

1. LEHEN ATALA. ZER? KONTZEPTUALIZAZIOA

1- LEHEN ATALA. ZER? KONTZEPTUALIZAZIOA

Lehen atal hau kontzeptualizazio moduan bideratu dugu, ikerketaren esparrua argitze aldera. Antzerkia hezkuntzan kontzeptutik abiatuta, gainbegirada egingo diegu horren barruan kokatu ditugun dramatizazioari, jolas dramatikoari, antzerki aplikatuari eta irakaslearen paperari.

Lau alderdi horiek aukeratu ditugu marko teorikoaren barruan azaltzeko, bata bestearekin erlazionaturik daudelako eta, aldi berean, laurak elkarrekin. Dramatizazioak jolas dramatikoarekin antzekotasun handiak dauzka, jolas dramatikoak antzerki aplikatuan erabiltzen da, dramatizazioarekin batera; eta, hiru eremu horiei aurre egiteko, ezinbestekoa da jakitea nolakoa izan behar duen irakaslearen paperak. Bakoitza zertan datzan ongi ulertzeak bigarren ataleko berrikuspen bibliografikoan ageri den terminologia hobeki ulertzen lagunduko du.

Antzerkia eta hezkuntza batera lantzen dituzten idatziak irakurtzean, berdinak diruditen izendapen askorekin egin dugu topo; horrek, askotan, nahasmendura eraman gaitzake eta sinonimo gisa har ditzakegu izendapen jakin batzuk, nahiz ez izan. Horregatik, atal honetan, izendapen ezberdin horiek azaltzen saiatuko gara, batez ere dramatizazioari eta jolas dramatikoari dagokionez, ongi argituz definizioak eta bakoitzaren baliabide didaktikoak azalduz. Bi kontzeptu horiek curriculumean duten presentziaz ere arituko gara, Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculuma zehazten duen 236/2015 Dekretua erreferentzia gisa hartuta eta baita goi mailako Hezkuntza-ikasketetan topa ditzakegun eremu ezberdinetan ere.

Jolas dramatikoaren oinarri diren jolasa eta jolas sinbolikoa ere aipatuko ditut, horien nondik norakoak ulertzeko, antzerki aplikatua zertan datzan ere azalduko dut, hezkuntzari eta eraldaketa pertsonalari begira; eta, azkenik, irakaslearen papera zein den edota zein izan beharko litzatekeen ere ikusiko dugu.

1.1 Antzerkia hezkuntzan

Eskola-esparruko antzerkiaz hitz egitean, aurreiritzi kritiko bat eduki ohi da askotan: denbora pasatzeko jolasa dela edota jarduera ludiko hutsala dela (Cervera, 1996).

Ez da kontuan hartzen adierazpen praktika bat dela (beste gauza askoren artean) eta, adierazpena den aldetik, ikasleari konfiantza eskuratzen laguntzeak izan behar du helburu, bere komunikazio-gaitasunaz gero eta kontzienteago izan dadin. Curriculumeko arlo guztietan integratzea komeni da, pertsonaren dimentsio guztiak (emozionala, erlazionala, gorputzezkoa) lantzen baitira alderdi kognitiboez gain (Almena eta Butiña, 1995).

Antzerkia hezkuntzan txertatzen denean, hainbat eratan egin ohi da. Ohikoena, eskolaz kanpoko jarduera izatea da, antzerki-tailer baten forma hartuta edota kurtso amaierako erakustaldi batena. Era horietako bakoitzak ikaslea modu aktiboan jardutera eramaten du. Badago, ordea, beste era bat ikasleak modu pasiboago batean hezkuntza barruan erlazionatzeko: antzerki-obra bat ikusi edota entzutea. Bi alderdi horien bateraketa da, hain zuzen, guri interesatzen zaiguna: ikaslea antzerkiarekiko aktibo eta pasibo batera izatea.

Horren oinarria, XX. mendeko lehen hamarkadan topa dezakegu Ingalaterran, Cambridge-n hain zuzen ere. Han, Caldwell Cook irakaslea metodologia berritzaile bat lantzen hasi zen ikasgelan: obra ezagunen edota ipuin eta fabulen errepresentazioak erabiltzen hasi zen ikasketa-prozesuan. Cook-ek publikaturiko *The play Way*¹ liburuan azaltzen zuen bezala, bere helburua antzerkiaren bitartez curriculumeko irakasgaiak era ludiko batean lantzea zen helburua, jolasa ardatz hartuta. Ikasteko ingurune naturaltzat zuen jolasa eta aldarrikatu zuen berezkoa hezkuntza-praktikaren bitartez ikastea zela, ez instrukzio bidez (ondoren, Deweyk *Learning by Doing*² deiturikoa). Jolasaren aldeko aldarrikapen horrek agerian uzten

¹ Ikerketan zehar aipatuko diren idatzien izendapenak jatorrizko hizkuntzan egitea erabaki da.

² Kontzeptu honen oinarriak John Dewey filosofoak bere *Experiencia y educación* liburuan azaltzen ditu. 1938. urtean argitaratu zen lehenengoz eta egileak Hezkuntzaren inguruko pentsamoldeak biltzen dituen behin betiko sintesia da.

du aipaturiko liburuaren lehen atalean “Haurren ikasteko era naturala jolasa da” (Cook, 1916:1) dioenean eta baita haurrek bizitzan duten ardurarik handiena jolasa dela esaten duenean ere (Cook, 1916).

Hogeita hamarreko hamarkadan eta gerra amaitu ostean, Estatu Batuetan eta Ingalaterran, antzerki-konpainiek eskola mundura jauzi egin zuten, beren emanaldiak ikastetxeetako aretoetan eskainiz. Hori izango zen, ingelesez TIE (Theater In Education) edota gaztelaniaz TE (Teatro en Educación) izenez deituriko mugimendua sortarazi zuena. Mugimendu haren metodologia antzerki-teknikak ikasgelara ekartzea zen, hainbat helburu hezitzaileen zerbitzura jartzeko (Pérez, 2004). 1965. urtean sortu zen Ingalaterrako Coventry hirian, Antzerkia Hezkuntzan landuko zuen irakasle eta aktoreek elkarlanean osaturiko talde egonkorra: *Belgrade Theatre* deitua, gaur egun ere martxan dirauena eta erreferentziazko taldea bihurtu dena.

Wooster-en (2016:14) hitzetan Antzerki Hezkuntzaren definizioa “hezten irakasteko antzerki-tekniken erabilera” izango litzateke. Antzerki-teknika horiek, “estrategia dramatikoak” edota “konbentzio dramatikoak” ere deitu izan dira eta bertan bateratzen dira lan honetan zehar ikusiko ditugun terminoak: dramatizazioa, jolas dramatikoak, role playing-a ,irakurketa dramatikoak...

Antzerkia hezkuntza mailan 70eko hamarkadan eta Britainia Handian sortu zela kontsidera daiteke. Hau Peter Slade autorearen eskutik etorri zen, *Child Drama* obra publikatu zuenean, 1954. urtean. Obra hartan, hogeitaz hamar urtetan haurrekin bizitako esperientziak bildu zituen eta antzerki pedagogiaren oinarriak finkatu zituen. Antzerkiaren eta dramaren arteko dikotomia eratu zuen lehenengoa izan zen: drama prozesu baten gisa identifikatu zuen eta antzerkia, berriz, helburu baten gisa.

Bere ekarpena forma dramatikoak sistematizatzea izan zen, haurraren garapen- etapa bakoitzari dagokionez. Bere esanetan, etapa bakoitzari drama-mota bat dagokio eta hezkuntzak esperientzia dramatikoak eskaini behar ditu, horiek lantzeko (Slade, 1954).

Haren atzetik etorri ziren, ondoren, 70eko hamarkadan Brian Way, Dorothy Heathcote edota John Allen, besteak beste. Brian Way-ek 1972. urtean idatzitako *Development through Drama* obra ere publikazio esanguratsua bilakatu zen, Bolton-en (1984) hitzetan antzerkiaren eta dramaren inguruan publikaturikoen artean gaur egun arte oihartzunik handiena izan duena. Dorothy Heathcote XX. mendeko hezkuntza-berritzaile errespetatuena da. Dramarekin zerikusia duten gai askotan aitzindaria izandakoa, irakasleen formakuntzan ere aditua, baina berak asmatutako estrategia metodologikoengatik da ezaguna, hala nola *teacher in role* (irakaslea paperean), inprobisazioa edota *mantle of the expert* (adituen mantoa) deiturikoak.

Antzerkiak Hezkuntza mailan duen balioa agerian utzi zuten autore horien ibilbidea beste askok jarraitu dute gerora, metodologia berriak eta bestelako ekarpenak eskainiz. Ezin dugu atal hau amaitu, ordea, gaur egun aktiboan jarraitzen duten irakasle/autore/pedagogo hauei aipamena egin gabe: Gisèle Barret, Patrice Baldwin, Georges Laferrière, Fernando Bercebal, Tomás Motos, Isabel Tejerina, Alfredo Mantovani, Jorge Eines, Carme Aymerich, Mónica Prendergast edota Rosario Navarro. Berak izan dira lekukoa hartu dutenak eta drama-tekniken aplikaziorako inspirazioa bizirik mantentzen jarraitzen dutenak.

1.2 Dramatizazioa eta dituen izendapen ezberdinak

Drama hitzaren erroari begiratzen badiogu, etimologia grekoaren arabera, ekintza hitza aurkitzen dugu: drao = egin. Drama hitzak, beraz, ekintza esan nahi du eta, aldi berean, baita irudikatutako ekintza ere. Hau izango da bere oinarritzko ezaugarria: pertsonaia batzuek espazio jakin batean burututako ekintza baten irudikapena (Motos eta Tejedó, 2007:19).

Ezaugarri hori kontuan hartuta eta “dramatizazioa” hitza bilatzen hasten garenean, ordea, berehala atzeman dezakegu erro horrek duen kutsua askotan lausotu egiten dela. Kontzeptuak berak izendapen ugari jasotzen ditu eta bilbadura guzti horiek antzezpenaren ideia biltzen dute, nolabaiteko antzerki kutsu batekin; hala ere,

horietako bakoitzak berezitasunen bat du eta berezitasun horiek dira, hain zuzen, elkarren artean ezberdintasunak sortzen dituztenak.

Dramatizazio kontzeptuak, ordea, izendapen ugari jasotzen ditu. Tejerina, Mantovani eta Sladek aipatutakoak hautatu ditugu hezkuntza-praktika hori aipatzeko eta zentzu berean erabiltzen diren izenen bilbadura ikusteko.

Badago nolabaiteko konbergentzia bat mundu anglosaxoian “*Child drama*”, “*Educational drama*”, “*Creative drama*”, “*Creative dramatics*” eta abar deitu diren praktiken (McCaslin, 1996) eta eremu frantsesdunean “*Jeu dramatique*” edo “*Expression dramatique*” deitu dituzten praktiken artean. Izendapen horiek, gure artean, oro har, “*Sormen dramatiko*”, “*Dramatizazio*”, “*Adierazpen dramatiko*” eta “*Jolas dramatiko*” gisa itzuli ohi dira. Batzuek “Drama” terminoa erabiltzea ere proposatu izan dute, inolako itzulpenik gabe (Bercebal, 1995). Horiekin guztiekin batera, beste formula asko ere erabili izan dira gaiari buruzko idatzietan. Horren ildotik, Tejerinak (1999) dio eremu zabala dela eta “*Antzezpen dramatikorako jolas*”, “*Jolas eszeniko*”, “*Adierazpen dramatiko askeko jolas*”, “*Antzerki-jolas*”, “*Adierazpen-antzerki*” eta “*Inprobisazio dramatiko*” bezalako izendapenak ere aipatzen ditu.

Mantovaniren (1980:130) iritziz, “*Dramatizazio*” izendapenari dagokionez, askotan “*Jolas dramatiko*”, “*Adierazpen jolas*”, “*Antzerki-jolas*”, “*Drama sortzaile*”, “*Role-Playing*”, “*Soziodrama*” eta “*Inprobisazio*” terminoen sinonimo gisa erabiltzen da.

Horrela ikusita, badirudi drama edo interpretazio kutsua duen edozein teknikari era bakarrean deitzea errazagoa suertatzen dela bakoitzak dituen berezitasunak kontuan hartu gabe.

Einesekin batera (2008), estatu mailako espezialistek helburu horrekin gehien erabiltzen dituzten terminoak jasotzen dituzte: jolas sinbolikoa, fikzio-jokoa, itxurazko jokoa, jolas dramatikoa, antzerkian jolastea, dramatizazioa, eskola-drama, drama sortzailea, drama hezitzailea, antzerki-inprobisazioa, adierazpen askea, adierazpen dramatikoa, eta antzerkia. Bi autore horiek —zehazki, *Didáctica de la dramatización* lanean— dramatizazioa, jolas dramatikoa eta sormenezko dramatika terminoak sinonimotzat hartzen dituzte, beren ustez helburu bakarra partekatzen

dutelako: “antzerki-jarduera baten eremua definitzea baina antzerkia ez dena, norbanakoaren adierazpen sortzailearen zerbitzura dagoen praktika baizik” (2008:20).

Hezkuntza eta antzerki-esparrua lotzen dituzten testuak berrikusten ditugunean, agerian geratzen da autore askok oso antzekoak diren izendapen ezberdinak modu berdinean erabili ohi dituztela, elkarren artean erlazionatuta daudelako: antzerkia, haurrentzako antzerkia, eskola-antzerkia, antzerki-tailerra, ikuskizuna, drama, jolas dramatikoak, inprobisazioa, jolas sinbolikoa, pertsonai-errepresentazioa, adierazpen librea...; edota hitz ezberdinak erabiltzen dituzte kontzeptu bera adierazteko: dramatizazioa, jolas dramatikoak, adierazpen dramatikoak. Ildo berean, nahasmena sortzen da, baita ere, rol dramatiko baten aurrean pertsona baten ekintzak adierazten dituzten hitzei dagokienez. Zentzu berean erabiltzen dira askotan “irudikatzea”, “antzeztea” edo “jokatzea”. (Núñez Cubero eta Navarro, 2007).

Sladeren arabera (1954), jolasak izendapen ezberdinak biltzen dituen hainbat forma hartzen ditu: dramatizazioa, denbora-pasak, eskola-drama, interpretazio-ariaketak, adierazpen askea, inprobisazioa, jarduera-metodoa eta drama sortzailea. Baina bere ustetan “haurren adierazpen dramatikoak” guztiek partekatzen duten ezaugarria da.

Hitzak berak biltzen dituen bilbadura ugariak ikusi ostean, zehazki zertan datzan ikusiko dugu.

Dramatizazioa era ludikoan erabili ohi den antzerki-tresna da, kanpora begira proiektiorik ez duena. Gizakiaren adierazpen sortzailearen eta bere nortasunaren garapen integralaren zerbitzura dagoen praktika-multzoa dela esan daiteke (Tejerina, 1994).

Dramatizatzea antzerki forma ematea da; hau da, hasiera batean egitura dramatikorik ez duen zerbaiti egitura hori ematea. Antzerkiaren forma eta baldintzak ematea da: elkarrizketak, pertsonaien arteko gatazkak, ekintzak, etab. “Testu bati antzerki forma ematea eszenikoki interpretatzea da, egoera irudikatzeke agertokiak eta aktoreak erabiliz” (Pavis, 1980).

Beraz, termino hori erabiltzen dugunean, idatzizko edozein elementuren bidez (prentsa-albiste bat, olerkiak, narrazioak...) antzerki-egitura bat sortzeari buruz ari gara, testu horien jatorrizko forma aldatuz eta eskema dramatikoaren berezitasunetara egokituz (Motos eta Tejedó, 2007: 19).

Cerveraren iritziz, dramatizazioa jatorrian antzerki-ezaugarriak ez dituen zerbaiti forma eta baldintza dramatikoak emateko prozesua da. Ekintza horren emaitza jolas dramatiko gisa izendatuko da (1996:27).

Dramatizazio kontzeptuak, hitza bere osotasunean aintzat hartuz gero, bi esanahi ezberdin izango lituzke. Alde batetik, Dramatizazio hitza letra larriz erabiltzen da Lehen Hezkuntzako curriculumaren barnean, Hezkuntza Artistikoa irakasgairen barruan dagoen esparruari dagokionez. Letra xehez idatzi ohi da, ordea, hezkuntza-tresna edo baliabide gisa erabiltzeari erreferentzia egiten diogunean.

Dramatizazio izendapena bai Euskal Herrian eta baita estatuan onartuta dagoen kontzeptua da eta hori da hezkuntza-legeek gehien erabiltzen dutena. Dramatizazioa, bere garaian, LOGSEk bere baitan hartu zuen jarduera dramatikoari zegokion esparru artistiko eta propioari deitu zitzaion. Hala eta guztiz ere, "Drama", "Adierazpen dramatiko" edo "Jolas dramatiko" bezalako terminoak ere sinonimotzat hartzen jarraitu zen, helburu bererako erabiltzen baitziren.

Barretek (1985) azpimarratzen du Dramatizazioa irakasgai pribilegiatua dela, non pertsona bakoitza norberaren ikaskuntzaren helburu bihurtzen den, eta geu ere iritzi berekoak gara.

Dramatizazioa lengoaia artistikoa den heinean, alderdi artistikoa garatzen du hezkuntza mailan, bai zuzenean eta bai zeharka, bere helburua edozein dela ere. Eta, horregatik, baliabide edo baliabide didaktiko gisa hertsiki artistikoa ez den beste helburu batzuetarako erabiltzen badugu ere, bere ezaugarri propioei eusten die (Navarro, 2007). Esan dezakegu, beraz, curriculumeko hainbat alderdi lantzeko praktika aktiboa bihurtzen dela, ikasleen garapen kognitiboa ere sustatzen duena.

1.3 Jolas dramatikoa eta dituen izendapen ezberdinak

Jolas dramatikoaren oinarritzat hartzen da jolasa eta jolas hori zertan datzan argitzea da atal honen helburua. Azken finean, “dramatikoa” jolasaren abizentzat hartu genezake, baina antzerki-esparrutik datozen alderdiak gehituta, jolasaren alderdi konkretu bati erreferentzia eginez.

Barreten iritziz (1991) pedagogia horrek bere leku propioa izan behar du hezkuntzan, **izaten** jakiteari berebiziko garrantzia emanaz.

Aurreko atalean ikusi dugun bezala, egile askok jolas dramatikoaren sinonimotzat jotzen du dramatizazioa. Eta binomio horretan bai aurkituko dugu adostasun handiagoa zenbait autoreren artean.

Jolas dramatiko deiturak frantseseko “*Jeu dramatique*” hitzean du oinarria eta oso ezaguna da Frantzian, teknika horrek bere garaian arrakasta handia izan zuen-eta (Tejerina, 1994).

Jolas dramatikoa XX. mendeko bigarren hamarkadan sartu zen eskola-ingurunean, gizarteak jolasaren behar hori berreskuratzeko grina zuen unean. Leon Chancerel (1953)³ izan zen 30eko hamarkadan praktikan jarri zuena, baina 70eko hamarkadatik aurrera zabaldu zen *L'École Nouvelle* eskola berritzeko mugimenduaren esparruan (Dasté, Jenger eta Voluzan, 1978; Beauchamp, 1985). Copeaurena (1979) bezalako esperientziak nabarmendu ziren ondoren: Chancerelen ideietatik abiatuta, 1915ean *Vieux-Colombier* izeneko gunea sortu zuen, aktoreak prestatzeko eskolaz aparte, haurren adierazpen- hezkuntzarako gunea bihurtu zena.

Jolas dramatikoaren inguruko definizioei begiratzen badiegu Pavisek (1980:286) bere *Diccionario del Teatro* liburuan honelaxe definitzen du: “Aurrez aukeratutako edo momentuko egoerak zehaztutako gai baten inguruan inprobisatzen den talde praktika, aktoreak ez diren jokalaritako talde batek burutua. Beraz, ez dago aktorearen

³Chancerel, L. (1953). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Librairie Theatrale.

eta ikuslearen arteko bereizketarik, bakoitzari jarduera eszenikoaren lanketan parte hartzeko saiakera baizik, banakako inprobisazioak amankomunean lantzen den proiektuan txertatzen direla zainduz”.

Barreten iritziz (1991), jolas dramatikoaren pedagogia da, pertsona bakoitzak dituen bi alderdi garrantzitsuenei erantzuten diena: bere buruaren adierazpena eta bestearekiko komunikazioa. Pedagogia horrek bere leku propioa izan behar du hezkuntzan, **izaten** jakiteari berebiziko garrantzia emanez.

Cerverak (1981:24) honela definitzen du jolas dramatikoaren: haurrek taldean egiten duten jolas-jarduera, ezagunak zaizkien ekintzak erreproduzitzeko jolasaren trama bihurtuz. Berezkotasun osoz egiten dute, helduak kontuan hartu gabe.

Ildo beretik Sharimek (1998) planteatzen du jolas dramatikoaren jarduera dinamikoaren dela, zera inplikatzeko duena: “Jolastea, entretenitzea, gure emozioak jariatzen, giza talde batekin lehiatzen edo lankidetzan “(Sharim, 1998:19). Atentzioa ematen du bi autore horiek jolas dramatikoaren jarduera baten moduan hartzea, ez baita hori ohiko definizioa.

Navarro eta Mantovaniren ustetan (2012:18) “Jolas dramatikoaren berezko sormena sustatzen duen antzerki-mota bat da, non heldu batek haur-talde bat koordinatzen duen berek aukeratutako gai edo pertsonaien baitan sortuz eta inprobisatuz eta inongo ikuslegorik gabe”.

Cañas-en (1992:50) iritziz jolas dramatikoaren “Ahozko proiektu bat, izaera dramatikoaren duena, non parte-hartzaileek aukeraturiko gaiak inprobisazioan oinarritzen diren”.

Inprobisazioa eta heldu baten presentzia beraz beharrezkoak direla esan dezakegu.

Baldwin-en (2014) hitzetan jolas dramatikoarekin batera haurrek trebetasun ugari lantzen dituzte, baina, horretarako, beharrezkoa da jolas dramatikoaren bere baitan dituen ondoko elementu hauek menderatzea:

- Rol bat bereganatzea.
- Irudimenezko leku batean zaudela imajinatzea.
- Irudimenezko egoera bat bereganatzea.
- Pertsonaia baten azaletik abiatuta beste pertsonaiekin bai hitzez edo bai gorputzez hitz egitea.
- Objektu errealak beste gauza bat direla irudikatzea.
- Irudimenezko objektu, pertsona edota izakiak daudela imajinatzea.
- Irudimenezko pertsonaiekin hitz egitea.
- Irudimenezko objektuak erabiltzea.

Dramatizazioa eta jolas dramatikoak kontzeptuek esentzia bera partekatzen dutela esan dezakegu, beraz. Biek izaera globalizatzailea dute eta ahozko hizkuntza, idatzia, hizkuntza musikala edota dramatikoak erabiltzen dituzte, giro egokia sortu eta lan egiteko. Hortik abiatuta, taldean inprobisatu, esperimintatu eta ebatzi ahal izateko gatazkak sortzen dira. (Navarro, 2007). Bi autoreek, gainera, interes handiagoa dute prozesuan, produktuan baino. Ekintza dute berezko ikasgaitzat, komunikazioa hobetzeko eta sormena sustatzeko. Horien bidez, haurrak bere pertzepzio- eta adierazpen-gaitasunak gara ditzan bilatzen dugu: ikas dezala bere burua adierazten eta indartu dezala gaitasun hori besteekin eta munduarekin harremanetan. (Núñez eta Navarro, 2007).

1.3.1 Jolasaren garrantzia

Autore askok azpimarratzen dute Haur Hezkuntzaren eta Lehen Hezkuntzaren eremuan jolasak duen garrantzia. Esaterako, Tejerinak (1994) funtsezkotzat jotzen

du jolasa, bere ustez gainerako ezaugarriak zehazten baititu; era horretara, jolasaren papera hondatzen edo baliogabetzen bada, jarduera zentzuz aldatzen da.

Jolasak errealitatea izan daitekeen egoera bat sortarazten du, eta egoera berri horrek jokalariai askatasuna eta ausardia ematen dizkio.

González (2015) ustez, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako geletan, haurrak egiten dakien eta egin nahi duen gauza bakarra jolastea da eta, ondorioz, jarduera hezitzaileetarako baliabide gisa erabili behar da jolasarekiko joera eta gogo hori, inguruko mundua ezagutarazteko.

Piagetek zioen bezala (1961) berezkotasun egoera batean sortzen den irudimen sortzailea ez da adinarekin ahultzen, adimenean geratzen baita. Horregatik da hain garrantzitsua prozesu honekin haurrak direnetik hastea.

Horren ildotik, Navarrok (2007) dio eskola barruko jolasak, nahitaez, adimena bakarrik erabiliz egiten denaz bestelako ikaskuntza bat eragiten duela. Bere ustez, sormena indartzeko une edo espazio berezi bat eskaintzen digu; haurrak sortzaile bihurtzen baitira jolasten duten bakoitzean. Trebetasun fisikoak zein mentalak garatzen dituzte jolas-maila guztietan eta konfiantza hartzen joaten dira bere buruarengan eta dauzkaten gaitasunetan.

Sladeren ustez (1954:54), jolasa ("haurrak pentsatzeko, probatzeko, erlaxatzeko, lan egiteko, gogoratzeko, lehiazeko, ikertzeko eta sortzeko duen modua") haurren adierazpen dramatikoaren sustraia da. Haurrak esperientziak deskubritzen ditu jolasen bidez, une bakoitzean horiek bereganatzeko duen gaitasunaren arabera.

Esan daiteke, beraz, jolasa dela haurraren ikasteko ahalmenaren ingurune naturala, "garapen hurbileko" eremu bat sortzen duena (Vigotsky, 1982), non batz besteko adinaren eta ohikoak diren jokabideetatik haratago mugitzen den. Horregatik, dio, haurrak jolasten duenean, bera baino helduagoa den norbaiten papera hartzen duela, halaxe sentiarazten diolako. Oro har, jolasak ikaskuntzarako giroa hobetzen du eta, Vigotsky-ren (1982) hitzetan, elementu hezigarri hauek ditu gainera: hainbat esperientzia motor eskaintzen ditu, testuinguruan kokatutako ikaskuntzaren

errealitatea bihurtzen da, umearengana errazago hurbiltzeko aukera ematen du, pertsona bera osotasun batean hartzen du eta sormenaren bidez, jolasean sortu ohi diren arazoei erantzunak topatu beharra gauzatzen du, gizakien arteko harremanak bultzatzen dituen bitartean.

Jolasak, ordea, ez dira beti mota berekoak izaten. Brown-ek (2009) dioenez, era honetara sailkatu daitezke:

- Sintonizazio-jolasak: ama/haurraren artekoa bezalakoa.
- Gorputz mugimenduko jolasak: saltoak eman eta grabitatea esploratzekoa bezalakoa.
- Objektuekin jolastekoak: zerbaitekin jolastu, manipulatu, mugak topatu...
- Talde batean txertatzeko jolas sozialak: arautuak edo arautu gabeak.
- Jolas irudimentsuak eta itxurazkoak: taldean garatutako irudimen-jokoak ala bakarkakoak.
- Jolas narratiboak edota historiak kontatzekoak: bizitzako istorioak edo bizipenak partekatzea.
- Transformazio, integrazio eta sormen jolasak: irudimen jolasak, berritzaileak, sortzaileak eta berezkoak.

Sanchezek (2007) ekarpen interesgarria egin du, historian zehar planteatutako hainbat teoria aztertuz, zeinetan jolasa helburu didaktiko gisa erabiltzen den. Jolas-mota desberdinak ere planteatzen ditu, hezkuntza-helburuaren arabera antolatuta, baina jolas dramatikoaren oinarri gisa azpimarratuz. Gaineratzen du jolas guztietan osagai dramatiko bat beti dagoela, komunikazio beharra, gizakiak ezagutzeko eta lankidetzan aritzeko beharra; azken batean, sorkuntza kolektiboko ekintza batean parte hartzeko beharra. Beraz, interakzio sozialeko sistema bat da, non pertsonak lankidetzan ikasten duten.

Interakzio soziala den heinean, kontuan hartu beharra dago, baita ere, helduek haurren jolasetan betetzen duten papera. Interakzioa ez baita soilik gertatzen haurra-haurra binomioan baizik eta, baina ere, heldua-haurra/ haurra-heldua interakzioan. Tejerinak (1994:98) Brunerrek egindako ikerketa bat aipatzen du,

heldu baten presentziak hurrengan jolas dramatikoa sustatzen eta aberasten duela frogatzen duena.

Jolas-mota guztietan garrantzitsua da irakasle/heldu baten presentzia bitartekari lanetan aritzeko. Horrek moderatzaile edo laguntzailearen rola hartuko du, baina ez da izango arauak ezarriko dituen pertsona.

Sladek (1954) ere alderdi berbera azpimarratzen du. Nabarmentzen du, gainera, irakasle baten presentzia beharrezkoa dela jolasean, baina horrek ez duela kontrolatzailea izan behar. Horrez gain, eta horri lotuta, jolas dramatikoaren aurka egin dezaketen hiru aldagai aipatzen ditu (Slade, 1954:57):

- Gehiegizko laguntza; esaterako, hitzez edota objektuak erabiliz.
- Helduen “tempoa”.
- Irudiarekin eta espazioarekin esperientzia desegokiak.

Jolasak orden propio bat du (arau eta muga batzuk), eta baita tentsio-osagai bat ere, pertsonak irabazteko joera edo ongi egin nahia azaltzen dutelako. Tentsio horrek ziurgabetasuna sortzen du eta nolabaiteko ahalegina eskatzen du emaitzaren bat lortu nahi bada. Ondorioz, irabazi nahi izateak edo emaitzaren bat lortzeko joera izateak ezarritako mugak jasotzen dituen esparru etiko baten barruan egon behar du (Huizinga, 2012) eta horretarako da garrantzitsua irakaslearen papera.

Jolasa benetako ikaskuntza-bide bihurtzen da eta hurrek hainbat esperientzia-mota ikertzeko erabiltzen duten testuingurua. “Jolasean aritzeak interesa, estimulazioa, kontzentrazioa eta motibazioa garatzea dakar” (Moyles, 1990:22). Horregatik, jolasa funtsezkoa bihurtzen da eskolan, beste ikaskuntza bat sustatzen baitu. Horrek sormena modu naturalean gidatzen du; izan ere, jolas-maila guztietan hurrek trebetasun fisikoak zein mentalak erabiltzera behartzen ditu eta, aldi berean, sortzaileak izatera ere bultzatzen ditu. Halaber, gainerako parte-hartzaileei ere laguntzen die beren gaitasunetan segurtasuna hartzen eta norbere buruarengan konfiantza lortzen. Azken batean, esan liteke jolasa dela haurrak pentsatzeko, probatzeko, erlaxatzeko, lan egiteko, gogoratzeko, lehiatzeko, ikertzeko edota sortzeko duen modua.

1.3.2. Jolas sinbolikoa jolas dramatikoaren oinarri gisa

Jolas sinbolikoen funtzioa haurra jaiotzeko eta gutxira hasten da, amarengandik banatzean sortzen den galera-sentimendu horri sormen jolasekin aurre eginez. Sortutako hutsune fisiko eta psikikoa asmaketekin eta irudimenarekin ordezkatzeko du haurrak. Sorkuntza horiek ez dira haurraren kontzientzian film bat balitz bezala moldatzen, baizik-eta, Wallon-en (1942:139) hitzetan, “ordena abstraktu bat da, segida enpirikoari gainjartzen zaiona”.

Tejerinak (1994) jolas sinbolikoa haurren irudimen-jolas gisa definitzen du. Jolas hori espezifiko eta berezkoa da: haurrek errealitate berri bat sortzen dute eta horri dagokion hizkera sortzen dute. Ekintza horretan jolasa tresna sinboliko bihurtzen da; haurrak keinuak edo hitzezko zeinuak erabiltzen ditu eta, azkenik, hizkuntza dramatiko gisa bihurtzen ditu.

Jolas sinbolikoaren berezitasuna, Ruiz de Velascok eta Abadek (2011) aipatzen dutenez, “hala balitz bezala” egitea da, jolasa errealitate bihurtzea. Azalpen hori beste autore batzuetan ere ikusi izan dugu jolas dramatikoaren definitzeko orduan. Jolas sinbolikoan haurrek jarduera simulatu eta irudimentsuak egiten dituzte, probak eta saiakuntzak. Freud-ek (1920) zioen bezala, haurren jolasa sinbolikoa da, errealitatearen zati bati esanahi berezia eta zentzu sekretua ematen diolako.

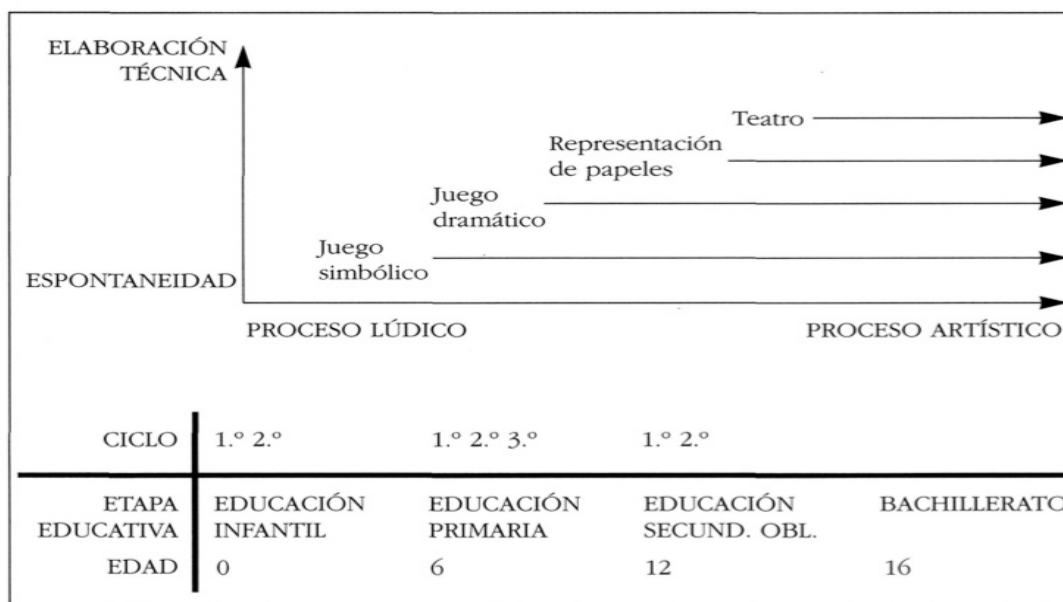
Jolas sinbolikoaren barnean aurkitu ditzakegun maila ezberdinei erreferentzia eginez, ondorengo hauek nabarmentzen ditu Liconak (2000):

- “Hala balitz bezala” jolasa: jolas sinbolikoaren lehen etapa izango litzateke. Pertsonaia, animalia, ekintza edota gertakarien gutxi gorabeherako imitazio sinesgarriak dira.
- Rol-en jolasa: aurrez ezarritako egoera baten mende ez dauden konbinazio sinbolikoak dira. Horiek, saio, sekuentzia edota eszena espezifiko bezala aurkezten dira.
- Errepresentazio-jolasa: Jarduera ludikoak dira, eta haurrak irudi-irudikapenak garatzen dituzterako, irudi, marrazki, kolore eta abarren bidez.

Horiek objektuak, irudiak, pertsonaiak, eta abar izan daitezke eta modu sinbolikoan erreproduzituak izaten dira. Maila hau egituratuagoa da, jokoaren alde aurreko plangintzaren ondorio delako.

Slade (1954) haratago doa eta jolas sinbolikoaren barnean bi mota ezberdintzen ditu, haur-jolasen dinamika ludikoetan bereizi daitezkeenak: jolas pertsonala eta jolas proiektatua. Jolas pertsonala adierazpen dramatiko dela dio, bertan bakoitzaren nortasunak bere osotasunean edota Ni-ak hartzen du parte eta mugimendua eta karakterizazioarekin tipifikatuta dago. Proiektatutako jolasa ere adierazpen dramatiko da, bertan adimenak hartzen du parte batez ere, ez osoki gorputzak. Kasu horretan ekintza dramatikoaren protagonista bihurtzen diren objektuei bizia ematen die. Haurrek eszena-zuzendari gisa jokatzen dute eta beren nahiak proiektatzen dituzte objektuetan, egin nahi dituzten ekintzak, beste batzuek “egin ditzaten” adieraziz.

Jolas modu zehatz bat bezala identifikatzen du jolas dramatikoak Motosek (1996) eta jolas sinbolikoan diharduten parte-hartzaileen adin handiagoa eskatzen du. Horrela azaltzen du ondorengo irudi honetan.



Irudia 5: Forma dramatikoak eta haurren garapen ebolutiboa. Motos (1996)

Irudi honetan bi bektore agertzen dira: berezkotasuna eta elaborazio teknikoa, alde batetik. Forma dramatiko batek duen egituraketa eta askatasun-mailari erreferentzia egiten diona. Atal horretan ikasleak askatasunez adierazteko jarduerak sartuko lirateke eta baita arau egituratuen mende dauden beste batzuk ere.

Beste bektoreak, prozesu ludiko eta artistikoa irudikatzen duenak, hezkuntza-etapa desberdinekin lotzen diren forma dramatikoaren erabilerari egiten dio erreferentzia: ludikoetatik hasi (horien helburua dibertsioa izanik) eta amaituriko prozesu artistikora, helburu komunikatibo edo estetiko baterako egina dagoena.

Prozesu ludiko guzti horiek lotura zuzena dute hasieran ematen diren eta berezkotasuna duten jolas sinbolikoekin.

1.3.2 Jolas dramatikoa didaktikaren ikuspegitik

Jolas dramatikoa beste gainontzeko jolasen oinarria kontsideratu daitekeela dio Sánchezek (2007), jolas guztietan irudimenaren osagaia dagoelako, 'hala balitz bezala' planteamendutik hasita eta errepresentazio sinbolikoa erabiliz.

Ikuspegi didaktikotik, ondoren aipatzen diren abantailak eskaintzen dituela dio, gainera:

- Ikaste-irakaste prozesuan barneratu daiteke, edozein gertakari dramatizatu baitaiteke, betiere eredu sinbolikoak erabiliz
- Bizitza errearen simulazio gisa erabili daiteke.
- Jolasa izanik, akatsak zuzentzeko aukera ematen du, ez dira bertan hartutako erabakiak bizitza erreara pasatzen.
- Eguneroko bizitza errean bizitako egoerak era sinpleago batean erreproduzitu daitezke, ikasleak izanik ustezko errealtate hori benetakoa balitz bezala imitatzen duten aktore-aktoretasak.

- Irakasle-ikasle erlazioa apurtu egiten da, erlazio-mota berri batean sartzeko: jolas kideak bihurtzen dira orain, elkarrizketa sustatuz eta horren bidez ikasiz.
- Bizitako egoeren inguruan informazioa bilatzera bultzatzen du.
- Prozesuan eta jolasean parte hartu eta protagonista izatearen plazera sortzen du.
- Arazoen inguruan erabakiak hartu beharraren ardura sustatzen du.
- Ahotz eta gorputz espresioa, espresioa artistikoa, eskuzkoa, kalkulua, irakurketa eta idazkera lantzean, diziplina ezberdinen arteko lana bultzatzen du.
- Prozesua barrutik kanpora eta ez kanpotik barrura egitearen berezko diziplina sortzen du.
- Ikaskuntza-prozesuaren testuinguruak era mugagabe batean handitu ditzake.

Navarro eta Mantovanik (2012) *El juego dramático de 5 a 9 años* liburuan ondoko helburu hauek aipatzen dituzte:

- Adierazpena komunikazio gisa sustatzea, eskolak ikasleen alderdi emozional eta intuitiboei ematen dien arreta eskasa orekatzeko helburuarekin. Ideia honetan oinarritzen da: haurtzaroan adierazpen integral batean hezteko beharrezkoa da, etorkizuneko gizon eta emakumeek ez ditzaten barruan gorde beren emozioak eta beren behaketa pertsonalen adierazpena.
- Estereotipoei aurre egitea. Iristen zaizkigun estimuluen aurrean erantzun berberekin erantzuteko dinamika apurtzean datza, erraza baita ikasleen artean ondo markatutako rol sozialak aurkitzea: "barregarria", "kexatia", "barnerakoia" ... Beharrezkoa da jokabide horiek etetea, taldean integratu eta hazkunde pertsonala errazteko. Jolas dramatikoak ere lagungarria da zenbait lanbide edo sexuri esleitzen dizkiegun rol estereotipatuei buruz hausnartzeko, horiek bat-bateko jolasetan erreproduzitu ohi dira eta.

- Bat-batekotasuna indartzea. Bat-batekotasuna indartzea ez da haurrari une oro nahi duena egiten uztea; aitzitik, haurraren askatasunerako unea da, non errealitatea aztertu eta hari aurre egiten uzten dugun. Espontaneo izateko, beraz, aurkezten diren egoeretara naturalki egokitze gaitasuna behar da, estimulu bakoitzari erantzun berri batekin erantzuteko. Gure ustez, jolas dramatikoak berezkotasun hori indartzen du, haurrak erlazionatzeko eta jolasteko duen moduetan estereotipotan ez erortzen laguntzen diolako.

Eines eta Mantovani (2008:52), ordea, pausu bat haratago doaz eta, beren ustez, jolas dramatikoaren sei helburu zehatzak zein diren adierazten dute:

- Komunikatzeko adieraztea. Dramatizazioa haurren adierazpen orokorra lortzeko bitarteko egokiena da, baina hori komunikazio gisa ulertu behar da eta ez artelan zoragarrien zehaztapen gisa.
- Antzerki-rol tekniko guztietatik igarotzea. Irakasleek lagundu behar diete ikasleei autore, aktore, eszenografo, ikusle eta kritikoen antzerki-rol teknikoak betetzen.
- Fikzioa errealitatetik bereizten ikastea. Ikasleak “hala balitz bezala” arituko dira eta horren erabilgarritasuna ulertu behar dute. Horrek pertsonaiak, egoera dramatikoak eta leku sinbolikoak zehazteko aukera ematen digu.
- Pertsonaian geratzea.
- Egokitze aukera garatzea. Helburu bat lortzeko bidean azaltzen diren oztopoak saihesteko egin behar diren egokitzapenak egiten ikastea.
- Estereotipoen borroka.

Ikusi berri ditugunak aurrera eramateko, Gonzalez (2015) eta Tejerina (1994) bat datoz eskolan jolas dramatiko tailer bat egiteko orduan zein jarraibide hartu behar diren kontuan:

- Atsegina eta askea izan behar du.
- Askatasunik abiatuta, guztion parte-hartzea bilatzen du
- Egiten den jarduera edozein lekutan burutzeko aukera ematen du.
- Norberaren espazioaren eta taldearen arteko oreka ezinbestekoa da.
- Gutxieneko arau batzuk ezarri daitezke.
- Jokoaren xedea ez da behaketa izango.
- Aldaketa jasan ditzakeen ahozko proiektua da.
- Segurtasuna eta askatasuna bermatzen duten baldintzak egon behar dira, epaiketa arrasto guztiak ezabatuz.
- Irakasleak parte-hartzaileen jokoaren zerbitzura egon behar du.
- Aktoreak berak aukeratzen ditu paperak.

Jolas dramatikoaren erabilera eskolan, beraz, ahotsa eta keinua bateratuz, haurra modu espontaneo eta organikoan adierazteko biderik osoena dela esango genuke (Eines eta Mantovani, 2008:53).

1.4 Antzerkiaren eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunak

Antzerkiak eta jolas dramatikoak duten hurbiltasun estuak nolabaiteko nahasmena sortzen du maiz antzerki-pedagogiako prestakuntzarik jaso ez duten irakasle batzuegan.

Antzerkia publiko baten aurrean zerbait eszenaratzearen emaitza da; dramatizazioa, aldiz, landutako ekintzaren emaitza. Egileak dramatizatu egiten du. Aktoreek eta zuzendariak taularatu egiten dute. Eta, hori gertatzen denean, publiko baten aurrean egiten da, ikuskizuna egiten den unean bihurtzen da antzerkia. Beraz,

ez lirateke nahastu behar dramatizazioa eta eszenaratzea edo antzerkia. Antzerkiaren azken helburua antzezpena baita, argi eta garbi. Jolas dramatikoak kontzienteki publiko baten aurrean antzeztua izateko prestatzen denean, antzerki bihurtzen da (Cervera, 1981).

Jolas dramatikoak antzerkiaren lengoaia osatzen duten elementuak erabiltzen ditu bere xederako, baina norabide jakin batekin. Denboraren eta objektuen erabilera sinbolikoa eta espazio bat mugatzeko betebeharra jasotzen ditu, baina ez dago agertokirik, jarduera baldintzatzen bait du eta kalte egiten baitie bai lotsatiak direnei (agertokiak batzuetan uzkurrazazi egiten dituelako) eta baita batere lotsarik ez dutenei ere (boteretsuago sentitu daitezkeelako); beraz, Tejerinaren hitzetan (Tejerina, 1994), agertoki bat erabiltzea ez da batere gomendagarria.

Jarduera dramatikoan, ikasleak bere nortasuna eta bizitako esperientziak erabiltzen ditu ikaskuntza-prozesuan eta, prozesu horretan, funtsezkoa da antzerki-hizkuntzaren teknikak erabiltzea laguntza pedagogiko eta didaktiko gisa. Antzerkia, aldiz, idatzizko obra bat antzeztearekin lotuago dago eta sakonean

bilatu nahi dena ikuskizunaren azken emaitza edo eraginkortasuna izango litzateke, aipatu berri dugun prozesua aintzat hartu gabe.

Antzerki-ikuskizunak testu idatzietan oinarritzen dira eta testu horiek aurrez espazioan markatutako mugimenduekin eta eszenako pertsonaien ekintzekin batera buruz ikasten dira. Jolas dramatikoak ez dakar berarekin testu bat buruz ikastea; are gehiago, jarduera aurrera doan heinean sortzen da testua.

Jolas dramatikoak edonon egin daiteke, ez baitu bilatzen beste pertsona batzuen aurrean ikusgai egotea, antzerkian ez bezala, ikuskizun bat antzeztu ahal izateko gutxieneko ezaugarri teknikoak behar baitira. Batean eta bestean ebaluazio-prozesuak oso ezberdinak dira: antzerkia publikoak ebaluatzen du, amaitu ostean ikuskizuna gustatu zaion ala ez esan dezake. Jolas dramatikoetako ebaluazioak, aldiz, tradizionalak ez diren ebaluazio-tresna eta bitartekoekin egiten dira.

Beste ezberdintasun handietako bat aktore eta ikuslearen arteko harremana da. Antzerkian bi rol horiek argi eta garbi bereizten diren bitartean, jolas dramatikoan

rol horiek trukagarriak izan daitezke. Jolas dramatikoaren une jakin batzuetan ere, guztiek bete dezakete aldi berean aktore edota ikuslearen rola. Sladeren hitzetan (1954:76) “Haurra aktorea eta publikoa da batera, bere goxotasunari esker barruko eta kanpoko jarioaren arteko oreka ematen da esperientziaren eta ezagutzaren eremuetan. Aktorearen eta publikoaren arteko edozein bat-bateko bereizketak bortizki nahasten du oreka hori, eta exhibizionismoa agertzeko arriskua sortzen da”.

1- LEHEN ATALA. ZER? KONTZEPTUALIZAZIOA

ANTZERKIA ETA JOLAS DRAMATIKOAREN ARTEKO EZBERDINTASUNAK	
KONTZEPTU TRADIZIONALA: ANTZERKIA	JOLAS DRAMATIKOA
Errepresentazio bat bilatzen da.	Haurraren adierazpena bilatzen da.
Interesa azken emaitzan edo espektakuluan dago.	Taldea motibatu duen prozesua edo proiektua egitea interesatzen da.
Planteatzen diren egoerak autoreak edota irakasleak sortutakoak dira.	Haurrek irudikatu dituzten egoerak birsortzen dira.
Habipuntua idatzizko edo amaituriko obra bat da.	Emandako egoera jakin bat hartzen da habiapuntutzat.
Testua aktoreek buruz ikasten dute eta ekintzak irakasleak zuzentzen ditu.	Testua eta akzioak inprobisatu egiten dira, beti ere ahozko proiektuaren gaia edota argumentua errespetatuz.
Pertsonaiak irakaslearen proposamenaren ondoren onartuak izaten dira.	Pertsonaiak jokalariek aukeratzen eta birsortzen dituzte (haurrek pertsonaia ezberdinetan aurkitzen dute beren burua).
Irakasleak obraren garapena planteatzen du.	Irakasleak ekintzaren aurrerapena sustatzen du.
Obra aurreikusitako etapa guztietan betetzen da.	Baliteke jolasa ez zehaztea, jokatzeko den gaia ondo estimatu ez bada.
Eszenatokia duen antzoki edo leku batean egiten da.	Mugimenduak errazten dituen espazio zabalean egin daiteke: patioan, hallean, gimnasioan edo gelan bertan.
Eszenografia irakaslearen ideia da eta normalean ez dute haurrek egiten. Jantziak josi egiten dira.	Antzezleak izatera jolasten diren haurrak dira eta taldeko lan-jolas egoeran daude.
Aktoreek publiko pasibo baten gusturako antzezten dute.	Haurrek jolasteko eta taldekideekin eta behin-behineko ikusleekin komunikatzeko duten gogoatik egiten dute.
Kritika: formari dagokionez, ikuskizuna nola atera zen komentatzen da, eta "zer ondo egin zuen bere neskatoak" bezalako iruzkinak entzuten dira.	Taldearekin egiten diren jolas guztiak ebaluatzen dira eta jokalarien eta ikusleen iritzia kritikoa eragiten da.
Antzerkia betebeharrak gisa egiten bada, erabiltzearen onura pedagogikoak ez dira garrantzitsuak izango.	Antzerkia jolas gisa praktikatzen bada, haurraren erabateko adierazpena da.

Taula 1: Antzerkia eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunak. Eines eta Mantovani-tik moldatua (2008).

1.5 Antzerki aplikatua

Antzerkiaren ildotik “antzerki aplikatua” deritzon terminoa ere topatu dezakegu. Hezkuntzarekin zerikusi handiagoa du honek eta bertan aurreko ataletan aurreikusitako edukietako batzuk ere lantzen dira. Ingeleseko “applied drama” edo “applied theatre” terminoetatik dator, agerian utziz berriz ere “drama” edota “theatre” izendapenek sinonimo kutsu bat dutela.

Antzerki aplikatua jakintza-eremu berri bat da, eta hainbat diziplinatako aldizkarietan (antzerkian, hezkuntzan, medikuntzan, zuzenbidean, psikiatrian edo psikologian, besteak beste) argitaratutako kasuak aztertzeko konpilaziotik eta gogoeta teorikoko saiakuntzetatik abiatuta eraiki da.

Terminoa 90eko hamarkadan sortu zen, pertsonen, komunitateen eta gizarteen mesede egitea helburu duten jardura dramatiko guztiak izendatzeko modu laburtu gisa (Nicholson, 2009).

Antzerki aplikatua terminoa nahiko berria da, beraz, eta oraindik garatzen ari den eremua da. Termino horretan erakunde askok, talde ugari eta profesionalek aurrera eramandako jardura dramatikoaren sorta zabala biltzen da. Ackroyd-en (2000) hitzetan, horietako askok ez dute elkar ezagutzen edota ez dira beren arteko harremanez jabetu ere egin, baina gauza bera dute amankomunean: intentzionalitatea. Antzerkiak bere forma estetiko hutsetik haratago joateko duen boterean sinesten dute guztiek. Taylorrek (2003) ideia hori bera indartzen du honako hau adierazten duenean: “Antzerki aplikatua hitz erabilgarria da (...) antzerkiaren boterearekin konprometituta gauden guztion arteko loturak aurkitu eta bizitzan zehar gauzak aldatzeko” (45.orr.). Hori horrela, talde askok erabili dezakete hitz berbera nahiz eta hauen helburuak era askotakoak izan: komunitate baten barruan prozesu sozial positiboak sustatzeko erabiltzen da, enpresa bateko langileen arteko komunikazioa sustatzeko Praktika horiek desberdinak izan daitezke ondorioz, testuinguruari, intentzionalitateari eta prozedurari dagokienez; horregatik Acroyd-ek (2000) honako hauek bereizten ditu: antzerkia hezkuntzan,

komunitatea garatzeko antzerkia, osasuna sustatzeko antzerkia, dramaterapia eta psikodrama.

Prendergsat eta Saxtonek (2009), aldiz, bederatzi kategoriatan antolatzen dute Antzerki Aplikatuaren eremua: antzerkia hezkuntzan (Theatre in Education), herri-antzerkia (Popular Theatre), zapalduen antzerkia (Theatre of the Oppressed), antzerkia osasunerako hezkuntzan (Theatre in Health Education), garapenerako antzerkia (Theatre for Development) eta oroitzapen-antzerkia (Reminiscence Theatre).

Landyk eta Montgomeryk (2012) kategoria gehiago gehitu dizkiote aurreko zerrendari: ekintzaren antzerkia (Theatre Action), Bibliodrama, konpromisoaren antzerkia (Engaged Theatre), Etnodrama, oinarrizko antzerkia (Grassroots Theatre), Playback antzerkia, antzerki soziala eta Soziodrama.

Motosek eta Ferrandisek (2015) proposatzen dituzten antzerki aplikatuaren multzoen artean (eskola-antzerkia, eraldaketa soziala, eraldaketa pertsonala eta erakundeen eraldaketa) azpimultzo ugari aipatzen dituzte. Bereziki antzerki-esparruan zentratu dauden horiek aukeratu ditugu ondorengo atalerako, gure ikerketarako egokiagoak bait dira: hezkuntzari dagokion esparruan eta aldaketa pertsonal edo kolektiboan (psikodrama eta soziodrama).

1.5.1 Hezkuntzari dagokion esparruan

Antzerkia eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunak ikusi ostean, terminologiari erreferentzia labur bat egitea komeni da, atal honetan gehien erabiltzen direnak argitzeko.

Eremu anglosaxoi eta frankofonoetan, dramak “ekintza” zentzu etimologikora jotzen du zuzenean eta espazio jakin batean garatzen den azalpen adierazkorra aipatzen du. (Tejerina, 1999).

Era horretara, “drama”-k sormen-prozesuari egiten dio erreferentzia, hemen dramatizazioa edo jolas dramatiko izendapenarekin ezagutzen duguna. “Antzerkia” terminoa, aldiz, atzerago ikusi dugun bezala, idatzitako antzerki-testuen errepresentazioan oinarritzen da eta hemen hitz horrekin ezagutzen dugu.

Eskolan egiten den antzerki aplikatuko modalitate bat dramatizazioa izango litzateke eta horrek Eines eta Mantovanik(2008) planteatutako irizpideen ildo jarraitzen du, oso antzekoak edo berdinak dira eta. Autore horien iritziz, dramatizazioaren edukia sorkuntza-prozesua da eta irakaslea, aldiz, katalizatzailea: esperientzian parte hartzen du baina ikasleak dira prozesuan zehar sortzaile eta antzezleak. Dramatizazioak adierazpen- eta komunikazio-estrategiak erabiltzen ditu, lan-prozesua irekia eta malgua da eta parte-hartze adierazkorra izatea eskatzen du parte-hartzaileen esperientziatik abiatuz. Pertsonen arteko komunikazioa eta sortze-prozesua azpimarratzen ditu, ondoren inolako erakustaldirik egiteko asmorik gabe.

Motos eta Tejedok (1987), alderdi praktiko batetik abiatuta, dramatizazio-prozesua pausu zehatz batzuetan oinarritzea proposatu zuten eta helburu horrekin ondoko sekuentziarioa planteatu:

1. Hasierako jolasak
2. Aurretiko asmoaren hurbilketa
3. Dramatizazio-proposamenak
 - 3.1. Egitura dramatiko bat sortzea testua irakurrita.
 - 3.2. Adierazpen-bitartekoak zehaztea. Proposamen zehatzak.
 - 3.3. Proposamenen inguruko inprobisazioak.
4. Proposamenak hautatzea
5. Taldekako ordezkaritza
6. Iruzkina

Irudia 6: Dramatizazio-prozesuen lehen proposamena. Motos eta Tejedok (1987)

Autore berberak, ordea, urte batzuk beranduago, aurrekoan oinarrituriko proposamen zehatzago bat aurkeztu zuten *Prácticas de dramatización (2007)* liburuaren beste berrikusitako edizio zabalduan. Bigarren proposamen hori interesgarriagoa iruditzen zaigu, definituagoa dagoelako eta, batez ere, aurretik dramatizazio-saiorik egin ez duen edonori erabilgarriagoa suertatu dakiogeeelako.

1. Jolasak

1.1. Gorputza prest jartzeko, desblokeatzeko edo norberaren inhibizioa lortzeko hasierako jolasak

1.2. Aurretiazko asmoaren edukiarekin lotutako jokoa

2. Aurretiko asmoaren hurbilketa

2.1. Dramatizazioa eragiten duten elementuak

2.2. Aldez aurreko asmoaren iruzkina: esanahira hurbiltzea

3. Dramatizazio proposamenak

3.1. Egitura dramatiko bat sortzea aldez aurreko asmoa irakurrita

3.2. Dramatizazioa egiteko erabili beharreko adierazpen bitartekoak zehaztea. Proposamen zehatzak

3.3. Proposamenei buruzko inprobisazioak

4. Proposamenak hautatzea

5. Behin betiko dramatizazioa

6. Iruzkina

Irudia 7: Dramatizazio-prozesuen bigarren proposamena. Motos eta Tejedo (2007)

Badaude, autore horiez gain, beste era bateko proposamenak planteatu dituztenak ere: Álvarez-Novoarena (1992) bezalaxe. Autore horrek dramatizazio-prozesua edo saioa lau fasetan banatzen du:

1. Hasiera (kontzentrazio organikoa, motrizitatea, erlazio sensitiboak, harreman sentimentalak, aurkezpen perstonalak, aintzatespen ariketa, proiketuaeren aurkezpena, testuaeren irakurketa, azken gurgila).
2. Eraikuntza (erlaxazio, beroketa eta erlazio ariketak, errepartoaren banaketa eta inprobisaketak).
3. Sakontzea (erlazio ariketak, pertsoanaien eraikuntza, mahai lana dramaturgia eta pertsonaien inguruan eta inprobisaketak).
4. Ondorioa (hasierako gurgila, erlaxazio eta beroketa ariketak eta eszena lana).

Irudia 8: Dramatizazio-prozesuak Novoa-ren ikuspegitik (1992)

Ikusi berri ditugun hiru proposamenetatik bigarrena da interesagarriena egiten zaiguna, batez ere hasieran planteatzen diren jolasen helburua zehaztuagoa dagoelako eta bigarren zatiarekin loturiko jolas bat egitea ere proposatzen delako. Aldi berean, bigarren puntua ere askoz sakonduagoa agertzen zaigu “aurretiko asmoaren hurbilketa hori” ulergarriagoa izan dadin eta ikasleak askeago sentitu daitezen hurbilketa horri aurre egiterakoan.

Prozesua aurrera nola eraman daitekeen ikusita, hori non erabili daitekeen ikusiko dugu ondoren, beti ere hezkuntzari dagokion esparruan zentratuz.

Dramatizazioa antzerki-klaseetan erabili ohi da oro har; horiek eskola eremuan eskolaz kanpoko klaseetan eman daitezke (bai lehen hezkuntzan, bigarren hezkuntzan edota unibertsitatean) edota, baita ere, udal-eskoletan, arte dramatikoko goi-mailako eskoletan, elkarteetan, fundazioetan edota antzerki-konpainia afizionatu edo profesionaletan.

Antzerki-tailerra curriculumean integraturik ere topa dezakegu noiz edo noiz (Bigarren Hezkuntzan Lehenengoan baino gehiago) edota hautazko irakasgai bezala aukeratu daiteke ikastetxe batzuetan. Antzerki-tailerra sorkuntza-tailer bat izan ohi da, non, bizipen-ikaskuntza batetik abiatuta, adierazpena lantzen den eta bai

prozesu eta baita emaitzan ere zentratzen da. Bertan emango diren edukiak lortu nahi den ikuspegiaren eta helburuaren arabera izango dira, baina Motosen (1996) hitzetan betiere elementu hauek landu beharko lirateke: eskema dramatikoaren elementuak eta dramatizazio-prozesua, sentikortasuna (pertzepzio sentsorialaren garapena), ahozko adierazpena (ahotsak dituen aukerez jabetzea eta ahoskera lantzea) eta antzerki-testu mota desberdinen dinamizazio, sorkuntza eta egitura dramatikoa aztertzea.

Teknika dramatikoak hizkuntza-akademietan ere oso erabiliak izaten dira bigarren edo hirugarren hizkuntza bat irakasteko. Antzerki-praktika, bere zentzurik zabalenean, bigarren hizkuntzen irakaskuntzan gehien erabiltzen den baliabide pedagogikoa da. Jolas dramatizatu baten bidez, adibidez, ahozko ariketa batek sor dezakeen beldurra gainditzeko laguntzen du, hizkuntza bere osotasunean lantzearekin batera. Hiztegia eta egitura gramatikalak modu ludikoan ikasten dira ikuspegi komunikatiboaren helburuak betetzen diren bitartean.

Eta eskolari dagokion eremu zehatza ez den arren, ezin dugu atal hau amaitu animazio soziokulturala edota antzerki-animazioari aipamenik egin gabe. Horiek dramatizazioa praktikatzeko aukera ematen diete haurrei eta bai helduei. Antzerki-animazioak pertsonen parte-hartzea bultzatzeko helburua duen antzerkia sustatzeko ekintza, jarduera edota programa-multzo bati egiten dio erreferentzia. Ventosak (1999) antzerki-animazioa animazio soziokulturaltzat jotzen du eta esaten du antzerkiaz eta antzerki-teknikez baliatzen dela eta nor bere buruaren ezagutza hobetzen duela sormen indibiduala eta adierazpen kolektiboa hedatuz.

1.5.2 Aldaketa pertsonal edo kolektiboan. Dramaterapia (psikodrama eta soziodrama)

Dramaterapia definitzeko orduan Cattanach-ek (2005) dio asmo terapeutiko argia duen antzerki-egitura eta drama prozesuen erabilera espezifiko dela. Britainiako dramaterapeuta elkarteak definizio hori beste honekin osatu zuen, esanez

dramaterapia prozesu terapeutiko batean planifikazio baten bitartez dramaren alderdi sendagarriak nahita erabiltzea zela.

Dramaterapia neologismoa, lehen aldiz, 70eko hamarkadan agertzen da Peter Slade antzerki-pedagogoaren eskutik. Bera izan zen lehena bere dramatizazio-esperientziak medikuekin partekatu zituen eta Britaniar mediku elkarteari lehen aldiz dramaterapiaz hitz egin ziona.

Aipagarriak izan ziren, beranduago, 1965.urtean Gordon Wiseman⁴ Belgradoko Antzerki taldean sartzearekin batera eginiko Pow Wow dramaterapia-proiektua edota 1970ean Sue Jening⁵ izeneko antzerki terapeutikoan espezializatutako aktoreak bere gidaritzapean lan egiten zuten artistekin eginiko proposamen terapeutikoa. Aktore horrek lan ikaragarria egin zuen esparru honetan, eta gerora aplikatzen jarraitzen duen bide berri bat ireki zuen.

Sendatze gisa ulerturiko aldaketa pertsonal edo kolektiboan antzerkia eta estrategia dramatikoak ikaskuntza sozioemozionalerako tresna gisa erabiltzen dira. Eredu horren barruan garrantzitsuenak iruditzen zaizkigun bi modalitateak aipatuko ditugu: psikodrama eta soziodrama.

Psikodrama eredu psikoterapeutiko gisa J.L. Morenorekin (1996) sortu zen, soziologiaren, antzerkiaren eta psikologiaren diziplinetan inspiratuta. Azken hori izan zen bere inspirazio-iturria, garapen psikoanalitikoan oinarritzen baitu bere obra.

Morenok batera praktikatzen zituen bai psikiatria eta baita antzerkia ere. Era horretara, enpirikoki egiaztatu zuen aktore batek taula gainean bere eguneroko bizitzan onartezinak diren jokabideak aztertu eta landu ditzakeela. Ondorioz, pertsonak bizitza errealean interpretatzen ditugun pertsonaia ezberdinen konposizioa garelako esan zuen (Moreno, 1966).

⁴ Aktore, zuzendari eta dramaterapeuta eskoziarra. BADth (The British Association Of Dramatherapists) elkartearen fundatzaileetako bat da.

⁵ Sue Jening dramaterapia eta jolasterapia deiturikoaren erabileran aintzindaria da. Hamabost liburu baino gehiago idatzi ditu, gehiengoak teknika hauek haurren erabilerari zuzendurikoak.

Psikodraman norberaren banakako arazoak aztertzen dira, bizipenetan oinarrituriko ikaskuntza abiapuntutzat hartuta. Ikuspegi horrekin lan egitearen onartzeko erresistentzia handiak daudela dio López Rentería (2014:17), “ohiko irakaskuntza-prozesua erosoagoa delako eta ikaslearekiko jarrera hierarkikoa argi eta garbi markatzen delako”.

Ikuspegi tekniko batetik abiatuta eta Rojas-en (1984) iritziz, psikodrama muinean dramatizazioa erabiltzen duen ekintza da. Ildo beretik doa Forselledo (2008) ere aplikazio pedagogikoari begiratuta eta ikaskuntza-egoera jakin batean inplikaturik dauden alderdiak integartzeko, dramatizazioa funtsezko faktore gisa erabiltzen duela dioenean: “Teknika batzuen bitartez helburu jakin bat bilatzen duen bidea eskaintzen du, kokapen zehatz batean oinarrituta” (8.orr.).

Soziodrama ere Morenok sortutako metodologia bat da eta kasu honetan talde bateko kideei dagokien arazo baten antzezpen dramatizatu batean datza. Era horretara, egoeraren bizipen zehatzago bat egingo da, arazoaren oinarria talde moduan hobeto ulertu eta irtenbide egoki bat bilatzeko. Beraz, guztiei dagokien arazo batean oinarrituriko antzezpena dela esan daiteke (Motos, 1996). Taldean zentratua dago, hortaz, eta horrek dituen iritziei tankera eta bizia ematen die. Baina taldean egiten den arren, norbere emozioak dantzan jartzen dituen ikasketas-erperientzia da soziodrama, partaideak talde-prozesu batera bideratzen du garrantzitsuak diren eszenak irudikatzen diren bitartean (Sternberg eta Garcia, 2000).

Esan daiteke, beraz, bai psikodrama eta baita soziodrama ere inprobisazio dramatikoan oinarritzen direla. Lehenak gatazka pertsonalak konpontzen edo argitzen saiatzen den bitartean, bigarrenak talde-arazoak edo arazo sozialak argitu nahi ditu edo konponbideak bilatu.

Moreno (1965) beraren hitzetan “psikodrama pertsonen arteko harremanei eta ideologia partikularrei buruzko ekintza sakoneko metodo gisa definitu da, eta soziodrama, aldiz, talde arteko harremanei eta ideologia kolektiboari buruzko ekintza sakoneko metodo gisa” (138.orr).

1.6 Dramatizazioa eta jolas dramatikoa. Curriculumetik ikasgelara

1970eko Hezkuntzaren Lege Orokorrak Hezkuntza Artistikoaren barruan eta adierazpen-arloan kokatu zuen Dramatizazioa. Ondorengo programetan, 1981ean, dramatizazioak oraindik ere presentzia zeukan Hezkuntza Artistikoaren arloan, “Dramatizazioa eta antzeko beste jarduera batzuk” epigrafearen pean.

LOGSEren etorrerarekin hasi zen dramatizazioa esparru propioa izaten Lehen Hezkuntzako Hezkuntza Artistikoaren arloan, plastikarekin eta musikarekin batera. Baina, curriculumean txertatzea aurrerakuntza garrantzitsua izan zen arren, ikastetxe asko oraindik ez zeuden guztiz prestaturik teknika hori zentzuz irakasteko. Gabezia horrek giza baliabideetan zuen oinarria (pentsamolde aldaketa bat eta formakuntza beharrezkoak zirelako) eta baliabide materialen faltak ere berebiziko garrantzia izan zuen.

Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan gaur egun ez dago antzerki-hezkuntzarekin lotutako ikasgairik. LOGSEk jaso zuen bere garaian “adierazpen dramatikoa” deituriko ikasgaia, baina ez zen martxan jartzera iritsi eta ondorengo LOE legearekin betirako desagertu zen, LOMCE-k ere ez baitzuen berreskuratu. Hori horrela, ikastetxe batzuek borondatez derrigorrezko edo aukerako eskolak ematen dituzte, curriculumean nolabait adierazpen dramatikoa edo dramatizazioa lantzeko. Kasu askotan antzerki praktika forma hartzen dute eta eskolaz kanpoko jardueren bitartez egiten dira, batzuetan trebetasun eta gaitasun espezifikoak garatzera bideratuta eta besteetan ikuskizun bat egitera bideratutako tailer konkretuetan (Vieites, 2014:91).

Hau idazten ari garen unean, oraindik ez dakigu laster abian jarriko den (2021-2022 ikasturtean) LOMLOE Hezkuntza lege berriak gai honen inguruko proposamen berririk ekarriko duen ala ez. Gairekin loturik irakurritako berrien artean Lehen Hezkuntzako Arte Hezkuntza ikasgaia bitan banatzeko asmoa ageri da: Plastika eta Ikusizko Hezkuntza, alde batetik, eta Musika eta Dantza bestetik, baina, esan bezala,

orain arte publikatu den informazio gutxi horretatik ateratako datu hipotetikoa baino ez da.

Euskal Herrian eta Heziberri 2020 Lehen Hezkuntzako eta lehen zikloko curriculumaren berariazko ikuspegiari dagokionez, espresuki “dramatizazioa” “jolas dramatiko” edota “antzerkia” hitzak topatzea ez da lan erraza. Hizkuntza eta Literatura konpetentzia barruan aurki dezakegu aipaturiko termino horietako antzekoren bat, baina ez zehazki era horretan erabilia. Bai topatu ditzakegu, ordea adierazpen-espresioa, norberaren ezagutza, jolasa, elkar ulertzea edota gorputz espresioa adierazpenak, eta horiek guztiak dramatizazioaren bitartez lantzen diren alderdiak dira.

Irakasgai guztiek amankomunean dituztenen artean aukeratutako edukietan ikusi dezakegu hori:

- Ideiak sortu, hautatu eta adieraztea.
- Ideien, zereginen eta proiektuen plangintza eta analisiak egitea.
- Harremanak eta komunikazioa lantzea.
- Taldean ikasteko lanetan laguntzea eta elkarlanean aritzea.
- Giza eskubideak errespetatzea.
- Gatazkak kudeatzea.
- Norberaren gorputza erregulatzea.
- Norberaren emozioak erregulatzea.
- Norberaren alderdi kognitiboa erregulatzea.

Ez da ahaztu behar, ordea, bereziki Lehen Hezkuntzako lehen ziklora begira gaudela, baina Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan bertan edota Bigarren Hezkuntzako edukietan erreferentzia gehiago aurki daitezke, batez ere azken horretan, Arte Eszenikoen inguruko eduki-multzo bat dauke-eta.

Euskara eta Literatura eta Gaztelania eta literatura irakasgaiaren barnean lehen ziklora bideraturiko laugarren eduki-multzoan (Literatura-hezkuntza) antzerkiari edota genero dramatikoari erreferentzia egiten dioten eduki hauek ditugu:

- Zenbait euskarritan emandako literatura klasikoko eta haur-literaturako lanak (ipuin, poema, kontakizun, antzerki-lan...) modu gidatuan irakurtzea eta ondoren norberaren esperientziak besteenekin kontrastatzea.
- Literatura-testuak modu dramatizatuan irakurtzea eta abesti, poema eta bertsoak errezitatzea.
- Ahozko nahiz idatzizko literatura-generoak: genero narratiboak, lirikoa eta dramatikoa.

Atzerriko lehen hizkuntza irakasgaiaren barnean,aldiz, eta lehen ziklora bideraturiko laugarren eduki multzoan baita ere (Literatura-hezkuntza), ondoko hauek aurkitu ditzakegu:

- Literatura testu soil-soilak buruz ikastea, dramatizatzea eta errezitatzea eta, era horretan, proposatutako ereduaren erritmoa, intonazioa eta ahoskera imitatzea: kontakizun labur egokituak, poemak, abestiak, aho-korapiloak eta igarkizunak
- Eszenaratzearekin lotuta beste hizkuntzetan eskuratutako estrategiak aplikatzea, ozen eta argi hitz egitea, audientzia gogoan izatea aurpegi eta gorputz-keinuak erabiltzea espresio baliabide gisa.
- Eredu bat aintzat hartuta, modu gidatuan literatura-testu soil-soilak idatziz birsortzea eta ekoiztea: komikiak, dramatizazioak eta kontakizun laburrak.
- Landutako literatura generoen (narrazioa, antzerkia...) oinarritzko ezagutza.

Arte Hezkuntza irakasgaiaren barruan eta lehen ziklora bideratutako hirugarren eduki multzoan (Musika-espresioa, interpretazioa eta sormena) beste hauek ditugu:

- Ahotsaren, gorputzaren, objektuen eta naturako soinuen soinu-aukerak arakatzea.
- Banakako eta taldeko koordinazioa eta sinkronizazioa ahozko, tresnen bidezko eta gorputzen interpretazioan.
- Mugimendu-teknika oinarrikoak praktikatzea soinu-estimuluei erantzuteko eta dantza errazak dantzatzea.
- Ahotsaren, tresnen eta gorputzaren adierazpenarekin disfrutatzea.

Irakasgai berean, baina bosgarren multzoan (Arte adierazpen plastiko eta bisualak ekoiztea, espresatzea eta sortzea), ondorengo hau topa dezakegu:

- Norberaren adierazpen-ahalmenak balioestea, desinhibizioko jarrera naturalak izanda, eta zailtasunak gainditzeko prest izatea.

Gorputz hezkuntza irakasgaiaren barnean eta lehen ziklora bideratutako bigarren eduki- multzoan (Norberaren ezagutza eta kontrola) ondoko edukiak ditugu:

- Barne eta kanpo-estimuluekiko pertzepzio-ahalmenak. Norberaren pertzepzio-edo hautemate ahalmenak ikertzea eta mugimenduarekin duten erlazioa arakatzea.
- Sentsazioak bizitzea eta bereiztea.
- Norberaren gorputzaren kontzientzia hartzea, tentsioarekiko, erlaxazioarekiko eta arnasarekiko harremanean.
- Gorputzaren jarrerak ikertzea.
- Mugitzeko moduak eta mugimendu-aukerak. Oinarriko trebetasun motorrak erabiltzeko moduak lantzea eta kontrolatzea.

Hirugarren eduki-multzoan aldiz, (Gorputz-adierazpena eta komunikazioa), beste hauekin egin dugu topo:

- Gorputzaren eta mugimenduaren adierazpen-aukerak ikertzea eta erabiltzea. Gorputza eta mugimendua, adierazteko eta komunikatzeko bitartekoak diren aldetik.
- Gorputzaren, keinuen eta mugimenduaren bidez kanporatzea emozioak eta sentimenduak.
- Pertsonaia errealak eta fikziozkoak eta haien testuinguru dramatikoak antzeztea. Objektuak, materialak eta haien adierazpen-aukerak baliatzea.
- Gorputzaren bidezko adierazpenaren eta komunikazioaren bidez gozatzea.
- Gorputzaren bidezko komunikazioa dakarten egoeretan parte hartzea.
- Adierazteko moduen arteko diferentziak onartzea eta errespetatzea.

Eta, azkenik, bosgarren eduki multzoan (Kultura motorra: aisia eta denbora librerako hezkuntza), jolasarekin loturikoak topatu ditugu:

- Jolasa, dantza eta kirola, kultura guztien -eta berariaz, euskal kulturaren-jarduera komunak diren aldetik.
- Jolasaren oinarrizko estrategiak deskubritzea; hau da, lankidetzak, aurkaritza eta lankidetzak/aurkaritza.
- Jolasean ari diren pertsonak errespetatzea eta jokabide antisozialak baztertzea.
- Jolas-arauak ulertzea, onartzea eta betetzea eta jarrera arduratsua izatea ezarritako estrategiekin.
- Jolasa balioestea, gozatzeko, harremanak izateko eta aisiako denbora eta esfortzua jolasetan eta kirolean erabiltzeko modua ematen duen aldetik.

Gizarte-zientziak irakasgaietan eta arlo honetako multzo guztietan komunak diren edukien artean “Bizikidetzak-egoeren eta bizikidetzak-gatazken simulazioak: gatazkaren aurretik, gatazkaren garaian eta gatazkaren ondoren: konpontzeko modu demokratikoak” puntua

aurki dezakegu. Horrekin lotuta eta hirugarren multzoaren barruan (Gizartean bizitzea) “Elkarrizketa, gatazkak konpontzeko baliabidea” ere badaukagu.

Matematika arloan ere, eta laugarren eduki-multzoaren barnean (Geometria), ondoko biak topatzen ditugu:

- Irudietan eta gorputzetan erregularitasunak bilatzea, objektuak eskuetan erabiliz.
- Gorputz-simetriak eta ispiluak.

Amaitzeko, **Naturaren zientzia** irakasgaiak dituen bigarren multzoaren edukietan (Gizakia eta Osasuna) ondoko hau topa dezakegu :

- Giza gorputzaren atalak. Nork bere gorputzaren kanpoko/barneko morfologiaren berri izatea. Aldaketak bizitzaren etapetan.

Euskal Herriko Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumean dagokigun gaiak zer presentzia daukan behatu ondoren zilegi zaigu eduki horiek ondo landu edo transmititu ahal izateko dramatizazioaren inguruko formakuntzak Euskal Herriko goi mailako unibertsitate- ikasketen programetan duen presentzia aztertzea.

1.6.1 Dramatizazioak Euskal Herriko goi mailako unibertsitate-ikasketetan duen presentzia

“Irakasleek teknika dramatikoetan duten hasierako prestakuntza oso txikia da; oso gutxi dira hezkuntza-maila desberdinetan horiek lantzeko gaitasuna dutenak, bai maila teoriko, didaktiko eta praktikoan “(Motos, 1996:31-32).

Euskal Herriari dagokionez eta unibertsitate mailako prestakuntzan zentratzen bagara, ez da ohikoa Lehen edo Haur Hezkuntzako gradu-ikasketa guztietan dramatizazioaren inguruko heziketa topatzea. Horregatik, bilaketa haratago zabaltzea erabaki dugu, jolas dramatikoak, eskola-antzerki aplikatua edo sormen dramatikoaren presentzia aurkitzeko. Kasu batzuetan, zeharkako jarduera gisa topatu ditugu horiek edota irakasgai jakin baten barnean txertatuta. Aipatu beharra dago, bestalde, hemen ikusiko ditugunak 2019/2020 ikasturteari dagozkion edukiak direla eta horiek datozen ikasturteetan desagertu edota eraldatu daitezkeela.

Behatutako guztien artean nabarmenena EHUko Gasteizko Hezkuntza eta kirol Fakultatean eta Haur Hezkuntzako gradu-ikasketen barnean egiten den aipamena dela esan dezakegu: *Dramatizazioaren bidezko Adierazpena eta Komunikazioa*. Aipamen honi dagozkion irakasgaiak hizpide dugun gaia lantzerantz bideratuta daude.

Gradu-ikasketa bereberetan eta aipamen ezberdin batean ere topatu dezakegu dramatizazioaren presentzia, *Irakurzaletasunaren Sustapena eta Biblioteka* aipamenaren barruan: "Haur Antzerkia eta Dramatizazioa" irakasgairen barnean hain zuzen. Argitu nahi genuke beheko koadroan azaltzen diren ikasgai guztiak, nahiz eta gehiagoak aipamen baten barruan egon, aukerazko ikasgai moduan ere aurkezten direla eta solte ere egiteko aukera eskaintzen dela; are gehiago, azken irakasgaia Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketetan burutzeko aukera eskaintzen da. Ildo berbera jarraitzen du laugarren mailan eskaintzen den diziplinarteko lanak, *Adierazpena eta komunikazioa dramatizazioaren bidez* izena duena.

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA GASTEIZKO HEZKUNTZA ETA KIROL FAKULTATEA. EHU/UPV	
AIPAMENA	IKASGAIAK
Dramatizazioaren bidezko Adierazpena eta Komunikazioa.	<ul style="list-style-type: none"> -Adierazpena eta Komunikazio Trebetasuna (6.0 Kreditu). - Dramatizazio Adierazpenerako Informazio eta Komunikazio Teknologia (6.0 Kreditu). - Gorputz Hizkuntza (6.0 Kreditu). - Hizkuntza Plastikoa eta Ikusizkoa (6.0 Kreditu) - Musika Hizkuntza (6.0 Kreditu)
Irakurzaletasunaren sustapena eta Biblioteka.	<ul style="list-style-type: none"> - Haur Antzerkia eta Dramatizazioa (6.0 Kreditu).
DIZIPLINARTEKO LANA 4. MAILA	IKASGAIAK
Adierazpena eta komunikazioa dramatizazioaren bidez (12.0 Kreditu).	<ul style="list-style-type: none"> - Hizkuntza Plastikoa eta Ikusizkoa. - Musika Hizkuntza. - Gorputz Hizkuntza. - Adierazpena eta Komunikazio Trebetasuna. - Dramatizazio-adierazpenerako Informazio eta Komunikazio teknologia.

Taula 2: HH gradu-ikasketak. Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultatea. UPV/EHU

Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia fakultatean (HEFA) badago, baita ere, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako ikasleei zuzenduriko lan modularra (minor deitua), non ikasleek aurretik ematen zaien gai baten inguruan

dokumentazioa bildu, gidoia idatzi, beharrezko elementu guztiak sortu eta taularatze bat egin behar duten ikusleak egon daitezkeen emanaldi ireki batean. Lan modularra denez, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailak hartzen du parte eta egin beharreko lan artistiko horretan hiru diziplinek dute presentzia. Koadroan hori aurrera eramateko metodologiari begiratuta, garbi ikusten da “antzerki-tailerra” egiteko elementu guztiak dituen pausuak jarraitzen dituela, baina, kasu honetan, antzeztu beharreko testua ere ikasleek sortzen dute.

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA DONOSTIAKO HEZKUNTZA, FILOSOFIA ETA ANTROPOLOGIA FAKULTATEA (HEFA). EHU/UPV	
6.MODULUA. MINORRA 4. MAILA	METODOLOGIA
Musika, Plastika eta Gorputz Hezkuntzako tallerrak (6.0 kreditu).	-Lehenengo ardatza : Talde osoak (Ikasle-taldeak), enpresa definituko du: honen ezaugarriak, egin- beharrekoak, e.a. -Bigarren ardatza: Ekitaldia antolatzeko egin- beharrekoak: agenteak, interes-taldeak,...Guzti hau egiteko lan-taldeak eratuko dira. - Hirugarren ardatza (III): Antzezpena sortzeko gai bakoitzeko bete-beharrak minimo batzuk errespetatu. Talde osoak ekitaldi bat antolatuko du non Ikasle-talde osoak parte hartuko duen.

Taula 3: LH gradu-ikasketak. Donostiako HEFA fakultatea. UPV/EHU

Bilboko Hezkuntza Fakultatean, aldiz, “Emanaldi artistikoa” deiturikoa topa dezakegu Lehen Hezkuntzako Graduari dagokion *Musika Lehen Hezkuntzan* irakasgaiaren barnean. Ikasleek bideoan grabatzeko emanaldi artistiko bat prestatu behar dute hasieratik bukaeraraino: gidoia idatzi, atrezzoak sortu, jantziak prestatu, musikaren inguruan erabakiak hartu, koreografiak diseinatu, entseatu eta antzeztu.

Horrez gain, egindako lanaren aurkezpena egin ohi da ikasgelan, zuzeneko agerpen baten bitartez; beraz, antzerkia eta sormenarekin guztiz loturik dagoela esan daiteke.

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA	
BILBOKO HEZKUNTZA FAKULTATEA. EHU/UPV	
IRAKASGAIA. 3. MAILA.	METODOLOGIA
Musika Lehen Hezkuntzan. Emanaldi artistikoa (2.4 Kreditu).	Eskolarako emanaldi artistiko baten sorkuntza, LH-ko ziklo konkretu bati zuzendua. -Irakaslearen gida: proiektuaren diseinua modu argi eta erabilgarrian azalduz. -Aurkezpena: bi atalez osaturik egongo da. Bideo artistiko bat eta zuzeneko agerpena. -Azken gogoeta.

Taula 4: LH gradu- ikasketak. Bilboko Hezkuntza Fakultatea. UPV/EHU

Mondragon Unibertsitateari dagokionez, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketetan *Gorputza, musika eta kultura* ⁶ modulu interdiziplinarra eskaintzen da bigarren mailako ikasleentzat. Irakaskuntza-ikaskuntza, Hizkuntzak, Zientzia esperimentalak, Matematika, Gizarte Zientziak, Teknologia, Musika, Plastika eta Ikusmen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntza ikasgaiak batzen dituen modulua da. Arte ezberdinetatik abiatuz lantzen dira modulu horren edukiak, irudimena, sormena eta adierazpen-garapena sustatuz.

⁶ Ikasturte honetan (2020/21) modulu hau bera izenez aldatu da *Ni, zu, gu. Gorputzak gara* deituz eta bertako edukien artean teknika dramatikoak hezkuntzan duten aplikazioa gaineratu da.

HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA. MONDRAGON UNIBERTSITATEA	
MODULUA. 2. MAILA.	EDUKIAK
Gorputza, musika eta kultura (10 kreditu)	<p>-Arteetatik kultura, pertsona eta gizarte-prestakuntza aztertzea, arte-hezkuntzaren eskola-curriculum eta haren hezkuntza-inplikazioak aztertuz, ikasle guztien arte-arloa indartzeko testuinguru naturaletan.</p> <p>-Lehen Hezkuntzan arte-hezkuntzaren oinarriak aztertzea, arte-jarduera eta irudimenaren, sormenaren eta adierazpenaren garapena sustatuz, musika-, plastika- eta ikus-hizkuntzekin lotutako ikasleen aniztasunari erantzuteko ohiko neurrien eta estrategia metodologikoen bidez.</p>

Taula 5: HH eta LH gradu-ikasketak. Mondragon Unibertsitatea

Euskadiko goi mailako Arte Dramatiko eta Dantza ikasketetara jotzen badugu, ordea, Dantzerti eskolara hain zuzen, *Arte Eszenikoen Pedagogia* irakasgaia topatu dezakegu Arte Dramatikoko goi mailako titulua lortzeko ikasketa-planean.

ARTE DRAMATIKOKO GOI MAILAKO TITULUA (DANTZERTI)	
IRAKASGAIA. 4. MAILA	KONPETENTZIAK
Arte Eszenikoen Pedagogia (4.0 Kreditu)	<p>-Diseinuko, plangintza didaktikoko eta arte eszenikoetako hezkuntza praktiketarako materialen prestaketako printzipio teorikoak ezagutzeko.</p> <p>-Irakaskuntza-jardunbidea ikasleen maila, adin, egoera eta motibaziora egokitzeko.</p>

	<ul style="list-style-type: none">-Ikasgai baten programazio didaktikoa egiteko.-Ikasgaiaren unitate didaktikoak prestatzeko, haren edukiak eta tenporalizazioa, helburuak, eta ebaluazio metodologia ezarri.-Arte eszenikoetako irakaskuntza jardunbidera aplikatutako ikerketa oinarriak ezagutzeko.
--	--

Taula 6: Goi mailako Arte Dramatiko ikasketak. Dantzerti

Estatu mailako Arte Dramatikoko Eskolek *Antzerki Pedagogia* deituriko ikasgaia derrigorrezko ikasgai gisa txertatu dute azken urteotan, Euskal Herrian egiten ari den antzera, eta, era horretara, bai ikuskizunetarako eta baita irakaskuntzarako prestatzen dituzte profesionalak.

Aipagarria da, beraz, leku gutxietan bada ere, dramatizazioak edota horren pedagogiak baduela nolabaiteko presentzia Euskal Herrian. Espezializaziorik ez egoteak ordea zaildu egiten du arlo horren ibilbidea. Irakasle izateko ikasketak egiten dituztenen edo dagoeneko irakasle direnen benetako inplikazio eta motibazioa eskatzen du egoera horrek, bakoitzak bere kabuz prestatu behar baitu teknika horietan aurrerapenak egiteko. Dramatizazioaren esparrua eskolan ondo garatzea, beraz, jasotako prestakuntzaren edota motibazio mailaren araberakoa izango da. Horregatik iruditzen zaigu ezinbestekoa dela unibertsitateak arlo honen barruan prestakuntza sakona eskaintzea (ikasgai propio baten forma hartuz, adibidez), praktika horiek ikasgelan erabiltzeko nolabaiteko segurtasuna eskuratzea bermatzeko.

1.7 Irakaslearen papera. Aktorea ala pedagogo?

Irakaskuntza ulertzeko modua, gutxi gorabehera, irakasle bakoitzak hezkuntzaren inguruan duen ideiarekin araberakoa izan ohi da. Hezkuntza-kontzepzio anitzek irakasle ezberdinak eratzten dituzte eta eskola-mota jakin bat baldintzatzen dute.

Hezkuntzaren teoria berriak azaldu zirenean, Eskola Berriaren sorrerarekin eta psikologia ebolutiboaren ekarpenekin batera, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremanen eta irakasteko eta ikasteko prozesuaren ikusmoldea aldatu zuen eta irakasle-mota berri bat sortu zen: irakasle bideratzaile/orientatzailea. Ikaslea protagonista eta alde aktiboa izatera pasatu zen, irakasleak orientatzailearen papera hartzen zuen bitartean, ikaslearen zerbitzura, hari laguntzeko helburuarekin. Interesgarria iruditzen zaigu aipatzea, hori izango baita atal honetan ikusiko dugun irakasle-motaren abiapuntua. Dramatizazioko edo irakaskuntzako praktika guztiak, oro har, irakasleen bidez egiten dira, eta horiek,aldi berean, harreman estua dute antzerkiarekin.

Aktoreek eta irakasleek kontuan hartu beharreko ezaugarri bat dute amankomunean: biek tresna berberak erabiltzen dituzte lan egiteko orduan: gorputza eta ahotsa.

Aktoreak, oro har, bere mugimenduak, keinuak, gorputz-jarrera eta aurpegi-adierazpenak menderatzen ditu. Pertsonaia bat bere ezaugarri fisiko eta psikikoak kontuan hartuta lantzean, sorkuntza zehatz bat eraikitzen du, betiere interpretazio-arteari buruzko bere ezagutza propioekin eta zuzendariaren laguntzarekin. Pertsonaia bat sortzeko orduan, ahotsa ere lantzen du: ahots-tonua, etenaldiak, inflexioak eta hitz egiteko erritmoa ere kontuan hartuta. Janzkera, orrazkera edo makillaje jakin batekin ere sostengatzen du bere pertsonaia.

Irakasleak ere modu berean erabiltzen du gorputza eta bere keinu, jarrera, denboraren kudeaketa eta espazioan egiten dituen joan-etorrien bitartez defendatzen du sortzen duen ahozko testua. Irakasleak komunikazio-ekintza bat egiten du ikasgelan eta hori aurrera eramateko, berebiziko garrantzia hartzen du hitzik gabeko hizkuntzak edo gorputz-hizkuntzak. Bere irudia ez da aurrean dituen "ikusleentzat" oharkabean pasatzen eta komenigarria da kontuan hartzea ahoz transmititzen dituen edukiak ez ezik, horiek nola transmititzen dituen ere.

Irakasleak ezaugarri suprasegmentaletan (intonazioa, tonua, bolumena, erritmoa) jartzen duen arretak erabaki ohi du, neurri handi batean, komunikazio-trukearen arrakasta. Unean uneko erritmo egokia, intonazio adierazkorra, bolumen eutsia eta

tonu-joko ona erabili behar dira entzulearen arreta lortzeko. Edukitzailea (gorputza eta ahotsa) eta edukia (testua) integratzea da komunikazio eraginkor baten gakoa. Zentzu horretan, eta komunikazio-ekintzei dagokienez, aktorea kontzientziaren eremuan kokatzen dela esan daiteke eta irakaslea, aldiz, intuizioaren eremuan. Irakaslea ordea, bi bertute nagusi dituen aktorea dela esan daiteke, bi arrazoiengatik:

- Bere burua eta jasotako emaitzak behatu eta hausnartzeko duen gaitasunagatik.
- Denborarekin bere akatsak arindu arte itxaroteko daukan pazientziagatik.

Irakasle ona jakintsua, motibatzailea, adierazkorra, irmoa eta nolabait limurtzailea izan ohi da, jendaurrean egindako ahozko komunikazio oro pertsuasio-ekintza bat bihurtzen baita. Irakasle ez hain ona, aldiz, jakintsua izan arren, ez da bere komunikazio-ahalmen guztia erabiltzeko gaitasunean iaioa.

Laferrière (1997) izan zen adierazpen sortzailearen irakaskuntzako hezitzaileari erreferentzia egiteko orduan “artista-pedagogo” deitura sortu zuena. Bere iritzi, hezkuntza arloan antzerkia irakasteko edota haur eta gazteekin antzerkia egiteko, prestakuntza artistikoa zein pedagogikoa guztiz beharrezkoak dira. Era horretara, “artista-pedagogo” prestakuntza pedagogikoa duen aktorea izan daiteke edota antzerki prestakuntza artistikoa jaso duen irakaslea.

Eines eta Mantovaniren (2008) esanetan irakasle edo hezitzailea, ikasleekin hainbeste ordu igarotzen dituen eta horrek ematen dizkion identifikazio-aukerengatik, gizarte portaeran aldaketak eragin ditzakeen figura bihurtzen da.

Aipaturiko autoreek (1980) irakasle/hezitzaile eta artista pedagogo profilarren ezaugarriak izan beharko liratekeenak biltzen dituzte ondoko taulan:

IRAKASLE/HEZITZAILEA	ARTISTA PEDAGOGOA
Ulerkorra eta irekia.	Jakitea, egiten jakitea eta izaten jakitea ongi neurtzen ditu.
Adierazkorra.	Plazerra bai lanean eta baita jolasean ere kokatzen ditu.
Gorputz espresioa menderatzen du.	Bere buruarengan eta besteengan konfiantza du.
Irudimentsua eta berezkoa.	Malgutasuna eta zorroztasuna erabiltzen daki.
Antolatua eta arduratsua.	Pertsonak eta gertakariak integratzen ditu.
Maitakorra eta umoretsua.	ingurua, pertsonak eta gertaerak entzuten daki.
Probokatzailerak eta gogo bizikoa.	Nahasteko teknikak erabiltzen ditu.
	Ezuste elementuak eduki ohi ditu gordeta efektu jakin batzuk sortzeko.

Taula 7: Irakasle eta artista pedagogoaren arteko ezberdintasunak. Eines eta Mantovani (1980)

Hezitzaileak/irakasleak/animatzaileak bere ikasle-taldearen errealitateaz jabetu behar du haren kezka, interesak, ikusmoldeak eta zailtasunak hautemanaz irakaskuntzan aurrera egiteko estrategia egokiak aurkituz. Estrategia horiek era berean, adierazpen-, komunikazio- eta harreman-mailak hobetzen ere lagunduko diote.

Aipaturiko autoreen (1980) arabera, ondorengo hauek dira arloak eskatzen dituen beharizan profesionalak eta irakasle orok eduki beharko lituzkeenak:

- Jolas dramatikoaren erabilera ezagutzea eta haren aukerak aztertzeke trebetasuna izatea.
- Haurraren garapen ebolutiboa ezagutzea.
- Kultura orokor zabala izatea.
- Ikasgelan material ezberdin eta motibagarriak erabiltzeke trebetasuna.
- Haurren lanak eta aurrerapenak ebaluatzeke trebetasuna.
- Konfiantza handia izatea bere buruarengan; malgutasuna eta moldagarritasuna izatea.

Sladeren ustez (1954), irakaslearen figurak artista eta sortzailea izan behar du aldi berean. Irakasleak hurrei zuzenduriko drama-jolasetan benetan sinetsi eta maitatu behar ditu ikasteko prest dagoen heinean. Behaketak berebiziko garrantzia hartzen du, jakin eta bereizi egin behar delako haurrak drama erraztasunez menderatzen duen ala ez.

Ibañezek dioen bezala (1970:22): “Adierazpen dramatikoaren maisua irakasle berezia da, bere jakinduriak hemen-a eta orain-a bereiztean datza-eta. Taldeko egoeraren hartzaile enpatikoa da, bere gaitasun berezia adierazpenari dagokio eta taldearen katalizatzailea da. Animatzen duen talde bereko partaidea da, baita ere, eta ikasleekiko interakzio horretatik ikasten du.”

Horrekin lotuta, interesgarria da Barretek (1995) egindako ekarpena ere aipatzea, non irakasle-pedagogoak ekintza pedagogiko konplexu baina aldi berean aberatsa den horren motorra direla esaten duen. Izaten jakiteak egiten jakitean eragin zuzena du eta horregatik, irakasle bakoitzaren nortasunak ikasleengan sortu dezakeen eragina aztertzea proposatzen du. Pertsona horrek zintzoa eta serioa izan behar duela azpimarratzen du Cerverak (1981). Benetako hezitzailea izan behar du, haurraren askatasuna errespetatzen duena aurrez finkatutako bideen barruan eta modu tazituan. Beharrezkotzat jotzen du, baita ere, irakasle bakoitzak ondo behatzea bere hezkuntza-praktika; bere izaera; ikasgelan pentsatu, jardun eta egoteko joera; horrek bere lanean izan ditzakeen ondorioak...

Hortaz, irakasle/artista pedagogoaren lana ez da ekintza eta jarrera jakin batzuetan bakarrik zentratuko, baizik eta hori bezain garrantzitsua den gogoeta etengabea.

2. BIGARREN ATALA. ZEIN?

**HAUSNARKETA HIRUKOITZA,
PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA**

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA **HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO** **ABIAPUNTU GISA**

Atal honen helburua hiru ikuspuntu ezberdinetatik abiatutako hausnarketa hirukoitz bat egitea da. Ikerketa honen muina Lehen Hezkuntzako lehen ziklora zuzenduriko obra dramatiko bat sortzea izan denez, hiru alderdi konkretuetan oinarrituko gara hori bideratzeko: neronek egindako sorkuntza-proiektuetan, lehen hezkuntza eta jolas dramatikoak jorratzen dituzten aukeratutako idatzien berrikuspenean eta, azkenik, irakasleen formakuntzari dagokionez, etorkizunean irakasle izango diren laugarren mailako ikasleei egindako inkestan bildutako datuen analisisan. Era horretara, arlo bakoitzean indarguneak eta ahulguneak identifikatzen saiatuko gara azken atala bideratzeko.

Nire sorkuntza-proiektuei dagokienez, orain arte burututakoen artean, obra dramatikoak idaztea helburu zutenak aukeratu ditut. Guztira zazpi dira azaltzen diren proiektuak: horietatik sei, aipatu berri den helburuarekin eginak; eta zazpigarrena, bitartekari artistiko moduan egina, jolas dramatiko saioak diseinatuz lehen hezkuntzarako. Hurrengo puntuarekin eta ikerketarekin guztiz erlazionaturik dagoenez, interesgarria iruditu zaigu horren berri ere ematea.

Berrikuspen bibliografikoan Lehen Hezkuntza eta, bereziki eta ahal den heinean, lehen ziklora zuzenduriko idatziak bildu eta aztertu ditugu. Atal horretan dokumentuetan erabilitako izendapenei erreparatuko diegu, gehien erabilitakoak sailkatuz, aurreko atalean ikusitako izendapen guztien bilbadura nola aplikatzen den egiaztatze eta, guztiak ikusi ondoren, ikerketan erabiliko duguna definitzeko.

236/2015 Dekretua eta Heziberri 2020 Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculuma osatzen duten konpetentziak aintzat hartuz, dokumentuetan ageri diren jolas dramatiko eta dramatizazioak ikasleengan sortu ditzaketen onurei behatuko diegu oinarrizko zehar- konpetentzien ikuspegitik; bestalde, lantzen diren diziplina

barruko oinarrizko konpetentziak ere identifikatuko ditugu. Azkenik, drama-jarduerak ebaluatzeko orduan proposatzen diren ebaluazio-irizpideak aztertuko dira.

Horrekin guztiarekin, alde batetik, gai honen inguruko idatzietan gehien aurkitu daitezkeen terminoak identifikatu nahi ditugu. Bestetik, Lehen Hezkuntza eta, konkretuki, Lehen ziklora begira, dramatizazioa eta jolas dramatikoak zer eta nola landu daitezkeen eta nola ebaluatu ohi den argitu nahi da. Dokumentu gehienak esperientzian oinarriturik daudenez, iturri egokia dela uste dugu aipatutakoek funtzionatzen duten ala ez egiaztatzeko.

Irakasleen formakuntzari begira, ikasleei egindako inkestaren emaitzak aztertuko dira, zer gabezia dauden edota zein elementuren hutsunea nabaritzen dugun agerian uzteko. Ezinbestekotzat deritzogu gabezia horiek identifikatzea hirugarren ataleko proposamena osatu ahal izateko.

2.1 Nire ibilbide propioaren ikuspegia

Zenbait obra dramatikoren sortzaile moduan parte hartu dudana proiektu profesional batzuk biltzen dira hemen. Gehiengoa publiko orori zuzenduak izan dira, bakarria helduentzat soilik egingina eta bi proiektu espresuki haurrentzat sortuak (ordena honetan aurkezten dira atal honen barruan). Testuinguru ezberdinetan egiteko eta leku ezberdinetatik abiatuta asmatu dira, baina guztiek helburu bera konpartitzen zuten: ikuslegoari informazio jakin bat transmititzea.

Buruturiko proiektuen ildoak eta gauzaturiko proposamenak azalduko dira datozen lerroetan ondoko puntuak landuz:

- Abiapuntua
- Sinopsia
- Pertsonaia
- Helburua
- Non eta noiz antzestu zen

2.1.1 Winter Solstice Call

Donostia/San Sebastian 2016 Europako Kultur Hiriburua programaren babesean *Winter Solstice Call* izeneko proiektua gauzatu zen eta nire parte-hartzea horren baitan hauxe izan zen: obra dramatiko bat sortzea. Proiektuaren ardatza urteko garairik ilunena den neguko solstizioan Kontxako badiako ohiko argiztapena eraldatzea zen, esku-hartze artistiko sotil baten bidez hiriko argiztapen-baliabideak transformatuz. Alde batetik egun jakin batzuetarako argi-instalazio berri bat sortzea planteatu zen eta, bestaldetik, hiritarrek berek argi-erlaldaketa iragankor bat asmatzea. Asmo horrekin, argiztapen- diseinuari buruzko tailerrak egin ziren EHU/UPVko Donostiako Arkitektura Eskolan, ondoren *Guerrilla lighting* deituriko ekintzetan parte hartzeko materialak sortzeko.

Proiektuaren helburua hiritarrak argi-kontaminazioaz kontzientziaztea eta argiztapen galkor berriak sortzea zen.

Abiapuntua. Testuinguru horren barnean eta argiztapen jasangarriaren garrantzia aintzat hartuz, obra dramatiko bat sortzeko abiapuntutzat balioko zuen ondoko ipuin labur hau eskaini zidaten:

“Aspaldian, neguak luze eta ilunak zirenean, Joxemari mendira igo eta eguzkiari oihu egin zion, esna zedin. Erantzunik ez zuela ikusirik, Joxemari menditik jaitsi eta kostaldera joan zen itsasoari laguntza eskatzeko asmoz. Bat-batean itsasoa olatu ikaragarri bat bihurtu zen, barruan zituen izaki distiratsu guztiak ekarriz. Horrela, Donostiako badia distiraz josirik geratu zen, hiritarren gozamenerako”.

Goiko testu hori eta proiektuaren barruan egingo ziren *Guerrilla lighting* deituriko ekintzak irizpide hartuz, *Argi Gerrilla* izeneko obra dramatikoa sortu zen.

Sinopsia. Emakume bat azalduko da jende artetik, urduri xamar eta Donostia 2016ko gonbidapen bat eskuartean duela. Denen aurrean jarriko da ea gerrilla ze ordutan hasiko den galdezka, bera prest etorri baita horretarako (egurrezko ezpata, bate bat eta tiragoma eramango ditu soinean, bere asmoa hiriko farolak puskatzen hastea delako). Nazkatuta dagoela hiri honetan Gabonetan egiten den gastu energetikoaz eta ez dela behar hainbeste argi ospakizunak egiteko. Makina bat ikusiko du “Gerrillan izen ematea” jartzen duena eta bertara gerturatuko da. Makinak, beste gauza batzuen artean, gerrilla urtarrilaren 7an dela esango dio. Horretan ari dela, telefonoa hasiko zaio joka; bere ama da, semeak ezin duela lorik hartu eta berarekin hitz egin nahi duela esanez. Semeak, nonbait, telebistan Kontxako paseoa argi ugariz beteta ikusi du eta zer gertatzen den jakin nahi du. Amak, orduan, ikusleetako bati daraman argitxoa kendu ondoren, Joxe Mariren istorioa kontatuko dio lo har dezan. Telefonoa eskegi eta gero, pertsonaia lehen baino askoz lasaiago geratuko da eta, argitxoa eskuan, gerrillara bere argi propioekin etorriko dela erabakiko du, ez dituela daudenak puskatuko eta, horrela, alde batetik bestera mugituz hiriari bere argi propioa emango diola.

Pertsonaia. Pertsonaia nagusiak Nekane du izena eta 35 urte inguruko emakumea da. Oso emakume gogorra eta ausarta da, bikoterik ez izan arren ama izateko erabakia hartu baitzuen hiru urte lehenago eta oso zoriontsua da bere semearekin. Hiriaren inguruan egiten diren ekintza gehienetan parte hartzea gustatzen zaio, hiritar aktiboa eta kontzientziatua da eta bere semeak ere kontzeptu horiek ikas ditzan gogor saiatzen da.

Bere semea izugarri maite duen arren, noizean behin bakarrik irtetea gustatzen zaio eta batzuetan faltan botatzen duen askatasun hori berriz sentitzea. Horregatik, bere semearen aurrean egin ezin dituen gauzak egitera irteten denean nolabaiteko euforia sentitu ohi du.

Egun jakin horietarako, bere amaren laguntza izaten du eta hark gogotsu laguntzen dio ilobarekin geratu behar duen bakoitzean.

Helburua. Era ludiko batean hiritarrak argi-kontaminazioaz ohartaraztea eta interbentzioa arduratsu eta jasagarria dela jakinaraztea zen.

Non eta noiz antzeztu zen. Donostiako Miramar Jauregiaren azpian dagoen Ondarretako tunelean antzeztu zen 2015ko abenduaren 23an *Guerrilla lighting* ekintza baten aurretik. Iragarrita zegoen arren, momentu hartan bertatik paseatzen ari zen jendea ere geratu zen ikustera.



Irudia 9: "Argi gerrilla" antzezlanaren une bat

2.1.2 EusKarriak

Bagera Donostiako Euskaltzaleen Elkarteak eta Donostia 2016 Fundazioak *EusKarriak* proiektua gauzatu zuten, hizkuntzen inguruko sentsibilizazioa eta hausnarketa bultzatzeko.

Hizkuntzen egungo errealitatea hiru ardatz ezberdinetatik jorratu zen bertan: Europa mailan dagoen hizkuntza-aniztasunetik, Donostian bertan aurki daitezkeen dozenaka hizkuntzen begiradatik eta euskararen normalizaziorako egindako lanetik.

EusKarriak Donostiako kaleetan barrena kokatuta zeudenez, herritarrek proiektuokiko topo egitea zen asmoa. Proiektua 2015eko ekainetik urrira arte egindako parte-hartze prozesuan zehar sortu zen. Hainbat alorretako hogeitahamar bat pertsona (hizkuntzen esparruko aditu/arituak, Donostiako herritarrak eta sortzaileak) elkartu ziren, zabaldu beharreko mezuak, euskarri originalak eta haien kokapenak proposatu eta adosteko.

Hizkuntzen sentsibilizaziorako sortutako lehenbiziko euskarria Tabakalera kanpoaldean (Nestor Basterretxea plazan, zehazki) eskegitako Europako Hizkuntzen Mapa izan zen. Bost metro zabal eta lau metroko altuera zuen egurrezko mapa bat zen, Europan dauden 91 jatorrizko hizkuntzak irudikatzen zituen. Bigarren euskarria hiztegi-makina baten instalazioa izan zen, Euskaratik beste 50 hizkuntzetarako norabidean eta alderantziz funtzionatuko zuena.

Gainontzeko *EusKarriak* Donostiako auzoetan barrena “azalduko” ziren eta herritarrak oharkabean harrapatuko zituen. Horren baitan proposatu zidaten lau obra dramatiko labur edo mikroantzerki sortzea zenbait leku publikotan ustekabean antzezteko. Ez ohiko antzerki-saioak izatera bideratuta zeuden, herritarrek tupustean egingo baitzuten topo haiekin aurrez aurre. Antzerkia joango zen jendearengana eta ez jendea antzerkira. Non eta zer gertatuko zen aktoreek eta antolatzaileek bakarrik jakingo zuten, beste inork ez. Sorpresa elementua

mantentzea garrantzitsua zen beraz, bat-batekotasun hori freskoa izan zedin. Saioak laburrak izango ziren, pilula txikien antzera eta helburu jakin batekin:

1. Inguruko jendearengan hausnarketa bat sortzea.
2. Parte-hartzea bilatzea.

Abiapuntua. Obra dramatikoak idazteko abiapuntu gisa, bi informazio mota eman zizkidaten. Alde batetik, antzerki-ekintzak non egingo ziren: Alde Zaharreko bi tabernatan, Koldo Mitxelena Kultur gunean, Donostiako autobus publikoan eta Garbera merkataritza zentroan. Bestetik, parte-hartze prozesuan euskararen inguruan ateratako ideien zerrenda eman zidaten. Ideia horiek eta lokalizazioak kontuan hartuta, lau obra dramatiko sortu behar ziren egun ezberdinetan aztertzeko.

Inspirazio gisa, beraz, parte-hartzean adostutako ideien zerrenda luzetik ondoko hauek aukeratu nituen idazten hasteko:

- Euskararen alde egiten dena ez da gaztelaniarentzat kaltegarria. Biak jakitea hobe da. Eleanitza. Euskararen normalizazioa Euskal Herriko elebakarrentzat ere aberasgarria da.

- “Txapurreatzearen” ideia. Txapurreatzeko beste hizkuntza bat jakin beharra dugu.
- Euskara kanpora joaten naizenean erabiltzen dut, eta Euskal Herrian zergatik ez?
- Euskaraz hitz egiteari beldurra kentzea.
- Munduko edozein izan daiteke euskalduna.
- Euskara ikastearen errefortzu positiboa indartu.
- Inoiz ez dut arazorik izan euskara ez ezagutzeagatik nire jarrera oso positiboa delako.

- Donostian %75ak euskaraz badaki baina hortik %15ak bakarrik hitz egiten du.

Lehenengo obra dramatikoak *Bertso bat zuretzat* zuen izena eta Koldo Mitxelena Kultur gunean antzezteko prestatu zen.

Sinopsia. Txukun jantzitako bi pertsona Kultur guneko aretoetan barrena ibili ziren, euskaraz irakurtzen edo ikasten ari zirenak identifikatuz. Momentuan aukeraturiko pertsona batengana gerturatu eta belarrira emeki hitz eginez, Euskarriak proiektuak bere esker ona adierazi nahi ziola momentuko irakurketa edo idazketak euskaraz egiten ari zelako eta, hori adierazteko, bertso bat botatzen zion aktoreak goxo-goxo belarrira, eta ondoren, idatzizko bertsoa oparitzen zion oroigarri gisa.

Pertsonaiak. Hasieran gogor itxura zuten arren, hauek guztiz kontrakoak bihurtzen ziren euskaraz irakurtzen edo ikasten ari zen pertsona identifikatu ondoren. Era horretara sorpresa efektua sortuz.

Helburua. Euskaraz ikasi edo irakurtzearen aldeko mezu positiboa ematea zen.

Non eta noiz antzeztu zen. Koldo Mitxelena Kultur guneko lau areto desberdinetan antzeztu zen 2016ko abenduaren 15ean, areto bakoitzean lau saio eginez.

Galdeketa deituriko bigarren obra dramatikoa Alde Zaharreko tabernetan egiteko planteatu zen.

Sinopsia. Bi aktore sartu ziren taberna batera, bideo bat grabatzen ari balira bezala. Gezurrezko grabaketa horretan benetako datu erreal bat ematen zuten (Donostiako biztanleriaren %75ak euskaraz daki baina hortik %15ak bakarrik hitz egiten du) eta horren inguruan ondoan zeuden hiritarrei galdetzen zieten ea zergatik gertatzen zen hori galdetzen zitzaien.

Pertsonaiak kasu honetan kazetari profesionalen rola burutzen zuten, benetako galdeketa bat irudikatzeko.

Helburua. Gaur egungo Donostiako hizkuntza-ohituren berri ematea eta hiritarrei horren inguruan pentsaraztea zen.

Non eta noiz antzeztu zen. Donostiako Alde Zaharreko Okendo tabernan eta Eiger tabernan antzeztu zen 2016ko abenduaren 22an, taberna bakoitzean bi saio eginez.

Hirugarren obra dramatikoa *Hizkuntzen mimoa* izendatu zen eta Garbera merkataritza zentroan egin zen.

Sinopsia. Mimos jantzitako aktore bat merkataritza-zentroko korridorean jarri zen honela zioen kartel batekin: "*Donostian 118 hizkuntza elkarrekin bizi dira. Zein hitz egiten duzu zuk?*". Horrez gain mimoak tutu bat eta kanpaitxo bat ere bazeramatzan gainean. Bigarren aktore batek, tututik hitz eginez erantzun zion mimoak kartelean zeraman galderari eta honek mugimendu barregarri bat egin zuen erantzuna entzutearekin batera. Era horretara, amu gisa jokutzen zuen bigarren aktorea ikusita, bertatik pasatzen zen jendea tutu horretatik hizkuntza ezberdinetan hitz egitera animatu zen.

Pertsonaiak. Obra dramatiko honetarako pertsonaia nagusi bezala mimoa aukeratu zen, beti ere publikoarentzat pertsonaia maitagarria delako. Amu gisa jokutzen zuen bigarren pertsonaiak, publikoa animatzea eta entretenitzea zuen helburu, beraz, atsegina behar zuen izan.

Helburua. Norberak bere hizkuntza propioan zerbait esatera motibatzea zen, hizkuntza ezberdinen elkarbizitza ikustarazteko.

Non eta noiz antzeztu zen. Merkataritza-zentroko lau toki ezberdinetan antzeztu zen 2016ko abenduaren 23an.

Laugarren eta azken obra dramatikoak *Din dan don* zuen izenburutzat eta Donostiako autobus publikoetan antzezteko pentsatua zegoen.

Sinopsia. Aktore batek autobus batean sartu eta euskaltegiko irakasleak euskaraz hitz egiteko beldurra kentzeko zerbait egin behar zuela eta denen aurrean *Din dan*

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

don abestia kantatzea erabaki zuela adierazten zuen. Abestiaren letrarekin nahastu egiten zen, ordea, eta autobusean zihoan beste aktore batek bere ausardia txalotzen zuen eta bien arteko elkarrizketa sortarazten zuen.

Pertsonaiak. Bi pertsonaiak atseginak ziren publikoaren errazago konektatzeko.

Helburua. Hizkuntza berriei beldurra kendu behar zaiela transmititzea zen.

Non eta noiz antzeztu zen. Donostiako 5. eta 25. lineatako autobus bakoitzean bi saio egin ziren 2016ko abenduaren 29an.



Irudia 10: "Hizkuntzen mimoa" antzezlanaren une bat

2.1.3 Euskararen Nazioarteko eguna

2017. urteko Euskararen Nazioarteko Eguna ospatzeko, Dbus Donostiako Tranbia Konpainiak, euskararen zabalkundearen alde eta egun horretan antolatzen ziren jarduerak babesteko, autobusetan bertan antzezteko antzezlan bat antolatu zuen.

Abiapuntua. Obra dramatikorako gaia, beraz, euskara izanik, abiapuntu gisa atsoitz edo esaera zaharrak erabiltzea proposatu zen.

Bila ibili ondoren, ondoko hauek aukeratu eta gaztelera itzuli ziren *Euskastellanoa* deituriko obra dramatikoaren oinarri izan zitezten:

EUSKARAZ	GAZTELANIAZ
Ardo gozoak lau begi eta oinik ez	El vino dulce tiene cuatro ojos pero no tiene pies
Zozoak beleari ipurbeltz	¡Culo negro! Le dijo el tordo al cuervo
Hil da gero, salda bero	Después de muerto, caldo caliente
A ze parea, karakola ta barea	Menudo par, el caracol y la babosa
Auzoan uso, etxean otso	Paloma en el barrio, lobo en casa
Katurik ez dagoen etxean saguak dantzan	En las casas donde no hay gato, todos los ratoncillos bailan
Egia! Sudurraren ondoan begia	¡Cierto! Al lado de la nariz está el ojo

Taula 8: *Euskastellanoa antzezlanerako aukeratu ziren Esaera Zaharrak*

Sinopsia. Emakume bat sartuko da autobusera beste baten bila, errenkadan zain zegoen bitartean ondoko hau esaten entzun duelako: “Bai, bai, ya me cuentas etxera iristean, en la cena”. Ea hizkuntza hori *Euskastellanoa* den galdetzen dio eta euskaraz zer moduz dakien frogatzeko gaztelaniaz esandako esaera zaharrekin jokatu du. Ondoren biak batera autobusean dauden bidaiariak animatzen saiatuko dira bien artean lehiaketa antzeko bat inprobisatuz. Amaieran, Euskararen Eguna dela eta ikusleei hirian antolatu diren ekintzetan parte hartzera gonbidatzen diete, ekintza horien programa banatuz.

Pertsonaiak. Bi pertsonaiak oso gertukoak ziren eta komedia eran idatzi zen, jendearen parte hartzea bultzatzeko.

Helburua. Helburua euskararen erabilera sustatzea eta Euskararen Egunaren berri ematea zen. Aldi berean, esaera zaharren erabilera ere bultzatzea, jendeari jolas dibertigarri batean parte hartzera animatuz.

Non eta noiz aurkeztu zen. Donostiako 5-Benta Berri, 13-Altza eta 28-Amara-Ospitaleak lineatan antzeztu zen 2017ko azaroaren 30ean, linea bakoitzean lau saio eginez.



Irudia 11: aktoreen interbentzioa

2.1.4 Nazioarteko Mugikortasun astea

2018ko Irailaren 16tik 22ra bitartean Mugikortasun Iraunkorraren Europako Astea izan zen eta, horren barruan, Donostiako Dbus Donostiako Tranbia Konpainiak “Zurekin edonora” kanpaina jarri zuen abian. Donostiako Udalaren Mugikortasun Departamentuak aste horretarako prestatu zuen programaren barruan zegoen eta garraio publikoaren erabilera bultzatu eta autobusetan elkarbizitza sustatu nahi zen.

Antolatu ziren bi ekimenekin autobusa era egokian erabili eta autobusean bidaiatzen duten gainerako pertsonak aintzat hartzeko mezua bidali nahi zen autobusetan jarriko ziren perching-ak erabiliz.

Abiapuntua. Aipaturiko perching horietan autobusen erabilera egokia proposatzen zuten zazpi aholku zeuden idatzita eta horiek izan ziren hain zuzen planteatu ziren obra dramatikoaren abiapuntua. Zazpi aholkuek eta egoerak berezkoa zuen berezitasunagatik praktikotasunean oinarrituz, ondoko hiruak aukeratu ziren obra dramatikoak sortzeko:

- Oinak aurreko eserlekuan jartzea ez da praktika ona, debekatuta dago eta seinaleztapen-eranskailuen bidez adierazita dago. Praktikak berekin dakar errespetu falta, larderia eta espazio-abusua, eta, gainera, ez du laguntzen autobusa mantentzen eta garbitzen. Hori saihesten badugu, errespetua adieraziko diegu gainerako erabiltzaileei eta espazio publikoari.
- Eserleku berdeak mugikortasun urriko pertsonentzat erreserbatutako guneak dira. Errespetatu espazio horiek eta utzi eserlekua mugikortasun urriko bidaiariei, horiek hala eskatzen dutenean.
- Musika edo irratia entzuten ari bazara, edo beste era bateko erreproduzio aparaturen bat zeinek soinu entzungai gogaikarriak igortzen dituen, mesedez, gainontzeko bidaiariei ez molestatzeko belarrietan kaskoak ipini.

Hauek izan ziren aholku bakoitzarentzat planteatutako sinopsiak:

Sinopsia. Lehen aholkuan, oinak aurreko eserlekuan jartzea praktika ona ez dela zioen horretan, aktore bat autobusean sartu, eseri eta zuzenean oinak aurreko (edo alboko) eserlekuan ipiniko ditu luzatuta. Bigarren aktorea nahita bere parean eseri eta honek ere hankak luzatuko ditu bestearen gainean jarriz. Lehen aktorea iraindua sentituko da zikindu egingo dela esanez eta bigarrenak, ea berak ez al duen inor zikintzen galdetuz zapatilla kenduko dio, garbia dagoen ala ez egiaztatzeko. Era honetan, elkarren arteko elkarrizketa izango dute bigarren aktoreak kendu berri

dion zapatillaren inguruan eta hankak aurreko eserlekuan ez ipintzearen aholkua emanaz amaituko dute.

Sinopsia. Bigarren aholkuan, “eserleku berdeak mugikortasun urriko pertsonentzat erreserbatutako guneak dira” zioen horretan, aktore bat autobusean sartu eta, karpeta bat soinean daramala, bidaiariei begira joango da autobusaren erabilpen ona egiten dutela egiaztatzeko. Halako batean, beste aktorea atzetik etorriko da lehenengoarekin tupust egin eta, zuzenean, eserleku berde batean eseriko da. Hor joango da lehenengo aktorea arrapaladan berarengana eserleku horretan zergatik ezin duen eseri azalduz modu ozenean gainontzeko bidaiariak ere entzuteko.

Sinopsia. Hirugarren aholkuan, “musika entzuten ari bazara kaskoak jartzeko” zioen horretan, aktore batek mugikorrean musika modu ozenean jarriko du eta hortxe egongo da lasai-lasai. Beste aktorea hurbilduko zaio eta, parean jarrita, dantzan eta ahots goran abesten hasiko da bidaiari guztiei galdetuko die ea beraiek ere musika hori entzuten duten. Bien arteko elkarrizketa gauzatuko da kaskoen erabileraren inguruan eta lehenengo aktoreak mugikorreko musika kentzean bigarrenak isiltasuna eskertuko du, kontaminazio akustiko eza azpimarratuz.

Pertsonaiak. Kasu honetan, ikusleei igorri beharreko mezua aholkuetan oinarritzen zenez, sortutako hiru piezek birkreazio kutsua zeukaten. Horretarako, pertsonaia antagonista bat sartzea erabaki zen protagonistak eman beharreko azalpenei zentzua emateko.

Helburua. Hiru obra dramatiko horien helburua autobusaren barruan bidaiarien arteko errespetua sustatzea zen eta, nola ez, planteatutako aholkuak bidaiariak ondo ulertzea.

Non eta noiz antzeztu ziren. Obra hauek Donostiako 5-Benta Berri, 13-Altza eta 28-Amara-Ospitaleak lineatan antzeztu ziren 2018ko irailaren 19tik 21era bitartean goiz eta arratsaldeko ordutegian bai euskaraz eta baita gaztelaniaz ere.



Irudia 12: Hirugarren aholkuan oinarrituriko antzezlanaren une bat.

2.1.5 Cronopia Dan Delantial

Kasu honetan Node Kultur Elkarteak obra dramatiko bat idaztea eskatu zuen, berak ondoren ekoizpena egin eta saltzeko asmoarekin.

Abiapuntua. Abiapuntu gisa, kasu honetan, hainbat elementu ezberdin hartu ziren kontuan: alde batetik, elkarteak argi zeukan obra dramatikoa tren batean kokatu behar zela eta, bestetik, lengoia konkretu bat erabili nahi zela ondorengo pelikula edota bideoklip ezberdinak oinarritzat hartuta: Michel Gondry zinegileak Bjórk abeslariarentzat eginiko *Bachelorette* abestiaren bideoklipa, Dejabú Panpin Laborategiaren *Arrastoak* antzezlanak, Gecko Theatre-ren *The Time of your Life* antzezlanak eta Yorgos Lanthimos zuzendariaren *The Lobster* filma. Hori guztia inspirazio gisa hartuta, *Cronopia Dan Delantial* obra dramatikoa idatzi zen.

Sinopsia. Cronopiarak doan tren bateko bagoi berberean hiru ezezagunek egingo dute topo. Hauetako batek nortasun bikoitza izango du eta beste bi pertsonaiak zur eta lur utziko ditu bidaiari zehar, haiek ez baitakite tren horretan benetan salbu senti daitezkeen ala ez. Umore beltzaren eta surrealismoaren ildotik, hiru bidaiari horien historia ezagutuko dugu.

Obraren protagonistak Rosi, Seri eta Edgar/Jack ziren. Aparte Off ahotsak grabatuko zituen beste laugarren pertsonaia bat ere bazegoen, Enriketa deitu zitzaiona.

Pertsonaiak.

Rosi hogeitalau bat urteko emakume ederra da, maleziarik gabea eta, momentu txarra pasatzen ari delako, manipulagarria. Beti izan du artista izateko ametsa, baina bizi den lekuak (ezer gertatzen ez den herri txiki aspergarria bat) eta egoerak (aitarekin bizi da) ez dio horretarako aukerarik eman. Inguruko ezerk, beraz, ez du asetzen eta, hori gutxi balitz, aitak alabaren "alferkeria" ikusita, komenentziako ezkontza bat hitzartu du. Berak ez du horrelakorik nahi eta bizitzako erabakirik gogorrena hartzera bultzatua sentitzen da: etxetik aldegitia. Maleta hartu eta herritik pasatzen den lehenengo trena hartuko du.

Seri planta handiko gizona da, hogeitahamar-berrogei urte ingurukoa eta hitz jario handia duena. Hainbat objektu saltzea du ogibidea eta oso familia xumekoa da. Gazte-gaztetatik lan egin behar izan du, dirurik ez zegoelako, eta fabrika batean hasi zen lanean. Berehala, emakume bat ezagutu eta seme bat izan zuten handik gutxira. Seme txikia, ordea, bi urterekin zendu zen eta Serik, edateari ekin zion, bai emaztea eta bai lana galduz. Urtetxo batzuk horrela pasa ondoren, kalean topatzen zituen objektuak saltzen hasi da eta tren batetik bestera ibiltzen da horiek diru truke ematen.

Jack/Edgar nortasun bikoitza duen pertsonaia da eta hogeitau eta hamar urte inguru izango ditu. Jack pertsonaia komikoa da, oso azkarra eta handinahikeria duena. Edgarren nortasuna, aldiz, apala da, itzalia, melankoliaz josia eta etsitua. Bien arteko konexioa ondoko hau izango litzateke: nortasun batek ez daki bestea existitzen denik. Edgarrek bizitzan gehien nahi zuen gauza lortu zuen: familia bat sortzea. Baina, horrekin batera eta inkontzienteki, bigarren nortasun bat (Jack) hazi zen bere barnean, denbora pasatu ahala dena hondatu zuena. Orduz geroztik Edgar galduta dabil bizitzan, galderaz beterik, erantzuna bere baitan dagoela jakin gabe.

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

Helburua. Elkarteak ekoiztu eta saltzeko helburuarekin sorturiko obra dramatikoak zenez publikoaren entretenimendua bilatzen zen kasu honetan.

Non eta noiz aurkeztu zen. *Cronopia Dan Delantial* Donostiako Convent Garden-eko Cripta aretoan estreinatu zen gaztelaniaz 2017ko martxoaren 17an eta, ondoren, Euskal Herriko hainbat aretotan eman zen. Formatu txikira ere moldatu zen obra *Cronopia Xpress* deiturik eta Kutxa Kultur-ari dagokion Katapulta zirkuituan sartu zen 2018. urtean.

NODE AKZIOAI-K AURKEZTEN DU / PRESENTA:
JON FERNANDEZ ANUXKA ETXEBERRIA IVAN AIZPURUA
GIDOIA-GUIÓN: ITZIAR URRETABIZKAIA



Hiru ezezagun, hiru maleta eta tren bat. Igotzeko prest?
Tres desconocidos, tres maletas y un tren. ¿Subes?

CRONOPIA

DAN - DELANTIAL

Surrealismoa eta komedia beltza antzerki eta zinema pieza berean, bere bidezko neurrian eta zoroki nahasit!
Surrealismo y comedia negra en una misma pieza de teatro y cine, ¡en su justa medida y locamente mezclado!

ANTZEZLEAK-INSTRUMENTAL: ANUXKA ETXEBERRIA - IVAN AIZPURUA - JON FERNANDEZ
GIDOIA-GUIÓN: ITZIAR URRETABIZKAIA - ANIZTEA-ESTREINAK: ANA BARRANTES - EKOIZLEA: ANA BARRANTES - NODE AKZIOAI - VASCOPLAST - SONIA-RONDO - DRUNKAT
EKOIZPEN EKOIZLEA-PRODUKZIOA: ANA BARRANTES
EKOIZPEN-PRODUKZIOA: ANA BARRANTES - NODE AKZIOAI - VASCOPLAST - SONIA-RONDO - DRUNKAT
ZUZENDARTEA-DIREKZIOA: ITZIAR URRETABIZKAIA - ION ESTALA

LAGUNTZEAK-KOMUNIKAZIOA:
TEATRO-TESTO: ION ESTALA - EKOIZPEN EKOIZLEA-PRODUKZIOA: ANA BARRANTES - KANONIZAZIOA: MIKEL BASABE
SONIA-RONDO: DRUNKAT - PLAZA-LEKUA: CONVENT-GARDEN - ZUZENDARTEA-DIREKZIOA: ION ESTALA
ZUZENDARTEA-DIREKZIOA: ITZIAR URRETABIZKAIA - ION ESTALA

KOMUNIKAZIOA-KOMUNIKAZIOA:
ARGAZKIA-FOTOGRAFIA: MIKEL BASABE - GIDIA-TESTO: JAVI LASZLO
GIDIA-TESTO: ION ESTALA - NODE AKZIOAI

ESKERRAK-AGRAZIMENDUAK:
GUILLERMO CAN FOND - LUCIO RIBAN - WENDIA FERNANDEZ - ANDRES DONNE - LERRE JAM E - LEIRE ETXEBERRI - NAARRA POKITAS
GORKA MOLINA - JO JOTXA - LUTIE ESTEVA - BEAUKO - SALVADORI FOR - MIREIA BERRAZ - AYTHYLLER ANASTI - KOLDO TELLERIA

www.node.eus



Irudia 13: Cronopia Dan Delantial antzerki obraren kartela.

2.1.6 Ekogunea

Ekogunea haur parkea Donostian zabaldu zen 2015eko abenduan. 0 eta 12 urte bitarteko haur eta familiei zuzenduriko aisia-espazioa da, etorkizun jasangarriago bat lortzeko ideiak proposatzen dituena. Kutxa Fundazioak bultzatuta, bere misioa kontzientziaziotik ekintzara igarotzeko bidea erraztea da, hezkuntzaren, aisiaren eta berrikuntzaren bitartez. Ekogunea diseinatzeko orduan irizpide pedagogikoak oso aintzat hartu ziren; haurren jolasteko eran oinarritu ziren, beren sormena, autonomia, auto-estimua, psikomotrizitatea eta abar sustatzeko.

Material naturalez eginiko jolas-estruktura finkoak eta jolas-espazioak zeuden bertan. Gustura egoteko leku bat izatea zuen helburu, bai lasai egon nahi izanez gero goxo egoteko lekuak eskainiz eta baita saltoka ibili eta mugitzekoak ere. Jolas autonomoaz gain, egunero tailerrak antolatuko ziren eta noizbehinka espektakulu bereziak ere egiten zituzten.

Hori zela eta, haur-parkerako hainbat antzezlan diseinatu nahi izan zituzten denboraldi baterako, asteburuetan eta tailerren aurretik eskaintzeko.

Abiapuntua. Antzezlanak sortzeko haur-parkearen metodologia pedagogikoaren berri eman zidaten abiapuntu gisa:



01
INGURU NATURALA EZAGUT-
ZEAREN
ABANTAILAK IKASI

Umeak begiratzeko modua aldatzen du, naturalis/a betaurrekoak jarrita.



02
DENBORAREN GARRANTZIA
ETA BALIOA ULERTU

Umea ortuzaina bihurtzen da, nekazaritza prozesu luzean parte hartuz. Ibaronaldiak gozatzen du. Lasaitasuna gaitentzen da, berehalakotasuna alde batera utziz.



03
ERAKARGUNE BAT BILAKATU
ARETOA

Urtaro aldaketak ekinozio eta solstizioak ospatzeko aitaki bilakatu dira. Ospakizun hoiak uzta- en bitze eta konpartitze egun kiabeak bilakatu dira (kultura naturalaren berreskuratzea).

Irudia 14: Ekogunea Haur parkeko proiekturako abiapuntua

Hitza > Irudia > Gaia > Akzioa

Hitzak (olerkia), irudi bat pentsatzera eramango gaitu, eta hortik, tailerretarako gaia sortuko da. Gai bakoitzeko bina tailer osatuko dira, asteburuan zehar gauzatuko

direnak. Tailer-aurretik egingo dira antzerki-saioak eta horiek beraz, ondoren landuko duten gaiarekin zerikusia izan beharko dute.

Ondorengo hau izan zen, adibidez, antolatu zen tailerretako bat:

SUSTRAIAK. Apirilak 16 eta 17, 12:30 eta 17:30

Zuhaitzak hazi, mugitu eta arnastu egiten dute gizakiaren begiek sumatu gabe. Sustraiak eta adaburuak, orekatu eta desorekatu egiten dira lur azpian haziz. Zuhaitzak begi bistatik desagertzen diren lekuan, bere funtzio grabitatorioa betetzen dute. Horregatik, zuhaitza geroz eta handiagoa izan, sakonagoak izango dira bere sustraiak.



Irudia 15: Ekogunea Haur-parkean antolaturiko tailerren informazioa

Tailer horren aurretik egiteko “Sustrai guztien gainetik” ikuskizuna prestatu zen eta bertan sustraiak nola sortzen diren eta zertarako balio duten azaltzen zen. Guztira, tailerren aurretik eskainiko ziren hamahiru saio hauek prestatu ziren eta antzeztu ziren ordena berean aurkezten dira ondoren.

Sinopsiak.

1. *Animaliekin komunikatzen.* Pittikak benetako adar bat bilatuko du mendian eta, hori erabilita, animalia guztiekin komunikatzeko gai dela konturatuko da

eta hainbat animalia ezberdinen istorioak entzungo ditu. Animaliekin elkar ulertzeari egiten dio erreferentzia.

2. *Gabon on.* Olentzero gaixorik egon da eta Pittikak hau zaindu du. Esker ona adierazteko Olentzerok Pittikari opari bat utziko dio Ekogunen: zuhaitz bat landatzeko haziak. Zuhaitzek ematen dizkiguten gauza onei egiten die erreferentzia.
3. *Eguzki-lorea.* Eguzki-lorea nondik datorren kontatzen du eta lorearen istorioari egiten dio erreferentzia.
4. *Hostotxo.* Eskolara hostoak eramateko esan dio Pittikari andereñoak, mural bat egiteko. Bertan erakutsiko ditu mendian hartutakoak. Neguan aurkitu daitezkeen hostoei egiten die erreferentzia.
5. *Ausarta naiz.* Goizean Pittika jaiki eta ikaragarrizko sustoa hartuko du untxi erraldoi bat sukaldean ikustean. Hozkailuko janari guztia jaten ari da eta Pittikak berarekin hitz egin beharko du, dena jan ez dezan, bestela berak jakirik gabe geratuko dira eta. Neguak ematen dituen elikagaiei egiten die erreferentzia.
6. *Perretxikoak harrapatzen.* Amak Pittika perretxiko bila bidaliko du mendira, baina, zehazki nolakoak diren ez dakienez, nahastuta ibiliko da eta hainbat fruitu eta barazki hartuko ditu. Neguko fruitu eta barazkiei egiten die erreferentzia.
7. *Sustrai guztien gainetik:* etxean daukaten landare batek zegoen pitxarra hautsi du sustraiak hazi zaizkiolako. Fenomeno hau azaltzeko Ekik Pittika basora eramango du hango zuhaitzak ikusiz sustraiekin zer gertatzen den azaltzeko. Sustraiak azaltzen ditu eta beren garrantziari egiten die erreferentzia.

8. *Kabi arraroa*: Pittika paseatzera joango da eta kabi bat aurkituko du arrautza handi batekin. Arrautza hartzera doan momentuan kabia puskatuko du konturatu gabe eta berregin egin beharko du arrautza babesten duen bitartean. Kabiak nola egiten diren eta zertarako balio duen erreferentzia.
9. *Borda misteriotsua*: egun batean, eskolara bidean, Pittikak aurretik ikusi ez zuen borda bati erreparatuko dio. Han nor bizi den ez dakien arren, pertsona gaizto baten inguruko istorioa asmatuko du, bordara joan eta hango bizilaguna ezagutu arte: sagutxo bakarti bat. Gauza ezezagunei eduki ohi diogun beldurrari egiten dio erreferentzia.
10. *Abenturazaleak*: udaberriko goiz batean Ekik eta Pittikak basoan bizitako abentura kontatzen da. Beti jolasten duten lekua bat-batean urruneko irla galdu bat bilakatuko da beren jolasean. Elementu berbera irudimenarekin zenbat gauza bilakatu daitezkeen landuko da hemen.
11. *Basoaren ilunean*: Pittika bere gurasoekin gauez basora joan da izarrak ikustera. Lehen aldia izango da etxetik gauez irteten dena eta oso urduri pasatuko du eguna basoa ilun dagoenean nolakoa izango den pentsatzen. Izarrei eta gaueko soinuei egitemn die erreferentzia.
12. *Txantxangorria*: Pittikak galduta dagoen txantxangorri batekin egingo du topo. Hark emandako informazioarekin bere gurasoak topatzen laguntzen dio. Gure basoetan aurki ditzagun txori-motei egiten die erreferentzia.
13. *Bideak sortzen*. Euri- jasa handi bat dela eta, Pittikaren etxea lokatzez inguratuta geratu da. Guztien artean bideak sortzen lagunduko diote, hainbat material erabiliz. Naturaren fenomenoei eta horiek sortutako eraldaketei egiten die erreferentzia.

Pertsonaia. Haur-parkearen naturaren inguruko pedagogia ardatz hartuta, antzezlan guztien protagonista nagusia iratxo bat izatea erabaki zen, basoan bizi den izaki bat izanik, naturarekin zerikusia duten gaiak jorratzeko aproposa delako.

Iratxoa gauza guztiei buruz jakin-min handia duen pertsonaia da eta bere burua abenturazaleztat dauka, nahiz eta, zerbait ezezaguna ikusten duen bakoitzean zeharo beldurtzen den. Berez duen jakin-mina liburu haundi batean aseko du, “super-liburua” deitzen diona. Liburu hori, batzuetan, berarekin ekarriko du eta, besteetan, parkeko lekuren batean ezkutatuta egongo da. Liburuan bilatuko ditu sortutako zalantza guztiak. Oso lagunartekoa da, jendartean egotea gustatzen zaio eta baita lagun berriak egitea ere. Berritsua eta irekia denez izatez, ez zaio batere kostatzen ezezagunekin hitz egitea. Badu bestalde, berak bizitako abenturak kontatzeko gogoia eta batzuetan istorioak puzteko joera hartzen du zirrara sartzen zaionean.

Izaera oso alaia du, beti dago oso animatua eta gauzak egiteko prest. Energia handiko pertsonaia da. Gehien gustatzen zaizkion gauzak irakurtzea, lagunekin egotea, aiton- amonak bisitatzea eta eskolara joatea dira.

Era ludiko batean, iratxoaren pertsonaiak naturaren inguruan eta, bereziki, Euskal Herriko basoetan aurki daitezkeen elementuei buruz hitz egingo die bertaratzen diren hurrei.



Irudia 16: Ekogunea Haur parkean egindako antzezlan baten unea

Helburua. Saio hauen helburua, haur-parkearen metodologia pedagogikoa errespetatuz, hara hurbiltzen diren haurrei naturaren inguruko informazioa ematea da: natura errespetatuz eta inguruan ditugunak apreziatuz, janariak ezagutuz eta maitatuz euskal giroan.

Non eta noiz antzeztu ziren. Saioak Ekogunea Haur Parkean egin ziren 2015eko abendutik 2016ko ekainera bitartean.

2.1.7 Kooperarock

Kooperarock artea eta kooperazioa batzen zituen proiektua izan zen Teatro Paraisok egin, Donostia 2016 programaren baitan, Lanki eta Mondragon Unibertsitatearekin elkarlanean.

Orain arte aipaturiko proiektuetan obra dramatikoaren sortzailea neroni izan banaiz, kasu honetan bitartekari artistiko gisa hartu nuen parte, ondoren sortuko zen obra dramatikorako informazioa biltzeko. Bitartekaritza artistikoko taldea lau pertsonak osatu genuen eta bakoitza bere diziplina arloan artea eskoletara (Lehen Hezkuntzara hain zuzen) gerturatzeko jolas dramatiko saioak diseinatu genituen Gisèle Barreten pedagogian oinarrituz.

Nire kasuan irudi-antzerkian oinarrituriko saioak izan ziren eta Arrasateko Arizmendi ikastolan eta Donostiako Amara Berri zentroan egin nituen. Interesgarria iruditu zaigu ibilbide propioaren atalaren barnean proiektu hau aipatzea ikerketan zehar aipatzen diren baliabide berberak erabiltzen baitziren bertan.

Proiektu hau 2016ko irailean gauzatu zen, eta obra dramatikoa urte bereko abenduan estreinatu zen.



Irudia 17: Arizmendi ikastolan eginiko saioetako bat



Irudia 18: Amara Berri Eskolan eginiko saioetako bat.

2.1.8 Hausnarketa

Normalean, obra dramatiko orok du mezu bat aditzera emateko. Mezu hori inplizitua izan daiteke ala ez, baina badago publikoari helarazi nahi zaion informazio jakin bat, obraren helburua denbora-pasa atsegin bat izatea denean ere. Badago beti zerbait, askotan autoreak ere konturatu gabe zirrikitu batetik pasatzen uzten duena. Horregatik obra dramatiko bat ikusi, entzun ala irakurtzen dugunean “ideia” batekin geratu ohi gara, edo batzuekin zenbaitetan.

Burututako proiektuetatik lauk (*Winter Solstice Call, Euskarriak, Nazioarteko mugikortasun astea eta Euskararen Nazioarteko eguna*) bazuten ikuslegoa zerbaiten inguruan kontzientziatzeko helburu jakin bat. Komedia kutsu bat emanda, informazio hori nola makillatu bihurtu zen erronkarik handiena, instrukzio-antzerki bilakatu ez zitezen, ez baita batzuetan atsegina izaten gauzak nola egin beharko liratekeen entzutea.

Ikusi berri ditugun proiektu gehienek bat-batekotasuna zuten ardatz nagusia, antzerkiarekin “topo” egiten baitzuten ikusleek, edozein lekutan eta edozein unetan. Horrek, era guztietako erreakzioak sortu zituen, eta aktoreak, momentu askotan, inprobisatzera behartuta zeuden, nahiz eta gidoi bat ikasia eduki. Era askotako erreakzioak izan baziren ere, aipagarria da gehienak onerako izan zirela eta ikusleak gogoz sartzen zirela jokoan.

Hiritarrek ez dute espero beren egunerokotasunean egiten dituzten ekintzen artean (autobusa hartu, merkataritza-gunera joan edota, besterik gabe, kalean oinez doazelarik) antzezlan batekin topatzea; beraz, hasiera batean behintzat, eta gertatzen ari denaren “kodigoa” hori ulertu arte harrিতuta azaldu ohi dira. Ondoren, zer gertatzen ari den ulertzen duten momentutik aurrera, ikusle rol-a hartzen dute irribarre batekin edota parte hartzera animatzen dira momentu dibertigarri bat igarotzeko gogoarekin. Egon dira egoera jakin batzuetan zeharka begira egon direnak ere, agian beste ikusleen begiradak saihestu nahian edo.

Zaila da bat-bateko antzerki horiek parez pare topaturiko ikusleengan utzitako arrastoa zein izan den jakitea, bat-batekotasun horrek, ikuslegoaren mugikortasunari lotuta, konplikatu egiten baitu erreakzio konkretuak jasotzea, ondoren datuak bildu ahal izateko. Bakar batzuei bai galdetu zitzaien ikusitakoaren inguruko iritzia eta gehiengoa aldekoa izan zen, eta horrelako ekimenak egitea eskertzekoa zela azpimarratu zuten.

Ekogunea Haur Parkean eginiko antzezpenek, ordea, jakin badakigu erantzun nabaria izan zutela. Saiok edota tailerrak amaitu ostean, parkeko arduradunek guraso eta haurrei galdera txiki batzuk egin ohi zizkien ikuskizunaren inguruan. Hortik ondorioztatu genuen emanaldiek ikuslegoaren onespena jaso zutela: saioetan ikusleei helarazi nahi zitzaizkien mezu konkretuak edo edukiak ongi ulertu zirela eta pertsonaia nagusia haur eta helduen gustukoa zela. Are gehiago, haur askok parkera gehiagotan etortzea eskatu zutela pertsonaia berriz ikusteko gogoarekin edota parkera joaten ziren beste momentuetan haren bila ere hasten zirela.

Arrazoi horiengatik eta, batez ere, propio sorturiko pertsonaia horrek, iratxoak, izan zuen harrera onagatik, ikerketa honen proposamenean sorturiko obra dramatikoan berriz ere pertsonaia nagusi gisa erabiltzea erabaki dugu; Lehen Hezkuntza eta lehen zikloko haurrei zuzendua dagoenez, ongi funtzionatu dezakeelako.

Hainbat obra dramatiko ezberdinak sortu ostean argi geratu zaidana da aurrekari garbiak izateak asko laguntzen duela. Ia proiektu guztiek zuten helburu jakin bat eta abiapuntu konkretu bat eta horrek asko errazten du gauza, orri txuriari aurre egiteko orduan. Gehienek bazuten halako “mezu” bat transmititzeko helburua; beraz, obra dramatiko baten bitartez ia edozein eratako mezuak transmititzeko aukera izanda, zergatik ez erabili hezkuntzaren mesederako testu-liburuetakako edukiak lantzeko?.

2.2 Ikuspegi orokorra, hainbat dokumentuetatik abiatuta

Orain arte ikusitakoak kontuan hartuta eta dramatizazioak edo jolas dramatikoak Lehen Hezkuntzako gelan eta, konkretuki, lehen zikloan duen presentzia aztertzeko, berrikuspen bibliografiko bat egingo dugu, esperientzia edota ikerketa ezberdinetan oinarrituz eta Dialnet, Teseo, Redalyc, Google Scholar, Eric eta Scopus-en tankerako datu-baseetan lehen mailako iturriak bilatuz.

Informazio-iturri horiek aukeratu ditugu, eta ez beste batzuk, bertan jasotzen den argitaratze-kopuruagatik. Lehen hezkuntza (eta ahal den heinean lehen zikloa) jolas dramatikoak eta dramatizazioarekin erlazionatzen dituen gaiaren inguruan ez dago nahi beste informazio Euskal Herri eta estatu mailan eta, beraz ingelesez idatzitako publikazioetara ere jo behar izan dugu. Aukeratutako idatzi-multzoa, guztira, hogeita bost artikuluk (A), zazpi liburuk (L) eta bi doktorego-tesik (DT) osatzen dute eta era horretara ordenatzen dira ondorengo taulan:

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA,
PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

AUTOREA	IZENBURUA ETA PUBLIKAZIO MOTA	ZE MAILARA ZUZENDUA	LANDUTAKO GAIAK
Bercebal, F.	<i>1. Técnicas dramáticas aplicadas a la animación a la lectura.(A)</i>	LH, DBH	Drama, teknika dramatikoak, dramatizazioa
Corral, A.	<i>2.El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción.(A)</i>	LH	Irakaskuntza, atzerriko hezkuntza, dramatizazioa, antzerkia
Cruz, P.	<i>3. El juego teatral como herramienta para el tratamiento de dificultades lingüísticas en alumnos de primaria (A)</i>	LH	Antzerkia, jarduera dramatikoak, komunikazioa
Cruz, V. Caballero, P. Ruiz, G.	<i>4.La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria.(A)</i>	LH	Dramatizazioa, emozioen aurpegi adierazpena
Gonzalez, J.	<i>5.Dramatización y educación emocional (A)</i>	HH, LH, DBH	Jolas dramatikoak, hezkuntza emozionala
Gonzalez, P.	<i>6. Valoración y función de la dramatización en la educación infantil y primaria (A)</i>	HH, LH	Dramatizazioa baliabide pedagogiko bezala
Hwee, S.	<i>7.Storytelling for Social studies in the Primary Classroom (A)</i>	LH	Storytelling-a, gizarte zientziak
Kambouri, M. Michaelides, A.	<i>8. Using drama techniques for the teaching of early years science: a case study (A)</i>	LH	Drama teknikak, drama, zientziak
Márquez, E.	<i>9.La dramatización para el desarrollo del lenguaje verbal: una propuesta para la educación primaria (A)</i>	LH	Dramatizazioa, Ahozko hizkuntza
Masoum, E. Rostamy, M. Kalantarnia, Z.	<i>10.A study on the Role of Drama in Learning Mathematics (A)</i>	LH	Drama, drama jarduera, matematika, role-playing-a
McGregor, D.	<i>11. Dramatising Science Learning: Findings from a pilot study to re-invigorate elementary science</i>	HH, LH	Drama, dramatizazioa, pedagogia, zientzia

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA,
PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

	<i>pedagogy for five to seven years old (A)</i>		
Motos, T.	<i>12. Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura (A)</i>	LH, DBH	Teknika dramatikoak, hizkuntza dramatikoa
Motos, T.	<i>13. Teatro imagen: expresión corporal y dramatización (A)</i>	Hezkuntza osotasunean	Dramatizazioa, gorputz adierazpena
Navarro, R.	<i>14. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional.(A)</i>	HH, LH	Drama irakaskuntzan, ikasketa emozionala, bizipen-ikaskuntza
Navarro, R.	<i>15. La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula (A)</i>	HH, LH	Dramatizazioa, Lehen Hezkuntza, irakasleen hasiera formakuntza
Núñez,L. Navarro, R.	<i>16.Dramatización y educación: aspectos teóricos (A)</i>	HH, LH, DBH	Dramatizazioa, balioen hezkuntza
Orozco, Z.	<i>17. El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDAH (A)</i>	HH, LH	Antzerki jolasa estrategia didaktiko bezala
Pardos, M., Guilén, C., Miguel M., Bernard, C.	<i>18. Posibilidades educativas del juego dramático (A)</i>	LH, DBH	Jolas dramatikoa
Pérez, M.	<i>19.La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas (A)</i>	LH, DBH	Dramatizazioa, hezkuntza, dramatizazioa hizkuntzak erakusterakoan
Sánchez, M.	<i>20. Dramatizar el currículo según el proyecto eje (A)</i>	LH	Dramatizazioa, Lehen Hezkuntza, sormena
Tacoronte, J.	<i>21. La dramatización y el teatro como recurso educativo en la clase de Lengua Extranjera (A)</i>	LH, DBH	Dramatizazioa, antzerki, Lehen Hezkuntza, atzerriko hizkuntza
Tejerina, I.	<i>22. El juego dramático en educación primaria (A)</i>	LH	Antzerkia hezkuntzan, jolas dramatikoa, dramatizazioa
Treserras, A. Álvarez, A. Zelaieta, E.	<i>23.. Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela (A)</i>	HH	Adierazpen dramatikoa, egoeraren pedagogia.

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

Camino, I.			
Vacas, C.	<i>24. Importancia del teatro en la escuela (A)</i>	HH	Antzerki pedagogía, antzerkia eta hezkuntza
Vieites, M.	<i>25. Educación teatral: una propuesta de sistematización (A)</i>	Hezkuntza osotasunean	Antzerki hezkuntza, antzerki pedagogía, adierazpen dramatikoa, antzerki adierazpena, antzerkia irakaskuntzan
Cervera, J.	<i>26. Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años (L)</i>	HH, LH	Dramatizazioa, jolas dramatikoa
Eines, J. Mantovani, A.	<i>27. Didáctica de la dramatización (L)</i>	HH, LH	Dramatizazioa, jolas dramatikoa
Laferrière, G.	<i>28. Prácticas creativas para una enseñanza dinámica (L)</i>	LH	Dramatizazioa, tresna pedagogikoa, antzerki adierazpena
López, A. Jerez, I. Encabo, E.	<i>29. Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización (L)</i>	HH, LH	Dramatizazioa, jolas dramatikoa, dramatizazioa Lehen Hezkuntzan
Motos, T. Tejedo, F.	<i>30. Prácticas de Dramatización (L)</i>	LH	Dramatizazioa, jolasa, dramatizazio proposamenak
Slade, P.	<i>31. Expresión dramática infantil (L)</i>	HH	Adierazpen dramatikoa, jolasa
Tejerina, I.	<i>32. Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas (L)</i>	HH	Jolas dramatikoa, kompetentzia linguistikoa, dramatizazioa, gorputz espresioa...
Sánchez, M.	<i>33. La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo (DT)</i>	LH	Dramatizazioa, sormena
Onieva, J.L.	<i>34. La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad (DT)</i>	DBH	Dramatizazioa, hezkuntza

Taula 9: Berrikuspen bibliografikoan erabilitako dokumentuak

2.2.1 Dokumentuetan erabilitako izendapenei begira

Ikerketa-lan honen lehen atalean ikusi bezala, termino ezberdinak dantzan ibiltzen dira gai jakin honi buruz idazterakoan eta aniztasun hori da, hain zuzen, aztertutako dokumentuetan ere atzeman ahal izan duguna ere. Horregatik, lehenengoz,

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

aukeratu ditugun dokumentuetan zein terminologia erabili den arakatuko dugu, gehien erabili direnak sailkatu eta, ondoren, gurea izango dena definitzeko.

Adostasun orokorrik ikusi ezin badugu ere, gehien erabiltzen den terminoa zalantzarik gabe dramatizazioa izango litzateke ondoko taulan ikus daitekeen bezala:

Bercebal	<i>Drama</i>	Motos	<i>Dramatizazioa, adierazpen dramatikoak</i>
Cervera	<i>Praktika dramatikoak, dramatizazioa</i>	Navarro	<i>Drama, jolas dramatikoak, dramatizaizoa</i>
Colmenero	<i>Adierazpen dramatikoak, dramatizazioa</i>	Onieva	<i>Dramatizazioa</i>
Corrall	<i>Antzerki praktika, antzerkia</i>	Orozco	<i>Antzerkia</i>
Cruz	<i>Antzerki jolasa, antzerkia</i>	Pardos	<i>Jolas dramatikoak</i>
Eines/Mantovani	<i>Dramatizazioa, jolas dramatikoak, sormen dramatikoak</i>	Pérez	<i>Jarduera dramatikoak</i>
González	<i>Praktika dramatikoak, dramatizazioa, arte dramatikoak</i>	Sánchez	<i>Dramatizazioa</i>
Kambouri	<i>Drama, drama teknika</i>	Slade	<i>Adierazpen dramatikoak</i>
Laferrière	<i>Antzerki adierazpena antzerki praktika eta dramatizazioa</i>	Tacoronte	<i>Dramatizazioa, antzerkia</i>
López	<i>Dramatizazioa, jolas dramatikoak</i>	Tejerina	<i>Jolas dramatikoak, dramatizazioa</i>
Márquez	<i>Dramatizazioa</i>	Tresserras	<i>Adierazpen dramatikoak</i>
Masoum	<i>Drama</i>	Vacas	<i>Praktika dramatikoak, dramatizazioa</i>
McGregor	<i>Dramatizazioa</i>	Vieites	<i>Adierazpen dramatikoak, antzerki adierazpena</i>

Taula 10: Autoreek erabilitako terminoak

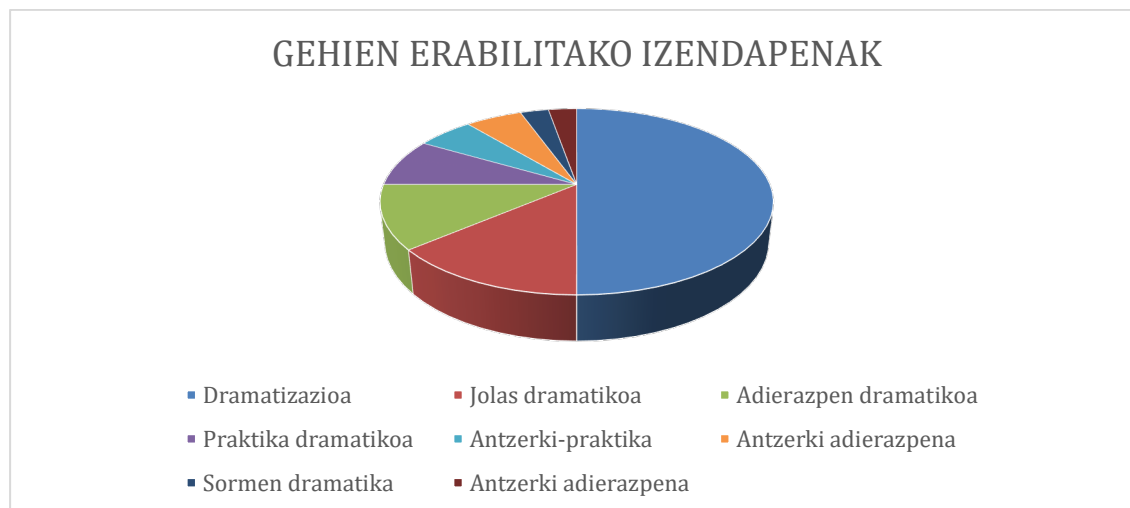
Tejerina (1999) eta Navarro (2007) ados jartzen dira beren artikuluetan *dramatizazioa* eta *jolas dramatikoa* sinonimotzat hartzeko orduan. Gonzalezek (2015) aldiz, *praktika dramatikoa* eta *dramatizazioa* erabiltzen ditu. *Antzerki-jolasa* da Cruzek (2014) erabiltzen duen terminoa. Praktika horri erreferentzia egiteko *dramatizazioa* eta *lengoaia dramatikoa* erabiltzen ditu Sanchezek (2007). Corrallek (2012), aldiz, *antzerki-praktika* aipatzen du, eta Perezek (2004) *jarduera dramatikoa* deitzen dio. Motosek (2010) *dramatizazioa adierazpen dramatikotzat* hartzen duela argitzen du, Slade (1954), Vieites (2014) eta Tresserras-ek (2014) ere partekatzen duten iritzia. *Dramatizazioa* terminoa erabiltzen dutenen artean honako hauek daude: Marquez (2015), Vacas (2009), Tacoronte (2014), Onieva (2011), Navarro (2007), Cervera (1981), Sánchez (2009), Eines/Mantovani (2008), Tejerina (1994), González (2000), Laferrière (1997), eta López (2009).

Laferrierek (1997) bere liburuan *antzerki-adierazpena*, *antzerki-praktika* eta *dramatizazioa* terminoak erabiltzen ditu. Eines eta Mantovanik (2018), aldiz, dramatizazioaren didaktikan, *dramatizazioa*, *jolas dramatikoa* eta *sormenezko dramatika* erabiltzen dituzte sinonimo gisa.

Orozco (2012), Tacoronte (2014), Navarro (2007), Corral (2012), Cruz (2014) eta González (2020) dira *Antzerki* terminoa erabiltzen dutenak.

Drama hitza Bercebal (2000) eta Navarrok (2007) erabiltzen dute, *praktika dramatikoa*, Vacas (2009). Gonzalez (2020) eta Cerverak (1981) erabiltzen duten bitartean. Perezek (2004) *jarduera dramatiko* gisa izendatzen ditu praktika horiek eta Cruzek (2014) berriz *antzerki-jolas* gisa.

Ikuspegi azkar batean beraz, erabilitakoen artean gehien erabili direnak ondoko grafikoan ikusi daitezke:



Grafikoa 1: Dokumentuetan gehien erabilitako izendapen/terminoak.

Dramatizazioa da hemezortzi autorek gehien erabiltzen duten terminoa, eta, ondoren, jolas dramatikoa da bost egilek gehien erabiltzen duten bigarren terminoa. Adierazpen dramatikoa terminoa oso presente dago lau egileren dokumentuetan; praktika dramatikoa, berriz, hiruk erabiltzen dute gehien. Antzerki-praktika eta antzerki-adierazpena dira egileetako biren dokumentuetan sarrien aurkitzen ditugun terminoak. Sormen- dramatika eta antzerki-adierazpena, aldiz, autore bakar batek erabiltzen du.

Horrek ez du esan nahi egile bakoitzak termino bakarra erabiltzen duenik dramatizazioari dagokionez, baizik eta dokumentuetan gehien aipatzen dituztenak direla. Aztertu ditugun hogeita hamalau dokumentuen barruan ikusi dugu haietako hamalauk zehazki jorratzen dituztela Lehen Hezkuntzan dramatizazioaren erabileratik garatu daitezkeen arlo batzuk.

Egiaztatu ahal izan dugunez, terminologia asko erabiltzen da han-hemenka irakurri daitezken artikulu eta lanetan. *El juego dramático en educación primaria* artikuluan eta *Dramatización y teatro infantil* liburuek bereziki azpimarratzen dute hori, eta dramatizazioari dagokion termino-multzo hori argitzen saiatzen dira. Tejerinak (1994) adierazten duen bezala, terminologia horren barruan beren planteamendu pedagogikoan antzerkitik aldentzen direnak eta hizkuntza dramatikoa helburu

berriekin eta funtsean hezkuntzarekin erabiltzea proposatzen dutenak dira interesgarriak: ez antzezpen ikusgarrira bideratutako arte-produktu bat lortzeko, baizik eta ikasleen esku dagoen tresna gisa, haurrak adierazpen-, komunikazio- eta jolas-prozesu bat sortzeko.

Azken batean, beraz, erabilitako izendapen gehienek erro berdina partekatzen dutela ikusi dugu eta izenek zentzu batean, autoreen jatorriarekin zerikusi handia dutela. Ondorioz, hezkuntza mailan Dramatizazioa bera espresio teknika propioa bada ere, prozesuan oinarritzen diren gainontzeko drama-jarduerak ere biltzen dituen baliabide didaktiko bezala definitu dezakegu (horien artean jolas dramatikoa) eta aldi berean irakaste-ikaste prozesu horretan bertute asko dituen errekurtsio eraginkor moduan, ondorengo atalean ikusiko dugun bezala. Horregatik, aurrerantzean, dramatizazioa terminoa izango da erabiliko duguna prozesu horiei erreferentzia egiten dien ekintzei buruz hitz egiteko orduan, Motos eta Tejedoren iritzia partekatuaz (2007: 27): “ez dugu dramatizazioa eta jolas dramatikoaren arteko ezberdintasunik topatzen. Funtsean gauza bera dira”.

2.2.2 Dramatizazioaren onurak oinarrizko zehar- kompetentzien ikuspegitik

Oinarrizko zehar-kompetentziek, 236/2015 Dekretuaren arabera, Oinarrizko Hezkuntzari eta bizitza osorako heziketaren ardatz eta funtsei zentzua ematen die. Bizitzako esparru eta egoera guztietan arazo-egoerak eraginkortasunez ebazteko behar diren kompetentziak dira, bai diziplina-arlo guztietako egoeretan, baita eguneroko bizitzako egoeretan ere.

Ondoko hauek dira Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumean aurki ditzakegun oinarrizko zehar-kompetentziak:

- Hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia.
- Ikasten eta pentsatzen ikasteko kompetentzia.
- Elkarbizitzarako kompetentzia.
- Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentzia.
- Norbera izaten ikasteko kompetentzia.

Bakoitzak bere ezaugarriak dituen arren eta bereizita aurkezten diren arren, zehar-kompetentzia guztiek elkarrekiko harreman dinamikoa dute eta bereizezinak dira ekintzak gauzatzean.

Badira bi kompetentzia jakin, ordea, guztien parte direnak. Alde batetik “Hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia” izango genuke, kompetentzia horrek “ikasteko prozesu osoan esku hartzen du, bai informazioa jasotzean, bai ikasteko prozesuan egiten diren buru-eragiketetan, bai ikaste-prozesu horren emaitzak azaldu eta adieraztean. (236/2015 Dekretua:30).

Bestalde, “Norbera izaten ikasteko kompetentziak (autoerrealizazioa)” ere Oinarrizko zehar-kompetentzia eta kompetentzia espezifiko guztien parte da, haren garapena besteetan beharrezkoa den autorregulazioaren mende baitago.

Oinarrizko zehar-kompetentzia horiekin loturik daude dramatizazioaren bitartez lortu daitezkeen onura jakin batzuk eta horiei erreparatuko diegu, aztertutako idatzietan gehien nabarmentzen direnak aipatuz.

2.2.2.1 Hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia. Adierazteko eta komunikatzeko trebetasunak garatzea

Giza garapenaren alderdi indibidual eta sozialean komunikazioa funtsezkoa den elementu bat da, bizitzan zehar eraldaketak izaten dituena. Bere osagai nagusiak hitzezko komunikazioa, hitzik gabeko komunikazioa eta kompetentzia digitala diren arren, lehenengoan zentratuko gara gu, hizkuntza hobetzeko edota bigarren hizkuntza bat ikasteko erreferentzia gehiago topatu ditugulako aztertutako dokumentuetan.

Bigarren hizkuntza bat ikastearen ildora, Corral-en (2012) iritziz, egoera jakin batzuk dramatizatuz edo antzezlan bat antzeztuz ahozko hizkuntza lantzeak aukera ugari eskaintzen ditu gaitasun linguistikoaren, diskurtsiboaren, soziolinguistikoaren edo estrategikoaren alderdiak lantzeko. Norberarena ez den hizkuntza batean interpretatzean aspektu horiek barneratzen baitira.

Marquez-ek (2015) ere dio badagoela halako bateratasun bat dramatizazioaren eta hizkuntza bat ikastearen artean. Dramatizazio-saioetan, hizkuntzaren ikaskuntza eta haren irakaskuntzako estrategia asko nahasten direlako. Poveda-ren (1973)

iritziz ere dramatizazio saioek motibazioa areagotzen dute hizkuntza berri bat ikasterako.

Cerverak (1981) dio, dramatizazioak ikasleen adierazpen eta komunikazio-gaitasunak garatzeko aukera ematen duela; irakurtzeko, idazteko, entzuteko edo hitz egiteko trebetasun linguistikoetan eta komunikazioan oro har gaitasunak indartuz.

Laferrière (1997) eta Motos (1992) autoreen ustez, komunikazio-eremuaren barnean lantzen den onura nabarmenetako bat hizkuntza-trebetasunak garatzea da, ezinbestekoak baitira beren iritziz komunikazio-gaitasunak eskuratzeko edozein prozesutan.

Onieva-k dio (2011) dramatizazioaren bitartez hizkuntza zehatzagoa eta hiztegi aberatsagoa erabiltzen denez, hizkuntza-trebetasunak eskuratzen laguntzen duela eta baita, iritzi bat eman edota jendaurrean hitz egiteko orduan, beldurrak gainditzen ere laguntzen duela.

Motos-en (1992) ustez, prozedura dramatikoek diskurtso-mota desberdinak adierazteko eta ulertzeko gaitasuna eta komunikazio-gaitasuna garatzen laguntzen dute.

2.2.2.2 Ikasten eta pentsatzen ikasteko kompetentzia. Zailtasunak dituzten haurren gaitasunak hobetzea

“Irakasteko eta ikasteko prozesuaren funtsezko fasea da informazioa ulertzea, ulertu beharra baitago jakiteko. Jakina da ikasleek, maiz, ez dutela ikasten, ulertzeko zailtasunak dituztelako eta ulertze-erroreak izaten dituztelako” (236/2015 Dekretuaren II eranskina:36).

Dramatizazioa onuragarri suertatu daiteke TDAH diagnostikaturik duten haurren jokabidearen autorregulazioa hobetzeko estrategia didaktiko gisa. Orozcok (2012) bere artikuluan azaltzen duen ikerketaren hipotesiak diotenaren arabera, arreta nahasmena eta hiperaktibitatea duten haurrek beren jokabidea hobetu dezakete

antzerki-baliabidea estrategia didaktiko gisa erabiltzen denean. Egindako inkestak emaitzei begiratuta, jolasa funtsezko baliabidea da arreta gabezia duten haurren ikasketa prozesurako, arreta eta kontzentrazio-maila hobetzen duelako.

Gonzalez-en iritziz (2015) dramatizazioaren bitartez sortzen den segurtasun-, konfiantza- eta lankidetzagiroa oso baliagarria bihurtzen da ikasteko zailtasun espezifikoak dituzten ikasleentzat, aktiboki parte hartzen baitute, oztopo emozional asko gaindituz eta beren buruarekiko konfiantza hobetzen.

Cruz-ek (2014) dio oso garrantzitsua dela hizkuntza-arazoekin lotutako hezkuntza premia bereziak dituzten haurrekin estrategia sortzaileak erabiltzea: antzerki-antzezpena, musika, dantza, plastika, literatura... Bitarteko egokiak dira bere hitzetan, haurrek beren sentimenduak era ludiko batean ezagutu eta bideratzeko. Idatzitako artikulua ondo irakurri ondoren gaineratzen du dramatizazioa erabiltzearekin batera behar bereziak dituzten ikasleek beren bizitza pertsonalerako tresna erabilgarri bat dutela, komunikazio-bide ezberdin batzuk aurkitzeko aukera ematen diena.

Sladek (1954) bere liburuan dramatizazioa dramaterapia praktikatzeko baliabide gisa ere erabili daitekeela aipatzen du. Norberaren jokabidea behatzeko aukera ematen du era horretara diagnostiko bat ematea erraztuz edota tresna sendagarria bilakatzuz.

2.2.2.3 Elkarbizitzarako kompetentzia. Gizarte-trebetasunak eta gatazkak konpontzea. Adimen emozionala

Elkarbizitzarako kompetentzia “pertsonen arteko, taldeko eta komunitateko egoeretan elkarrekikotasun-irizpideekin parte hartzea da, gainerako pertsonen aitortuz nork bere buruari aitortzen dizkion eskubideak eta betebeharrak, eta horrela, ekarpen bat egitea norberaren eta guztion onari.” (236/2015 Dekretuaren II eranskina: 40).

Definizio horri lotuta, taldean dramatizazioa erabiltzen denean, lortu nahi izaten den lehen gauzetako bat erabateko konfiantzagiroa sortzea izaten da, bai

norberarekiko eta baita taldearekiko, norberarekiko eta besteekiko konfiantza hori baita, hain zuzen, taldekide bakoitzari barregarri geratzearen beldurrari aurre egiten laguntzen diona. (Dickinson & Neelands, 2006). Parte hartzera eta lankidetzan aritzera bultzatzen du, baita kontzientzia kolektiboa hartzera ere (Ruiz de Velasco, 2000, Motos, 2010). Konfiantza-giro horrek norbera den bezalakoa azaltzen laguntzen du bai komunikazioaren eta baita adierazpenaren aldetik ere, taldearen onarpena sentitzen den heinean. Horregatik dramatizazioa emozioak, sentimenduak eta egoera jakin batzuen aurrean hartzen ditugun jokabideak aztertzeko espazio pribilegiatua bihurtzen da, horiek eragin ditzaketen ondorioak gainbegiratzen ditu eta.

Hezkuntza mailan dramatizazioa taldean egiten da beti; horregatik, “arte sozial” bezala kontsidera daiteke, elkarlana eskatzen baitu eta partaideak lanaren kontzientzia kolektiboa hartzeko egoeran jartzen ditu. Navarrok (2007) ere aipatu berri dugun ideia hori defendatzen du, oinarria taldea dela gaineratuz: talde-lanarekiko sentsibilitatea garatzen duen lantaldea. Gizarte-trebetasunak aberasten ditu norberaren prestakuntza integrala hobetuz. Azken horiek garatzeko, Laferrièrerek (1997) ikaslearen gizarte-trebetasunen garapenarekin lotura zuzena duten eta kontuan hartu beharko lirakekeen printzipio garrantzitsu batzuk aipatzen ditu:

- Taldearen osotasunaz jabetzea. Kide guztiek garrantzi berbera dute.
- Pertsonak eta gertakariak integratzen jakitea.
- Norberak bere buruan eta besteengan konfiantza izatea.
- Lan pertsonalaz eta talde-lanaz kontziente izatea.
- Rol edo egoera batean kontzentratzeko gaitasuna izatea.
- Ingurunea, pertsonak eta ekintzak entzuten jakitea. Entzute aktiboak gauzak hobeto ulertzea ahalbidetzen du.

Vieites-en hitzetan (2014) dramatizazioa talde-interakzio baten prozesu iraunkorra da, taldea osatzen dutenekin adierazpena eta komunikazioa izatea eskatzen duena eta horretarako trebetasunak eta gaitasunak eskatzen dituena. Sanchezek dio

(2007) komunikazioak eta interakzio sozialak funtsezko eginkizuna betetzen dutela gizabanakoaren bultzada sortzailean, talde-esparrua nortasunaren egituraren oinarritzko muina delako. Gonzalez-ek (2003), Oti-ri⁷ (1986) erreferentzia⁸ eginez, aipatzen du dramatizazioak talde barruko komunikazioaren eta interakzio pertsonalaren garapena estimulatzeko eta indartzen duela eta besteekin modu aktiboan eta sentikorrean erlazionatzea errazten duela. Cruz-en (2013) iritziz, drama lagungarria da hasieran aipatu dugun taldeko konfiantza-giro hori sortzeko, taldekideei komunikatzeko eta diren bezala agertzeko aukera ematen baitie onartuak sentitzen diren heinean.

Adimen emozionalari erreferentzia eginez, konpetentziaren gainerako osagaien oinarria dela esan daiteke. “Norberaren emozioez ohartu eta haiek erregulatzen dituen pertsonak oinarri ona du gainerako pertsonen tokian jarri eta haien emozioak ulertzeko” (Oinarrizko Hezkuntza Curriculuma: 2015:41). Elkarbizitzarako konpetentziaren osagai hau konpetentziaren gainerako osagaien oinarria da.

Gonzalez (2003), Navarro (2007), Cruz, Caballero eta Ruizen lanek (2013) dramatizazioak Lehen hezkuntzaren esparruan eta hezkuntza emozionalean egiten dituen ekarpenak dituzte ardatz. Hain zuzen ere, Cruz, Caballero eta Ruizen artikuluak berek egindako ikerketa bati buruz dihardu: dramatizazioaren efektuak egiaztatzea ikasleek beren emozioak adierazi eta ezagutzean. Ikerketarako lagin gisa Lehen Hezkuntzako 45 ikasle hautatu ziren eta helburua, haiek irakaslearen laguntzarekin, beren emozioak identifikatzea zen. Egileen arabera, prestakuntza intelektuala ez da berez bermatzen den zerbait, ezagutza emozionalerako ohitura egokiak garatzearekin osatzen ez bada. Eta, ezagutza horretarako, dramatizazioa teknika egokia dela diote, emozioen adierazpena garatzen baita bere osotasunean.

Navarro (2007) ere gai hori azpimarratzen du bere artikuluan; hau da, praktika dramatikoak gure buruaren ezagutza hobetu eta, aldi berean, komunikazioa

⁷ Oti, M. (1986). El teatro invade la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 143, 32-34.

⁸ Hemendik aurrera berrikuspen bibliografikoaren barruan dauden dokumentuetan besteren bat erreferentziatzen bada eta hau garrantzizkoa izanik, era honetara adieraziko da meta-erreferentzia horien bibliografía.

errazten duela dio, bai pertsonen artekoa eta baita talde barrukoa ere. Dramatizazioaren bitartez, ikasleak kontzienteki aztertzen ditu bere aldarte eta sentimenduen egoerak, era horretara emozioak modu naturalean hezteko komunikazio-espazio egokiak sortuz, emozioak etengabe erabiltzen baitira testuinguru jakin batzuetan. Motos-ek (2000) bizipen-ikaskuntzaren inguruan eginiko ondorengo koadroan oinarritzen ditu bere hitzak:



Irudia 19: Bizipen-ikaskuntza. Motos (2000)

Bizipen-ikaskuntzak, beraz, prozesu landu bat eskatzen du eta ez soilik esperimentazioarena. Esperientziak hitzez adierazi behar dira bere ustetan, hausnartu ondoren aplikatu ahal izateko.

Cruz-en (2014) hitzetan eta Bisquerrari (2000) erreferentzia eginez, hezkuntza emozionala zeharkako gaia balitz bezala txertatu behar da curriculumean, arlo akademikoetako ikasgai espezifikoetara egokituz. Bizitza osoan garatu behar dela dio maila jakin batean hasi eta ondorengoetan berreskuratuz. Analfabetismo emozionalak eragin oso kaltegarriak ditu ez bakarrik pertsonengan, baita

gizarteetan ere (Goleman, 1996). Emozioak hezteko erabili daitezkeen tekniken artean, Núñezek (1993) teknika sortzaileak eta dramatikoak gomendatzen ditu. Konpetentzia emozionalak lantzen dira horiekin, jarduera dramatikoan horiek ezagutu eta adierazten baitira.

Cruz, Caballero eta Ruizen (2013) azterketaren emaitzak agerian uzten du dramatizazioan oinarritutako esku-hartze saio labur kopuru jakin batekin ikasleek beren emozioak adierazi eta ezagutzea lortzen dela. Gonzalezek (2015) bere artikuluan gaineratzen duenez, dramatizazioarekin pertsonen bizitzako gertuko gaiak jorratu daitezkeela oso modu esanguratsuan. Dramatizazioa praktikatzerakoan, bizitako zeharkako esperientzien bidez, pertsonak norberaren eta besteen portaerak hobeto ulertu eta, aldi berean, adimen emozionalaren beste alderdi batzuk ere garatzen dituzte. Bere ustez, dramatizazioa bereziki baliagarria da enpatia garatzeko orduan; izan ere, besteen larruan jartzeko gaitasuna lantzen baita. Enpatia funtsezko elementutzat jotzen du ikaskuntzaren alderdi sozial eta emozionalen barruan eta, enpatia sortzen denean, autokontzientzia eta gizartearekiko sentikortasuna garatzen dira.

Navarro (2007), Mantovanik (1980) dramatizazioaren ezaugarritzat dituen portaerak eta ekintzak sortzea hartzen ditu erreferentziatzat. Bere ustez, dramatizazioan sortzen diren egoera jakin batzuk emozioz beterik daude eta horiek aldi berean beste berri batzuk sortarazten dituzte hezkuntza emozionala modu naturalean garatuz. Horregatik uste du praktika egokia dela gertatutakoa aztertu eta ustekabeko egoeren aurrean izandako erreakzio emozionalez jabetzeko. Hain zuzen ere azken horregatik eta ikasleak kontzienteki aztertzen dituelako arazo konkretu baten aurrean bizitako aldarte eta sentimenduen inguruan, bi autoreak ados daude dramatizazioak ekarpen handia egiten diola emozioen hezkuntzari.

Aipatutakoaren arabera oso kontuan hartzekoa da Navarro (2007) dramatizazioak heziketa emozionalaren inguruan dakartzan onurak ez direla soilik ikasleengan gertatzen, baizik eta irakasleengan ere gertatzen direla esaten duenean. Prozesuan parte-hartzaile den irakasleari ere eragiten diote, beraz, inguruan bizitako

gertaerek, azken finean oso zaila baita sentimenduak dantzan dabiltzan prozesu batean ikusle huts gisa geratzea.

2.2.2.4 Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentzia. Sormena garatzea dramatizazioaren bitartez.

Europako Parlamentuaren Gomendioak (2006) adierazten duen bezala, ekimenerako eta espiritu ekintzailerako kompetentziak sormenarekin zerikusia du, berrikuntzarekin eta arriskuak hartzearekin, bai eta, helburuak betetze aldera, proiektuen plangintza eta kudeaketa egiteko abileziarekin ere. Dramatizazioari dagokionez eta Beetlestonek dioen bezala (2000:64), “drama funtsean sormena sustatzeko espazio bat da, sormenaren alderdi guztiak garatzen baititu: irudikapena, originaltasuna, produktibitatea, pentsamendu sortzailea, ikaskuntza sortzailea eta ingurunearekiko lotura afektiboa”. Dramatizazioaren izaerak berak sormena indartzen duten ezaugarriak ditu, “ingurune dramatikoaren esentzia naturala irudimena aske uzteko ekintza bat baita” (O ‘Neill, 1995:159).

Sormena garatze horretan zentratuko gara, beraz, behatu ditugun idatzietan. Egile askok nabarmentzen dute dramatizazioaren garrantzia sormen-ikasketen barruan, are gehiago, hezkuntzan sormen-prozesuak indartzeko bitartekari eraginkorra dela nabarmentzen dute (Motos, 2010).

Norberaren sormen-garapena, neurri batean, dramatizazioaren bidez sortutako testuinguruen sorkuntzaren emaitza da. Gomendagarria da, hortaz, premisak markatzea eta arretaz jokatzea sormen-prozesuak estimulatzeko orduan. Hau da, sormena ikasgelan dramatizazioaren bitartez garatzeak irakaslearen aldetik inplikazio handia eskatzen du eta ezin da inolaz ere inprobisazioan oinarritu. Dramatizazioaren barruko jarduera bakoitzak egitura ona izan behar du eta aurretik oso ondo prestatuta egon behar du.

Sanchezek (2007) bere lana sormenean zentratzen du gehienbat. Horretarako, Lehen Hezkuntzaren esparruan egokientzat jotzen dituen teknikak hauek dira: hizkuntza birsortzea eskuragarri eta motibagarria bihurtzeko, irudi eta analogien adibideak asmatzea esanahiak ulergarriago egiteko, norberaren ikaskuntza-

praktikan ikertzea eta curriculumerako materialak sortzea. Arreta berezia jartzen du musikaren erabileran; izan ere, bere iritziz, komenigarria da ahal den guztietan jardueretan musika sartzea, sormen-prozesuan ikasleen plazera sustatzeko, baita soinuaren bitartez sormena handitzeko ere. Sladeren (1954) ustez ere, musikak haurra estimulatzen du kontrol eta diziplinatik at sortutako mugimenduak egitera bideratuz.

Sanchezek gaineratzen du sormena garatzeko asmatutako prozedura guztiak dramatizazioarekin loturik daudela, "Hala balitz bezala" esfera ludikoan kokatzea eskatzen baitute, bereziki *role-playing*-a, heuridrama edota simulazio-jolasak erabiltzen direnean.

Vacas-ek (2009) ere sormenaz hitz egiten du bere artikuluan, sormenaren eta irudimenaren artean dagoen harremana azpimarratuz. Haren hitzetan, sormenak ez ditu irudimenarekiko harremanak bakarrik ezartzen, beste faktore batzuekin ere lotura ugari ditu, hala nola faktore intelektuala, afektiboa edo emozionala, inkontzientea eta sintetikoa. Bere ustez, sormenaren lanketa zeregin garrantzitsua da hezkuntzan, egungo kultura gainditzeko eta eskolak orain arte izan duen transmisio soilaren kutsu hori ordezkatzeko. Adierazten du, gainera, irakasleek haurrei ikasgelan irudimena lantzeko eta sortzaileak izateko baimena eman behar dietela.

Cervera (1981) *Cómo practicar dramatización con niños de 4-14 años* liburuan pausu bat harago doa sormen-prozesuan, logikoki elkarren segidakoak diren funtsezko hiru fase bereiziz: hautaketa, elkarketa eta antolaketa. Egilearen arabera, sormena egon dadin emaitzak berritasuna izan behar du, hau da, abiapuntuko elementuek zituzten bestelako ezaugarri edo helburuak dituen.

Navarro (2007) sormenari buruzko artikuluan dio, bere ustetan, haurra bere sormen-prozesuan partaide den subjektu aktiboa dela eta, aldi berean, sormena, haren nortasuna garatzeko funtsezko elementua dela. Dramatizazioa, beraz, sormena garatzen duen bitarteko pribilegiatu bat bihurtzen da, egoera eta erantzun berriak lantzea eskatzen duena, hizkuntza, gorputza, emozioa eta musikaz baliatuz.

Nuñez eta Navarrok (2007), aldiz, sormenaren eta dramatizazioaren arteko harreman estua nabarmentzen dute. Beren iritziz, sormen-gaitasuna guztiok garatu dezakegun prozesu ebolutiboa da. Hezkuntza mailan, gainera, hizkuntza artistikoekin bat erabiltzen denean, ikaskuntzarako sormena bultzatzen dezakeen oinarrietako bat bihurtzen da.

Tejerinak (1994) dio haurraren adierazpenean bultzada eraginkorra sortze-jarduera ororen jatorrian oinarritzen dela.

Gonzalez-en (2015) iritziz dramatizaziotik abiatutako sormenak funtsezko eginkizuna du ikaskuntza-prozesuan. Normalean artearen parte den talde-prozesua dramatikoa izan ohi da eta prozesu horrek sormena areagotzen du. Talde horrek gizarte dinamikak sortzen ditu eta horiek esperientzia dramatikoetara bideratzen dira sormenerako urrats bihurtuz.

2.2.2.5 Norbera izaten ikasteko kompetentzia. Autoezagutza

Dramatizazioa praktikatzeak enpatia bultzatzen du ikasleak "bestearen" lekuan jarri eta haren errealitatea ulertzen ikasteko aukera ematen baitu. Era berean, hainbat arlotan (emozionala, soziala, morala) parte hartzeko prozesua errazten du eta, horrekin batera, nork bere burua eta besteak hobeto ulertzea eta onartzea.

Vacas-ek dio (2009) dramatizazioa ez dela soilik hezkuntza bitarteko bat, subjektuaren erabateko garapena ere badela.

Eines eta Mantovaniren hitzetan (2008) dramatizazioa lagungarria izan daiteke haurren garapen integralean. Haurraren nortasuna autoadierazle den heinean, nork bere burua deskubritzeko aukera ematen du, munduan daukagun lekuaz ohartaraziz.

Munduan eta gizartean dugun lekuari buruz erreferentzia egiten dio ere Hweek (2004), *storytelling* teknika erabiliz norberaren ezagutza eta nork bere lekua hobeto ulertzen laguntzen duelako.

Núñez eta Navarrok (2007), bere artikuluan eta Ucar -i (1992)⁹ erreferentzia eginez, dramatizazioa pertsonaren beraren aurkikuntzarako eta garapenerako elementua bihurtzen dela diote.

Corrall-en (2012) iritziz, dramatizazioak bizitzarako prestakuntzan laguntzen du, rol ezberdinak betetzen ditugulako gure harremanen esparru guztietan.

Cruz-ek dio (2013) dramatizazioak norberaren ezagutza hobetzen laguntzen duela eta aldi berean garapen emozionala lantzeko ezinbesteko tresna dela. Gonzalezek (2015) gaineratzen du asko direla norberarekiko konfiantza handitzen duten jarduerak baina dramatizazioak zehazki autoestimua hobetzen duela eta arrakasta eta ezagutza pertsonalaren sentimendua sortzen duela.

Ikusi dugun bezala, bereizita azaldu diren arren bai zehar-konpetentziak eta baita dramatizazioaren bitartez lortutako onurak berak ere, elkarrekin era globalizatzailean erlazionatzen dira.

Hala dio Cerverak (1981) dramatizazioa adierazpen-modu globala dela eta hortaz, modu globalean landu behar dela dionean. Aldi berean, beste hainbat adierazpen-modu biltzen ditu dramatizazioak bere hitzetan eta azken adierazpen horiek bakarka lantzen badira, indartzeko asmoarekin izan behar du ondoren horien integrazioa baliotsuagoa izan dadin.

Márquez-ek (2015) dioenez, aztertutako gaia oso garrantzitsua da; izan ere, ikasgelan dramatizazioa erabiltzeak hiztegia zabaltzen du, sormen-gaitasuna handitu, gizarte-harremanak hobetu eta ikasteko interesa eta motibazioa sustatzen ditu.

Navarrok (2007) dramatizazioaren garrantzia goraiatzen du eta esaten du pertsonaren gaitasun sozial ugari garatzen dituela eta autoezagutza hobetzen dituela. Sánchez-ek (2007) ere horixe errepikatzen du: hezkuntza arloan dramatizazioa erabiltzen denean garapen afektibo zein sozialean eragin zuzena

⁹ Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de Intervención*. Diagrama.

duela, parte-hartzaileen motibazioan emaitza oso positiboak lortzen direla eta haien autoestimua eta sormena ere indartu egiten dela.

Tejerina-ren (1999) iritziz, dramatizazioak eragin positiboa izango du haurra askatasunean eta harmonian hazteko, alderdi kognitiboak, hizkuntzari dagozkionak, afektiboak eta sozialak landuko baititu.

Orozcok (2012) ere dio dramatizazioa praktikatzerakoan haurren jolasa sortzailea eta parte-hartzailea bihurtzen dela, taldearekin lankidetzan eta hitzezko adierazpenean, gorputz-adierazpenean, memoria-gaitasunean, kontzentrazioan eta autoestimuan trebetasunak garatzen laguntzen duela, besteak beste tresna terapeutiko eta sozializatzailea bihurtuz.

Hezkuntzan drama sartzeak duen izaera globalizatzailea aipatzen dute, baita ere, Kambouri eta Michaelides-ek (2014) haurrek beren sentimenduak eta emozioak kanporatzen dituztelako, inguruko pertsonekin harremanak hobetuz eta norberaren hiztegia eta hitz egiteko era ere aberastuz eta alde kognitiboan eta sozialean eraginez.

Tresserras-ek (2014) berak aztertutako Kubik antzerki esperientzian oinarrituta, parte-hartzaileek autonomia pertsonala eta pertsonen arteko komunikazioa lantzen dituztela dio, haurrei beren ingurune hurbila ezagutzeko tresnak ematen baitizkie era horretara hezkuntza integralaren bidean jarritz.

Dramatizazioaren bitartez lantzen den diziplinartekotasuna ere agerian geratzen da adibidez Gonzalez-ek (2003) dramatizazioaren bitartez ez dela hizkuntzaren arloa bakarrik lantzen dioenean. Aldi berean, musika, plastika, gorputza, matematika edota historia ere lantzen direla dio, eskola-curriculum ia osoa lantzeko aukera eskainiz. Diziplina barruko oinarritzko konpetentzia horietan zentratuko gara beraz hurrengo atalean.

2.2.3 Lantzen diren diziplina barneko oinarrizko kompetentziak.

236/2015 Dekretuak dioen moduan “diziplina barneko oinarrizko kompetentziak eskuratzea beharrezkoa eta ezinbestekoa da norberaren errealizazioa eta garapena erdiesteko, herritar aktiboa izateko, gizarteratzeko eta enplegua lortzeko. Diziplina barneko oinarrizko kompetentziek diziplina-matrize bat dute oinarri, eta modu sistematizatuan ikasten dira kompetentzia horiek lortzeko behar diren baliabideak, arlo eta ikasgaietako adierazpenezko ezagutzen, prozeduren eta jarrerren bitartez.” (236/2015 Dekretua:22).

Ondoko hauek dira Lehen Hezkuntza eta lehen ziklora begira lantzen diren oinarrizko kompetentziak:

- Hizkuntza eta literatura kompetentzia.
- Matematikarako kompetentzia.
- Zientziarako kompetentzia.
- Kompetentzia sozial eta zibikoa.
- Arterako kompetentzia.
- Kompetentzia motorra.

Aztertutako dokumentuen artean Sánchez-ek (2007) dio dramatizazioa baliabide didaktiko gisa erabiltzeko, curriculumaren funtsezko zatia izan eta plangintza metodologikoaren barruan egon daitekeela. Iritzi bera adierazten du Gonzalezek ere (2015), esaten duenean dramatizazioa curriculumeko edozein ikasgai esploratzeko tresna bihurtzen dela: hizkuntza, matematika, historia edota gizarte zientziak...

Cruz-ek (2014), bere ikerketa egin ondoren, aipatzen du dramatizazio-saioetan parte hartutako irakasleak pozik daudela eskuratutako lorpenekin eta adierazten du lorpen horiek beste ezagutza-arlo edo curriculum-gaitasun batzuetara ere estrapolatzen direla.

Motos-en iritziz (2010) hezkuntzan sortzen ari den paradigma didaktiko berrian diziplinartekotasuna eta zeharkakotasuna dakarten prozeduren bidez curriculuma integratzen duen praktika didaktikoa eman beharko litzatekeela. Horretarako, dramatizazioa ezinbestekoa dela dio, ikasteko giro berriak sortzen dituelako eta erabateko hizkuntza delako, diziplina guztiak barneratzen dituena.

2.2.3.1 Hizkuntzaren eta literaturaren komunikaziorako kompetentzia

Hizkuntza eta Literaturaren komunikaziorako kompetentzian dramatizazioa erabiltzea funtsezkoa da Motosek (1992) bere artikuluan egiaztatzen duen bezala. Gure ikerketa Lehen Hezkuntzako ikasleei bideratua egon arren, zilegi zaigu idatzian azaltzen den kasu praktiko bat aipatzea bertan lorturiko emaitza aipagarriengatik, nahiz eta bigarren hezkuntzako berrogei ikasleei zuzendurik egon. Kasu praktiko horretan ondoko hau egiaztatu nahi izan zen: Hizkuntza dramatikoan oinarritutako prozedura didaktikoen, Hizkuntzaren eta Literaturaren irakaskuntzan aplikatzen direnean, ikasleengan ikasgaiarekiko jarrera aldatzea eragiten dute.

Ikasleak bi taldetan banatu ondoren (kontrol-taldea eta talde esperimentalak) hainbat teknika dramatiko erabili zituen: talde esperimentaleko ikasleekin jolasak, sentsibilizazio, sonorizazio, dramatizazio eta role playing jarduerak eginez. Jarduera horiek hamalau astez jarraian egin ziren ikasturtearen barruan. Honako hau ondorioztatu zuen: teknika horiek lagungarriak ziren ikasleentzat hizkuntza idatziaren trebetasuna lantzeko, ahozko ekoizpenak luzeagoak ziren, hitz egiteko orduan arintasun handiagoa zuten eta ikasleek ikasgai horri buruz zuten kontzeptuan eragin positiboa izan zuten. Talde esperimentaleko subjektuek,

gainera, pertzepzio desberdinak izan zituzten hizkuntza modu tradizionalen irakasten zuen irakaslearen eta teknika dramatikoak erabiltzen zituenaren artean.

Claves para una enseñanza artística creativa: la dramatización liburuaren egile diren López, Jerez eta Encabo-k (2009) hizkuntza eta literatura klaseetan dramatizazioa aplikatzeari ere egiten diote erreferentzia. Adierazten dutenez, dramatizazioaren erabilerak protagonismoa ematen die ikasleei eta eskola bakoitza motibatzeke eta ikasteko balioko duen jolas-jarduera bat bilakatzen da. Horri gaineratzen diote hizkuntza-erabilera akademikoaren alderdietan ere sakontzen dela, komunikaziorako eta trukerako beharrezkoa den konpetentzia lortzeko. Dramatizazioak, beraz, bere testuinguruan hitza indartzeko balio du eta berebiziko garrantzia du, ondorioz, Hizkuntza eta Literatura klaseetan, baldin eta horien egituraketa, plangintza, helburuak eta ebaluazioa argi zehaztuta badaude.

Gonzálezek (2014) bere artikuluan adierazten du idatzizko adierazpena dramatizazioarekin ere erraztu daitekeela eta, horren adibide gisa, García del Toro (1995) aipatzen du, bere ikasleen idazketa hobetzeko estrategia gisa erabiltzen baitu. Lortutako emaitzak esanguratsuak direla egiaztatu du; izan ere, idazteko zeregina nekeza izan daiteke ikasleek zer idatzi behar duten ez dakitenean, baina horren aurretik gero idatziz jaso behar dutena irudikatzen badute, mesedegarri bihurtzen da. Hizkuntza eta Literaturaren curriculuma osatzen duten eduki-blokeak errepatatuta, adierazpen dramatikotik bloke guztietara sar gaitzkeela dio. Hau da, dramatizazioarekin ahozko adierazpena eta ulermena lantzen dira, eta idatzizko adierazpena eta ulermena ere garatzen dira.

Dramatizazioa oso tresna baliagarria da, baita ere, **ahozko trebetasunaren** arloan. Helburu horrekin aplikatu daiteke Lehen Hezkuntzan, logopedia-eskoletan eta antzerki-eskolaz kanpoko eskoletan. Horretaz mintzo dira Marquez (2015), Cruz (2014) eta Gonzalez (2003) bere artikuluetan. Hezkuntzan dramatizazioak dituen onura ugarietaz hitz egiten du Gonzalezek, baina bereziki azpimarratzen ditu ahozko dramatizazioak dakartzan onurak. Egilearen arabera, sorkuntza dramatikoak elkarriketa erabiltzen du funtsean adierazpide gisa eta, horren bidez, ikasleek egoera ezagunak simulatu ahal izango dituzte, baina baita ezagutzen ez dituzten eta

beren bizitzako uneren batean garatu beharko dituzten beste egoera batzuk ere, era horretara ahozko hizkuntza garatuz.

Cruzek (2014) ahozko trebetasunaren tratamenduari buruzko azterketa bat egiten du, antzerkia ardatz hartuta, mintzairan zailtasunak dituzten ikasleekin. Hogei ikasleko taldea hartu zuen lagin gisa eta ikasle horietako batek disfemia zuen. Guztiek ikasturtean zehar antzerkiko eskolaz kanpoko tailerrean izena eman zuten eta modu bateratuan lan egin zuten. Bakarka landu ziren, ordea, aipatutako ikasle horrekin alderdi jakin batzuk, hala nola, arnasketa, erlaxazioa, gorputz-adierazpena eta bokalizazioa. Tailerra amaitu ondoren, denek nabaritu zuten haren ahozko jarioak hobera egin zuela. Baina, bereziki, azpimarragarria izan zen gizarte-harremanetan, autoestimuan eta besteekin komunikatzeko premian izandako hobekuntza.

Lehen Hezkuntzako ikasleen ahozko hizkuntza indartzeko estrategia pedagogiko gisa dramatizazioa erabiltzeak duen garrantzia berresteko egindako hainbat azterlanetan oinarritzen da Marquez (2015). Oinarritzat hartutako azterlanak hauek dira: Ojedak (2005) egindako *La dramatización como estrategia pedagógica para el aprendizaje en los niños y niñas de Educación Primaria*¹⁰ izenburuduna eta Arnaldik (2002) eta beste batzuek egindakoa *El títere como recurso pedagógico para el desarrollo de la creatividad verbal de los niños y niñas de Educación Primaria*¹¹. Lehen azterketan erakutsi zen dramatizazioa, beste estrategia pedagogiko batzuekin alderatuta, eraginkorragoa dela ahozko hizkuntza ikasteko. Eta bigarreanean, txotxongiloak baliabide pedagogiko gisa erabiltzeak baduela eragina Lehen Hezkuntzako ikasleen hitzezko sormenean. Baina Marquizek, gainera, bere ikerketa propioa egin du dramatizazioak ahozko eta idatzizko hizkuntzaren garapenerako eskolan duen presentziari buruz. Lehen Hezkuntzako hemezortzi irakaslek osatutako laginarekin egin zuen ikerketa hori. Ikerketa horretatik

¹⁰ Ojeda, V. (2005). *La dramatización como estrategia pedagógica para el aprendizaje en los niños y niñas de Educación Primaria* (Trabajo de grado). Universidad de los Andes. Venezuela.

¹¹ Arnaldi, y otros. (2002). *El títere como recurso pedagógico para el desarrollo de la creatividad verbal de los niños y niñas de Educación Primaria* (Trabajo de grado). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela.

ondorioztatu zuen irakasleen erdiak batzuetan bakarrik egiten zituela dramatizazio-jarduerak Lehen Hezkuntzako ikasgeletan eta ahozko hizkuntza garatzeko orduan. Bost irakaslek baino gehiagok, aldiz, ez zuela inoiz dramatizazioa erabiltzen.

Gonzálezek (2003) ere dramatizazioaren bidez ahozko trebetasunean sortu daitezkeen onurak aipatzen ditu bere artikuluan. Dramatizaziotik abiatuta hainbat arlo landu daitezkeela uste du, baina alde handienetako bat hizkuntzarena dela eta, zehazki, ahozko hizkuntzarena. Egilearen arabera, sorkuntza dramatikoak funtsean elkarrizketa erabiltzen du adierazpide gisa. Eta, hitzezko trukearen bidez, ikasleek egoera ezagunak irudikatu ditzaketela, baina baita ezagutzen ez dituzten eta beren bizitzako uneren batean garatu beharko dituzten beste batzuk ere. Sladeren arabera (1954:125), jolasera daramaten entseguetan eta jolasaren bitartez hautematen ditugu hizkuntzaren sormenaren aberastasuna eta haren prozesuak.

Corrallek (2012) ere dio dramatizazioaren barruan ahozko jardunak gramatika-gaitasunaren osagaiak martxan jartzeko aukera ematen duela. Hala nola, konpetentzia diskurtsiboa, gaitasun soziolinguistikoa, gramatika, lexikoa edota ahoskera.

Tacoroneren (2014) hitzetan, antzerki-praktika egokia da ahozko trebetasuna eta ahoskera praktikatzeko eta baita ikasleak taldean elkarlanean aritzeko ere. Inguru eroso sortzen da ikaslearentzat, bere akatsengatik epaitua sentitzen ez delako eta ikasten ari den hizkuntza berrian hitz egiteko beldurra galtzen duelako.

Dramatizazioa baliabide pedagogiko gisa asko erabiltzen da **atzerriko hizkuntza**-eskoletan, Corral (2012), Pérez (2004) eta Tacoroneren (2014) artikuluetan adierazten den bezala. Atal honetan aztertutako dokumentuak Lehen Hezkuntzara bideratuta daude, baina, Corral-ek (2012) ondo dioen bezala, hizkuntzak ikasteko zentroetan ere aplikatu daitezke.

Corral-ek (2012) *Els Joglars* antzerki-konpainia kataluniarrak 1970 eta 1971 urteen artean Alemanian grabaturiko “Hablemos español” izeneko telesaila

aipatzen du. Ekoizpen haren helburua gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakastea zen, eguneroko bizitzako hainbat egoera irudikatuz. Dramatizazioei esker, hainbat hizkuntza alderdi lantzen ziren: alde batetik, alderdi linguistikoak (gramatika eta lexikoa) eta, bestetik, alderdi soziolinguistikoak. Gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakasteko eta ikasteko helburuarekin egindako lehen saiakeretako bat izan zen.

Bestalde, antzerki-lan baten edo sekuentzia bakar baten antzezpenak aukera handiak eskaintzen dituela dio, atzerriko hizkuntza bat ikasteko orduan hizkuntza bere osotasunean lantzen baita eta ez egitura gramatikal bakar baten moduan. Antzerki-praktika eta dramatizazio jakin batzuen berezko errepikapena eta memorizazioa tresna bikainak dira atzerriko hizkuntza bat ikasteko eta, hori baieztatzeko, Torres Núñez-en (1996)¹² esaldi bati egiten dio erreferentzia: “Entseguetan hitz edo esaldi bat behin eta berriz errepikatu daitekeela eta ikasleak ez direla nekatzen egiaztatu du. Errepikapen-ariketa hori, aldiz, ikasgelan egiten bada, ez dute jasaten”. Antzerkiak gain dramatizazioa ere aipatzen du atzerriko hizkuntza bat irakasteko gelan gehien ustiatzen den praktiketako bat bezala. Horren barnean, aldi berean, “dramatizazio irekia” eta “erdi-araututako dramatizazioa” bereizten ditu. Dramatizazio irekia deritzon ikasleari egoeraren aipamen txiki bat baino ez zaio eskaintzen eta, hortik abiatuta, elkarrizketa bat inprobisatu behar du. “Erdi-araututako dramatizazioan”, aldiz, dramatizatu beharreko egoerarekin batera, tresna linguistiko jakin batzuk eskaintzen zaizkio ikasleari, egin beharreko elkarrizketan erabil ditzan.

Corrallek (2012) eta Tacorontek (2014) adierazten duten bezala, antzezlanekin bilatzen den asmoa ikasleak desinhibitu eta hizkuntza beste ikuspegi batetik erabiltzea da, bestelako helburu akademikoak alde batera utzita. Egileen arabera, antzezlan bat edo sekuentzia bakar bat antzezteak aukera handiak ematen ditu atzerriko hizkuntza bat ikasteko. Beren iritziz, hizkuntza bere osotasunean lantzen da eta ez egitura gramatikal bakar batean edo interesgune zehatz baten lexikoan zentratuta. Tacorontek (2014), gainera, atzerriko hizkuntza batean ahozko

¹² Torres Núñez, J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Servicio de Publicaciones.

trebetasuna eta komunikazioa hobetzeko antzerkiak dituen abantaila ugariak azaltzen ditu: motibazioa, komunikazio-maila, hurbilketa, ausardia...

Simulazio edo dramatizazioak dira atzerriko hizkuntza bat irakasteko ikasgelan gehien ustiatzen diren baliabideak, aipatu ditugun artikuluetan ikusi dugun bezala, eta, Perezek (2004) dioen moduan, horiek gure parte dira Erdi Aroaz geroztik.

Horrez gain, atzerriko hizkuntza baten irakaskuntzan antzerkia edo dramatizazioa teknika didaktiko gisa erabiltzean, hizkuntzaren alderdi emozionaletan sartzen garela aipatzen du. Baita ere, ikasleak atzerriko hizkuntza bat eskuratzeko prozesuan beste alderdi asko ere kontuan hartu behar direla dio: komunikazio-gaitasuna, ahoskera, intonazioa eta atzerriko hizkuntzan hitz egiteko lotsa galtzea.

Ibilbide historiko bat ere egiten du hezkuntzan dramatizazioak izan ditzakeen erabilerei buruz eta nabarmentzen du Moffet¹³(1967), Seely¹⁴ (1976), O 'Neill eta Cervera¹⁵ (1984) izan direla dramatizazioa garapen pertsonalerako tresna gisa ez ezik, trebetasun linguistikoak eskuratzeko eta garatzeko bitarteko ezin hobea dela defenditu dutenak. Aldi berean komunikabide naturalak (ahotsa eta gorputza) erabiltzeari ere garrantzia ematen die, esanguratsua deritzogun, Peter Brook-en esaldi bat erabiliz (Brook, 2009:115): "Ahotsa existitzen da, baina ezin da ahotsa hitzetik bereizi, ezin da gorputza pultsio eta ekintzetatik bereizi, ezin dira pultsioak eta ekintzak sentimenetik bereizi". Azken finean, bizirik dagoen gorputzean dena dago konektaturik eta ahozko hizkuntzan zentratu arren, gainontzeko alderdiak ere lantzen dira aldi berean.

Tacoroneren (2014) arabera, Lehen Hezkuntzan dauden hurrek, oro har, ahoz hizkuntza ezberdinak ikasteko edota imitazioz soinuak errepikatzeko erraztasun handia dute. Pérez-ek (2004) ere gauza bera aipatzen du hizkuntza berrien ikasketaz hitz egitean, 50eko eta 60ko hamarkadetan sortu eta errepikapenean oinarrituriko "audio-oral" deituriko metodoa aipatuz. Metodo hark oso emaitza

¹³ Moffett, J. (1967). *Drama: What is Happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*. National Council of Teachers of English.

¹⁴ Seely, J. (1976). *In Context: Language and Drama in the Secondary School*. Oxford University Press.

¹⁵ Cervera Borrás, J. (1988). *Lenguaje artístico y lúdico*. Anaya.

onak izan zituen bere garaian, hizkuntza- irakaskuntzari begira ondare tinko bat utziz.

Atzerriko hizkuntza ikasteko gelan dramatizazioa erabiltzeak hizkuntza-interakzioko egoeretan arintasuna hobetzen du (Pérez, 2004 eta Corral, 2012), hiztegia eta ahoskera ikasten dira (Pérez, 2004 eta Tacoronte, 2014) eta komunikazio-ekintzan (gramatikala, soziala, diskurtsiboa eta estrategikoa) parte hartzen duten konpetentzien osagai asko jartzen ditu martxan (Corral, 2012).

Motosek (1992) gaiarekin lotutako oharpen bat egiten du, dramatizazioak ahozko adierazpenean eragina duela esanez, hitz-jarioa ere garatuz. Bestalde, edukiak sekuentziak azaltzeko trebetasunak garatu eta sorkuntzan irudimen-maila handiagoa izaten laguntzen duela dio.

Teknika dramatikoak **irakurketa-animazioan** ere erabiltzen dira, Bercebalek (2000) *Técnicas dramáticas aplicadas a la animación a la lectura* izeneko artikuluan adierazi digunez. Teknika horiek ez dira ikasgelan soilik erabiltzeko; liburutegietan, adinekoen eskoletan edo ludoteketan ere aplikatu daitezke. Bercebalek artikulua garapena galdera honetan oinarritzen da: *Nondik abiatu benetako animazioa lortzeko, gutxienez testu batekiko erakarpena lortzeko edo irakurketarantz oro har?* Normalki erakarpen hau gertatzen denean azaltzen diren elementuez hitz egiten du eta elementu horiei esker, pertsona bat testu batera hurbiltzera animatu daiteke izan haurra, gaztea edo heldua. Istorioa edo argumentua, pertsonaia edo izenburua dira bere hitzetan irakurtzen animatzera tentatu gaitzaketen elementuak. Drama, orduan, autorearen iritziz, teknika ona bihurtzen da antzerkiak, hain zuzen ere, testu bat baitauka oinarrian eta horrek, aldi berean, istorio bat. Horretarako, autoreak testu jakin bat irakurtzea helburu duten ariketa batzuk proposatzen ditu. Ariketa horiek hainbat alderdi lantzerantz bideratuta daude: espazioa, soinua eta ahotsa, taldea, gorputza eta mugimendua, bat-bateko ekintzak eta interpretatutako ekintzak. Horietako gehienek adierazpenaren bidea lantzen dute, azken helburua ezkutatzuz: irakurketa. Egilearen arabera,

garrantzitsuena interesa piztea da eta teknika dramatikoak oso elementu onak dira hori lortzeko.

2.2.3.2 *Matematikarako kompetentzia*

A Study on the Role of Drama in Learning Mathematics artikuluan Masoum, Rostamy eta Kalantarniak(2013) dioten bezala, matematikako ikasketak, “akumulatiboak” kontsideratzen dira eta garrantzia handia ematen diote ikasketa-etapa bakoitzean landutako edukiak ongi ulertzeari, gero gainerakoak gehitzeko. Horretarako, dramatizazioari dagokion “role playing” teknika erabiltzea proposatzen dute, haurrak irakasgaiarekiko askoz ere errezeptiboagoak daudelako. Egileek hipotesi jakin bat planteatzen dute artikuluan: dramatizazioa erabiltzeak matematika irakasteko ondorio hobeak lortzen ditu era tradizionalan erakusteak baino. Aurrera eramandako esperientzian Lehen Hezkuntzako 36 ikaslek hartu zuten parte *role playing* teknika erabiliz hilabete batean zehar matematika eskoletan. Esperientziaren ostean, ondorio gisa atera zuten ikasleek irakasgaiarekiko pertzepzioa hobetu zutela, jolas-praktikak ikasleen artean estresa eta beldurra gutxitzen zuela, ikasleek beren aldetik ariketak ebazten zituztenean hobeto sentitzen zirela eta, aldi berean, irakasleek argi ikusten zutela ikasleek sormena garatu eta parte hartzea handitu egiten zela.

MacGregor-ek (2012), Duatepe eta Ubuz-i (2002) ¹⁶ erreferentzia eginez, dio matematika irakasgaien —geometria arloan, zehazki— drama-teknikak erabiltzeak eragin esanguratsua duela ikasleengan irakaskuntza tradizionalarekin alderatuz gero.

Sanchezek (2007), bere lanean, *Eje* proiektuaren barnean matematika ikasgaiko frakzioen kontzeptua lantzeko egindako dramatizazio-saio bat aipatzen du. Saio horrek ondoko helburuak ditu, besteak beste: frakzio, frakzio baliokideen eta

¹⁶ Duatepe A. and Ubuz, B. (2002). Drama based instruction and geometry. *CiteSeer*.

frakzio kontzeptuaren ikaskuntza erraztea, frakzioaren kontzeptua ikasleen eguneroko bizitzan txertatzea eta frakzioen gaiaren inguruko sormena garatzea.

2.2.3.3 Zientziarako konpetentzia

McGregor-ek (2012) idatzitako artikuluan zientzia dramatizazioaren bitartez lantzeko esperientzia bat kontatzen da. Esaten du Lehen Hezkuntzako lehen zikloan funtsezkoa dela ulermen zientifikoa lantzen hastea, jakin-mina sustatzeko, bizi-aukera egokiak egin eta pentsamendu kritikoa garatzen joateko. Kasu honetan, egindako esperientzia irakasleei zuzendurikoa da: zientzia-klaseetan, dramatizazio-teknikak aplikatuz, behaketa egin eta ikasleen erreakzioak idatziz jaso behar dituzte. Ondorengo teknika hauek erabiltzen ditu irakasleak: aulki beroa, mimo mugimenduak, *frame* izoztua, *modelling* edota *role-playing* espontaneoak. Esan beharra dago esperientzian parte hartu zuten irakasleek aurretik prestakuntza-saioak jaso zituztela teknika horiek menperatzeko.

Konpetentzia jakin hau lantzeko, beste esperientzia bat topatu dezakegu *Using drama techniques for the teaching of early years science: a case study* artikuluan. Uraren zikloa azaltzeko mimoa, aulki beroa eta *teacher in role* tekniken erabileraz dihardu. Taldeko sei ikasle elkarrizketatu zituzten saioak egin aurretik uraren zikloaren inguruan zer zekiten galdetzeko eta, saioen ondoren, berriz elkarrizketatuak izan ziren galdera berbera egiteko. Atzeman zuten elkarrizketatuek uraren prozesua hobeto azaldu ez ezik, azalpenak emateko orduan erabilitako esaldiek aberastasun gehiago izan zutela. Kambouri eta Michaelides-ek (2014) aipatzen dutenez, ez daude zientzia arloan drama-teknikak erabiltzearen inguruko ikerketa gehiegi eta beren ekarpena egin nahi izan dute, teknika horiek duten garrantzia azpimarratuz.

Sánchez-ek ere (2007) bere doktorego-tesian dramatizazio-saio bat proposatzen du "Odol tanta baten ibilbidea" deritzona, gorputzeko nutrizio-funtzioaren lau aparatuen arteko erlazioa azaltzeko. Aparatu bakoitza azaltzeko dramatizazio-

saioak egin ondoren, ohartu zen beste baterako hobe litzatekeela hauek saioak egin aurretik aurretik banan banan azaltzea.

González-ek (2015) bere artikuluan (nahiz eta gizarte-zientziak guri interesatzen zaigun Lehen Hezkuntzako lehen zikloan ez diren curriculumaren parte) antzerki didaktikoan aditua den Paulina Furness¹⁷ irakasle amerikarrak Gizarte-zientziak eta Geografia lantzeko egindako dramatizazio-ariketa aipatzen du. “Bidaia bat egin dezagun” du izena eta bertan gidaren papera egingo duen ikasle batek beste guztiak leku interesgarri batean barrena eramango ditu. Irakasleak turisten gida izan nahi duen ikasle bat aukeratuko du eta hark bidai irudimentsu batean barrena eramango ditu ikaskideak berak erabakitako leku batera. Gainontzeko ikasleek galderak egin ditzakete. *Role-playing* teknika erabiliz egindako ariketa hori oso baliagarria izan daiteke beste era bateko ikasgaiak lantzeko ere.

2.2.3.4 Konpetentzia sozial eta zibikoa

Gizarte-zientziak lantzeko, Hwee-k (2004) bere artikuluan dio *Storytelling* teknika benetan baliagarria dela, istorioak kontatzeak testu-liburuek dakarten informazioa aberastu baitezake, ikasleen kuriositatea eta interesa sustatuz. Teknika hori aurrera eramateko, azpimarratzen du ezinbestekoa dela irakasleak kontatu behar duen istorioa buruz jakitea, era horretara ahots, aurpegi eta gorputz-espresioarekin jokatu ahal izateko, baina, batez ere, ikasleekin ikusmen-kontaktua ez galtzeko. Irakasleak istorioan bertan ere sartu ditzake ikasleak, beren parte-hartza sustatuz: abesten, txaloekin edota dantzan. MacDonald-i¹⁸ (2001) erreferentzia eginez, aipatzen du teknika hori erabiltzeko elementu hauek kontuan hartzea mesedegarri izan daitekeela irakaslearentzat: dagoeneko badakizun istorio batekin hasi (betiere momentuan ikasgelan lantzen den gaiari ongi dagokiona); istorioaren aukeraketan ongi kontzentratzea; ondoren norberaren gelako bakardadean gestualitatea

¹⁷ Furness, P. (1976). *Role play in the Elementary School: A Handbook for Teachers*. Hart Publishing Company.

¹⁸ MacDonald, M:R. (1999). *Earth Care: World Folktales to Talk About*. Connecticut. Linnet Books

entseatuz, istorioa ahots goran kontatzea; garrantzizko esaldiak edo abestirik balego, buruz ongi ikastea eta ez hitzez hitz; istorioaren estruktura argi izatea, hasiera, mamia eta amaiera argi edukiz, zailtasunak aurkezten dituzten hitzak aldatzea eta eguneroko errutinak egiteko orduan istorioa ahots goran esatea.

Teknika hau erabiltzeak argi dago aktore kutsu bat izatea eskatzen diola irakasleari, ezinbestekoa baita, teknikak fruitua emateko, istorioa benetan ongi kontatzen jakitea eta ikuslego bihurtu diren ikasleei interesa piztea.

Motosek (2010) dio T.I (Teatro Imagen) deritzona erabiltzen duela herritarrentzako hezkuntzarekin eta balioetan oinarritutako hezkuntzarekin lotutako gaiak lantzerakoan eta ikasgelan testuak dramatizatzean. Horretarako abiapuntua egoera gatazkatsu bat aurkezten duen testu bat izan ohi da; taldeetan banatuta, kontakizunaren une erabakigarria islatzen duen irudi nagusia eraikitzen dute. Ondoren, irudi horren inguruko eztabaida sortzen da eta, azkenik, foroan eztabaidatu ondoren, aldatzen joango den irudi ideala eraikitzeko eskatuko zaie.

Cruz-en (2013) hitzetan, adierazpen dramatikoan gertatzen den besteen aurkikuntza hori haiekiko sentiberatasunarekin lotuta dago eta haiekiko eta haien egoera partikularrekiko sentsibilitatea garatzen da.

Gonzalez-ek (2015) bere artikuluan dio drama-prozesuek beste pertsonaia baten egoeran jartzea eskatzen dutela eta, aldi berean, taldekideak ulertzea. Beraz, ezinbestekoa bihurtzen da, nolana ere, enpatia lantzea eta enpatia hori funtsezko elementua da ikaskuntzaren alderdi sozial eta emozionalen barruan. Hurrei dagokienez, besteekin taldean lan egiten ikasten du, guztiekin eta ez gustuko dituen pertsonekin bakarrik. Hori horrela, sorkuntzarako akordioak lortu behar ditu, bere ekintzak eta besteenak berrikusiz.

Dramatizazioa, beraz, bestearen balioa ikasteko aukera gisa aurkezten zaigu, bestea den bezala onartuz.

2.2.3.5 Arterako kompetentzia

Nuñez eta Navarrok (2007) bere artikuluan diote oraindik, askotan, arterako kompetentzia haurrek adierazten dituzten abilezia artistikoetan neurtzen dela eta hori akats handia dela. Arte-hezkuntzan norberaren pertzepzioa lantzen da karga subjektibo eta pertsonal handiarekin; horregatik, trebetasunak eskuratze hutsa baino dimentsio bat haratago doala esan daiteke. Sánchez-i (2007) erreferentzia eginez aipatzen dute arte-hezkuntzak sormenaren garapenarekin zuzeneko harremana duela bertan erabiltzen diren tresna plastiko, dramatiko zein musikalak haurren adierazpenarekin lan egiten baitute. Dramatizazioak testuinguruak sortzeko duen gaitasun apartari esker, haur bakoitzarengandik bere adierazpen- eta sormen-gaitasun guztia atera daitekeela diote.

Vacas Pozuelok (2009) bere artikuluan txotxongiloen antzerkia egitea planteatzen du. Bere proposamenean gelan bertan denen artean agertokia eta txotxongiloak nola egin azaltzen du, ondoren taldeka jarri eta bakoitzak obra bat errepresentatu edo egoeraren bat dramatizatzeko horien bitartez.

Gonzalezek (2003) dio dramatizazioak haurra arte-formen aurrean sentsibilizatzen duela bizipen globalen bidez eta horiek hainbat arlo zehazten laguntzen diotela, hala nola konposizioa, koloreak, eta abar. Horrek, espazioko erritmo eta harremanekin batera, arte-adierazpenen ulermenean eragiten du.

Orain arte dramatizazioak zertan eragina duen ikusten joan gara, baina Cerverak (1984) alderantzizko planteamendua egiten du. Adierazpen plastikoak baliabide oso garrantzitsuak ematen dizkiola dramatizazioari esaten du bere artikuluan. Horietako batzuk giza gorputzean bertan daude edo gorputzaz baliatzen dira. Baliabide plastikoak dramatizazioan erabiltzeak beste adierazpen-baliabideekin integratzeak baldintzatzen duela ere gaineratzen du. Horregatik, beste hezkuntza-eremu batzuetan emandako adierazpen plastikoko ezagutzak baloratzeko ere balio dezake. Adierazpen erritmiko-musikalarekin gauza bera gertatzen dela dio, horrek dramatizazioari egiten dizkion ekarpenak ere esanguratsuak kontsideratzen ditu.

2.2.3.6 *Konpetentzia motorra*

Motosek (2010) bere *Teatro imagen: expresión corporal y dramatización* artikuluan Augusto Boal-en Teatro Imagen deiturikoa aurkezten du. Modalitate horretan Dramatizazioa eta gorputz-adierazpena dira, batez ere, lantzen diren kontzeptuak, ahotsak ez dauka kasu honetan inongo presentziarik. Hitzik gabeko hizkuntza bihurtzen da protagonista gorputz-jarrerari, aurpegi-espresioari, interakzioari edota objektuei garrantzia emanaz. Boal-ek¹⁹ (2001:294) esaten zuen bezala “Errealitatearen irudia benetakoa da irudi gisa soilik” eta horregatik irudiaren errealitatearekin lan egin behar dela adierazten du eta ez, aldiz, errealitatearen irudiarekin. Taldeka aukeratutako gaia lantzen da eta denen artean sortutako irudia aztertzea du helburutzat.

Gorputz-hezkuntza mailan lantzeko interesgarria izan daiteke aipatzen duen *Modelling* teknika, era horretara, haurrek gorputz espresioa lantzeaz aparte, bere gorputzarekiko kontzientzia hartzen baitute.

Gonzalezek (2003) dio Lehen Hezkuntzan dramatizazioak gorputzaren kontzientzia pizten duela adierazpen-tresna gisa, bai espazioan, denboran, orientazioaren zentzuan, lateralitatean eta orekan.

Cervera-ren (1984) hitzetan gorputz-adierazpena dramatizazioan integratutako adierazpen motetako bat da. Mimo teknikaren inguruan hitz egiten du berak: gorputz- adierazpenean ez bezala (kodifikaturik ez dagoenez, keinu berak ideia ezberdinak adierazi ditzakeelako) kasu honetan keinu bakoitzak esanahi ezberdin eta zehatz bati erantzuten dio.

¹⁹ Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba.

2.2.4 Ebaluazio-irizpideak

Berrikuspen bibliografikoari dagokion atal honetan dramatizazioa hartu dugu ardatz, horren onurak eta, baita bere, erabileraren bitartez landu daitezkeen oinarrizko konpetentziak ikusteko. Baina nola ebaluatzen da dramatizazioaren bitartez eginiko jarduna? Aztertutako dokumentuetako autore batzuk gogoeta egin dute gaiaren inguruan eta hemen biltzen dira horretaz esandakoak.

Tomás Motosek (2007), *Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática* artikuluan, ebaluazioari buruz idazten du. Sormen dramatikoa, aztergaiari dagokionez, eraikuntza multidimentsional eta konplexutat hartzen du. Edozein sormen-gertaera aztertzerakoan, ikuspegi integratzaile batetik lantzea gomendatzen du, baliabide intelektualen, ezagutzaren, pentsamendu-estiloen, nortasunaren, motibazioaren eta ingurumen-testuinguruaren arteko elkarreragina kontuan hartuta.

Horregatik guztiagatik, adierazpen dramatikoko sormenaren edozein hezkuntza-mailatako ebaluazioa egilearen arabera egin beharko litzateke:

- Ebaluazio informala, intuitiboa, ikaskuntza-prozesuetan eta hausnarketa pertsonaleko analisietan integratua.
- Kanpoko ebaluatzailearen legezotasunari buruzko ebaluazioa, kontuan hartzen duena ebaluatzailearen posizioak eta presentziak eragina dutela emaitzetan.
- Subjektuen sinesmenak, ilusioak eta errepresentazioen garrantzia bateratzen dituen ebaluazio bat.
- Hainbat eragilek esku hartuko duten ebaluazioa.

Bere iritziz, sormen dramatikoaren ebaluazioaren kasuan, ez da beharrezkoa neurriaz hitz egitea, balorazioaz baizik; ikasturte osoan zehar egin beharreko balorazio jarraituaz.

Sormen dramatikoaren ebaluazioak ikuspegi parte-hartzailea izan behar duela gaineratzen du, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren eragile guztiak parte hartuz. Artikuluan Berliaz-en (1988) iritziz sormena baloratzeko erabili behar diren irizpide oinarrizko eta komunenak ere aipatzen ditu:

- Berritasuna, estereotiporik gabeko erantzunak.
- Barne-koherentzia, multzoko elementuen antolamenduak haren funtzioan lagun dezan.
- Kanpoko egokitzapena, proposatutako arazoari emandako erantzuna onargarria bada.

Jarduera dramatikoa ebaluatzeko moduari dagokionez, bi tresna proposatzen ditu, eta horietatik ezagunena *Ekintza eta mugimenduetan sormenez pentsatuz* (*Thinking creatively in action and movement*) da, Torrancek (1969) sortua eta 3 eta 8 urte bitarteko haurrentzat diseinaturik. Beste proba bat *The creative dramatics²⁰ test* izenekoa izango litzateke, Hanselek (1976) sortua eta Lehen Hezkuntzako azken mailako ikasleei zuzendua.

Test estandarizatuen ordezkotako prozedura gisa, portafolioak, lan-laginak edota inbentario biografikoak aipatzen ditu tresna fidagarrienak bezala, baina adierazgarriak diren ondorengo hauek ere aipatuz:

- Behaketa: datuak lortzeko lehen eta oinarrizko iturria eta behaketa erregistroen bitartez jasotzen dena.

²⁰ Froga hau dramatizazioaren sei elementu identifikatzeko diseinaturik dago: sentzopertzepzioa (zentzumenen kontzientzia), sentiberatasun emozionala, objektuekin bizitako esperientzia, kontzentrazioa, hizketa eta mugimendua. Ez dago baliozkotasun eta fidagarritasunari buruzko azterlan piskometrikorik. (Center for Creative Learning, 2002). <http://www.creativelearning.com>

- Elkarrizketa: behaketa bidez ikusten zailagoak diren datuak lortzeko elkarrizketa informal batean oinarritua.
- Triangulazioa: beste irakasleekin jasotako datuak alderatzea.
- Anekdotarioa: ikasle batek denboraldi jakin batean izan dituen portaeraren gertaera esanguratsuak jasotzen dituen.
- Lankideen autotxostenak eta txostenak. Lankideen autoebaluazioa eta ebaluazioa ahoz edo idatziz egin daiteke.

Motos eta Tejedok (2007) bere *Dramatizazio-praktikak* liburuan, azken balorazio bat egiteko galdetegi bat proposatzen dute (6.1 eranskina), bereziki ikasleei edota parte-hartzaileei zuzenduta dagoena.

González (2003) *Valoración y función de la dramatización en Educación Infantil y Primaria* artikuluan, bat dator Motosekin ebaluazio demokratikoa egiteko premian, parte-hartzaile guztien ekarpenak eta ondorioak kontuan hartuta, prozesua eta lortutako emaitzak hobetzeko.

Sanchezek (2007) *Dramatizar el currículo según el proyecto Eje* artikuluan ebaluatzeko orduan kontuan hartu beharreko beste ekarpen bat egiten du. Dramatizazio-praktikak hiru unetan ebaluatzea proposatzen du: Prozesuaren aurretik, bitartean eta ondoren. Aurretik, plangintzari dagokionez; bitartean, prozesuari dagokionez, jokalariek adierazitako jarrerak kontuan hartuta, eta ondoren, lortutako emaitzak kontuan hartuta. Ebaluazio-ikuspegiei dagokienez, aipatzen du erabilitako lan-estrategiekin lortutako hainbat bide har daitezkeela kontuan. Zereginarekiko eta lankideekiko onarpena edo gaitzespena adierazteko modua, erakutsitako gozamina eta asebetetzea, inplikazio- edo integrazio-maila, adierazitako originaltasuna eta sormena, hautemandako alderdi positiboak edo negatiboak eta parte-hartzaileek berek egindako hobekuntza-proposamenak. Erabili beharreko tresna posible gisa, Lehen Hezkuntzako ikasleek sormenarekiko

duten aldeko jarrera neurtzeko diseinatutako ACTICREA testa aipatzen du, bi jardueren arteko aukera askearen bidez.

Novoak (1997) bere *Dramatización. El teatro en la escuela* liburuan ikasgelan ematen diren antzerkiak ebaluatzeko fitxak erabiltzea proposatzen du (6.2.eranskina). Irakasleak aurrealdean dituen oharrak jasoko dituen fitxa bat, eta atzealdean aldiz ikasleak berak bete beharko lukeen beste fitxa bat du. Bietan deskribatutako informazioa ikaslea ebaluatzeko erabiliko da.

Laferrière, (1997) *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica* lanean, ebaluazio sortzailearen alde egiten du. Oso tresna baliagarria iruditzen zaio atzeraeraginetarako eta taldeak lehen aldiz bizi duen prozesu berrira egokitzeko. Gainera, idatziz aurkezteko zaila dela adierazten du praktika hauek iragankorrak direlako.

Einsek eta Mantovanik (2008), *Didáctica de la Dramatización* liburuan, ebaluazio-galdetegi bateratu bat proposatzen dute (6.3. eranskina), honako hau zehaztuz: ikasleekin aurreko egunean egindako azterketen emaitzak hurrengo eguneko jolasaren abiapuntu bihurtuko dira, eguneroko ebaluazioa bihurtuz.

2.2.5 Hausnarketa

Berrikuspen bibliografikoari aurrez hautaturiko ikuspuntuetatik gainbegirada bat eman ostean, orokorrean esan daiteke dramatizazioa Lehen Hezkuntza mailan erabili daitekeen baliabide pedagogiko egoki eta aberatsa dela.

Oinarrizko kompetentziekin gertatzen den bezala, agerian geratzen da, dramatizazioa lantzearekin batera, beste hainbat gaitasun ere lantzen direla, bata bestearengandik bereizezinak direnak eta elkarrekin harremanetan daudenak. Gaitasun berriak aurretik daudenei gehitzen zaizkie edota kontzienteki ez daudenak berreskuratzen laguntzen dute; esaterako, adierazpenerako eta komunikaziorako gorputza edo ahotsa erabiltzeko gaitasuna. Esan daiteke, beraz, erabateko adierazpenerako hizkuntza integrala dela.

Aztertutako dokumentuetan onurak oinarrizko kompetentziekin loturik dauden arren, egia da dokumentu batzuk nahiko zaharrak direla (ez hala ere, zaharkituak, autore jakin batzuen ikuspegia oraindik ere tamalez berritzailatzat eman baitaiteke). Gai honen inguruan ez daude artikulu eguneratu asko euskeraz edo gaztelaniaz. Egia da gradu amaierako lan ugarietan topatu ditugula erreferentziak eta hori pozgarria da, lan horiek idatzitako ikasleek ondoren beren jardunean ildo horretatik jarraitu eta idatziz gero, hori baita falta dena: bizitako esperientzia horien ondarea.

Diziplina barruko oinarrizko kompetentziak dramatizazioaren bitartez Lehen Hezkuntza mailan lantzea mundu anglosaxoian, adibidez, oso barneraturik daukate eta guztiz ohikoa da; horregatik gai honen inguruan idatzitako artikulu edota liburuak ingelesez topatzea errazagoa da. Hemen, ordea, bai Euskal Herrian eta bai estatuan gehienbat bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan erabiltzen da. Ez dago gaizki, baina hobeto legoke esparru horretara bakarrik mugatuko ez balitz eta gainontzeko kompetentzietara ere zabaltzeko joera izango balu, azken finean diziplinartekotasun hori da-eta eskolan aplikatutako dramatizazioaren ezaugarri esanguratsuenetako bat.

Dokumentuetan atzeman dugun gabezia nabarmenetako bat dramatizazio-saioak egiteko orduan testuinguru baten falta izan da. Hau da, gai jakin bat lantzeko erabili da baina ez beti zerbait konkretua irakasteko asmoarekin; intentzionalitate hori izan da batzuetan topatu ez duguna. Horregatik, gure proposamenera begira testuinguru hori sortzea erabaki dugu, obra dramatiko propio bat non diziplina barruko kompetentzia horiek bere lekua izango duten.

Ebaluzio-irizpideei dagokienez, ebaluazio sortzailearen aldekoak gara eta ez ikaslea zenbaki edo kalifikazio batekin lotzen duen ebaluazioaren aldekoa. Ebaluazio-mota horrekin ikasleari uste baino hobea dela sinestarazi diezaiokegu edota, alderantziz, puntuazio baxua edo kaskarra bada, aurrera egiteko motibazioa kendu diezaiokegu. Prozesuan zentratutako jardura den heinean, ebaluazioak ere prozesu horren jarraipen bat izan beharko luke, ikasketaren jarraipen bat eta ez kalifikazio bati

loturiko amaiera bat. Azken finean, ikasleek sormen gaitasuna garatzen jarraitzeko motibazioak beti martxan egon beharko luke eta horretarako, ebaluazio sortzailea elementu baliagarria da.

2.3 Irakasleen formakuntza

Atal honi amaiera emateko ezinbestekoa da irakasleengan atentzioa jartzea, horien parte-hartzerik gabe ezinezkoa baita ikasgelan dramatizazio-saioak aurrera eramatea. Baina zer da irakasleek, formakuntzari begira, jolas dramatiko/dramatizazioaren inguruan jaso dutena? .

Galdera horri erantzuna eman eta horren berri jakiteko, galdeketa bat egin zaie (6.5 eranskina) Euskal Herriko Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketak amaitzear dauden azken urteko 98 ikasleri. Era horretara, gaur egungo formakuntzan aurki ditzakegun gabeziak antzeman ahalko izango ditugu edota oparotasunak identifikatu.

25 galderak osatzen dute inkesta, lau multzotan banatuta:

- Dramatizazioa edo jolas dramatikoaren inguruko kontzeptuak
- Dramatizazioa edo jolas dramatikoak hezkuntzan dituen aplikazioaren inguruan
- Dramatizazio edo jolas dramatikoan erabil daitezkeen teknika edo aurrera eramateko baliabideen inguruko ezagutza
- Gaiaren inguruan jasotako formakuntza

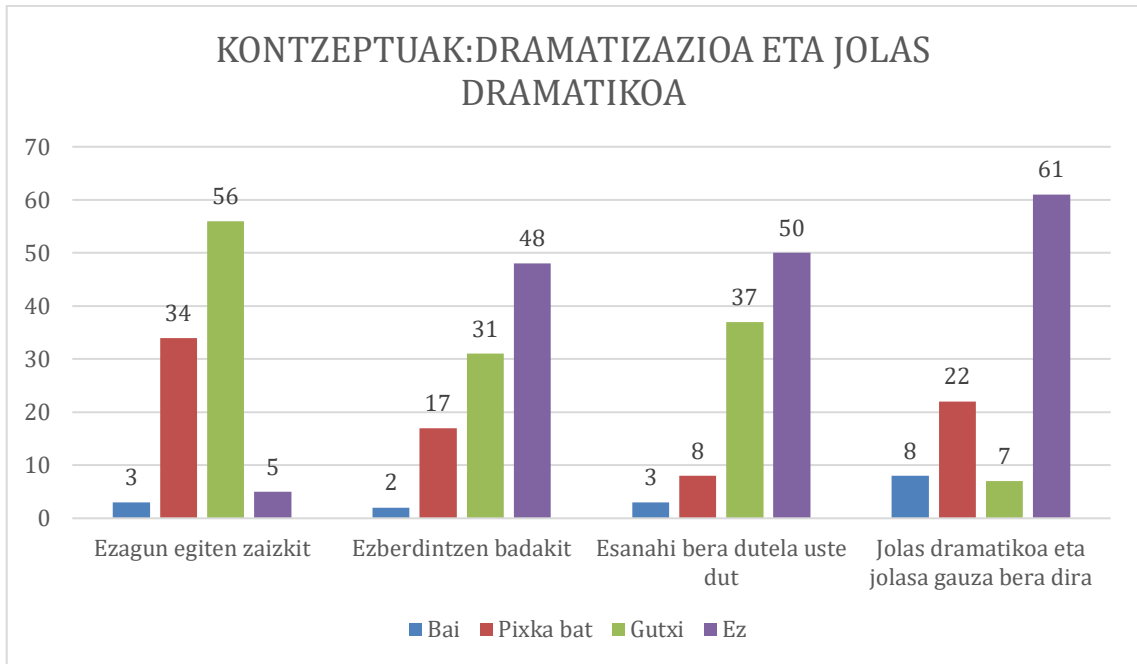
Inkesta egiteko orduan “jolas dramatikoak” eta “dramatizazioa” bi terminoak erabiltzea erabaki da, bietako bat bestea baino ezagunagoa egingo zaielakoan eta era horretara ahalik eta erantzun “zuri” edo huts gehien saihesteko.

2.3.1 Galdeketa

Galdeketa jasotako emaitzak multzoka aztertuko dira ondoren, emaitzak eta ondorioak nabarmenduz.

Lehen multzoaren barnean (dramatizazioa edo jolas dramatikoaren inguruko kontzeptuak) erdiak baino gehiagok erantzun du ez zaizkiola oso ezagun egiten kontzeptu horiek. Heren inguru batek, berriz, zertxobait ezagun egiten zaizkiola eta gutxiengo batek (hiru ikasleek soilik) erantzun dute ezagun egiten zaizkiela. Ildo horretatik jarraituz gutxiengo hori bera da bi kontzeptuak bereizteko gauza bakarrik. Ia erdiak adierazten du ez dela gai ezberdintasun hori azaltzeko eta heren bat inguru zertxobait gai sentituko liratekeela. Erdiak baino gehiagok uste du bi kontzeptuek ez dutela esanahi bera eta gutxiengo txiki batek dio (bi pertsonak bakarrik) esanahi bera dutela. Ikasleen erdiak baino gehiagok, ordea, jolasa eta jolas dramatikoa ez direla gauza bera erantzun dute.

Multzo honekin, beraz, ondorioztatu dezakeguna da ikasleei kontzeptuak ezagun egiten zaizkiela eta, logikaz, badutela zantzu edo intuizioaren bat, nahiz eta ez diren gauza zehatz azaltzeko.



Grafikoa 2: Dramatizazioa eta Jolas dramatikoak kontzeptuen inguruko galderen erantzunak

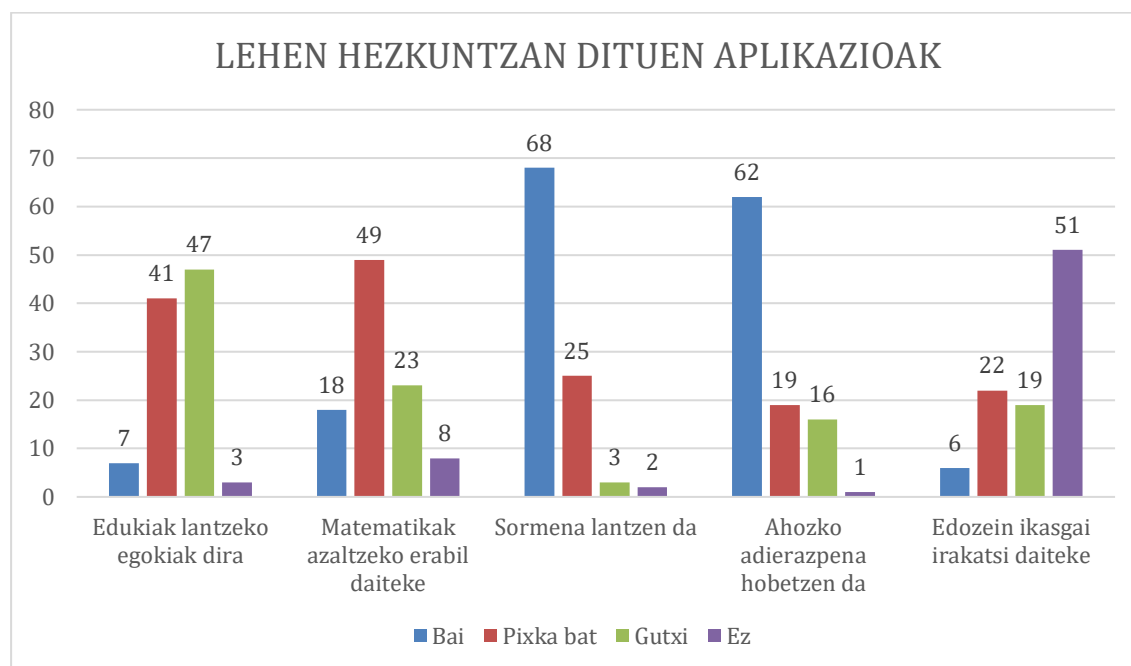
Bigarren galdera-multzoa dramatizazioa edo jolas dramatikoak hezkuntzan dituen aplikazioaren inguruko galderez osaturik dago. Bertan gehiengo batek Lehen Hezkuntzako edukiak lantzeko oso egokiak ez direla erantzun dute, zertxobait egokiak ikasleek erdiak baina gutxiagok eta batere egokiak ez direla uste dutenak, aldiz, hiru ikasle izan dira. Ea matematikak azaltzeko baliagarria ote den galderari gehiengo batek pixka bat izan daitezkeela adierazi du eta heren batek ez dela oso baliagarri. Baiezko borobila eman dutenak gutxi izan dira (hemezortzi ikasle), baina ezezkoa eman dutenak baino hamar gehiago.

Dramatizazioa eta jolas dramatikoaren erabilerarekin sormena eta ahozko adierazpena

lantzen direla gehiengo argi batek adierazi du. Edozein irakasgai irakatsi daitezkeela horien bitartez, aldiz, oso ikasle gutxik (sei) adierazi dute, gehiengoak erantzun horretan ezezkoa eman baitu. Pixka bat edo gutxi erakutsi daitezkeela, berriz, ikasleen laurdenak inguru esan du.

2- BIGARREN ATALA. ZEIN? HAUSNARKETA HIRUKOITZA, PROPOSAMENERAKO ABIAPUNTU GISA

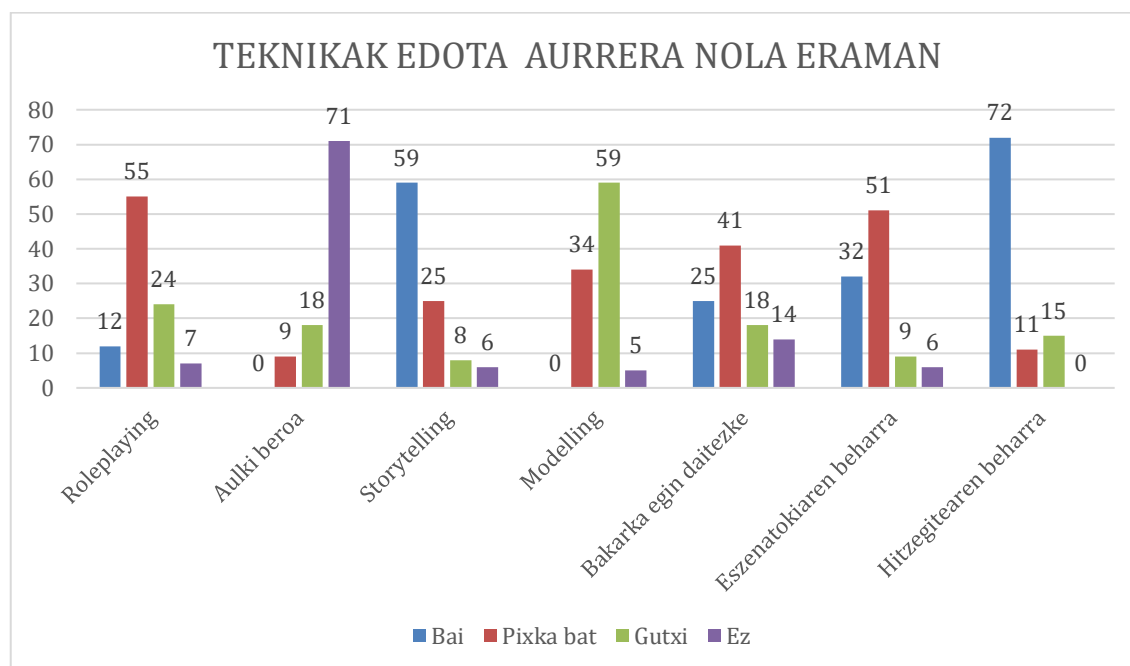
Galdera-multzo honekin ondorioztatu daitekeena da ikasleek argi dutela sormena eta ahozko adierazpena hobetu daitezkeela, ziurrenik antzerkiarekin erlazionatzen dutelako baina gehiago handi batek ez ditu argi ikusten Lehen Hezkuntzan izan ditzaketen aplikazioak; are gehiago ez dute uste bertako edukiak lantzeko baliagarri izan daitezkeenik.



Grafikoa 3: Dramatizazioa/jolas dramatikoak Lehen Hezkuntzan izan ditzakeen aplikazioen inguruko galderen erantzunak

Hirugarren galdera-multzoak dramatizazio edota jolas dramatikoan erabil daitezkeen teknikei egiten die erreferentzia eta baita horiek aurrera eramateko erari. Aipatzen diren lau tekniketatik (*roleplaying*, aulki beroa, *storytelling* eta *modelling*) ezagunena *storytelling* izango litzateke, erdiak baino gehiago ezagutzen baitu. *Rolleplaying* teknika hamabi ikaslek ezagutzen dute eta aulki beroa eta *modelling*-a ikasle bakar batek ere ez. Gehiago batek argi daukana da horiek aurrera eramateko hitz egin beharra dagoela eta eszenatokia pixka bat beharrezkoa dela aurrera eramateko. Ia laurdenak uste du bakarka egin daitezkeen teknikak direla eta erdiak baino gutxiagok bakarka egin daitezkeela esan du.

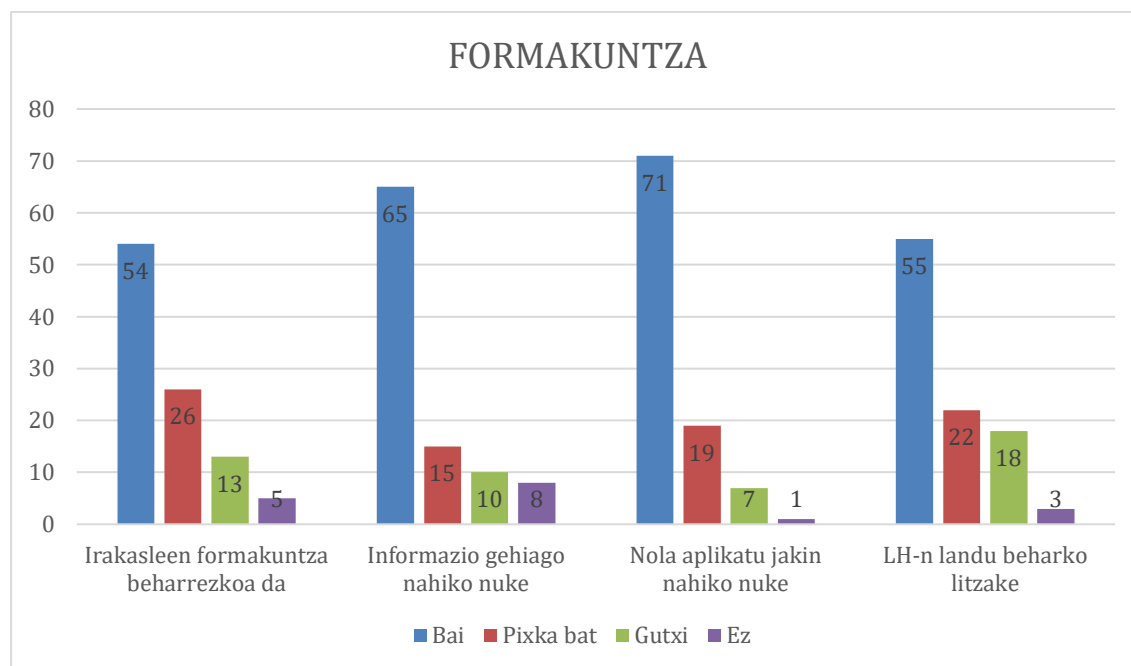
Multzo honetatik ondorioztatu daitekeena da *storytelling* teknika ezagutzen dutela eta nahiz eta beste teknikak ez ezagutu, ikasleek argi daukatela gainontzeko teknikak aurrera eramateko hitz egitea beharrezkoa dela eta baita eszenatoki bat izatea ere, horiek bakarka ere landu daitezkeen bitartean.



Grafikoa 4: Drama-tekniken inguruko galderen erantzunak

Laugarren eta azken multzoak gaiaren inguruan jasotako formakuntzari dagokio eta deigarriak izan dira hemen jasotako erantzunak. Gehiengo handi batek uste du dramatizazioa eta jolas dramatikoa irakasle on formakuntza barruan txertatua egon beharko liratekeela, horren inguruko informazio gehiago eduki nahiko luketela, nola aplikatu jakin nahiko luketela eta Lehen Hezkuntzan landu beharko litzatekeela. Oso gutxi izan dira puntu horin inguruan ezezkoa adierazi dutenak.

Ondoriozta daiteke, beraz, garrantzitsutzat jotzen dutela teknika horien aplikazioa eta interesa daukatela gehiago jakiteko.



Grafikoa 5: Formakuntzaren inguruko galderei erantzunak

2.3.2 Hausnarketa

Inkestetan jasotako ondorioei erreparatu ondoren, begi bistan geratzen da formakuntzan dramatizazioaren inguruko edukiak txertatzeko beharra. Aztertutako emaitzek, beraz, leku berean amaitzen diren bi ibilbide ezberdin jasotzen dituztela esan dezakegu, bata unibertsitate eskolara doan bidea eta bestea eskolatik unibertsitatera doana. Lehenengo ibilbidean, begi bistakoa da unibertsitatean dramatizazioaren inguruko formakuntza eta praktika eskainiz gero, etorkizunean irakasle izango direnek motibazio haundiagoa eduki dezaketela ikasgelan baliabide hori erabiltzerako orduan, gaur egun duten informazio eza gaindituz. Eskolatik unibertsitatera bidean doan bigarren ibilbideari dagokionez, aldiz, dramatizazioa Lehen Hezkuntzako curriculumean txertatzeko aukera egongo balitz, edukien barnean bere lekua izanik, derrigor eman beharko litzateke horren inguruko formakuntza goi mailako ikasketetan. Bi ibilbideak, beraz, irakasleen formakuntzaren behar horretan elkartzen dira.

Agerian geratu da, nahiz eta dagokigun gaiak (ikerketa honen lehen atalean ikusi dugun bezala) goi mailako unibertsitate ikasketetan presentzia txiki bat izan, hori ez dela oinarri nahikoa. Azken finean, gai honi ikasgelan bere lekua ematen ez bazaio, ikasle askok lan- mundura jauzi egingo du dramatizazioaren inguruko inolako informaziorik jaso gabe. Ezagun dugu, ordea, gaiaren inguruan gaur egun oraindik ere dagoen termino ezberdinen bilbadura horrek (aurretik egiaztatu ahal izan dugun bezala) nahasketa sor dezakeela interesa duen irakurle batean eta alderdi hori, ondorioz, ez dela lagungarria.

Unibertsitate mailako formakuntzan dramatizazioak leku gehiago izango balu, ikasle gehiago animatuko lirakeela aztertzeraz eta etorkizunean izango dituzten ikasleekin esperimentatzeraz. Horregatik hirugarren atalean ere puntu honi helduko diogu berriro, proposamen bat eginez.

3. HIRUGARREN ATALA. **NOLA?**

**OBRA DRAMATIKOA: SORMENA, ANALISIA ETA
APLIKAZIOA**

3- HIRUGARREN ATALA. NOLA? OBRA DRAMATIKOA: SORMENA, ANALISIA ETA APLIKAZIOA

Haurrentzako antzerkiek, hurrei zuzenduriko poesia edo narratiben antzera, haurraren beharrei erantzuten lagundu beharko dute (Cervera, 1984:45).

Hirugarren atal honen muina Lehen Hezkuntzako lehen zikloko ikasleei zuzenduriko jatorrizko obra dramatikoak sortzean datza. Ikerketaren bigarren atalean egindako hausnarketa hirukoitzetik ondorioztatutako ideietatik abiatuta gauzatu da eta horren sormena, analisia eta aplikazioa aztertuko dira oraingoan. Hiru alderdi konkretu horiek aztertu ondoren, obra dramatikoak bere baitan izan dezakeen dimentsioa agerian utzi nahi da hezkuntza-praktikarako duen erabilgarritasuna bermatzeko asmoz.

Sormenari dagokionez, obra dramatiko bat idazteko orduan, obraren egiturari erreparatuko diogu, aintzat hartzeko funtzioak, elementuak eta egitura dramatikoak aztertuz. Obra dramatiko bat idaztea (ikasle edota irakasleen artean) ikasgelan dramatizazioa lantzen hasteko abiapuntu egokia izan daiteke, testuinguru zehatz bat sortzen laguntzen baitu, helburu jakin batekin lanean hasteko.

Analisiaren zatian, obra dramatikoan lantzen diren eta aurretik ikusi ditugun Oinarrizko Hezkuntza Curriculumean dauden diziplina barruko oinarrizko konpetentziak identifikatuko ditugu eta horien edukietan jarriko dugu arreta. Ariketa gisa esanguratsua dela deritzogu, konpetentzietan azaltzen diren edukiak aztertuko baitira, bai eduki komunak eta baita espezifikoak ere. Ikasgelan baliagarri izan daitekeen ariketa bat egin nahi da analisi horren bidez, batez ere dramatizazioarekin loturiko praktikak sustatzeko asmoarekin.

Azkenik eta aplikazioari dagokionez, irakasleen formakuntzare esparruan obra dramatikoak zein lekutan kokatuko den aipatuko dugu. Baita ere, dramatizazioaren inguruko formakuntza Unibertsitateko Lehen hezkuntzako Gradu ikasketetan

eskaintzean, hori zein alderditatik eta norantz enfokatu daitekeen ere behatuko dugu, hiru faseetako proposamena eginez.

3.1 Obra dramatikoaren sortzean aintzat hartzeko funtzio eta elementuak

Aurreko atalean aipatu dugun bezala, dramatizazioa ikasgelan lantzerakoan abiapuntutzat balioko duen testuinguru hori falta izan da batzuetan eta horrek dramatizazioa martxan jartzea eragotzi dezake. Obra dramatiko bat erabiliz, bai haurren artean idatzitakoa edo baita ikasgelan ahots goran irakurritakoa, ezagun zaien istorio edo pertsonaietatik abiatu daitezke, eta horrela, erosoago sentituko dira bai ikasleak eta baita irakaslea ere.

Obra dramatiko bat hutsetik idazteko orduan kontuan hartu beharreko elementuei hautemango diegu, ondoren gure jatorrizko obra dramatikoaren sortzeko baliabideak edukitzeko. Idazketa hori gauzatzeko Vladimir Propp (1985) errusiarrak urteetan zehar egindako ikerketaren emaitzetan oinarrituriko liburua hartu dugu erreferentziatzat: *Morfología del cuento*. Tejerinak (2014) idatzitako *Estudios de los textos teatrales para niños* liburuan Propp-ek eginiko ekarpenean oinarritzen da haurrei zuzenduriko antzerki- testuak aztertzeke. Autore horren hitzetan, herri- ipuinek badute beren baitan horiek aztertzeke modu jakin bat, *ipuin zoragarri* gisa izendatzen duena. Kontzeptualizazio horrek haurrentzako ipuinen betiko egitura biltzen du: maltzurkeria edo gabezia batetik abiatzen da, tarteko funtzio jakin batzuetatik pasatzen da, gorenera edota klimax momentura heltzen da maltzurkeria edo gabezia hori konpontzen denean eta, azkenik, gertaera zoriontsu batekin amaitzen da.

Egitura aipatzea interesgarria iruditzen zaigu, oso erabilgarria baita, ipuin klasikoetarako bezala, baita horien antzerki-adaptaziorako edota antzerki-obra

jatorrizkoetarako ere. Horregatik, eta gure lanarekin loturik, jatorrizko antzerki-obra horren ideiari heldu diogu, hurrei zuzenduriko antzerkiarekin lotzeko.

3.1.1 Obra dramatikoaren funtzioak

Aipatu berri dugun egitura horren barruan gertatzen diren funtzioetan zentratuko gara gure obra dramatikoa sortzeko. Propp-en (1985) hitzetan, hogeita hamaika dira, funtzio edo ekintzatan sailkatzen direnak eta, jakina, ezinezkoa edota oso zaila litzateke obra berean guztiek bere tartea izatea. Hiru zatitan banatzen ditu berak funtzio horiek: hasierako egoeran gertatzen direnak, korapilo edo istorioaren erdian gertatzen direnak eta amaieran gertatzen direnak.

Hasierako egoera:

- I. Urruntzea: familiako norbait etxetik urruntzen da.
- II. Debekua: protagonistak debekuren bat jasaten du.
- III. Etena: debekua eteten da.
- IV. Galdeketa: erasotzailea informazioa bilatzen saiatzen da.
- V. Informazioa: erasotzaileak bere biktimari buruzko informazioa jasotzen du.
- VI. Iruzurra: erasotzailea biktimari iruzur egiten saiatzen da, hartaz jabetzeko edota haren gauzak lapurtzeko.

Korapiloan gertatzen diren funtzioak:

- VII. Konplizitatea: etsaiak biktimari iruzur egiten dio.
- VIII. Maltzurkeria: erasotzaileak familiako norbaiti min egin edota kaltea eragiten dio.

- IX. Trantsizio-momentua: gaiztakeria baten berri izaten du heroiak, norbaitek agindu bat ematen dio edota alde egitera behartzen zaio.
- X. Ekintzaren hasiera: heroi/bilatzaileak martxan jartzea onartu edo erabakitzen du.
- XI. Abiatzea: heroi bere etxetik doa.
- XII. Emailearen lehen funtzioa: heroiak froga, galdeketa edota erasoren bat jasaten du objektu magiko bat hartzeko prestatzen duena.
- XIII. Heroiaren erreakzioa: heroiak emaile izango denaren ekintzen aurrean erreakzionatzen du.
- XIV. Objektu magikoaren harrera: objektu magikoa heroiaren eskuetan erortzen da.
- XV. Lekualdatzea: heroi bere helburua dagoen lekura eramaten da.
- XVI. Borroka: heroiak eta bere erasotzaileak borroka egiten dute.
- XVII. Marka: heroiak marka bat jasotzen du (askotan borroka batean).

Amaierako funtzioak:

- XVIII. Garaipena: erasotzailea garaitua da.
- XIX. Konpontzea: hasierako gaiztakeria konponduta geratzen da.
- XX. Itzulera: heroi itzuli egiten da.
- XXI. Jazarpena: heroiak jazarpenen bat jasaten du.
- XXII. Laguntza: heroiak laguntza jasotzen du.
- XXIII. Etorrera ezezagun moduan: heroi etxera ezezagun moduan itzultzen da etxera edota beste eskualde batera.
- XXIV. Asmo iruzurtiak: heroi faltsu batek bere gain hartzen ditu asmo iruzurtiak.
- XXV. Eginbehar zailak: heroiari eginbehar zailen bat proposatzen zaio

- XXVI. Eginbeharra betea: heroiak proposatutako eginbehar hori betetzen du.
- XXVII. Aintzat hartzea: heroia aintzat hartua da.
- XXVIII. Aurkikuntza: heroi faltsua, erasotzailea edo gaiztoa agerian geratzen da.
- XXIX. Itxuraldaketa: heroiak itxura-aldaketa bat jasotzen du.
- XXX. Zigorra: heroi faltsua edo erasotzailea zigortzen da.
- XXXI. Ezkontza: heroia ezkondu eta tronura igotzen da.

Autoreak proposatzen dituen funtzioak irakurri ostean, ondoko hauek aukeratu ditugu obra dramatikoaren osatzeko: «hasierako egoera» ataletik urruntzea aukeratu dugu, «korapilotik» maltzurkeria eta borroka izan dira hautatuak, eta «amaieratik», berriz, garaipena eta itzulera funtzioak.

FUNTZIOAK	
HASIERA	- Urruntzea
KORAPILOA	- Maltzurkeria
	- Borroka
AMAIERA	- Garaipena
	- Itzulera

Taula 11: Obra dramatikoan aurki ditzakegun funtzioak

Funtzio horiek izango dira, beraz, ondoren aztertuko ditugunak:

3.1.1.1 Urruntzea

Urruntzea hasieran aurkeztutako familiako kideren bat etxetik aldentzean gertatzen da eta istorioaren hasiera markatzen du. Aita edo ama izan daitezke aldentzen diren pertsonaiak, baina askotan protagonista bera izan ohi da. Urruntzea

protagonistaren ezbeharraren aurrekoa da beti, abentura bat dakar bere baitan eta, kasu askotan, beharrezko baldintza bihurtzen da garaipen heroikoa gerta dadin.

Obra dramatikoan, Pittikaren aita da urruntzea eragiten duen pertsonaia, alabari perretxiko bila joateko eskatzen dio-eta; bizi diren etxetik aldentzean gertatzen da urruntzea.

AITA (OFF): Pittika, gaur afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi dut.

PITTIKA: Perretxiko-tortilla?

AITA (OFF): Bai, eta ez kexatzen hasi, asko gustatuko zaizu-eta.

PITTIKA: Ba, ez dakit. Ez dut inoiz probatu, aita

AITA (OFF): Horregatik, ba. Perretxiko garaia da orain eta zoaz basora, batzuk biltzera

PITTIKA: Bueno, eta zenbat ekarriko ditut?

AITA(OFF): Ahal dituzun guztiak! Eta kontuz ibili!

PITTIKA: Bale. Ondo da!

3.1.1.2 Maltzurkeria

Hurrei zuzenduriko ipuinetan edo antzerki-obretan sarritan erabili ohi den funtzioa da eta istorioaren mamia izan daiteke kasu askotan. Protagonistari edo haren familiako kide bati kaltea eragiten dio. Aurretik gertatutako ekintza guztiak «gaiztakeria» hori jazo dadin gertatzen dira; zubi-lana beteko lukete. Gure obra dramatikoan, gaiztakeria hau gerta dadin, Pittika etxetik aldendu egiten da (urruntzea); ondoren, Ekirekin egiten du topo, baina berehala galdu eta elkarrengandik berezi egiten dira ekaitza hasitakoan; etxera itzultzen saiatzen da, baina, nekearen nekez, lo geratzen da. Momentu horretan izango du gaiztakeriak bere lekua istorioan, Tartaloren itxura hartuta.

Erasotzailea bihurtzen da, beraz, gaiztakeria hori egiten duena eta itxura ugari aurkeztu ditzake. Mitoetan oinarritutako pertsonaia bat izan daiteke, gure obra dramatikoan bezala (euskal mitologian oinarritua), edota sorgina, herensugea ala ogroa izan daiteke. Giza pertsonaia bada, aldiz, ezaugarri negatiboak izango ditu itxurari edota izaerari dagokionez: itxura txarra, itsusitasuna, krudelkeria, gogaikarritasuna, harrokeria...

Aztertzen ari garen obra dramatikoaren kasuan aipatu dugun bezala, Tartalo izango da gaiztakeria irudikatuko duen pertsonaia antagonista. Pertsonaia mitologiko bat da, itxura oldarkorra duena eta aipatu berri ditugun ezaugarri negatiboetatik hauek izango lituzke: begi bakarra, iletsua eta itsusia. Tamaina handikoa denez, indartsua ere bada eta ahots beldurgarria dauka, hasieran behintzat.

Era honetara aurkezten da Tartalo laugarren ekitaldiaren hasierari dagokion oharrean:

(Itzal beldurgarri bat ikusiko da atzealdean: erraldoi baten antzekoa. Itzala ikusiko dugu aurrena, agertokia poliki-poliki gurutzatzen, eta, ondoren, agertokian azalduko da. Ikaragarri handia da eta ile luze-luzea dauka, baina beldurgarriena aurpegira begiratzean ikusi dezakegu: begi bakar bat du kopetaren erdian, handia eta beltz-beltza: Tartalo da).

3.1.1.3 Borroka

Borroka heroia-aren eta gaiztakeria-aren egilearen artean gertatzen den liskar zuzena da eta elkarren arteko indarrak neurtzen dira bertan. Borroka gertatu dadin heroia gaiztoaren bila atera daiteke (edozein arrazoi dela medio) edota heroiak biktimaren rol-a hartzen du, erasotzailea baita kasu horretan borroka sortarazten duena. Borroka hori izan daiteke fisikoa, gorputz indarrez egindakoa, edota dialektikoa, hitzen indarra bakarrik baliatuta.

Aztertzen ari garen obra dramatikoan Pittikak biktimaren rola hartzen du, aurretik ez baitu Tartalo ezagutzen. Bestalde, Tartalok ere ez luke arrazoirik izango Pittikarengana borroka bila joateko eta, beraz, zilegi da esatea borroka hau egoera jakin batengandik suertatutakoa dela. Tartalo iluntzean irten da kobazulotik janari bila, ziurrenik egunero egin ohi duen antzera; Pittika, aldiz, egun arrunt batean ez litzateke basoan ordu horietan egongo eta are gutxiago bakarrik eta lokartuta. Bere zoritxarrerako, beraz (edo zorionerako, segun-eta nola begiratzen diogun) okerreko leku eta orduan dago. Onik ateratzeko, beraz, Tartalok proposaturiko jolasean parte hartzea beste aukerarik ez dauka. Borroka dialektikoa gertatzen da orduan protagonistaren eta antagonistaren artean.

PITTIKA (pentsatuz): Baina itxaron! Agian, akordio batera iritsi gaitzke, ezta? Aske uzten banauzu, etxean dugun platano eta enbor-zuku guztia ekarriko dizut

TARTALO: Txantxetan ari zara? Nik horrekin ez daukat pintxo bat egiteko ere! Begira, batzuetan, jaten ditudan animaliekin pixka batean dibertitzeko, galdera batzuk egiten dizkiet. Eta asmatzen badituzte, joateko aukera dutela esaten diet. Inozoegiak izaten dira galderei ongi erantzuteko eta, beraz, nire tripan amaitzen dute

PITTIKA: Egin niri galderak! Egin niri galderak!

TARTALO (pentsatuz): Beeeenoo, agian zurekin ongi pasatu dezaket; azken finean gazte-gaztea zara

Aipatzekoa da, hala ere, borroka gertatzen den momentuan, azpijokoren bat erabiltzen duen pertsonaiaren bat egoten dela. Kasu honetan erasotzailea da trikimailuak erabiltzen dituen bere arerioa nahasteko: Tartalok galdera bat egiten duen bakoitzean, hainbat estrategia erabiltzen ditu Pittikak argi pentsatu ez dezan. Lehenengo galdera, adibidez, batuketa baten emaitza asmatzea da eta, beraz, hori zailago egiteko, zenbakiak esaten hasten da ahots goran:

TARTALO (moztuz): Bueno, bueno, bueno. Has gaitezen galderekin. Ea, hor doa lehenengoa: zenbat da hamabi + bost?

PITTIKA (behatzekin zenbatuz eta ahapetik): Bat, bi, hiru, lau, bost...

TARTALO (oso altu, ia oihu eginez): Bost, zazpi, hamalau, hoge...

Asmakizun batean oinarrituriko azken galdera egitean, abesti bat kantatzen hasten da berriz ere oso altu, Pittika nahasteko helburuarekin:

TARTALO: Ikusiko dugu hori. Entzun arretaz: itsasontzi batean txori bat, txakur bat eta sagutxo bat daude. Itsasontzia hondoratzen hasten bada, zein animaliak atera beharko du lehendabizi ontzia ez hondoratzeko?

PITTIKA (pentsatzen): Txoria, txakurra eta sagutxoa....

TARTALO (ozen eta zakar abestuz): Sagu txiki, sagu maite, zulo txoan gorde zaituz...

PITTIKA: Ixxxxxooooo! Ezin dut pentsatu!

TARTALO (ozenago abesten): Zapik ikusten bazaitu, kris kras jan egingo zaitu!

PITTIKA (gogor pentsatzen): Txoriak hegan egin dezake; beraz, ez da hain astuna...

TARTALO (oihu eginez eta erdi dantzan): Ez nau jango! Jango zaitu! Ez nau jango! Jango zaitu!

3.1.1.4 Garaipena

Heroiak erasotzailea garaitzen du, borroka fisiko baten bidez edota jolas baten bidez. Horri esaten zaio garaipena. Ikusi berri dugun bezala, gure obra dramatikoan borroka dialektikoa da: Pittikak hiru galderari erantzun zuzena emanaz lortzen du garaipena.

PITTIKA: Horra hor! Ez dira iratxoak gutxietsi behar. Joan naiteke orduan?

TARTALO: Mmmmmm...

PITTIKA (altxa eta badoa): Ba ni, banoa, hiru galderak asmatu ditut eta. Hitz ematen didazu ez dituzula animalia eta iratxo gehiago jango?

TARTALO: Eta zer jango dut orduan?

PITTIKA: Ez kezkatu, amari sukaldeko errezeta-liburua eskatuko diot eta laster etorriko naiz zuri erakustera. Nahi baduzu, barazkiak biltzen ere irakatsiko dizut. Laster arte! (eta korrika irteten da).

Askotan, hurrei zuzenduriko obretan, borroka eta garaipena loturik joan ohi dira. Gaizkiaren eta onaren arteko borroka bezala hartu daiteke eta, normalean, azken hau irteten da garaile.

Garaipenak, gainera, badu halako esanahi sinboliko bat haurrarentzat, protagonista edo heroiarekin identifikatzen delako eta, hortaz, haren garaipenak eragina duelako haurraren garapen pertsonalean.

3.1.1.5 Itzulera

Protagonistaren itzulera, urruntzea gertatzen den era berean gertatzen da. Obra dramatikoan ere horrelaxe gertatzen da: basoan barrena abiatzen da Pittika istorioaren hasieran eta halaxe itzultzen da amaieran ere, lehen igarotako bide

berbera zeharkatuz. Kasu honetan, gainera, itzulera protagonistaren desioarekin loturik dago zuzenean, hirugarren ekitaldian bakarrik geratzen den momentutik hainbat aldiz aipatzen baitu etxera itzultzeko gogo.

PITTIKA: Badirudi eguzkia ezkutatzen ari dela. Hobe izango da etxerako bidea hartzea ilundu baina lehenago. Nire gurasoak kezkatuta egongo dira.

PITTIKA: Orduan hiru galderei ongi erantzunez gero, etxera joan naiteke?

PITTIKA (pozik): Txantxangorria da! Kaixo, txantxangorritxo! Non zaude? Ez zaitut ikusten! Lagunduko zenidake etxera itzultzen?

PITTIKA (ziurtasunez hitz egiten du orain): Ongi da! Etxera, ba, Pittika!

Itzulera horretan, gainera, ezinbesteko laguntza jasoko du aurretik azaldutako pertsonaia batengandik.

TXANTXANGORRIA (OFF): Pi, pipi, piii. Pipi, pipi, pipi, pipipipi

PITTIKA (buruarekin baietz egiten doa eta poliki txantxangorriak esandakoa errepikatzen du): Bidegurutzeraino iristean, eskuineko bidexka hartu, jarraitu bertan bost metro, gero berriz eskuinerantz eta zuzen. Etxera iritsiko zara horrela. (hunkituta) Mila-mila esker, txantxangorri!

Txantxangorria izango da, beraz, etxera salbu itzultzeko argibideak emango dizkiona, baina berak bakarrik topatu beharko du bide egokia. Itzulera horretan agerian utziko du berriz ere Pittikak bere abilezia, argi utzita lehengo garaipena ez dela zorte kontua izan.

3.1.2 Obra dramatikoaren elementuak

Egitura dramatikoa zein elementuz osaturik dagoen jakiteko, Motosen (2007:20) hitzak hartuko ditugu azalpen hau emateko orduan, hauek era errazean laburbiltzen baititu: «eskemaren ezaugarria arazo-egoera (gatazka) bat duen ekintza baten irudikapena da (ekintza-sekuentzia) eta aldez aurretik paper batzuk hartu dituzten aktore batzuek egina (pertsonea)». Egitura dramatikoan honako elementu hauek aurkitu ditzakegu, beraz: pertsonaia, gatazka, denbora, espazioa, argumentua eta gaia.

3.1.2.1 *Pertsonaiak*

Pavis-ek (1980) dio antzerki-pertsonaia orok ekintza bat egiten duela eta, aldi berean, egiten duen ekintza horrek definituko duela nolakoa den. Pertsonaia naturaz gaindikoa ere izan daiteke, animalia bat edota izaki sinbolikoa, baina nolani ere beti izango du egin beharreko ekintzaren bat edo erabakiren bat hartu beharra.

Pertsonaiak hainbat ezaugarri ditu, definitzen lagunduko dutenak: izena, adina, ezaugarriak, egoera eta klase soziala, istorio pertsonala, balio-kodea eta gainerako pertsonaiekiko harremanak. Obra dramatiko batean topa ditzakegun pertsonaiak era honetara sailkatzen dira, historian daukaten zamaren edo presentziaren arabera: protagonista, antagonista eta bigarren mailakoak. Grezia garaian protagonista, tritagonista eta deuetagonista esaten zitzairen.

Protagonista deitzen zaiona pertsonaia nagusia izaten da. Istorioan gertatzen den ekintzaren muinean edo gatazkan dagoena da eta egoera ahalik eta modurik onenean gainditu nahi du; ikuslea edo irakurlea berarekin identifikatzen da. Bestalde, obra dramatikoetan azaltzen diren haurrak —eta, gure kasuan, Pittika haur gisa hartu dezakegu, 25 urte dituen arren, iratxoen munduan oso gaztea delako— alaiak, gardenak eta zintzoak izan ohi dira. Zintzoak dira, ez baitute

defendatzeko beharrik edo interesik eta egia esan ohi dute, ez dutelako ezer ezkutatzeko, helduek ez bezala.

Antagonista gisa sailkatzen den pertsonaia aurkakotasunean edo gatazkan dago, oro har, protagonistarekiko. Protagonistaren ibilbidea oztopatzen du, lortu nahi duen edo dituen helburuei zailtasunak jarritz. Haurrei zuzenduriko obra dramatikotetan «gaiztoa» deitzen zaiona izango litzateke eta ez du ikuslearengan edo irakurlearengan inolako enpatiarik sortzen; haurrek, askotan, «gaiztoak» porrot egin dezan nahi izaten dute. Tartalo izango litzateke istorio honetako antagonista, Pittika bahitzen baitu ondoren jateko asmoarekin. Iratxoa jango balu, ordea, hark aurrez zituen helburu guztiak bertan behera geratuko lirateke eta, horregatik, gatazka edo borrokarik handiena bien artean gertatzen da. Gaiztoaren papera ere Tartalok betetzen du: istorioan agertzen denerako ikusle/irakurle gehienak Pittikarekin identifikatzen dira eta Pittikari min egin nahi dion edozein agertuz gero, haren aurka jartzen dira.

Bigarren mailako pertsonaiek ez dute gatazkan parte hartzen, baina, normalean, pertsonaia «onaren» edo «gaiztoaren» alde azaldu ohi dira. Orain arte aipatutako pertsonaia-moten garrantzi bera dute, ezinbestekoa da beren presentzia eta, askotan, haietako baten hitzek edo ekintzek laguntzen diote protagonistari. Aztertzen ari garen obra dramatikotan bigarren mailako pertsonaia hauek topatu ditzakegu eta guztiek dute berebiziko garrantzia:

- Aita: aitaren pertsonaia izango da abenturari hasiera emango diona berak eskatuko baitio alabari basora perretxiko bila joateko (aurreko ataleko «azalpena» zatian ikusi dugun bezalaxe).
- Ama: Pittikari hamaiketako prestatuko dio basoan jan dezan eta horri esker jateko zerbait izango du orduak pasa ahala gosetzen denean.

- Eki: ekaitza hastean desagertuko den arren, aurretik beharrezkoa izango den elementuaren funtzionamendua azalduko dio: adarraren erabilera. Informazio hori gabe, Pittikak ez luke lortuko etxerako bidea topatzea.
- Txantxangorria: ezinbesteko pertsonaia izango da istorioan, lehendabizi ekaitzaren arriskuaz abisatzen duelako eta, ondoren, Pittikari etxera itzultzeko argibideak emango dizkiolako.
- Korrikalaria: korrikalariak ematen dion tratua dela-eta Pittikak balio gehiago ematen dio bizi den tokiari eta etxera itzultzeko grina areagotu egiten zaio.

Tejerinaren (2014) hitzetan, azterketa ideologiko batetik begiratuta eta testuen edukiaren dimentsioak kontuan hartuz, obra dramatiko honetan *Manikeismoa* dagoela esan daiteke. Pertsonaien banaketa zorrotzean oinarritzen da manikeismoa eta hurrei zuzenduriko antzerki-lanetan askotan agertu ohi da. Pertsonaiak oso zintzoak edo ikaragarri gaiztoak izaten dira eta kontraste horretan oinarritzen da kontakizuna. Oso zintzoak direnek beti irabazten dute eta gaiztoak, aldiz, zigorra jaso eta galtzera kondenatuta daude: onak dira garaile eta gaiztoak, berriz, galtzaile beti.

Gertatu daiteke, ordea, aipatu berri dugun ohiko *Manikeismo* horretan aldaketak suertatzea. Pertsonaien ibilbideetan progresio-elementuak sartu daitezke eta, era horretara, horien izaera zorrotzean eragina izan dezake. Horixe da, hain zuzen, obra dramatiko honetan Tartalo pertsonaia gaiztoarekin gertatzen dena. Pittikaren aurkako borroka amaitu ostean, iratxoak galdetzen dio ea animalia eta iratxo txikiak jateari uko egingo dion eta, Tartaloren erantzuna ezezkoa ez denez, airean uzten du hortik aurrera kontu horren inguruan izango duen asmoa:

PITTIKA (altxa eta badoa): Ba ni, banoa, hiru galderak asmatu ditut eta. Hitz ematen didazu ez dituzula animalia eta iratxo gehiago jango?

TARTALO: Eta zer jango dut orduan?

PITTIKA: Ez kezkatu, amari sukaldeko errezeta-liburua eskatuko diot eta laster etorriko naiz zuri erakustera. Nahi baduzu, barazkiak biltzen ere irakatsiko dizut. Laster arte! (eta korrika irteten da).

3.1.2.2 Gatazka

Pertsonen edo gauzen arteko talka, desadostasun, etengabeko oposizio edo borroka egoera oro gatazka dramatikoak bihurtu daitezke eta beharrezkoa izan ohi da obra batean.

Bi indar antagonikoren, bi pertsonaia edo gehiagoren arteko munduaren ikuspegiaren edo egoera beraren aurrean dauden jarrera ezberdinen arteko liskar gisa definitu daitezke. Subjektu bati bere helburuan beste subjektu bat aurkaratzen zaionean sortzen da gatazka eta honek forma ugari hartu ditzake: pertsonaien arteko lehia, moral ikuskera ezberdinen arteko talka, gizabanakoaren eta gizartearen arteko aurkakotasuna, gizakiaren liskar metafisikoa printzipio transzendente batekin (Jainkoa, zoria,...), eta abar.

Brunétier-en (2000) hitzetan, gatazka da ekintza dramatikoak mugitzen duena eta pertsonaien artekoak izan daitezke edota pertsonaia batek soilik izan dezake gatazka hori, indar naturalen edo sozialen aurka doan helburu jakin bat lortzeko.

Batzuetan, gatazka gertatu aurretik, pertsonaiek berekin dakarte arazo edo eztabaida hori eta obra dramatikoan momentuko egoerara igarotzen da.

Aztertzen ari garen obra dramatikoan gatazka Pittika eta Tartaloren artekoa da. Kasu honetan, Tartalok, gose denez eta animaliak eta, noizbehinka, iratxoren bat ere jatera ohituta dagoenez, normaltasun osoz ikusten du Pittika jatea, txikia izan arren. Pittikak, jakina, haren atzaparretatik alde egin nahi du, bizirik jarraitu eta etxera itzultzeko. Horrez gain, ez du ulertzen Tartalok izaki bizidunak jan behar hori, gosea izanez gero beste gauza mordoa jan daitezkeela pentsatzen duelako. Tartalok, aldiz,

gosea duen bakoitzean, harrapatzen duen jakia sutan erre eta gustura jaten du, haren iritziz gosea asetzea izaki bizidunak hartu eta jatea baita.

3.1.2.3 Espazioa eta denbora

Denbora dramatikoak antzezpenak irauten duen denbora izango litzateke: iraupen dramatikoak ekintza agertokian gertatzen den bitartean ohikotasunez onartzen dena da.

Fikziozko denbora ekintza errepresentatuak errealitatean iraungo lukeen denbora-tarteari dagokio, hau da, errealitatean gertatutakoari dagokion iraupenari.

Obra dramatiko honetan denbora dramatikoak egun bateko iraupena du, istorioa goizean hasi eta gauean amaitzen delako. Ikusle edo irakurlearentzat, ordea, denbora erreala gertakariak agertokian ikusi edota paperean irakurtzean igarotzen den tarte hori izango litzateke.

Espazio eszenikoa antzerki-espazioa da, pertsonaiek antzeztzen duten agertokia, ohikotasunez ikusgai dagoena eta eszenaratzean zehazten dena.

Espazio dramatikoak aldeztetik eraikitako espazioa da, ekintzaren eta pertsonaien bilakaeraren esparrua finkatzeko. Ikusleak bere irudimenean eraiki behar duen testuan irudikatutako espazioa da.

Obraren hasieran azalduko den espazio dramatikoak eraldatzen joango da istorioa aurrera doan heinean. Lehen agerralditik bigarrenera Pittikaren etxetik basora aldatuko da. Obra dramatikoaren hasieran bi zuhaitz handi²¹ ikusiko dira bata bestearen ondoan, bakoitzak atexka bat duela. Bigarren agerraldira pasatzerakoan, zuhaitz horiei bira emango zaie beste aldera eta, aldi berean, zuhaitz gehiago

²¹ Obra dramatikoak idaztearekin batera taularatze proposamen bat pentsatzea sahiestu ezin den akzio bat da.

txertatuko dira agertokian, basoa irudikatuz. Hirugarren agerraldia ere bertan izango da. Laugarrenean, Tartaloren kobazuloa da ikusiko dena; beraz, alde aurretik zeuden zuhaitz guztiak kenduko dira, espazioa hutsik uzteko eta argiekin jolasteko, Tartalo prestatzen ari den sua ikusleek sentitu dezaten. Bosgarren agerraldian, aurretik bigarren eta hirugarren agerraldian ikusitako baso berberera egingo da aldaketa. Seigarren eta azkenekoan, aldiz, obraren hasierara itzuliko gara pertsonaiarekin batera: bi zuhaitz handi ikusiko ditugu, bata bestearen ondoan, bakoitzak atexka bat duela.

Esan daiteke, orduan, hiru espazio dramatiko ezberdin ditugula obra dramatikoan zehar eta hirugarren eszena gertatzen den bigarren espazio dramatikoan, itxura-aldaketa bat gertatzen dela, kanpo-elementuak edo atrezzoak erabiliz, hiria irudikatzeko.

Haurrei zuzenduriko obra dramatikoetan denbora eta espazio dramatikoaren nolabaiteko zehaztasunik eza izaten da, kontakizuna gune atonoetan gertatzen bada, nolabait ere, atemporalitate kutsua hartzen dutelako. Fantasiatzko dekoratu batean kokatu ohi dira, herrixka isolatuetan edo landa-inguruetan, kontakizuna denbora jakin bati lotzea eragozteko.

Hiri handiak zoriontasun ezaren errepresentazio gisa agertzen dira askotan. Istorioaren barruan hiri-espazio berri bat azaltzen denean, konnotazio negatiboak izaten ditu. Aurretik agerian zegoen bake hori puskatzen da bat-batean eta zarata, presa, edota pazientziarik gabeko jendea agertzen dira.

Aztertzen ari garen obra dramatikoaren kasuan Pittika basoan bizi dela ikusten da, pozik eta lasaitasunez inguratuta. Ez dakigu ziur zein baso den ezta zein urtetan gauden ere; alde horretatik, topatu dezakegun zehaztasun bakarra da udaberria dela, egunen luzerari eta udaberriko fruituei erreferentzia egiten zaielako. Istorioan hiria azaltzen den momentuan Pittika oso deseroso sentitzen da eta bertako zarata eta argiek sortzen dioten ezinegona uzten du agerian, baita hango jendeak eragiten dion tratu txarra ere.

3.1.2.4 Argumentua edo trama

Argumentua gaiaren edo alegiaren sinonimoa da, kontatzen dena, kontatutako istorioaren trama. Gertakarien kateetan oinarrituta dago eta erraz ondorioztatu daitezke gatazkan dauden indarrak.

Istorioan zehar gertatzen dena kontatzen da bertan modu kronologiko batean, ikusle/irakurlearengan inolako eraginik bilatu gabe.

Aztertzen ari garen obraren argumentua ondoko hau da: Pittika basoan bizi den iratxo bat da. Goiz batean bere aitak perretxiko bila joateko eskatzen dio, afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi duelako. Basora joaten denean, bere lagun Ekirekin egiten du topo eta hark helburu horretan laguntzen dio. Horretan ari direla, adar bat topatzen dute, animaliekin komunikatzeko balio duena, eta txantxangorri batek ekaitza datorrela ohartarazten die. Euri-zaparrada hastean, galdu eta bereizi egiten dira elkarrengandik eta Pittika bakarrik geratzen da. Etxera itzultzen saiatzen da orduan, baina bidez nahastu eta hirira hurbiltzen da; hiritar korrikalari baten tratu txarra jaso ostean, basora itzultzen da. Nekearen nekez lo geratu eta gero, Tartaloren kobazuloan esnatzen da. Tartalok jan egin nahi du Pittika, baina, hiru galderei zuzen erantzunez gero, alde egiteko aukera emango diola esaten dio. Pittikak erantzun zuzenak asmatzen ditu eta, ondoren, basora joan eta, txantxangorriaren laguntzaz, etxera itzultzea lortuko du.

Argumentuaren bertsio laburrago bat hau izan daiteke: Pittika basoan bizi den iratxo bat da, baina egun batean bere etxetik urrunduta eta galdu egiten da. Tartalok aurkitzen du eta jateko asmoarekin bere kobazulora eramaten du. Borroka egin beharko dute beren artean eta, Pittikak irabazi ostean, etxera itzuliko da garaile.

3.1.2.5 Gaia

Gaia obran gertatzen den ideia nagusia edo nagusiak dira eta egilearen asmoa laburbildu ohi du. Ahalik eta hitz gutxien erabiliz formulatu behar da.

Kasu honetan ikasteak duen garrantzia azpimarratu nahi da, eta irakaspen hau eman nahi du: ikasi eta edukiak ongi barneratuz gero, aurrera egiteko gai izango zara.

Besteak beste, haurrek curriculumeko edukiak lantzeko helburuarekin sortutako obra dramatikoa da, eta egokia iruditzen zaigu gaia horretara bakarrik mugatzea, sakonean beste hainbat gai ere ukitzen dituen arren.

3.1.3 Egitura dramatikoa

Egitura dramatikoa oro bi zati nagusiz osatuta dago: kanpo-egitura eta barne-egitura. Kanpo-egituran obra dramatikoa antolakuntza antzeman daiteke; barne-egitura, ordea, historiaren antolakuntzan dago zentratuta. Kanpo- eta barne-egitura osatzen duten elementuak aldatu daiteke, aurrerago ikusiko dugun bezala.

3.1.3.1 Kanpo-egitura

Obra dramatikoen kanpo-egitura ekitaldi, agerraldi eta akotazioek osatzen dute. Ekitaldien aldaketa normalean oihala jaistean gertatzen da, bai atsedenaldirako eta bai eszenografia aldaketa handi bat egin behar denean. Hurrei zuzenduriko obrek, normalean, ekitaldi bakarra izaten dute, laburragoak izan ohi direlako eta, etenaldi bat eginez gero, hurrei zailagoa suertatzen zaielako berriz istorioan sartzea. Gu aztertzen ari garen kasuan, obra dramatikoa ekitaldi bakarra izango du.

Ekitaldiak agerraldietan sailkatzen dira. Agerraldiak pertsonaia agertokitik desagertu edota pertsonaia-kopurua aldatzean gertatzen dira. Agerraldiz alda daiteke baita ere, agertokian dagoen pertsonaiaren egoera aldatzen denean.

Aztertzen ari garen obra dramatikoan sei agerraldi topatu ditzakegu:

0. Agerraldia: Irteera.
1. Agerraldia: Perretxiko bila.
2. Agerraldia: Bakarrik.
3. Agerraldia: Tartalo.
4. Agerraldia: Etxerantz.
5. Agerraldia: Guztiok batera.

Akotazioak ere kanpo-egituraren parte izaten dira eta, horietan, autorearen oharrak jasotzen dira: pertsonaien sartu-irteerak, agertokian gertatu daitezkeen aldaketak, pertsonaiak agertokiaren zein tokitan kokatzen diren edota aktoreei zuzenduriko oharrak, esate baterako esaldiren bat zein intentziorekin esan behar duten argitzeko. Parentesi artean jarri ohi dira.

- Pertsonaien sartu-irteera:

AMA- Ongi da (eta agertokitik irtengo da kristalezko pitxar garden bat hartuta).

- Agertokian gerta daitezkeen aldaketaren bat:

(Iluna. Trantsizio-musika bat entzungo da. Agertokitik atea zeukaten bi zuhaitzei buelta emango zaio eta zuhaitz gehiago azalduko dira (gurpildunak izan daitezke). Basoan jarraitzen dugu. Pittika sartuko da lehen irten den posizioan korrika).

- Pertsonaia agertokian zein tokitan kokatzen diren:

(Pittikak pausu batzuk emango ditu poliki agertoki aurrerantz)

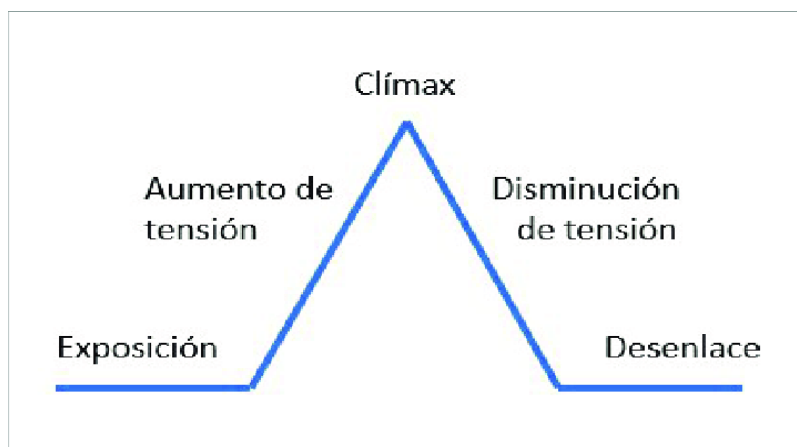
- Aktoreei zuzenduriko ohar bat:

(Ekik txantxangorriak dioena entzuten duen bitartean buruarekin baiezko keinua egiten du hainbat aldiz. Pittikak Ekiri begiratzeko dio begiak zabal-zabal eginda dituela).

3.1.3.2 Barne-egitura

Eskema dramatikoaz ari garela, teoriko askok esaten dutenez, ezinezkoa da egitura dramatiko unibertsal batez hitz egitea, baina egia da 1863. urtera arte Aristotelesen *Poetika* deritzona hartu izan dela kontuan. Hori egitura dramatikoaren ikerketan oinarritzen da eta, ekintzaren ideiatik abiatuta, hiru zatitan banatzen den oinarritzko egitura bat aurkezten du: planteamendua, korapiloa eta amaiera. Planteamenduan pertsonaia protagonista eta bigarren mailakoak aurkezten dira eta baita horien aurrekariak ere; ondoren, gatazkara eramango gaituzten ekintzak aurkezten dira. Korapiloan, aldiz, istorioan zehar gertatzen ari den oreka hausten da eta gatazka sortzen da. Amaieran, berriz, aurretik aurkeztu den gatazka hori era batera edo bestera konpontzen da eta ekintza bukatutzat ematen da.

Hiru zatiz osaturiko egitura hori, ordea, Gustav Freytag-ek bere *Die Technik des Dramas*, publikatzean amaitu zen 1863. urtean. Hartan, gerora «Freytag-en piramide» gisa ezagutzen duguna aurkeztu zuen. Berak proposatutako piramidean obra dramatikoaren egitura hiru zatietatik bost izatera pasatu zen: azalpena, tentsioa areagotzea, klimaxa, tentsioa gutxitzea eta amaiera.



Irudia 20: Freytag-en piramidea

Piramide hori Shakespeare-n obren analisisan oinarritzen den arren, edozein obra dramatikoren egitura aztertzeko balio du, hurrei zuzendurikoak barne.

Lehen zatian, «Azalpena» izenekoan, istorioa ongi ulertzeko informazio baliagarria ematen da eta eszena abiarazle batekin amaitzen da, oso garrantzitsua izango dena, hori gertatu ezean ez baikenuke istoriorik izango. Gure kasuan pertsonaia protagonistaren eta haren inguruaren aurkezpena ikusiko dugu (non bizi den, norekin, zer motatako erlazioa duen ingurukoekin, eta abar). Azalpen horren ekintza abiarazlea Pittika basora perretxiko bila joatea izango litzateke, hor hasten da berez istorioa. Aitak Pittika perretxiko bila bidaliko ez balu, ez genuke istoriorik izango.

«Tentsioa areagotzea» deritzon zatian protagonistak duen helburua lortzeko oztupoak azalduko dira bidean. Zati honetan gero klimaxera eramango gaituen beharrezko eszena bat gertatuko da. Gure kasuan, Pittika basoan dagoelarik, Ekirekin egiten du topo eta hark esaten dio perretxikoak biltzen lagunduko diola. Horretan ari direla, sekulako ekaitza hasten da eta korrika hasten dira. Ondorioz, galdu eta elkarrengandik bereizten dira eta Pittika bakar-bakarrik geratzen da. Momentu horretatik aurrera dena konplikatuko da Pittikarentzat: etxera bueltatzeko bidearen bila hasiko da baina hiriraino iritsiko da, han nahiko tratu txarra jasoko du korrikalari baten partetik. Ondoren, nekearen nekez, lo geratuko da eta horixe izango da klimaxera eramango gaituen beharrezko eszena.

«Klimaxa» deituriko zatiak aldaketa bat ekarriko dio protagonistari, ongi edo gaizki amaituko den ez dakiena. Era horretara, obra dramatikoaren zati ezinbestekoa bihurtzen da, istorioaren jarraipena zati horretan erabakitzen baita. Aztertzen ari garen obraren kasuan, Pittikarentzat obra dramatikoan zehar biziko duen eszenarik garrantzitsuena gertatzen da: hemen erabakiko da Tartaloren sabelean amaituko duen ala ez.

«Tentsioa gutxitzea» deritzon zatia gertatzen da ondoren eta hor ere aldaketak gertatu daitezke: aurreko eszenan salbu geratu den pertsonaiaren etorkizuna aldatu daiteke bat-batean. Kasu honetan Pittikak Tartaloren atzaparretatik alde egitea lortzen du hiru galderei erantzun zuzena eman ondoren eta etxerako bidea hartzen du. Hemen, txantxangorriaren laguntza izango du berriz eta etxerako bidea adieraziko dio.

«Amaiera» atala ebazpen batekin hasi ohi da; kasu gehienetan, ebazpen hori aurreko atalaren amaieran gertatzen da eta hortik hasi eta amaiera arte gertatutakoa kontatzen du. Gatazkak konpondu eta oztopoak desagertzen dira, beraz. Gure kasuan Pittikak, aurreko zatian txantxangorriak emandako argibideei jarraituz, etxera itzultzea lortzen du gurasoekin eta Ekirekin berriz ere bilduz. Denek pozik abestu eta dantzan egingo dute, obrari amaiera emateko. Orokorrean, obraren hasieran gertatu den ekintza abiarazle horri garrantzia kentzen zaio, kasu honetan afaltzeko perretxikoak ekartzea. Hori alde batera utziz, garrantzi handiagoa ematen zaio pertsonaia protagonista salbu etxera itzuli izanari.

Esan daiteke, beraz, zati batetik bestera eta obra osoan zehar, progresio dramatikoa ematen dela.

3.2 Obra dramatikoan lantzen diren Lehen Hezkuntzako 1. zikloko edukiak

Obra dramatikoaren analisia bertan topa ditzakegun Lehen Hezkuntza eta lehen zikloko edukiak identifikatzera bideratua dago, betiere 236/2015 Dekretuaren bigarren eranskina osatzen duen Oinarrizko Hezkuntza Curriculumean oinarrituz. Eduki komunetan eta espezifikoen sailkatzen dira eta azken horiek diziplina barruko oinarrizko kompetentzian antolatu dira diziplina bakoitzari dagozkion edukiak multzoka bereizita.

3.2.1 Eduki komunak

Arlo eta ikasgai guztietan komunak diren oinarrizko zehar-kompetentziekin loturiko edukiak aurki ditzakegu.

Hasteko, eta informazioari dagokion esparruan, hauek dira curriculumean aipatzen diren prozesu eta jarrerak:

- Informazioa identifikatzea, lortzea, gordetzea eta berreskuratzea.
- Informazio-iturrien eta informazioaren beraren egokitasuna ebaluatzea.
- Informazioa ulertzea (alderatzea, sailkatzea, sekuentziatzea, aztertzea eta laburtzea), buruz ikastea eta adieraztea (deskribatzea, definitzea, laburtzea, azalpenak ematea, etab...).
- Informazioa balioetsi eta adieraztea (argudioak azaltzea, arrazoiak ematea, etab.).

Erreferentzia gisa Pittika pertsonaia hartuta, protagonista delako eta ikusle/irakurleak berarekin identifikatuko direlako, esan daiteke informazioa identifikatu, lortu, gorde eta berreskuratze hori hainbat aldiz gertatzen dela obra dramatikoan zehar. Adibide gisa, Ekik letxugaren inguruko informazioa ematen

dion momentua hartu dezakegu. Pittikak berak, hasieran, ez du zer den identifikatzen; baina, ondoren, eta izena aldatu arren (letxugontzio deituz, tamaina handikoa delako), informazio hori gerorako gordetzen du eta, Tartalori animaliak ez jateko konbentzitu nahian dabilenean, argudio gisa erabiltzen du, lurretik ateratako barazkiak jan ditzakeela esanez.

PITTIKA: Begira, Eki! Hau aurkitu dut (letxuga bat eskuan duela azaltzen da)

EKI: Hori ez da perretxikoa. Letxuga bat da, hosto berdeak dituen barazkia. Entsaladaren osagai nagusietako bat da. Zapore suabea dauka eta freskagarria da. Lo ondo egiteko eta nerbioak lasaitzeko gomendatzen da, horregatik ona da lotara joan aurretik letxuga-entsalada bat afaltzea oliba olioarekin eta tomatearekin. Nik askotan jaten dut.

PITTIKA: A! Nik ere bai, baina hain handia ikusi eta pentsatu dut agian lore bat edo izango zela. (Letxugari begiratzen dio). Letxugontzio deituko diot!

(...)

PITTIKA: Ba, arrautzak adibidez. Oiloa jan beharrean, arrautzak eskatzen badizkiezu, emango dizkizute seguru. Eta behiari esnea eskatuta, ziur emango dizula baita ere. Oso jatorrak izaten dira. Edo lurretik letxugak, perretxikoak, patatak edota barazkiak hartu ditzakezu eta gero hor egin duzun su handian sukaldatu ditzakezu; adibidez, porruak eta patatak hartuta...

Informazio-iturrien eta informazioaren beraren egokitasuna ebaluatzeari dagokionez, Pittikak bera baino helduago diren izaki guztiekiko sinesmena eta errespetua azaltzen du. Horrela aipatzen du, gainera, bere amak irakatsia aipatzen duenean:

PITTIKA: Nire amak esaten duen bezala: «Zu baino helduagoak diren pertsonak jakintsuagoak dira, zu baino denbora gehiago daramatelako hemen eta gauza gehiago bizi izan dituztelako. Esperientziak, beraz, jakinduria bermatzen du»

Abiapuntutzat hartuz, esan daiteke Pittikak helduengandik jasotako informazio guztia aintzat hartzen duela ezer zalantzan jarri gabe, heldutasuna jakinduriaren pareko jarritz. Tartalorekin topatzen denean, ordea, ez da horrelakorik gertatzen, nahiz eta Tartalo bera baino helduagoa izan. Pertsonaia gaiztoa denez, aurretik ikasi duen guztia erabiltzen du hari kontra egiteko.

Informazioa ulertzeaz, buruz ikasi eta adierazteaz ari bagara, adibide gisa Pittikak eskolan ikasitako aho-korapiloa aipatu dezakegu (*Akerrak adarrak okerrak ditu*). Pertsonaiak ongi ulertzen du zertarako ikasi duen aho-korapiloa buruz eskolan eta hala adierazten dio Ekiri:

PITTIKA: Andereñoak erakutsi zigun aho-korapilo hau lehengo astean eskolan. Ahoskera hobetzeko errepikatzen dugu denok batera saioa hasi aurretik. Baina zaila da, ezta? Gelakide guztiok batera esatea ez dugu lortu oraindik!

Informazioa balioetsi eta adierazteari begiratzen badiogu, lehen aipatu dugunarekin lotuta atzeman daiteke Pittikak jasotako informazio guztia baloratzen duela; dena da garrantzitsua berarentzat eta jasotako informazio guztia baloratzen du. Argudioak ere ematen ditu zerbait adierazi nahi duenean: adarra aurkitzen dutenean eta berarekin eraman nahi duenean:

PITTIKA: Baina ekaitza etorritz gero, agian, lokatzez estalita geratuko da eta zailago egingo zaio jabeari bilatzea. Bihar etorri naiteke berriro eta leku berean utzi.

Edota, lehen esandako moduan, Tartalo animalia gehiago ez jateko konbentzitu nahi duenean:

PITTIKA: Ba, arrautzak adibidez. Oiloa jan beharrean, arrautzak eskatzen badizkiezu, emango dizkizute seguru. Eta behiari esnea eskatuta, ziur emango dizula baita ere. Oso jatorrak izaten dira. Edo lurretik letxugak, perretxikoak,

patatak edota barazkiak hartu ditzakezu eta gero hor egin duzun su handian sukaldatu ditzakezu; adibidez, porruak eta patatak hartuta...

Eduki komunen barruan plangintzari arreta ematen badiogu (egindako plangintza betetzea eta, beharrezkoa baldin bada, hura doitzea eta plangintzaren eta egindako lanen ebaluazioa egitea eta hobekuntza-proposamenak lantzea), esan daiteke Pittikak baduela plangintza bat («helburu» ere deitu diezaiokegu), baina, gertaeren ondorioz, ez dela betetzen: aitari afaltzeko perretxikoak eramatea. Badago, ordea, beste plangintza bat, ongi irteten dena: etxera itzultzea. Azken hori burutu ahal izateko, txantxangorriari laguntza eskatzen dio, beharrezko informazioa eskatuz:

PITTIKA: Kaixo, txantxangorritxo! Non zaude? Ez zaitut ikusten! Lagunduko zenidake etxera itzultzen?

Harremanak eta komunikazioa lantzeari dagokionez, enpatia eta asertibitatea topatu ditzakegu obra dramatikoan. Pittikak enpatia azaltzen du, adibidez, hirugarren ekitaldian, oraindik etxera bueltatzea lortu ez eta bere gurasoak eta Eki kezkatu egongo direla adierazten duenean.

PITTIKA: Badirudi eguzkia ezkutatzen ari dela. Hobe izango da etxerako bidea hartzea ilundu baino lehen. Gurasoak kezkatuta egongo dira eta Eki ere bai. Non sartu ote da?

Haien lekuan jartzen da eta momentu horretan zer sentituko duten atzeman dezake. Korrikalariak, berriz, enpatia eza adierazten du Pittika topatzen duenean, ez baita haren lekuan jartzen, ez dio galdetzen zer egiten duen han bakarrik edota laguntzarik behar ote duen.

KORRIKALARIA: E, zu! Kendu hortik! Erdi-erdian zaude-eta!

Asertibitatea azaltzen du Pittikak Tartalorekin dagoenean: badaki pertsonaia hori gaiztoa dela eta bera jateko helburua duela. Hortik hasita erabiltzen duen estrategiak asertibitatea azaltzen du, bere eskubideak defendatzen baititu, baina besteari errespetua galdu gabe eta lasai negoziatuz.

PITTIKA: Agian, akordio batera iritsi gaitzke, ezta? Aske uzten banauzu, etxean dugun platano eta enbor-zuku guztia ekarriko dizut

Taldeko lanetan laguntzea eta elkarlanean aritzea Pittika eta Ekiren pertsonaien artean ikusi dezakegu testu dramatikoan. Esaterako, Ekik Pittikari perretxikoak bilatzen laguntzen diotenean:

EKI: Bai. Nik lagunduko dizut nahi baduzu, gaurkoz bukatu dut-eta.

Edota, ondoren, ekaitza hastean, batera egiten diote aurre egoerari, galtzen diren arte.

PITTIKA: Eki, trumoiak ez zaizkit batere gustatzen! Beldur handia ematen didate. Etxean nagoenean ere leiho guztiak ixten ditut trumoiak daudenean

EKI: Lasai! Berehala iritsiko gara etxera, ez beldurtu!

(Beste trumoi ikaragarri baten ondoren, euri-jasa soinua entzungo da)

EKI: Azkar, Pittika! Goazen!

Giza eskubideak eta gizarteko konbentzioak errespetatzeari dagokionez, argi ikusten da testu dramatikoan Tartalok ez dituela norberaren askatasunarekin zerikusia duten kontuak errespetatzen; esaterako, norbanako guztiek dutela bizitzeko, aske izateko eta segurtasunerako eskubidea, edo ezin daitekeela inor torturatu, ezta inori zigor edo tratu txar, anker eta lotsarazlerik eman ere. Adibide gisa, Tartaloren interbentzio hauek jartzen ditugu:

TARTALO: (eskuarekin mugituz). Esnatzekoooo!

TARTALO: Bueno, iratxoak harrapatzea ez da erraza izaten eta, beraz, askotan, animaliak jan ohi ditut: oiloak, behiak, txantxangorriak... aurkitzen dudana. Eta gaur zu aurkitu zaitut! Uste dut gosez geratuko naizela, baina hobe iratxo txiki bat ezer ez baino

TARTALO: Txantxetan ari zara? Nik horrekin ez daukat pintxo bat egiteko ere! Begira, batzuetan, jaten ditudan animaliekin pixka batean dibertitzeko, galdera batzuk egiten dizkiet. Eta asmatzen badituzte, joateko aukera dutela esaten diet. Inozoegiak izaten dira galderei ongi erantzuteko eta, beraz, nire tripan amaitzen dute

Gatazkak kudeatzeari dagokionez, Pittika eta Tartaloren gatazka da testuan nabarmenena, baina hori era zibilizatu batean gertatzen da, inongo indarkeriarik gabe eta era dialektikoan.

TARTALO: (Barrez eta eskuak igurzten dituen bitartean) Oso ondo! Hala, ba! Hiru galdera egingo dizkizut orduan. Eseri hemen.

PITTIKA: Orduan hiru galderei ongi erantzunez gero, etxera joan naiteke?

TARTALO: (Barrez, berriro ere) Bai. Inork ez du lortu oraindik eta kontuan hartu HIRU galderen erantzun zuzenak balio duela. Ez bat eta ez bi, hiru.

Norberaren hainbat alderdiren erregulazioaz dihardute azken eduki komunek. Gorputzari erreferentzia eginez, eta aurrerago konpetentzia fisikoan ikusiko dugun bezala, Pittikak bere gorputza ongi menderatu eta zaintzen duela atzeman daiteke.

PITTIKA: Ai, iratxo! Beroketak egitea ahaztu zait! Oso garrantzitsua da beroketak egunero egitea gorputza martxan jarri aurretik eta are gehiago perretxikoak biltzera joateko.

Emozioen aldetik, esan daiteke gure protagonistak ongi erregulatzen dituela bere emozioak. Adibide gisa, obrako momenturik tragikoena ekar dezakegu: Tartalok Pittika bahitzen duenean, sutan erre eta ondoren jateko asmoarekin. Momentu horretan pertsonaiak duen erreakzionatzeko erak garbi adierazten du ondo kontrolatzen dituela bere emozioak. Beldurraren emozioak ez du Pittika mendean hartzen eta, horren orde, indarra ateratzen du Tartalori aurre egiteko eta bere bizia salbatzeko.

PITTIKA: (Beldurrez). Tar-taloo? Ba... ba... baina zuk iratxoak jaten dituzu, ezta? Hori kontatu didate nire lagunek

TARTALO: Bueno, iratxoak harrapatzea ez da erraza izaten eta, beraz, askotan, animaliak jan ohi ditut: oiloak, behiak, txantxangorriak... aurkitzen dudana. Eta gaur zu aurkitu zaitut! Uste dut gosez geratuko naizela, baina hobe iratxo txiki bat ezer ez baino

PITTIKA: Baina ni ezin nauzu jan! Eta ezta beste izaki bizidunak ere! Gainera, zerorrek esan duzun bezala, oso txikia naiz oraindik. Eta ez tamainaz bakarrik: 25 urte besterik ez ditut!

Berdin gertatuko zaio Tartaloren atzaparretatik alde egin ondoren ere, bere burua basoaren ilunean zarata ezezagunez inguraturik ikusten duenean: beldurraren sentrazioak guztiz menderatu aurretik aitik aurretik esandako hitzez oroitzen da:

PITTIKA: Aitak behin esan zidan beldurra sentituz gero, ozen abestu behar nuela inguruko txar guztiak izutzeko

Alderdi kognitiboaren erregulazioa, aldiz, Pittikaren pentsamendu eta gogoetetan ikusi dezakegu. Egiten dituen ekintzak logika osoz egiten ditu (gorputza berotzen du, adibidez, ondoren lesiorik ez izateko) eta gertatzen zaizkion gauzek bere inteligentzia eta gaitasunak garatzen laguntzen diote (eskolan ikasitakoek Tartalorengandik alde egiten laguntzen diote eta baita txantxangorriak etxera itzultzeko emandako azalpenak ulertzen ere).

Komunikazioari dagokionez, eta testu dramatikoan zehar ikusi daitekeen moduan, bertako pertsonaiek ez daukate elkarrekin komunikatzeko inongo arazorik; are gehiago, animaliekin ere (kasu honetan, txantxangorria) komunikatu daitezke, Pittikak eta Ekik aurkitzen duten adarrari esker.

EKI: (Adarra berriz posizioan jarriz) Turuuuuuuuuuu!

TXANTXANGORRIA: Pipipi, pipipipipipi, piii, piiiipi, pi, piiiipipipipipi, piipipipipipipi, piiiipipipipipi, piiiipiii. Piii piii piiiipipipipipipipi, pi pi piiiipipipipipi, piii, pipipipipipipipipipi pi pipi piiiipipipi pipi

EKI: Turuuuu! Turu tutuuuu!

PITTIKA: (Urduri) Zer esan du? Zer esan du?

EKI: Ba, oso ongi dagoela eta pozik egunak luzatu egin direlako. Baina laster etxera joatea gomendatzen digula, sekulako ekaitza datorrelako.

Jokabide moralaren erregulazioaz ari bagara, Pittikak egiten dituen ekintzengatik atzeman daiteke badakiela bereizten zer dagoen ongi eta zer gaizki. Ekintza onen artean, adibidez, adarra berekin eramatea egongo litzateke, hurrengo egunean zegoen lekuan uzteko, jabeak berreskuratu dezan:

PITTIKA: Baina ekaitza etorri gero, agian, lokatzez estalita geratuko da eta zailago egingo zaio jabeari bilatzea. Bihar etorri naiteke berriro eta leku berean utzi

Besteek hitz egiten duten bitartean errespetatzea:

EKI: Hori bai, txantxangorria da. Euskal Herriko hegazti oso ezaguna da txantxangorria. Itxuraz potoloa da eta izaera lotsagabea du eta, horri esker, hegaztirik ezagunena izatea lortu du. Bere lurraldea zaintzeaz arduratzen da

PITTIKA: Egia da, nik pila bat ikusten ditut egunero.

Edota, zerbait jasotzerakoan, eskerrak ematea:

PITTIKA: Bai, bai, oso goxoa dago! Mila esker! Jarriko didazu pixka bat eramateko, mesedez?

Ekintza txarren artean, adibidez, Pittikak, Tartalorekin dagoenean eta hiru galderen jokoa aurrera eramaten ari direnean, momentu zehatz batean ez du Tartaloren hitz egiteko txanda errespetatzen, baina barkamena eskatzen dio berehala.

TARTALO: Hurrengo galdera. Asmakizun bat da oraingoan. Entzun adi: Miau, miau, miau...

PITTIKA: (Moztu egiten dio) Katua!!!. Ai, barkatu mozteagatik.

Bestalde, Pittikak argi eta garbi ikusten du Tartalo ez dela garbi jokatzeko ari, despistatu nahian dabilelako erantzun okerrak eman eta galdu dezan. Horrez gain, animaliak eta iratxoak jatearena ere jokabide okerra dela adierazten dio Pittikak Tartalori:

TARTALO: Bueno, iratxoak harrapatzea ez da erraza izaten eta, beraz, askotan, animaliak jan ohi ditut: oiloak, behiak, txantxangorriak... aurkitzen dudana. Eta

gaur zu aurkitu zaitut! Uste dut gosez geratuko naizela, baina hobe iratxo txiki bat ezer ez baino

PITTIKA: Baina ni ezin nauzu jan! Eta ezta beste izaki bizidunak ere! Gainera, zerorrek esan duzun bezala, oso txikia naiz oraindik.

Motibazioaren erregulazioari begiratzen badiogu, Pittikaren kasuan, bi motibazio motor bereizi daitezke: bata historiaren hasieran eta bestea amaieran. Hasieran, eta historia martxan jarriko duen motibazioa, aitak perretxiko bila joateko esaten dionean izango litzateke. Aitaren enkargu hori betetzeak sortzen du Pittikarengan basoan barrena berehala abiatzeko motibazioa, perretxikoak nolakoak diren ere jakin gabe. Amaierako motibazioa, aldiz, etxera itzultzeko nahia izango litzateke: gaua gainean da, egunean bizitako abentura guztien ostean nekaturik dago eta gainontzekoak kezkatu egongo direla uste du; horrek guztiak etxera itzultzeko motibazioa sortzen dio, aurreko motibazioa guztiz alde batera utzita.

3.2.2 Eduki espezifikoak

Eduki espezifikoei arreta jarriz gero, ondoko hauek dira, diziplina barruko oinarrizko konpetentziak sailkatuta eta curriculumean aipatzen diren guztietatik gure testu dramatikoan aurkitu ditzakegunak:

3.2.2.1 *Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia. Euskara eta literatura.*

Konpetentzia honen edukiei dagokien bigarren multzoan (Ahozko komunikazioa: hitz egitea, entzutea eta elkarrekin solasean jardutea) ondoko hauek ditugu:

- Pertsona arteko harremanetan, hedabideetan, literaturan eta hezkuntzan sarri-sarri agertu ohi direnen moduko hainbat euskarritako ahozko testuak ulertzea: narrazioak, norberarengandik gertueneko bizipenen, gertaeren nahiz pasadizoen kontakizunak, poemak, abestiak, emozio eta iritzien adierazpenak, jarraibideak, azalpenak, deskribapenak...

Pittikak ongi ulertzen du gainontzeko pertsonaiek ahoz transmititutako informazioa:

AITA: Perretxiko garaia da orain eta zoaz basora batzuk biltzera.

AMA: Bukatu duzu enbor-zukua?

EKI: Adar bat da. Ziurrenik animalia batena da eta, antzina, mendian ibiltzen zirenek asko erabiltzen zuten elkarren artean komunikatzeko

KORRIKALARIA: Jarraitu hortik bi kale eta, musikako kioskoa ikusten duzunean, eskubirantz doan kalea hartu

TARTALO: Begira, batzuetan, jaten ditudan animaliekin pixka batean dibertitzeko, galdera batzuk egiten dizkiet. Eta asmatzen badituzte, joateko aukera

duela esaten diet. Inozoegiak izaten dira galderei ongi erantzuteko eta, beraz, nire tripan amaitzen dute

- Pertsona arteko harremanetan, hedabideetan, literaturan eta hezkuntzan sarri-sarri agertu ohi direnen moduko ahozko testuak sortzea: narrazioak, norberarengandik gertueneko bizipenen, gertaeren nahiz pasadizoen kontakizunak, emozio eta iritzien adierazpenak, jarraibideak, azalpenak, deskribapenak...

Pittikak, ikusi dezakegun bezala, ez dauka ahozko testuak sortzeko inolako arazorik:

PITTIKA: Ba, arrautzak adibidez. Oiloa jan beharrean, arrautzak eskatzen badizkiezu, emango dizkizute seguru. Eta behiari esnea eskatuta, ziur emango dizula baita ere. Oso jatorrak izaten dira. Edo lurretik letxugak, perretxikoak, patatak edota barazkiak hartu ditzakezu eta gero hor egin duzun su handian sukaldatu ditzakezu; adibidez, porruak eta patatak hartuta... (Tartalori azalpenak ematen dizkio animaliarik ez jateko).

PITTIKA: Baina... xxxxxxxx! ez esan inori, sekretua da-eta. Batzuetan, gainera, ez da inor konturatzen iratxoa naizenik (ikuslegoari mesedez eskatzen dio iratxoa dela inori ez kontatzeko)

PITTIKA: Gaur bezalako egun ona egiten duenean, kanpoan gosaltzea gustatzen zait (kasu honetan bere gustuko den gauza baten inguruan informazioa ematen ari da)

- Ahozko interakzio-egoeretan nagusi diren oinarrizko arauak aintzat hartzea: hitz egiteko txanda, gaiari loturik hitz egiteko mekanismoak, besteen jardunari arreta jartzea, besteen iritziekiko errespetua...

Pittika eta Ekiren arteko elkarrizketa honetan ikusi dezakegu, errespetuz hitz egiten diotela elkarri eta bakoitzaren hitz egiteko txandak kontuan hartuz:

PITTIKA: Ekaitza? Sekulako eguraldia dago eta!

EKI: Nik kasu egingo nioke, badaezpada ere

PITTIKA: Ados! Adarra eraman dezakegu?

Aita eta amarekin ere berdin gertatzen da:

AMA: Ongi da, baina eraman hamaiketako egiteko zerbait. Platano bat eta ogi koskor bat jarriko dizkizut otarrean, gero goserik ez pasatzeko (otarra betetzen duen bitartean) Bukatu duzu enbor-zukua?

PITTIKA: Bai, bai... oso goxoa dago! Mila esker! Jarriko didazu pixka bat eramateko, mesedez?

AITA (OFF): Pittika, gaur afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi dut.

PITTIKA: Perretxiko-tortilla?

AITA (OFF): Bai, eta ez kexatzen hasi, asko gustatuko zaizu-eta.

PITTIKA: Ba, ez dakit. Ez dut inoiz probatu, aita.

- Ahozko komunikazioaren oinarrizko ezaugarriak eta espresio-elementu espezifiko garrantzitsuenak.
- Ikasgelan landutako ahozko generoen funtsezko ezaugarriak: solaskideak, helburua, erregistroa, egitura, oinarrizko hizkuntza-elementuak.
- Komunikazio-egoeretan modu proaktiboan eta konfiantza osoz aktiboki parte hartzearen aldeko interesa izatea.
- Solaskideen hizkuntza-erabilerekiko errespetua izatea.

Ekik badaki Pittikak une jakin batean dioena ez dagoela ongi esanda (hitz bat asmatu duelako), baina guztiz errespetatzen du:

PITTIKA: A! Nik ere bai, baina hain handia ikusi eta pentsatu dut, agian, lore bat edo izango zela. (Letxugari begira). Letxugontzio deituko diot!

EKI: (barrez) A, ze ideiak dituzun, Pittika!

Edo Pittika nahasten den beste kasu honetan ere. Bietan hizkuntza-erabilerekiko errespetua adierazten du Ekik:

EKI: Bai, eta badakizu ze txori izan daitekeen?

PITTIKA: Bai! Eee... Txantxanberdea!

EKI: Uiii! Ia-ia, Pittika! Kolorearekin nahastu zara bakarrik

PITTIKA: Kolorearekin? (Pentsatuz) Ea, ba... Urdina!

EKI: (Harriduraz begiratzuz) Txantxanurdina?

Hirugarren multzoaren barnean (Idatzizko komunikazioa: irakurtzea eta idaztea) ondoko edukiak aurkitzen ditugu:

- Pertsona arteko harremanetan, hedabideetan, literaturan eta hezkuntzan sarri-sarri agertu ohi direnen moduko hainbat euskarritako idatzizko testuak ulertzea: oharra, jakinarazpenak, gonbidapenak, albisteak, ipuinak, poemak, jarraibideak, deskribapenak.

Pittikak Ekiren oharra irakurri eta ulertzen du:

Kaixo, Pittika,

Jakingo duzun bezala, egunak luzatzen hasi dira azkenean. (Publikari) — A, bai! Egia da! Udaberrian gaudenez, orain egunak luzatzen hasi dira! Eskerrak, nahiko egun ilun eduki ditugu eta—. Eguzki ordu gehiago ditugunez, ezti gehiagoren bila joan naiz. Arratsaldetako itzuliko naiz. Ea gaur ere elkarrekin egateko aukera dugun.

Muxu handi bat.

Eki.

Laugarren multzoaren barnean eta Literatura-hezkuntzari dagokionez, ondokoak aurkitzen ditugu:

- Zenbait euskarritan emandako literatura klasikoko eta haur-literaturako lanak (ipuin, poema, kontakizun, antzerki-lan) modu gidatuan irakurtzea, eta, gero, norberaren esperientziak besteenekin kontrastatzea.
- Ahozko nahiz idatzizko literatura-generoak: genero narratiboa, lirikoa eta dramatikoa.

Bi eduki horiek testu dramatikoa ikasgelan landuta jorratu daitezke beste literatura-generoekin alderatuz eta irakurketa dramatikoa bat eginez.

- Zikloan zehar landutako genero testualen oinarritzko zenbait ezaugarri identifikatzea: ipuinak, kontakizunak, poemak eta abestiak, albisteak, erreportajeak, elkarrizketak, jarraibideak, aurkezpenak, debateak, iruzkinak, kritikak, eztabaidak, deskribapenak...

Testu dramatikoa barnean aurkitu ditzakegun genero testualak hauek izango lirateke: alde batetik abestia dago (Sagu txiki, sagu maite) , Tartalok Pittika despistatzeko ahots goran abesten duena eta, gero, Pittikak beldurrari aurre egiteko abestuko duena.

TARTALO: (Ozen eta zakar abestuz) Sagu txiki, sagu maite, zuloxoan gorde zaitez...

Jarraibide bat topatu dezakegu, aldiz, korrikalariak Pittikari Basoa taberna non dagoen azaltzen dionean:

KORRIKALARIA: Basoa taberna? Jarraitu hortik bi kale eta, musikako kioskoa ikusten duzunean, eskubirantz doan kalea hartu

Edota txantxangorriak etxera itzultzeko bidea adierazten dionean:

TXANTXANGORRIA (OFF): Pi, pipi, piii. Pipi, pipi, pipi, pipipipi

PITTIKA: (Buruarekin baietz egiten doa eta poliki txantxangorriak esandakoa errepikatzen du) Bidegurutzeraino iristean, eskuineko bidexka hartu, jarraitu bertan bost metro, gero berriz eskuinerantz eta zuzen

- Ikasgelan landutako zenbait hizkuntza-baliabide identifikatzea: lokailuak, puntuazio-markak...

Testu dramatikoan zehar testuari kohesioa ematen dioten lokailuak aurkitu ditzakegu; besteak beste:

*PITTIKA: Batzuetan, **gainera**, ez da inor konturatzen iratxoa naizenik.*

*AITA (OFF): **Horregatik**, ba. Perretxiko garaia da orain eta zoaz basora batzuk biltzera.*

*AMA: Esperientziak, **beraz**, jakinduria bermatzen du*

Puntuazio-marka ugari topatu ditzakegu testu dramatikoan zehar; hona hemen adibide batzuk:

PITTIKA: Zer da hori?

EKI: Turuuuuuuuuuu!

PITTIKA: Ba bai, xextoan sartuko dut badaezpada. Hala, letxugontzio... barrura!

PITTIKA: Bai! Eeee... Txantxanberdea!

TARTALO: Bueno, bueno, bueno... Has gaitezen galderekin. Ea, hor doa lehenengoa: zenbat da hamabi + bost?

- Oinarrizko gramatika-kategoriak identifikatzea: izenak eta izenondoak.

Obra dramatikoan zehar zenbait izen ezberdin (Pittika, Tartalo, Eki...) eta izenondoak ere (txori erraldoia, ate txikia, ezti goxoa, itxura potoloa...) aurki ditzakegu.

3.2.2.2 Matematikarako konpetentzia. Matematika.

Bigarren multzoko eduki espezifikoei begiratuta (Zenbakiak eta eragiketak) eta azpimultzoei erreparatu ondoren (zenbaki arruntak eta zenbakizko alfabetatzea, eragiketak eta kalkulu-estrategiak) ondoko hauek aurkitu ditzakegu:

- Komunikazioa eta zenbakiak. Zenbakizko testuak eta zenbakiekin lotutako eguneroko bizitzako adierazpenak interpretatzea (publizitate-liburuxkak, prezioen katalogoak, bidaia-katalogoak).
- Zenbakikuntza-sistema hamartarra. Zenbakien eraketa-arauak eta bost zifrara arteko zenbakien posizio-balioen arauak jakitea.
- Batuketa (biltzeko edo gehitzeko egoerak) eta kenketa (bereizteko edo kentzeko egoerak) egiteko eragiketen esanahia, eta eguneroko bizitzan erabiltzea, problemak ebazteko.

Aipaturiko hiru eduki horiek biltzen dituen adibidea da ondorengoa:

EKI: Bai. Nik lagunduko dizut nahi baduzu, gaurkoz bukatu dut eta. Gaur sei ezti-poto nituen saltzeko eta bakarra geratu zait. Zenbat ditut orduan orain?

PITTIKA: (Behatzekin kalkulua eginez) Sei, bost, lau, hiru, bi.....BAT!

EKI: Oso ondo, Pittika. Eta geratzen dena zuei oparitzeko asmoa dut

- Eragiketen ahozko eta idatzizko adierazpena, eta batuketak, kenketak, biderketak eta zatiketak egitea.
- Batuketak eta kenketak ulertzeko eta egiteko hasierako estrategiak: eskuz erabiltzea eta zenbatzea, hatzak, zenbakizko zuzena, jolasak... erabiltzea .

Pittikak batuketa edo kenketa bat egin behar duen bakoitzean, hatzez baliatzen da. Eki eta Tartaloren pertsonaiekin dagoenean gertatzen da hori; lehenengoan kenketa egin behar du:

EKI: Bai. Nik lagunduko dizut nahi baduzu, gaurkoz bukatu dut eta. Gaur sei ezti-poto nituen saltzeko eta bakarra geratu zait. Zenbat ditut orduan orain?

PITTIKA: (Behatzekin kalkulua eginez) Sei, bost, lau, hiru, bi.....BAT!

Bigarreanean aldiz, batuketa:

TARTALO: (Moztuz) Bueno, bueno, bueno... Has gaitezen galderekin. Ea, hor doa lehenengoa. Zenbat da hamabi + bost?

PITTIKA: (Behatzekin zenbatuz, ahopeka) bat, bi, hiru, lau, bost...

Hirugarren multzoaren barruan (Neurria: magnitudeak kalkulatzeko eta iritzira kalkulatzeko) bi azpimultzoetan banatzen dira eduki ezberdinak (alde batetik, luzera, pisua/masa eta edukiera eta, bestetik, Denbora-neurtzea).

- o Luzera, pisua/masa eta edukiera.

Kasu honetan Tartalok pisuaren inguruan egindako galdera bati erantzun beharko dio Pittikak. Horretarako, bertan aipatzen diren animalien pisua asmatu beharko du galdera zuzen erantzuteko:

TARTALO: Ikusiko dugu hori. Entzun arretaz: itsasontzi batean txori bat, txakur bat eta sagutxo bat daude. Itsasontzia hondoratzen hasten bada, zein animaliak atera beharko du lehendabizi ontzia ez hondoratzeko?

- Tresna eta estrategia ez-konbentzionalak (urratsak, oinak, sokak, harriak, potoak...) erabiliz neurtzea, eguneroko bizitzako testuinguruetan
- Neurketen emaitzak (distantziak, tamainak, pisuak, edukierak...) iritzira kalkulatzeko, eguneroko bizitzako egoeretan.
- Norberaren estrategiak egitea eta erabiltzea, neurketak eta iritzirako kalkulak egiteko

Neurketa-estrategiei begira, kasu honetan, Pittika etxerako bidearen bila dabilenean, bost metro kalkulatu beharko ditu ohiko neurtzeko tresnarik gabe. Beraz, andereñoak eskolan irakatsitako sistema erabiliko du:

PITTIKA(ON): Oso ondo, Pittika! Orain bost metro kontatu behar dituzu. (Publikoari) Andereñoak hau behin azaldu zigun eskolan! Aipatu zuen pausu bat metro bat izan ohi dela, ni bezalako txikietan, baina ahalik eta pausurik handiena eman behar dugula.

○ Denbora-neurtzea:

- Denbora neurtzeko unitateak: denbora ziklikoa eta denbora-tarteak (segundoak, minutuak, orduak, egunak, asteak, hilak, urtaroak, urteak).

Denbora-neurketari dagokionez, egunen luzerari erreferentzia egiten dio Ekiren pertsonaiak Pittikari testu dramatikoaren hasieran utzitako oharrean:

Udaberrian gaudenez, orain egunak luzatzen hasi dira! Eskerrak, nahiko egun ilun eduki ditugu eta. Eguzki-ordu gehiago ditugunez, ezti gehiagoren bila joan naiz.

3.2.2.3 Zientziarako kompetentzia. Naturaren zientziak.

Kompetentzia honen edukiei dagokien bigarren multzoan (Gizakia eta osasuna) ondoko hauek ditugu:

- Nutrizioarekin lotutako bizi-prozesuak: digestioa eta arnasketa.
- Osasuna eta erabakiak hartzea: irizpideak eta ondorioak.

Tripa-soinua entzuten duenean, Pittika ohartzen da egun osoan ezer jan gabe dagoela. Badaki ezin dela ordu asko egon jan gabe:

PITTIKA: (Lasaiago). Uf, hau bai. Hau ezagunagoa egiten zait (Tripa-soinua entzungo dugu bat-batean, hasieran entzun dugunaren parekoa. Pittikak bere tripei begiratuko die). A, ze gosea! Normala, ezer jan gabe nago etxetik atera naizenetik. Eskerrak amatxok xextoan janari pixka bat jarri didan.

- Higiene-ohitura eta atsedeen-ohitura egokiak zein diren jakitea eta ohitura horiek hartzea, osasun-arriskuak aurreikusi eta hautemateko.

Higiene-ohituren aldetik istorioaren hasieran ikusten dugu nola Pittika gosalduta bezain laster hortzak garbitzera joaten den:

PITTIKA: (Ahoa beteta) Bai, ama! Oraintxe gosalduta dudanez, hortzak garbitzen ari naiz!

Atsedeen-ohitura egokia ere antzeman daiteke istorioan Pittikak ezer jan gabe ordu asko pasa ostean, zerbait jan eta lo geratzen denean:

PITTIKA: Platanoa normalean goizean jatea gustatzen zait ze egun osoa pasatzeko energia ematen dit. Baina gaur juxtu, aldatzeagatik, laranja bat jan dut (gero eta mantsago hitz egiten doa eta begiak ixten ari zaizkiola ikusten dugu. Nekatuta dago eta, tripa bete duenez, lokartuta geratzen da platanoa erdi janda eskuan duelarik).

- Ohitura osasungarriak izan, gaixotasunen aurrean neurriak hartu eta bizikaltatea hobetzeko.

Ohitura osasungarrien artean lehenbizi ikusten dugun gaia otorduen ingurukoa da. Pittika bere burua aurkeztzen ari denean, oraindik gosalduta gabe dagoela azaltzen du:

PITTIKA: (Bere sabelera begira). Ui! Uste dut horiek nire tripak izan direla. Zuekin hemen berriketan nabil lasai-lasai eta oraindik ez dut gosalduta

Ondoren, aitak afaltzeko perretxiko bila joateko eskatzen dio:

AITA (OFF): Pittika, gaur afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi dut.

Amak basora eraman dezan hamaiketako prestatzen dio otar batean:

AMA: Ongi da, baina eraman hamaiketako egiteko zerbait. Platano bat eta ogi koskor bat jarriko dizkizut otarrean, gero goserik ez pasatzeko

Beroketak ere egiten ditu Pittikak basora joan aurretik, osasungarriak direla azpimarratuz:

PITTIKA: Perretxikoak biltzera, la, la, la, la, la... Ai, iratxo! Beroketak egitea ahaztu zait! Oso garrantzitsua da beroketak egunero egitea gorputza martxan jarri aurretik eta are gehiago perretxikoak biltzera joateko. Badakizue nola egiten diren beroketak? Begira, azaldu egingo dizuet. Arretaz entzun, e?

Hirugarren multzoan dauden edukiei begira (Izaki bizidunak) ondorengo hauek topatu ditugu:

- Izaki bizidunak eta materia bizigabea.
- Izaki bizidunak errespetatzeko eta zaintzeko ohiturak

Pittikak animalien aldeko errespetua azaltzen du, adibidez, akerra topatu eta, berehala, Ekiri eskatzen dionean txantxangorriari galdetzeko ea zer moduz dagoen akerra:

PITTIKA: Egia da , nik pila bat ikusten ditut egunero. Orain ez zait izena ahaztuko! Galdetu iezaiozu ea zer moduz dagoen!

Baita ere Tartalok animalia bizidunak jaten dituela esaten dionean:

PITTIKA: Baina ni ezin nauzu jan! Eta ezta beste izaki bizidunak ere!

Errespetuz tratatzen du, berriz, txantxangorria, etxerako bidea adierazten dionean:

PITTIKA: (Buruarekin baietz egiten doa eta, poliki, txantxangorriak esandakoa errepikatzen du) Bidegurutzeraino iristean, eskuineko bidexka hartu, jarraitu bertan bost metro, gero berriz eskuinerantz eta zuzen. Etxera iritsiko zara horrela. (Hunkituta) Mila, mila esker, txantxangorri!

3.2.2.4 Konpetentzia sozial eta zibikoa. Gizarte-zientziak

Konpetentzia honen edukiei dagokien bigarren multzoan (Gure mundua eta haren kontserbazioa) ondoko hauek ditugu:

- Biraketa-higidura, egunen eta gauen segida eta ilargiaren faseak
- Elementu eta fenomeno natural batzuk hautematea eta deskribatzea: izarrak, ilargia, eguzkia, eguna eta gaua

Pittikak ongi bereizten ditu eguna eta gaua, Tartalorengandik alde egin eta ilundu dela ohartzean, adibidez:

PITTIKA: (Alde guztietara begiratzuz) Aiii! Oraingoan bai beldur naizela, Tartalorekin baino gehiago! Dagoeneko gaua gainera erori zait.

Edota basoan galtzen denean ere:

PITTIKA: (Publikoari) Ai, ama! Eskerrak pasatu dela. Zuei ere trumoiak beldurra ematen dizue? Badakit ez dutela minik egiten, baina nahiago ditut ez entzun (gorantz begiratzun du). Badirudi eguzkia ezkututzen ari dela. Hobe izango da etxerako bidea hartzea ilundu baino lehen

- Eguraldia. Fenomeno atmosferikoak. Neurtzeko tresnak.

Istorioan zehar tximista, euria eta trumoiak bereizi ditzakegu Pittika eta Eki basoan daudenean:

Tximista baten argia ikusiko da eta, ondoren, beste trumoi ozen bat. Agertokian bi silueta baino ez dira bereizten.

PITTIKA: Eki! Trumoiak ez zaizkit batere gustatzen! Beldur handia ematen didate. Etxean nagoenean ere leiho guztiak ixten ditut trumoiak daudenean

- Paisaia motak: paisaia naturala eta paisaia humanizatua; barnealdeko paisaia eta kostaldeko paisaia; lautadako paisaia eta mendiko paisaia. Ezaugarriak eta desberdintasunak. Herriko, eskualdeko eta Euskal Herriko paisaia osatzen

duten elementu nagusiak (erliebea, urak, klima, biztanle-taldekatzeak, komunikazio-bide nagusiak).

Kasu honetan bi paisaia-mota bereizi ditzakegu: alde batetik, Pittika bizi den basoa eta, bestetik, hiria, paisaia zaratatsu eta desatsegin gisa aurkezten dena:

PITTIKA: Ui! Hau bai ez zaidala ezagun egiten!

(Urrutira autoetako tutuak entzun ditzakegu eta zarata, zarata industrialak)

PITTIKA: O, o! Uste dut ez dela norantz honetan. Hiria da hori?

Eta, geroxeago, hori nabarmentzeko, Pittikak berriz dio:

PITTIKA (OFF): Uf! Zer zarata dagoen hirian! Gu basoan behintzat lasai-lasai bizi gara eta ez gara horrelako presarekin ibiltzen.

Hirugarren multzoaren barnean berriz (Gizartean bizitzea) beste hauek ditugu:

- Produktu naturalak eta haien jatorria.

Animalia batzuei egiten dio erreferentzia Pittikak Tartalo horiek ez jateko konbentzitu nahian dabilenean:

TARTALO-. Ezta pentsatu ere! Eta zer jango dut orduan?

PITTIKA: Ba, arrautzak adibidez. Oiloa jan beharrean, arrautzak eskatzen badizkiezu, emango dizkizute seguru. Eta behiari esnea eskatuta, ziur emango dizula baita ere. Oso jatorrak izaten dira.

- Elkarrizketa, gatazkak konpontzeko baliabidea

Testu dramatikoan aurkitzen dugun gatazkarik handiena Pittikaren eta Tartaloren artean gertatzen da, elkarrizketa baten bidez (kasu honetan, hiru galderak direla medio) eta konpontzera iristen dira, Pittikak hiru erantzunak zuzen ematen dituelako:

PITTIKA: Horra hor! Ez dira iratxoak gutxietsi behar. Joan naiteke orduan?

TARTALO: Mmmmmm...

PITTIKA: (Altxa eta badoa). Ba, ni banoa, hiru galderak asmatu ditut eta. Hitzematen didazu ez dituzula animalia gehiago jango?

- Bide-hezkuntza. Trafiko-seinaleak

Trafiko-seinaleekin topatzen da Pittika, ustekabean, hirira gerturatzen denean:

KORRIKALARIA: (Haserre) Ez al duzu semaforoa berdean dagoela ikusten? Ezin zara hor geldirik egon!

(Pittikak atzera begiratu du eta, harrituta, semaforo bat ikusiko du kolore berdea pizturik. Lurrean zebra-bide bat ere badago).

3.2.2.5 Arterako kompetentzia. Arte Hezkuntza

Bigarren multzoko edukiei begiratuta (Hautemate auditiboa eta ulerkuntza musikala) ondorengo eduki konkretu hau topatu dugu:

- Soinu-iturriak ikertzea eta naturako eta gizarteko soinuak bereiztea.

Pittikak ongi bereizten ditu naturako soinuak, txantxangorria lehen aldiz entzuten duenean adibidez:

PITTIKA: Txoritxo bat da!

Edota, aurreko atalean ikusi dugun bezala, hirira iristen denean:

PITTIKA. Ui! Hau bai ez zaidala ezagun egiten!

(Urrutira autoetako tutuak entzun ditzakegu eta zarata, zarata industrialak)

PITTIKA: O, o! Uste dut ez dela norantz honetan. Hiria da hori?

Hirugarren multzokoak dira aldiz (Musika-espresioa, -interpretazioa eta -sormena) ondoren aipatzen diren edukiak:

- Ahotsaren, gorputzaren, objektuen eta naturako soinuen soinu-aukerak arakatzea.
- Ahotsa zaintzearen garrantzia, gainerako pertsonekin komunikatzeko tresna eta bitarteko naturala den aldetik.

Pittikak Ekiren eztiari egiten dio erreferentzia, amak eta berak ahotsa zaintzeko erabiltzen dutelako:

PITTIKA: Ze ondo, Eki! Eskerrik asko! Ama oso pozik jarriko da. Badakizu ahotsa zaintzeko askotan hartzen duela zure eztiak. Nik ere askotan hartzen dut; horregatik dut hain ahots fina, je, je, je!

- Abesti errazak ahots batez abestea eta buruz ikastea

Tartalok Pittikarekin dagoenean eta hau despistatzeko «Sagu txiki, sagu maite» abestia abestuko du. Ez dakigu Pittikak aurretik abestia ezagutzen zuen ala ez, baina, Tartalorengandik alde egin eta berehala, beldurrari aurre egiteko erabiltzen du berak ere abestuz:

3- HIRUGARREN ATALA. NOLA? OBRA DRAMATIKOA: SORMENA, ANALISIA ETA APLIKAZIOA

PITTIKA: Aaa! Aitak behin esan zidan, beldurra sentitzen banuen, ozen abestu behar nuela inguruko txar guztiak izutzeko. (Xuabe hasiko da abesten, baina, pixkanaka, bolumena igotzen joango da).

*Sagu txiki, sagu maite
zulotxoan gorde zaitez.
Zapik ikusten bazaitu
Kris-kras jan egingo zaitu.
Ez nau jango!
Jango zaitu!*

- Banako eta taldeko koordinazioa eta sinkronizazioa ahozko, tresnen bidezko eta gorputzeko interpretazioan.

Taldeko ahots-koordinazioa ematen da kasu honetan Pittikak eta Ekik biek batera «Akerrak adarrak okerrak ditu» aho-korapiloa Pittika hasi baina gero biek batera esaten dutenean:

*PITTIKA ETA EKI: Adarrak akerrak okerrak ditu,
Okerrak akerrak adarrak ditu
Adarrak okerrak adarrak ditu*

- Ahotsaren, tresnen eta gorputzaren adierazpenarekin disfrutatzea.

Testu dramatikoaren amaieran Ekiren pertsonaia agertzen da berriro eta abesti bat kantatzen hasiko da. Beste pertsonaia guztiek ere harekin batera abestu eta dantzatuko dute:

*EKI: (Abesten hasiko da Pittikarengana doan bitartean)
Oso ondo egiten duzulako
Mugitu besoak olatuak bezala,*

*Xuabe-xuabe, xu-xu-xuabe,
Ei, Pittika! Hasi dantzatzen*

3.2.2.6 *Konpetentzia motorra. Gorputz hezkuntza*

Bigarren multzoan (Norberaren ezagutza eta kontrola) ondoko eduki hauek aurkitu ditzakegu:

- Gorputzaren eskema orokorra eta atalkakoa arakatzea eta egituratzea.
- Norberaren gorputzaren kontzientzia hartzea, tentsioarekiko, erlaxazioarekiko eta arnasarekiko harremanean.

Bi atal hauei dagokienez, Pittikak atalka lantzen du gorputzaren eskema beroketak egiten dituenean eta horien kontzientzia ere hartzen du.

PITTIKA: Perretxikoak biltzera, la, la, la, la, la... Ai, iratxo! Beroketak egitea ahaztu zait! Oso garrantzitsua da beroketak egunero egitea gorputza martxan jarri aurretik eta are gehiago perretxikoak biltzera joateko. Badakizue nola egiten diren beroketak? Begira, azaldu egingo dizuet. Arretaz entzun, e?

- *Lehenengo, gerria mugitu behar da: bat, bi, bat, bi*
 - *Ondoren, besoak: gora, behera, gora, behera*
 - *Lepoa mugitu: buelta eskubitara eta ezkerretara*
 - *Eta, azkenik, saltotxoak: hop, hop, hop*
- Espazio eta denboraren pertzepzioa.
 - Norberaren gorputza eta gainerakoena den bezala onartzea.

Pittikak bere gorputzaren onarpena adierazten du, txikia dela esaten duenean:

PITTIKA (ON): Oso ondo, Pittika! Orain bost metro kontatu behar dituzu. (Publikoari) Andereñoak hau behin azaldu zigun eskolan! Aipatu zuen pausu bat metro bat izan ohi dela, ni bezalako txikietan, baina ahalik eta pausurik handiena eman behar dugula.

(Hankak ongi zabaltzen ditu eta ahal dituen pausu handienak ematen hasten da).

Hirugarren multzoaren (Gorputz-adierazpena eta komunikazioa) barnean dauden beste eduki hauek ere topatu ditugu:

- Gorputzaren eta mugimenduaren adierazpen-aukerak ikertzea eta erabiltzea. Gorputza eta mugimendua, adierazteko eta komunikatzeko bitartekoak diren aldetik

Testu dramatikoaren hasieran badago momentu bat non Pittika musikarekin batera mugitzen den, azkar gosaltzen duenean ahalik eta lasterren basora perretxiko bila joateko. Eszena honetan gorputzaren eta mugimenduaren bitartez komunikatzen da hitza erabili gabe:

Pittika gosaria azkar-azkar hartzen hasten da (musika bat entzuten da, Camille Saint-Saëns konpositorearen «Animalien inauteria» izeneko diskoaren parte den, “Fosilak” deituriko pieza hain zuzen). Musikaren erritmora egiten ditu mugimendu guztiak, koreografia bat balitz bezala (Charles Chaplin-ek «Modern Times» pelikulan bizartegian duen sekuentziaren antzera).

- Gorputzaren, keinuen eta mugimenduaren bidez kanporatzea emozioak eta sentimenduak.

Testu dramatikoaren hasieran Pittika sartuko da korrika txori ikaragarri bat atzetik duelako eta makurtuta geratuko da besoekin burua estaliz. Gorputzaren keinu horren bitartez, momentu horretan sentitzen ari den izua adierazten du:

PITTIKA: Ai, ai, ai, ai, ai, ai! Ikusi al duzue? (Makurtu egiten da besoekin burua estaliz) Hor al dago? Nire atzetik etorri da? Ez? (Pixkanaka ateratzen da leku guztietara begira) Ai, eskerrak! Txori erraldoi bat zen

- Gorputzaren bidezko komunikazioa dakarten egoeretan parte hartzea.

Laugarren multzoari (Jarduera fisikoa eta Osasuna) dagokionez, ondoren aipatzen diren bi edukiak nabarmendu daitezke:

- Ariketa fisikoaren alorrean, gorputza garbitzeko, jateko eta jarrera jakinak lantzeko ohitura oinarritzkoak eskuratzea.

Aurretik aipaturiko konpetentziaren batean aipatu bezala, jatorduei garrantzi handia ematen zaie testuan zehar; bertan gosaria, hamaiketakoa eta afaria aipatzen dira, besteak beste:

AITA (OFF): Pittika, gaur afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi dut.

PITTIKA: (Bere sabelera begiratu). Ui! Uste dut horiek nire tripak izan direla. Zuekin hemen berriketan nabil lasai-lasai eta oraindik ez dut gosald

AMA: Ongi da, baina eraman hamaiketakoa egiteko zerbait. Platano bat eta ogi-koskor bat jarriko dizkizut otarrean, gero goserik ez pasatzeko (otarra betetzen duen bitartean) Bukatu duzu enbor-zukua?

- Seguru jokatzeko ariketa fisikoa egitean. Beroketak egitea, esfortzuak neurtzea eta erlaxatzea.

Pittikak basora irten aurretik beroketa-ariketak egiten ditu perretxikoak biltzera joan aurretik eta halaxe adierazten du, gainera.

PITTIKA: Perretxikoak biltzera, la, la, la, la, la... Ai, iratxo! Beroketak egitea ahaztu zait! Oso garrantzitsua da beroketak egunero egitea gorputza martxan jarri aurretik eta are gehiago perretxikoak biltzera joateko. Badakizue nola egiten diren beroketak? Begira, azaldu egingo dizuet. Arretaz entzun, e?

Lehenengo, gerria mugitu behar da: bat, bi, bat, bi

Ondoren, besoak: gora, behera, gora, behera

Lepoa mugitu: buelta eskubitara eta ezkerretara

Eta, azkenik, saltotxoak: hop, hop, hop

Ikusi dugun bezala, Lehen Hezkuntzako irakasgaietako hainbat eduki biltzen dira obra dramatiko honetan. Azken finean, curriculumean biltzen diren landu beharreko edukiak ikasgelan lantzeko orduan, baliagarri suertatu daitekeen beste ikuspegi bat aurkeztu dugu. Ondoren, eduki horiek lantzeko modu ezberdin asko daude baina, testuinguru konkretu bat erabiltzean, prozesu hori atseginagoa suertatu daiteke irakaste-ikaste prozesuan.

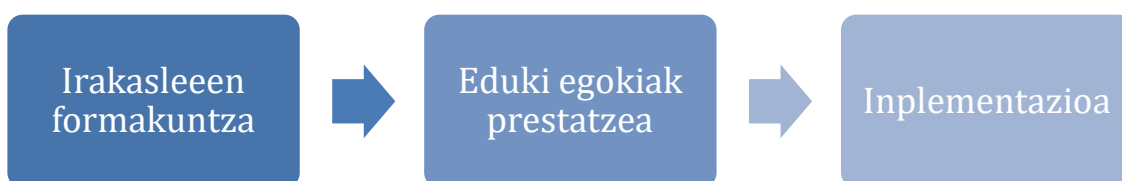
3.3 Aplikazioa

Obra dramatikoaren erabilgarritasuna hezkuntza-eremu guztietara zabaldu daiteke, gure iritziz.

Bigarren atalean, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako Gradu ikasleei eginiko inkestetatik jasotako ondorioak ardatz hartuta, agerian geratu da unibertsitate mailan dramatizazioaren inguruko formakuntza jasotzeko interesa dagoela. Inkestarako lagina Euskal Herriko Unibertsitateko ikasleek osatzen dutenez, irakaskuntza-zentro bera hartuko dugu dramatizazioaren formakuntzak gure iritziz behar duen aplikazioaren baitan gure proposamena egiteko.

Ikusi dugun bezala, dramatizazioaren presentzia Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza fakultateetan nahiko urria da. Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultatean ematen da, ordea, “Haur Antzerkia eta Dramatizazioa” deituriko irakasgaia eta hori esanguratsua iruditzen zaigu, pozgarria da-eta bere lekua duela ikustea. Irakasgai konkretu hori Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketetan eskaintzen da laugarren mailan dauden ikasleentzat eta sei kreditu ECTS-ko balioa du. Hautazko irakasgaia da, solte ikasteko aukera eskaintzen da edota “Irakurzaletasunaren sustapena eta Biblioteka” aipamenaren barruan.

Hori kontuan hartuta, eta unibertsitatean dramatizazioaren aplikazioa irakasgai eta fakultate horretara bakarrik mugatu ez dadin, eta era berean, modu esanguratsu batean aurrera egiteko, hiru fasez osaturiko proposamena planteatzen dugu, ondoren azaltzen den ordena jakin honi jarraituz, bata bestearen segidan:



Irudia 21: Dramatizazioaren aplikazioa unibertsitatean. Interbentzio faseak

Hainbat modu dago unibertsitate mailako ikasleei dramatizazioaren berri emateko: alde batetik, bere osotasunean eskaintzeko aukera egongo litzateke, berariazko irakasgai gisa, nortasun eta izaera propioa emanez (guri gehien gustatzen zaiguna eta EHUUn egon badagoena, ondoren ikusiko dugun bezala); beste irakasgaietan integraturik ere egon daiteke baliabide pedagogiko gisa; edota, azkenik, ikasleei zuzenduriko eskolaz kanpoko ikastaro moduan ere aurkeztu daiteke. Guztiak dira aukera onak dramatizazioa ikasleei gerturatzeko, baina nahikoa prestatu al daude gaur egungo irakasleak jarduera dramatiko horiei aurre egiteko?.

Hori izango litzateke hain zuzen, proposatzen dugun interbentzioaren lehen fasea: aktiboan dauden irakasle horien formakuntza. Ikasleei baliabide pedagogiko berezi honen berri behar den bezala ematea oso zaila da, aldez aurretik inolako formaziorik jaso gabe; eta, gaizki aplikatuz gero, praktika arriskutsua edo minbera ere izan daiteke, berezkoa duen osagai sentiberagatik. Dramatizazioa baliabide pedagogiko gisa erabiltzen denean, elementu dinamizatzaile bihurtzen da eta ikaslearen emozioa eta afektibitatea jartzen ditu martxan (Corral, 2012).

Dramatizazioaren irakaskuntzak bereziki, antzerki inprobisazio edo inprobisazio pedagogiko bat egitea eskatzen du. Laferrière-n (1999) hitzetan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan egoera bakanak eta aldakorrak sortzen dira eta balio-gatazkak dakartzate, zentzu horretan irakastea bera ere artea bihurtzen da. Interakzio maila horretan irakasleak bere proposamen eta ekintzak ongi neurtu behar ditu eta gertatzen ari diren momentuan bertan hauek egokitu edo berregin bide desegokia hartuz gero. Horregatik irakastea ez da bakarrik akzioa, pentsamendua ere bada.

Irakaskuntzak hausnarketa puntu bat ere badauka, autore honek dioenez, pentsamendua ekintzan islatzen baita eta ekintza, pentsamenduan, horrela, praktika ikerketarekin ere lotzen da. Gogoeta egiten duen irakaslea ikertzailea dela esan daiteke, gogoeta hori praktikan integratzen baitu. Dramatizazio-prozesuetan parte hartzen duten ikasle-irakasleak etengabeko bilakaera batean daude eta transformazioa gertatzen da momentu oro, horren kontzientzia hartzea komenigarria izaten da ondoren, egindako aurrerapenak erabilgarri izateko.

Irakasle bakoitzak, beraz, inprobisazioa eta hausnartzeko grina landu eta, nola ez, barruan daraman artista-pedagogo hori azaleratzea espero dezakegu formakuntza saioetan.

Edukiak prestatzeko orduan, formakuntza-saioak amaiturik edo amaitzear egongo dira, horko jardunak edukietara aplikatu ahal izateko. Garrantzitsua iruditzen zaigu formakuntza horretan, edozein formatutan eskainita ere (irakasgai propio gisa,

beste irakasgaietan integraturik edota ikastaro moduan), abiapuntu gisa drama-jardueren bitartez egindako esperientzien berri ematea, edota, baliabide egokiak izanez gero, grabaturiko bideoak ikustea, gaiaren dimentsionalitatea eta garrantzia hasieratik ongi ulertzeko. Izan ere, batzuetan suerta daiteke jarduera honi “antzerki kutsua” hartuko dion ikasleren bat egotea eta gutxietsi egin dezake bestean jarduna denbora-pasa bat baino ez dela esanez. Jarrera hori taldearentzat negatiboa da eta arriskuan jarri dezake prozesua, ezin baitugu alde batera utzi dramatizazioak inplizitua duen talde-lanaren garrantzia eta ezinbestekoa da taldea motibatua egotea saioak emankorrak izateko.

Praktika aurrera doan heinean, azalpenak argudiatzeko, oinarritze teorikoa sartu daiteke apurka. Gure ikerketa Lehen Hezkuntzako kompetentziak lantzerantz bideratua dagoenez, dramatizazioa osatzen duten drama-jarduerak ere beren lekua izan behar dute, hainbat praktikaren bitartez integratzeko.

Mota askotako praktikak eginez lortzen da jakinduria eta norabide zuzenean inprobisatzeko erraztasuna ere. Inprobisatzeak, ordea, ez du inola ere esan nahi saioak prestatu behar ez direnik, baina bai malgutasuna adierazi behar dela gertakarien nondik norakoetan. Horrengatik, edukien artean antzerki-pedagogo esanguratsuenen lan egiteko teknikak ere landu eta ezagutu behar dira, bakoitzak bere fase propioak dituelako. Horrela, ikasle bakoitzak, izan dituen bizipenen arabera, ikusiko du lan egiteko zein estrategiarekin identifikatzen den edota zeinekin sentitzen den erosoago. Estrategia horiek integratu ostean, bere moldaketa propioak egingo ditu eta, horrekin batera, sormena ere landu ahal izango du. Dramatizazioak bere baitan dituen elementu indartsuenen artean sormena eta komunikazioa daude, eta ezinbestekoa da bien garrantzia azpimarratzea, irakaslea estrategia propioak sortu eta hauek komunikatzeko gai izan behar delako.

Dramatizazioak hezkuntzan eskaintzen dituen ekarpen ugariak ikusi ondoren, egoki iruditzen zaigu irakasgai hau nahitaezkoa izatea eta, gutxienez, bi ikasturtetan ematea, lehen eta hirugarren mailan esaterako. Lehenengo mailan eskaintzea ikasleentzat emankorragoa izan daitekeela deritzogu, ikasketetan aurrera doazen

heinean beste irakasgaietan ere aplikatzeko aukera dutelako eta elementu eragingarria izan daitekeelako berentzat. Hirugarren mailan berreskuratzea, graduko ikasketen erdi-erdian dauden horretan, interesgarria izan daiteke, lehen mailan ikasitakoa finkatu eta indartzeko. Horrela, ez litzateke ikasgaiaren presentzia lauhileko bakar batera mugatuko eta iraunkortasuna izango luke, beste ikasgaietara ere besoak luzatuz.

Atal honetan bertan landutako obra dramatikoa, hasieran aipatu diren hiru formakuntza- alderdietan ezberdinetan (berariazko ikasgai gisa, irakasgaietan integraturik edota eskolaz kanpoko ikastaro moduan) erabiltzeko egokia ikusten dugu. Testuinguru jakin batean kokatzen baita, eta dramatizazio-ariketan martxan jartzeko egokia da.

Gure iritzi xumean, beraz, Dramatizazioa Euskal Herriko Unibertsitateak dituen hiru herrialdetako Hezkuntza fakultatean lehen eta hirugarren mailan eskaintzen den nahitaezko irakasgaia beharko luke izan.

Proposatu ditugun hiru fase hauek gauzatzen badira eta formakuntza jasotzen duten ikasle-irakasleek pentsamolde aldaketa eginez gero, ziur gaude, ondoren, Lehen Hezkuntzako ikasle diren horiek dramatizazioarekin ikasi eta gozatzeko aukera gehiago izango dituztela.

4. EPILOGOA

4- EPILOGOA

“Eskola-dramatizazioak dira, agian, haurrentzako adierazpen-sortzailerik erabatekoena” (Díez, 1997: 83-84).

Ikerketan zehar ikusi dugun bezala dramatizazioaren erabilerarekin lengoia-mota lantzen dira; hitzekoa, hitzik gabekoa, keinu bidezkoa edota musikala eta, horrez gain, alderdi kognitibo, afektibo eta emozionalak ere sustatzen dira. Ikaslea bere ikasketa prozesuaren parte-hartzaile aktiboa bihurtzen da eta era ludikoan ikasteko interesa pizten zaio (González, 2020), motibazioa eta kuriositatearen bitartez ikaskuntza-prozesua optimizatuz (Luque, 2016). Metodologia parte-hartzaileak aipatzen ditu Ortuñok ere (2009) antzerki pedagogiak planteatzen dituen teknikei buruz hitz egitean, ikaskuntza interaktiboa, heuristikoa eta bizipenezkoa dela esanez.

Parte-hartze aktibo-interaktibo horrek gaur egun indarrean dauden metodologia aktibo deitzen direnetera garamatza zuzenean. Metodologia aktiboetan oinarrituriko pedagogia berritzaile asko sortu dira azken aldian eta askok drama teknikan dute oinarria. Motos-en (2020) hitzetan *art thinking*, gamifikazioa edo ludifikazioa, *flipped classroom deiturikoa*, POI (Proiektuetan Oinarrituriko Ikaskuntza), ikaskuntza kooperatiboa...estrategia dramatikoekin alderatzen dira. Era horretara, gamifikazio edo ludifikazio epe luzearako *role playing-a* dela dio; *flipped classroom* aldiz testuen dinamizazioan erabilitako teknika alderantzizkatuetan oinarritzen da eta Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza, bereziki proiektu artistikoetan oinarritutakoa, *process drama*-ren modalitate bat baino ez omen da.

Baina horiek guztiak praktikara ganoraz eramateak irakaskuntzan eta Hezkuntza ere berritzea eskatzen du. Ikerketan planteaturiko hipotesiari helduz, *Dramatizazioa Lehen Hezkuntzako konpetentziak landu edota indartzeko baliabide didaktiko onuragarria izan daitekeela formakuntza aproposa jaso duen irakasleak jarduerak ongi bideratuz gero* diogunean, erreparatu diogu dagoeneko inkesten

bitartez jasotako emaitzei eta goi mailako ikasketetan gaiaren inguruan dagoen eskaintzari, Euskal Herrian alor honetan dagoen formakuntza urria egiaztatuz. Tresserras-en hitzetan (2017, 69-70) “Gaur egungo Hezkuntza-sistemak behar dituen irakasleek izan behar dute kulturarteko bitartekariak, hezkuntza-komunitatearen animatzaileak eta kultura-gidariak. Ikaskuntza-egoera esanguratsuak sortzeko gai izan behar dute eta baita heterogeneotasuna kudeatzeko ere eta gogoeta kritikoa egiteko irakaskuntza-praktikari buruz eta hezkuntzak egungo gizartean duen lekuari buruz”.

Dramatizazioaren bitartez irakaslearen gaitasun komunikatiboa, sortzailea, sozializatzailea eta didaktikoa sustatzen bada, agerian geratzen da behar-beharrezkoa dela dramatizazioaren inplementazioa abiaraztea.

Gaitasun sortzailearekin loturik dago hipotesiaren bigarren zatian planteaturikoa: *Aldi berean konpetentzia horiek propio sorturiko obra dramatiko batean txertaturik ere egon daitezke, testuinguru jakin batean murgildurik, konpetentzia horiek lantzea edo indartzea erraztu eta dramatizazio-jarduerak iradokitze.*

Obra dramatiko bat sortzea irakasleak bakarka egin dezakeen ekintza da (zeregin horretan lagungarri suertatu daitezzen barneratu dira lan honetan aztertu diren funtzio eta elementuak) edota ikasleek taldean, irakaslea bidelagun izanda. Horrek ordea, sormen-gaitasuna abian jartzea eskatzen du.

Heziberri 2020 Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoaren barruan eta irakasleen prestakuntzari buruzko planteamendu orokorrean, irakasleen ezaugarri hau nabarmentzen da: “Gizarte-ardura handiak dituzten profesionalak prestatu behar dira, kritikoak bai, baina aldaketei proaktibotasunez eta sormenez aurre egingo dietenak” (Dekretua 236/2015:49).

Sormen hori lantzea beharrezkoa izango da, beraz, bai dramatizazio-saioak eta baita horiek sustatuko dituen obra dramatikoak asmatzeko orduan. Modu berean, Ikasten ikasteko konpetentziak ere pentsamendu sortzailea sustatu nahi du, hau da, ideiak sortzea eta aukeratzea.

Ikasle-irakasleen sormena lantzearen behar horri azpimarratua geratzen da, beraz, ikerketaren abiapuntura garamatzen honetan eta higidura zirkularra egin ostean.

Adierazi nahi genuke Covid19 izurritea faktore eragozle bihurtu dela ikerketa honen ibilbidean, egin nahi izan diren praktika-saioak aurrera eramatea eragotzi baitu eta ikerketa kuantitatiboa egiteko aukera galdu baitugu. Praktika-saio horiek egin eta idatziz jasotzea izango da, beraz, ondorengo zeregina. Antzerki-pedagogiako ikasketetan irakasle izandako Manuel Vieites ²²jaunak garai batean esan zidan bezala, esperientzia guztiak dokumentatzea ezinbestekoa da, beren iraunkortasuna bermatzeko.

Ez dugu ikerketa hau amaitu nahi, ordea, gaur egun Estatu mailan Hezkuntza eta Drama teknikak batzen dituen formakuntzan dagoen eskaintzaren eta egin diren kongresuen eta jardunaldien berri eman gabe, arrazoiak baitaude oraindik ere etorkizun akademikoari itxaropenez begiratzeko.

Aipagarriak dira Valentziako Unibertsitatean eskaintzen den “Antzerki Aplikatua” deritzon Masterra, ikerketa honetan hainbat aldiz aipatu dugun Tomas Motosek zuzentzen duena. Bartzelonako *Institut del Teatre* eskolan ere gradu ondoko ikasketak eskaintzen dira “Arte Eszenikoak eta Hezkuntza” deiturikoak eta hiru ibilbide eskaintzen dituztenak: “Mugimendua eta Hezkuntza”, “Arte Eszenikoak eta Gizarte Ekintza” edota “Proiektu Pedagogiko eta Eszenikoak”. Pena da Vigoko Unibertsitatean eskaini ohi zen Masterra momentu honetan desagerturik egotea; ez dakigu aurrerantzean berreskuratzeko asmorik izango ote den ala ez. “Antzerki eta Arte Eszenikoen Masterra” zuen izena eta bi ibilbide eskaintzen zituen: “Antzerki-pedagogia” eta “Eszena-ikasketak”.

Bestalde, 2018. urtean egin zen lehenengoz Oviedon Gorputz Adierazpena, Antzerkia eta Drama Hezkuntzan bateratzen zituen lehen Nazioarteko Kongresua: “*I Congreso internacional de expresión corporal, teatro y drama en educación*”.

²² Manuel Vieites gaur egun Galiziako Arte Dramatikoko Goi Mailako eskola (ESAD) zuzendaria da.

Bestalde, *“Jornadas sobre inclusión social y educación en las artes escénicas”* jardunaldiek dagoeneko hamabigarren edizioa ospatu berri dute 2020. urtean.

Esan dezakegu, beraz, gauza interesgarriak gertatzen ari direla eta, gutxinaka bada ere, drama eta hezkuntza arloa batzen dituzten ekimenak sendotzen doazela. Ikusteko dago laster indarrean jartzekotan den LOMLOE Hezkuntza lege proiektu berriak zein aldaketa ekarriko dituen eta horiek nola eragingo dioten dramatizazioaren esparruari ikaslearen zein irakaslearen ikuspegitik.

5. ERREFERENTZIA **BIBLIOGRAFIKOAK**

5- ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 9 zk., 2016ko urtarrilaren 15-a.
<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education*. Trentham Books.
- Alberti J. (1986). La dramatización en EGB. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (5), 12-16.
- Agüera, I. (1991). *Jugando a ser: propuestas para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Amarú.
- Aguirregabiria, J. (1984). La enseñanza de la Historia de la Ciencia mediante representaciones teatrales. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (114), 46-58.
- Álvarez- Novoa, C. (1992). *Dramatización. El teatro en el aula*. Octaedro.
- Almena, F. (1997). El juego dramático en las primeras edades. *Boletín Iberoamericano de Teatro infantil y juvenil: III Jornadas de Teatro infantil y juvenil*. Assite.
- Almena, F. eta Butiña, J. (1995). *Teatro como recurso educativo*. UNED.
- Alonso, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana.
- Aranguren, I., Galbete, V., Goyache, R., Martiricorena, M^a J. eta Pascual, M^a T. (1996): *Dramatización. Materias optativas*. Departamento de Educación, Deporte y Juventud.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Ediciones Morata.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en Expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogia de la situación en expresión dramática y en educación*. Recherche en Expression.
- Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ñaque.

- Beauchamp, A., Graveline, R. eta Quiviger, C. (1985): *Cómo animar un grupo*. Sal Terrae.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, La Muralla.
- Bercebal, F. (1987). Dramatización. Afectividad y socialización. *Enciclopedia de la educación preescolar*, 17-346.
- Bercebal, F. (1995). *Drama*. Ñaque Editora.
- Bercebal, F. (2000). Técnicas dramáticas aplicadas a la animación a la lectura. *Revista Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil*, (173), 32-41.
- Berliaz, R., Bonange, J.B eta Delattre, C. (1988). *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et élémentaire*. Revue E.P.S.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Blasich, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa. Propuesta para la creatividad en grupo*. Edebé.
- Boal, A. (2001) *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman.
- Brook, P. (1993). *El espacio vacío: Arte y técnica del teatro*. Nexos.
- Brook, P. (2009). Avec Grotowski. Le théâtre n'est qu'une forme. *Arles, Actes Sud – Papiers, collection "Apprendre" (27)*.
- Brown, S. (2009). *Play*. The Penguin Group.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Brunètier, F. (2000). *Évolution des genres dans l'histoire de la littérature*. Agora.
- Caldwell, H. (1917). *The Play Way*. Heinemann.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.
- Carballo, C. (1995). *Teatro y Dramatización*. Aljibe.
- Caride, J. A. eta Vieites, M. F. (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Trea.
- Cattanach. (2005). *Play therapy*. Brunner-Routledge.

- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en el aula*. Bruño.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Cervera, J. (1988). *Lenguaje artístico y lúdico*. Anaya.
- Chamorro, E. (1987). Implicaciones psicológicas del juego dramático. *Revista Acción Educativa*, (10), 37-49.
- Chancerell, L. (1953). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Librairie Théâtrale.
- Cokadar, H. eta Yilmaz G. C. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, (19), 80-89.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Copeau, J. (1979). *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier I*. Gallimard.
- Corrall, A. (2012). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, (25), 117-134.
- Cruz, P. (2014). El juego teatral como herramienta para el tratamiento de dificultades lingüísticas en alumnos de primaria. *Revista de comunicación de la CEESI*, (33), 82-116.
- Cruz, V, Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, (31), 393-410.
- Daste, C., Jenger, Y. eta Voluzan, J. (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Villalar.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dickinson, R eta Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. David Fulton Publishers.
- Díez Barrio, G. (1997). *La creación teatral en la ESO*. Ñaque.
- Duatepe A. eta Ubuz, B. (2002). Drama based instruction and geometry. *CiteSeer*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.86.4979>

- Eines, J. eta Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Ministerio de Educación.
- Eines, J. eta Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Gedisa.
- Elola, H. (1989). *Teatro Para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Ediciones Marymar.
- Europako Parlamentua. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*.
- Faure, G. eta Lascar, S. (1984). *El juego dramático en la escuela*. Cincel.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. David Fulton Publishers.
- Forselledo, A.G. (2008). *El psicodrama pedagógico*. UNESU.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Ediciones Amorrortu.
- Freytag, G. (2015). *Die technik des Dramas (Scholar's Choice Edition)*. Creative Media Partners.
- Furness, P. (1976). *Role Play in the Elementary School: A Handbook for Teachers*. Hart Publishing Company.
- Furness, P. (1987). *Aprender actuando, una guía para maestros*. Editorial Pax México.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. Paidós.
- Garfellari, P.R. eta López, R. (1999). *El juego como recurso educativo*. Tirant lo Blanch.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, C., Miguel, A. eta Pardos, L. (1998). Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (2), 275-280.
- González, P. (2020). La dramatización como eje multidisciplinar en la Educación Primaria. *Revista ventana abierta*, 52. <http://revistaventanaabierta.es/tag/dramatizacion/>
- González, M. (2003). *Valoración y función de la dramatización en la educación Infantil y Primaria*. El Guiniguada.

- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, (21), 1- 22.
- Heathcote, D. (1970). *Drama in education I*. Pitman.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Hwee, S. (2004). Storytelling for Social studies in the Primary Classroom. *Teaching and Learning*, (25), 139-148.
- Ibañez, R. (1970). Los objetivos de la educación. *Revista de educación*, (209), 19-26.
- Jerez, I. (2004): Dramatizar para expresar: la mejora de la oralidad en la Educación Primaria. *Revista Primeras noticias*, (106), 65-74.
- Kambouri, M. eta Michaelides, A. (2014). Using drama techniques for the teaching of early years science: a case study. *Journal of Emergent Science*, (7), 7-14.
- Kelly, W. A. eta Gonzalvo, G. (1982). *Psicología de la educación*. Eos.
- Laferrière, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ñaque.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social*, (13), 54-65.
- Laferrière, G. eta Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ñaque.
- Landy, R. eta Montgomery, D. (2012). *Theatre for Change*. Palgrave Macmillan.
- Liconá, A. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (4), 13-21.
- López -Rentería, A. (2014). *Manual de psicodrama pedagógico. Sus técnicas y aplicaciones para iniciantes*. Palibrio LLC.
- López, A., Jerez , I. eta Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Octaedro.
- Luque, M. J. (2016). Neuroeducación. Cerebro y mente en el aula. Innovación y mejora de procesos educativos y enseñanza. *Research foundations of the social sciences*, 19-26.
- Maciá, S. (2008). *Los mil perfiles del docente en dramatización*. Amar.
- MacMillan, M. (1931). *La educación por la imaginación*. J. Ortiz.

- Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Nuestra Cultura.
- Márquez, E. (2015). La dramatización para el desarrollo del lenguaje verbal: una propuesta para Educación Primaria. *Educación, ciencia y tecnología*, 6.
- Masoum, E., Rostamy, M. eta Kalantarnia, Z. (2013). A study of the Role of Drama in Learning Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1-7 <http://dx.doi.org/10.5899/2013/metr-00016>
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond (6ªed.)*. Longman Publishers.
- McGregor, D. (2012). Dramatising Science Learning: Findings from a pilot study to re-invigorate elementary science pedagogy for five to seven years old. *International journal of science education*, 34. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.660751>
- Méndez, E. (2021). Teatro/Drama en educación y sistema educativo español. ¿De qué estamos hablando?. *Revista digital de Educación Física*, 69.
- Moffett, J. (1967). *Drama: What is Happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*. National Council of Teachers of English.
- Morata, N eta Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Moreno J. L. (1965). *Psicomúsica y sociodrama*. Hormé.
- Moreno, J.L. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. FCE.
- Motos, T. (1992). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza and Teaching* (10).
- Motos, T. (1996). *Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Rialp.
- Motos, T. (2007). *Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática. Conocer y evaluar la creatividad*. Aljibe.
- Motos, T. (2010). Teatro imagen: expresión corporal y dramatización. *Aula*, (16), 49-73.
- Motos, T. eta Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Octaedro
- Motos, T. eta Tejedó, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. García Verdugo
- Motos, T. eta Tejedó, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ñaque Editora

- Motos, T. eta Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae*, 10.
- Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ñaque.
- Moyles, JR. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Navarro, R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Revista Enseñanza*, 21, (1) 81-198.
- Navarro, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado Tomo I* (Doktorego tesia). Sevillako Unibertsitatea. Sevilla.
- Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (18), 61-172.
- Navarro, R. eta Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Octaedro.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre and education*. Palgrave.
- Núñez Cubero, L. eta Navarro, R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Revista Teoría de la educación*, (19), 225-252.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Heinemann.
- O'Neill, C. eta A. Lambert (1982) *Drama Structures: a Practical Handbook for Teachers*. Hutchinson.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Doktorego tesia). Málaga Unibertsitatea. Málaga.
- Orozco, Z. (2012). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDAH. *Revista Escenarios*, (10), 69-82.
- Oti, M. (1986). El teatro invade la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (143), 32-34.
- Ortuño, J. (2009). *Análisis de la dramatización en la formación de los docentes: competencia comunicativa y pedagogía teatral* (Doktorego tesia). Murtziako Unibertsitatea. Murtzia.

- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. Paidós Ibérica. S. A.
- Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Revista Glosas didácticas*, (12), 1-11.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Narcea.
- Poveda, L. (1973). *Creatividad y teatro*. Narcea.
- Prendergast, M. eta Saxton, J. (2009). *Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.
- Robinson, K. eta L. Aronica. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodari, G. (2002). *La gramática de la fantasía*. Bronce.
- Rojas, J. (1984). *Qué es el psicodrama*. Celsius.
- Ruiz de Velasco, A. eta Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Sánchez, M. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (Doktorego tesia). Málaga Unibertsitatea. Málaga.
- Sánchez, M. (2009). Dramatizar el currículo según el proyecto eje. *Creatividad y Sociedad*, 14.
- Seely, J. (1976). *In Context: Language and Drama in the Secondary School*. Oxford University Press.
- Sharim, S. (1998). *El Juego Dramático: creatividad y aprendizaje*. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Slade, P. (1954). *Expresión dramática infantil*. Santillana.
- Sternberg, P. eta García, A. (2000). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?*. Praeger Publishers.
- Tacoronte, J. (2014). La dramatización y el teatro como recurso educativo en la clase de Lengua Extranjera. *Revista Publicaciones Didácticas*, (52), 235-259.

- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: creating transformative encounters in the community*. Heinemann.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (19), 33-44.
- Tejerina, I. (2014). *Estudios de los textos teatrales para niños*. Editorial de la Universidad de Cantabria
- Torrance, E. eta Mayers, E. (1976). *La enseñanza creativa*. Santillana.
- Torrance, E. (1969). *Guiar el talento creativo*. Troquel.
- Torres Núñez, J.J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, (16).
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf
- Torres Núñez, J.J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Servicio de publicaciones, 1996.
- Tresserras, A., Alvarez-Uria, A., Zelaieta, E. eta Camino, I. (2014). Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela. *Revista de Investigación en educación*, (12), 22-233.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* (Doktorego tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea. Euskal Herria.
- Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural*. Técnicas de Intervención. Diagrama.
- Vacas, P. (2009). Importancia del teatro en la escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (16)- 1-11.
- Valls, A. eta Valls, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. EOS.
- Vázquez, F.J. eta Carballar, A. (1999). *Evolución del teatro en el ámbito escolar, Teatro y juego dramático*. Grao.
- Ventosa, V. (1999). *Intervención socioeducativa*. CCS.
- Vygotsky, L.S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Lantaro.

Vygotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Vieites, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Revista Teoría de la educación*, (26), 77-101.

Vieites, M. (2018). La formación en Pedagogía Teatral en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, (3), 5.

Wallon, H. (1942). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Psiqué.

Way, B. (1972). *Development through drama*. Humanities.

Wooster, R. (2016). *Theatre in education in Britain*. Bloonmsbury.

6. ERANSKINAK

6- ERANSKINAK

6.1 Dramatizazio-praktiken azken balorazioa egiteko galdetegia. Motos eta Tejedo (2007)

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL

1. • ¿Cómo te ha parecido de interesante la Dramatización?
 muy interesante bastante interesante medianamente interesante
 poco interesante carente de interés
2. • Valora cada uno de los apartados de que constaban las sesiones de Dramatización, según te hayan resultado interesantes, sugerentes, inductoras de ideas nuevas, etc

JUEGOS INICIALES	
SENSIBILIZACIÓN	
TÉCNICA Y CREATIVIDAD CORPORAL	
JUEGOS DE VOZ	
IMPROVISACIONES	
DRAMATIZACIÓN	

3. • El trabajo durante las sesiones normalmente han sido
 muy intenso intenso normal poco intenso
4. • En general, los mismos ejercicios se repetían
 con mucha frecuencia frecuentemente casi nunca nunca
5. • ¿Crees que vas dominando los recursos expresivos?
 mucho bastante poco nada
6. • ¿Logras expresarte unificando voz y gesto?
 mucho bastante poco nada
7. • ¿Cuánto consideras que la Dramatización ha contribuido positivamente a tu desarrollo personal?
 mucho bastante poco nada
8. • ¿Crees que el animador ha estimulado tu creatividad?
 mucho bastante poco nada
9. • El nivel de relación personal desarrollado en las sesiones de Dramatización ha sido
 muy agradable agradable poco agradable nada agradable
10. • Según tu punto de vista las actividades y ejercicios individuales realizados han sido
 demasiados suficientes escasos

11. • Las actividades y ejercicios grupales han sido
 demasiados suficientes escasos
12. • El animador ha estado a disposición del alumno en clase y fuera de clase.
 siempre casi siempre casi nunca nunca
13. • ¿Te has sentido libre en las sesiones de Dramatización para expresar tus ideas y sentimientos?
 mucho bastante poco nada
14. • ¿Hasta qué punto has progresado en cada uno de los aspectos relacionados seguidamente. Este progreso posiblemente puede haber sido favorecido, entre otros factores, por el hecho de realizar prácticas de dramatización. Contesta poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	NO SE
Desinhibición					
Creatividad					
Capacidad de relajación					
Concentración					
Expresividad corporal					
Expresividad oral					
Habilidades de interpretación					
Sensibilización					
Dominio y control corporal					
Habilidades mímicas					
Dicción y vocalización					
Desbloqueo corporal					
Desbloqueo de la voz					
Improvisación					
Capacidad de percibir al otro					
Confianza en el grupo					
Confianza en ti mismo					
Imaginación					
Lectura expresiva					
Sentido del humor					
Espontaneidad					
Habilidades para dramatizar					
Capacidad de observación					
Introspección					
Progreso en las relaciones con otros					

6.2 Ebaluazio-fitxak. Novoa (1995)

MODELO DE FICHA DEL ALUMNO						
DATOS						FOTO
NOMBRE Y APELLIDOS: _____						
EDAD _____		LUGAR DE NACIMIENTO _____				
FECHA _____		SIGNO DEL HORÓSCOPO _____		COLOR _____		
DOMICILIO _____			TELÉFONO _____			
OCUPACIONES _____			AFICIONES _____			
NOMBRE PADRES _____ y _____						
TRABAJO _____						
EVALUACIÓN						
PERÍODO	ACTITUD	EXP. ORAL	EXP. CORP.	IMPROV.	INTERP.	ASIST.
OBSERVACIONES						

(Reverso)					
AUTODESCRIPCIÓN LITERARIA	AUTORRETRATO				
<p>FÍSICA</p> <p>Se propone al alumno que se describa, no con datos de carnet de identidad, sino explicando cómo se siente en su cuerpo; que se retrate literariamente, expresando lo que le gusta y/o le disgusta de su físico, en la forma que mejor le parezca.</p>	<p>La propuesta es que se dibuje tal como quiera, sin advertirle nada. Se le facilitará este espacio para que pueda hacerlo de cuerpo entero pero sin proponer esa consigna, así como tampoco se le advierte si el dibujo ha de ser desnudo o vestido con una ropa o con otra; figurativo, abstracto o surrealista. Lo único que conviene aclarar es que no se trata de dibujarse bien sino como cada uno se sienta.</p>				
<p>PSICOLÓGICA</p> <p>Como en la descripción anterior, se le pide que hable de su carácter, sus gustos, inclinaciones, complejos, ilusiones, etc., contando lo que quiera, y callando lo que le parezca, pero siendo lo más sincero posible en lo que escriba.</p>					
<p>IMPRESIÓN PERSONAL DE LA SESIÓN (O SESIONES)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">Aspectos positivos</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Aspectos negativos</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; height: 50px;"> </td> <td style="height: 50px;"> </td> </tr> </table>		Aspectos positivos	Aspectos negativos		
Aspectos positivos	Aspectos negativos				

6.3 Ebaluazio-galdetegia. Eines eta Mantovani (2008)

EN CLASE

EVALUACIÓN DIARIA

Profesor: Jorge Eines
Curso - 5 años

Fecha		
Día	Mes	Año
4	9	1972

Juegos dramáticos	TEMA: «El restaurante»
Clima logrado Comunicación	Clima de trabajo con ciertas irregularidades. Altibajos frecuentes en muchos integrantes del grupo que se transfiere a los demás, creando por momentos un ámbito de labor inconstante y desordenado.
Logros obtenidos en la aplicación del «Sistema»	Mayor comprensión de la tarea en sí, lo cual permitió una elección amplia de temas. Mayor permanencia en el personaje (rol actor) en algunos alumnos.
Errores o fracasos del profesor	Mi compromiso afectivo con el grupo sigue siendo muy grande. En algunos casos resulta altamente positivo, pero considero que en otros va en perjuicio de las posibilidades expresivas de algunos alumnos.
Materiales introducidos	Incorporación de las mesas de trabajo y las sillas al ámbito específico del restaurante. Utilización de los elementos de atrezzo en función del tema (vasos, platos, cubiertos, recipientes, etcétera).
Problemas individuales	Mariela: la pasividad de clases anteriores se convirtió en actividad pero en íntima relación con el vínculo afectivo que estableció conmigo. Sebastián: hay una desubicación muy particular con respecto a su trabajo. Aparenta ser un reflejo de su ubicación frente al medio social.
Apreciación global de la actividad	Nivel de trabajo correcto en la mayoría del grupo, con problemas de concentración normales a esa edad.

6.4 Obra dramatikoa

AKERRAREN ADARRA

PERTSONAIAK:

- Pittika
- Eki
- Ama
- Aita
- Txantxangorria
- Korrikalaria
- Tartalo

1. AGERRALDIA. IRTEERA

Agertokiko argia pizten da pixkanaka. Zuhaitz batzuk ikusten ditugu; horietako batek ate txiki bat du. Txorien kantuak entzuten dira eta baita erreka-soinua ere; dena oso lasai dago. Bat-batean, albo batetik korrika, iratxo txiki bat sartzen da arrapaladan:

PITTIKA: Ai, ai, ai, ai, ai, ai! Ikusi al duzue? (Makurtu egiten da, besoekin burua estaliz) Hor al dago? Nire atzetik etorri da? Ez? (pixkanaka ateratzen da, leku guztietara begira) Ai, eskerrak. Txori erraldoi bat zen (eskuekin adieraziz), moko luuuuuzue batekin eta koloretako luma askorekin eta honela egiten zuen: BRAAAA, BRAAAAA (pelikano postura hartuz) Ez duzue ikusi, ezta? Seguru? Bueno, hala ere, hemen salbu gaude, ate txiki horretatik ez da sartzen eta.

Aiba! Korrika etorri naiz eta ez dut nire burua aurkeztu! Nire izena (danborraren tarrapata egiten du) Pittika da. Gurasoek jarri zidaten izen hori jaioberritan, txiki-txikia nintzelako. Eta badakizue zenbat urte ditudan? Asmatuuuuu! (denei galdetzen die). Ea zuk asmatzen duzun (bati konkretuki): zenbat urte ditut? 150. Bai, bai... zuek urte bat egiten duzuenean, guk 25 egiten ditugu eta, horrela, 2.000 urte bizitzera iritsi gaitezke. Gure aitona zena, adibidez, 2.100 urte bizitzera iritsi zen. Nire adina ez da zuena bezala kontatzen, badakizue zergatik? Iratxoa naizelako. Baina schhhhhhhhh! ez esan inori, sekretua da eta. Batzuetan, gainera, ez da inor konturatzen iratxoa naizenik.

Hemen ikusten duzuen hau (atea duen zuhaitza seinalatuz) gure etxea da. Aitatxo eta amatxorekin bizi naiz. Eta beste zuhaitz horretan nire lagunik onena bizi da: Eki. Gauza guztiez daki, oso jakintsua da eta pila bat ikasten dut berarekin. Gure amak esaten duen bezala: «Zu baino helduagoak diren pertsonak jakintsuagoak dira, zu baino denbora gehiago daramatelako hemen eta gauza gehiago bizi izan dituztelako. Esperientziak, beraz, jakinduria bermatzen du». Eztia saltzen du basoan bizi garen guztiontzat (bueno... niri, bere laguna naizenez, oparitu egiten dit). Horregatik, askotan, ez da etxean egoten, oso langilea delako. Ea etxean dagoen, zuek ezagutzea

nahi dut eta. Eki! Pittika naiz! Eki? Deituko diogu denon artean ea entzuten digun? Ekiiiiiiii! (denok batera) Ea berriro: Ekiiiiiiii! Ba, badirudi ez dagoela. Bere etxean begiratuko dut ze, batzuetan, tapoiak jartzen ditu lo egiteko eta ez du ezer entzuten. (Pittika zuhaitzera igotzen da eta papertxo bat aurkitzen du pergamino baten antzera bilduta, "Pittika" jartzen duena) Ui! Badirudi ohartxo hau niretzat dela (oharra erakutsiz) Ea zer dion!:

Kaixo, Pittika,

Gakingo duzun bezala, egunak luzatzen hasi dira azkenean. (Publikoari) — A, bai! Egia da! Udaberrian gaudenez, orain egunak luzatzen hasi dira! Eskerrak, nahiko egun ilun eduki ditugu eta—. Eguzki ordu gehiago ditugunez, ezti gehiagoren bila joan naiz. Arratsalderako itzuliko naiz. Ea gaur ere elkarrekin egoteko aukera dugun.

Muxu handi bat.

Eki.

Ai, ze pena! Zuek Eki ezagutzea nahi nuen, baina, lehen esan dizuedan bezala, beti oso lanpeturik ibiltzen da.

(Sekulako tripa-soinu hotsa entzuten da bat-batean).

PITTIKA: (bere sabelera begiratuz). Ui! Uste dut horiek nire tripak izan direla. Zuekin hemen berriketan nabil lasai-lasai eta oraindik ez dut gosalduta (zuhaitzaren atzera doa eta mahaitxo bat ateratzen du hitz egiten duen bitartean) Gaur bezalako egun ona egiten duenean, kanpoan gosaltzea gustatzen zait (zuhaitzaren atxora gerturatzen da eta, handik, gosaltzeko jakiak ateratzen ditu). Laranja-zati bat, Ekik oparitutako ezti goxoa eta enbor-zukua. Inoiz probatu duzue? Hor kanpoan irten eta ezkerretara dagoen zuhaitzak zuku goxo-goxoa ematen du. Nik goizero hartzen dut, bitamina asko dauzka eta.

AITA (OFF): Pittikaaa!

PITTIKA: (Publikoari) Hori nire aita da. Bai, aita?

AITA (OFF): Pittika, gaur afaltzeko perretxiko-tortilla egin nahi dut.

PITTIKA: Perretxiko-tortilla?

AITA (OFF): Bai, eta ez kexatzen hasi, asko gustatuko zaizu-eta.

PITTIKA: Ba, ez dakit. Ez dut inoiz probatu, aita.

AITA (OFF): Horregatik, ba. Perretxiko garaia da orain eta zoaz basora, batzuk biltzera.

PITTIKA. Bueno, eta zenbat ekarriko ditut?

AITA(OFF): Ahal dituzun guztiak! Eta kontuz ibili!

PITTIKA: Bale. Ondo da!

Pittika gosaria azkar-azkar hartzen hasten da (musika bat entzuten da, Camille Saint- Saëns konpositorearen «Animalien iñauteria» izeneko diskaren parte den, Fossilak deituriko pieza hain zuzen). Musikaren erritmora egiten ditu mugimendu guztiak, koreografia bat balitz bezala (Charles Chaplin-ek «Tiempos modernos» pelikulan bizartegian duen sekuentziaren antzera). Horretan dabilela, bere ama sartzen da:

AMA: Baina, Pittika! (musika eteten da bat-batean) Poliki jan, kontrako eztaeratik joango zaizu bestela.

PITTIKA: Bai ama, barkatu! Aitak perretxiko bila joateko esan dit eta berehala abiatu nahi dut.

AMA: Ongi da, baina eraman hamaiketakoa egiteko zerbait. Platano bat eta ogi koskor bat jarriko dizkizut otarrean, gero goserik ez pasatzeko (otarra betetzen duen bitartean) Bukatu duzu enbor-zukua?

PITTIKA: Bai, bai... oso goxoa dago! Mila esker! Jarriko didazu pixka bat eramateko, mesedez?

AMA: (Irribarrez) Ongi da (eta agertokitik irtengo da kristalezko pitxar garden bat hartuta).

(Lehengo musika entzungo da berriz. Pittikak, musikaren erritmora, mahaia jasotzen du korrika batean eta zuhaitzaren atzean desagertzen da. Norbait hortzak garbitzen ari denaren soinua entzuten dugu musikarekin batera).

AMA: Pittika? (Musika isiltzen da bat-batean).

PITTIKA (OFF): (Ahoa beteta) Bai ama, oraintxe gosaldudanez, hortzak garbitzen ari naiz! (gargarak egin eta listua botatzen du).

(Bitartean, amak ekarri duen kristalezko pitxarra, enbor-zukuz betea, otarrean sartuko dio. Korrika azalduko da Pittika aurpegiaren erdia hortzetako pastaz zikinduta duelarik).

AMA: Baina, maitea, garbitu aurpegi hori (eta soinekoaren telarekin garbitzen dio aurpegia. Bukatu bezain laster, Pittikak otarra hartu eta korrika aterako da). Ez berandu etorri!

(Iluna. Trantsizio-musika bat entzungo da. Agertokian atea zeukaten bi zuhaitzei buelta emango zaio eta zuhaitz gehiago azalduko dira (gurpildunak izan daitezke). Basoan jarraitzen dugu. Pittika sartuko da lehen irten den posizioan korrika).

2. AGERRALDIA. PERRETXIKO BILA

PITTIKA: Perretxikoak biltzera, la, la, la, la, la... Ai, iratxo! Beroketak egitea ahaztu zait! Oso garrantzitsua da beroketak egunero egitea gorputza martxan jarri aurretik eta are gehiago perretxikoak biltzera joateko. Badakizue nola egiten diren beroketak? Begira, azaldu egingo dizuet. Arretaz entzun, e?

- Lehenengo, gerria mugitu behar da: bat, bi, bat, bi!
- Ondoren, besoak: gora, behera, gora, behera!
- Lepoa mugitu: buelta eskuinera eta ezkerretara!

- Eta azkenik saltotxoak: hop, hop, hop!

PITTIKA: Goazen denok batera egitera! (Musika bat entzungo da (Vivaldi) iratxo-beroketa egiteko. Denak batera buelta bat egin eta bigarrenarekin hastean, saltotxoak ematen ari dela, Eki sartzen da bat-batean. Motxila bat darama, eztia gordetzeko).

EKI: Hop, hop, hop!

PITTIKA: Eki!

EKI: Zure iratxo-beroketekin berriro? Oraingoan Vivaldi aukeratu duzu! Oso aproposa da udaberriaren sinfonia hau gauden garairako.

PITTIKA: Bai, ezta? Lehengoan eskolan erakutsi ziguten eta asko gustatzen zait.

EKI: Zertan zabilta basoan hain goiz?

PITTIKA: Aitak perretxiko-tortilla afaldu nahi du eta perretxiko batzuk biltzeko esan dit. Horregatik ari nintzen beroketak egiten ze ez dakit oso azkar mugitzen diren edo ez, ze konturatu naiz inoiz ez ditudala ikusi eta ez dakit nolakoak diren.

EKI: Azkar mugitu, zer? Perretxikoak? Ez, Pittika, ez... perretxikoak ez dira mugitzen, lurrean egoten dira geldirik.

PITTIKA: A, bai?

EKI: Bai. Nik lagunduko dizut nahi baduzu, gaurkoz bukatu dut eta. Gaur sei ezti-poto nituen saltzeko eta bakarra geratu zait (poliki Pittikari galdetuz). Zenbat ditut orduan orain?

PITTIKA: (Behatzekin kalkulua eginez) sei, bost, lau, hiru, bi... BAT!

EKI: Oso ondo, Pittika. Eta geratzen dena zuei oparitzeko asmoa dut.

PITTIKA: Ze ondo, Eki! Eskerrik asko! Ama oso pozik jarriko da. Badakizu ahotsa zaintzeko askotan hartzen duela zure eztia. Nik ere askotan hartzen dut; horregatik

dut hain ahots fina, je, je, je! Goazen, ba, perretxikoak biltzera! (Pittika lurrera begira hasiko da). Perretxikooo! Non zaude, Perretxiko? (Zuhaitz baten atzera joaten da). Begira, Eki! Hau aurkitu dut (letxuga bat eskuan duela azaltzen da).

EKI: Hori ez da perretxikoa. Letxuga bat da, hosto berdeak dituen barazkia. Entsaladaren osagai nagusietako bat da. Zapore suabea dauka eta freskagarria da. Lo ondo egiteko eta nerbioak lasaitzeko gomendatzen da. Horregatik, ona da lotara joan aurretik letxuga-entsalada bat afaltzea oliba olioarekin eta tomatearekin. Nik askotan jaten dut.

PITTIKA: A! Nik ere bai, baina hain handia ikusi eta pentsatu dut, agian, lore bat edo izango zela. (Letxugari begiratzen dio). Letxugontzio deituko diot!

EKI: (Barrez) A, ze ideiak dituzun, Pittika! Lurretik atera duzunez, zergatik ez diozu aitari eramaten? Agian, bihar letxuga jateko gogoia izango du.

PITTIKA: Ba bai... otarrean sartuko dut badaezpada! Hala, letxugontzio... barrura! (eta otar barruan sartzen du).

EKI: (Barrez) Hobe letxugontzio bat ezer ez baino!

(Biek oinez jarraitzen dute agertokiaren beste aldera. Pittika oraindik urduri dabil, baina Eki lasai-lasai mugitzen da. Zerbait ikusten du bat-batean).

EKI: Begira, Pittika! (Zuhaitz batean soka batetik zintzilik dagoen zerbait seinalatzen du).

PITTIKA: (Gerturatuz) Zer da hori?

EKI: (Eskuetan hartuko du). Adar bat da. Ziurrenik, animalia batena da eta, antzina, mendian ibiltzen zirenek asko erabiltzen zuten elkarren artean komunikatzeko.

PITTIKA: Eta nola funtzionatzen du?

EKI: (Adarra hartuz) Begira, horrela hartzen da (adarraren zatirik finena erakutsiz). Leku alturen batera igo behar da eta, handik, arnasa ongi hartu ondoren (arnasa sakon hartzen du): Turuuuuuuu! Turuuuuuuu!

(Bi lagunak isilik geratzen dira, arretaz entzunez).

EKI: (Berriro saiatzen da, indar handiagoz) Turuuuuuuuuuu!

TXANTXANGORRIA (OFF): Pipipipi, pipipipipi!

(Pittikak eta Ekik elkarri begiratzen diote, irribarrez).

PITTIKA: Txoritxo bat da!

EKI: Bai, eta badakizu ze txori izan daitekeen?

PITTIKA: Bai! Eee... Txantxanberdea!

EKI: Uiiii! Ia-ia, Pittika! Kolorearekin nahastu zara bakarrik.

PITTIKA: Kolorearekin? (Pentsatuz) Ea, ba... Urdina!

EKI: (Harriduraz begiratzen dio) Txantxanurdina?

PITTIKA: Animalia hori ez da existitzen, ezta?

(Ekik buruarekin ezetz egiten dio).

PITTIKA: Ba, orduan... Ai! Badakit! Gorria... txantxangorria!

EKI: Hori bai: txantxangorria da. Euskal Herriko hegazti oso ezaguna da txantxangorria. Itxuraz potoloa da eta izaera lotsagabea du. Horri esker, hegaztirik ezagunena izatea lortu du. Bere lurraldea zaintzeaz arduratzen da.

PITTIKA: Egia da, nik pila bat ikusten ditut egunero. Orain ez zait izena ahaztuko! Galdetuiozu ea zer moduz dagoen!

EKI: (Adarra berriz posizioan jarriz) Turuuuuuuuuuu!

TXANTXANGORRIA: Pipipi, pipipipipipi, piiiinii, piiiipipi, pi, piiiipipipipipi, piiiipipipipipi, piiiipipipipipi, piiiinii. Piiiinii pipi piiiiniiipipipiipipipi, pi pi pi piiiiniiiiiiiii, piii, pipipipipipipipipipi pi pipi piiiipipipi pipi.

(Ekik txantxangorriak dioena entzuten duen bitartean buruarekin baiezko keinua egiten du hainbat aldiz. Pittikak Ekiri begiratzen dio, begiak zabal-zabal eginda).

EKI: Turuuuu! Turu tutuuuuu!

PITTIKA: (Urduri) Zer esan du? Zer esan du?

EKI: Ba, oso ongi dagoela eta pozik egunak luzatu egin direlako. Baina laster etxera joatea gomendatzen digula, sekulako ekaitza datorrelako.

PITTIKA: Ekaitza? Sekulako eguraldi ona egiten du eta!

EKI: Nik kasu egingo nioke, badaezpada ere.

PITTIKA: Ados! Adarra eraman dezakegu?

EKI: Ez, Pittika! Norbaitena izango da eta faltan botako du seguru. Ziurrenik bila ibiliko da, gainera.

PITTIKA: Baina ekaitza etorri gero, agian, lokatzez estalita geratuko da eta zailago egingo zaio jabeari bilatzea.

EKI: Bueno, agian arrazoi duzu. Ideia ona da, bai.

PITTIKA: Iupi! (adarra lepotik zintzilik jartzen du).

(Oinez hasten dira biak).

PITTIKA: (Poliki erreztatuz)

Akerrak adarrak okerrak ditu.

Adarrak akerrak okerrak ditu.

Okerrak akerrak adarrak ditu.

Andereñoak erakutsi zigun aho-korapilo hau lehengo astean eskolan. Ahoskera hobetzeko errepikatzen dugu denok batera klasea hasi aurretik. Baina zaila da, ezta? Gelakide guztiok batera esatea ez dugu lortu oraindik!

EKI: Bai, niri ere asko kostatzen zait esatea. Akerrak adarrak okerrak ditu...

PITTIKA ETA EKI: Adarrak akerrak okerrak ditu.

Okerrak akerrak adarrak ditu.

Adarrak okerrak adarrak ditu.

PITTIKA: (Pozik) Batera esan dugu eta ongi gainera! (Pentsakor) Zuk uste adar hau aker batena izango dela?

(Eki erantzutera doan momentuan, sekulako trumoi entzungo da bat-batean eta agertokiko argia jaisten joango da pixkanaka).

PITTIKA: Ai!! Badirudi badatorrela! Eta ilun-ilun jartzen ari da dena!

EKI: Bai! Txantxangorriak arrazoi zuen! Azkar mugitu beharko dugu!

(Tximista baten argia ikusten da eta, ondoren, beste trumoi ozen bat entzuten da. Agertokian bi silueta baino ez dira bereizten).

PITTIKA: Eki! Trumoiak ez zaizkit batere gustatzen! Beldur handia ematen didate. Etxean nagoenean ere leiho guztiak ixten ditut trumoiak daudenean.

EKI: Lasai! Berehala iritsiko gara etxera! Ez beldurtu!

(Beste trumoi ikaragarri baten ondoren, euri-jasa soinua entzuten da).

EKI: Azkar, Pittika! Goazen! (Eki korrika hasten da eta agertokitik irteten da).

PITTIKA: (Ekiren atzetik) Banoa! (Pittika ere korrika hasten da, baina zintzilik zuen adarra erortzen zaio eta hura hartzera makurtzen da). Itxaron, Eki!

3. AGERRALDIA. BAKARRIK

(Adarra berriz lepoan zintzilika jarri eta altxatzen denerako, ez dago Ekiren arrastorik. Ez dugu trumoi gehiago entzuten, euri-zaparrada bakarrik. Pittika leku guztietara begira hasten da eta zuhaitz baten azpian babesten da, gehiago ez bustitzeko).

PITTIKA: (Oso triste) Eki! (Erantzunik ez jasotzean, lurrean esertzen da hankak besoekin bilduta, hotzari eta beldurrari aurre egiteko).

(Tarte baten ondoren, pixkanaka agertokiko argia pixkatxo bat igotzen da eta euri-hotsa ere desagertzen joango da, txorien soinuei lekua utziz).

PITTIKA: (Publikoari) Ai, ama! Eskerrak pasatu dela. Zuei ere trumoiak beldurra ematen dizue? Badakit ez dutela minik egiten, baina nahiago ez entzun! (Gorantz begiratzen du). Badirudi eguzkia ezkututzen ari dela. Hobe izango da etxerako bidea hartzea ilundu baino lehen. Gurasoak kezkatuta egongo dira eta Eki ere bai. Non sartu ote da?

(Oinez hasten da agertokitik irten arte eta, ikusten ez dugun arren, bere ahotsa entzuten jarraitzen dugu. Bitartean, agertokian iluna egingo da eta paisaia aldatuko da; zuhaitz gutxia dago orain).

PITTIKA (OFF): Bueno! Ba, etxera orduan! Ez dakit lehenago hemendik pasatu naizen... Egia esan, leku hau ez zait ezaguna egiten eta apustu egingo nuke ezetz, baina ezin naiz geldirik egon egunez etxera itzuli nahi badut.

(Pittika agertokian azaltzen da berriz, beste aldetik).

PITTIKA: Ui! Hau bai ez zaidala ezagun egiten!

(Urrutira autoetako tutuak entzun ditzakegu eta zarata, zarata industrialak)

PITTIKA: O, o! Uste dut ez dela norantz honetan. Hiria da hori?

(Pittikak pausu batzuk ematen ditu poliki agertokiaren aurre aldera, eskua kopetan jarrita, keinu horrekin urrutira ikusteko ahalmena lortuko balu bezala. Agertokiaren ertzera iristen denean, askoz altuago entzuten ditugu zaratak. Zaratan kontzentratua dagoelarik, pertsona bat pasatzen da korrika, aurikularrak jantzita dituela. Haren aurikularretako musika ozena ere entzuten da).

KORRIKALARIA: E, zu! Kendu paretik! Erdi-erdian zaude-eta!

PITTIKA: Ai, barkatu.

KORRIKALARIA: (Haserre) Ez al duzu semaforoa berdean dagoela ikusten? Ezin zara hor geldirik egon!

(Pittikak atzera begiratuko du eta, harrituta, semaforo bat ikusiko du, kolore berdea piztuta. Lurrean zebra-bide bat dago).

PITTIKA: Ez, ez naiz konturatu. Barkatu, galdera bat egin diezazuket?

KORRIKALARIA: (aurikular bat kenduz, modu txarrean) Zer?

PITTIKA: Galderatxo bat bakarrik. Badakizu basoa non dagoen?

KORRIKALARIA: (Gogo txarrez) Basoa taberna? Jarraitu hortik bi kale eta musikako kioskoa ikusten duzunean, eskuinerantz doan kalea hartu (aurikularra berriz belarran jarri eta badoa korrika).

PITTIKA: Basoa taberna, ez! Basoa! (egiten dio oihu aldentzen ikusten duen bitartean). (Publikoari) Argi dago bide honetatik ez dela, etorri naizen lekutik itzuliko naiz.

(Pittika berriz agertokitik irteten da eta, iluntzen duen bitartean, aurreko dekoratura itzultzen gara).

PITTIKA (OFF): Uf, zer zarata dagoen hirian! Gu basoan behintzat lasai-lasai bizi gara eta ez gara horrelako presarekin ibiltzen.

(Berriz hurbiltzen da agertokiaren ertzera eta leku guztietara begiratzen du).

PITTIKA: (Lasaiago) Uf, hau bai. Hau ezagunagoa egiten zait (Tripa-soinua entzuten dugu bat-batean, hasieran entzun dugunaren parekoa. Pittikak bere tripei begiratzen die).

PITTIKA: A, ze gosea!. Normala! Ezer jan gabe nago etxetik atera naizenetik. Eskerrak amatxok otarrean janari pixka bat jarri didan. (Lurrean esertzen da janaria ateratzeko. Botilatxo bat ateratzen du lehendabizi). Enbor-zukua! Ez nintzen gogoratzen! (Tapa kendu eta kolpe batez edaten du dena) Mmmmmmm, ze goxoa! Ea zer daukagun gehiago! Platano bat eta ogi-koskor bat ere baditut. Platanoa jango dut lehendabizi. Potasio asko dauka eta indarra emango dit etxera itzultzeko (Pittika platanoa jaten hasten da eta, ahoa beterik duela, hitz egiten jarraitzen du). Platanoa normalean goizean jatea gustatzen zait, ze egun osoa pasatzeko energia ematen dit. Baina gaur juxtu, aldatzeagatik, laranja bat jan dut (gero eta mantsoago hitz egiten du eta begiak ixten ari zaizkiola ikusten dugu. Nekatuta dago eta, tripa bete duenez, lokartuta geratzen da platanoa erdi janda eskuan duelarik).

4. AGERRALDIA. TARTALO

Seaska-abesti bat entzuten da, Pittikaren zurrungekin batera. Agertokiko argia itzaliz doa. Argiak berriz gora egiten duenean, Pittika ikusiko dugu berriro, lehen zegoen jarrera berberean, baina lekua desberdina dela antzeman daiteke. Hutsik dago dena. Seaska-kanta amaitzen da eta su baten hotsa entzuten da. Argi laranja eta gorrien izpiak ere antzeman daitezke. Itzal beldurgarri bat ikusten da atzealdean: erraldoi baten silueta. Itzala ikusten dugu aurrena, agertokia poliki-poliki gurutzatzen, eta, ondoren, agertokian azaltzen da. Ikaragarri handia da eta ile luze-luzea dauka, baina beldurgarriena aurpegira begiratzean ikusi dezakegu: begi bakar bat du kopetaren erdian, handia eta beltz-beltza: Tartalo da.

PITTIKA: (Lotan dagoelarik). Ez, Eki, platanoa gosaritan jan behar duzu...

TARTALO: (Pittikari). Ei, esnatu!

PITTIKA: (Lotan oraindik) Bai, ama, bost minutu gehiago.

TARTALO: (Eskuarekin mugituz). Esnatzekoooo!

(Pittikak begiak zabaltzen ditu).

PITTIKA: (Oihu eginez). Aaaaaa! Nor zara zu?

TARTALO: Tartalo naiz.

PITTIKA: (Beldurrez). Tar-taloo? Ba... ba... baina zuk iratxoak jaten dituzu, ezta? Hori kontatu didate nire lagunek.

TARTALO: Bueno, iratxoak harrapatzea ez da erraza izaten eta, beraz, askotan, animaliak jan ohi ditut: oiloak, behiak, txantxangorriak... aurkitzen dudana. Eta gaur zu aurkitu zaitut! Uste dut gosez geratuko naizela, baina hobe iratxo txiki bat ezer ez baino.

PITTIKA: Baina ni ezin nauzu jan! Eta ezta beste izaki bizidunak ere! Gainera, zerorrek esan duzun bezala, oso txikia naiz oraindik. Eta ez tamainaz bakarrik: 25 urte besterik ez ditut!

TARTALO: Hori niri ez zait axola. Janaria janaria da eta dagoeneko sua ia prest daukat.

PITTIKA (Pentsatuz): Baina itxaron! Agian, akordio batera iritsi gaitetzke, ezta? Aske uzten banauzu, etxean dugun platano eta enbor-zuku guztia ekarriko dizut.

TARTALO: Txantxetan ari zara? Nik horrekin ez daukat pintxo bat egiteko ere! Begira, batzuetan, jaten ditudan animaliekin pixka batean dibertitzeko, galdera batzuk egiten dizkiet. Eta asmatzen badituzte, joateko aukera dutela esaten diet. Inozoegiak izaten dira galderei ongi erantzuteko eta, beraz, nire tripan amaitzen dute.

PITTIKA: Egin niri galderak! Egin niri galderak!

TARTALO (Pentsatuz): Beeeno... Agian, zurekin ongi pasatu dezaket; azken finean

gazte-gaztea zara.

PITTIKA: Eta zer nolako galderak egiten dituzu?

TARTALO: Ba, edozein eratakoak izan daitezke: matematika-galderak asko gustatzen zaizkit, baita asmakizunak ere...

PITTIKA: (Disimulatuz) Uf, ze zaila! Baina saiatu naiteke. Auskalo... agian, zortea izan dezaket.

TARTALO: (Barrez eta eskuak igurzten dituen bitartean) Oso ondo! Hala, ba, hiru galdera egingo dizkizut orduan. Eseri hemen.

(Bata bestearen aurrean esertzen dira, lurrean. Bitartean suaren koloreak antzematen jarraitzen dugu eta txinpartak entzuten).

PITTIKA: Orduan, hiru galderei ongi erantzuten badiet etxera joan naiteke?

TARTALO: (Barrez, berriro ere) Bai. Inork ez du lortu oraindik eta kontuan hartu HIRU galderen erantzun zuzenak balio duela. Ez bat eta ez bi, hiru.

PITTIKA: Eta animaliak jateari utziko diozu?

TARTALO: Ezta pentsatu ere! Eta zer jango dut orduan?

PITTIKA: Ba, arrautzak adibidez. Oiloa jan beharrean, arrautzak eskatzen badizkiezu, emango dizkizute seguru. Eta behiari esnea eskatuta, ziur emango dizula baita ere. Oso jatorrak izaten dira. Edo lurretik letxugak, perretxikoak, patatak edota barazkiak hartu ditzakezu eta gero hor egin duzun su handian sukaldatu ditzakezu; adibidez, porruak eta patatak hartuta...

TARTALO (Moztuz): Bueno, bueno, bueno... Has gaitzen galderekin. Ea, hor doa lehenengoa: zenbat da hamabi + bost?

PITTIKA (Behatzekin zenbatuz, ahopeka): Bat, bi, hiru, lau, bost...

TARTALO (Oso altu, ia oihu eginez): Bost, zazpi, hamalau, hogeit...

PITTIKA: Horrek ez du balio! Despistatu nahirik zabilta!

TARTALO: (Berera jarraitzen du) hamahiru, bi, hogeita bat, laurogeita bost...

PITTIKA: (Moztuz eta oihu eginez) Hamazazpi!

TARTATALO: Zer?

PITTIKA: Hamabi + bost, hamazazpi. Eta tranpa egin duzu!

TARTALO: Asmatu duzu, bai: hamazazpi da erantzun zuzena. Eta ez dut tranparik egin; ez dut aipatu isilik egon behar nuenik zuk erantzuna pentsatzen duzun bitartean.

PITTIKA: (Kexati) Horrela oso zaila da!

TARTALO: Hurrengo galdera. Asmakizun bat da oraingoan. Entzun adi: Miau, miau, miau...

PITTIKA: (Moztu egiten dio) Katua! Ai, barkatu mozteagatik.

TARTALO: (Erdi haserre) Oraindik ez dut amaitu. Beste asmakizun bat esango dizut.

PITTIKA: Horrek ez du balio! Asmatu egin dut! Nola jarraitzen du asmakizun horrek
Miau, miau, miau...

TARTALO: (Gogo txarrez) esnatu egin nau.

PITTIKA: Ikusten? Asmatu egin dut! (kuriositatez) Katuak ere jan egiten dituzu?

TARTALO: Ez! Oso iletsuak dira. Behin bat jan nuen eta barrutik atzaparrekin tripa guztia urratu zidan, gainera. Ez ditut ikusi ere egin nahi. (Pittikak nazka aurpegiarekin begiratzen dio) Hurrengo galdera!

PITTIKA: Azkena da, ezta?

TARTALO: Ikusiko dugu hori. Entzun arretaz: itsasontzi batean txori bat, txakur bat eta sagutxo bat daude. Itsasontzia hondoratzen hasten bada, zein animaliak atera

beharko du lehendabizi ontzia ez hondoratzeko?

PITTIKA (Pentsatzen): Txoria, txakurra eta sagutxo....

TARTALO (Ozen eta zakar abestuz): Sagu txiki, sagu maite, zulotxoan gorde zaitez...

PITTIKA: Ixxxxxoooooooo! Ezin dut pentsatu!

TARTALO (Ozenago abesten): Zapik ikusten bazaitu, kris-kras jan egingo zaitu!

PITTIKA (Gogor pentsatzen): Txoriak hegan egin dezake; beraz, ez da hain astuna...

TARTALO (Oihu eginez eta erdi dantzan): Ez nau jango! Jango zaitu! Ez nau jango!
Jango zaitu!

(Abesten amaitzen du Tartalok eta Pittikari begira-begira geratzen da).

TARTALO: Ea, ba, iratxo txiki. Txoria kendu beharko da itsasontzitik? Sagutxo?

PITTIKA: Ba, txoriak hegan egin badezake, ez da hain astuna, baina saguak ezin du hegan egin... Itxaron, itxaron! Sagua txakurra baino txikiagoa da eta arinago mugitzen da... Txakurra! Txakurra da erantzuna!

TARTALO: (Aho bete hortz) Neronek ere ez nuen asmatu lehen aldiz galdetu zidatenean...

PITTIKA: Horra hor! Ez dira iratxoak gutxietsi behar. Joan naiteke orduan?

TARTALO: Mmmmmm...

PITTIKA (Altxa eta badoa): Ba, ni, banoa, hiru galderak asmatu ditut eta. Hitz ematen didazu ez dituzula animalia eta iratxo gehiago jango?

TARTALO: Eta zer jango dut orduan?

PITTIKA: Ez kezkatu, amari sukaldeko errezeta-liburua eskatuko diot eta laster etorriko naiz zuri erakustera. Nahi baduzu, barazkiak biltzen ere irakatsiko dizut. Laster arte! (eta korrika irteten da).

(Tartalo etsita geratzen da eta agertokitik badoa burumakur, prestatzen ari zen sua itzaltzera).

5. AGERRALDIA. ETXERANTZ

(Trantsizio-musika bat entzuten da eta Pittika ikusten dugu basoan berriz. Nahiko ilun dago jada. Soinu arraroak entzuten dira oraingoan, identifikaezinak. Pittikak bakar-bakarrik ikusten du bere burua baso ilunean eta beldurtu egiten da).

PITTIKA: (Alde guztietara begiratu) Aiii, oraingoan bai beldur naizela, Tartalorekin baina gehiago! Dagoeneko gaua gainera erori zait. Ezjakintasunak beldur handiagoa ematen du, ze, azken finean, ez dakit zer ezkututzen den zuhaitz horren atzean adibidez... (hatzarekin adierazten du eta gerturatu egiten da. Zarata ozenago bat entzuten da gerturatzean eta Pittikak salto bat ematen du atzerantz, estropezu eginez eta ipurdiarekin lurra joz). Aaa! Aitak behin esan zidan, beldurra sentituz gero, ozen abestu behar nuela inguruko txar guztiak uxatzeko. (Ahapeka hasiko da abesten, baina, pixkanaka, bolumena igotzen joango da).

*Sagu txiki, sagu maite
zulotxoan gorde zaituz.
Zapik ikusten bazaitu
Kris-kras jan egingo zaitu.
Ez nau jango!
Jango zaitu!*

(Abestia amaitzean, isiltasuna nagusitzen da, soinu ezagun bat entzuten den arte).

TXANTXANGORRIA (OFF): Pi, pi, piiiixiii, pi, piiiixiii, pipipipipipi, piiiixiii!

PITTIKA: (Pozik) Txantxangorria da! Kaixo, txantxangorritxo! Non zaude? Ez zaitut ikusten! Lagunduko zenidake etxera itzultzen?

TXANTXANGORRIA (OFF): Pi, pipi, piii. Pipi, pipi, pipi, pipipipi.

PITTIKA: Zer? Ez zaitut ulertzen! (Lepotik zintzilika daraman adarraz jabetzen da)
Ai, itxaron! (Belarrian jarriko du) Zer? Errepikatuko didazu berriz, mesedez?

TXANTXANGORRIA (OFF): Pi, pipi, piii. Pipi, pipi, pipi, pipipipi.

PITTIKA (Buruarekin baietz egiten doa eta, poliki, txantxangorriak esandakoa errepikatzen du): Bidegurutzeraino iristean, eskuineko bidexka hartu, jarraitu bertan bost metro, gero berriz eskuinerantz eta zuzen. Etxera iritsiko zara horrela. (Hunkituta) Mila-mila esker, txantxangorri!

TXANTXANGORRIA (OFF): Pipipipipipipi

(Pittikak irribarre egiten du eta leku guztietara eskuekin “agur” eginez doa, ez baitaki txantxangorria non dagoen zehazki).

PITTIKA: (Ziurtasunez hitz egiten du orain). Ongi da! Etxera, ba, Pittika! Bidegurutzeraino iristean, eskuineko bidexka hartu, bost metro egin, eskuinerantz eta zuzen. Eskuinera, bost metro egin, eskuinera eta zuzen. Eskuinera, bost metro egin, eskuinera eta zuzen.

(Agertokitik desagertzen da eta barrutik “mantra” bera errepikatzen jarraitzen du).

PITTIKA (OFF): Eskuinera, bost metro egin, eskuinera eta zuzen. Hemen da bidegurutzea. Norantz hartu behar dut? Baaa, eskuinerantz! (Salto batean agertokian agertuko da berriro).

6. AGERRALDIA. GUZTIOK BATERA

PITTIKA (ON)-. Oso ondo, Pittika! Orain bost metro kontatu behar dituzu. (Publikoari) Andereñoak hau behin azaldu zigun eskolan! Aipatu zuen pausu bat metro bat izan ohi dela, ni bezalako txikietan, baina ahalik eta pausurik handiena

eman behar dugula.

(Hankak ongi zabaltzen ditu eta ahal dituen pausu handienak ematen hasten da).

PITTIKA: Baaaat, biiiii, hiruuuuuu, lauuuuu eta booooooost. (Bidexka txiki bat ikusten du eskuinerantz). Hortik izan behar du! (Oinez hasten da berriro).

(Urrunetik amaren ahotsa entzuten du).

AMA (OFF): Pittikaaaaaaa! Pittikaaaaa!

PITTIKA: Amaaaaa! Hemen naiz, amaaaaa! (Korrika hasten da eta agertokitik irteten da oihu egiten jarraitzen duen bitartean. Iluntasun osoa egingo da agertokian. Argia pixkanaka igotzen doan heinean, hasierako eszenografia berbera ikusten dugu: bi zuhaitz, bata bestearen ondoan, bakoitza bere atetxoarekin. Pittikaren ama ikusten dugu orain).

AMA: Pittika! Non zaude, Pittika?

PITTIKA (OFF): Amaaaaaa!

(Korrika batean agertzen da Pittika eta amaren besoetara doa zuzenean).

PITTIKA: Ondo nago, ama!

AMA: (Ilea ukitzen dion bitartean) Eskerrak, laztana! Oso kezkatuta geunden!

PITTIKA: Barkatu, ama! Ez dakizu zer gertatu zaidan!

(Pittikaren aita azaltzen da zuhaitzaren atzetik).

AITA: Alabatxo!! (Besoak zabaltzen ditu alaba beregana joateko).

PITTIKA: (Korrika batean doa aitarengana) Aita! Hemen nago! Sentitzen dut hain berandu etorri izana!

AITA: Bueno, bueno... lasai. Hemen zaude; eta osorik, ikusten dudanez! (Besotik heldu eta buelta ematen dio, ongi ikusteko).

AMA: Bai, eskerrak!

PITTIKA: Ezetz asmatu norekin egon naizen!

AMA ETA AITA: (Batera) Baaaaaa, ez!

PITTIKA: Tartalorekin!

AMA ETA AITA: (Batera, harrituta) Zer?

PITTIKA: (Arrapaladan) Bai, pintxo bat bezala jan nahi ninduen eta nik esan diot ezetz, oso txikia naizela. Etxean genituen enbor-zuku eta platano guztiak eramango nizkiola eta berak ezetz. Orduan, hiru galdera egitea proposatu dit eta hiru erantzunak asmatzen banituen alde egiten utziko zidala esan dit eta asmatu egin ditut! (Amak eta aitak zur eta lur begiratzen diote bitartean, begiak zabal-zabalik) Ez ziren bat ere errazak, gainera! Hori bai, animaliak ere jaten ditu, beste ezer jaten ez dakielako eta hitzeman dit saiatuko dela ez gehiago jaten; baina bihar bertan, ama, zure sukaldeko errezeta-liburua eramango diot eta animaliak ez diren beste gauzak nola jan azalduko diot. Utziko didazu errezeta-liburua, ezta?

AMA: (Zur eta lur dago oraindik eta eztul txiki bat baino ez zaio irteten eztarritik).
Ejem!

(Une horretan Eki azaltzen da beste zuhaitzaren atzetik, irribarrez).

EKI: Tartalo menderatu duzula? Zu bai iratxo azkarra!

PITTIKA: Eki!

EKI: (Abesten hasiko da Pittikarengana doan bitartean).

Oso ondo egiten duzulako

Mugitu besoak olatuak bezala,

Xuabe-xuabe, xu-xu-xuabe,

Ei, Pittika! Hasi dantzatzen

PITTIKA: Oso ondo egiten dudalako

Tartalo garaitu dut nire buruarekin

Xuabe-xuabe-xuabe, xu-xu-xuabe

Ei, amatxo! Hasi dantzatzen

(Guztiek dantza egiten dute bitartean).

AMA: Oso ondo egiten duzulako

Mugitu besoak olatuak bezala,

Xuabe-xuabe, xu-xu-xuabe

Ei, aitaxo! Hasi dantzatzen!

AITA: Oso ondo egiten duzulako

Mugitu besoak olatuak bezala,

Xuabe-xuabe, xu-xu-xuabe

(Publikoari) Ei, denok! Hasi dantzatzen!

(Amaitzeko, lau pertsonaiek batera animatzen den publikoarekin kantatu eta abestuko dute. Pittikak hau esaten duen arte):

PITTIKA: Ei, Tartalo! Hasi dantzatzen!

(Denak isil-isilik geratzen dira Pittikari begira. Beldur aurpegia jartzen dute hasieran, baina lasaitasun-keinu bat egiten dute ondoren).

PITTIKA: (Publikoari) Beste bat arte, lagunok! Kontatuko dizuet beste batean ea Tartalok porru-patatak egiten ikasi duen! Txintxo ibili!

(Pertsonaia guztiek eskuarekin agur egiten dute eta teloa jaisten da).

-AMAIERA-

6.5 Ikasleei zuzenduriko galdeketa



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

LH-KO AZKEN MAILAKO GRADU IKASLEEI ZUZENDURIKO GALDEKETA

GALDERAK	BAI	PIXKA BAT	GUTXI	EZ
1.Ezagun egiten al zaizkizu dramatizoa edo jolas dramatikoa deiturak?				
2.Jakingo al zenuke bata bestearengandik bereizten?				
3.Dramatizazioa Lehen Hezkuntzako edukiak lantzeko egokia dela uste duzu?				
4.Ba al dakizu zer den <i>Roleplaying-a</i> ?				
5.Matematikako edukiak jolas dramatikoarekin azaldu daitezkeela uste duzu?				
6. Dramatizazioa eta jolas dramatikoarekin sormena lantzen da?				
7. Antzerkia eta dramatizazioa gauza bera direla uste duzu?				
8. <i>Aulki beroa</i> deritzon teknika ezagutzen duzu?				
9.Dramatizazioa eta jolas dramatikoa ahozko adierazpenarentzat onuragarriak direla uste duzu?				
10.Jolas dramatikoa Haur Hezkuntzan lantzen den zerbait da?				
11. Irakasleok dramatizazio eta jolas dramatikoan formakuntza jaso beharko genukeela uste duzu?				
12.Dramatizazioa eta jolas dramatikoa bakarka egin daitezke?				
13. Dramatizazioa lantzeko eskenatoki bat beharrezkoa da?				
14.Lehen Hezkuntzako edozein irakasgaiari erabil daiteke jolas dramatikoa?				
15.Arte hezkuntzako edukiak abilezia artistikoarekin neurtu behar direla uste duzu?				
16.Dramatizazioaren helburua emanaldi bat egitea da?				
17. Jakin-mina duzu dramatizazioa eta jolas dramatikoaren inguruan gehiago jakiteko?				
18.Txikitan jolas dramatikoak egin izan dituzu eskolan?				
19. Dramatizazioa egiteko beharrezkoa da aktorea izatea?				
20.Jolas dramatikoa eta jolasa gauza bera direla uste duzu?				
21.Badakizu <i>storytelling-a</i> zer den?				
22.Dramatizazioa eta jolas dramatikoa Lehen Hezkuntzako gelan nola aplikatu daitezkeen jakin nahiko zenuke?				
23.Praktika hauetan irakasleak denbora guztian ikasleek zer egin behar duten esan behar duela uste duzu?				
24.Jolas dramatikoa praktikatzeko beharrezkoa da hitzegitea?				
25. <i>Modelling</i> teknikak ikasleak modeloarena egitean datza?				