

**HEZKIDETZA HAUR HEZKUNTZAN:  
HEZITZAILEEN IKUSPEGIA EGUNGO  
FORMAKUNTZAZ ETA ESKU-HARTZEEZ  
GRADU AMAIERAKO LANA**

**Gradua: Haur Hezkuntzako Gradua**

**Minorra: Haur Hezkuntzarako Tailerrak**

**Egilea: Aguirre Iriondo, Leire**

**Zuzendaria: Odriozola Irizar, Onintza**

**2022ko ekaina**

## **Laburpena**

Ikerketa lan honetan, hezkidetzaren ikergaia mahai gainean jarrita, Haur Hezkuntzako hezitzaileek jaso duten hezkidetz-formakuntzaz eta esku-hartze hezkidetzailleak gauzatzekoan dituzten zailtasunen buruzko iritziak aztertzen dira. Izan ere, gizartean dagoen parekidetasun ezaren aurka, hezkuntza tresna baliagarria izan daiteke. Horretarako, ordea, hezkuntza-sistemak gai honekiko sentsibilizazioa izan behar du. Kasu azterketa aurrera eramateko, metodologia mistoa (kuantitatiboa eta kualitatiboa) erabiliz, galdetegi bat bete dute Haur Hezkuntzako 20 hezitzailek. Gure ikerketa lanetik ateratako emaitzen arabera, hezitzaile hauen ustez, formakuntza hezkidetzaille gehiago jaso beharko lukete, eta kalitate hobekoa eta praktikoagoa. Amaitzeko, ondorioztatu dugunez, baina, formakuntzan alderdi teoriko nahiz praktikoak lantzen dira, guk hasieran uste ez bezala.

*Hitz gakoak:* Haur Hezkuntza, hezkidetz, hezitzaileak, formakuntza, esku-hartzeak.

## **Resumen**

En este trabajo de investigación se analizan las opiniones sobre las dificultades de la formación e intervenciones coeducativas que han recibido las y los educadores de Educación Infantil poniendo sobre la mesa el tema de la coeducación. En contra de la desigualdad social, la educación puede ser un instrumento útil. Para ello, el sistema educativo debe ser sensibilizado con este tema. Para llevar a cabo el análisis de casos, utilizando una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), 20 educadoras y educadores de infantil han rellenado un cuestionario. Según los resultados de nuestro trabajo de investigación, estos educadores deberían recibir más formación coeducativa y de mayor calidad y práctica. Para terminar, hemos llegado a la conclusión de que en la formación se trabajan tanto aspectos teóricos como prácticos, a diferencia de lo que nosotros pensamos a principio.

*Palabras clave:* Educación Infantil, coeducación, educador/a, formación, intervenciones.

## **Abstract**

This research work analyses the opinions on the difficulties of coeducational training and interventions that early childhood educators have received, putting the issue of coeducation on table. Education can be a useful instrument against social inequality. In order to do so, the education system must be sensitized to this issue. In order to carry out the case study analysis, using a mixed methodology (quantitative and qualitative), 20 early childhood educators filled in a questionnaire. According to the results of our research work, these educators should receive more, higher quality and more practical coeducational training. Finally, we have come to the conclusion that, contrary to what we thought at the beginning, both theoretical and practical aspects are worked on in the training.

*Key words:* Early Childhood Education, coeducation, educator, training, interventions.

## **Aurkibidea**

<b>1.Sarrera</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Esparru teoriko eta kontzeptuala</b> .....	<b>8</b>
2.1. Kontzeptuak argitzen .....	8
2.2. Hezkuntza-sistema genero sozializatorako eragilea .....	11
2.2.1. Euskal Herriko hezkuntza-sistemaren bilakaera historikoa: emakumeak hezkuntzan .....	12
2.2.2. Parekidetasunik eza egungo eskolan .....	13
2.3. Hezkidetzeta: parekidetasuna lortzeko tresna.....	15
2.3.1. Esku-hartze hezkidetzalea eta egungo eskolako zailtasunak.....	16
2.3.2. Hezitzaileen formakuntza.....	18
<b>3. Atal enpirikoa</b> .....	<b>20</b>
3.1. Hipotesiak.....	20
3.2. Helburuak.....	21
3.3. Metodologia.....	22
3.4. Lagina .....	23
3.5. Aldagaiak neurtzeko teknika eta tresnak.....	25
3.6. Ikerketa garatzeko prozesua .....	27
<b>4. Emaitzak</b> .....	<b>27</b>
4.1. Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegia jaso duten formakuntza hezkidetzaleaz .....	27
4.1.1. Formakuntzen metodologiaz duten iritzia .....	28
4.1.2. Formakuntzan jasotako gaitasun kontzeptualen aniztasunari buruz duten iritzia ...	30
4.1.3. Formakuntzan jasotako prozedurazko gaitasunei buruz duten iritzia .....	32
4.2. Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkuntza-jardunean esku-hartze hezkidetzaleak txertatzerakoan dituzten zailtasunez.....	33
4.2.1. Esku-hartze moduak ezagutzen .....	33
4.2.2. Esku-hartzeko baliabideei buruz duten iritzia.....	36
4.2.3. Administrazioak eta hezitzaileek esku-hartze hezkidetzaleekiko duten konpromisoari buruzko iritzia .....	38
<b>5. Ondorioak</b> .....	<b>40</b>
<b>6. Erreferentzia bibliografikoak</b> .....	<b>44</b>
<b>Eranskinak</b> .....	<b>48</b>
<b>1. Eranskina: galdetegia</b> .....	<b>48</b>
<b>2. Eranskina: kronograma</b> .....	<b>54</b>

## **Taulen aurkibidea**

<b>1. Taula .....</b>	<b>25</b>
<b>2. Taula .....</b>	<b>54</b>

## **Grafikoen aurkibidea**

<b>1. Grafikoa.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Grafikoa.....</b>	<b>24</b>
<b>3. Grafikoa.....</b>	<b>28</b>
<b>4. Grafikoa.....</b>	<b>28</b>
<b>5. Grafikoa.....</b>	<b>30</b>
<b>6. Grafikoa.....</b>	<b>30</b>
<b>7. Grafikoa.....</b>	<b>32</b>
<b>8. Grafikoa.....</b>	<b>33</b>
<b>9. Grafikoa.....</b>	<b>34</b>
<b>10. Grafikoa.....</b>	<b>36</b>
<b>11. Grafikoa.....</b>	<b>36</b>
<b>12. Grafikoa.....</b>	<b>38</b>
<b>13. Grafikoa.....</b>	<b>38</b>

## 1.Sarrera

Ikerketa honetan Haur Hezkuntzako etapan hezkidetzaren egoera nolakoa den aztertu nahi izan dugu. Zehazki, Haur Hezkuntzako hezitzaileen iritzia jaso nahi izan dugu beraien ikasketa-prozesuan eta praktika profesionalean jaso duten hezkidetzaren formakuntza eta esku-hartze hezkidetzazaleak inplementatzeko dituzten zailtasunak aztertuz. Izan ere, nahiz eta azken urteetan berdintasunaren alorrean pauso handiak eman diren, Euskadiko Gazteriaren Kontseilua (2018) eta Nafarroako Gobernuaren (2019) arabera, dagoen parekidetasuna formala besterik ez da, ezberdintasuna gizarteko eremu ezberdinetan baitago: lanpostuetan, etxeko lanen banaketan, komunikabideetan, indarkeria kasuetan, etab.

Hezkuntzaren esparrura hurbilduta, gizarteko arazo horiek aldatzeko, hezkuntza-sistema baliagarria izan daiteke Subirats-en (1994) esanetan, eta horretan saiatu ziren neskak eta mutilak gela bereberan sartzean. Horrela, *berdintasuna*, neskak eta mutilak eskolan batera aritzekoa, lortu zen baina horrek ez zuen aukera berdintasuna edo parekidetasuna ekarri. Hots, Valdivielso et al.-en (2016) hitzak gure eginez, gaur egungo berdintasuna faltsua da. Hori dela eta, hezkuntzaren esparruan, zehazki, Haur Hezkuntzan, hezitzaileen iritzia jakin nahi izan dugu jaso duten formakuntza hezkidetzazaleaz eta esku-hartze hezkidetzazaleak gauzatzerakoan dituzten zailtasunak. Hain zuzen ere, Rebollo et al.-ek (2011, Aristizabal et al.-ek aipatua, 2018) hezkidetzaren lortzeko formakuntza eta sentsibilizazioa (guk ikerketa honetan zailtasunen barruan kokatu duguna) beharrezkoak direla diote; horrela, orokortuz, horietatik aztertu ditugu hemen, ikerketaren erdian irakasleak kokatuz. Izan ere, giltzarriak baitira modelo, praktika eta berdintasuna oinarri duten harremanak sortzeko eta, beraz, hezkidetzaren txertatzeko (Aristizabal et al., 2018).

Amaitzeko, lan honen antolaketari dagokionez, hasieran, esparru teoriko eta kontzeptuala dago. Ondoren, ikerketaren nondik norakoak azaltzen diren atal empirikoa; hots, ikerketa lanaren hipotesiak eta helburuak, erabilitako metodoa (mistoa), Haur Hezkuntzako 20 hezitzailek osatu duten laginaren irizpideak, datuak jasotzeko teknika eta tresna, eta ikerketa garatzeko jarraitu dugun prozesua azaltzen dira. Jarraian, hortik ateratako emaitzak argitaratzen dira, eta, amaitzeko, ikergai honetan atera ditugun ondorioak plazaratu ditugu, besteak beste, hezitzaile hauen usteetan, formakuntza hezkidetzazale gehiago jaso beharko luketela, eta kalitate hobekoa eta praktikoagoa.

## 2. Esparru teoriko eta kontzeptuala

### 2.1. Kontzeptuak argitzen

Esparru teoriko eta kontzeptualaren lehendabiziko atal honetan, hezkidetzaz gaiarekin lotutako hainbat kontzeptu argituko dira, zehazki, sexu-genero sistema, sexua, generoa, genero identitatea, genero estereotipoak, genero rola, patriarkatua, androzentrismoa, sexismoa, matxismoa eta parekidetasuna.

Subirats-en (1994) *sexu-genero sistemaren* definizioa hona ekarrita, esan daiteke, sistema horrek alderdi biologikoa eta soziala bereizten dituela; izan ere, ez dago frogatuta gizakiok ditugun begi bistako ezberdintasun biologiko horiek gaitasun eta jokabide ezberdinak sortzen dizkigutenik. Bestalde, Colas-ek (2007) bere aldetik nabarmentzen du, sexu, genero eta genero identitate kontzeptuak desberdintzea eta ulertzea nahitaezkoa dela sexu-genero sistema ulertzeko, beraz, jarraian, aipaturiko hiru kontzeptuak definituko dira autore ezberdinen ideiak aintzat hartuz.

*Sexua* ezaugarri genetiko, fisiko eta instintibo ezberdinak, hots, ezaugarri biologiko ezberdinak ditugun izaki bizidunak sailkatzeko erabiltzen da (Euskal Herriko Bilgune Feminista, d.g., Instituto de la Mujer, 2008). Nagusiki, ar eta emea ezagutzen dira, baina teoria feminista berriek genero sistemak ezkutarazten dituen sexu mota gehiago daudela jakitera eman dute (Fresnedo eta Gabilondo, 2018). Butler-ek (2007) berriz, sexua kontzeptu biologikotzat hartu beharrean, eraikuntza sozial gisa kalifikatzen du.

*Generoa*, Colas (2007), Instituto de la Mujer (2008) eta Gorrotxategi eta Alvarez-en (2017) arabera, sexuan oinarritutako eraikuntza soziala da. Hori horrela, pertsonak hierarkizatzen ditu emakumeak gizonen azpian jarritz, eta ingurukoekin ditugun hartu emanekin garatzen joaten da gudan dituzten espektatiba eta jarreraren arabera (Butler, 2007). Bitartean, Fresnedo eta Gabilondo-arentzat (2018), generoa eraikuntza kulturala da; izan ere, garai eta kultura bakoitzean ez da berdina emakume zein gizon izatea. Hala, Subirats-ek (1994) nabarmentzen du azken ideia honek biologiatik aldentzen duela generoa eta, gainera, horrela, emakumeei identitate sozial ezberdinak izatera irekitzen dizkiola ateak. Bestalde, autore honek, Beauvoir-en ideia defendatzen du: ez da emakume jaiotzen; emakume egiten da.



*Genero identitatea*, berriz, pertsona orok gizartetik jasotzen duenaren arabera, bere burua definitzeko erabiltzen da (Fresnedo eta Gabilondo, 2018). Jaio aurretik garatzen hasten da, ekografietan organo genitalak ikusi orduko, sexuaren arabera dena baldintzatzen baita familien aurreiritzien bidez (Gorrotxategi eta Alvarez, 2017). Beraz, ekintza hauetan oinarrituta eta norberaren inguruko autoezagutzaren bidez jakingo du pertsonak zer den bera (Becerra eta Melo, 2012, Gorrotxategi eta Alvarez-ek aipatua, 2017).

Azpiroz-ek (2005) urte zehatz batzuk jartzen ditu mugari gisa haurren sexu eta genero sozializazioan. Nahiz, uste dugun, haurretik haurrera mugari horiek aldatu daitezkeela eta, gainera, balioen eta rolen sozializazioa aurretik hasten dela prozesu gisa, erreferentzia gisa aipatuko dugu Azpiroz-ena. Berak dio, hiru urterekin eskuratzen dutela haurrek sexu identitatea; hau da, kontziente dira genitalen arabera bi gorputz mota daudela. Sei urterekin, berriz, bakoitzak duen gorputzagatik gizartearen eskakizunez (itxaropen, rol, balio...) jabetzen dira: beraien gorputzaren arabera dagozkien arauak jarraitzen hasten dira. Fresnedo eta Gabilondo-k (2018), aldi berean, arestian aipaturiko Azpiroz-en (2005) ideari honako hau gehitzen die: “neskak ‘nesken gauzekin’ eta mutilak ‘mutilen gauzekin’ identifikatzen hasten dira eta hori barneratzen joaten dira” (Fresnedo eta Gabilondo, 2018, 42.or); hots, dagoeneko *genero estereotipoak* barneratuta dituzte (Espinosa, 2005, Aristizabal-ek aipatua, 2010). Hau da, Martinezen (1999, Reizabal-ek aipatua, 2007) hitzetan, gizon eta emakumeei esleitzen zaizkien ezaugarri fisiko, gaitasun, jokabide, rol eta nortasunak barneratuta dituzte. Genero estereotipoek berriz, *genero rola*k sortarazten dituzte (Reizabal, 2015); hain zuzen, genero sozializazioaren bidez sexu bakoitzari esleitzen zaizkion funtzioak dira. Konkretuki, emakumeei zaintzarena eta gizonezkoei ekoizpenarena ematen zaielarik. Bigarrenago hau ongi ikusia dagoen bitartean, lehenengoa gutxietsita dago eta emakumeak diskriminatzen dira: ez dute soldatarik jasotzen ez eta bizi publikorik egiten ere. Horrek, emakume eta gizonen aukera eta eskubideak oso ezberdinak sortarazten dituela salatzen du autoreak. Bestalde, autore berberak, azken urteetan, genero estereotipoekin alderatuz, genero roletan aldaketa handiak eman direla jakitera ematen du.

Ume baten esperoan dagoen familia, soilik haurraren sexua dakiela, arropa, jostailu eta abar aukeratzen hasten da, jaio ondoren berriz, desberdin hitz egiten edota mutilen kasuan, adibidez, neskei baino gutxiago ukitzen. Ekintza guzti hauen atzean dagoena da hain zuzen ere sexu-genero sistema (Fresnedo eta Gabilondo, 2018).

Genero estereotipoen harira itzuliz, sexuaren araberako genero sailkapen dikotomiko hau binarismo gisa ere ezagutzen da (Alvarez, 2013, Leon et al. -ek aipatua, 2020); mutil eta neskei, gizon eta emakumeei, elkarren aurkakoak diren ezaugarri eta jarrerak izatera bultzarazten zaie, oro har, gizarteko edozein lekutan (Fresnedo eta Gabilondo, 2018). Hori gutxi ez balitz, binarismo horrek bi generoak maila desberdinetan banatzen ditu, emakumeak zapalduz (Platero, 2014). Bestalde, autore berak ematen digun datu aipagarria da pertsona bat jaiotzetiko bere organo genitalengatik emandako generoarekin identifikatzen ez bada, pertsona hori, “trans” gisa ezagutarazten dela eta identifikatzen bada, “zis” gisa (Platero, 2014).

Finean, “asko izan dira gizon eta emakumeen arteko desberdintasunak azaltzen dituzten teoria zientifikoak edo sasi-zientifikoak, guztiek emakumearen gutxiagotasun fisiko eta intelektualak erakutsi nahian” (Aristizabal, 2010, 107.or).

Tomék (2007, Aristizabal-ek aipatua, 2010), arestian aipaturiko estereotipo sexista horien atzetik *patriarkatua* dagoela dio. Patriarkatua definitzerako garaian, EHBF (d.g.) eta Fresnedo eta Gabilondo-k (2018) aitaren botere gisa deskribatzen dute, baina gizonak menderatzen duten mundua bezala ikusten du feminismoak (EHBF, d.g.). Subirats-ek (1994) harreman sozial guztiak baldintzatzen dituela azpimarratzen du. Patriarkatua, dominazioa sortzeko hezkuntzaz baliatzen da; izan ere, eskola agente sozializatzailea den moduan, hurrei nolakoak izan behar duten erakusten die, banaketa dikotomiko baten baitan, mutilei eta neskei nolakoak izan behar duten esanez eta askatasun mugatu bat eskainiz (Auzmendi et al., 2017).

*Androzentrismoa*, aldiz, gizona eta honen berezkotasunak unibertsoaren erdian kokatzea da, horrela, emakumeak beste behin ere azpi maila batean kokatuz (EHBF, d.g., Fresnedo eta Gabilondo, 2018). Adibidez, begi-bistakoa da zientzia munduan emakumeek duten ikusezintasuna, honek, eskolako neskentzat erreferente falta suposatzen duelarik. Hala eta guztiz ere, Subirats-ek (2016) ageriko curriculumaz gain, ezkutukoaren bidez ere kultura androzentrikoa transmititzen dela argitzen du.

Era berean, patriarkatutik eratorria den eta sexuaren baitan jazotzen diren berdintasun eza eta hierarkizazioari *sexismoa* deitzen zaio (Subirats, 1994). EHBF-k (d.g.) berriz, sexismoa arestian aipaturiko hierarkizazio horren baitan diskriminatzea eta gutxiestea dela dio. Gainera, Fresnedo eta Gabilondo-k (2018), diskriminazio hori soziala

dela zehazten dute eta gainerako indarkeriekin (generoa, arraza etab.) batera ematen dela aipatzen dute. Sexismoaren isla, matxismoa izango litzateke (Reizabal, 2015).

*Matxismoa*, “sistema patriarkala oinarri duen indarkeriazko egituraketa, jarrera eta praktika soziala da. Emakumeen eskubideen ukazioa eta horien zapalkuntza ahalbidetzen duena.” (Fresnedo eta Gabilondo, 2018, 60.or). Bestalde, EHBK-k (d.g.), nahiz eta emakumearen zapalkuntzaren kontra egon pertsona, nahi gabe izan ditzaken jarrerak ere matxismoa direla adierazten du.

Jarraian, goian aipaturiko kontzeptu negatiboari aurre egiteko, berdintasun hitzaz haratago doan beste kontzeptu bat azalduko da: *parekidetasuna*. Berdintasun hitzarekin, helburua emakumeak gizonen mailara iristea dela pentsatzen da (EHBK, d.g.), parekidetasunarekin aldiz, hartu eman mota berri bat aldarrikatzen da:

“Pareko eta parekide hitzak, desberdinak izan arren, paralelo, antzeko, analogo, balio eta maila berekoak diren errealitateak izendatzeko erabiltzen dira. Kide hitzak ‘sail, multzo, elkarre... bereko pertsona edo gauza’ esan nahi du. Zentzu horretan, emakumeak eta gizonak pareko edo parekideak direla esan daiteke, herri eta jendarte bereko kideak direlako. Bestetik, kidetasuna, kideen artean dagoen harremana edo lotura definitzeko erabiltzen da. Beraz, bi hitzak elkartuz, parekidetasuna balio eta maila bera duten pertsonen arteko harremana adierazteko erabil daiteke, alegia, Euskal Herriko emakume eta gizonen arteko harreman sozial berriak adierazteko.” (Fresnedo eta Gabilondo, 2018, 60.or).

Ondorengo puntuan, parekidetasun hau lortu bitartean, gaur egunera arteko egoera laburki kontatuko da.

## **2.2. Hezkuntza-sistema genero sozializatorako eragilea**

Atal honen lehen zatian, Euskal Herriko emakumeek hezkuntzan izan duten ibilbidea kontatuko da oso era labur batean. Bigarren zatian, aldiz, gaur egun ikastetxeetan sexismoa ikus daitekeen arloak aipatuko dira.

### **2.2.1. Euskal Herriko hezkuntza-sistemaren bilakaera historikoa: emakumeak hezkuntzan**

Behin emakumeei hezkuntzan sartzen utzi zitzaizela, Euskal Herrian generoari lotutako hiru eskola modelo izan dira: lehena, rol bananduena, hots, neskak eskola batean eta mutilak bestean egotea, bakoitzak curriculum bat duelarik; bigarrena, eskola mistoarena, hots, neska-mutilak gela berdinean egotea, aurrez mutilek zuten curriculumera egokiturik, eta hirugarrena, hezkidetzarena, hots, neska-mutilak gela berdinean egotea parekidetasuna egonik. (Instituto de la Mujer, 2008). XVI-XVIII. mende artean, Nafarroako Gorteetako 41. legeak 5 eta 12 urte bitarteko haurrentzat doakoa eta derrigorrezkoa zen rol bananduen eskola jarri zen martxan nahiz eta oso modu ezberdinetan tratatu neskak eta mutilak (Aristizabal, 2010). Eskola mistoa, Azpiroz-ek (2005) argitzen duenez, 60ko hamarkadan iritsi zen Hego Euskal Herrira. Ordura arte bananduta egotetik espazio berdinean bat partekatuzera pasa ziren ikasleak. Mutilek beren ohiko espazioan jarraitu zuten bitartean, neskek mutilen leku horretara egokitu behar izan zuten. Curriculumarekin ere berdina gertatu zen: neskena baztertu eta hauek mutilenera egokitu behar izan zuten. Beste behin ere, gizarte androzentriko batean gaudela gogorarazten du honek (Ruiz, 2017). Eskola eredu hau ez da parekidea nahiz eta askok aldaketa honek dena konponduko zuela pentsatu: modelo honek hezkuntzarako sarbide berdintasuna, aukera berdintasunarekin nahastu zuen (EHBFF, d.g., Instituto de la Mujer, 2008).

Simon-en (2010) iritziz ere, eskola mistoak ez du hezkidetzan hezten, nesken eta mutilen arteko desberdintasunak ezabatzearen alde interesik ez duelako jarri, eta ondorioz, misoginia, androzentrismoa eta sexismoa ezabatzeko helburua ere ez duelako. EGK-k (2018), halaber, eskola mistoak zer hobetu baduela uste du: “muga asko hautsi bazituen ere, ez zuen emakumeen kontrako diskriminazio, indarkeria eta zapalketaren aurkako tresna izatea lortu. Izan ere, eskola mistoen etorrera, ez zen zenbait hausnarketarekin batera eman: hala nola, generoaren sozializazioak zer suposatzen zuten, zer balioetan heziko ziren, ikasgaiak androzentrikoak ote ziren edota emakumeei egotzen zitzaizkien rola nolakoak ziren”. (EGK, 2018, 8. or.)

Finean, Simon-en (2010) hitzak gure eginez, emakumeen inguruko ia ezer ez da ikasi eskola mistoarekin. Androzentrismoaren erruz maskulinoaren gainetik dagoela uste da emakumeak bigarren planoan utziz eta edozein lekutan bizi dituzten egoeratan arazoak izaten dituzte: generoaren arabera hautaketa egiten da profesioari

begira eta horrek neskei ondorio negatiboak ekartzen dizkie, hala nola, soldata baxuago eta aukera gutxiago izanez; harreman afektibo eta sexualak desberdintasunean eta abusuan eraikitzen dituzte edota neskek edertasun kanon ustez modernoak imitatzen dituzte. Mutilak, berriz, lehiakorrak izatera derrigortuak sentitzen dira, indar fisikoak pisu handi edukiz.

Eskola mistoa ezartzeak, ordea, autore beraren esanetan, gizartean aldaketa positibo batzuk eragin ditu: emakumeen egoera soziala hobetu da eta hezkuntza aukera zabalagoa dute, printzipio demokratikoak eta berdintasunean oinarritutakoak eguneratzen eta sinesgarri bihurtzen doaz, familietan rol aldaketak ikus daitezke, pertsona konpleto, autonomo eta independenteak sortuz doaz eta gatazkak konpontzeko garaian biolentzia eta nagusitasuna gutxitzen doaz.

Hala ere, aditu honen hitzetan:

“En realidad y a pesar de todo el androcentrismo y el sexismo que contiene y que aún no se ha extirpado de sus raíces ni de sus troncos y ramas, el sistema educativo es el subsistema patriarcal menos discriminatorio que las jóvenes van a encontrar a lo largo de sus vidas.” (Simon, 2010, 101 or.).

60. hamarkadan bertan, talde feminista desberdinak eredu mistoan txertatzeko aldaketak proposatzen hasi ziren, bai nesken eta bai mutilen curriculumak kontuan hartzeko (Aristizabal, 2010). 1977an hezkidetza aldarrikatzen hasi ziren hainbat talde feminista, Berrikuntza Pedagogikoaren barruan sartutako beste hainbat talde, eta Lanbroa Hezkidetza Kolektiboa (Urruzola et al., 2002, Aristizabal-ek aipatua, 2010). Jarraian, hezkidetza aldarrikapen horrek lortu edo lortu ez zuena aipatuko da.

### **2.2.2. Parekidetasunik eza egungo eskolan**

Aristizabal-ek (2010) dionez, eskolak gizartea bera islatzen du eta horretan oinarrituz sortzen dute ikasleek beraien izaera. Arlo aipagarrienak, testuliburuak, eskolako elkarreraginak eta irakasleen itzaropenak dira. Hain justu Subirats-ek (1994) ere, sexismoa detektatzeko ikerketa desberdinak alor horietan zentratu direla dio. Eskolan jazotzen diren ekintza sexistak eta diskriminazioak aztertzeko asmoz, oraintsu aipaturiko alderdiak bi arlotan sailkatuz deskribatuko dira; hain justu, eskolako espazioan eta curriculumean.

Espazioari dagokionez, egoera ez parekide baten adibide garbi bat patioetan ikus daiteke: jolastokietan normala egiten da neskak izkina batean egotea eta, mutilak berriz, erdigunean dauden leku handietan, heldu bat bertan sartzen ez bada era hierarkiko batean egiten delarik espazioen banaketa (EHBF, d.g.). Hala ere, Apodaka-k (2005, Azpiroz-ek aipatua, 2005), mutilen espazio nagusi horietako ekintzak debekatze hutsarekin berdintasuna ez dela lortzen aipatzen du, jarrerak hor dirau eta; neskek beraien lekuan gustura segi eta mutilek antzeko materiala topatuz berdin jarraitzen dutelako. Horregatik, nesken eta mutilen gustuko ekintzak proposatu behar ditu esku hartzen duen helduak, gehiengoak gustura egoteko patio parekide batean. Hau guztia, ordea, prozesu bat da, ezin da egun bakar bateko ekintzarekin lortu.

Aldiz, curriculumean zentratuz, EGK-k (2018), eskolak transmititzen duen curriculuma bi motatakoa dela dio: agerikoa eta ezkutukoa. Ageriko curriculumean, adibidez, testuliburuak sartzen dira eta ezkutuko curriculumean, berriz, irakasleen jarrerak eta espektatibak sartuko lirateke. Bi mota hauetan, ordea, sexismoa presente egon ohi da modu desberdinetan bada ere, gizarte patriarkalaren ondorioak pairatuz (Aristizabal, 2010). Jarraian, bi curriculum mota hauetan aurki daitezkeen egoera sexistak aipatuko dira.

Alde batetik, ageriko curriculuma dago. Bilbao-k (2006, Aristizabal-ek aipatua, 2010) frogatu duenez, irakaskuntzan gehien erabiltzen den tresna testuliburu da eta arriskutsua izan daiteke bertan agertzen diren ezagutza eta baloreek haurren pentsamendu eta izaera eraikitzen parte hartuko dutelako. Nahiz eta urteak pasa ahala material hauetako sexismoa gutxituz joan, Subirats-ek (1994), oraindik ere Espainiar Estatuko liburuetan maila altu batean sexismoa agertzen dela salatzen du. Ugarte (2005, Azpiroz-ek aipatua, 2005) bat dator azken autorearen datuarekin, eta honek ere salatzen du argialetxeek egindako aldaketa bakarra neska-mutilen presentzia totala antzekoa bihurtzea izan dela, baina hauek egiten ari diren ekintzak sexistak direla oraindik ere. Horretaz gain, zientzia arloan aipatzen diren emakumeak minimoak dira eta zeresanik ez gizonezkoen ikuspuntutik kontatzen den historiari erreparatuz, historiako emakume oro diskriminatuz. Era androzentriko batean dago osatuta curriculuma (EGK, 2018). Laburtuz, neskek erreferente falta dute eskolan eta mutilen ereduak aldiz, menderatzaile hutsak dira; ez batzuk eta ez besteek erreferente egokirik ez dute. Honi amaiera emate aldera, EHBF-k (d.g.) material hezkidetzaila izateko ezaugarri hauek bete beharko lituzkela ezagutarazten du: testuetan emakume eta gizonen presentzia orekatua egotea, pertsonaiek

rol tradizionalak ez betetzea eta banaketa ez sexista izatea, espazio publiko eta pribatuetan agertzea emakume nahiz gizonak eta hizkuntza ez sexista izatea.

Bestalde, ezkutuko curriculumari erreparatuz, Simon-ek (2010) aitortzen duenez, alor honen barruan dagoen hizkuntzari dagokionez, hizkuntzak kulturalak direnez, sexistak, misoginoak eta patriarkalak dira, eta hizkuntzan ez badaude ekitate eta berdintasuna, gizartean ekitatea eta berdintasuna ezin dira sortu. Hala ere, sexista hizkuntza bera ala hizkuntzaren erabilera izan daiteke: hitz sexistak izatea da lehena (legegizon) eta bigarrena, aldiz, hitz sexistak ekiditeko estrategiak ez erabiltzea; izan sinonimoak erabiliz edo deskribatuz (abokatu ez erabiltzea) (EHBF, d.g., Subirats, 1994).

Instituto de la Mujer (2008) eta Moreno-ren (2000, Aristizabal et al. -ek aipatua, 2018) hitzetan, eskola hezkidetzaille batean hezitzailea da pertsona garrantzitsuena, hurrekin harreman zuzena baitu eta curriculumaz gain baloreak ere transmititzen dituelako. Beraz, material sexista baztertua dauka, egoera sexistak, diskriminatzaileak eta desberdintasunekoak detektatu ditzake, harreman parekideak eraikitzen lagunduko du edota emakumeen ahalduak bultzatzea dezake emakume erreferenteak landuz.

Horregatik, Colas eta Jimenez (2006), Instituto de la Mujer (2008), Ruiz (2017) eta Aristizabal et al.-ek (2018) defendatzen dute arestian aipaturikoa betetzeko, hezkuntza-sistemak hezitzaile formatuak izan behar dituela genero eta parekidetasunaren inguruan; izan ere, de la Rosa-k (d.g., Sanchez-ek aipatua, 2010), irakasle batek ez dakiena ez duela irakatsiko gogorarazten du. Hain zuzen ere, hurrengo atala horretan datza: alde batetik, hezkidetzaren kontzeptuaren hainbat definizio emango dira, bai eta honen alde egoteko hainbat arrazoi eman ere. Bestalde, esku-hartze hezkidetzaille ideal batek izan behar dituzten ezaugarriak plazaratzen dira eta formakuntzaren inguruko hainbat datu ere bildu dira.

### **2.3. Hezkidetzaren parekidetasuna lortzeko tresna**

Hezkidetzaren bi talde elkar heztean datza, etnia edota klase sozialaren arabera esaterako. Hala ere, gehienetan neska eta mutilak batera hezteari deitzen zaio (Instituto de la Mujer, 2008). Fresnedo eta Gabilondo-ren (2018) iritziz, zehazki, patriarkatuan oinarritutako sexismoa baztertu eta feminismoan oinarrituz, gizon-emakumeei esleitutako balioak, rolak eta jarrerak kontuan hartu gabe heztearen da hezkidetzaren. EHBF-k (d.g.), hezkidetzarekin bakoitza den bezala onartu eta haurren garapen integrala lortu beharko

litzatekela gehitzen duen bitartean. Halaber, honako hau dio Aristizabal-ek (2010): “hezkidetza da tratuan eta orientabide intelektual, moral eta profesionalean genero diskriminazio negatiboak saihestuz hezte (127. or.)

Bestalde, Emakunde. Emakumearen Euskal Erakundea-ren (2015) arabera, gizarteko emakumeen aurkako indarkeria eta diskriminazio oro gaitzesten dituen hezkuntzan esku hartzeko metodoa da. Honi loturik, Delgado-k (2015), hezkidetza gizon-emakumeen arteko berdintasuna soilik lortzeko helburuarekin eramaten dela aurrera salatzen du, honen ustez, identitate aniztasuna lantzeko giltza den bitartean. Leon et al.-ek (2020) ere berdina pentsatzen dute, identitate aniztasun horren barruan dauden genero dikotomia eta trans gaiak baztertuta daudela zehaztuz.

Dena dela, Castilla (2008, Leon et al. -ek aipatua, 2020) eta Instituto de la Mujer-ek (2008), hezkidetza kontzeptua gizarteko aldaketekin ere aldatu egiten dela diote, ondorioz, kontzeptu malgua eta dinamikoa dela.

### **2.3.1. Esku-hartze hezkidetzalea eta egungo eskolako zailtasunak**

Subirats-ek (1994) ohartarazten duenez, eskola mistoarekin batera emakumeen hezkuntza egoera asko hobetu zen arestian aipatu bezala, baina garai hartako helburua jadanik atzerakoi geratu da; hots, neskak eta mutilak gela berean sartzea. Aldaketa horrekin, oraindik, emakumeek ez dute gizartean berdintasun soziala lortu. Adibidez, arlo teknikoko ikasketetan emakumeen presentzia urria da eta adin berdineko baina bi genero desberdinetako titulu unibertsitario dun pertsonak konparatuz, abantaila gizonezkoek dutela frogatu da. Hori gutxi ez balitz, ikasketa bereko gizon eta emakumeen artean, emakumeek %30 gutxiago irabazten dute.

Eskola hezkidetzale batek, berdintasunean eta berdintasun ezaren aurka borrokatzen irakasten die haurrei, hezkuntza ez sexista lortuz (Nafarroako Gobernua, 2019). Simon-ek (2010) baieztatzen du hezkidetza gaur egun dugun formula onena dela haurrak emakume zein gizonak konpletoak direla eta soilik genitalengatik bereizten direla pentsatzen hezteko. Eta bizitzarako norberak bere burua zaintzen ikasten duela, bakoitzaren gustuak errespetuz onartuz eta harreman orekatu eta pazifikoak izateko prestatuz. Subirats-ek (1994) gehitzen du, gaur egun hezkidetzak mekanismo diskriminatzaileak desagertzea duela helburu egitura formalean, ideologian eta hezkuntza praktiketan. Bestalde, hezkidetzak, tolerantzia eta errespetua bezalako balioak transmitituz, genero biolentzia eragiten duten jarrerak desagerrarazteko balio du eskolako



gatazkak saihestuz, eta jazoz gero ere, horiek konpontzeko erraminta egokiak izanik (Instituto de la Mujer, 2008).

Gaur egun, ordea, Miyares (2006) eta Platero-k (2014) jakinarazten dute, adibidez, genero identitateak haurtzaroan garrantzia handia duela, baina Haur Hezkuntzan ez dela ia ezer lantzen. Miyares (2006) berak nabarmentzen du, hezkidetza bigarren mailan uzten dela hezkuntza-sistemaren antolakuntza eta metodologietan. Administrazioan fijasuz ere, Leon et al.-ek (2020) “aurpegi garbitze” bat egiten dela salatzen dute: hezkidetza babesten da baina baliabiderik ez da ematen. Ikerketa horretako elkarrizketatu batek sentsibilizazio, transbertsalizazio eta sistematizaizo falta dagoela dio. Hau horrela, modu dual batera; hots ekintza konkretu eta transbertsalak tartekatuz landu beharrean (Instituto de la Mujer, 2008), gainera eta baliabiderik gabe egiten da hezkuntzan hezkidetzaren lanketa (Subirats, 2016, Arenas, 2006, Leon eta al. -ek aipatua, 2020 eta Martinez eta Ramirez, 2017, Leon eta al.-ek aipatua, 2020). Ideia horri loturik, Castillo eta Gamboa-k (2013) hezkuntza-sistemaren konpromiso faltaz ohartarazten dute, egiten den lanaren gehiengoa maila pertsonalean geratzen delarik. Tome (2008) ere bat dator aurreko autoreekin, egungo hezkuntza-sistema eraldatzailea ez dela aldarrikatuz.

Aipaturiko arazo guzti hauei aurre egiteko, Instituto de la Mujer-ek (2008), esku-hartze hezkidetzaille egokiak aholkatzen ditu. Erakunde honen hitzetan, esku-hartze egoki bat dela esaten da ondo estrukturaturako proiektu batek, dituen helburuen gehiengoa betetzen dituenean. Hezkidetza txertatzeko esku-hartze egokia izateko, zehazki, kontzeptualki, teknikoki, eta praktikoki hainbat ezaugarri bete beharko lituzke. Hots, hasteko, testuinguru sexista bat egonik, marko teoriko feminista batean oinarritu behar da proiektua. Gainera, proiektua etengabe aldatzen joan behar da, hezkidetzaren esanahia aldatzen doan bezalaxe. Horretaz gain, arestian aipatu bezala, proiektuak dituen helburu horiei jarraipen estua egin behar zaie eta etengabe ebaluatu behar dira, helburu nagusia pertsonon arteko berdintasuna izanik. Bestalde, alderdi praktikoari dagokionez, planteatzen diren ekintzak epe motz zein laburrera begirakoak izan behar dira, ahal dela, modu transbertsalean jorratuz, metodologia dinamiko eta parte-hartzailea izanik, ahal den neurrian ludikoa izanik eta taldearen behar eta gaitasunetara egokituz. Halaber, ezinbestekoa da Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuaren barnean egotea hezkidetza, zeina hezkuntza komunitateko agente guztiei zuzentzen zaien. Honekin batera, esan behar da bertako errealitatera egokitua izan behar dela. Horretaz gain, ikastetxeko zuzendaritza

taldearen eta ikasleen familien konpromisoa eta inplikazioa ezinbestekoak dira proiektua aurrera eramateko. Era berean, hezitzaileek etengabeko formakuntza izan behar dute.

Ondorengo azpi atalean, hain justu ere, hezkuntza-sistemaren barnean dauden hezitzaileetan zentratuz, hauek jasotako hezkidetzaren inguruko formakuntzaz hitz egingo da.

### **2.3.2. Hezitzaileen formakuntza**

Colas eta Jimenez-en (2006) aburuz, ikastetxean genero ereduak transmititzen diren heinean, gizartea aldatzeko boterea du hezkuntzak. Horretarako, ordea, ezinbestekoa da hezitzaileak genero eta parekidetasun alorrean prestatuak egotea eta kontzientzia izatea. Hori dela eta, ondorengo atal honetan, gaur egungo eta etorkizuneko hezitzaileen formakuntzaz jardungo da hurrenez hurren.

Gaur egungo hezitzaileen formakuntzari dagokionez, Moraña eta Parrilla-k (2006, Aristizabal et al.-ek aipatua, 2018) aldarrikatzen dute formakuntza prozesuak atal praktikoa izan beharko lukeela eta hezkuntza zentroetan egin beharko litzatekela kasu errealak aztertuz. Aristizabal et al.-ek (2018), azken autoreek esandakoa berresten dute, baina modu zehatzago batean banatzen dute formakuntza, zehazki, 3 zatitan banatuz: lehenengoan, bakarkako lana egin beharko litzateke, bakoitzak dituen ezagutza eta iritzien gainean hausnartzeko. Bigarrenengan, kasu praktikoa errealen analisi kritikoa teoria eta praktika uztartuz, eta azkenak, alderdi teorikoa soilik hartuko luke, hain justu, genero-botere harremanak ulertzen laguntzekoa. Simon-ek (2010), berriz, formakuntzetan biolentzia, osasuna, erantzukidetasuna eta herritar demokratikoaren balore eta giza eskubideak lantzea aholkatzen du.

Baina, Instituto de la Mujer-ek (2008) seinalatzen du, kasu askotan hezkidetzaren inguruko formakuntzek interes falta izaten dutela eta horren arrazoiak, irakasleek gaia ezagutzen dutela uste dutela edota zuzenean eskaini ez bazaie, jadanik gainditutako gaia dela pentsatzen dutela dira. Uste orokor hauek aldatzeko, unibertsitatean derrigorrezko edukiak eman beharko lirateke (Anguita eta Torrego, 2009). Bestalde, Anguita-k (2011) gehitzen du, formakuntza hauek derrigorrezkoak ez badira, ez badute jarraipenik edota hezkuntza komunitatea ez badago inplikaturik, ez dutela askotarako balio, nahiz eta xehetasun batzuk aldatzeko gai bihurtu diren; esaterako, material sexista ezabatzeko. Hala ere, Romero eta Abril-ek (2008) salatzen dute Haur Hezkuntzako gelatan genero

perspektibaren inplementazioa gaiarekiko duten interesaren eta bakoitzaren borondatearen arabera, irakasleen eskutan geratzen dela hein handi batean.

Etorkizuneko hezitzaileen formakuntzari erreparatuz, Espainiar Estatuko unibertsitateetako Haur Hezkuntzako graduatan egindako ikerketa batean, fakultate gehienek generoa eta hezkidetzaren lantzeko ikasgai jakinik ez dutela eta gai horren inguruko zerbait lantzekotan beste edozein ikasgaiaren barruan sartzen direla diote Romero eta Abril-ek (2008). Nahiz eta azken urteetan aurrerapenak egon, oztopo nagusiak gaia garrantzitsutzat ez hartzea eta material eta metodo falta dira (Romero eta Abril, 2008). Beraz, gai hauek lantzen badira, irakasle jakin batek duen interesagatik izaten dela (Valdivielso et al., 2016).

Vizcarra et al.-ek (2015) eginiko ikerketa baten arabera, UPV/EHU-n genero eta berdintasunaren inguruko 6 kredituko irakasgai tronkala jartzea aztertu zen, baina azkenean, ANECA-n (Planes de Estudios aprobados por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación) sartu ziren titulazio soil batean geratu zen. Beraz, Valdivielso et al.-ek (2016) salatzen dute, aurkako hautu horiek unibertsitateko irakasleek hartu zituztela.

Bestalde, Vizcarra et al.-ek (2015) kontra egiten diote; izan ere, 1990-91 ikasturtean Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Berritze Pedagogikoko zuzendariak Euskal Autonomia Erkidegoko Magisteritza Eskolei, hezkidetzan etengabeko formakuntza izan zezaten eskatu zitzaaien eta irakaslez soilik osatutako Zuzendaritza Batzarrak bultzatutako ekimena izan zen, gizarteko behar moduan ikusten baitzuten gaia. Jarraipena, graduondoko, hautazko irakasgai, ikastaro eta sentsibilizazio kanpainekin eman zen. Hala ere, ikasleen iritziz berdintasunerako formakuntza hauek ez zituzten graduako lehentasun moduan ikusten, iniziatiba gutxi zeudelako (Aristizabal, 2010).

Hala eta guztiz ere, Simon-ek (2010) salatzen du oraindik ere hasierako formakuntzan hezkidetzaren inguruko materia derrigorrezkorik ez dagoela Espainiar Estatuko inongo unibertsitatean. Eta Aristizabal-ek (2010) gehitzen du erakunde feministek egindako ahaleginekin ere ez dela lortu derrigortasun hori eta ikastegi bakoitzak erabaki dezakela landu edo ez landu.

Derrigortasun eza horren ondorioz, arestian aipaturiko autorearen ustetan, gradua bukatu berri duten ikasleek genero desberdintasunaren inguruko kontzientzia sendorik ez dute, eta, beraz, ez dira gai eskoletako kasu errealak konpontzeko. Hain zuzen ere,

Carretero eta Nolasco-ren (2019) arabera, etorkizuneko hezitzaileen %75ak jarrera sexistak izango ditu, horien artetik gehiengoa mutilak izanik. Horretaz, gain Rebollo et al.-ek (2011, Aristizabal eta al.-ek aipatua, 2018) egindako ikerketa baten arabera, hezitzaileen %30-ak ez du diskriminazio egoerarik ez eta berdintasun ezik detektatzen.

Dena dela, Simon-ek (2010) aitortzen du orain arte inork ez duela berdintasunerako hezkuntza ona jaso eta hori dela hurrengo ikasleentzat ezarri behar dena; hezkidetzaren, alegia.

### **3. Atal enpirikoa**

Lanaren zati honetan ikerketaren atal enpirikoa azalduko dugu. Hasteko, hipotesi, helburu orokor eta espezifikoa aurkeztuko dira. Jarraian, metodologian, ikerketan erabili diren paradigmak aipatuko dira. Ondoren, alderdi praktikoa aurrera eramateko laginaren ezaugarriak ezagutaraziko dira, eta horri jarraiki, laginekin erabili den tresna eta teknika. Gero, lana aurrera ateratzeko emandako pausoak deskribatuko dira, eta amaitzeko, datuen analisia nola egin den kontatuko da.

#### **3.1. Hipotesiak**

Jarraian, marko teorikoan aipatzen diren lanetan oinarrituz sortutako hipotesiak (1.H. eta 2. H. deituak) aurkeztuko dira, geroago ere, Haur Hezkuntzako Graduan zehar egindako hiru Practicum-etan ikusi denarekin osatzen joan direnak.

1.H.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetzaren inguruan duten formakuntza esperientziari dagokionez, gure susmoa da, Practicum-etan ere irudi hori ikusi dugularik, Haur Hezkuntzako hezitzaileek graduan zehar eta hezkuntza-jarduna garatzen duten zentroetan jasotzen duten formakuntza hezkidetzazalean hutsune handiak daudela. Hau da, metodologiari dagokionez, gaitasun kontzeptualak (jorrotzen diren eduki teorikoak, hala nola, “berdintasuna”, “sexu-genero sistema”, “androzentrismoa” eta “sexismoa” kontzeptuak) soilik landu dituztela, prozedurazko gaitasunetan (hezitzaile-jardunean eduki kontzeptualetan ikasitako hori praktikara eramatea, egiten jakitea; hala nola, unitate didaktiko bat diseinatzea eta txertatzea edota ipuinak sortzea) hutsune nabarmen bat sentitzen dutelarik. Gainera, Delgado (2015) eta Leon et al.-i (2020) irakurritako ideiak ere gure kasu azterketan errepikatzen diren jakin nahiko genuke; hots, gaitasun kontzeptualei dagokienez, identitate-aniztasuna lantzerakoan hutsune nabarmenak ote

dauden: ea ez den gizartean errotuta dagoen binarismoaren aurka egiten eta trans ikuspegia ere oso gutxitan lantzen den.

2.H.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezitzaile-jardunean esku-hartze hezkidetzailleak egiterako garaian izaten dituzten zailtasunei dagokienez, berriz, hezitzaileek baliabide, babes eta denbora falta sumatzen dituztela uste da eta Practicum-etan ere hala iruditu zaigu. Honekin lotuta, Leon et al.-en (2020) ikerketa bateko elkarriketatu batek, sistematizazio, transbertsalizazio eta sentsibilizazio beharra aldarrikatzen ditu, eta gure kasu azterketan ere, ea hala gertatzen den jakin nahiko genuke. Hots, zehazki, honako gako hauek: lanketa, baliabideak eta konpromisoa urriak ote diren.

### **3.2. Helburuak**

Lan honek helburu bikoitza du, bakoitza aurrez aurkeztutako hipotesi banari lotua. Jarraian, helburu hauek (H.O. deituak) eta horiekin loturiko helburu espezifikoak (H.E. deituak) aurkeztuko dira. Aipatu, helburuak planteatzerako garaian, hipotesiekin egin bezala, marko teorikoan agertzen diren hainbat lanetan oinarritu dela.

Hauek dira lehen helburu orokorra eta honi lotutako helburu espezifikoak:

1.H.O.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek esku-hartze prozesu hezkidetzailleak garatzeko duten formakuntza esperientzia ezagutzea.

1.H.E.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetzaren inguruan jasotako formakuntzen metodologia ezagutzea. Hots, ea Moriña eta Parrilla-k (2006, Aristizabal et al.-ek aipatua, 2018) dioten bezala, teoria eta praktika uztartzen ote diren formakuntza horietan; ea gaitasun kontzeptual eta prozedurazkoak barnebiltzen diren.

2.H.E.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetzaren inguruko formakuntzan jasotako gaitasun kontzeptualen aniztasunari buruz duten iritzia jakitea. Hots, gehien landu diren gaiak zein diren jakitea, eta beraien iritziz, prozedurazko gaitasunak izateko landu behar diren gaitasun kontzeptualak zeintzuk diren jakitea. Izan ere, Delgado-k (2015) jakinarazten du ikastetxeetan hezkidetzaren ez dela lotzen identitate-aniztasunarekin, soilik gizon-emakumeon berdintasunarekin baizik.

3. H.E.: Haur Hezkuntzako hezitzaileen ustetan, hezkidetzaren inguruan jaso duten formakuntzen erabilgarritasuna ikertzea; hau da, prozedurazko gaitasunak eskuratu dituzten ikustea. Izan ere, Rebollo et al.-ek (2011, Aristizabal et al.-ek aipatua, 2018)

ikertu zuten irakasleen %30-ak ez duela diskriminazio egoerarik detektatzen, horrek, zuzenean, prozedurako gaitasuna ezerezean uzten duelarik.

Beste hauek dira, berriz, bigarren helburu orokorra eta honi lotutako helburu espezifikoak:

2.H.O.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetza praktikan jartzerakoan dituzten zailtasunak aztertzea.

4.H.E.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetza praktikan jartzerako garaian egiten duten lanketa modua ezagutzea. Izan ere, Instituto de la Mujer-en (2008) hitzetan, era dual batean egin beharko litzateke: ekintza konkretuak eta transbertsalak tartekatuz. Horretaz gain, ordea, Arenas (2006, Leon et al.-ek aipatua, 2020), Miyares (2006), Martinez eta Ramirez (2017, Leon et al.-ek aipatua, 2020) eta Subirats-en (2016) aburuz, ikastetxeentzat hezkidetza ez da lehentasunezko gaia, eta gainera, lantzen denean azaletik soilik lantzen dela ikusi da.

5.H.E.: Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetza txertatzeko baliabideen inguruan dituzten zailtasunekiko iritziak jakitea. Izan ere, Leon et al.-ek (2020), “aurpegi-garbitze” bat ematen dela salatzen dute: iradokitzen dutenez, administrazioa berdintasunaren alde dago baina baliabideak ematerako garaian beste aldera begiratzen du.

6.H.E.: Administrazioak eta Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkidetzarekiko duten konpromiso maila ikertzea hezitzaileen iritziz. Izan ere, Castillo eta Gamboa-k (2013) aipatzen dute hezkuntza-sistemak ez duela ganorazko konpromisorik eta maila pertsonalean soilik aurki daitekeela benetako borondatea hezkidetzaren alde borrokatzeko.

### **3.3. Metodologia**

Santiago et al.-ek (2018) hiru metodologia-paradigma bereizten dituzte: kuantitatiboa, kualitatiboa eta sozio-kritikoa. **Lan honetan, hain zuzen ere, paradigma kuantitatiboa eta kualitatiboa konbinatu ditugunez, metodo mistoa erabili dugula nabarmendu nahi dugu.** Horrela, autore hauen hitzetan, bi metodoen alde onez baliatu gaitzkeelako; hots, emaitzen aberastasuna eta ondorio indartsu batzuk lortze aldera, nahiz badakigun, paradigmatik gabe ere, emaitza eta ondorio sendoak lortu genitzakeela. Caro et al.-

ek (2015) diotenez, metodo kuantitatiboak datu neurgarriak eta kuantifikagarriak erabiltzen ditu. Metodo kualitatiboak, aldiz, errealitateari subjektuek ematen dioten esanahiak eta errealitate horri buruzko ikuspegiak azertu ditzake.

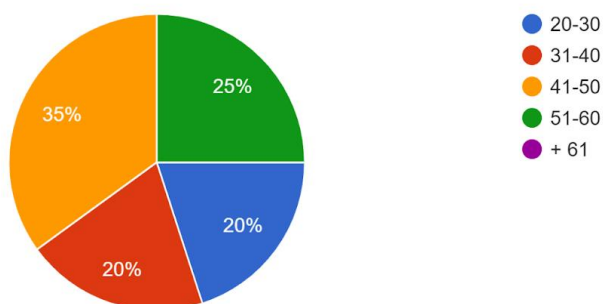
### 3.4. Lagina

**Gure ikerketaren lagina 20 pertsonak osatu dute orotara.** Lagina osatzeko kideen irizpideei dagokienez, generoarena aipatuko dugu lehendabizi: 20 inkestatutik 19 emakumeak (%95-a) dira eta 1 gizona (%5-a). Hemen, argi eta garbi ikusten da, proportzionalki, gizartearen isla; hots, marko teorikoan aipatutako genero rol tradizionalen kontua; hau da, emakumeei zaintza rola esleitzen zaie, eta, beraz, soilik emakumeak dira “haurrak zaindu” behar dituztenak. Kontuan hartu behar da, ordea, galdetegia Euskal Herriko 300 eskola ingurutara zabaldu dela eta oso ehuneko txiki batek erantzun duela. Adinaren irizpideari dagokionez, berriz, gehienak 40 urtetik gorakoak dira. Zehazki, 41-50 urte arteko 7 lagunek (%35-ek) eta 51-60 arteko 5-ek (%25-ek) hartu baitute parte. 31-40 eta 20-30 arteko adina duten inkestatuak berriz, 4-na (%20-na) izan dira multzo bakoitzean.

## 1. Grafikoa

*Galdetegiko inkestatuen adina ehunekotan*

Adina  
20 erantzun



Inkestatuek irakaskuntzan daramaten urte kopuruari dagokionez, erantzun anitzak jaso dira. Irakaskuntzan esperientzia gutxien duen pertsonak 3 urte daramatzen bitartean, gehienak 40 urte daramatza. Erantzun denak lau multzotan banatuz gero, nahiz

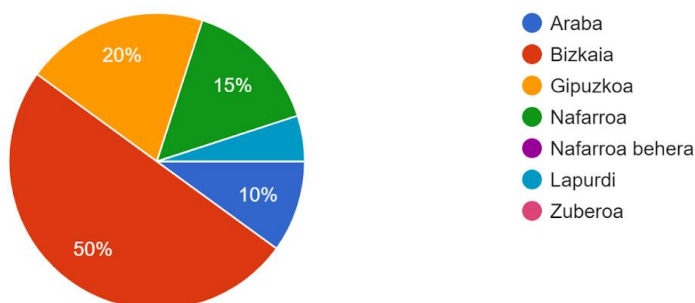
eta esperientzia gutxien dutenak gehiago izan, alde handirik ez dagoela ikusten da; izan ere, 0-10 urte arteko esperientzia duten 8 pertsona daude (%40), 11-20 artekoak 5 (%25) eta 21-30-koak ere beste 5 (%25). 31-40 urte arteko esperientzia, aldiz, 20 inkestatuetatik 2-k soilik dute (%10-ek).

Inkestatuen bizilekuari erreparaturaz gero, Euskal Herriko 7 probintzietatik 5-ekoak lortu dira. Inkestatuen erdiak Bizkaitarrak dira (10; %50a), Gipuzkoarrak, berriz, 4 dira (%20), Nafarrak 3 (%15), Arabarrak 2 (%10) eta, azkenik, Lapurdiko 1 dugu (%5).

## 2. Grafikoa

*Galdetegiko inkestatuen jatorria ehunekotan*

Probintzia  
20 erantzun



Amaitzeko, inkestatuen hezkuntza-esperientziari dagokionez, azken hamar urteetan urte kopuru gehien Haur Hezkuntzako zein eremutan egin duten galdetu diegu. Batetik, ikastetxe motari dagokionez eta, bestetik, Haur Hezkuntzako zikloari dagokionez. Azken hamar urteetan urte gehien zein ikastetxe motan eman duten galdetuta, 13 pertsona (%65-a) ikastetxe publikoan egon dira, eta gainontzekoak (7; %35) ikastola kontzertatuetan. Haur Hezkuntzako zikloari erreparaturaz, berriz, alde handiz, bigarren zikloa gailendu da; hots, inkestatuaren gehiengoa (17; %85) azken urteetan 3-6 urte bitarteko haurrekin egon da lanean. Soilik 3 dira (%15-a) azken urteak lehen zikloan pasa dutenak.



### 3.5. Aldagaiak neurtzeko teknika eta tresnak

Gure ikerketari jarri dizkiogun helburuak oinarri hartuta, honako bi aldagai nagusi hauek identifikatu ditugu: *formakuntza* eta *zailtasunak praxian*. Aldagai bakoitzarekin lotuta, hiruna azpi aldagai sortu ditugu.

#### 1. Taula

*Ikerketaren elementuen antolaketa.*

Aldagaia	Azpi-aldagaia	Hipotesia	Helburu orokorra	Helburu espezifikoa	Galdetegiko galdera	Parte-hartzaileak	Tresna
Formakuntza	Metodologia			1.H.E.	1. eta 2. G.G.		
	Gaitasun kontzeptualak	1. H.	1. H.O.	2.H.E.	3. eta 4. G.G.		
	Prozedurazko gaitasunak			3.H.E.	5. G.G.	Haur Hezkuntzako hezitzaileak.	Galdetegi mistoa: itxia eta irekia.
Zailtasunak praxian	Lanketa			4. H.E.	6. eta 7. G.G.		
	Baliabideak	2. H.	2. H.O.	5. H.E.	8. eta 9. G.G.		
	Konpromisoa			6. H.E.	10. eta 11. G.G.		

Oharra. H.O.: Helburu orokorra, H.E.: Helburu espezifikoa, H.: Hipotesia, G.G.: Galdetegiko galdera.

*Formakuntza* aldagaiaren barnean, *metodologiaren*, *gaitasun kontzeptualen* eta *prozedurazko gaitasunen* azpi aldagaiak jarri ditugu. *Zailtasunak praxian* aldagaian, aldiz, *lanketa*, *baliabideak* eta *konpromisoa* daude. Aldagai guzti hauek neurtzeko eta hipotesiak konprobatzeko asmoz, helburuetatik item batzuk atera ditugu eta inkesta bat sortu dugu teknika gisa (Festinger eta Katz, 1978, Juaristi-k aipatua, 2003). Inkestaren bidez, Juaristi-ren (2003) esanetan, ikertu nahi ditugun subjektuei galderak egin behar zaizkie, behaketa huts batekin ezin baita sakoneko esanahia ezagutu, eta modu honetara oso erraz lortzen dira emaitzak. Horretaz gain, beste teknikekin alderatuz, autore berak inkesta-teknikaren fidagarritasun handia nabarmentzen du; eta azpimarratzen du, baldintza batzuetan, kasu azterketa baten laginaren emaitzak orokortzeko aukera ematen duela. Horrela, inkesta aurrera eramateko tresna gisa, galdetegi bat sortu dugu lagina osatu duten kideek online bete zezaten (*ikus 1. eranskina*). Juaristi-ren (2003) arabera,

formari erreparatuz, esan daiteke mistoa dela; izan ere, galdera itxi (kasu honetan baieztapenak) eta irekiak tartekatu dira. Hau da, galdera itxietan 4 erantzun posible eskaini zaizkio inkestatuari baieztapenarekiko duen adostasun maila neurtzeko asmoz, “1” “desados” eta “4” ados izango liratekelarik; hots, zenbat eta zenbaki altuagoa, baieztapen horrekiko adostasun maila handiagoa du inkestatuak. Baieztapenak erabiltzearen abantailak arestian aipaturiko autorearen aburuz, iritziak neurtzeko erraztasuna eta inkestatu guztiak oinarri berdinean jartzen direla dira, horrela, fidagarritasuna handitzen delarik. Modu honetara, inkestatuek oso erraz erantzuteaz gain, ikerlariak jada baieztapenak aurrez kodifikatu ditzake. Baina, galdera itxiak badituzte desabantailak: inkestatuei lau erantzunen artean aukeratzera behartzen zaie eta erantzunek sakontasun txikia dute. Horregatik, galdera itxi bakoitzaren segidan, galdera ireki bat dago inkestatuek aurreko galderan emandako erantzuna arrazoitu dezaten.

Galdetegiaren sarreran, laginaren atalean aipatu ditugun irizpideak oinarri hartuta, parte-hartzaileen inguruko informazioa jasotzeko galderak jarri ditugu, zehazki, adina, generoa, probintzia, irakaskuntzan daramatzan urte kopurua eta azken urteetan denbora gehien pasatako ziklo zein ikastetxe mota galdetzen zaizkie. Jarraian, lehen aldagaiarekin loturiko 5 baieztapen, eta segidan, bigarren aldagaiarekin lotutako beste 6 baieztapen daude. Baieztapen hauek egiteko, hots galdera itxiak, Likert eskala erabili da. Spooen et al.-ek (2007, Fabila et al.-ek aipatua, 2012) nabarmentzen dutenez, erantzunak ehunekoetan bihurtu daitezkeenez erabilterraza delako. Namakforoosh-ek (2000, Fabila et al.-ek aipatua, 2012) ezagutarazten duenez, eskala mota hau Likert-ek sortu zuen 1932. urtean. Subjektuak hainbat item ditu non baieztapen horrekiko bere adostasun maila adierazi behar duen (Fabila et al., 2012).

Likert eskalaren erabilera zabalduenean, bost erantzun posible egoten dira baina lan honetan lau erantzun posible aukerarazten zaizkie, modu honetara, Hernández et al.-ek (2007, Fabila et al.-ek aipatua, 2012) jakinarazten duten arabera, erantzun neutroak saihesten baitira. Halaber, baieztapenak zuzenak edo zeharkakoak izan daitezke; hots, zuzenetan, 1etik 5erako erantzunetan, “5”-a da adostasun maila handiena adierazten duena, eta zeharkakoetan kontrakoa gertatzen da, “1”-a da adostasun maila handiena adierazten duena. Zeharkako itemak txertatzearen arrazoia, subjektuak galdetegia arretaz betetzeko eta hausnarketarik gabe betetakoak identifikatu eta baztertzeko helburuarekin sortzen dira. Gero, ordea, kodifikatzerako garaian, zeharkako item hauei buelta ematen zaie, item guztiak balorazio txikienetik handienara bilduz (Serrano et al., 2015).

### **3.6. Ikerketa garatzeko prozesua**

GRAL-aren prozesua 2021-eko irailean hasi genuen, hain zuzen ere, gai nagusiaren aukeraketa eta honen esleipena egin ostean, gaiarekin zerikusia zuten beste GRAL-ak irakurtzen joan ginen lanerako aurkibide bat sortzeko asmoz. Behin hori eginda, artikulu zientifikoak irakurri genituen aurkibide hori marko teorikoan betetzeko. Ondoren, 2022-ko otsailean, hipotesiak, helburuak eta galdetegia idazten hasi zen maiatzean behin betikoak bihurtu arte. Jarraian, maiatzaren hirugarren astean, galdetegia zabaldu zen 300 eskola ingurutara eta 20 erantzunekin, maiatzaren laugarren astean emaitzen atala egin zen, denbora hau atal enpirikoa burutzeko ere aprobetxatu zelarik. Bosgarren astean, aldiz, ondorioak, sarrera eta laburpena burutu ziren. Amaitzeko, ekaineko hirugarren astean, lan idatziaren behin betiko bertsioa itxi eta posterra sortu ziren (*ikus 2. eranskina*).

## **4. Emaitzak**

Gorago ikusi bezala, ikerketa honek bi helburu ditu eta helburu bakoitzak aldagai bana du, horiek, aldi berean hiruna azpi aldagai dituztelarik. Beraz, helburu eta aldagaien lotura eta hurrenkera mantenduz deskribatuko dira emaitzak, alderdi kuantitatibo eta kualitatiboa kontuan hartuz. Hau da, lehen zatian, Haur Hezkuntzako hezitzaileek jasotako *formakuntza* hezkidetzaleek dituzten iritziak aztertuko dira, *metodologia* eta *gaitasun kontzeptual* zein *prozedurazkoetan* zentratuz. Bestalde, bigarren zatian, Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkuntza-jardunean esku-hartze hezkidetzaleak gauzatzekoan dituzten *zailtasunak* aztertuko dira, begirada hezkuntza zentroetan ematen den *lanketa* motan, administrazioak eskainitako *baliabideetan* eta administrazio zein hezitzaileek duten *konpromisoan* jarritz, beti ere, hezitzaile inkestaturen iritzien arabera. Bestalde, “I”-k “inkestatua”-ri egiten diola erreferentzia jakinarazten da.

### **4.1. Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegia jaso duten formakuntza hezkidetzaleaz**

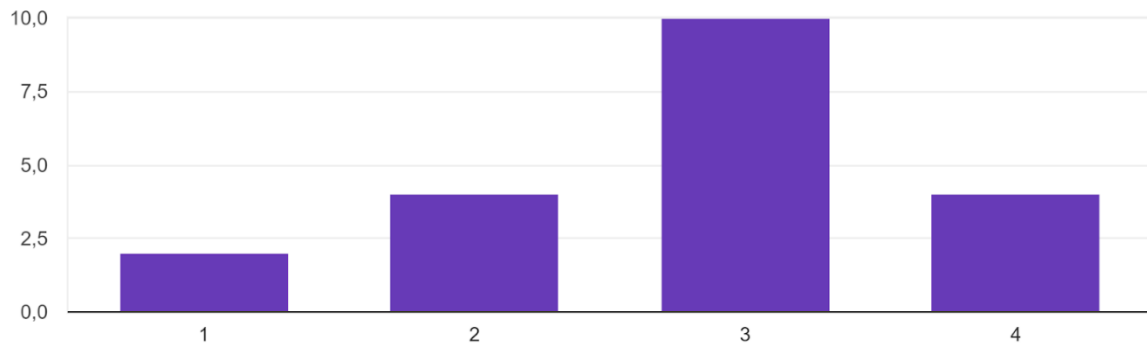
Haur Hezkuntzako hezitzaileek jaso duten *formakuntza* hezkidetzaleaz galdetuta, aldagai honen barnean, formakuntza horren *metodologiaz*, formakuntza horietan jasotako *gaitasun kontzeptualez*, eta *prozedurazko gaitasunez* galdetu genien. Jarraian, alor hauei loturik eginiko baieztapenen emaitzak aurkeztuko dira.

#### 4.1.1. Formakuntzen metodologiaz duten iritzia

*Metodologia* azpi aldagaiari dagokionez, bi galdera itxi (baieztapen) egin dira, eta, ondoren, horien inguruko galdera ireki bat, laburbilduz, hezkidetzaren inguruan jasotako formakuntza metodologikoki teorikoa eta praktikoa den jakiteko. Hona hemen lehen bi baieztapenak eta horien erantzunak:

### 3. Grafikoa

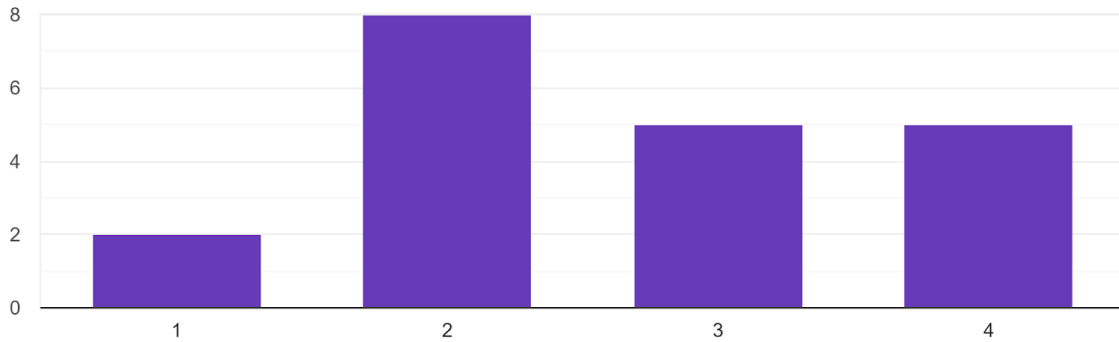
*“1. Hezitzaile gisa esku-hartze prozesu hezkidetzailleak diseinatzeko eta inplementatzeko jaso duzun formakuntza metodologikoki teorikoa izan da. Hots, gaitasun kontzeptualak (edukiak, hala nola “berdintasun” kontzeptua) bakarrik landu dira kasu errealak alde batera utziz” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

### 4. Grafikoa

*“2. Hezitzaile gisa esku-hartze prozesu hezkidetzailleak diseinatzeko eta inplementatzeko jaso duzun formakuntza metodologikoki praktikoa izan da. Hots, prozedurazko gaitasunak (hala nola, unitate didaktiko bat diseinatzea eta txertatzea) jorratu dira kasu errealak ebatziz” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

Goiko grafikoetan ikusi bezala, jasotako formakuntza saioek alderdi teorikoa zuten galdetzean, inkestatuen erdia (10; %50) apur bat ados dago, gutxiengoa (2; %10) desados eta gainontzekoak, 4-na (%20na) ados eta apur bat desados; hots, bi kasutan izan ezik, beste guztietan alderdi teorikoa zegoen jasotako formakuntzan. Formakuntzek alderdi praktikoa zuten galdetzean, ostera, inkestatuen gutxiengoa (2; %10) desados dago; hau da, ez dute zati praktikorik izan formakuntzan. Halaber, multzorik handiena (8; %40) apur bat desados dago. Gainontzekoak (5; %25) ados daude baieztapenarekin; hots, prozedurazko gaitasunak lortu dituzte metodologikoki praktikoa izan den formakuntzan eta beste 5 (%25) apur bat ados agertzen dira. Hemen ere, bi inkestatuk izan ezik, egindako formakuntzan alderdi praktikoa zegoen. Bestalde, aipagarria da metodologia azpi aldagai honetako bi baieztapenetan ados dauden bakarrak ikastetxe publikoan lan egiten duten eta 5 urteko irakaskuntza esperientziadun bi hezitzaile izan direla (I8 eta I13). Beraz, garbi ikusten da, gehiengo handi batek, jasotako formakuntza hezkidetzailan alderdi teorikoa eta praktikoa uztartu ziren.

Alderdi kualitatiboan zentratuz, metodologia aztertzerako garian, metodologia aldetik hezkidetzaren inguruko formakuntza ideal bat nolakoa zen galdetu zitzairen eta 6 inkestatuk (%30k) teoria eta praktika uztartuz egin beharko litzatekela iradokitzen dute. Inkestatuen erdiak, aldiz, 10-ek (%50k), zehazki, praktikoa izan beharko litzatekela uste du, egunerokotasunean gerta daitezkeen kasu errealak ebatziz. Horretaz gain, 4 inkestatuk (%20k) ikastetxeetan egin beharko liratekeela zehazten dute. Halaber, I3-k gurasoek ere parte hartu beharko luketela dio, eta I4-k eskolara aditu batek etorri beharko lukeela hezitzaileen lana behatzera. Azken bi hezitzaile hauek Nafarroako ikastola kontzertatuko langileak dira, 40 eta 30 urteko esperientziarekin. I14-k, aldiz, irakaskuntzan 15 urte

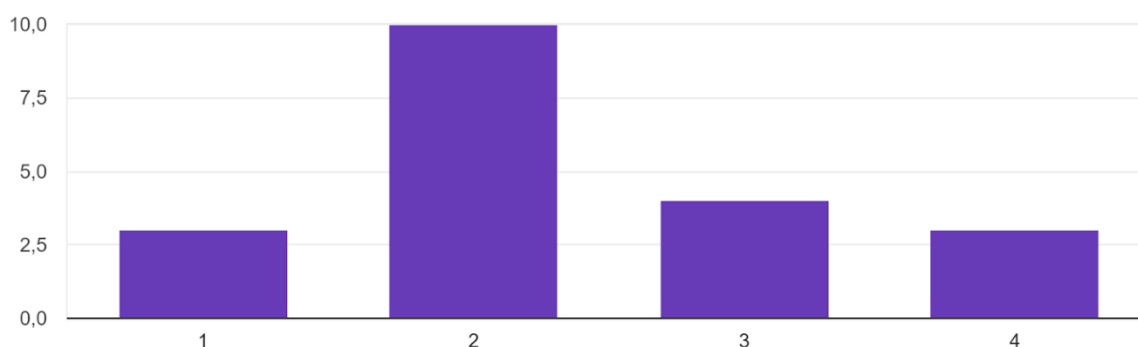
daramatzen ikastetxe publikoko hezitzaileak, hezitzaileen arteko mintegiak proposatzen ditu, hala, errealitate ezberdinak ezagutuko baitira.

#### 4.1.2. Formakuntzan jasotako gaitasun kontzeptualen aniztasunari buruz duten iritzia

Hezkidetzaren inguruko formakuntza horietan landutako hurrengo azpi aldagaiari; hots, *gaitasun kontzeptualei* buruz galdetzerakoan, berdintasunetik haratagoko gaiak landu ziren eta landutako gaiak nahikoak iruditzen zitzaizkien galdetu zitzaien. Hona hemen hirugarren eta laugarren baieztapenak eta horien erantzunak:

### 5. Grafikoa

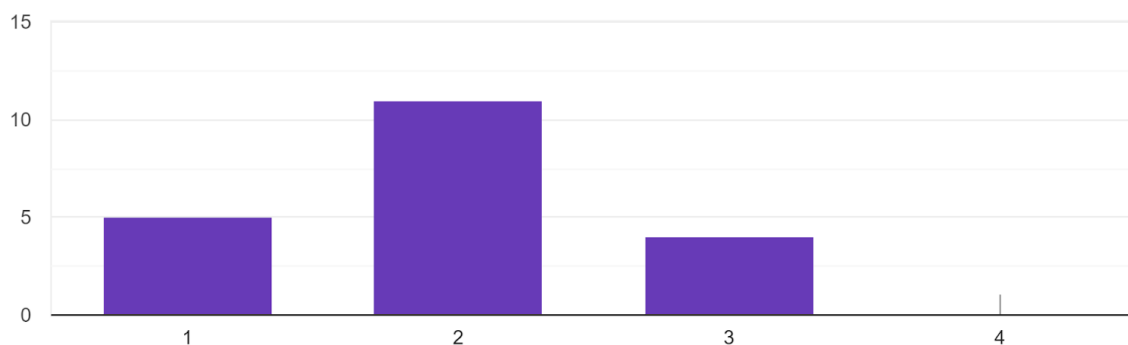
*“3. Hezkidetzaren inguruan jasotako formakuntzan landutako gaitasun kontzeptualek hezkidetzaren modu zabal batean lantzen zuten; hau da, ez zen emakume eta gizonen arteko berdintasunean soilik geratzen. Adibidez, sexu-genero sistema (genero identitatea, genero rola eta estereotipoak), balioak (errespetua, tolerantzia...) eta biolentzia, androzentrismoa (emakume erreferenteak), sexismoa eta hizkuntza (erabilera ez sexista) landu ziren” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

### 6. Grafikoa

*“4. Formakuntza horietan landu zenituen gai horiek lantzea nahikoa dela iruditzen zaizu kasu errealei aurre egiteko” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestaturen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

Goiko grafikoetan ikusi bezala, hezkidetza modu zabal batean lantzen ote zuten galdetuta, emakume eta gizonen berdintasunean soilik geratu zirela aitortzen dute 3-k (%15k); alegia, desados daude. Inkestaturen erdia (10; %50), berriz, apur bat desados dago, 4 (%20) apur bat ados eta 3-k (%15k) garbi diote bestelako gaiak ere landu zituztela; hau da, ados daude baieztapenarekin. Hots, hiru kasutan izan ezik, modu zabalean ere ez, baina, “berdintasun” kontzeptutik haratago landu zen formakuntzan. Halaber, landutako gaiekin kasu errealei aurre egiteko gai ote ziren galdetuz, aipatzekoa da inor (%0) ez dagoela ados. Gehienak, apur bat desados daude (11; %55). 5 (%25), berriz, desados eta 4 (%20) apur bat ados. Ondorioz, garbi geratzen da *gaitasun kontzeptualei* dagokienez, formakuntzan aniztasun gehiago eskatzen dutela hezitzaileek. Azpi aldagai honi dagokionez, beraz, ikusi da formakuntza hezkidetzailletan oinarritzko kontzeptu bakarra, hots, berdintasuna soilik ez dela lantzen, baina, ez dagoela aniztasun handirik gaiei dagokienez.

Alderdi kualitatiboa aztertuz, soilik apur bat ados eta ados zeudenen iritziak kontuan hartuz, identitatea, hizkuntza ez sexista eta biolentzia/errespetua gaiak landu zituzten, lehen bi gaiekin 4 erantzun eta hirugarrenarekin 3 erantzun jaso direlarik. Hala ere, azpimarratzekoa da gai aniztasun handiena duen hezitzailea (I5) Nafarroako ikastola kontzertatuan lanean dabilen hezitzailea dela. Gainontzekoak, Bizkaia eta Gipuzkoako eskola publikoetakoak dira. Ostera, laugarren galderan; kasu errealei aurre egiteko, emandako gaiak nahikoa ote ziren galdetu ostean, denei arrazoitzeko eskatuz, ia denek formakuntza gehiagotan egin behar dela diote, eta, honek, kalitatezkoa eta praktikoagoa izan behar duela. Apur bat ados daudenen artean, “*norberaren burua gehiago lantzea*” eskatzen du I4-k, aurreko itemean aipatutako aniztasun handien zuen formakuntza

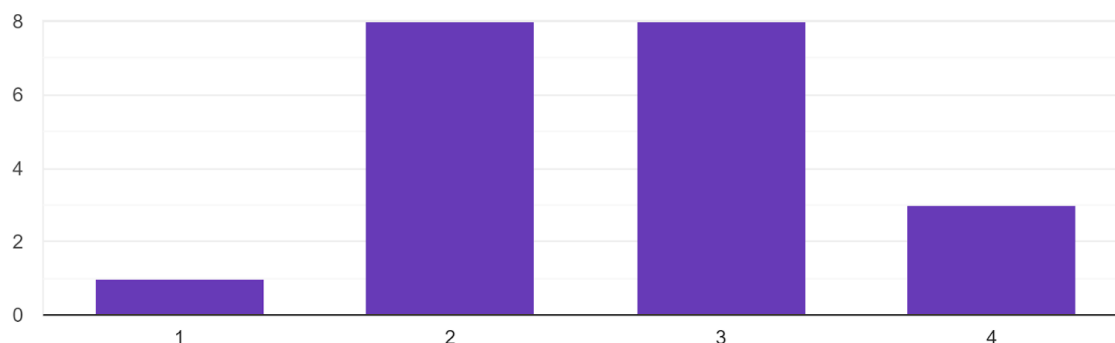
jasotako Nafarrak. Aldiz, pertsona bakarrak dio nahikoa duela jaso duen formakuntzako gai horiekin (I14), hala ere, hau apur bat ados dago baieztapenarekin. Bestalde, apur bat desados dagoen I7-k, formakuntzak gurasoek ere egin beharko lituzketela aldarrikatzen du.

#### 4.1.3. Formakuntzan jasotako prozedurazko gaitasunei buruz duten iritzia

Hurrengo aldagaiari dagokionez; *prozedurazko gaitasunak*, formakuntza horietan ikasitakoa egunerokotasunean txertatzea ote duten galdetu zitzaizen. Hona hemen galdera bera eta bere erantzunak:

### 7. Grafikoa

*“5. Hezkidetzaren inguruko formakuntzan ikasi duzuna egunerokotasunean txerta dezakezu; hots, prozedurazko gaitasunak eskuratu dituzu” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

7. grafiko honetan ikusten den bezala, praktikotasunari dagokionez, 8-na (%40na) apur bat desados eta apur bat ados daude, 3 (%15) ados, eta azkenik, 1 (%5) desados. Beraz, nahiz eta ia berdinketa egon, muturreko erantzunak aztertuz, gehiengo batek, formakuntzan ikasitakoa egunerokotasunean txerta dezakela esan daiteke, alegia, *prozedurazko gaitasunak* lortu dituela.

Jarraian, alderdi kualitatiboari dagokionez, inkestatu guztiei arrazoitzeko eskatuz, apur bat desados eta apur bat ados dauden gehiengo batek (12 inkestatuek), gauza batzuk bai txerta ditzakela baina beste batzuk ezetz dio, eta ikasitakoa praktikan jartzea ez dela



erraza nabarmentzen du. I16-ek, berriz, unibertsitatean jasotako formakuntza oso eskasa izan zela eta txertatzen duen hori bere kabuz ikasitakoa dela jakinarazten du apur bat desados dagoelarik. Aipatu, inkestatu honek 20-30 urte dituela eta 3 urte daramatzala irakaskuntzan lanean. Halaber, apur bat ados eta ados dauden 6 inkestatuk, formakuntzen bidez prozedurazko gaitasunak lortu dituztela ziurtatzen dute begirada aldatzea lortu dutelako. Hauen irakaskuntza esperientzia begiraturik, esan daiteke aniztasuna dagoela: I2 5 urte, I4 40 urte, I5 30 urte, I10 31 urte eta I14 eta I15 15na urte doaz eta. I17-k, berriz, “*apenas jaso dugu formakuntzarik*” aitortzen du, desados dagoelarik baieztapenarekin.

#### **4.2. Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkuntza-jardunean esku-hartze hezkidetzailak txertatzerakoan dituzten zailtasunez**

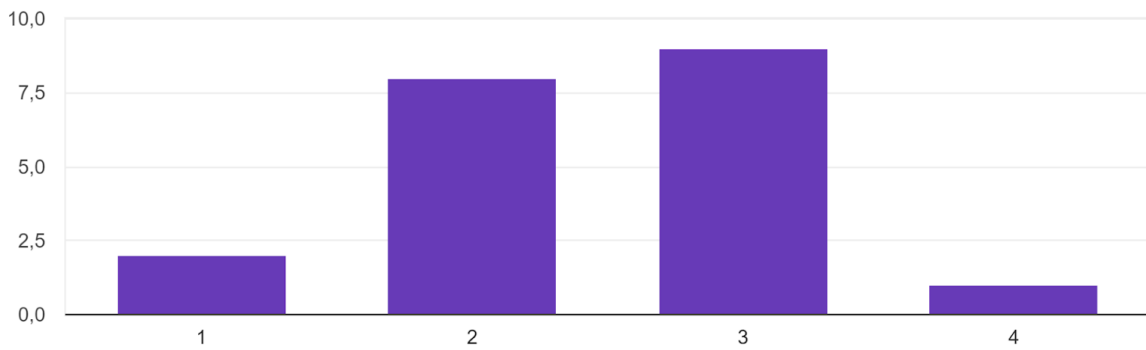
Haur Hezkuntzako hezitzaileek hezkuntza-jarduneko esku-hartze hezkidetzailerekin topatzen dituzten *zailtasunak* aldagaiari buruz galdetuta, beste hiru azpi aldagai aztertu ditugu: esku-hartze hezkidetzailak txertatzerakoan aurrera eramaten diren *lanketa* motak eta hezitzaileen iritziz administrazioak eskainitako *baliabideak* zein administrazio nahiz hezitzaileek duten *konpromisoa*.

##### **4.2.1. Esku-hartze moduak ezagutzen**

Ikastetxeetan hezkidetzaren *lanketa* nola egiten duten jakiteko asmoz, alde batetik, garrantzia edo maiztasunaz eta bestetik, moduaz galdetu zaie. Hona hemen bi galderak eta horien erantzunak:

## **8. Grafikoa**

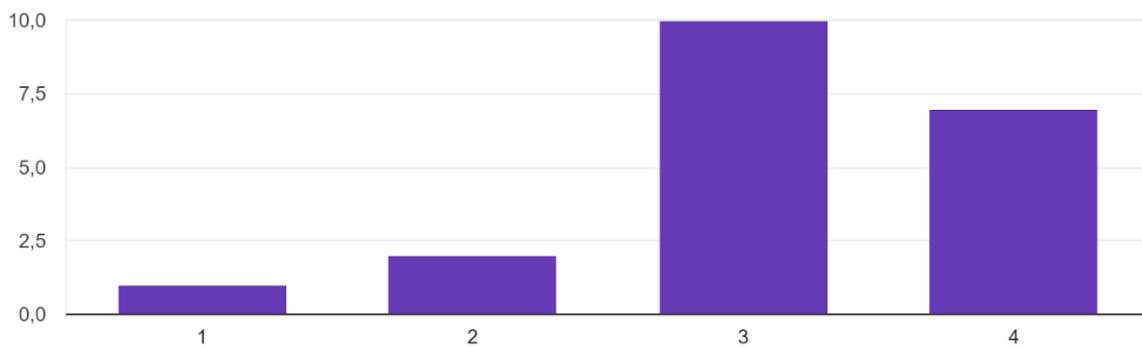
“6. *Ikastetxeetan hezkidetzaren aurretik beste gai/arazo batzuk lehenesten dira*”  
*baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Ados; 2. Apur bat ados; 3. Apur bat desados; eta 4. Desados) arteko gurutzaketa.

## 9. Grafikoa

*“7. Ikastetxeetan hezkidetzaren ekintza konkretuak eta transbertsalak tartekatuz lantzen da; hau da, hezkidetzaren lantzeko une jakin batzuk egoteaz gain, edozein unetan/ikasgaitan ere lantzen da zeharkako modu batean” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

Goiko bi grafikoetan ikusten den moduan, ikastetxeetan hezkidetzaren aurretik beste gai batzuk lehenesten diren galdetuta, 3 muturreko erantzun soilik daude. Baieztapena, ordea, alderantzizko modu batean galdetu denez, kodifikatzerako orduan ere, buelta eman zaio, horrela, 0-4 eskalan, 0 “ados”, eta 4 “desados” bihurtzen direlarik. Zehazki, inkestatu 1 (%5a) dago desados eta 2 (%10a) ados. Jarraian, 8 (%40) apur bat ados daude eta 9 (%45) apur bat desados. Baieztapen honetan, beraz, berdinketa ikus daiteke, baina, muturreko erantzunei balio handiagoa emanez, esan daiteke, hezkidetzaren aurretik lehenesten diren bestelako gaiak daudela. Hezkidetzaren bi modutara txertatzen ote den galdetzean, alegia, ekintza konkretuak eginez eta modu transbertsalak

tartekatuz, inkestaturen erdia (10; %50) apur bat ados agertzen da, jarraian, 7 (%35) ados aurkitzen dira, 2 (%10) apur bat desados eta 1 (%5) desados. Hots, aho betez, bi moduak tartekatuz txertatzen da hezkidetza Haur Hezkuntzan. Beraz, *lanketa* azpi aldagaiari dagokionez, gehiengo batek dio hezkidetza ez den beste gai batzuek lehentasun handiagoa dutela eta hezkidetza ekintza konkretu zein transbertsalen bidez lantzen dela.

Alderdi kualitatiboari erreparatuz, bi baieztapenetan erantzunak arrazoitzeko eskatu zaie inkestatu guztiei. Gaien lehenesteari dagokionez, apur bat desados dauden guztiak eta apur bat ados aurkitzen diren batzuk, betiko (matematika, kirola..) zein egunerokotasuneko gaiak hezkidetza jaten dutela adierazten dute; hezkidetza baino garrantzia handiagoa ematen zaien beste gai asko daudela diote. Horietatik, apur bat desados dagoela erantzun duen eta irakaskuntzan 3 urte daramatzan I16-ek aitortzen du hezkidetzari ez zaiola ematen behar besteko garrantzia. Bestalde, apur bat ados dauden gainontzekoak, hezkidetzari garrantzia handia ematen zaiola komentatzen dute. Hala ere, talde honetako I17-k jakinarazten du ikastetxeen lehenesteen gainetik hezitzaileen konpromisoa dagoela. Azkenik, desados dagoela erantzun duen bakarrak, I13-k, hezkidetza ez dagoela egunerokotasuneko gaitan sartuta seinalatzen du. Aipatzekoa da hezitzaile honek 5 urte daramatzala irakaskuntzan; hau da, azpi aldagai honetan ikuspegi negatiboenak erakutsi dituzten inkestatuak irakaskuntzan denbora gutxien doazen hezitzaileetakoak dira; I16 eta I13. Hezkidetza lantzeko moduari dagokionez, berriz, apur bat desados daudenen artean, aitortzen dute hezkidetza batzuetan ahaztuta geratzen dela (I6) eta baliabide eta denbora faltagatik nahi eta behar baino gutxiago lantzen dela (I15). Biak 41-50 urteko ikastetxe publikoko bigarren zikloko hezitzaileak dira. Bestalde, ados eta apur bat ados agertzen diren 6 inkestaturik modu transbertsanean lantzen dutela aipatzen dute aurretik prestatutako programazioan hezkidetzan pentsatuz, adibidez. Multzo horietako gainontzekoek hezkidetza bi modutara lantzen dutela esaten dute; edozein egun, une edo proiektuetan hezkidetza beti presente dutela. Hala ere, ados dagoen I17 inkestatuak, *lanketa “irakaslearen menpe dago”-ela dio, “arazoa kontutan badaukazu, aukera dagoen bakoitzean landu beharreko gauza bat da”* eta. Hezitzaile hau Bizkaiko ikastola kontzertatu bateko langilea da, galdetegian parte hartu duen gizonezko bakarra. Bestalde, apur bat ados agertzen den I2-k, ekintza konkretu bat aipatzen digu, aurrean, edozein momentutan lantzeaz gain, beraien eskola “*Bizikasi*” egitasmoaren barnean dagoela aipatuz. Amaitzeko, desados dagoen inkestatu bakarrak (I13-k) ohartarazten du

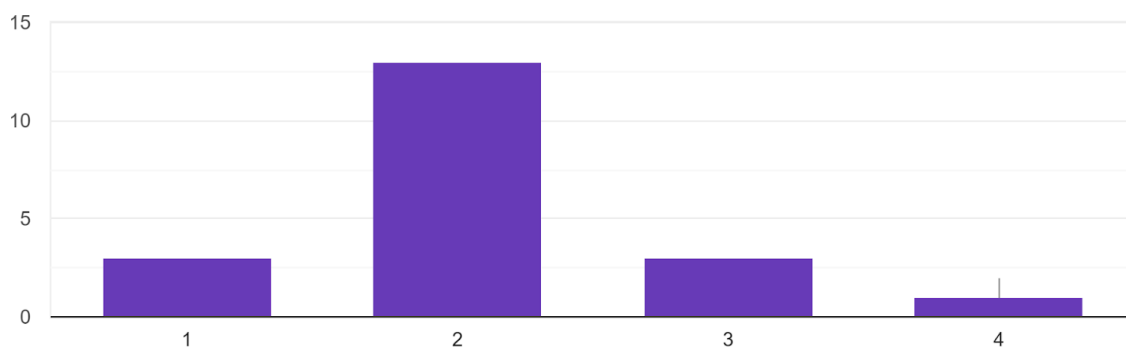
beraien eskolan ez dela bi ekintzak tartekatuz lantzen hezkidetza. Agian, aipatzekoa da honek hezkuntza munduan 5 urte soilik daramatzala.

#### 4.2.2. Esku-hartzeko baliabideei buruz duten iritzia

Jarraian, *baliabide* kopuru eta horien erabilgarritasuna aztertu nahi izan da beste bi baieztapen eginez. Hona hemen baieztapen horiek dagozkien erantzunekin:

### 10. Grafikoa

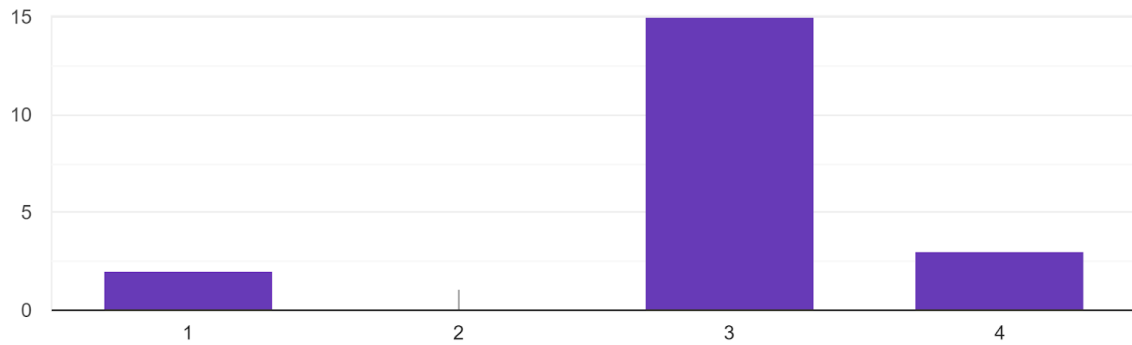
“8. Haur Hezkuntzako gela batean hezkidetza txertatzeko administrazioaren aldetik nahikoa baliabide (unitate didaktikoak, ipuinak...) dut eskuragarri” baieztapenaren emaitzak.



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruaren (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

### 11. Grafikoa

“9. Eskuragarri ditudan baliabide horiek erabilgarriak zaizkit: erabiltzen ditut eta zukua ateratzen diet” baieztapenaren emaitzak.



Oharra. Inkestatuuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat desados; 3. Apur bat ados; eta 4. Ados) arteko gurutzaketa.

Goiko bi grafikoetan ikus daitekeen bezala, administrazioak emandako *baliabideei* buruz galdetu ostean, hutsune nabaria hauteman daiteke; izan ere, 20 pertsonetatik bakar bat (%5k) dago ados. Hala ere, beste muturra aztertuz, 3 pertsona (%15) agertzen dira desados baieztapen honekin. Segidan, beste 3 erantzunekin (%15) apur bat ados daudenak aurki daitezke. Eta gehiengoa, zehazki, 13 pertsona (%65) apur bat desados daude galdera honetan. Alegia, inkestatu baten iritzia baztertuz, beste guztiek administrazioek emandako baliabideak urriak direla diote. Halaber, eskuragarri dituzten baliabideak erabilgarriak ote zaizkien galdetzean, berriz, inor (%0) ez dago apur bat desados, ondoren, 2 (%10) desados daude, gero, 3 inkestatu (%15) ados eta 15 (%75) apur bat ados. Ondoriozta daitekeenez, dituzten baliabideak erabilgarriak dira. Beraz, administrazioak eskainitako *baliabideei* dagokienez, esan behar da, nahiz eta urriak izan, dituzten baliabideei zukua ateratzen dietela.

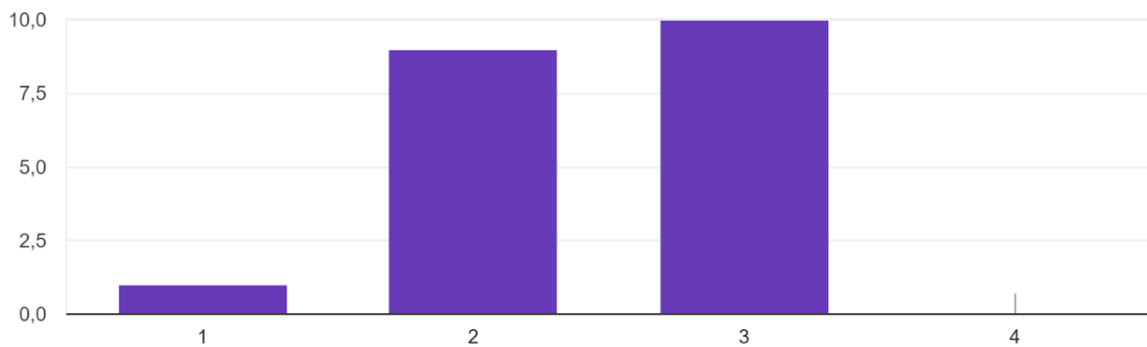
Arrazoiak ematerako orduan, soilik desados eta apur bat desados daudenei eskatu zaie hala egiteko. Oro har, material, formazio eta gomendio falta eta baliabide pertsonalak botatzen dituzte faltan. Ostera, Bizkaiko eskola publikoko I14-k eta Arabako ikastola kontzertatuko I6-k, hurrenez hurren, eskola arduratzen dela eta udaletxeak adituak ekartzen zituela aipatzen dute. Bestalde, baliabideen erabilgarritasunari buruz galdetuz, hemen ere arrazoiak soilik desados eta apur bat desados daudenei eskatu zaielarik, horietatik bakarrak arrazoitu du. I14-k, desados dagoela jakinarazten du ez duelako inongo baliabiderik. Pertsona hau Bizkaiko ikastetxe publiko bateko langilea da.

### 4.2.3. Administrazioak eta hezitzaileek esku-hartze hezkidetzaleekiko duten konpromisoari buruzko iritzia

Amaitzeko, *konpromisoaren* inguruko iritziak jakiteko asmoz, inkestatuei administrazioak eta hezitzaileek duten konpromiso mailaz galdetu zaie. Hona hemen bi baieztapenak eta horien erantzunak:

## 12. Grafikoa

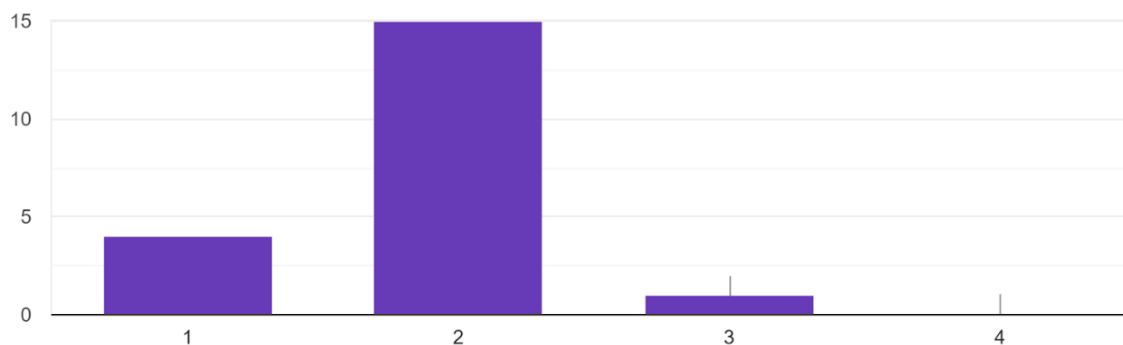
*“10. Castillo eta Gamboa-k (2013) aipatzen dute hezkuntza-sistemak ez duela ganorazko konpromisorik eta maila pertsonalean soilik aurki daitekeela benetako borondatea hezkidetzaren alde borrokatzeko. Adierazi zure adostasun maila ondorengo baieztapenarekiko: administrazioan (Eusko Jaurlaritza, zuzendaritza taldea..) hezkidetzarekiko konpromiso falta nabari da” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Desados; 2. Apur bat ados; 3. Apur bat desados; eta 4. Desados) arteko gurutzaketa.

## 13. Grafikoa

*“11. Castillo eta Gamboa-k (2013) aipatzen dute hezkuntza-sistemak ez duela ganorazko konpromisorik eta maila pertsonalean soilik aurki daitekeela benetako borondatea hezkidetzaren alde borrokatzeko. Adierazi zure adostasun maila ondorengo baieztapenarekiko: Haur Hezkuntzako hezitzaileen artean hezkidetzarekiko konpromiso falta susmatzen da” baieztapenaren emaitzak.*



Oharra. Inkestatuen emaitzen kopuruen (ardatz bertikala) eta erantzunen nolakotasunaren (ardatz horizontala, zehazki, 1. Aados; 2. Apur bat ados; 3. Apur bat desados; eta 4. Desados) arteko gurutzaketa.

Azken grafikoetan ikus daitekeen moduan, administrazioaren *konpromisoaz* galdetzerakoan, baieztapena modu negatiboan idatzi denez, berkodifikatu egin dira erantzunak, alegia, administrazioaren konpromisoaren inguruko iritziak jasotzerako garaian, 1-4 puntuazioari buelta eman zaio hemen idazterako garaian, hala, 1 “ados” eta 4 “desados” bihurtu direlarik. Hasteko, pertsona bakarra (%5) dago ados. Beste muturrean, ordea, ez da inor (%0) desados aurkitzen; hau da, administrazioak ez duela inolako konpromisorik ez du uste inork. Halaber, inkestatuen erdia (10 inkestatu; %50a) apur bat desados agertzen da baieztapenaren aurrean eta 9 (%45) apur bat ados. Baieztapen honetan, beste behin ere berdinketa ikus daiteke, beraz, muturreko erantzunei garrantzia handiagoa emanez, ondoriozta daiteke administrazioen aldetik konpromisoa badagoela, baina oraindik badagoela zer hobetua. Halaber, hezitzaileen konpromiso mailaz jabetzeko azken baieztapena ere modu negatiboan aurkeztu zenez, bai horri eta bai emaitzari buelta eman ostean, honako hauek dira ateratzen diren emaitzak: oraino honetan ere inor (%0) ez da aurkitzen desados baieztapen honekiko; hezitzaileek ez dute uste hezitzaileen artean konpromiso falta dagoenik. Aldi berean, pertsona 1 (%5) agertzen da apur bat desados, jarraian, 4 (%20) ados daude, eta gehiengoa (15; %75) apur bat ados dago. Ondorioz, garbi geratzen da hezitzaileen ustez, irakasleriak hezkidetzaren inguruan baduela konpromisoa. Beraz, *konpromisoaren* azken azpi aldagaiari dagokionez, ikusi da administrazioak hobetu beharko lukeela eta hezitzaileek, berriz, badutela konpromisoa.

Amaitzeko, alderdi kualitatiboari erreparatuz, administrazioa guztiz babesten duen bakarrak (I19-k) “oinarrizko helburua da eta formakuntza eskaintzen dute urtero” dio. Apur bat ados dauden multzoko 3-k, “*pixkanaka hobetzen doa*” (I1), “*gero eta presentzia gehiago dauka*” (I9) eta “*azken urteetan administrazioetik lana egiten ari dela*

*uste dut*” (I20) diote, hirurak, ikastetxe publikoko lehen zikloko hezitzaileak. Hala ere, hainbat inkestatuek lan gehiago egin behar dela diote; zehazki, Eusko Jaurlaritzak apur bat ados agertzen den I6-ren esanetan. Halaber, Lapurdiko ikastola kontzertatuan lanean dabilen hezitzaileak (I11-k), *“Ipar EH-n, konpromisoa ikastolan lan egiten duen hezkuntza taldearen arabera da, instituzioen aldetik baliabide eskasak dira, argiki”* dio. Ordea, I4-k baieztatzen duenez, hobekuntzak nabaritu dira azken urteetan Nafarroan, Skolae programa txertatu baita derrigortasunez. Bere hitzetan, *“bidea luzea da baina ez dago geldirik”*. Bestalde, hezitzaileen konpromisoan zentratuz, apur bat desados dagoen pertsona, zehazki, I6, Arabako ikastola kontzertatuko hezitzaile bat da, eta berak dionez, *“irakasle bakoitzak duen sentsibilizazioaren baitan geratzen da batzuetan”* (konpromisoa) eta. Honen aurka, apur bat ados agertzen diren inkestatuetako 5-ek diote oraindik badagoela zer hobetua baina beti ikasteko prest daudela, hala ere, I13-k ohartarazten du egunerokotasuneko beste lan eta errutinek denbora kentzen dietenez edota arreta gutxiago eskaintzera eramaten dietenez atsekabetuta daudela. Horretaz gain, I19-k gai batzuk nola landu ez dakiela aitortzen du; 41-50 urteko emakume hezitzaile honek gaiarekiko ulermen falta duela aitortzen du, identitate aniztasunaren ingurukoak zehazki. Bestalde, 2 inkestatuek (I4 eta I10-ek), Haur Hezkuntza hezkidetzaren lantzen den etapa dela diote. Bi hauek, irakaskuntzan urte gehien doazen hezitzaileak dira, hurrenez hurren 41 eta 30 urte. Amaitzeko, *“ados”* dagoen I15-ek zera aldarrikatzen du: *“hezkidetzaren benetako garrantziaz ohartzeko formakuntza behar da eta hezkuntza-sistemak baliabide batzuk eskaintzen baditu ere (unitate didaktikoak), ez ditu behar adinako baliabide ekonomiko eta pertsonalak eskaintzen”*.

## **5. Ondorioak**

Lanaren azken atal honetan ikerketaren ondorioak plazaratuko dira. Horretarako, atera diren emaitzak eta atal kontzeptuarekin aipaturiko hainbat adituren ideiak kontrastatuko dira hasiera batean (3.1. atalean) botatuko hipotesiak egiaztatzeko edo ezeztatzeko asmoz.

Lehenengo hipotesiari dagokionez (1.H) ia guztiz bete dela esan daiteke. Aipatu dugu Haur Hezkuntzako hezitzaileek graduan zehar eta hezkuntza-jarduna garatzen duten zentroetan jasotzen duten *formakuntza* hezkidetzarekin hutsune handiak daudela; alegia, *gaitasunei* erreparatuz, *prozedurazkorik* ez zutela eskuratuko eta *kontzeptualei*



dagokienez, berriz, emakume eta gizonen berdintasunaren kontzeptua soilik, edo nagusiki, landuko zutela. Emaitzetan, ondorioztatu da, formakuntza hezkidetzailleetan alderdi teoriko eta praktikoa uztartzen direla. Gainera, puntuazio altuenak emandako inkestaturen lan esperientzia kontuan harturik, urteak aurrera egin ahala, formakuntza praktikoa bihurtu dela esan daiteke; hots, hobetzen doaz formakuntzak, bi alderdiak barne biltzen dituzte eta. Orokorrean, Moriña eta Parrilla-k (2006, Aristizabal et al.-ek aipatua, 2018) defendatzen duten alderdi praktikoa badagoela ikus daiteke. Hala ere, formakuntzaren metodologia ideala galdetzean, Aristizabal et al.-ek (2018), planteatzen duten modukoa; zehazki, hiru zatitan bereiztutakoa: banakako hausnarketa, kasu praktikoen analisi teoriko-praktikoa eta alderdi teorikoa dituenak, inkestatuetatik inork ez du aipatu.

*Gaitasun kontzeptualei* erreparatuz, Aristizabal et al.-ek (2018) genero-botere harremanak ulertzen laguntzeko teoria aholkatzen du hezkidetzaren inguruko formakuntzan. Delgado-k (2015), berriz, bestelako gaiak ere landu behar direla defendatzen du, zehazki, identitate aniztasuna. Halaber, Leon et al.-ek (2020) trans gairik ez eta genero dikotomiari aurka egiten ez zaiola salatzen du. Emaitzetan ikusi da berdintasunaz haratagoko; hots, genero-botereaz haratagoko gaiak landu direla formakuntzan. Hala ere, gai desberdin gehien landu ziren formakuntza izan zuen inkestatuarekin, berriz, Delgado-ren (2015) eta Leon et al.-en (2020) ikerketaren aurkakoa ikus daiteke; hots, trans gaia eta genero dikotomia landu ziren formakuntza hartan. Aipatzekoa da baina, inkestatu hau Nafarroakoa dela eta 5 urte daramatzala irakaskuntzan, beraz, derrigortasunez txertatuta dagoen Skolae programaren baitan jasotako formakuntza izan daitekeela.

Bestalde, *prozedurazko gaitasunen* lorpenaren inguruan, gutxigatik bada ere, esan daiteke lortu dituztela prozedura hauek, nahiz eta gehiengo batek (12 inkestatuak) ikasitako guztia praktikan jartzea erraza ez dela aitortu. Ondorioz, formakuntzek alderdi teoriko zein praktikoa izanik, eta orokorrean gaitasun kontzeptual zein praktikoa eskuratu dituztela ikusirik, 1. hipotesia ia guztiz bete dela esan daiteke. Hau da, hobekuntza moduan, formakuntzan landutako gaiek aniztasun handiagoa izan beharko lukete.

Bigarren hipotesiari dagokionez (2.H deitua), osorik bete da. Hezitzaileek hezkuntza-jarduneko esku-hartze hezkidetzailleetan topatzen dituzten *zailtasunei*

dagokienez, hezitzaileek, baliabide, denbora eta babes falta sentitzen dituztela aipatu dugu, beste era batera esanda eta azpi aldagaiekin lotura eginez, hezkidetzaren eta hezkidetzarekiko *lanketa*, *baliabideak* eta *konpromisoa* urriak direla, azken azpi aldagai honetan administrazioa soilik sartuz. *Lanketarekin* hasiz, ikusi da, nahiz eta ia berdinketa egon alderdi kuantitatiboari dagokionez, alderdi kualitatiboa aztertuz, gehiengoak egunerokotasunak hezkidetzari garrantzia kentzen diola baieztatzen du Miyares-i (2006) arrazoia emanez; hots, hezkidetzaren bigarren mailan uzten dela. Hala ere, irakaskuntzan 41 eta 30 urte daramatzaten I4 eta I10-ek hezkidetzaren gehien lantzen den etapa Haur Hezkuntza dela esaten dute. Bestalde, hezkidetzaren lantzen duten modua galdetuz, ikusi da, ekintza konkretu eta transbertsalak tartekatuz lantzen dela hezkidetzaren; hots, Instituto de la Mujer-ek (2008) defendatzen duen modura. Hala lantzen ez dutenek, era transbertsalean soilik lantzen saiatzen direla esaten dute. Honekin loturik, I15-ek, denbora faltagatik bai, baina baliabide urriengatik ere nahi eta behar baino gutxiago lantzen dutela aitortzen du Subirats (2016), Arenas (2006, Leon eta al. -ek aipatua, 2020) eta Martinez eta Ramirez-i (2017, Leon eta al.-ek aipatua, 2020) arrazoi emanez, hauen ustez ere, gainera eta baliabiderik gabe egiten baita hezkuntzan hezkidetzaren lanketa.

Horretaz gain, hipotesietan idatzitako *baliabide* falta aztertuz, Leon et al.-ek (2020) salatzen duten “aurpegi garbitzea” baieztatu daiteke, gehiengo handi batek jakinarazi duenez baliabide gutxi dituzte eskuragarri eta. Gainera, dituzten baliabideen erabilgarritasunak ere, nahiz eta “gainditua” jaso, garbi ikusi da zer hobetua badagoela, hots; azpi aldagai honetako bigarren galderan ia denak ados egon beharrean, apur bat ados agertzen dira eta. Zehazki, berriro ere I15-ek gogorarazten du unitate didaktikoak eman arren, bestelako baliabide batzuk falta botatzen dituela, esate baterako, ekonomiko eta pertsonalak.

Bestalde, hipotesian administrazioaren *konpromiso* falta eta hezitzaileen denbora falta aipatu eta bete ere egin dira. Hasteko, inkestatuaren arabera, arestian Leon et al.-ek (2020) aipatutako “aurpegi garbitzearen” konpromiso “faltsu” hori ikusi da EAE-n (I6), eta, are gehiago, Ipar Euskal Herriko administrazioan (I11). Hala ere, informazio positiboa jaso da: I4-k jakinarazten duen moduan, Nafarroako egoera hobetzen baitoa. Romero eta Abril (2008) eta Castillo eta Gamboa-k (2013) ere, ildo beretik jarraituz, hezkuntza-sistemak konpromiso eskasa duela esanez, benetako konpromisoa hezitzaileek dutela ohartarazten dute. Inkestetako emaitzak begiratu ere berdina ikusten da; izan ere, ia gehiengo absolutu batek dio hezitzaileek badutela konpromisoa. Laburbilduz, bigarren

hipotesia osorik bete da. Lanketa modu egokian egin arren, administrazioak duen konpromisoa hobetu eta baliabide gehiago eskaini beharko lituzke, zati honetatik ateratako gauza onena hezitzaileen konpromisoa eta hauek duten ikasteko gogoia izanik.

Aurrera begira, Anguita-k (2011) plazaratutako ideia defendatuko genuke: hezkuntza-sistemak inplikaziorik ez badu eta formakuntzek ez badute jarraipenik, ez da ezer handirik lortuko. Gainera, Instituto de la Mujer-ek (2008) ohartarazten du hezitzaile askok ez dutela formakuntza hauetan interesik jadanik gaia gainditu dela pentsatzen baitute, baina Rebollo et al.-ek (2011, Aristizabal eta al.-ek aipatua, 2018) argi ohartarazten dute hezitzaileen %30a ez dela gai diskriminazio egoerarik detektatzeko. Ondorioz, bat egiten dugu Anguita eta Torrego-rekin (2009): hasteko, unibertsitatetan derrigorrezko eduki moduan sartu beharko litzateke hezkidetzarena; izan ere, de la Rosak (d.g., Sanchez-ek aipatua, 2010) aipatzen duen moduan, hezitzaile batek ez du irakatsiko ez dakiena.

Amaitzeko, esan gure ikerketaren lagina oso murrizta izanik, datuak berresteko edota konparaketak egiteko, ezinbestekoa dela ikergai honekin kasu azterketa gehiago egitea. Bestalde, ikerketa txiki honetan hobetu beharreko alderdiak azaleratu dira, baina, hobekuntza horiek nola egin behar diren jakitea faltako litzateke benetako emaitza eraginkorrak lortzeko; hots, Haur Hezkuntzako esku-hartze hezkidetzailleak benetan eraginkorrak izateko.

## 6. Erreferentzia bibliografikoak

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192004.pdf>
- Anguita, R. eta Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821002.pdf>
- Aristizabal, P. (2010). *Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren Kasua*. (Doktorego tesia, EHU/UPV). ADDI, EHU-ren artxibo digitala: <https://addi.ehu.es/handle/10810/8138>
- Aristizabal, P., Gomez-Pintado, A., Ugalde, A.I. eta Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Auzmendi, J.M., Gorostitzu, A., Mendizabal, A. eta Muñoa, A. (2017). Eskola feministarantz. *Hik Hasi*, 216, 11-17. [http://www.hikhasi.eus/uploads/erab\\_1/2017/03/1518591886-216.hh-osoia.pdf](http://www.hikhasi.eus/uploads/erab_1/2017/03/1518591886-216.hh-osoia.pdf)
- Azpiroz, A. (2005). Hezkidetzeta detaile sutilen indarra. *Hik hasi*, 96, 8-17. [http://www.hikhasi.eus/uploads/erab\\_1/2005/03/1498220267-096.%20alea.pdf](http://www.hikhasi.eus/uploads/erab_1/2005/03/1498220267-096.%20alea.pdf)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Caro, M.T., Valverde, M.T. eta Gonzalez, M. (2015). *Guía de Trabajos de Fin de Grado en Educación*. Pirámide.
- Carretero, R. eta Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Castillo, M. eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654014.pdf>
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 151-166. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>

- Colás, P. eta Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, 340, 415-444. <http://hdl.handle.net/11441/24639>
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v10n2/1870-5766-peni-10-02-00029.pdf>
- Emakunde. Emakumearen Euskal Erakundea. (2015). *Nahiko! Programari dagokion Hezkuntza Gida: laburpena, ondorioak eta esperientzia pilotuak*. Emakunde. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_intro/eu\\_def/adjuntos/nahiko\\_gida.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_intro/eu_def/adjuntos/nahiko_gida.pdf)
- Euskadiko Gazteriaren Kontseilua. (2018). *Berdinhezi: hezkidetzarako lehen urratsak*. EGK. <https://egk.eus/eu/argitalpenak/txostenak/berdinhezi-txostena-hezkidetza/>
- Euskal Herriko Bilgune Feminista. (d.g.). *Hezkidetza Gida*. Emagin. <https://www.emagin.eus/wp-content/uploads/2018/02/HEZKIDETZA-GIDA.pdf>
- Fabila, A.M., Minami, H. eta Izquierdo, M.J. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50, 31-40. <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/la-escala-de-likert-en-la-evaluacion-docente-acercamiento-a-sus-caracteristicas-y-principios-metodologicos>
- Fresnedo, I. eta Gabilondo, J. (2018). *Betaurreko Moreak Gida: haurrentzako eta nerabeentzako zerbitzuak*. Gaztematika. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/535730.pdf>
- Gorrotxategi, M. eta Alvarez, A. (2017). Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasleon erroka berria. *Tantak*, 29(1), 95-122. <https://doi.org/10.1387/tantak.17867>
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak: teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R. eta Vizcarra, M.T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61. <https://www.uztaro.eus/artikulua/156/haur-hezkuntzan-genero-ikuspuntutik-egiten-den-lanketa/1941>
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (arg.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54. or.). Catarata.
- Nafarroako Gobernua. (2019). *SKOLAE Programa: bizitzeko ikasteko ibilbide bat*. Nafarroako Gobernua. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+EUSK+web.pdf/41075a8f-0978-6507-dc7d-a07f748022a6>
- Platero, R. (2014). *Trans\*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Ediciones Bellaterra.
- Reizabal, L. (2007). Generoari buruzko ezagutzaren garapena. In *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabazarora arte* (349-367. or. ). UEU.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean hezteko gida*. UEU eta EHU.
- Romero, A. eta Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11(3), 40-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sánchez, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en la educación infantil: orientaciones prácticas*. Catarata.
- Santiago, K., Jimenez, O. eta Lukas, J.F. (2018). Metodo mistoak Hezkuntza-ikerketan. *Tantak*, 30(1), 87-11. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/47641/19827-75846-1-PB.pdf?sequence=1>
- Serrano, J., Cebrián, D. eta Serrano, J. (2015). Control de calidad de datos obtenidos de cuestionarios en escalas Likert. In Aidipe (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (167-175. or.). Bubok.
- Simon, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea.

- Subirats, M. (1994 ). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9, 22-36. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401/7994>
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas: Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde-Emakumearen Euskal Erakundea. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formation/es\\_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas\\_practicas.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf)
- Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodriguez, M.C. eta Vila, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. In I, Carrillo (ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (117-140. or.). Servei de Publicacions de la UVic-UCC eta Eumogràfic.
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. eta Alvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU*, 13(1), 297-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448>

## **Eranskinak**

### **1. Eranskina: galdetegia.**

Kaixo, Leire Agirre naiz, Haur Hezkuntzako ikaslea. Gradu Amaierako Lana aurrera eramateko ondorengo galdetegi hau betetzea eskertuko nizuke. Hezkidetzaren inguruko formakuntza (unibertsitateko ikasgai batean, etengabeko formakuntzan...) jaso duten Haur Hezkuntzako hezitzaileei zuzendua dago. Lehenik eta behin, testuinguratzeko galderak aurkituko dituzu, eta gero, hezkidetzaren formakuntza eta inplementazioari buruzko 11 galdera. Ezin baduzu bete, zabaltzea eskertuko nuke. Mila esker!

Aukeratu bat galdera bakoitzean:

### **Genero identitatea:**

- Gizona
- Emakumea
- Beste bat

### **Adina:**

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

### **Probintzia:**

- Gipuzkoa
- Araba
- Bizkaia
- Nafarroa
- Nafarroa behera
- Zuberoa
- Lapurdi



**Azken urteetan denbora gehien ikastetxe mota honetan pasa duzu:**

- Ikastetxe publikoan
- Ikastola kontzertatuan
- Ikastetxe erlijioso kontzertatuan
- Ikastetxe pribatuan

**Azken urteetan denbora gehien ziklo honetan pasa duzu:**

- Lehen zikloan (0-3 urte)
- Bigarren zikloan (3-6 urte)

Zehaztu:

**Irakaskuntzan daramatzazun urteak:**

Adierazi “X” bat markatuz zure adostasun maila ondorengo baieztapenekiko eta arrazoitu hala eskatzen badu 1 “desados”, 2 “apur bat desados”, 3 “apur bat ados” eta 4 “ados” izanik:

GALDERA	ADOSTASUN MAILA			
	1	2	3	4
1. Hezitzaile gisa esku-hartze prozesu hezkidetzailleak diseinatzeko eta inplementatzeko jaso duzun formakuntza metodologikoki teorikoa izan da. Hots, gaitasun kontzeptualak (edukiak, hala nola “berdintasun” kontzeptua) bakarrik landu dira kasu errealak alde batera utziz.				
2. Hezitzaile gisa esku-hartze prozesu hezkidetzailleak diseinatzeko eta inplementatzeko jaso duzun formakuntza metodologikoki praktikoa izan da. Hots, prozedurazko gaitasunak (hala nola, unitate didaktiko bat diseinatzea eta txertatzea) joratu dira kasu errealak ebatziz.				
Azken bi galderak kontuan hartuz, zure ustez hezkidetzaren inguruko formakuntza jasotzeko modurik idealena nolakoa izango litzateke? Zergatik?				
3. Hezkidetzaren inguruan jasotako formakuntzan landutako gaitasun kontzeptualek hezkidetzaren modu zabal batean lantzen zuten; hau da, ez zen emakume eta gizonen arteko berdintasunean soilik geratzen. Adibidez, sexu-genero sistema (genero identitatea, genero rola eta estereotipoak), balioak (errespetua, tolerantzia...) eta biolentzia, androzentrismoa (emakume erreferenteak), sexismoa eta hizkuntza (erabilera ez sexista) landu ziren.				
”3” edo “4” erantzun baduzu, zehaztu zein izan ziren landu ziren bestelako gai horiek.				

4. Formakuntza horietan landu zenituen gai horiek lantzea nahikoa dela iruditzen zaizu kasu errealei aurre egiteko.				
Arrazoitu erantzuna.				
5. Hezkidetzaren inguruko formakuntzan ikasi duzuna egunerokotasunean txerta dezakezu; hots, prozedurazko gaitasunak eskuratu dituzu.				
Arrazoitu erantzuna.				
6. Ikastetxeetan hezkidetzaren aurretik beste gai/arazo batzuk lehenesten dira.				
Arrazoitu erantzuna.				

7. Ikastetxeetan hezkidetza ekintza konkretuak eta transbertsalak tartekatuz lantzen da; hau da, hezkidetza lantzeko une jakin batzuk egoteaz gain, edozein unetan/ikasgaitan ere lantzen da zeharkako modu batean.				
Arrazoitu erantzuna.				
8. Haur Hezkuntzako gela batean hezkidetza txertatzeko administrazioaren aldetik nahikoa baliabide (unitate didaktikoak, ipuinak...) dut eskuragarri.				
“1” edo “2” erantzun baduzu, zer botatzen duzu faltan?				
9. Eskuragarri ditudan baliabide horiek erabilgarriak zaizkit: erabiltzen ditut eta zukua ateratzen diet.				
“1” edo “2” erantzun baduzu, zergatik erantzun hori?				

<p>10. Castillo eta Gamboa-k (2013) aipatzen dute hezkuntza-sistemak ez duela ganorazko konpromisorik eta maila pertsonalean soilik aurki daitekeela benetako borondatea hezkidetzaren alde borrokatzeko. Adierazi zure adostasun maila ondorengo baieztapenarekiko: administrazioan (Eusko Jaurlaritza, zuzendaritza taldea..) hezkidetzarekiko konpromiso falta nabari da.</p>				
<p>Arrazoitu erantzuna.</p>				
<p>11. Castillo eta Gamboa-k (2013) aipatzen dute hezkuntza-sistemak ez duela ganorazko konpromisorik eta maila pertsonalean soilik aurki daitekeela benetako borondatea hezkidetzaren alde borrokatzeko. Adierazi zure adostasun maila ondorengo baieztapenarekiko: Haur Hezkuntzako hezitzaileen artean hezkidetzarekiko konpromiso falta susmatzen da.</p>				
<p>Arrazoitu erantzuna.</p>				

Inkestaturen datu eta erantzun guztiak honako esteka honetan daude ikusgai: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/18wCo-LaaGilo3\\_\\_vQ0DcXpVZKu0zCAREhYj2eDeiY/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/18wCo-LaaGilo3__vQ0DcXpVZKu0zCAREhYj2eDeiY/edit?usp=sharing)

## 2. Eranskina: kronograma

### 2. Taula

*Prozesuaren kronograma*

ATALA/HILABETEA	IRAILA	URRIA	AZAROA	ABENDUA	URTARRILA	OTSAILA	MARTXOA	APIRILA	MAIATZA	EKAINA
ESLEIPENA										
AZALA										
LABURPENAK										
AURKIBIDEA										
SARRERA										
MARKO TEORIKO ETA KONTZEPTUALA										
ATAL ENPIRIKOA										
Hipotesiak										
Helburuak										
Metodologia										
Lagina										
Teknika eta tresnak										
Prozesua										
EMAITZAK										
ONDORIOAK										
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK										
POSTERRA										

Oharra. Grisez markatuta ageri diren laukizuzenek lana denbora horretan egin zela adierazi nahi dute.