

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2022/2023 ikasturtea

**JOLASAREN ARAKATZEA ETA PLANTEAMENDUA
GENERO-IKUPEGITIK HAUR HEZKUNTZAKO ETAPAN**

Egilea: Enara Retes Nuñez

Zuzendaria: Nagore Martinez Merino

Josune Rodríguez-Negro

Leioan, 2023ko ekainaren 6an

A U R K I B I D E A

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: Jolasa eta hezkidetz	4
1.1. Haur Hezkuntzako Kurrikulumarekin duen lotura: 237/2015 Dekretua	4
1.2. Jolasaren garrantzia eta beharra Haur Hezkuntzako etapan	4
1.3. Zer da jolas sinbolikoa?	6
1.4. Nortasunaren eraketarekin bat azaleratzen diren genero-adierazpenak	7
1.4.1. Jostailu estereotipatuak eta horien eragina haurren	10
1.5. Hezkidetzaren beharra	11
2. Metodologia	12
2.1. Datuak biltzeko teknikak; Behaketa ez parte-hartzaileak	13
2.1.1. Lagina eta datu biltzea	13
2.1.2. Prozedura eta datuen analisia	14
2.2. Datuak biltzeko teknikak; Elkarrizketak	14
2.2.1. Aukeratutako aditua	14
2.2.2. Datu biltzea, analisia eta prozedura	14
3. Bildutako datuen interpretazioa: Eduki-analisia	15
3.1. Behaketa ez parte-hartzaile bidez jasotako emaitzak	15
3.1.1. Haurren arteko taldekatzeak	15
3.1.2. Materialen erabilera	15
3.1.3. Mozorroen aukeraketa	16
3.1.4. Genero-estereotipoak	16
3.1.5. Genero-rolak jolas sinbolikoan	17
3.1.6. Txokoen aukeraketa	17
3.2. Elkarrizketa bidez jasotako emaitzak	17
4. Esku-hartze proposamena	19
5. Ondorioak	20
6. Etika eta datu pertsonalen babesa	22
7. Erreferentzia bibliografikoak	23
ERANSKINAK	26
1. ERANSKINA: Behaketa taula	26
2. ERANSKINA: Jasotako datuak; Egoera/Elkarrizketa desberdinak	26
3. ERANSKINA: Jasotako datuak; Taldekatzeak	28
4. ERANSKINA: Jasotako datuak; Txokoen aukeraketa	29
5. ERANSKINA: Mozorroen aukeraketa	34
6. ERANSKINA: Elkarrizketarako galdera-sorta	35
7. ERANSKINA: Esku-hartze proposamena; Jarduera gidatuak	36

JOLASAREN ARAKATZEA ETA PLANTEAMENDUA GENERO-IKUPEGITIK HAUR HEZKUNTZAKO ETAPAN

Enara Retes Nuñez

UPV/EHU

Gradu Amaierako Lan honek, genero-desberdintasunek sortzen dituzten egoerez kezkatua, Haur Hezkuntzako etapan haurrek aurrera daramaten jolas sinbolikoaren eta generoaren arteko harremana ikertzea izan du helburu. Aukeratutako lagina, Bizkaiko udalerrri bateko ikastetxeko Haur Hezkuntzako bost urteko 15 haurrek osatutako haur-taldea izan da, batez ere, txokoetan aritu direnean, behatu dena. Gauzatutako ikerketa kualitatiboek eta gaiaren inguruko jakintza duen adituarekin lan egiteak, genero-adierazpen desberdinak identifikatzea eta hauek haurren garapenean duten eragina antzematea eragin izan dute, besteak beste, genero zehatzei lotutako rol eta estereotipo desberdinak plazaratu eta txokoen eta mozorroen aukeraketan hautaketa bereziak eman izan direlako. Horiek horrela, arazo honi konponbidea topatzen saiatzen den esku-hartze proposamena garatu izan da.

Jolas-sinbolikoa, genero-adierazpenak, genero-estereotipoak, genero-rolak,, hezkidetz

Dada la preocupación por las situaciones que generan las desigualdades de género, este Trabajo de Fin de Grado, ha tenido como objetivo investigar la relación entre el juego simbólico y el género de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil. El grupo seleccionado, un grupo de 15 alumnos de cinco años de Educación Infantil de un centro escolar de una localidad vizcaína, ha sido observado mientras participaban en los rincones. Las investigaciones cualitativas realizadas y trabajar con un experto con conocimientos en la materia, han llevado a identificar las diferentes manifestaciones de género y a detectar su impacto en el desarrollo de los niños y niñas, detectando así, diferentes manifestaciones de roles y estereotipos asociados a géneros concretos y selecciones diferenciadas de rincones y disfraces. Por ello, se ha venido desarrollando una propuesta de intervención que trata de resolver este problema.

Juego simbólico, expresiones de género, estereotipos de género, roles de género, coeducación

Given the concern for the situations that generate gender inequalities, the objective of this Final Degree Project was to investigate the relationship between symbolic play and gender of children in the Early Childhood Education stage. The selected group, a group of 15 students of five from a school in a Biscayan town, has been observed while participating in the corners. The qualitative research carried out and working with an expert with knowledge in the field, have led to identify the different manifestations of gender and to detect its impact on the development of them, thus detecting different manifestations of roles and stereotypes associated with specific genders and differentiated selections of corners and costumes. For this reason, an intervention proposal that tries to solve this problem has been developed.

Symbolic play, gender expressions, gender stereotypes, gender roles, coeducation

Sarrera

Emakume eta gizonen arteko desberdintasuna mendez-mende igaro den gertakaria da, gaur egun ere, sexuen arteko zenbait desberdintasun nabariak izanik. Desberdintasun horretan oinarritzen den gizarte batean bizi gara eta horren partaide garen heinean, desberdintasun jokaerak barneratu ditugu alderdi askotan. Agerikoa da, esaterako, haur jaioberriak tratatzeko erari erreparatzen badiogu, haurraren sexua jakitean, itxaropen desberdinak eta lorpen batzuk edo besteak izango dituztela pentsaraztea eragiten dizkioten hamaika rol eta estereotipo leporatzen dizkiogula. Honek, gainera, nahiz eta familia eta ingurunearen arabera eragipen handiagoa edo txikiagoa izan, emakumezkoa izanda, besteak beste, pertsona maitekor, zintzo, lasai eta polita eta kontrako sexuari dagokionez, indartsua, agintaria eta energiaz beteriko pertsona izan behar zarela sinestea eragin izan du.

Baina ba al du honek haurren nortasunean eragina? Haien jolasa desberdin bideratzea eragiten al du? Txikitatik jada hauek ikasten eta barneratzen dituzte? Lan honi egokitutako marko teorikoa, galdera hauei erantzuna ematen diotenaren inguruan aritzen da, jolas sinbolikoa oinarri hartuta, Haur Hezkuntzako etapan jolasak duen garrantzia eta beharra azpimarratzen, nortasunaren eraketari begira antzeman daitezkeen genero-adierazpen desberdinak eta haurrei bideratutako jolas estereotipatuek hauengan duten eragina aipatzen eta hezkidetzaren beharra goraiatzen baita. Ondoren, hurrengo atalean, metodologiari dagokionean, Ikerketa-Ekintza bidez egindako ikerkuntza aurkitzen da, non, haur-talde bati egindako genero-adierazpenen inguruko behaketak eta honi egokitutako datuak aurki daitezkeen. Honekin batera, halaber, lana osatzeko lagungarria izan den aditu batekin izandako elkarrizketaren berri ematen duen atala aurki dezakegu. Horren harira, bildutako datuen analisia egin da eta ondorioztatutako emaitza guztiak ikus ditzakegu hirugarren atalean, aztertu diren alderdien eta egindako interpretazioen arabera, atal desberdinetan banatu direnak, zehazki; haurren arteko taldekatzeak, materialen erabilera, mozorroen aukeraketa, genero-estereotipoak, genero-rolak jolas sinbolikoan eta txokoen aukeraketa. Aurretik aipatu bezala, elkarrizketa bidez jasotako hainbat emaitza ere batu dira bertan. Behin egoera aztertuta eta egungo egoera nolakoa den behatuta, irakasleari dagokion esku-hartze posible bat diseinatu da, laugarren atalean batzen dena. Azkenik, lana borobiltzen duen azken atala dugu, ondorioei dagokiena eta aztertutako azken emaitzen eta zenbait adituen hitzen arteko alderatzea egiten den.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: Jolasa eta hezkidetza

1.1. Haur Hezkuntzako Kurrikulumarekin duen lotura: 237/2015 Dekretua

237/2015 Haur Hezkuntzako Dekretuak garrantzi handia ematen dio jolasaren bidez esploratu eta ikasteari, bertan azaltzen den antzera, hori baita haurraren garapenaren muina. Halaber, jarduera honek, besteak beste, “bere burua ezagutzeko, identitatea eraikitzeko, ingurune fisiko eta soziala aztertzeko, ongizate emozional eta fisikoa bilatzen dituzten jarrerak lantzeko, harremanak sortzeko, arauak ulertzeko eta arazoaren ebazpena lantzeko aukerak ematen dizkio haurrari” (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, 10. orrialdea).

Bestalde, Haur Hezkuntzako etapan aukera-berdintasuna bermatu behar dela argi adierazten da, edozein diskriminazio mota alde batera uzten duena, esaterako, pertsonala, kulturala, generoari lotutakoa edota sexu-joera zein nortasunagatik bultzatutakoa (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, 2. orrialdea). Hau da, Dekretuak zehazten duenaren arabera, ikasleen aukera-berdintasuna sustatu behar da bete-betean. Aldi berean, existitzen diren desberdintasunei aurre egiten dien hezkuntza bultzatu behar den bitartean, betiere, ekitatea bilatuz. Azken finean, hezkuntza inklusiboa garatzea helburu izanda, Hezkidetza ezinbestekotzat hartzen da eta horretarako, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektua, besteak beste, Hezkidetza eta Genero Indarkeria Planean oinarritutakoa izan behar da (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, 12. orrialdea).

1.2. Jolasaren garrantzia eta beharra Haur Hezkuntzako etapan

“Jolasa” hitza bera, gure egunerokotasunean, idatziz ikustea zen hitzez entzutea ohikoa dugun hitza da. Jolasa xehetasunez aztertuz gero, askotariko jokabideak bildu ditzakegu, elkarren artean desberdintasun nabarmenak dituztenak. Hortaz, jolasaren esanahi jakin bat zehaztea, eginkizun konplexua da (García eta Llull, 2009).

Jolasaren bidez, haurrak trebetasunak eta ezagutzak garatzen ditu. Halaber, psikomotrizitatearen garapenean positiboki eragiten du, kanpoko munduari buruzko informazioa emanez, hastapen intelektuala sustatzen baitu (Herranz, 2013). Aldi berean, autore honen arabera, berdinen arteko elkarrekintzarako funtsezko bitartekaria da, batez ere, haurrak, bizitzan zehar biziko dituen sententzio, sentimendu, emozio eta desira berriak aurkitzen dituelako. Hortaz, adierazpenerako eta komunikaziorako eta garapen

motor, kognitibo, afektibo, sexual eta gizarteratze aukera gisa har dezakegu (Viciano eta Conde, 2002). Aldi berean eta haratago joanda, ez da norbere burua adierazteko aukera soilik. Baizik eta sentipenen, mugimenduen eta sortzen diren harreman desberdinen bidez, norbere burua aurkitzeko, arakatzeko eta esperimentatzeko aukera eskaintzen duela baita ere, ondorioz, norbere burua ezagutu eta munduari buruzko kontzeptuak sortuz (Bañeres et al., 2008). Egiazat hartzen duguna behintzat, jolasa gizakion jardura naturala dela da eta orokorrean, haurtzaroarekin lotzen den arren, bizitzako etapa guztietan zehar agertzen dela (López, 2010). Hala eta guztiz ere, haurren bizitzan bereziki garrantzitsua da, errealitatera hurbiltzeko eta ingurua ulertzeko modu naturala baita (García eta Lull, 2009). Aldi berean, Gómezek (2012) azaltzen duen antzera, behin bere errealitatea ezagutuz gero, ingurura moldatzeko gai izango delako.

Jolasa beharrezkoa dela esatean, haurrak errealitateari fisikoki, sozialki zein intelektualki heltzeko duen berariazko moduz ari gara (Linaza, 2013). Ordea, honek zehazten duen antzera, gure giza izaera lortzeko beharrezkoa bihurtzen den heinean, eskubide ere bihurtzen da. Hortaz, Estatu alderdiek aitortzen dutena kontuan hartuz, aisialdia, jolasa eta haurraren adinari dagozkion jolas-jardueretan parte-hartzeko askatasuna haurraren eskubidetzat jo behar ditugu (Unicef, 2006). Ortegak (1992) adierazten duen bezala, gainera, funtsezko jardura hau, espontaneoki sortzen den antzera, era berean, garapena du. Haurraren jolasa, hortaz, bere adimen-garapenaren araberakoa izango da (Ruiz Gutiérrez, 2017). Piaget eta Inhelderek (2007) lau etapa mota definitu zituzten haurraren jolasaren garapenari dagokionez:

Haurraren ekintzetan, lehenik eta behin, izaera sensoriomotor motako jolasa ikus daiteke (Valdés eta Flórez, 1996; in Gallardo-López eta Gallardo-Vázquez, 2018). Ekintza horiek, oro har, eduki sensorialetan eta motorretan eragina dute. Orokorrean, ariketa sinpleak edota ekintzen arteko konbinazioak dira, azaleko helburu zehatzik izan behar ez dutenak. Bigarrenik, sinbolismoa agertzen da haurraren jokabidean, ondoren, sinbolismo horrek garapena duelarik eta haurrak, sinbolismo hori erabilita, ekintza zehatzak egiteari ekiten diolarik. Azkenik, araututako jolasei bide emateari ekiten dio. Ondorioz, haurraren jolasa, norbere plazerra bilatzeko, materialak eta objektuak esploratzeko, errealitatea esperimentatu zein antzemateko, bere aurkikuntzak ulertu zein praktikan jartzeko eta parte hartzen, gainerakoekin harremanetan jartzen eta bizi den

munduan moldatzen ikasteko bide garrantzitsua da (Gallardo-López eta Gallardo-Vázquez, 2018).

1.3. Zer da jolas sinbolikoa?

Jolas sinbolikoa, haurrak norbere garapenean zehar duen jolas mota da, zehazki, egoera eta pertsonaia desberdinak interpretatzean datzan ekintzat har dezakeguna. Hasieran, indibidualki ematen den arren, garapena jasaten duenean, errealitatera hurbildu eta jarduera kolektibo bihurtzen da, gizarte-egoerak errepikatuz (Prat-Tarrida, 2013). Haurrak, “izango balitz bezala”-tik hasten du jolas mota hau. Hau da, objektuei zein norbere buruari era guztietako esanahiak ematen dizkio, irudimenezko egoerak simulatzen ditu eta rol desberdinak interpretatzen ditu. Jolas mota honek, eboluzioa jasaten du denborarekin, irudikatzen duten errealitatera gero eta gehiago hurbilduz (Licona, 2000).

Landeirak (1998) azaltzen duen antzera, *Erritualizazioa* deituriko antolaketa ludikoa, aldi sensoriomotorraren bosgarren estadioan aurki ditzakegu. *Erritualizazio* fase horretatik hasiko litzateke jolas sinbolikoa, non haurrak zenbait egoera azaltzen dituen bizitza errealean erabiltzen ditugun objektu berdinekin. Esaterako, lotan dagoela interpretatzea buruazpikoa erabiliz edota jaten zein bainua hartzen dagoela simulatuz. Ruiz de Velasco-Galvez eta Abad-Molinak (2011) azaltzen duten antzera, Piagetek zehaztutakoaren arabera, haurraren jolasa sensoriomotorretik sinbolikoa izatera igarotzen den momentuan, bere jolas sinbolikoak barne garapena du baita ere. Hortaz, *Erritualizazio* horrek, garapen xehea izango du, *Eskema Sinbolikoa* sortzera igaroz. *Eskema sinbolikoa*, irudiko interpretazioak egitean datza baina desberdintasun txiki batekin. Kasu honetan, aldiz, errealitatean erabilitako objektua beste objektu batekin simulatuz jarduten du haurrak. Hau da, buruazpikoa erabili beharrean, objektu hori ordezkatzeko duen beste objektu bat erabiliko luke, besteak beste, jantzi bat, toalla... Hortik gutxira, haurrak bere jolas sinbolikoa garatzen jarraitzen du, haurrak objektuak baztertu eta egoerak soilik ekintzen bidez sinbolizatzen dituen eraino, *Sinbolo Ludikoan* murgilduz (Ruiz de Velasco-Galvez eta Abad-Molina, 2011).

Horrela, *Proiekzio* fasean murgilduko litzateke, behin irudi mentala eratuta eta imitazioa barneratuta, irudikatzeari ekin. Ekintza horiek beste objektu bati atxikitzean edota beste objektu batzuen gaineko imitazio eskema sinbolikoak sortzean datza, esaterako, haurrak lo dagoela adierazteaz gain, panpina lo egiten jar dezake (Landeira,

1998). Behin *Proiektzio* fasea gaindituta, *Asimilazio* fasera igaroko da, beste bi motatan banatuta dagoena. Alde batetik, objektu bat beste objektu/izaki bihurtzea, esaterako, makila zaldi bilakatzea, eta bestetik, norbere gorputzetik beste pertsona bat imitatzea, orokorrean, hurbilekoa den pertsona bat izan ohi dena, hala nola, amona, aita, izeko... Ondoren, *Konbinazio Sinbolikoak* fasea dago, non haurrak, egunerokotasuneko ekintzak imitatzen dituen (Ruiz de Velasco-Galvez eta Abad-Molina, 2011). Azkenik, *Rol-antzezipena* fasea, haur gehiagoren artean sortzen den fasea da. Bertan, haurrek kooperatiboki jolastuko dute, helduen rola hartuz eta haien artean sortzen diren gertakariak antzeztuz, errealak zein asmatutakoak izan daitezkeenak (Ruiz de Velasco-Galvez eta Abad-Molina, 2011).

Benitezek (2009), gizakien berezko jardura moduan definitzen du jolas sinbolikoa, bere aburuz, haur guztiengan aurkezten den ekintza izanik. Gainera, jolas sozio-dramatikoak helduen munduko jokabideak egiaztatzeko modu gisa interpretatzen ditu. Hortaz, jolas sinbolikoaren bidez, haurrak behaketaren bidez ikasi dituen jokabideak, bizipenak, emozioak eta sentimenduak azaleratuko ditu, aldi berean, gainerakoekin harremanak sortuz (Licona, 2000). Ondorioz, Ortegak (1992) aipatzen duen antzera, konplexutasun handiko jolasak direla esan dezakegu, haurrari, izan ezin den baina izatera iritsi nahi den hori izatera heltzen laguntzen baitio. Metaforen bidez, haurraren errealitatean, bere irudimenezko esperientziak sortzen dira, beste norbait, zerbait edota espazio bat izanik, norbera izatera heltzeko asmoz (Ruiz de Velasco-Galvez eta Abad-Molina, 2011).

1.4. Nortasunaren eraketarekin bat azaleratzen diren genero-adierazpenak

Sozializazio prozesua, gizabanakoa garatzen ari den testuinguruan egokitzen jotzen diren gizarte-jokabideak eta jokabide-eredu horiek arautzen dituzten arauak eta balioak barneratzean datza (Yubero, 2004). Are gehiago, aditu honek azaltzen jarraitzen duena kontuan hartuz, haurra fisikoki, kognitiboki eta emozionalki garatu ahala, helduekiko independentzia bilatuko du. Hortaz, kanpoko kontroletik autokontrolera igarotzea beharrezkoa denez, ezinbestekoa da txertatu behar diren kulturaren arau eta balio bereizgarriak barneratzea. Bestalde, Platerok (2014) aipatzen duena kontuan hartuz, haurraren garapena baldintzatua egoten da, bere kanpo-genitalen araberako bizi sexuala sortzen baita berarengan.

León et al.-ek (2020, 42. orrialdea) aipatzen duten antzera: “Sexuak desberdintasun biologiko eta fisikoei egiten die erreferentzia”. Aldiz, haien hitzetan, “generoak, sexu desberdintasun horien gain eraiki den itxaropen eta jarrerren multzoari”. Hau da, sexuak pertsonak emakume eta gizon bezala sailkatzen ditu, ezaugarri biologikoetan oinarrituta. Generoa, berriz, maskulinitasuna eta feminitasuna izendatuz, horiei egokitzen zaizkien ezaugarri psikosozialak direlarik. Azken honen harira sortzen dira genero-estereotipo eta genero-rolak. Lehenengoa, emakume edo gizon izategatik izan behar dituzun ezaugarrien multzoa da, bigarrena, gizarte arloan pertsona batengandik, bere sexuaren arabera, espero den portaera, jarrera edota jokabidea den bitartean (Reizabal, 2015).

Gizarteak barneratu dituen alderdien ondorioz, gainera, haurrak, jaioberriak direnetik, desberdin tratatuak izaten dira helduen aldetik, haien sexua bat edo bestea izategatik, itxaropen desberdinak eta lorpen batzuk edo besteak izango dituztela pentsaraziz (Valera eta Paterna, 2016). Gizabanako orok, edozein sexu izanda ere, norberaren buruaren gaineko irudi mentala garatzen du, bere barne-mundu konplexuari zentzua ematen dion erudian oinarriturik, identitate horrek, bizitza kognitibo, afektibo, emozional eta jarreretan finkapena izanik. Gainera, identitate pertsonal hori, errealitateaz dugun pertzepzioak eraginda sortzen da, aldi berean, errealitatean eragiten duen bitartean (Zaro, 1999). Hortaz, identitatea, gizabanakoek garatzen duten sorkuntza pertsonal eta soziala dela esan dezakegu (León et al., 2020).

Ildo beretik jarraituz, identitatearen eta generoaren arteko loturari, genero-identitate deritzo. Kulturak eraginda, gizabanako orok, generoaren araberrako itxaropen, norma, arau, rol, balio, sinesmen eta jarrera zehatz batzuk esleituta ditu, identitatearen sorkuntzan eragina dutenak (Colás, 2007; in León et al., 2020). Aurretik aipatu bezala, Puerta eta Gonzálezek (2015) dioten antzera, pertsona bat zein gizarte-eremukoa izango den zehaztu ohi da jolasaren bidez gizona edota emakumea den kontuan hartuta. Haurra, sentipenen eta esperientzien munduan murgilduta dagoelarik, harrigarri eta berritza hartzen du dena. Hori dela eta, bizipen eta sententzio horiek guztiak ezagutza gisa bereganatzen eta biltzen ditu (Quiliche Cabanillas, 2019). Ezinbestekoa da gainera, Martinezek eta Velezek (2009) haien lanean islatzen dutenaren arabera, jolas hauen bidez, familia, gizarte eta eskola ingurunean zein

komunikabideetan ikusten dituen jokabide-ereduak erreproduzitzen, ikasten eta barneratzen dituela jakitea.

Hainbat ikerlanek erakusten duten antzera, esaterako, Valera eta Paternak (2016) Haur Hezkuntzako haurrekin egindako genero-ideologiaren inguruko ikerlanaren arabera, oro har, Haur Hezkuntzako ikasleek jada genero-rolak eta genero-estereotipoak barneratuta dituztela egiaztatu dute. Aipatutako ikerketan autore hauek jasotako emaitzen arabera, gizonezkoei rol maskulinoak eta emakumezkoei rol femeninoak lotzen dizkiotela ikus daiteke. Bertan egindako galdera irekiei esker, gainera, familia bakoitzaren arabera etxeko lanak nork egiten dituen, gainerako haurrak nola deskribatzen dituzten eta generoaren arabera zein mozorro mota nahiago duten inguruko informazioa biltzeko aukera izan da, aldi berean, genero-estereotipoak aztertuz.

Lehenengoari emandako erantzunen arabera, hurrek, sukaldatzea, haurrak zaintzea, garbitzea eta lisaburdina egitea, haien amekin lotzen dituzte, hau da, emakumezkoekin. Aldiz, telebista ikustea, eskolara laguntzea eta ikastea, aitekin lotzen dituztelarik, zehazki, gizonezkoekin. Halaber, haien kideak deskribatzeko orduan, orokorrean, mutilak ausart, azkar edota indartsu moduan identifikatzen dituzte, haien rola, futboleko jokatzeko delatuz. Aldi berean, neskek, maitagarri, polit eta on moduan sailkatzen dituztelarik, printzesekin jolastearen rola atxikituz eta ezaugarri fisiko ahulekin elkartuz (Kite, 2001; in Valera eta Paterna, 2016). Mozorroei dagokienez, hormaginarena, mekanikoarena, arotzarena eta suhiltzailearena mutilekin lotu dituzte, garbitzailearena, sukaldariarena eta jostunarena, gehienbat, neskekin lotuz. Hortaz, aztertutakoaren arabera, lanbide eta jostailu instrumentalenak gizonezkoen sexuari eta etxeko lanei lotutakoak, berriz, emakumezkoen sexuari esleitzen dizkiotela ondorioztatu dute lan honetan.

Modu berean, hezkuntza arloari dagokionez, testu-liburuetakoa zein hainbat ipuinen ilustrazioetan emakumeen presentzia estereotipatua eta genero-rolak lotutako lan ugari daude (Garcia eta de la Cruz, 2019). Hala ere, hau ez da haurrengan eragina duen bakarra, Espinarrek (2007) egindako ikerketaren emaitzek, argi erakusten baitute haurrei bideratutako telebista egitarauak zein jostailuen aldizkariak guztiz estereotipatuta daudela. Azaltzen jarraitzen duen antzera, gainera, emakumeen presentzia interesagatik erabiltzen da soilik. Emakundek (2014) berdina baieztatzen du, egindako ikerketaren arabera, emakumezkoen sexua gizonezkoena baino iragarki

gehiagoren protagonista dela konprobatu baitu, gizaki errealeen kasuan zein pertsonifikatutako irudien bidez adierazitakoetan. Hauek izan dira, zehazki, emakumeon balioa murriztu eta izugarritzko genero-desberdintasunak sortu dituztenak, hamarkadaz-hamarkada, emakumea eremu pribatuan, hau da, etxeko lanak eta haien seme-alabak zaintzera eraman dituztelako, bitartean, gizonezkoak, lan hauek egiteari bizkarra jaso eta gizartean lan moduan errekonozituak dauden lan postuak izatera mugatu direlarik (Reizabal, 2015).

1.4.1. Jostailu estereotipatuak eta horien eragina haurrengan

Ildo beretik jarraituz, gizarteak eskaintzen dituen jostailuak ez datoz bat gizarte moderno eta berdintasunezko baten idealekin, izan ere, gizarte tradizionaletik jasotako balio soziokulturalak transmititzen dituzte, haien generoaren arabera jokabide-ereduak iradokiz eta sexu bakoitzerako parte-hartze desberdina bultzatuz (Puerta eta González, 2015). Diazek (2011) azaltzen duen antzera, haurrek haien haurtzaroan erabiltzen dituzten jostailuak eta sortzen dituzten jolasak erabakigarriak dira haien identitatea eraikitzeke orduan, bai eta genero-rola eta -estereotipoak erreproduzitzeko ematen den eran. Baliteke, gainera, haien etorkizunean lanbidea aukeratzeko orduan eragina izatea.

Jostailuen inguruko aldizkari bat ikusiz gero, generoaren arabera sailkatuta dagoela ikus dezakegu, oro har, tradizioz femeninotzat edo maskulinotzat jotzen diren koloreekin lotuta. Horrela, orri arrosei dagokienez, neskentzako jolasak erakusteko erabili ohi diren etiketak, mutilezkoak diren haur gehiengeok horietatik jostailurik aukeratu behar ez dutela ikasten dute, femeninotzat hartzen baitituzte (Lobato, 2005). Irudia tratatzeko eragatik, produktu horiek nori zuzenduta dauden modu zehatzean ikus daiteke. Gainera, zalantzarik balegoke, produktuaren izenean zein inguratzen duten gainerako jostailuetan arreta jarri eta horiek adierazle gisa har ditzakegu baita ere. Superheroi panpinak ez ditugu inoiz Barbie antzeko panpinekin nahastuta ikusiko, funtzio edota behar bera betetzen duten arren (Turrado, 2017). Hortaz, jostailu sexistak daudela esan daiteke, gizarteak berak horrela sailkatzen dituztenak genero-desberdintasunak sortuz (Diaz, 2011).

Produktu hauek aurkezteko moduari dagokionez, zenbait desberdintasun antzeman daitezke. Alde batetik, femeninotzat hartzen dituzten jostailuen kasuan, horiekin jolasean neskak soilik ikusteaz gainera, askoz gehiago zaintzen da hizkuntza,

modu gozo eta samurberan erabiltzen baita, hauskorragoa egiten duten txikigarriak txertatuz. Hauek, lanbideen, etxeko lanen imitazioen, edertasun-jostailuen, apaingarri pertsonalen eta panpinen ingurukoak izan ohi dira denak (Turrado, 2017). Halaber, haratago joanda, Lobatok (2005) aztertutakoaren arabera, jostailuen aldizkarietan agertu ohi diren panpinek hedatuta dagoen edertasun-ereduari egiten diote erreferentzia, zehazki, neska altu, argal eta ile-horiak direnak eta momentuan modan dagoen arropaz jantzita daudenak. Hauek dakartzan elementuak, gainera, mugikorrak, poltsak, argazki-kamerak eta antzekoak izan ohi dira, betiere, kolore arrosa eta ezpain edota lore marrazkiekin. Bestetik, aldiz, beste sexuarekin lotzen dituzten jostailuak ezagutarazteko orduan, ingeles hizkuntzatik eratorritako izenak aukeratzen dituzte, produktuari bizitasuna ematea dakarrena. Gainera, jostailu hauek, haurrak esploratzera, esperimintatzera eta mundua aurkitzera bultzatzen duten objektuak dira, aurretik aipatutakoekin konparatuz, karga bortitz handiagoarekin sortutakoak eta zaintzarako lekurik uzten ez dutenak (Turrado, 2017). Halaber, sexu honi bideratuta dauden jostailuak, superheroiak dituzten marrazkiz osatuta daude (Lobato, 2005).

Azken finean, hurrek gizartearen onarpena bilatzen dute eta ondorioz, gainerakoek espero duten bezala jokatzeko saiatzen dira, aurrekoari erantzuna ematera eramaten dutenak (Lorenzo eta Pino, 1993; in Puerta eta González, 2015). Hala ere, azken urtean, gai honen inguruko kontzientzia handitu dela esan dezakegu, jostailu ez sexisten aldeko kanpaina garrantzitsua aurrera eramanez. Besteak beste, ondorengoa zehazten duen protokoloa martxan dago jada: “Oro har, jostailuen publizitate-mezuek ez dute genero-alborapenik erakutsiko haurren inguruko aurkezpenean, eta, horretarako, izan ditzaketen rolen irudi plurala eta berdintasunezkoa sustatuko dute, jostailuen aukera askea errazteko asmoz” (Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, 2022).

1.5. Hezkidetzaren beharra

Hezkuntza ez-sexista gisa ulertuta, aurreko guztiari aurre egitearen alde agertzen da hezkidetzaren beharra. Hezkidetzaren beharra, sexu-diskriminazioa saihestuz eta genero-desberdintasunak alde batera utzita, pertsona libre gisa garatu daitezkeen, haurrak berdintasunean hezteko helburu duen prozesu hezitzailea baita (Gutiérrez, 2010). Orobat, hezkuntza, gizarte-aldaketa garrantzitsu gehienetan bezala, testuinguru egokia da gizonen eta emakumeen aukera-berdintasunean gutxika aurrera egiteko (Suberviola Ovejas, 2012).

Berebiziko garrantzia duen gaia da gaur egungo Hezkuntza Sisteman, ikasleei prestakuntza integrala eskaintzeko baliabide gisa, etorkizunean errespetuzko jarrerak izan ditzaten prestatzen dituelako, genero-desberdintasun eta alderdi diskriminatzaileak alde batera utziz (Cabeza, 2010). Hortaz, Arrondok eta Sagastumek (1992) dioten antzera, haurrek haien motibaziotik eratorritakoak diren jokabideak aukeratzeko askatasuna ematean datza, hau da, rol banaketarekin amaituz, pertsona bakoitzak dituen bereizgarriak kontuan hartuta jokatzear datza. Hala ere, Hezkidetzaren posiblea izan dadin, gizartean esku hartzen duten eragile guztien ahalegina behar da, esaterako, eskolaz haratago, familien, komunikabideen eta antzekoen eginahala (Gutiérrez, 2010). Hau da, azken finean, kalitatezko eskola bat sortzen laguntzen duten kolektibo guztiek norabide berdinean lan egitea ezinbestekoa da, modu koordinatuan, kohesionatuan eta eraikitzailean lan egiteko asmoz (Castilla, 2008).

2. Metodologia

Gradu Amaierako Lan hau, Ikerketa-Ekintza deituriko metodologian edota ikerketa motan oinarritu da. Metodo hau bi prozesu desberdinen batura da, alde batetik, ezagutzara bideratutakoa eta bestetik, jardutekoa. Teoria zein praktika uztartzen dituen prozesua izanik, gainera, ekintza eraldatzailea ahalbidetzen du. Gainerako ikuspegi parte-hartzaileen antzera, biztanleriaren errealitatea, besteak beste, arazoak, beharrak, gaitasunak eta baliabideak, hobeto ulertu, aztertu, eraldatu eta hobetzeko ekintzak proposatzeko eta neurriak planifikatzeko aukera ematen du bide honek (Eizagirre eta Zabala, 2006). Lan egiteko modu honi dagokionez, lau fase nagusi biltzen ditu; sortu izan den kezka baten inguruko informazioa bilatu, Ekintza-Planari bide ematen hasteko, gai hori ikertu, aldez aurretik eraiki den proposamena gauzatu, Esku-hartze horrek, hobekuntzara, eraldaketara edota aldaketara jotzea ezinbestekoa izanik eta azkenik, etengabeko hausnarketa-prozesuak barneratu, aldi berean, ikerketaren garapenean zehar batutako informazioa sistematizatzeko eta kategorizatzeaz zein bultzatutako ekintzen, hausnarketen eta eraldaketen berri ematen duen informazioa sendotzeaz arduratzen delarik (Colmenares, 2012).

Hori horrela izanik, behin gaiaren inguruan sakonduta, ezinbestekoa izan da informazioa biltzea. Horretarako, datuak biltzeko zenbait teknika zehaztu dira. Alde batetik, behaketa ez parte-hartzaileak gauzatu dira, bestetik, zenbait elkarrizketa aurrera eramanez direlarik.

2.1. Datuak biltzeko teknikak; Behaketa ez parte-hartzaileak

Spotaren (2014; in Bellatti eta Sabido-Codina, 2021) hitzetan, azterlan mota hauetan, hartzaileak mezua irakurri, interpretatu eta eguneratzen du, praktika metodologiko honen asmoa, aztertutako laginaren irudi erreal eta leial baten behaketa aztertzea izanik.

2.1.1. Lagina eta datu bilketa

Bizkaiko udalerrri bateko ikastetxe batean gauzatu dira behaketak, non, aukeratutako 5 urteko gelako haur-taldea, 15 hurrek osatzen duten, 7 neska eta 8 mutil gisa irakurri direnak eta momentura arte, horrela adierazi direnak.

Behatu beharreko guztia modu esanguratsuan biltzeko asmoz, behaketa-taula bat sortzea laguntzazkoa izan da (Ikus 1.eranskina), ondoren, datu horiek interpretatu eta ondorioak ateratzeko asmoz. Aipatutako txantiloian, behaketa egindako eguna, zein espaziotan eman den, bertan dauden haurren deskribapena, taldekatze mota, erabilitako materiala, izandako elkarrizketak eta zein genero-adierazpen izan dituzten zehazten dira. Hala ere, behin datuak bilduta, horiek transkribatu eta taula txikiagoetan sailkatu dira, informazioa antolatzeko eta datuen analisisia errazteko asmoz (Ikus 2. eta 3.eranskinak). Halaber, gaiarekin lotutako beste zenbait jarrera, joera edota egoera desberdinak ematen ari zirela ikusita, taulaz kanpo hainbat ezaugarri batu dira baita ere, esaterako, txokoen aukeraketari dagokiona (Ikus 4.eranskina). Horretarako, beste taula bat sortu da eta bertan, hurrek egindako lehenengo aukeraketa eta ordu-erdi igarota aldaketarik eman den batzen da. Behaketa-prozesuan zehar batutako datuak batzen dituen azken taula bat ageri da bertan, zehazki, inauterietako datak kontuan hartuta, hurrek aukeratutako moztarok batzen dituen (Ikus 5.eranskina). Bertan, hurrek egindako hautaketa eta horren ezaugarriak ageri dira, esaterako, aldizkariari begira, mutilen edo nesken atalean ageritakoak diren eta makillaje edota takoidunak diren. Aipatutako azken bi taula hauetan, haurren generoa desberdintzeko, bi kolore erabili dira; horiz mutilak aurki ditzakegu eta berdez neskak. Haurren babesa eta anonimotasuna bermatzeko jomugarekin, haurrak identifikatzeko, ezizenak erabiliko dira, hots, ez dira errealitatearekin bat etorriko.

2.1.2. Prozedura eta datuen analisia

Aipatutako behaketek, hiru asteko iraupena izan dute, 2023ko otsailaren 15etik, 2023ko martxoaren 8ra gauzatu direnak. Bertan, haurrek hiru aste horietan zehar izandako txokoetan eta batez ere, jolas sinbolikoa aurrera eraman dezaketen guneetan eman diren genero-adierazpen desberdinak jaso dira, edozein momentutan eman diren desberdintasun egoerekin batera. Jasotako datuen analisiari dagokionez, hainbat alderdi kontuan hartu dira. Hori dela eta, bildutako informazioa interpretatu eta horren analisia egiteko xedearekin, kategorikoki sailkatu dira, lortutako datu guztiak antolatuz. Alde batetik, jolas sinbolikoa gauzatzean, haurrek esleitzen dituzten rolak eta horiei atxikitzen dizkioten jarrerak aztertu dira. Bestetik, haien artean dituzten elkarrizketetan erabili ohi duten hiztegia arakatu da. Aldi berean, materialen gaineko estereotipoak dituzten analizatu da eta genero desberdinek betetzen edota hartzen dituzten espazioak zeintzuk diren jakitean arreta berezia jarritz.

2.2. Datuak biltzeko teknikak; Elkarrizketak

Ikerketaren helburua eta analisia sakontze aldera, gaian jakintsua den adituarekin elkarrizketa egiteari ekin diot baita ere. Azken finean, Latorrek (2007; in Colmenares, 2012) dioenaren antzera, beste pertsona batzuekin harreman berriak ezartzea dakarrela ikerketa-metodologia honek, hortaz, beharrezkoa da, besteak beste, gainerako pertsonei entzuten jakitea.

2.2.1. Aukeratutako aditua

Behatutako haurrekin egin den era berdinean, elkarrizketatuaren anonimotasuna bermatuko da momentu oro, bere identitatea ezkutuan mantenduz. Hala ere, pertsona honen profila nolakoa den ezagutze aldera, unibertsitateko irakasle dela baieztatu dezakegu. Halaber, ikastetxeetan eta hezkidetzen esperientzia du, gaiaren inguruko zenbait lan eta ikerketa egin dituelarik. Gainera, bere tesia kideko gaitik norabideratu du baita ere, guzti honek, aditu bihurtzen dutelarik.

2.2.2. Datu bilketa, analisia eta prozedura

Ahalik eta etekin handiena ateratzea helburu izanda, hizketaldiaren aurre-prestaketa bat egitea beharrezkoa izan da eta horretarako, berbaldia erraztu dezakeen galdera-sorta (Ikus 6.eranskina) diseinatu da. Elkarrizketatuak erantzun beharreko galdera guztiak, galdera irekiak dira, adituaren ikuspuntua eta iritzia

ezagutzen lagunduko dutenak. Honek emandako erantzunen harira, nahiz eta bizpahiru ezaugarri eskuz batu diren, batez ere, informazioa ulertu eta barneratze prozesua martxan jarri da, hau da, helarazitako gehiengo informazioa barneratu da, hizketaldi jarraikotasuna bermatzeko eta etenik gabekoa izateko zein gaiarekiko interesari eta adituarenganako arretari garrantzia emateko xedearekin. Ondorioz, emaitza esanguratsuak lortze aldera, bildutako datuak bat-batean transkribatu dira elkarrizketa bukatutakoan, lan honen hirugarren atalean ikus daitekeen antzera, horien analisia eginez. Elkarrizketa aurrera eramateko, adituarekin harremanetan jarri eta hitzordua adostea ezinbestekoa izan da. Horiak horrela, solasaldia 2023ko martxoaren 2an gauzatzea erabaki da, ordu-bete inguruko hizketaldia burutuz.

3. Bildutako datuen interpretazioa: Eduki-analisia

Eduki-analisia, informazioa biltzeko tresna gisa ulertuta, datuak irakurtzean oinarritzen da, betiere, metodo zientifikoaren arabera egiten delarik, hau da, sistematikoa, objektiboa eta baliozkoa izan behar da (Andréu, 2002). Aurretik aipatutakoa kontuan hartuta, behaketan errepikatu diren alderdiak eta elkarrizketetan esanguratsuak izan diren atalak kontuan hartu dira datuen interpretazioa egiterako orduan.

3.1. Behaketa ez parte-hartzaile bidez jasotako emaitzak

3.1.1. Haurren arteko taldekatzeak

Behaketak egin diren heinean, haurrek egin dituzten taldekatze motak aztertu dira, hainbat emaitza jasoz. Alde batetik, talde txikietan lan egin behar dutenean, taldekatzeak haien kabuz egiteko eskatzen die irakasleak. Une horretan, argi berezita ikus daitezke hiru motatako ondorengo taldeak; nesken taldea, mutilen taldea eta mistoa den azken talde bat. Azkenengo hori, behaketa egin den egun guztietan, beste taldeetan sartu ezin izan den haurrez osatutakoa izan dena, hau da, inoiz ez da borondatezko aukeraketa izaten. Bestetik, gainera, gela barruan sexuen arabeko taldekatze bereziak ikus daitezke baita ere. Adibidez, Luken, bere sexu berekoak diren haurrengana hurbiltzen da soilik.

3.1.2. Materialen erabilera

Gela barruan egon beharreko materialak estereotipatuak ez izatearen alde egin den arren, haurrek haien gaineko zenbait estereotipo sortu dituztela egiaztatu da:

Esaterako, behaketa batean, neskez osatutako talde bat etxe-txokoan aurkitzen den bitartean, jolas sinbolikoan murgilduta, ile-apaindegian daudelakoan ari dira. Horretarako, espazio horretan dauden ile-apaindegiko tresnak erabiltzen dituzte, hala nola, ile-lehorgailuarekin ile sikatzen dute, orraziarekin ile orrazten dute eta artaziekin ilea mozten dute. Aldiz, beste behaketa batean jasotakoaren arabera, mutilez osatutako taldea etxe-txokoan murgildu eta material berdin horiek hartzerakoan, horiei emandako erabilera guztiz desberdina izan da. Hots, ile-lehorgailua pistola irudikatzeko erabili baita, aldi berean, gainerakoak ere borrokan aritzeko erabili direlarik.

3.1.3. Mozorroen aukeraketa

Behaketak gauzatu diren epean zehar, inauteriak izan dira medio. Ikastetxean data hori ospatzen dela aprobeztatuz, egun horretan hurrek zeramaten mozorroak aztertu izan dira baita ere, hainbat emaitza eta ezaugarri bilduz. Alde batetik, neskek erabilitako mozorroen artean, printzesen mozorroa edota takoidun zapatez eta makillajez sortutako mozorroen erabilera behatu izan da. Mutilen kasuan, aldiz, kontrako emaitzak bildu dira, aukeratutako mozorroak, super-heroienak baitziren guztiak.

3.1.4. Genero-estereotipoak

Hurrek izan dituzten genero-adierazpenak kontuan hartuta, Haur Hezkuntzako hurrek, gizonetzoei rol maskulinoak eta emakumezkoiei rol femeninoak jada lotzen dizkiotela behatu izan da, hurrengo pasartean ikus daitekeen antzera:

Gelako hurrek etxeko jostailu txikiak, apaingarriak edota antzeko objektuak ekartzea gustuko dute, irakasleari eta gainerako hurrei erakusteko helburuarekin. Goiz batean, Ander, etxetik ekarritako brillantinazkoa den karteratxo batekin sartu da gela barrura. Xabierrek, Anderrek ekarritakoa ikusitakoan, ondorengoa esan dio: “Ander, neska zara”.

Hala ere, aurretik aipatutako hori, ez da egoera bakarra izan, esaterako, ikus dezakegun hurrengo hau:

Izaro eta Laura txoko batean daude lanean, ondorengo elkarrizketa duten bitartean; “Gaur euskal dantza dut” azaltzen du Izarok. Laurak ondorengoa erantzuten dio; “Zu bakarrik joaten zara?”, “Ez, Xabierrekin” erantzuten dio Izarok. “Xabierrek dantza egiten du?” esaten dio Laurak ulertuko ez balu bezalako keinua eginez, horrela jarraitzen duen bitartean; “Baina, Xabier mutila da”, “Bai, eta?” dio Laurak, azkenik, “Ba ezin duela dantza egin” erantzuten duela Laurak.

3.1.5. Genero-rolak jolas sinbolikoan

Gela barruan aurkitu daitezkeen espazio ugariak, jolas sinbolikoa gauzatzeko bide ematen dute. Ekintza honen harira, zenbait emaitza jaso izan dira, etxe-txokoan sortu dituzten egoera eta elkarrizketak, genero-rolen presentzia eta adierazpen adierazgarri nabarmenenak izanik:

Etxe-txokoan haur gehiago aurkitzen diren arren, Andrea eta Danel dira egoera honen protagonistak. Andrea, familiako ama da eta Danel, aita. Andrea etxeko zereginetan ikus dezakegu; harrikoa egiten, sukaldatzen, erratzarekin... Bitartean, Danelek hurrengo dio: “Yo me voy a comer ya rapido que me voy a currar”.

3.1.6. Txokoen aukeraketa

Behaketak egin diren heinean, beste alderdi esanguratsu bat detektatu izan da, hots, txokoen aukeraketan dauden desberdintasunak. Bildutako datuen arabera, ez da berdina mutilezko haurrek edota neskek hartzen duten espazioa. Alegia, txokoetan aritzen hasi orduko egiten den lehenengo aukeraketan, neskek, marrazketa-txokoa hautatzen dute, mutilek, eraikuntza-txokoa edota ordenagailuekin aritzea aukeratzen duten bitartean. Saioak aurrera egin ahala, alde batetik, beste txoko batzuetara igarotzen ez diren haurrak daude, hau da, neskei dagokienez, saio osoa marrazketa-txokoan ematen dutenak eta eraikuntza-txokoan diharduten mutilak. Bestetik, gainerako haurrak, saioan zehar beste txoko batzuk aukeratzen dituzte lanean aritzeko. Hala ere, behin baino gehiagotan errepikatu den alderdi bat bildu izan da. Hots, neskek, marrazketa-txokotik, etxe-txokora edota matematika-txokora igarotzen direla, aldiz, mutilak, eraikuntza-txokotik ordenagailuekin jolastera joaten direla eta alderantziz.

3.2. Elkarrizketa bidez jasotako emaitzak

Aukeratutako gaiak jakintsua den adituarekin lan egitea, esanguratsu eta aberasgarritzat hartu da, zenbait estrategia eskuratzearekin batera, informazioa adierazgarria bildu delako.

Benitezek (2009), gizakien berezko jardura moduan definitzen du jolas sinbolikoa. Bere aburuz, haur guztiengan aurkezten den ekintza da, nahiz eta edukia aldatzen den, gizarte-talde desberdinek duten eragin kulturalak eragina baitu. Plateroren (2014) hitzetan, gainera, haurren garapena baldintzatua egoten da, bere kanpo-genitalen arabera bizitza sexuatu sortzen baita berarengan. Haur Hezkuntzako

etapako jolas sinbolikoaren barne ematen diren genero-desberdintasunak nabaritzat eta egoera hau arazo sozialtzat hartuta, aditu honen iritziz, irakaslearen jarrera eta bereziki, norbere diskurtsoa da garrantzitsuena honen aurrean:

“Haurren jolasa inoiz ez da librea eta askeak ez garela kontuan hartuta, garrantzitsuena horrekin zer egiten dugun da, hezitzailearen begirada da garrantzitsuena. Adibidez, jostailuen kasuan, ez da hainbeste zein jolas edo jostailu den, baizik eta hezitzaileak horren aurrean egiten duena, zein testuinguru eskaintzen dituen edota jostailuari ematen dion erabilera. Hezitzailea da gakoa jolas horren eraikuntzan, non kokatzen dituen mugak etab.” (Aditua)

Haurren jolasa, norbere burua adierazteko aukeraz haratago ulertuta, besteak beste, norbere burua aurkitzeko, arakatzeko eta esperimentatzeko aukera eskaintzen duela ulertuta, ezagutza eta munduari buruzko kontzeptuak sortzen dira (Bañeres et al., 2008). Hortaz, kezka eta desberdintasunei aurre egitearen alde eginda, arazo sozial honi konponbidea bilatzen hasteko estrategiak edota neurrien inguruan galdetu zitzaion, bere erantzuna hurrengoia izanik:

“Sentsibilizatzen. Hau da, irakasleak kontzientzia hartzen duenean, momentu horretan hasten da berdintasunez tratatzen eta horretarako behaketa egitea beharrezkoa da, irakasleak behatzaileak izan behar gara baita ere, egoeraren berri dugunean eta ohartzen garenean egiten baitugu. Azken finean, zuk badakizu zuk zer dakizun, zuk badakizu gauza batzuk ez dakizkizula, baina badaude beste gauza batzuk, zuk ez dakizula ez dakizkizula. Eta askotan hori da gertatzen dena, beraz, konturatu arte ez dakigula, ez dugu ezer egiten, ez baitakigu ez dakigula” (Aditua)

Azkenik, kontu honi, Haur Hezkuntzako etapan behar besteko garrantzia ematen zaion galdetuta, ondorengoia ihardetsi zuen, gaur egungo azken ondorio batekin bukatuz:

“Ez, ezta Lehen Hezkuntza ezta Derrigorrezkoa Bigarren Hezkuntzan. Nire ustez, hezkuntza arloko unibertsite graduatan lantzen da soilik. Gaur egun, gainera, izan nahi ez dugun arren, pixka bat matxistak gara denak eta horrelakoak garela onartzea oso zaila eta mingarria da askotan. Hala ere, nahiz eta betaurrekoak askotan ez dauden jantzita, gehiengo irakasleak haien lana hobetzeko prestutasuna agertzen dute, gure lana ahal dugun hoberen egin nahi dugu, bizitza sozialean dugun eraginaz ohartzen garelako. Hortaz, sarritan aldaketa kulturalak aurrera eramatea oso zaila den arren, honen alde egiten duen irakasleekin bat egin behar dugu, ikastetxe guztietan baitago honi aurre

egiteko prest dagoen norbait eta elkarrekin lan egiteak eta bakarrik ez zaudela ikusteak, aurrera gogoz jarraitzeko eta emaitza gehiago lortzeko aukera dago” (Aditua)

4. Esku-hartze proposamena

Hori horrela, genero-desberdintasunak murriztearen eta ematen ez jarraitzearen alde egiten duen esku-hartze proposamena planteatu da. León Hernández, Gamito Gómez eta Etxebarria Perez de Nanclaresek (2022) aipatzen duten antzera, irakasleak erreferenteak izan daitezke eta izandako esperientziak ezagutzea baliagarria eta esanguratsua da. Hortaz, kontsultatutako teoriak haratago, elkarrizketatutako adituarekin izandako elkarrizketan jaso diren hitzak gogoan izan dira.

Aldaketa lortzearen beharra sentituta eta egoeraren inguruko kontzientzia hartuta, lehenik eta behin, norbere buruaren gaineko hausnarketa txiki bat egin da ibilbidea hasteko. Hau da, hobetu beharreko alderdiak zeintzuk diren identifikatu eta batez ere, onartu dira. Behin hori eginda eta “betaurreko moreak” jantzita, nahiz eta guztiz planifikatu ezin den esku-hartzea den, egoeraren arabera hartu beharreko zenbait neurri zehaztu dira. Alde batetik, haurrak jolas sinbolikoan dauden bitartean, desberdintasun egoerak ematen ari direla ikusiz gero, unean bertan esku-hartuko da. Horretarako, haurrak hausnartzera eramaten dituzten galderak helaraztea bide aproposa izan daiteke.

Adibidez, demagun haur talde bat etxe-txokoan dagoela eta bertan emakumezkoari garbitzeko, sukaldatzeko eta lisaburdina egiteko rola atxikitzen diotela, bitartean, gizonetzkoak, telebista ikusten edota janari eske daudela. Momentu horretan, ondorengo galdera egin daiteke; guztien artean eginkizunak burutuz gero, ez da errazagoa izango?

Hau da, helaraziko diren galderak, beste errealitate batzuk daudela ezagutzera eramaten dituztenak izango dira. Rolekin egingo den antzera, modu berdinean egingo da edozein diskriminazio jarrerarekin. Horretarako, unean bertan esku-hartzearekin batera, proposatzen diren jarduera, jolas edota antzeko ekintzak planifikatzean, “betaurreko moreekin” aztertuko dira eta hauek, askotariko ereduak dituztenak izan beharko dira. Honen harira, proposatutako jarduera ereduetan, hainbat esparruetan, emakumeen presentzia nabarmenduko da baita ere, hala nola, emakume ikertzaile, eraikitzaile eta sortzaileen ereduak helaraziz. Eredu hauek, gainera, gaur egungo eta denboran zehar presente izan den emakume estereotipoarekin apurtzen duten ereduak izango dira.

Halaber, ardurak guztion artean betetzearen egungo egoerari indarra ematen jarraituko da, egunerokotasuneko ekintzak, besteak beste, loreak ureztatzearena, garbitasunaren gaineko arduraren hartzearena eta mahaia prestatzearena, guztion arduraren eta eginkizuna dela barneratzeko xedearekin. Beharrezkoa da, aldi berean, hezkuntza emozionalari garrantzia ematea, norberaren eta gainerakoen emozioak aitortuz, gizaki guztiek emozioak sentitzen dituztela eta femeninitasun eta maskulinitasunarekin bat ez doazela ezagutzeko. Bestalde, materialen aukeraketa kontu handiz gauzatuko da, hauek, ahalik eta estereotipo gutxien dituztenak izanik. Horretarako, ezinbestekoa izango da diskurtsoa zaintzea eta material horri ematen zaion garrantzia eta erabilera argi uztea. Modu berean egingo da hurrekin gauden momentu oro, erabiliko den hezkuntza, berdintasuna oinarritzat duena eta haur guztiak barne hartzen dituen izango baita.

Ildo beretik jarraituz, aurretik aipatutako guztia planifikatu gabe eta egoeraren arabera esku-hartuko den arren, zenbait alderdiei aurre egiteko planifikatutako esku-hartzeak formulatu daitezke baita ere. Esaterako, txokoen aukeraketan desberdintasunak ematen ari direla kontuan hartuz, genero desberdinak zenbait txokoen gaineko interesa izatera eta horietara hurbiltzeko aukera eskaini daiteke jarduera zehatzen bidez (Ikus 7.eranskina).

5. Ondorioak

Lortutako emaitza esanguratsuak marko teorikoan zehar garatutako ideiekin zein beste aditu batzuen pentsamenduekin erlazionatzen baditugu, horietako zenbait egiaztatzen dituztela konprobatu daiteke.

Alde batetik, Haur Hezkuntzako hurrek jolas sinbolikoa aurrera eramaten dutenean eta batez ere, etxe-txokoan aritzen diren aldietan, rolak banatzeko orduan generoari erreparatzen diotela konprobatu da, hau da, gizarte mailan eredu femeninoari zein maskulinoari atxikitzen zaizkien rolak barneratu dituztelarik, horiek erreproduzitu eta haien jolasean txertatzen dituztela ikusi izan da, horiek sinestaraziz, onartuz eta haurren artean gehiago hedatuz. Azken finean, denborak aurrera egin ahala egoera aldatu den arren, hamarkadaz-hamarkada emakumea eremu pribatuan etxeko lanak eta seme-alabak zaintzen egoteak eta aldi berean, gizonezkoak gizartean lan moduan errekonozituak dauden lan postuak izatera mugatzeak (Reizabal, 2015), gaur egun ere, gizarteko zenbait arlotan ikus daitezkeen ideiak izanik, hein handi batean, ideia horretan hazi eta heziak direlako eta ondorioz, hurrek oharkabean burutzen dituzten jokaerak

dira. Hau da, Prat-Tarrida (2013) azaldutakoaren antzera, jolas sinbolikoaren bidez, gizarte-egoera errepikatu dute. Halaber, ez da helduen gauza gizabanako orok, generoaren arabera itxaropen, norma, arau, rol, balio, sinesmen eta jarrera zehatz batzuk esleituta dituela (Colás, 2007; in León et al., 2020), haurrek ere, Haur Hezkuntzako etapan hauek barneratuta dituztela egiaztatu baita.

Bestetik, gainera, ez da berdina haur neskek eta haur mutilek hartzen duten gelako espazioa. Esaterako, txokoen aukeraketari jarraiki egin diren behaketen ondorioz lortutako emaitzetan, neskek zein mutilek haien jolasa desberdin norabideratzen dutela ikusi izan da. Honek, etorkizun batean, gizarte mailan erreproduzitzeko aukera dakar, Puerta eta Gonzálezek (2015) aipatutakoaren arabera, jolasaren bidez, gizona edota emakumea den kontuan hartuta, pertsona bat zein gizarte-eremuko izango den zehaztu ohi delako. Ildo beretik jarraituz, ideia argia da, haurrak, sexu bereko hurrekin elkartzen direla, hala nola, jolastokian, jarduera desberdinak egiterako orduan, jolasaldian... Horrela, arian-arian, beste sexutik bereizten hasten dira (Gonzalez eta Cabrera, 2013). Jasotako datuak, autore hauen ideiarekin bat datozela konprobatu da. Hala ere, desberdintasun hau ez da soilik txokoen eta taldekatzeen aukeraketan ematen. Materialen erabilerari erreparatzen badiogu, Lobato Gómezek (2003; in Rodríguez eta Torío, 2005) ideiarekin bat egiten duelako. Bere hitzetan, nahiz eta haurrek jostailu berdina erabili, objektuaren erabilera guztiz desberdina da, jostailua eraldatuz, egin nahi duten ekintzara eta garatzen ari diren jolasera norabideratzen baitute horien erabilera. Hau da, azken finean, haien generoaren arabera jokabide-ereduak iradoki eta sexu bakoitzerako parte-hartze desberdina bultzatzen dute (Puerta eta González, 2015).

Zer esanik ez Haur Hezkuntzako etapako haurrengan, batez ere, emakumezkoengan, jada sortzen den “edertasun-kanona”-ren ideia. Mozorroei erreparatzea baino ez dago, neskek aukeratutako mozorroak, Turradorek (2017) ideiarekin bat egiten dituztenak izan dira, edertasun-jostailuen eta apaingarri pertsonalen ingurukoak izan baitira guztiak. Betiere, Lobatok (2005) azaldutako edertasun-ereduari erreferentzia egiten dioten bitartean, aukeratutako printzesak, ile-hori, altu eta argalak direnak izan baitira. Azken finean, aurretik aipatutakoak femeninotzat hartuta, mutilek, haiei bideratutako jostailuetan agertzen diren marrazkiei jarraiki, superheroiak izatea aukeratzen dute. Hau kontuan hartuz, jostailuen inguruko aldizkariak haurrengan eragina izan dezaketela ikusi daiteke (Lobato, 2005). Alegia, mozorroen aukeraketan

genero-estereotipoak nabarmentzen direla ikus daiteke, neskek, haien burua, maitagarri, polit eta on moduan sailkatzen dituztelarik (Kite, 2001; in Valera eta Paterna, 2016), aldi berean, mutilak ausart, azkar edota indartsu moduan identifikatuz (Valera eta Paterna, 2016).

Ondorioz, Haur Hezkuntzako haurrek jada genero-rolak eta genero-estereotipoak barneratuta dituztela egiaztatu da, beste hainbat ikerketek egin duten antzera, hala nola, Valera eta Paternarenak (2016). Hauek, ondorio moduan, aurretik aipatutako haurren jarrera eta jokabide desberdinak dakartzate, genero-adierazpen desberdinak plazaratu eta sustatzen dituztelarik. Diseinatutako esku-hartze proposamenari, behaketen bidez batutako emaitzei eta elkarrizketa bidez ikasitako guztiari jarraiki, irakasleok betebeharrak handia dugun heinean, gizarte mailan eragiten duen egoera eraldatzeko eta aldaketari ekiteko ahalmen handia dugulakoan nago. Hortaz, etorkizuneko irakasle bezala, gure gizartean dagoen arazo hau gogoan izatea ezinbestekoa da, etorkizuneko helduekin lanean gauden heinean, betebeharrak handia dugula argi izanik.

Hala ere, komunitateko beste eragileen ekimena ezinbestekoa da baita ere, beste gizarteko eremu batzuetan landu ezean, oso zaila baita aurrera egitea. Hori dela eta, elkarlana sustatzea garrantzi handikoa da, betaurreko moreak jantziz eta genero-ikuspegitik aurre egiten jarraituz, haurrei berdintasunezko eta gizarte osasuntsu baten oinarriak zeintzuk diren helaraziz.

6. Etika eta datu pertsonalen babesa

Haurrekin lanean gauden heinean, oinarrizko eta ezinbestekotzat hartu behar da da haien babesa bermatzea eta modu berdinean jokatu da lan honetan parte hartu duen beste edozein pertsonarekin, adin nagusikoa izan da ere. Nahiz eta lana aurrera eramaten lagundu duten arren, haien anonimotasuna sustatu baita momentu oro. Konfidentzialtasuna bermatze aldera, etika profesionalaren printzipioak errespetatu dira, hala nola; Giza Eskubideak errespetatzeko printzipioari, Ekintza subjektuak errespetatzeko printzipioari eta Informazio arduratsuen printzipioari jarraiki. Halaber, datuen babesa oinarritzat hartu da baita ere, besteak beste, haurren izen errealak alde batera utziz eta horiek ezizenez ezagutuz.

7. Erreferentzia bibliografikoak

- 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. Euskal Herriko Agintaritzaren aldizkaria, 9. zk, 2016ko urtarrilaren 15a, ostirala. Hemendik berreskuratuta: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Arrondo, P. eta Sagastume, N. (1992). Kurrikulumarekiko zeharkakoak diren ildo edo ardatzak eta hezkidetzak Haur Hezkuntzan. *Jakingarriak*, (22), 24-29.
- Bañeres, D. et al. (2008). El juego como estrategia didáctica. *Claves para la innovación educativa*, 1(44), 13-21.
- Bellatti, I. eta Sabido-Codina, J. (2021). Materiales didácticos para la formación ciudadana en las aulas de la educación secundaria: un análisis de su uso mediante observación no participativa. *Revista Interuniversitaria*, 39, 87-102. DOI: 10.7179/PSRI_2021.39.06
- Benitez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias*, 16.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49-85.
- Código de autorregulación de la publicidad infantil de juguetes, 2022ko urtarrilaren 27an. (Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, 1-45orri.) Hemendik berreskuratuta: https://www.autocontrol.es/wp-content/uploads/2022/04/capij_anexo-protocolo-dgc_autocontrol_aefj.pdf
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Díaz, A. (2011ko abenduak 24). Diversión es destino. Desde la niñez, juegos y juguetes imponen estereotipos sexistas. *La jornada*, 2-3. Hemendik berreskuratuta: <https://www.jornada.com.mx/2011/12/24/politica/002n1pol>
- Eizagirre, M. eta Zabala, N. (2006). Investigación-acción participativa (IAP). In *Hegoa-Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. 2023ko apirilaren 1ean berreskuratuta <https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer. (2014). Sexismo en la campaña de publicidad de juegos y juguetes 2013: Herramientas para su detención. Hemendik berreskuratuta: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf

- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129-134.
- Gallardo-López, J. A., eta Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, (24), 41-51.
- García, A. eta Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex.
- García, A. eta de la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío. History and history teaching*, 45, 99-115.
- Gómez, J. F. (2012). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10(4), 5-13.
- Gonzalez, M. P. eta Cabrera, C. C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360.
- Gutiérrez, A. B. (2010). Educando en igualdad desde la etapa Infantil. *Innovación y experiencias*, 1(36), 1-8.
- Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. In Herranz, P. eta Sierra, P. (ed.), *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social*, (225-247.or.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Landeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud. *Revista Digital-Buenos Aires*, 14(134).
- León Hernández, I., Gamito Gómez, R. eta Etxebarria Perez de Nanclares, O. (2022). Experiencias encarnadas: diálogos sobre las memorias de la infancia y la actividad física escolar. *Tándem*, (78), 7-12.
- León, I., Martínez, J., Gaminito, R. eta Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-60.
- Licon Vega, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 13-21.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. Bordón. *Revista de pedagogía*, 65(1), 103-117.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- Lopez, I. (2010). El juego en la educación Infantil y Primaria. *Autodidacta*, 19-37.
- Martínez, M. C. eta Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 137-144.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar.
- Piaget, J. eta Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Platero, R. (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.

- Prat-Tarrida, A. (2013). *La educación emocional a través del juego simbólico*. (Trabajo fin de grado). Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Barcelona.
- Puerta, S. eta González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.
- Quiliche Cabanillas, I. (2019). *La importancia de utilizar el juego simbólico en la primera infancia de los niños y niñas*. (Trabajo fin de grado). Universidad Nacional de Tumbes, Facultad de Ciencias Sociales, Trujillo-Perú.
- Reizabal, L., Eldua, M. eta Areizaga, I. (2015). Genero-berdintasunean hezteko gida. Familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat. UPV-EHU.
- Rodríguez, M. C. eta Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487.
- Ruiz Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Cantabria.
- Ruiz de Velasco-Galvez, Á., eta Abad-Molina, J. (2011). El juego simbólico. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 303-304.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 59-67.
- Turrado, M. (2017). *Sexismo en la publicidad infantil de juguetes: Un análisis en la memoria de la publicidad que marcó a la generación Z*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Comunicación, Valladolid.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*.
<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONVENCI%C3%93N%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valera, L. eta Paterna, C. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. Universidad de Murcia (Campus de Espinardo), Facultad de Psicología, Dpto de Psiquiatría y Psicología Social, Murcia.
- Viciano, V. eta Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. Aprendizaje a través del juego, 67-97.
- Yubero, S. (2004). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. Psicología social, cultura y educación, 819-844.