



*Sare 2005
Nazioarteko
Kongresua:
“Egungo neska,
etorkizuneko
emakumeak”*



Erakunde autonomiaduna

Organismo Autónomo del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

Sare 2005
Nazioarteko
Kongresua:
“Eguno neska,
etorkizuneko
emakumeak”

EMAKUNDE/
EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA

Gasteiz 2006

IZENBURUA:

EGILEA:

MAKETATZAILEA ETA

KOORDINATZAILEA:

DATA:

ALE-KOPURUA:

DESKRIBATZAILEAK:

IRUDI DISEINUA

INPRIMATEGIA:

ISBN:

LEGE GORDAILUA:

Sare 2005 Nazioarteko Kongresua: "Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak"
EMAKUNDE/Emakumearen Euskal Erakundea. Manuel Iradier, 36. 01005 Gasteiz

Ana Rincón

2006ko urria

500

Neskek, sozializazioa, famili ereduak, hezkuntza, jolasa, haur literatura, genero ikerlanak, pertsonen arteko harremanak, sexu-harremanak, osasuna, emakumearen aurkako indarkeria, komunikabideak, emakumearen irudia, sinposiak

Ana Badiola eta Isabel Madinabeitia

Esda Fotocomposición. Padre Larramendi, 1. 48008 Bilbao

84-89630-05-4 / 978-84-89630-05-5

BI-2549/06

Salneurria: 20 euro

AURKIBIDEA

INAUGURAZIOA	7
Juan José Ibarretxe Markuartu Izaskun Moyua Pinillos	
“GENERO-NORTASUNEN ONDORENGOTZEA GIZARTEAN: NESKATOAK EMAKUME BIHURTU”	15
Victoria Sau Sánchez	
“HEMENGO NESKATOAK ETA MUNDUKOAK”	21
Amaya Gillespie	
“GENERO ROLAK ETA FAMILIA EREDUAK”	31
M ^a Ángeles Espinosa Bayal	
“JOLASA ETA GENEROKO IDENTITATEA”	41
Ana Vega Navarro	
“NESKAK IKASGELAN: IKERKETA BERRIAK, DESBERDINTASUN ZAHARRAK”	53
Becky Francis	
“GENEROKO KOMUNIKAZIO EREDUAK ETA HORIEK ORAIN ETA GERO NESKEN NAHIZ EMAKUMEEN BIZITZAN IZANGO DUTEN ERAGINA”	67
Mercedes Bengoechea Bartolomé	
“IRAKURRI DITZAGUN HAURENTZAKO LIBURUETAKO IRUDIAK”	85
Adela Turín	
“SEXUAREN ARABERAKO IKASKUNTZA IKUS-ENTZUNEZKO KOMUNIKABIDEETAN”	103
Mercè Coll Cantín	

“GORPUTZA BORRAKA EREMU. EMAKUMEEN GORPUTZARI BURUZKO GOGOETAK”	113
Mercedes Oliveira Malvar	
“ALDAKETARAKO MAITASUN ETA EROTISMO EREDU BERRIAK”	125
Charo Altable Vicario	
“HEZKUNTZA INTERPELATUTA: GIZARTEAN ETA GENEROEN ARTEKO HARREMANETAN SORTZEN ARI DIREN ARAZOAK”	143
Gloria Bonder	

**JUAN JOSÉ IBARRETXE
MARKUARTU**

**Eusko Jaurlaritzako
lehendakaria**

IZASKUN MOYUA PINILLOS

**Emakunde / Emakumearen
Euskal Erakundeko zuzendaria**

Inaugurazioa

Nire hitzaldia Butros Ghali-ren aipamen bat gogoratuz hasi nahi dut, guztiz ados bainago harekin: “Emakumeen eta gizonen berdintasunerako proiektua XXI. mendeko proiektu politikoa da”. Une hauetan, Euskadirentzat helburu estrategikoak dira pobrezia, nortasunaren, garapen iraunkorraren eta berdintasunaren eztabaidak. Baina, guztien gainetik, berdintasunaren eztabaida da esku artean dugun proiekturik garrantzitsuenak. Emakumeen eta gizonen berdintasunerako borrokan aitzindari izatea da Euskadik eta Euskaditik munduari egin diezaioketuen ekarpenik onena. Emakumeen eta gizonen eskubideei erantzutea demokraziaren ikurra da gizarte modernoetan. Herriek errenta handia eduki arren, aktiboki erantzuten ez badugu, pertsona guztientzat giza eskubide guztiak defendatuz, ez gara demokrazia batean biziko, eta bide luzea geratuko zaigu demokratak izateko, nahiz eta errenta handiagoak eduki.

Mundu bidegabe batean bizi gara, lehen eta hirugarren mundu direlakoan artean alde handiak dituen mundu batean, eta ez du merezi mundu bidegabe batean bizitzea, aldatzeko ez bada. Guk Eusko Jaurlaritzatik, Emakundetik, euskal erakundeetatik eta euskal gizartetik oro har daukagun jarraera edo posizio politikoa ezkonformistak izatea da, gizarte bidegabe horren aurka borroka egitea da.

Uste dut etapa berri batean gaudela berdintasunerako bidean. Atzean geratu da sentiberatzearen garaia, eta orain hitzetatik egintzetara pasatu behar da. Hori dela eta, administrazio publikoei esploratzaile moduko batzuk izatea dagokigu, aurretik bidea urratuz joaterakoan. Eta, hain zuzen ere, horixe egin nahi izan dugu.

Neure buruari galdetzen diot zergatik hartu behar den ameskeriatzat pertsonak beren iritzia adieraztea eta erabakiak askatasunez hartzea? Ametsa al da agian herriok geure erabakiak hartzeko aske izatea? Zein mundutan bizi gara ikusten dugunean ametsa dela euskal herriak bere etorkizuna erabaki ahal izatea, emakumeok –zuetariko bakoitzak eta guztiak–, denok askatasunez erabaki ahal izatea zer izan nahi dugun, norekin bizi nahi dugun, noiz egin nahi dugun negar, noiz poztu nahi dugun, nola sentitu nahi dugun bizitza, nola egin nahi ditugun gauzak, nola antolatu nahi dugun familia, enpresa, etxea, bizitza?

Gaur, eskerrak eman nahi dizkiot euskal gizarteari, Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako Legea eztabaidatu eta onartzeko aukera emateagatik. Legeek, azken batean, gizonak eta emakumeek eurentzat sentitzen dutena jasotzen dutelako, ez besterik. Herri honek ez zuen Berdintasunerako Legea eztabaidatu ahal izango, gizartean horretarako haztegi egokirik egon ezean. Gu hitzetatik egintzetara pasatu ahal izan gara; lehen urratsa egin ahal izan dugu, semaforoa berde jarri, lege bat onartu; baina hori ez da amaiera, bide zoragarri baten hasiera baizik. Izan ere, euskal gizarte heldu bat daukagu, eztabaida hori egiteko aukera eman digun eta eztabaidan lagun izan dugun gizarte bat.

Zorionez, berdintasunaren eztabaidak kezka ematen du eta gero eta kezka handiagoa emango du munduan. Euskadi tentsio intelektuala igorriko duen foku bat izatea nahi dugu, ikaskuntza funtsezkoa baita, ezinbestekoa bizitzan. Ideia batek, oso polita, prestua edo zoragarria izan arren, ikaskuntza-prozesu bat eraman behar du atzean, ondo garatzeko. Eta, hori dela eta, oso garran-

tzi handikoa da portaeren eta balioen ikaskuntza adin oso gazteetatik egitea. Balioak, izan ere, jardunaldi hauetan aztergai izan diren eremuetan eskuratzen dira: familian, eskolan, komunikabideetan, mundu afektiboan.

Azkenik, izengabetasunetik –edo, kasurik onenean, besteen arrakasten itzal izanik– berdintasun-prozesu horretan aurrera egiteko aukera eman diguten emakumeen lana eskertu nahi dut. Eta gizonei ere zuzendu nahi natzaie, eta horretarako, Gertrude Monguella Nazio Batuek Pekingo Konferentzian izan zuten ordezkariaren hitzak gogoraraziko ditut: “Gizonei lagundu diegu apartheidaren aurkako borrokan, bakearen aldekoan, eta beste hainbat borrokatan. Bada garaia gizonek emakumei laguntzeko berdintasunerako borrokan”. Oso zaila izango da emakumeen eta gizonen berdintasunerako proiektu zoragarri horretan aurrea egitea XXI. mendean, Euskadin, munduan, gizonezkook bat egiten ez badugu horrekin. Eta hori komunikabideoi eskatu nahi dizuedan zerbait da: mesedez, helarazi euskal gizarte osoari militante izan behar dugula emakumeen eta gizonen berdintasunerako proiektuan.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized initial 'J' followed by several loops and a long horizontal stroke at the bottom.

JUAN JOSÉ IBARRETXE MARKUARTU
Eusko Jaurlaritzako lehendakaria

Egun on guztioi: Lehenik eta behin eskerrak eman nahi dizkizuet Emakundek antolatutako SARE 2005 Nazioarteko Kongresu honetara gaur Donostiara hurbildu zaretenoi.

Bereziki, beste herrialde batzuetatik edo Estatuko beste elkarte autonomo batzuetatik edo Estatuko beste elkarte autonomo batzuetatik etorritakoei. Gure Lurrean egonaldi zorionsua opa dizuet gure inguruko txoko batzuk bisitatu eta gure herritarrekin batera poza eta kezka ezagutzeko aukera izan dezazuela.

Hurbildutako lagun ezagun ugariei, eskerrak eman emakumeen eta gizonen arteko berdintasunean lan egiteagatik eta hausnarketarako beharrezko gune hauetan partaide izateagatik.

Gaur garaí eta leku bat zabaltzera goaz, aldatu denaz ikertzeko, oraindik aldatu beharrezkoaz, boterea eta emakumeen eta gizonen arteko berdintasunaren alde edo aurka ari direnez eztabaidatzeko. Gure grina, berdintasun hori bideratzeko eta azkartzeko estrategiak bilatzea da, jakinik, pertsonak, beren balioak, beren jarrerak haurtzarotik lantzen direla eta bizitza guztian zehar indartu edo moldatzen direla.

Gure bizitza eta ibilbidearen filmean gu gara protagonistak. Gidoiak idatzi eta garatzeko ahalmena daukagu. Erantzukizun handia daukagu, beraz. Gaizki dagoena aldatu daitekeela sinistuz jartzen gara goizero martxan.

Gizon eta emakumeen artean tinko dirauen desberdintasuna eskubideen urraketaren egiaztapen argiena da, horrekin bizi garelako egunero-egunero eta askotan ez garelako ohartu ere egiten. Emakumeen eta gizonen arteko berdintasuna eza da bidezko eskubide demokratikoa izateaz gain, behar estrategikoa da gure gizartearen eraikuntza politikoa, soziala eta ekonomikoa egiteko. Izan ere, emakumeen eskubideak urratzea ez da huskeria. Benetan larria da kontua. Gizateriak bai teorian bai praktikan, esanahia galtzen du goitik behera eta demokrazia, pertsonen nahiek lekurik ez duten ezerezean geratzen da.

Garapen sozial eta ekonomikoa oinarritutako gizartearen eraikuntzak ezinbesteko baldintza bat bete behar du: arduren banaketa eta berdintasuna ondasun eta zerbitzuen eskuratzean

Hainbat emakumek beraien segurtasunagatik beldurra izateak min egiten duelako.

“Egungo neskek, etorkizuneko emakumeak” da SARE 2005erako aukeratu dugun izenburua.

Esaldi hori amets hutsa da munduko milioika neskatilarentzat, ez baitute gure gizartean hain naturalak eta utziezinak iruditzen zaizkigun giza eskubideez gozatzen.

Neska izateak, neska ernaldia izateak, planetako leku askotan ez jaiotzea esan nahi du, jaiotza saihestu egingo baita. Beste leku batzuetan gazte hiltzea esan nahiko du, gosez eta gaixorik. Bizirik dirauten neskatilen artean, askoz ez dira eskolara joango, gosez egoten jarraituko dute, ibilbide luzea egin beharko dute, beren etxeetara edateko ura ekartzeko. Askotan beren anai-arreba gazteagoez arduratu dira; beste batzuek beren bizitza arriskua jarriko duten mozketak pairatuko dituzte. Neskatila direla, esklabutza baldintzetan lan egingo dute, saldu egingo dituzte emazte edo prostituta izateko. Ama izango dira goizegi eta alabekin beren gurasoek egin zutena egi-tera behartuta ikusiko dute beren burua.

Errealitate gordin hori denok bizi garen mundu global horretan ari da gertatzen. Batzuetan po-breziaren ondorio da, beste batzuetan erlijioarena edo antzinako ohiturena. Edozein kasutan, nes-

katila emakume horiek beren familiako bizitzaren alde egiten dute eta bizitza sortzeko eta mantentzeko duten indarra izugarria da.

Gure eskerrik beroena guztiei. Herrialdeen garapenaren lankidetzan lanean eta koordinazioan ari diren Nazioarteko Erakundeek esaten digute horien lana etengabe kontuan hartuz bakarrik lortuko dela pobrezia eta analfabetismoa errotik moztea. Biztanleriaren egoerari buruzko Nazio Batuen azken txostenak dio beharrezkoa dela 3 arlotan inbertsioak egitea herrialde baten garapena bultzatzeko:

1. Neskaten eta emakumeen heziketa.
2. Ugalketari buruzko Osasun zerbitzuak eta horri buruzko informazioa.
3. Emakumeen eskubide ekonomikoak.

“Egungo neskak, etorkizuneko emakumeak”

Hemen, gure gizartean, neskak munduratzeko direnean, profesionalen mediku laguntza dute, ondo elikatuko dituzte, jantzi, hezi, ...

Neskak gisa zainduko dituzte lehen hatsetik. Hitzek laztanek, itxaropenek, erreferentzia egingo diete bete behar duten eginbehar zehatzari, baldin eta beren ingurunerik hurbilenean lehenengo eta gizartean ondoren, onartuak izan nahi badute.

Beranduago, eskolara joango dira, jolasaren eremuan sartuko dira han, eta ikusiko dute mutikoak gehiago mugitzen direla, espazioaren eta zarataren jabe direla. Ipuinak entzungo dituzte, beranduago irakurri egingo dituzte. Bizitza desberdinak dituzten gizon eta emakumeak ezagutuko dituzte. Hazi egingo dira eta ipuinak historia bilakatu dira. Bertan, gizonak deskubritu, konkistatu eta ikertu egingo dute. Emakumeak ez dira azaldu ere egingo.

Urte batzuk beranduago, beren gorputzak mintzagai bihurtuko dira, beren ilea, arropa, ... batzuetan eskaera hain eskurazina denez, ez dute lortuko bere izaeraren jabe izatea eta dietaren eta ebakuntzen mamua azalduko da ziur aski.

Lagunekin, neska edo mutil, irteteko garaia heltzen denean sarritan gomendioak entzungo dituzte lekuei, ordutegiari, lagunarteari buruz. Arrisku ugari emakume izateagatik.

Ibilbide horretan ikus dezakegu zein zaila den heldutasunera iristea, pentsatuz gai direla edozein lanbidetan aritzeko, balio pertsonalak ez duela zerikusirik edertasunarekin, zaintza, pertsona guztiek beren gaitasunez duten ahalmenaz jabetzea eta bere inguruan eragiteko aukeraz jabetzea dela.

Baina, hemen gaude uste dugulako protagonista papera dugula gure bizitzako filmean. Gidoi horiek idazteko eta garatzeko gaitasuna dugula euste dugulako. Eraikitakoa bota eta berriro eraikitze gaitasuna dugulako.

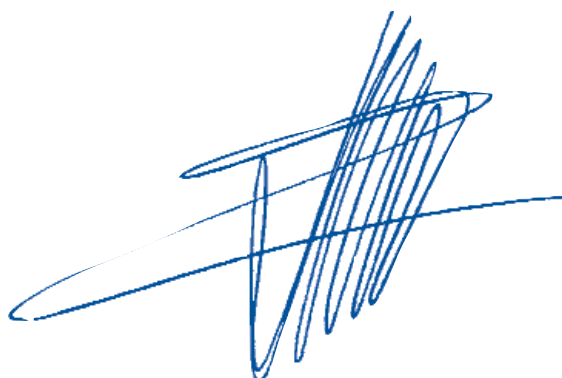
Administrazio gisa, Gobernu gisa, are arduraren handiagoko dugu bidezko berdintasuneko gizartearen alde lan egiteko dugun konpromisoan. Horregatik, une honetan gure erronka Emakumeen eta Gizonen berdintasunaren aldeko Legea garatzea da, zedarri garrantzitsuenetakoa baita Gure autonomia Erkidegoko berdintasun politikaren historia.

Ziur gaude, Lege horrek gure herrian neskek eta emakumeak boterera hurbiltzen laguntzeko funtsezko aurrerapenak egiten lagunduko duela eta berez, Legeak, egituren sorrera eta neurri zehatzak eta sakonak hartzea proposatzen du emakumeen eta gizonen berdintasuna bultzatzeko gizarteko arlo guztietan eta bereziki, autonomia bultzatzeko eta emakumeen maila sozial, ekonomikoa eta politikoa indartzeko.

Gainera, zenbait neurri arautzen ditu, erakundeetan eta gizarteratzean parte hartzen duten mekanismoetan eragiteko, hala, jarrera, balio eta eredu tradizionalak lekua utz diezaieten errespetuan eta sexuen berdintasunean oinarritutako beste batzuei.

Bukatzeko, eskerrak eman nahi dizkizuet txostengileei zuen tresnarik garrantzitsuena, ezagutza, gure esku jartzeagatik.

Taldeak koordinatuko dituzuen pertsona guztiei eta mahai inguruak zuzenduko dituzuenoi, gure eskerrik zintzoena zuen lankidetzagatik, eta Emakunderen taldeari, ideia errealitate bihurtzeagatik, eskerrak zuen ahalegin eta profesionaltasunagatik. Bi egun aberasgarri eta probetxuzkoak biziko ditugulakoan, hasiera ematen diogu 2005eko SARE-ri.



IZASKUN MOYUA PINILLOS
Emakunde / Emakumearen Euskal
Erakundeko zuzendaria

VICTORIA SAU SÁNCHEZ

**Pentsalaria, idazlea eta
Bartzelonako Unibertsitateko
Psikologia Diferentzialeko
irakasle izandakoa**

Genero-

-nortasunen

ondorengotzea

gizartean:

nestatoak

emakume

bihurtu

Neskek, gazteak direnez, ezin dute euren historia idatzi, baina historia hori bizi dute. Eta bizipen horietatik ondorioztatu dezakegu sortutako gatazka batekin sartzen direla bizitzan, hil arte beraiekin eramango duten gatazka: sexuen desberdintasun hierarkizatua.

XVIII. mendearen azken aldean, Juan Jacobo Rousseauk Emilio edo heziketaz idatzi zuenean, aldatu egin zen umeari gizartean ematen zitzaien garrantzia, eta. aldi berean, eksklusiboki ama den emakumearen irudia azaldu zen. Amaren egun osoa eta ardura guztiak semearentzat izan behar dira. Emakumea amaren irudiaren atzean desagertzen da eta irudi horrek erabat xurgatzen du. Hori horrela izanik, ez da harrizkoa alabaren hezkuntza desberdina eta garrantzi gutxiagokoa izatea, Emilionaren aldean; izan ere, alaba etorkizuneko ama bat bezala ikusten da. Jasoko duen irakaskuntza eskasagoa izango da, eta ez bakarrik hori, baizik eta, era berean, ezkutatu egingo zaio gehiago ikasteko gai dela. Horrela, belaunaldiz belaunaldi, emakumeak gutxiagotasun egoeran egongo dira eta alabak ere gutxiagotasun baldintzatan heziko dituzte, amak bezala. Ibsenaren *Panpinen Etxea* (1900) antzezlanak egoera hori islatu zuen. Protagonistak, Norak, jostailutzat ditu bere seme-alabak eta jostailu horiekin jolasten duen neskatzat du bere burua.

1931n, Sigmund Freudek, *Emakumezkoen sexualitatea* izeneko liburua idatzi eta argitaratu zuen. Liburu horretan dioenez, lehenengo haurtzaroaren atarian (bost-zazpi urte), mutila amarengandik urruntzen da, mespretxuz (jarrera hori mantenduko du, nolabait, bizitza osoan emakume guztiakiko); neskak, aldiz, gaitzespena adieraziz egingo du: *mundura emakume ekarri izana leporatuko dio amari*, bere sexuarekiko gaitzespena, eta horren ondorioz galdu egingo du gaur egun hain modan dagoen autoestimua. Jakina, egileak ez zuen salatu ezta kritikatu ikusten ari zena: egoera deskribatu baino ez zuen egin eta errealitate horretara moldatu beharra zegoela esan zuen. Bigarren mailako feminitatea deitu zion, lehenengo mailakoa inoiz aipatu gabe, benetako feminitatea, beraz, egiazkoa, arrazoi kultural eta patriarkalengatik aldatzen dena.

Emakumea "ez da azaltzen" mundua, hau da, giza eskalatik egindako gauzen ordena eraikitzerakoan; neskak hurbileko erreferentzia femeninorik gabe uzten dira, finkatu edota identifikatu ahal izateko. Horren ondorioz, emakumeak hurbilen dituen irudi femeninoetara makurtu behar du, amarengandik hasita. Gero, sistema sexista berak "garrantzirik ez izatea leporatuko dio zinikoki" (Victoria Sau, *"Ser mujer, fin de una imagen tradicional"*, 1986, 1993).

Bigarren maila horretara makurtzen ez den neskak ez dauka beste alternatibarik, gizonezkoa hartu behar du eredutzat, bere feminitateak irtenbiderik ematen ez dion alderdietarako. Baina konturatu gabe imitatutako eredu asko ez zirela maskulinoak, baizik eta gizalegezkoak; neskari, ordea, ukatu egin zitzaien gizalege horren alderdi hori.

Prostitutak, lehenago neska izan dira. Gizon batek eraildako emakumeak, lehenago neska izan dira. Baita depresioak jota dauden etxeko andreak ere (gaixotasun hori ohikoagoa da emakumeengan gizonezkoengan baino). Eta hirugarren adineko emakumeak ere, gizonezkoak baino luza-roago bizi arren, gaitz eta gaixotasun kroniko gehiagorekin bizi direnak. "Halako egitekoek, holako ondoreak" dio esakerak. Bizitza *continuum* bat da; bizitzako etapak ez daude erabat banatu-

ta, ez dira isolatuak, baizik eta batzuk bestearen atzetik datoz eta jatorritik materialak arrastatzen dituzte, kateatuz.

Bestalde, gogoratu nahi dut Freudek berehala baztertu zuela sedukzioaren gain zuen teoria. Pazienteek haurtzaroan senideek bortxatu zituztela azaltzen zioten. Baina Freudek, hausnartu eta gero, pentsatu zuen bezero zuen gizarte burgesa eskandalizatu egingo zela hori jakinda eta lanik gabe geratuko zela; orduan, horren aurrean gezur bat asmatu zuen: pazienteek azaldutakoa fantasiak ziren. Freuden teoriak gizartean hartu zuten -eta duten- garrantzia ikusita, deitoratzekoa da holako gezur batek ia mende bat atzeratu izana neska horiei gertatutakoa sinestea, jakina, jasan-dako sexu gehiegikeriak kontatzera ausartzen zirenean.

Zorionez, badakigu neska guztiak ez direla izan eta ez direla sexu gehiegikerien biktima, eta gaur egun legeak babestu egiten dituela; baina beti dago baten bat horrekin lotutako "anekdotaren" bat bizi izan duena.

"Emakumea da biktima. Beti. Emakumeen %20k aitortzen du hamasei urte egin baino lehen sexu gehiegikeria jasan izana. Eta 16 eta 30 urte bitartean, arriskurik handienean daude, bortxatzaileek aukeratzen duten adina da-eta." (Javier Urrea, Madrilgo Justizia Auzitegi Nagusiko psikologoa. *"El mito del héroe violador" La violencia de género en la literatura y las artes*. Bartzelona: ACEC, Cuadernos de estudio y cultura 21 eta 22, 77-127, 98)

Jakina, hori ez da dena. Familiak eta eskolak maila berean laguntzen diote neskari bigarren mailako feminitatean sartzen. Borondaterik onenarekin ere, alaba gazteen oinak bendaz lotzen zituzten ama txinatarrak bezala, horrela ezkontza onena lortzen zuten-eta. Edo Afrikako lurralde zabal bateko amak bezala, aitaren aginduz alabei klitoriaren ablazioa egiten dietenak.

Gurean, mendebaldeko familian, seme nerabeek ez dute etxeko lanetan lagundu nahi -mahaia jarri edo altxatu, ohea, euren ohea, egin, zaborra atera, etab.-; feminizatze beldurra dute (hitza-zen zentzurik txarrean). Baina alabek ere aurka egiten dute, ez dute egin nahi, eta horrek sarritan amarekin eztabaidatzea dakar. Giza talde batean eginkizun normala izan behar litzatekeen (etxeko zereginak -"lanak" baino aproposagoa- proportzionali banatuta), erabat errefusatzen dira, eta arrazoiak desberdinak dira pertsonaren sexuaren arabera.

Eta hori ez da kasualitatea. Mutilek femeninoa den oro herentziaz errefusatzen dutelako. Eta neskek, sakon aztertuz, euren amen modukoak izateari, egoera hori irauarazteari eta gutxiagotasun egoera batean mantenduko dituzten rola hartzeari uko egiten dietelako. Ontziak garbitzea edo etxeko beste edozein zeregin egitea bigarren mailako feminitatean harrapatuta geratzearen, klau-dikatzearen edo izan nahi ez duten emakume irudia errepikatzearen sinonimotzat hartzen dutelako, inkontzienteki edo ez hain inkontzienteki.

"Ipuin batean, amantala bezalako jantzi bat irudi femeninoek baino ez badaramate (berdin pertsona edo animalia izan), sexu rolen arteko desberdintasuna eginda dago, familiari zein gizarteari dagokionez" (Eulália Solé *"Androcentrismo todavía"* La Vanguardia, 2005/IX/30).

Neskek androzentrismo horretatik ihes egiten du, jakin gabe.

"Lan egiten duten amen alabek eta lan egiten ez duten amen alabek ikuskera bera dute: emakume-ama helduaren eginkizuna, batez ere, etxea dela." (Hartley, 1964, Kohlberg-ek aipatua, 1966).

Eta etxetik kanpora lan egiten duten emakumeen lanaldiak, hau da, kanpoan eta etxean egin behar duten lanak, hori baieztatu egiten du.

Hautzaroon sexu bakoitzak, norberaren sexukoekiko lehentasuna du. Mutilengan lehentasun hori mantentzen da denborak aurrera egin ahala, baina nesken gutxitu egiten da adinean aurrera joan ahala. Hori ikusita, baieztatu dezakegu bigarren mailako feminitatean sartu arren, ez zaiela atsegin egiten, eta nahiago izaten dutela mutil izan, emakume izateak eragozpenak eta karga astuna dakartzala konturatzen direlako. Hala ere, etsi egiten dute, helduak direnean izango dituzten gauzetan pentsatuz -pinturak, dirua, jantzi dotoreak-, orain ez dituztenak, neska direlako. Gaur egun neska-mutilek nahi duten guztia izan dezaketen arren, berriz diot, neskek, identifikatzeko, gehiago begiratzen diotela helduen ereduari, mutilek baino; izan ere, amaren eredu errefusatu arren, amak, nahiz eta etxekoen mende egon, gauzak ditu heldua delako, neskek ez dituzten gauzak, hain zuzen ere.

“Neskek eginkizun femeninoa betetzeko aukera dute gizonen munduan; mutilek, aldiz, ez dute eginkizun maskulinorik betetzeko aukerarik emakumeen munduan” (L. Kohlberg, 1966). Horrek eragina du roletan zein sentimenduetan. Neskak luzaro hitz egin dezake aitarekin, baina mutilak ez du amarekin luze hitz egiten. Neskak aitarekiko afektibotasuna erakutsi dezake; mutila, aldiz, amarengandik urruntzen da, batez ere, berdinkideen aurrean. Jakina, hori ez da horrela haur gutti-guztiantzat; ez da berdin seme-alaba bakarra izan, neba-arreben artean duen tokia edo horien sexua. Baina, patriarkatuak konstante batzuk finkatzen ditu bi sexuetan, nola edo hala beti agertzen direnak.

Patriarkatuaren beste zutabe garrantzitsua eskola da. Eskolak etorkizuneko emakumeak eta gizonak trebatu behar ditu; ez da kritika bat eskolaren oinarritzko eredu sexistak dela esatea, horretaz konturatu ez arren. Agerikoa da. Atsedendian patioa erabiltzetik hasi eta irakasleek ikasleekiko duten jarrerara arte, maisu edo maistra izan. Egoera horri konponbidea bilatzeko, orain urte batzuk -laurogeiko hamarkadaren amaieran laurogeita hamarrekoren hasieran- “hezkidetzak” sortu zen. Gai horren inguruan antolatutako hitzaldietara joatea borondatezkoa zen eta parte hartu zuten maisu-maistrak eta irakasleak gutxi izan ziren. Nik parte hartu nuen hitzaldietan, behin eta berriz errepikatu nuen hezkidetzak zentzu bikoitza izan behar zuela: neskek une hartara arte maskulinitzat jotzen ziren ikasgaiak ikasi behar zituzten, baina, mutilek, aldiz, patriarkalki debalututa zegoen nesken balio sistema ikasi behar zuten.

Baina hezkidetzak eten egin zen, artean osatu gabe zegoenean.

Neskek, ume zein gazte, gizarteak euren gain egiten duen biolentziaz jabetzen dira; biolentzia hori genero jokaeretan azaleratzen da. Lehenengo eta behin, emakumezkoen banaketa gizonzkoen artean, izaera maskulinoko itun sozial batek adostutakoa, batez ere, ezkontza kontratuan adierazitakoa, egon dagoenean. Emakumeak dibortzioaren abantaila duen arren, gehiagotasun gutxiagotasun edo menderatzaile-menderatu diada beti azaltzen da. Eta gero, seme-alabekin; izan ere, amak ez die inolako izen sozialik ematen. (Espainian, *rara avis*, legeak amaren abizena lehen jartzen uzten du).

Lanaren banaketa sexuala aisialdian ere ematen da; horren banaketa oso desberdina da emakumeentzat eta gizonentzat, eta agerian geratzen da eskolan zein familian. Kirol maskulinoaren nagitasuna baino ez dugu ikusi behar eta hori ikastetxeko patioan, atsedendian, hasten da, lehen esan dugu bezala. Aita etxean telebistan -edo zelaian- partida ikusten eta ama lisatzen edo beren beregi berarentzat *fabrikatu* den telenobela ikusten.

Eta prostituzioa, hau da, talde maskulino menderatzaileak inplizituki edo esplizituki mantentzen duen prostituzioa eta, neska, adinean aurrera egin ahala, jabetzen hasten dena. Nola azaldu da kioke neska edo gaztetxo bati, bere sexuko pertsona batzuk euren gorputzak gizonei saltzera kondenatuta daudela, kasurik onenean neskato hori prostituziora jo beharrean aurkitzen ez denan? Hori da sexualitatea?

Lehen aipatu dugun Javier Urrak hauxe dio:

“Sexista ez den hezkidetza irakatsi behar dugu, frustrazio-agresio bikotea desagerraraziko duena. Etika sexualean trebatuko duena. Sexua eta indarkeria identifikatuko dituen pornografia aipatuko duena. Sexualitatea era ez traumatiko batean, asertibitatez, irakatsiko duena. Sexua menderatzeko era den ideia errotik moztuko duena (Op. cit. 101).

Hautzaroko sexu gehiegikerietatik gazteen haurdunaldietara; azken horiek nahi gabe etorri direnak baina benetakoak direnak eta euren neurriara egindako eredu sexual maskulinora makurtu diren hainbat neska gaztek jasan behar dituztenak; emakumeari borondatez edo indarrez inposatu zaiona, baina, edonola ere, inposatu, eta, hori, bortxaketa kontuan izan gabe. Urrak hauxe dio bortxatzaileen gainean:

Ezagutzen duzue berrogei urterekin bortxatzen hasten den bortxatzailearik? Nik ez. Hautzaroan, nerabezaroan, galtzen zaio errespetua emakumeari, orduan hasten da intimitatearen eta ohorearen lapurra izaten” (Op. cit. 98).

Neskak, nerabeak, bizi behar duen haurtzaro eta nerabezaro gordin hori.

Nesken pubertaroan, ia oharkabean igarotzen den fenomeno gertatzen da. Phyllis Chesler-ek aipatzen du bere *Women and Madness* (1972) liburuan eta, adierazten duenez, sexu femeninoko gazteak euren sexuko kideek menderatutako eta populatutako haurtzaro batetik, “helduen” mundu arraro batera igarotzen dira, beste sexuko kideek menderatutako mundura, hain zuzen ere.

Amarru patriarkala desegin behar da. Antropologia eta soziologiaren aztergai den hori, ekonomia eta politika gai izan beharko litzateke, behin betiko desegiteko. Ezer baino lehen, patriarkatua politika delako, politika maskulinoa eskusiboki.

Patriarkatua atzeratze prozesuan dago mendebaldean, baina, oraindik ere existitzen da, osmosi moduko bategatik, eta horri patriarkatu erradikal islamista gaineratu behar zaio, bere ideologiaz eta praktikaz kutsaturik. Ez da denborarik galdu behar gaitz hori lehenbailehen desagerrarazteko. Emakumeok eta gizonok horri ekin behar diogu. Neskek eta mutilek eskertuko digute.

AMAYA GILLESPIE

**Planifikazio-arduraduna.
UNICEF. Genevako egoitza**

Hemengo

nestratoak eta

mundukoak

Moderatzaile, agintari, partaide, kide eta lagun agurgarriok...

Idazkaritzako zuzendaritzat, Nazio Batuen Idazkaritza Nagusiak haurtzaroaren aurkako biolentziari buruz egindako ikerketa aurkeztuko dut atseginez. Halaber, Paulo Sergio Pinheiro irakasleari ere agur bero bat egin nahi diot; izan ere, ikerketa zuzendu duen Aditu Independentea da eta, zoritxarrez, ezin izan du etorri. Hain zuzen ere, Haitin dago landa-bisitaldia egiten.

Oso pozik nago gaur zuekin egoteagatik, eta zenbait arrazoi daukat horretarako. Lehenengo arrazoa pertsonala da, nire familiaren historia, neurri batean, eskualde honetan oinarritu delako; bigarrenez, halako topaketak oso interesgarriak dira eta energia sortzen dute, lan konplexu eta dantesko honetan laguntzeko, hau da, haurren aurkako biolentzia geldiarazteko. Zuen aldetik ere galdera eta iruzkin asko espero ditut, horiek lagungarriak izango baitira guk lanean jarraitzeko.

Gaur dudan denboran, hiru gauza egin gura nituzke:

(i) Lehenengo eta behin, ikerketa hau eta orain arte gertaturikoa azaldu.

(ii) Bigarrenez, haurrek biolentziari dagokionez diotena eta esperimendatzen dutena komentatu.

Gaur, nesken kasua azalduko dut. Eta, azkenik,

(iii) Zer egin daiteke?

Zuetariko batzuek Graca Machelen Ikerketa gogoratuko duzue; ikerketa horri esker, mundua gatazka armatuetan eta gerretan murgildutako herrietako haurren egoera izugarriaz jabetu zen. Graca Machelen ikerketa historiko horren kasuan bezala, haurren biolentziaren aurkako ikerketa hau ere haurren eskubideen ikuspegitik eginda dago. Zoritxarrez, eguneroko biolentzia gauza normalizat hartzen da orain munduan, eta gero eta dosi handiagoetan toleratzen da, telebistaren nahiz beste komunikabide batzuen eta inguruan dugun munduaren eraginez biolentzia horrekiko gero eta sentsibilitate urriagoa baitauek. Ikerketa honetan haxe proposatzen da: *biolentzia normala dela dioen ideia baztertzea; biolentzia saihestu egin daiteke eta ez litzateke toleratu behar.*

Ikerketa hau, bestalde, haurrek planeta osoan dituzten esperientziei buruzko ezagupen formal eza lotsagarriaren eraginezkoa ere bada; argi dago haurrek bidegabekeria asko jasaten dituztela eta herri oso gutxi dute horri buruzko informazio sistematikoa; horrenbestez, erantzunak ere gutxi dira eta sarritan txarto formulaturik daude. Halako testuinguru batean, gehienetan arazoa ulertu barik eta horri aurre egiteko ezer egin gabe, ez da harrigarria nesken beharrian berezietara eta aniztietara hobeto egokiturik dauden ikuspegiak ez egotea. Ikerketak jarraitzen duen prozesuaren helburua *asoziazionismo globala* lortzea da, mundu osoko haurren aurkako biolentzia geldiarazteko *ahalegin handiagoak egiteko*. Herri guztiak inplikatzeko, iparraldekoak eta hegoaldekoak, Nazio Batuen sistemaren laguntza zuzenarekin eta gobernuz kanpoko sare askoren inplikazioarekin, planeta osoko erakundeetatik eta defentsako nahiz zerbitzuko erakunde guztietatik.

Esan behar da prozesu honek haurtzaroa bera eta gaztaroa inplikatzeko dituela. NBEko eragile nagusienetariko bat UNICEF da, eta Ikerketarako laguntza zuzena eskaintzen du, OMErekin eta Giza Eskubideen aldeko goi-komisarioaren Bulegoarekin batera. Beti bezala, arlo askotan presentzia handiena eta gaitasun nahiz irismen handia duenez, UNICEF tresnazko baliabidea da,

oraingoz izandako arrakasta lortzeko, gobernuko ordezkarietzi eta gobernuz kanpoko ordezkarietzi laguntza emanez, baita prozesuaren barruko alderdi batzuetan parte hartzen ari diren gazte kementsu ugarietzi laguntza emanez ere. Gaur egun, bi urteko prozesuan murgilduta gaude, eta, horren ondorioz, behin betiko txostena sortuko dugu; txosten hori Nazio Batuen Idazkaritza Nagusia aurkeztuko da 2006an.

2005ean fazeta ugariko estrategia globala jarri zen martxan, eta hori 2006an eta aurrerago mantenduko da; orduantxe hasiko da benetako lana eta, bertan, herrietzi biolentzia geldiarazteko ekintza hitzartuak garatuko dituzte. Nik estrategia orokor horren zati txiki bat baino ez du azalduko.

Proiektuaren lehenengo faseetan, gobernuetzi euren herrietzi biolentziari eta horri emandako erantzunari buruzko galdeketa bidali zitzaie. Orain arte, planeta osoko 120 gobernuen baino gehiagoren erantzuna jaso dugu. Pozik nago Espainiako gobernuak ia 60 orrietzi erantzuna bidali zuelako aurtengo urtarrilean, eta hori www.violencestudy.org. orrietzi kontsulta daiteke. Erantzun hori informazio iturri aberatsa izan zen, eta horrek gobernuetzi aukera eman zien euren ekintzak erakusteko eta hutsuneak identifikatzeko. Galdeketak, halaber, prozesua martxan jarri eta areagotu egin zuen ikerketari eta gertatuko zenari buruzko kontzientzia.

Estrategia orokorraren elementurik trinkoenak, segururik, 2005ean planeta osoan egindako eskualde mailako bederatzi kontsultak izan ziren. Horiek oso adierazgarriak eta euren emaitzak ikusgarriak izan zirenez, minutu batzuetan komentatu nahi nituzke. Azpi-eskualde eta nazio mailako kontsultak egin ziren Kariben, Trinidaden, Buenos Airesen eta Afrikako hiru eskualdetan (Maliko, Egiptoko eta Hego Afrikako gobernuen babesarekin), baita Asiako bi eskualdetan ere (Pakistaneko eta Tailandiako gobernuen babesarekin). Espainiak parte hartu zuen Europako eta Asia Erdialdeko gobernuak inplikatu zituzten bederatzi kontsultetarik gehienetan. Aurtengo uztailan izan zen eta Esloveniako gobernuaren babesa eduki zuen. Espainiaren eta UNICEFeko Batzorde Nazional honen presentzia ere nabariak izan ziren, Karibeko eta Amerika Latinoko eskualde mailako kontsultetan; bi ikuskizun horiek arrakasta bihurtzeko ikuspegia eta energia, berri, haurtzaroaren babeserako UNICEFeko Eskualde Aholkularia den Maria Conde kementsuak eman zuen, nire ustez Batzorde Nazional honek laguntza jasotzen duten beste langile batzuen laguntzarekin. Laguntza hori ez da erabilgarria bakarrik, funtsezkoa ere bada, eta sortzen ari den diferentzia ulertarazi nahi dut. Hori ahalik eta argien azaltzen saiatuko naiz, hurrengo atalotan.

Planeta osoko kontsultetan 260 haur eta gazte baino gehiagok hartu zuten parte. Amerika Latinoko kontsultaren aurreko faseetan, 2000 haur eta gazte baino gehiago egon ziren, kontsulta nazionaletan inplikaturiko 18 herritakoak, euren iritziak jasotzeko eta Buenos Aireseko eskualde mailako kontsultan erabiltzeko. Kontsulta bakoitzean, haurtzaroak eta gaztaroak euren adierazpena edo emaitzen agiria hartzen zuten, eta, besteak beste, honako lehentasun hauek adierazi zituzten:

- familia prozesu judizialeetan haurrak ez direla ahaztuko bermatzea, eta politika sozial guztietzi haurtzaroan izandako eraginari buruzko ikerketa eskatzea;

- gorputz-zigorra debekatu beharra mundu osoan nabarmentzea, haurren aurkako biolentziaren eraginaren inguruko kontzientzia areagotzea, eta modu positiboan eta aukerako diziplina moduekin heztea;
- haurrak biolentziatik babesteko lege zorrotzak betearazteko deia egitea;
- baliabideak "haurtzarorako modu ahalik eta egokienean" esleitzeko deia egitea";
- helduak eta haurrak haur guztien eskubideez jabeatzeko;
- haurren partaidetza handiagoa egotea eta euren iritziak entzutea.

Kasu hauetan guztietan, kontsulten emaitza orokorren agirietan haurren ideiak sartzen dira; horiek lkerketarako ekarpen formalak dira eta, gainera, lagungarriak dira lkerketaren Txostenerako lehenentasunezko ekintzak zehazteko.

Haurtzaroaren eta gaztaroaren gomendioek eta aurkezpenak lagungarriak izan ziren, lan-taldeen barruko eztabaidetarako, kontsultak egin zirenean, eta bakoitzaren barruko azken gomendioetan jasota gelditu ziren.

BAINA, ZEIN DA JARDUERA HORREN HELBURUA?

Bilera garesti hutsak baino ez ote dira? Haurren eta gazteen partaidetza, alde handiz, kontsulten alderdi nagusia izan zen, baina alderdi harrigarri bat ere egon zen; izan ere, gobernuak gehienek onartu egin zuten haurren aurkako biolentzia erronka handia zela eurentzat, eta gaiak eztabaidatzeko prest agertu ziren. Hori oso itxaropentsua izan zen eta lkerketaren behin betiko Txostenaren tonu irekia eragin zuen.

Nire ustez, guztiok dakigu arazo oso larria daukagula; izan ere, munduan politika sozialen arloan gertatzen denaren zati handi batean ez dira kontuan hartzen haurren ikuspegia, haurren egoera eta, are gutxiago, erabaki horiek haurtzaroan sortzen dituzten eraginak. Kontsulta horiek berebiziko plataformak dira, arreta haurrei (euren iritziak entzutean) eta euren aurkako biolentziari bideratzeko; horrela, arazoa agerian gelditu, elkartzeko mailako loturak nahiz sareak indartu eta elkarrizketak sustatzen dira (elkarrizketok bestela ezinezkoak izango bailirateke).

"Haurrek helduekin ikusi ezin dituzten gauzak ikusten dituzte" (Eskualde mailako kontsulta, Thailandia)

Itxaropena daukagu eskualde mailako jarduera horiek jarraipen zehatza izan dutelako. Esate baterako, Europako Batzordeak (Europako eta Asia Erdialdeko kontsultaren antolatzailea) aditzera eman du konpromiso gogorra duela haurren eskubideen ikuspegiarekin, eta datorren urtean haurtzarolari eta biolentziari buruzko Ekintza Programa abiatuko du; programa horren bidez, gomendioak, estrategiak, metodologiak eta praktika onen adibideak jarriko dira estatu kideen esku. Asian, Pekinen, urriko azken astean, Haurtzaroaren Garapenari buruzko Nazio Foroa egingo da, UNICEFen laguntzarekin. Pakistaneko gobernuak anfitritioa izateko eskaintza egin du, gobernu arteko foroak Hegoaldeko Asian egingo duen lehenengo bilerarako, eta bertan, kontsultaren bidez planteaturiko gomendioen jarraipena egingo da. Bestalde, Mendebaldeko eta Erdialdeko

Afrikako eskualde mailako kontsultako kazetariak komunikabideetako profesional sarea ezarri dute, haurren aurkako biolentziari buruzko erreportajeak arduratsuak eta etikoak izateko. Egipton ekintzako plan nazionalaren zirriborra prestatzen ari dira. Eta horiek adibide gutxi batzuk baino ez dira. Espainian garaturiko jarduerak ezagutzen saiatuko naiz, bertan nagoen bitartean. Aurrean bide luzea dugula jakin arren, argi dago bidaia hasita dagoela.

KONTAKIZUN ERREALAK

Bilera hauetan haurren eta landa-ereduan haurrentzat lan egiten duten pertsonen kontakizun erre-
alاک egiten dira. Haurren aurkako biolentzia oso nabaria da inguru eta testuinguru horietan, eta ez dauka mugarik geografiaren, gizarte mailaren, politiken, arrazaren, kulturaren edota teknolo-
giaren aldetik. Izan ere, komunikazioaren teknologia modernoan garapen azkarrarekin, sortzen ari den eremu birtuala berebizikoa da helduek edo beste haur batzuek haurtzaroaren ustiapena edo zapalkuntza garatzeko. Tradizioak ere, batzuetan, nesken aurkako lana egiten du.

Mundu osoko hurrek argi eta garbi esan dituzte gauzak; biolentziaren eta irainaren aurkako ba-
besik ez dutela esan dute, helduentzako babes hori bermatuta egon arren; gainera, esan dute eu-
ren segurtasuna bermatzea ez dela estatu askoren lehentasuna, estatuok hori bermatzeko nazio-
arteko itunak (adibidez, Haurtzaroaren Eskubideen Hitzarmena) onartu arren.

*“Guk, haurrok, biolentzia... arazo larria dela esan nahi dugu... Zoritxarrez, geu ba-
besten gaituzten legerik gehienak ez dira aplikatzen; zoritxarrez, haurtzaroaren
Eskubideen Hitzarmena berretsi duten herrietan, oraindik ere, haur askok okupazioa-
ren eta gerraren eraginezko gehiegikeriak eta ondorioak jasaten dituzte...”* Eskualde
mailako kontsulta, haurtzaroaren adierazpena, Egipto.

Herri batzuen legeek oraindik ere haurren aurkako biolentzia mota batzuk onartzen dituzte, eta gurasoek eta komunitateek barkatu egiten dute hori, ez baitute ulertzen horiek haurrengan, fami-
liako bizitzan eta komunitatearen ongizatean sortzen dituzten ondorio txarrak. Haurtzaroak mezu hau helarazi nahi du: “Haurren aurkako biolentzia ez dago inoiz ere justifikatuta, diziplina edo tradizioaren baten aitzakiarekin egin arren. Haurrak eta helduak ez dira berdinak, baina desber-
dintasun horrek haurren babes handiagoa eragin beharko luke, eta ez txikiagoa. Eta egia da, oraingo haurrak eta lehengoak ez dira berdinak; mundu modernoa oso desberdina da. Ipar Amerikako gazte batek honelaxe adierazi zuen hori:

“modernoan izan beharko nuke bortitza ez izateko”.

Baina, zoritxarrez, oso urrun gaude horretatik.

Haurtzaroak esaten digu haurrak jotzeari uzteko eskabidea izatea ez litzatekeela gai eztabaida-
tsua izan behar garai honetan. UNICEFek gazteen artean 2001ean egindako inkesta batean adie-
razitakoaren arabera, Europako eta Asia Erdialdeko haurren %60k esan zuten etxean gurasoei eta zaintzaileei jokabide bortitzak ikusi dizkietela. Halaber, argi dago gainerakoetatik isolaturik dagoen biolentzia modu bat gertatzea ez dela oso ohikoa; egindako kalkuluaren arabera, herri in-
dustrializatuetan, gizonen %40-70 bortitzak dira euren bikoteekin, baina baita seme-alabekin ere.

Kontinente guztietako haurrek etxe barruan, eskolan eta beste erakunde batzuetan jasandako errutinazko biolentzia azaldu dute, leku horietan guztietan min fisikoa eta barruko mina eragiten baitzaie. Halaber, esan digute mindu egiten direla, helduek biolentzia hori onartzen dutela ikusten dutenean.

Sarritan aipatzen dira biolentzia komunitarioa eta kaleko talde bortitzen biolentzia, batez ere, Amerika Latinoan, baina arazo hori gero eta handiagoa beste leku batzuetan ere. Horri dagokionez, Karibeko herri batean egindako ikerketan ikusi zenez, inkestaturiko haurren ia erdiak esan zuten hilketaren biktimaren bat ezagutzen zutela; 9-17 urte bitarteko haurren %60k esan zuten bere familiako kideren bat biolentziaren biktima izan zela, eta %37k esan zuten familia kideren bat hil egin zutela.

Bestalde, badakigu haurren aurkako biolentzia mota batzuk ezkutuan gelditzen direla, eta ez dagoela hori kontrolatzeko modurik, ez erakundeetan eta ez familietan; *esate baterako, Europako eskualdean egunero 14 urtetik beherako lau haur hiltzen dira, hilketen edo lapurreten eraginez; urtean 1.300 baino gehiago dira. Amerikako Estatu Batuetan, haurren aurkako gehiegikeriari edo bertan behera uzteari dagokionez, urtero 3 milioi kasu baino gehiago daude.* Ezkontzaren barruan ere, munduko leku batzuetan neskek goizegi ezkontzen dituzte, ezkontzera behartzen dituzte, eta, kasu batzuetan, bahitu egiten dira ezkontzeko; horrela, neskek galdu egiten dute komunitatearen barruko babes txikia.

Neskentzat, mundua askoz ere arriskutsuagoa da beti, planetako zona askotan oraindik ere salerosketarako ondasuntzat hartzen direlako, eta horien balioa oraindik ere ugaltzeko gaitasunari lotuta dago. Mendebaldeko Afrikako nesken ia erdia eta Erdialdeko Afrikako nesken %40 15-19 urte bitarteko adinean ezkontzen dituzte, eta herri horietariko batzuetako neskarik gehienak genitalen mozketa edo ablazioa jasaten dute.

Mundu osoko neskek esan digute ikastetxerako bidean eraso egiten dietela, eskola orduetan eta eskolatik irtetean, eta hori egunero jasan behar izaten dute; eraso ez dute eskolako kideek soilik egiten, baita irakasleek eta konfiantzako postuak dituzten beste pertsona batzuek ere. Europan egindako ikerketek agerian jartzen dutenez, neskek mutilek baino eraso gehiago jasaten dute, eta erasoen %85 mutilek egiten dituzte. Halako mehatxu eta biolentzia sexuarek oztopatu egiten dute nesken ikaskuntza, eta horrela, ikasgeletatik urrundu egiten dira.

“Eskolara oinez joateko beldur naiz, beldur naiz egunen batean bahitu egingo naitelako eta mutilek neskei adarra jotzen dietelako; baina, hori aitari eta amari esanez gero, ez naute ikastetxera joaten utziko.” 8 urteko neska, Asia Hegoaldea.

Gainera, munduko emakumeek eta haurrek neurriz kanpo jasaten dute pobrezia, eta gero eta haur gehiago familiako bizitzaren barruko oinarritzko elementurik eta gurasorik gabe gelditzen dira, HIESak 15 milioi umezurtz utzi dituelako. Hego Afrikako eskualde mailako kontsultan parte hartu zuten hamar urteko neska batek (bere adina ere ez zekien seguru) esan zigun ordura arte ez zuela koltxoi baten gainean lo egin; gainera, ez zekien zer gertatuko zen etxera itzulitakoan, bere burua aldatu egin baitzen bere eskubideei buruzko gauza gehiago jakiteagatik, etab.; bere komuni-

tatean edo eskolan, aldiz, ez zen ezer aldatu. Umezurtza zen. Nolabaiteko ahalmena eman geniola sentitzen zuen, baina oraindik ere babes gabea sentitzen zen.

“Ez dago leku segururik... neskek ezin dute arriskua saihestu...”

Haur askok larrialdiko egoeretan edo errefuxiatu artean arrisku handiagoa dagoela esan digute. Neska gazte batek esandakoaren arabera, Angolara oinez egin zuen ihes, familiarekin batera, bertako gerra latzaren garaian, eta Zambiarra iritsi zen errefuxiatutzat. Gerrarik gabeko herri batera iristea lagungarria izan zen ibiltzen jarraitzeko eta herrixkak nahiz mendiak zeharkatzeko; bien bitartean, gerraren hondamenak eta emakumeen nahiz nesken aurkako biolentzia ikusi zuen, hori gerrako armatzat erabiltzen baitzen. Hala eta guztiz ere, Zambiarra iritsi zenetik (ordutik hona bertan bizi da, zenbait urtetan, eta eskolatzea amaitu du), egunero eraso eta bazterkeria jasaten ditu, neska atzerritarra delako; ez dauka bertako abizenik eta ez ditu bertako kultura tradizioak ezagutzen, baina erronka horietariko asko gainditu egin ditu, nazioarteko programen laguntzarekin eta bere irmotasunarekin. Ikerlaritzat lan egin zuen, ikerketa baterako datuak biltzen, eta goi hezkuntzan hasi nahi du. Gauza asko ditu eskaintzeko, eta beraz, beti dago itxaropena, baina itxaropena askoz ere handiagoa da gobernuaren eta zenbait agentziaren laguntza dagoenean, adibidez, Giza Eskubideetarako goi-komisarioaren Bulegoa edo UNICEF dagoenean.

“...batzuetan agian ez da gorroto fisikoa, baina esaten dizkizuten gauzek min egiten dizute...” (Neska errefuxiatua, Hego Afrikako eskualde mailako kontsulta)

Ikerketan, errutinazkoak diren eta onarturik dauden biolentzia moduei buruzko gizarte arauak aztertuko dira. Emakumeen aurkako biolentzia onartzen ez den bezala, haurren eskubideei dago kienez ere antzeko errespetua lortu nahi dugu. Aurren aurkako eguneroko eta errutinazko biolentzia onartezina da eta arriskuan jartzen du garapen nazionala. Gorputz-zigorra, ohorezko hilketa, emakumeen ablazioa, haurren etxeko laneko egoeretan sorturiko biolentzia edo homofobia ez dira berez ezabatuko, eta ezinbestekoa da eskubideak errespetatzea eta inplikaturikoak sensibilizatzea. Halaber, funtsezkoa da familien eta komunitateen laguntza, aldaketa prozesua aurrera eramateko. Eskualde mailako kontsultak egitean, buruzagi erlijioso eta komunitatearen barruko buruzagi ausartak ezagutu ditugu, eta horiek lan handia egiten dute haurtzarora eta gaztarora babestearen arloan, gizarte arauak horien eskubideak bermatzen ez dituztenean.

“Bakarrik egiten dut lo gela batean, eta gauetan jabeak atea jotzen du; nik ez dakit zer egin, bera salatzeke beldur naiz, hori eginez gero agian lana galdu egingo dudalako. Gainera, beldur naiz umezurtza naizelako eta lana galdu nahi ez dudalako.” 12 urteko neska, Hego Afrikako etxe batean lan egiten duena.

ORDUAN, ZER EGIN

DEZAKEGU?

Prozesu osoan zehar, haurrek galderarik zailenak eta garrantzitsuenak egiteko ausardia izan dute. Bileretan parte hartzen pozik ibili direla esan digute, baina guk gauzak ORAINTXE egiteko eskatu digute, bileretan komentaturiko gaiak dagokienez. Haurrek ezin dute itxaron 18 urte eduki

arte, euren eskubideen errespetua bermaturik egoteko. Oraintxe egin behar dira gauzak. Gauzak aldatzeko, beharrezkoa da baliabide egokiak beharrezana duten komunitate guztien barru-barruraino iristea, baliabideok burokrazian alferrik galdu barik.

Gauza garrantzitsuak egin daitezke gai nagusiak identifikatzeko eta beste pertsona batzuekin batu eta aldatzea eskatzeko, eta horrela, haurren aurkako biolentzia geldiarazteko, bai tokian bertan eta bai laguntza behar duten beste herri batzuetan. Espainia bezalako herriek esperientzia luzea dute eta proiektu orokor hori lagundu ahal dute, UNICEF bezalako agentzia garrantzitsuei laguntza iraunkorra emanez. Garai honetan, datorren urtean Ikerketaren Txostena aurkeztuko dugu Nazio Batuetan; bestalde, zuek Ikerketa Espainian hedatu ahal duzue eta, horretarako, txostena Estatuko hizkuntza ofizialetara itzuli behar da, bertan jasotako funtsezko mezuek hedapen egokia edukitzeko.

Eta, batez ere, hurrengo urtean mundu osoko ekintzak ugaritzeko itxaropena daukagu; izan ere, seriotan hartuko dugu haurren itxaropenei hutsik ez egiteko ardura, eta berehala hasiko gara lanean.

Eskerrik asko.

**M^ª ANGÉLES ESPINOSA BAYAL
(1)**

**Bilakaeraren eta Hezkuntzaren
Psikologia Saila. Madrilgo
Unibertsitate Autonomia**

*Genero rotak
eta familia
ereduak*

(1) Psikologia ebolutibo eta hezkuntzaren psikologiaren irakasle titularra Madrilgo Unibertsitate Autonomoan. Madrilgo Unibertsitate Autonomoko Emakumeari buruzko Azterketen Unibertsitate Institutuko Batzorde Iraunkorreko kidea. Psikologia fakultatea. Cantoblanco. Madril, 28049. e-maila: mangeles.espinosa@uam.es

1.

Gustatu edo ez gustatu, generoa zeharkako kategoria da, gizarte harreman guztiak ukitzen ditu eta eragin izugarria du pertsonen garapenean. Generoak eragina du ere, pertsonen sozializazio-prozesuan pertsona horiek ezartzen dituzten gizarte eta pertsonen arteko harremanetan. Izan ere, ume bat mundura datorrenean, gurasoen zein horien hurbileko pertsonen lehenengo galderetako bat da ume horren sexu biologikoa da. Galdera erraz horren erantzunak ondorioak ditu eta jokaera eta itxaropen batzuk sortzen ditu; horiek, azkenean, pertsonaren sexu-tipifikazio (2) prozesua baldintzatzen dute, hein handia batean (Maccoby, 1980). Prozesu horrek hain garrantzi handia duenez, galdera logiko bat planteatzen da: nola eta non ikasten dituzte neska-mutilek genero-rol bakoitzaren ezaugarriak, euren inguruko kulturen eta gizartean? Azken batean, nola eta non ikasten da gizon edo emakume izaten?

Galdera horri erantzuten ahaleginduko gara hurrengo orrialdeetan. Batez ere, emakume izaten familian ikasten dela aztertuko dugu, eta bizitzako lehenengo etapetatik hasten den irakaste- eta ikaste-prozesuak, helduaroan, zenbait jokaera ereduren eta itxaropenen garapena baldintzatzen duela. Horiek nabarmen desberdinak dira gizonek garatzen dituztenen aldean (Emakumearen Institutua, 2005).

Horretarako, bi zatitan egituratuko dugu hausnarketa labor honen edukia, bi zati desberdin, baina aldi berean osagarriak direnak. Lehenengoaren izenburua Nola ikasten da emakume izaten? da, eta genero-rolak eratzean inplikaturik dauden alderdiak aztertuko dira, ikuspuntu ebolutiborik: genero kontzeptuaren garapena, genero-estereotipoen garapena eta generoak tipifikatutako jokareen garapena (Shaffer, 2000). Bai eta Garapenaren Psikologian landu diren eredu esplikatzaileak, hain prozesu konplikatu hau azaltzeko: alderdi biologikoetan zentratzen direnak (Money eta Ehrhardt, 1972), edo, bestela, genero-rolen garapenaren jatorria gizarte alderdietan aurkitzen dutenak (Bandura, 1989; Kohlberg, 1966; Martín eta Havelson, 1981 eta 1987; Mischel, 1970). Bigarrenean, galdera hau egin dugu: non ikasten da emakume izaten? Kasu horretan, azterlan honen helburuak kontuan izanik, familiak genero-rolen garapenean duen eragina aztertuko dugu. Haur-sozializazioaren gainerako esparruek duten eragina ahaztu gabe (hau da, eskola, berdinkideak eta komunikabideak), nabarmendu behar dugu jokamoldeak, batez ere, familian ikasten dituztela neskek, euren genero-rolari dagokionez gure gizartean indarrean dauden kanonek hala exijitzen dutelako. Hori horrela da familiak eragin handia duelako gure kulturen neska edo mutil-gizon edo emakume-izatearen gain sortzen diren jokaera-ereduetan eta itxaropenetan.

(2) Prozesu horren bidez, ume bat bere genero-rolaren kontziente izango da eta horri lotutako jokaera eta balioak barneratuko ditu.

Nola ikasten da emakume izaten?

Sexu-tipifikazio prozesuan zentratzen diren azterketek (hau da, inguruko gizartean eta kulturaren neska edo mutil -gizon edo emakume- izaten nola ikasten den ikertzen duten azterketek), hiru gai desberdinetan zentratu izan dira (baina aldi berean estu lotuta daudenak): genero kontzeptuaren garapena, genero-estereotipoen garapena eta generoak tipifikatutako jokaeren garapena (Shaffer, 2000).

Genero-identitatearen (3) garapenean eskuratzen den lehenengo lorpen ebolutiboa genero kontzeptuaren garapena da. 2 urte eta erditik, 3 urtetik aurrera, neskek eta mutilek bi kategorietako bat esleitzen diote, zuzen, euren buruari; horretarako, kanpoko atributuak erabiltzen dituzte, esate baterako, janzkera edo orrazkera. Eskolaurreko etapan (3 eta 5 urte bitartean), oraindik, ez dira kontziente neska edo mutil izatea zerbait egonkorra izango dela bizitzan zehar. Lehen hezkuntza hasi arte itxaron behar da eta orduan ulertuko dute neska edo mutila izatea atributu aldaezina dela, ez dela janzkeraren edo soineko apaingarrien araberakoa, baizik eta anatomia genitalaren araberakoa.

Gezurra dirudien arren, neskek eta mutilek genero-identitatearen kontzientzia hartzen duten une berean hasten dira eskuratzen genero-estereotipoak. Bi urte eta erdi, hiru urteko neska-mutil gehienek dute genero-estereotipoen nolabaiteko ezagupena. Esate baterako, hainbat azterketek agerian utzi dute adin horietan dituzten estereotipoak eta pertsona helduek dituztenak antzerakoak direla Eskolaurreko ikasleek, neskak definitzerakoan, zera esaten dute: asko hitz egiten dutela, ez dutela inoiz inor jotzen, laguntza behar izaten dutela, andrakilekin jolastea eta amei etxeko lanetan laguntzea gustatzen zaiela, esate baterako, janaria prestazen eta garbitzen. Bestela, neska eta mutil hauek uste dute mutilei autoekin jolastea, aitei laguntzea eta gauzak eraikitzea gustatzen zaiela. Genero-estereotipoak hain gazterik eratzea soilik era batera azaldu daiteke: neska-mutilek tratatu desberdina jasotzen dute mundura etortzen diren une beretik, eta horrek jokaera eta itxaropen batzuk sortzen ditu neska-mutilengan, erabat desberdinak batzuentzat eta besteentzat sexu biologikoaren arabera. Horri gehitu behar diogu, era zuzen batean edo zeharka, holako ideia asko mantendu egiten direla haur eta nerabeen sozializazioaren esparru desberdinetan (garapenearen esparruak direnak, hain zuzen ere), eta hori ikusita, erraz azaldu genezake gure gizartean zoritxarrez oraindik ikusten dugun desberdinkeria egoera askoren jatorria zein den.

Hautzaro osoan, eta, batez ere, hurbileko pertsona helduek -gurasoek eta irakasleek, batik bat haurren gain duten eraginagatik, genero-estereotipoak sexu biologikoari lotutako bereizketak ezartzeko erabili daitezke, dimentsio psikologiko desberdinetan (Serbin, Powlishta eta Gulko, 1993). Horrela, 10 eta 12 urte bitarteko neska-mutilek pentsatzen dute emakumeak ahulak, sentiberak, onak, zailak eta maitekorrek direla; gizonak, aldiz, handinahiak, asertiboak, oldarkorrak,

(3) Pertsonak bere generoaren gainean eta genero horrek bere bizitzan dituen inplikazioen gainean duen ezagupena.

menderatzaileak eta krudelak direla. Adin horietan, gogor kritikatzten dira genero-rolen transgresioak, batez ere, mutilek egiten badituzte. Horrek erakusten du presio handiagoa dagoela mutilen gain, esleitu zaien genero-rola bete dezaten (Levy, Taylor eta Gelman, 1995).

Nerabezaro goiztiarrera heltzen direnean, genero-estereotipoak malgutu egiten dira, baina denbora laburrean -nerabezaro ertain eta berantiarrean-, erradikalizatu egiten dira, berdinkideek presio izugarria egiten dutelako pubertaroan, pertsonak esleitu zaien genero-rola bete dezan. Genero-rolaren transgresioen aurrean nerabeek erakusten duten intolerantziaren jatorria eboluzio-etapa honetan berezkoa den generoaren areagotze (4) prozesuan dago. Hortik aurrera, sexu identitatearen eratze prozesua emango da (prozesu horren lehenengo fasea lehen haurtzaroan izan da).

Generoak tipifikatutako jokaeren garapena ere, oso goiz ematen den prozesua da. Esate baterako, neska-mutilek oso gazterik erakuste dute sexu biologiko bereko lagunekiko lehentasuna. Bi urterekin, neskek nahiago dute neskekin jolastu eta mutilek mutilekin. Lehentasun horiek areagotu egiten dira urteak igaro ahala. Horrela, 10 edo 11 urte egiterakoan, berdinkideek baztertu egiten dituzte esleitu zaien genero-rolaren arabera jokamolde egokia ez duten neska-mutilak (Kovacs, Parker eta Hoffman, 1996).

Genero-identitatea osatzen duten alderdi horien gaineko aipamen laburrari esker, hobeto ulertu dugu, neskak, ia jaiotzen diren une beretik, ikaskuntza -zuzenak zein zeharkakoak-, eredu eta erreakzio jakin batzuen eraginpean daudela, eta konbentzitu egin nahi dira desberdintasun biologikoen desberdintasun psikologikoen dakartzatela. Gure gizartean, neskek jasan behar duten sozializazio-prozesu desberdin horren ondorioz, sarritan, ez dute euren burua bizi diren inguruko protagonista aktibo legez ikusten. Horregatik, genero-estereotipo tradizionalak denboran iraun egiten dute.

Orain, galdera hau egin behar genioke geure buruari: zein alderdik baldintzatzen dute aurreko lefroetan laburbildu dugun genero-identitatearen eratze prozesu hori? Galdera horri erantzuteko, Garapenaren Psikologiatik landu diren hurbilketa teoriko desberdinak aztertu behar ditugu. Teoria horien laburpena aurkeztu baino lehen, nabarmendu nahi genuke garrantzitsua dela galdera horren erantzuna aurkitzea, genero-identitatearen eraikuntza baldintzatzen duten faktoreak jakin behar ditugulako, horien gain esku hartu ahal izateko eta neskei eta emakumei hain kalte handia eragiten dieten genero-estereotipo tradizionalak desagerrarazten ahalegintzeko. Izan ere estereotipo horiek emakumeak baztertu eta, gizonezkoen aurrean, gutxiagotasun egoera batean kokatzen dituzte.

Genero-identitatearen eraikuntza azaltzeko proposatu diren teoria desberdinak bi bloke handitan banatu daitezke hasiera batean: alderdi genetikoetan zentratzen direnak eta inguru alderdietan zentratzen direnak (Shaffer, 2000).

(4) Sexuen arteko desberdintasunak areagotu egiten dira, taldeak presio egiten dutelako genero-rol tradizionalak hartu daitezten.

Lehenengokoei dagokienez, Money eta Ehrhardt-en (1972) teoria aipatu behar dugu. Horren arabera, sexu-tipifikazio prozesua azaltzeko, genetikoki baldintzatuta dauden jazoera edo gertakari kritiko batzuetara jo behar dugu, pertsona batek gizon-rola edo emakume-rola hartzerakoan izan dezakeen lehentasunean eragina duena. Sekuentzia hori sortze beretik hasten da, eta sexu desberdintze prozesu baten ondorioz jarraitzen du. Prozesu hori hormona jakin batzuen eraginaren ondorioz sortzen da, kodifikazio genetikoa XX edo XY izatearen arabera.

Bigarrenei dagokienez, inguru alderdien eraginean zentratzen dira denak. Teoria horien artean dagoen desberdintasuna da batzuek garrantzi gehiago ematen dietela faktore batzuei beste batzuei baino. Horrela, gizarte ikaskuntzaren teoriak honela azaltzen duten genero-identitatearen garapena (Bandura, 1989; Mischel, 1970): neska-mutilek bizi diren inguruan dituzten eredu femenino eta maskulinoak behatuz ikasten dute -zuzenean edo zeharka-. Kohlberg-en (1966) teoria kognitibo-ebolutiboaren eta genero eskemen (Martín eta Halverson, 1981 eta 1987) arabera, gaitasun intelektual jakin batzuk izan behar dira, gizarte esperientziak genero-rol jakin bat hartzea ahalbidetuko duten ezagutza-eskemetan integratu ahal izateko.

Teoria horiek guztiek genero-rolen garapena ulertzen lagundu dute (Ruble eta Martín, 1998), baina sexu-tipifikazioaren prozesuari buruz ematen duten azalpena osatugabea da; izan ere, faktore batzuen edo beste batzuen -biologikoak, sozialak, kognitiboak, etab.- garrantzian zentratzen dira, gainerakoek duten balio esplikatzailerantz baztertuz. Horregatik, gure ustez, erabat beharrezkoa da Bronfenbrenner-en eredu ekologikotik (1979) abiatzea, eredu horien guztien ekarpenak azalpen bakarrean integratu ahal izateko. Horretan, faktore biologikoek, sozialek zein kognitiboek garrantzi berbera izango lukete. Eta, era berean, hurrengo ideia hau defendatzeko aukera emango digu: desberdintasun biologikoek ez dituzte desberdintasun psikologikoak baldintzatzen. Kodifikazio genetikoa jakin bat izateak -XX edo XY-, hormona maila desberdina baino ez du adierazten. Horren ondorioz etorriko da barruko eta kanpoko genital femeninoak edo maskulinoak garatzea. Genero-identitatearen eratze prozesuan esku hartzen duten gainerako alderdiak, hau da, haur eta nerabe sozializazioaren testuinguru desberdinetatik datozenak (-familia, eskola, berdinkideak, komunikabideak, etab.), ikasitakoak dira. Beraz, eredu horrek genero-estereotipo tradizionalak desagerrarazteko aukera ematen digu, nesken, mutilen eta nerabeen garapen testuinguru desberdinetan esku hartuz.

3.

Non ikasten da emakume izaten

Atal honetan aipamen labur bat egingo dugu aldi ebolutibo desberdinetatik -lehenengo haurtzarora, eskolaurreko etapa, eskolako etapa, eta pubertate nerabezarora-. Neska-mutillak hezteko familian erabiltzen diren eredu diferentzialak azpimarratuko ditugu bereziki, bai eta eredu horiek duten eragina, genero-rol tradizionalenak barneratzean, adieraztean eta finkatzean.

Lehenengo haurtzaroari dagokionez, bikote batek guraso izango dela dakien une beretik, etorriko den umearen sexu biologikoak espektatiba desberdinak sortzen ditu ume horren portaera, garapen, gaitasun eta abarren gain. Aspaldi egindako eta oso argigarria den esperimentu batean, aita talde bati euren seme-alaba jaioberriak (jaino eta 24 ordura) deskribatzeko eskatu zitzaion eta egiaztatu ahal izan zenez, deskribapenetan desberdintasun handiak zeuden jaioberriaren sexu biologikoaren arabera. Aitentzat, mutilak aktiboak, gogorak eta buruargiak ziren; neskentzat erabilitako adjektiboak, aldiz, maitekor, sentibera eta lagunkoi ziren (Maccoby, 1980; MacFarlane, 1977). Azterketa horren emaitzek ageri-agerian uzten dute gurasoek euren seme-alaben gaitasunen gain dituzten espektatibak ia seme-alabok jaiotzen diren une beretik daudela presente.

Aita-amek euren seme-alaben sexu biologikoaren arabera erakutsitako portaera desberdin horrek jarraitu egiten du garapenaren lehenengo etapetan, hainbat alderditan: logela apaintzeko era, janzkera, umeari erosten zaizkion jostailuak eta horiekin egiten den jarduera mota. Azken alderi horri dagokionez, azterketa ugari egin da Psikologia Ebolutibotik abiatuta, eta horiek erakusten dutenez, gurasoek semeekin egiten dituzten jokoa aktiboagoak eta desordenatagoak dira; neskekin egindako jokoa, aldiz, pasiboagoak eta ordenatagoak dira eta hitzak presentzia garrantzitsua du (Delval, 1994).

Eskolaurreko etapara heltzean, genero-identitatea eratzerakoan eragin handia duten aiten eta amen portaera ugari areagotu egiten dira, aurreko etapan baino gehiago. Etapa honetan ama gehienek, baina, batez ere, aitek arreta berezia jartzen dute euren seme-alaben jokaera argi eta garbi estereotipatua izan dadin. Uste dute arazoak egon daitezkeela seme-alaben jokaera ez bada egokia, hau da, ez bada konbentzionalki egokitzat jotzen dena. Horri dagokionez, adierazi behar da, garrantzitsua baita, batez ere mutilen "portaera desegokia dela era aktiboago batean zuzentzen eta agirakutzen dena. Horrela, esate baterako, gurasoak ez dira hainbeste kezakutzen neska batek balioekin edo autoekin jolasten badu, edo era zakar batean jokatzen badu, baina, bai, mutil batek andrakilekin jolasten badu edo "sentiberatasun gehiegi" erakusten badu.

Eskolako etapan, berriro ere desberdintasun nabarmenak aurkitzen ditugu gurasoen portaeran, seme-alabei dagokienez. Sasoi horretan, oraindik ere aurreko etapetan aipatu ditugun espektatiba diferentzial asko erakusten da, baina hezkuntza formalak hain garrantzi handia hartzen duenez, gaitasun jakin batzuk garatzearekin zerikusia duten espektatiba berriak agertzen dira, eskolako ikaskuntzekin zerikusi zuzena edo zeharkakoa dutenak. Horrela, azterketa askok agerian utzi dutenez, aitek eta amek uste dute alde handiak daudela nesken eta mutilen artean, behintzat hurrengo gaitasunei dagokienez: hitzerako gaitasuna, gaitasun bisuo-espazialak eta gaitasun matematikoa (Shaffer, 2000). Beste azterlan batzuetan ikusi denez, desberdintasun horiek benetakoak dira, hau da, ez da gurasoen iritzia, baizik eta dagozkien probetan adin desberdinetako neska-mutilen exekuzio mailak erakutsi duela. Desberdintasun horien jatorriaren azterketa sakonagoa egin denean, ikusi ahal izan da desberdintasun horiek ez direla "a priori" existitzen, baizik eta ikasitako portaera batzuen ondoriozkoak direla. Desberdintasun horien jatorria gurasoek, seme-alaben sexu biologikoaren arabera, horiekin ezartzen dituzten interakzio era desberdinetan dago (Barberá, 2005).

Pubertaro eta nerabezeroari dagokionez (laburpen honetan aztertuko dugun azken garapen-etapa), esan behar dugu bizitzako sasoi horretan berriro aurkituko dugula genero-identitatea berriz "eratzeko" (5) beharrizan ebolutiboa. Horri dagokionez eta eskolaurreko etapari buruz aurreko paragrafoetan esan dugun bezala, nabarmendu beharko litzateke neska-mutilak erabat estereotipatu bihurtzen direla eta genero-rol tradizionalenei lotutako jokamoldeak jarraitzen dituztela. Horren aurrean, egoera jakin batzuetan, berriz ikusi dezakegu, gurasoen jokaerak izugarri laguntzen duela egoera horrek iraun dezan. Horrela, ikusi dezakegu aita-amak askoz ere zorrotza-koak direla alaba nerabeekin, hurrengo gai hauetan: kalera irtetea, ordua eta lagunak kontrolatzea; semeekin, aldiz, ez da horrenbeste gertatzen, eta askatasun dosi handiagoak eskaintzen dizkiete -oker pentsatzen dutelako arrisku gutxiago dutela.

4.

Familia ereduen implikazioa genero rolen garapenean

Emakume izaten nola eta non ikasten den azaltzen duen laburpen honek agerian uzten du, argi eta garbi, gure gaur egungo gizartean rol femenino tradizionala iraunarazten laguntzen duten elementu nagusietako bat aita-amen jokaera diferentziala dela haur- eta nerabe-sozializazioaren prozesu osoan zehar.

Egoera orokor horri, beste datu bat gehitu behar diogu, hain zuzen ere, oraindik gure herrialdean, XXI. mendearen hasieran, desoreka larria dagoela, emakumezkoen eta gizonezkoen artean, etxe-ko arduren banaketan eta gauza bera gertatzen dela lan eta familia bizitza uztartzeko estrategietan. Hori kontuan izanik ondorioa nahiko argia da: familian ikasten da emakume izaten, familiako pertsona helduek adierazten dituzten bizitza eredu eta espektatiben ondorioz. Baieztapen hori agerikoa da, lehen aipatu dugun bezala, eta ez litzateke arazo bat izan behar emakumeontzat, familia gehienetan eratzen ari den emakume eredu hori ez balitz estereotipo femenino tradizionalaren arabera. Izan ere, eredu horretan, emakumeak, oraindik ere, gutxiagotasun egoera argi batean daude, bizi diren munduan aktiboki parte hartzea eragozten die -gizonezkoen berdintasun baldintzetan-, bai eta erabaki garrantzitsuak hartzea eta erabaki horietatik datozen ardurak euren gain hartzea.

(5) Genero-identitatea "berrerrazteaz" ari gara, identitate hori eratuta zegoelako eskolaurreko etapari, nahiz eta sasoi horretan nerabeak munduan duen egoera berria birdefinitu behar den; beraz, bere gizarte harremanen mundua berriro eratu behar du, bere genero-rola eta sexu lehenetsunak barne.

Egoera hori aldatu ahal izateko eta emakumeek -eskolan, lanean, politikan...- aurkitzen dituzten desberdinkeria larriak desagerrarazteko, familien gain esku hartu behar da, eta zehatzago esanda, familietan gazteenei aurkezten zaizkien rol femenino eta maskulinoen ereduon gain. Horregatik, jardunbide onen multzo bat diseinatu behar da, familian emakume izaten erakusteko, baina ikaskuntza hori estereotipo femenino tradizional hutsera mugatuta egon gabe, baizik eta erakutsi ditzala estereotipo maskulino zein femenino tradizionalaren alderdi positiboak. Azken batean, familiek, edozein eratakoak izanik ere, lagundu diezaietela kide guztiei hazten eta gartzten, horien beharrianak eta gaitasunak kontuan izanik, eta sexu biologikoa eta horri lotuta joan ohi den genero-rola ez daitezela izan pertsonaren aukerak eta etorkizunean eskuratuko dituen lorpenak baldintzatuko dituen zama.

5.

Bibliografía

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6 lib., 1-60 orr. Greenwich, CT: JAI Press.
- Barberá, E. (2005). *Psicología y género*. Madril: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madril: Paidós.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madril: Siglo XXI.
- Instituto de la Mujer (2005). *La mujer en cifras*. Madril: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental análisis of children's sex role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kovacs, D., Parker, J. eta Hoffman, L. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendships in elementary school. *Child Development*, 67, 2269-2286 orr.
- Levy, G., Taylor, M. eta Gelman, S. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531 orr.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacFarlane, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martin, C. eta Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134 orr.
- Martin, C. eta Halverson, C. (1987). The roles of cognition in sex roles and sex typing. In D. B. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex-typing: Theory and research*. New York: Praeger.

-
- Mischel, W. (1970). *Sex-typing and socialization*. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 2. lib., New York: Wiley.
- Money, J. eta Ehrhardct, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ruble, D. eta Martin, C. (1998). Gender development. In N. Eisenberg eta W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3. lib., 933-1016 orr.
- Serbin, L., Powlishta, K. eta Gulko, J. (1993). The developmentof sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2), Serial 232 zk.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madril: Thomson.

ANA VEGA NAVARRO

**Hezkuntza Zentro Nagusia. La
Lagunako Unibertsitatea.
Tenerife**

Jolasa eta

generotxo

identitatea

Adela Turínek esan zuen, ipuinetako irudien bidez transmitituriko estereotipo sexualei buruzko liburu batean, eta nire irakasle esperientziak berretsi egiten du: mutilak eta neskek eskolara iristen direnean, hiru edo lau urterekin, dagoeneko identifikaturik daude euren rol sexualekin, sexu bakoitzaren jokabideak bereizten dituzte eta argi dauzkate euren lehentasunak: gehienek badakite emakumeen eginkizuna etxeko lanak egitea eta haurrak garbitzea nahiz elikatzea dela. Halaber, badakite gizonen eginkizun nagusia dirua irabaztea eta etxera eramatea dela. Barneraturik dituzte estereotipo nagusiak, aiten eta amen lanbideei nahiz rolei dagokienez, eta horrek eragina dauka hurrek aukeratzen dituzten jostailuetan eta jolasetan.

Nola gertatu da estereotipoen barneratze goiztiar hori? Zalantzarik gabe, osoa ez den errealitate horren eraketan faktore askok hartzen dute parte. Batzuk lotuta daude kontakizunen indarrarekin eta kontuen sinbologiarekin nahiz irudiekin, Turínek azaldutakoaren arabera. Beste zenbait, berriz, publizitatearen indarraren eta telebistako programetako marrazki bizidunen eraginezkoak dira, horiek itxuragabetu egiten baitute errealitatea. Beste batzuk jolasekin eta beste haur batzuekiko harreman anitzen ondoriozkoak dira. Baina, nire ustez, adin horretan familiaren barruko bi- zipenek eta ikaskuntzek dute eraginik handiena.

1.

Familian desberdintasunean oinairrituz ikasten

Familia eredu nagusietan, aita agintaria da eta familiako gainerako kideek aginte hori onartu behar dute; ama, berriz, bitartekaria da. Aitak *lan egin eta dirua eramaten du etxera*; horrexegatik da indartsua, eta zigorrak ezartzen ditu; amak *sentitu egiten du* eta nagusitasun-mendekotasuneko balio patriarkalak transmititzen ditu. Amek, gero eta gehiago, etxetik kanpo egiten dute lan, baina halako kasuetan lanaldi bikoitza izaten dute, etxeko lanak ere eurek egiten baitituzte (janaria prestatu, garbitu, lisatu,...); atsedenaldira hartzen dute eguerdi osteko telesaila ikusteko (batzuetan *ezkutuan*, minberatzat ez gelditzeko); bien bitartean, aitak *adimen* mailako lanak egiten ditu: bankuko kontabilitatea ikuskatu, errenta aitortpena bete, egunkaria irakurri..., edo telebistaren aurrean eserita egoten da, kasuan kasuko partida ikusten, *lagunekin batera*, garagardoak edan eta edan; garagardo horiek ere emazte zintzoak ateratzen dizkie, alaben laguntzarekin, eta semeek, aitarekin batera, *beltzez jantzita dagoenari irainak esaten* ikasten dute.

Lan munduaren barruko egoera ez da askoz ere hobea. Emakumeak, Montserrat Roigek ironiaz esan zuenez, "atzeko atetik sartzen dira produkzio sistemari". Lana lortzen dutenean, euren soldata gizonena baino txikiagoa izaten da, jarduera bera egin arren. Nekez iristen dira erantzukizuneko eta zuzendaritzako goi postuetara, besteak beste, ideologia patriarkalaren ustez gizonak irainduta sentitu ahal direlako, emakume batek aginduak ematen badizkie.

Horren ondorioz, emakumeen lan partaidetza emakumeen lanbideetara mugatzen da, hau da, etxeko lanen jarraipenak diren lanbideetara: sukaldariak, ile-apaintzaileak, jostunak, etxeko enplegatutak, haurtzaindegietako zaindaria, erizainak, irakasleak... Ez da kasualitatea, hala eta guztiz ere, laneko hierarkia emakumeenak omen diren lanbideetan ere diskriminatzailea izatea: sukaldeburua gizona da; modan dagoen jostuna eta diseinugilea gizona da; ile-apaintzailerik ospetsuena gizona da, eta zerbitzaria, eta sendagilea eta eskolako zuzendaria. Eta Unibertsitateko katedraduna eta etorkizun handiko karrera zientifikoetako nahiz teknologikoetako irakaslea ere gizona da.

Lana gehienbat emakumeek uzten dute, familiako haurrak eta adineko pertsonak zaintzeko; izan ere, denbora osoa hurrei eskaini ezean, ama onak ez izatearen sentsazioa dute. Gizonek, aldiz, ez dute halako erantzukizunik familiaren barruan, denbora gehiago ematen dutelako lanbide bizi-eremuetan, eta, hala eta guztiz ere, ez dute halako erruduntasun sentsaziorik.

Bizitako eredu hori funtsezko euskarria da mutilei jolasetan aktiboak eta dinamikoak *izan behar direla* erakusteko; neskek baino balio eta protagonismo handiagoa *eduki behar dutela* erakusteko; neskak adeitsuak eta otzanak, garbiak, txukunak, lasaiak, sentiberak, pasiboak, mendekoak eta ameslariak *izan behar direla* erakusteko. Emakumearen eta gizonaren bizipen estereotipatu horiek pobretu egiten dituzte neskak eta mutilak. Simetria beharizan bitxi baten eraginez (Turínek esandakoaren arabera), bizipen horiek batzuei ukatu egiten dizkiete besteei eratzkitako ezaugarriak eta jokabideak. Mutilak aktiboak badira, neskak ezin dira aktiboak izan; neskak txeratsuk eta sentiberak badira, mutilak bortitzak eta erasokorrak izan behar dira. Flaubertek ere esan zuen, Mme. Bovaryren ahoan: "gizon batek behintzat askatasuna dauka. Pasio guztiak bizi ditzake, herri guztiak bisitatu, oztopoak gainditu (...). Baina emakume bat oztopoz inguratutako dago (...), eta beti dago geldiarazten duen konbentzioren bat edo liluratzen duen irrikaren bat".

Etiket kanpoko emakumeen erreferenterik ez duen eredu horrek pobrezi itzelarekin orientatzen ditu neskak. Erreferente eza horri, gainera, sinbologia setatsua eta iraunkorra gehitu behar zaio: emakumea eta amantala, lanbasa eta erratza; emakumea eta erosketa-gurditxo edo haur-kotxea. Neskek eredu bete behar dute nahitaez, edo bestela, arriskutsua eta segururik okerra den erabakia hartu behar dute: gizonen ereduak imitatu. Mutilek, debaluturiko emakumeen mundu horretako erreferente gutxirekin, ez dute uste emakumeek etiket kanpoko eginkizunik eduki dezaketarik. Kasu askotan euren amek etiket kanpoko lana egin eta aitek lagundu egiten dute etxeko lanetan, baina estereotipoak nagusitu egiten zaizkio errealitateari.

Orain arte azaldutako eredu hori eta harremanak desberdintasun estrukturaletik ulertzeko modua (familiako eta laneko desberdintasuna), zorionez, apur bat aldatu egin da azken urteotan; izan ere, gero eta emakume gehiagok, sentsibilitateari eta hunkigarritasunari uko egin barik, euren bizitza dutela sentitzen dute eta pozik daude bizitza horrekin; hau da, ez dute jardunaldi bikoitzaren zama jasan behar, etxean lanak eta erantzukizunak banatu egiten direlako eta horrek protagonismoa, bizitza soziala, zaletasunak eta abar edukitzeko aukera ematen dielako. Halaber, aita gero eta gehiagok parte hartzen dute etxeko lanetan, eta sentimenduak eta emozioak adierazten dituzte; aita horiek entzun egiten dute, etxean daudelako, eta familiako eguneroko bizitzaren gorabeherak ezagutzen dituzte; aita konfidenteak dira eta prest daude bai arazoak eta bai alaitasunak entzuteko.

Horren eraginez, eredu patriarkalaren aurkako kritikak, lehen aipatu ditugunak, nahiko arruntak dira arlo askotan, gizartearen arloan egindako aurrerakuntzen eta legegintza mailako aldaketen eraginez. Eta aldaketa askoz ere handiagoa izan behar da, seme-alaba kopurua gero eta txikiagoa eta egitatezko bikoteen kopurua gero eta handiagoa den neurrian; adopzioak gero eta gehiago diren neurrian (gehienetan, beste kultura batzuetako haurren adopzioak); dagoeneko aitak eta amak osaturiko familiei buruz mintzatu ezin garen neurrian (familia berreratuak, guraso bakarrekoak, homosexualak). Eta generoko harremanak ulertzeko eredu sorberri hori presentzia hartzen ari da haurren artean, familiaren barruko eguneroko bizipenak bizitzeko modu berri horren eraginez; izan ere, lehen esan dugunez, horrek eragin erabakigarria dauka errealitatearen eraketan. Familia horien barruan (zalantzarik gabe, kontzientzia eta sentikortasunik handiena duten familiak, halako gaietan), berdintasuna eta erantzukizunen banaketa defendatzen da. Familia horiek kritikoagoak dira publizitate sexistarekin eta telebistako programa sexistekin, eta hautatu behar diren eta ikusi behar denaren eta ez denaren inguruko kontzientzia handiagoa dute. Kasuan kasuko adinerako egokiak diren eta berdintasuna indartzen duten jostailuak eta ipuinak erosten dira. Halaber, aisialdiko eta astialdiko jarduerak beste modu batera antolatzen dira.

Izan ere, harremanak ulertzeko modu berri horretatik pribilegiozko posizioa dago jolasak eta jostailuak nolakoak izan behar diren eta zeintzuk aukeratu edo baztertu behar diren jakiteko. Familia horientzat, gero eta adierazle arrosa eta urdina dagoeneko ez da baliozko erreferentea, ez eskolarako eta ez etxerako, Marina Subirantsen eta Cristina Brulleten ikerketa gogoratuz. Familiako kide horiek kritikoagoak dira merkataritza gune handietako katalogoetan datozen eskaintzekin eta proposamenekin: Olentzerok neskei ekarriko dizkien panpinekin eta amei ekarriko dizkien etxeko tresnekin bateriko arrosa koloreko orriak, eta aitentzako erremintekin eta mutilentzako kirol materialekin, abenturekin nahiz emozioekin bateriko orri urdinak.

Halaber, etorkizuneko hautapenentarako materialen eta jostailuen garrantziaz ere jabetzen dira, nolabait ere, batik bat zientziei, injinerutzei, informatikari edo arkitekturari loturiko karreretan eta lanbideetan. Izan ere, ikerketa askok frogaturikoaren arabera, neskak jolasten direnean eta erai-

kuntzako tresnak nahiz aparatuak erabiltzen dituztenean, zientzia fisikoekiko interes handiagoa dute, eta adierazpen espazialeko gaitasun handiagoa garatzen dute. Hori dela eta, halako familietako neskek hiru dimentsioko materialak, legoak, muntatzeko zein desmuntatzeko tresnak nahiz jostailuak, eraikitzeak eta mihizatzeak edukitzen dituzte etxean; era berean, mutilek panpinak zaintzen, janaritxoak prestatzen edo lisatzen ibiltzen dira, jakina, tresnak, garabia eta kamioia baztertu barik.

Familia ikuspegi horretatik begiratuta, ipuinetan (kontakizunetan eta irudietan) agertzen den jokabide sexistari buruz esandakoa ere aintzat hartzen da. Irakurmenen hautapen egokiaren garrantzia ulertzen duten familia horiek elementu sexistarik gabeko ipuinak eta liburuak bilatzen dituzte; aldiz, protagonistatzat neskek dituzten ipuinak aukeratzen dituzte (beldurrik ez duten neska, arriskuan jartzen direnak eta eremu publikoak okupatzen dituztenak). Ez dut alderdi horretan sakonduko, Adela Turínek helduko baitio, zalantza barik, lan horri.

Era berean, nesken eta mutilen berdintasunaren garrantziaz jabeturiko familiek (haurrok haztean errealagoa den berdintasuna sustatzeko) oso kritikoak izaten dira telebistako bereizmenik gabekoa eta kontsumista den publizitatearekin, baita publizitateko mezu belizista, sexista edo xenofobo askotan agertzen den itxuragabetzearekin ere. Familia horietako hurrek, bestalde, familiakoei alde aurretik ikusitako programak baino ez dituzte ikusten, eta gainera, helduekin batera ikusten dituzte, kritikan parte hartu ahal izateko; halaber, atsegin ez dituzten gauzak komentatu eta horiekiko aukerak proposatzen dituzte. Hortaz, esperientziak partekatzeko elkarrizketa jaria korra ere garrantzi handikoa da.

Familia horietako neskek eta mutilek, txiki-txikitatik, etxeko lanak eta erantzukizunak bereganatzen dituzte (euren adinaren arabera). Banakako lanak edo taldekoak izan daitezke. Jakina, neskek eta mutilek ez dute horretarako arazorik izaten, nagusiak ere halako lanak egiten ikusten dituztelako.

Familia horietariko askok badakite etxean egindako lana indartu egiten dela eskolan, ikastetxeak pentsaera horren aldekoak eta berdintasunaren sustatzaileak direnean. Horren ondorioz, euren idealen eta bizitza-filosofiaren arabera aukeratzen dute ikastetxea. Etxetik kanpoko lanak bateratzeko aukera ematen duten ikastetxeak bilatu behar dira, eta batzuetan, eskolako jantokiak eta ordutegien bateragarritasunak garrantzi handia dute. Hori, gaur egun, ezinezkoa da ikastetxe publikorik gehienetan. Esan nahi dut euren seme-alabentzat berdintasunezko hezkuntza nahi duten gurasoek ez dutela edozein ikastetxe aukeratzen; izan ere, balio horiek sustatzen dituzten eta lan hori familiarekiko modu paraleloan egiten duten ikastetxeak aukeratzeko ahalegina egiten dute. Familiako kide horiek ondo dakite ikastetxeak familiarekin lan egin behar duela, baina familiak ere lan egin behar du eskolarekin.

Berdintasunerako hezkuntza, berdinen eskoletan

Berdintasunaren beharraz jabeturik dauden familia horien ikuspegitik, eskola oso garrantzitsua da halako planteamenduak indartzeko eta sustatzeko; horrenbestez, lehen aipatu ditugun familietako seme-alabentzat (batik bat, neskentzat) ere oso garrantzitsua da. Izan ere, neska horiek eskolan baino ez dute nolabaiteko berdintasun girorik ikusiko, euren balioa bertan erakutsi ahal dute, eta gainera, eguneroko familia bizipenekiko gauza desberdinak eta aukerakoak ikusiko dituzte.

Izan ere, eskolan mutilen ikasgai berberak dituzte, lan berberak, irakasle berberak, ikasgela berberak, eserleku berberak. Eta, bertan, berdintasunaren esperientzia bizitzen dute, eta ikusten dute mutilen gauza berberak egiteko gauza direla, batzuetan mutilek baino hobeto gainera. Eskolan, halaber, emakume irakasleak berdintasunezko lana egiten agertzen dira neska-mutilen aurrean, hau da, amarena eta emaztearena ez den lana egiten.

Sarritan, hori itxura hutsa baino ez da, bazterkeria eta sexismoa egiturazko mekanismo esplizituen bidez gertatzen direlako eskolan, adibidez, emakume irakasleak hezkuntza sistemako beheengo mailetan egotea eta gizonak gorengo mailetara nahiz zuzendaritzako karguetara sustatzea. Halaber, bereizkeriak eta sexismoak ezkutuko aurpegiak dituzte, eta irakasleek batzuetan ahaztu egiten dituzte aurpegi horiek; horien bidez, onarpen eta mendekotasun jarrerak modelatzen dira, eta emakumearen partaidetza isildu egiten da, historiaren baterako egiletzat nahiz protagonista-tzat eta kultura jardueren egiletzat. Hala eta guztiz ere, esan behar da irakasleak sexismoaz jabetzen direnean eta halako jarrerak aztertzeke zein detektatzeko tresnak dituztenenean, gehiengotik aldatzeko borondatea eta esfortzua egoten da, segurutik Marina Subiratsek azalduko duenez. Ez naiz asko luzatuko, baina esan behar da, ikastetxeak emakumeentzat eta gizonentzat izan behar badira, antolamendu demokratikoa eduki behar dutela, aniztasuna, partaidetza eta ideien adierazpen askea sustatzeko. Gainera, talde-lanari eta partekaturiko kudeaketari lehentasuna eman behar zaio, baita baterako erantzukizunari ere, inplikaturiko eragile guztiek erabakiak hartzeko orduan, bakoitza bere eremuan eta erantzukizunarekin, jakina. Horrela ulertzen den ikastetxe bat haur guztiak, irakasleak eta familiak etengabe aberasteko lekua da. Gainera, leku horretan uko egin behar zaio doktrinamenduari, eskola komunitateko kide guztien konfesioak eta ideologiak errespetatzeko; gainera, balioen, ohituren eta oinarritzko printzipio etikoen onarpena eta bi-zipena landu behar da (esate baterako, elkartasuna, ingurumenaren errespetua eta dibertsitatea). Hezkuntza eta ikastetxeak ulertzeko modu horrek beste ideia bat dakar, beti modu esplizituan azaltzen ez den ideia: berdintasunerako hezkuntza egingarria izateko, beharrezkoa da metodologia irekia eta sortzailea edukitzea, sentimenduei eta emozioei lekua uzteko eta berdinen eskola benetan proiektatu ahal izateko. Esan daiteke, beraz, berdintasunerako hezkuntza honako ezauzgarri hauetan euskarririk egon behar dela: talde-lana, elkarrizketa, harreman afektiboak, erres-

petua eta lankidetzara. Ez da ahaztu behar, berdintasunari dagokionez, guztiok ere aukera berberak ditugula jabetu behar garela.

Parametro horietan oinarrituz, defendatu eta eskatu behar diren zentro motak aipatuko ditut: dibertsitatea errespetatzen eta baloratzen duten zentroak, eta hori, azken batean, hezkuntza beharizan bereziak dituzten haurren integrazioan ez ezik, desberdintasun etnikoen, kulturalen, ideologikoen eta erlijiosoen errespetuan ere ikusten da (honen barruan, bikote eta familia mota desberdinen onarpena eta balorazioa sartzen dira); baterako hezkuntza sustatzen eta baloratzen dituzten ikastetxeak, eta hezkuntza hori baliozkoa izan behar da gure neskei eta mutili etengabe eskaintzen zaizkien eredu sexista estereotipatuak konpentsatzeko, baita interes komunak garatzeko eta indartzeko ere; aldi berean, batzuen eta besteen beharizanak eta erritmoak errespetatu behar dira, aukera berdintasuna bermatuz.

4.

Familien partaidetza eta lankidetzara: beharizana eta estakizuna

Familia batzuek familia-eskolaren arteko lankidetzari berdintasunezko planteamenduak indartzeko eta sustatzeko ematen dioten eginkizun garrantzitsua aipatu dut lehen. Esan behar da familien partaidetzak garrantzi handia duela, eta euren seme-alaben hezkuntzarekiko konpromisoa dutela esatean ez dut gauza berririk azaltzen, horretan guztiok baikaude ados. Oraingo eskola, are gehiago biharko eskola, irekita egon behar da gurasoen lankidetzara eta partaidetzara, haurrek lankidetzako lan horren hobariak jasoko dituztelako. Eskolak eta irakasleek, halaber, lankidetzara zintzoaren hobariak ikusiko dituzte, euren partaidetzan konfiantza edukiz gero gurasoak irakasleentzat oso lagungarriak direlako.

Baina ez dut errealitate objektibo bat ahaztu nahi, mozorrotzeko zaila den errealitatea: irakasleen eta familien arteko tirabirak, desadostasunak eta gatazka ohikoak izaten dira ikastetxe askotan, are gehiago familien partaidetzara irekita omen dauden ikastetxeetan. Nire iritziz, zailtasun horietariko asko elkarrekotasunaren esangura txarto ulertzearen eraginezkoak dira: irakasleok gurasoek geure hizkera eta proposamen metodologikoa ulertzea eta barneratzea nahi dugu, baina nekez ulertzen eta onartzen dugu eskola eremutik kanpoko hezkuntza ereduak eta esperientzien dibertsitatea.

Beste zailtasun eta desadostasun batzuk antolaketa mailako arazoetan sortzen dira: gurasoek parte hartuko badute, horretarako eremuak, denborak, lekuak eta aukerak eskaini behar zaizkie. Ez ikastetxean bakarrik, baita (batez ere) ikasgelan bertan ere. Hala eta guztiz ere, seguru dakit bi-

lera asko egin arren, gurasoek planifikazioan parte hartu eta bileretara, ibilaldietara eta bisitaldietara etorri arren, material asko eskaini edo landu arren, familiaren eta irakasleen arteko sintonia handia izan arren, ez dela familiaren eta eskolaren arteko benetako partaidetzarik eta lankidetzarik egongo nesken eta mutilen artekorik ez badago. Horra hor familiaren partaidetzaren arazoaren erraztasuna eta konplexutasuna.

Horrenbestez, nire iritzian, ikasgelen antolamendua eta metodologia funtsezko piezak dira, eta sustatu egiten dute (ala ez) familien partaidetza eta familiaren eta ikastetxearen arteko erlazioa. Nire ustez, beraz, ikasgelen antolamenduak, batez ere haur hezkuntzan eta lehen hezkuntzan, haurren konfiantza, segurtasuna eta elkarrekiko onarpena eragin behar du, eta, aldi berean, komunikazioa eta trukea sustatu behar ditu, partaidetza, elkartasuna eta lankidetzaren oinarri horietan euskarritzen baitira.

Izan ere, ikasgela antolatzea ez da altzariak banatzea eta gauza bakoitzerako leku bat aukeratzeko bakarrik (gauza guztiak lekuan egoteko); ez da jarduerak diseinatzea, ezagupenak jakinaraztea eta kontzeptuak irakastea soilik. Ikasgela antolatzea, batik bat, ikasleak nahiz irakasleak bizitzeko eta euren arteko harreman pertsonaletarako lekua dela kontuan hartzea da; emozioz eta sentimenduz beteriko esperientzia da, partekatze nahiz laguntzeko aukerez beterikoa, gauzak adierazteko eta iritzia askatasunez emateko lekua, hitz egiteko eta entzuteko, elkar errespetatzen ikasteko lekua. Eta horrek guztiak eragina dauka familiarekiko harremanetan.

Horixe da txokoen antolamenduaren zergati nagusienetarikoa bat, haur hezkuntzako ikasgeletan. Batzuetan esaten da txoko horiek ekintzarako eta gozamenetarako lekuak direla; bizitza eskolan sortzeko eta berreraikitze lekuak, ikasle bakoitza protagonista sentitzeko eta horren inguruko adierazpenak egiteko lekuak.

Ondo ulertu behar da: ez dut esan nahi txokoen ingurukoa ez den antolamendu bat ikaskuntza jakinak sustatzeko eraginkorra ez denik. Halaber, ez dut esan nahi haurrak ilaran edo taldean eserita egotea (fitxak egiten, plastilina modelatzen eta ipuinak entzuten, atsedena baino lehen edo gero) txarto dagoenik. Esan nahi dut metodologia horrekin ez dugula gurasoen partaidetza eta lankidetzaren lortuko. Ahalegina eginez gero, segurutik etorri egingo dira ikastetxetara eta ikasgeletara. Etortze hori, segurutik, masiboa, puntuala eta diziplinatua izango da. Baina ez diegu partaidetza eta lankidetzaren eskatu behar, baldin eta zapuztu nahi ez baditugu.

Eskolak berdintasunaren alde eskaini ahal duen lankidetzaren, batez ere horren inguruko sentsibilizaziorik txikiena duten familiei dagokienez, honako hauen eta euren antzeko jarduketaren bidez bideratu ahal da:

- Gurasoak seme-alaben hezkuntzan inplikatu behar diren inguruan sentsibilizatzea.
- Familietan jarreraren aldaketa sustatzea, diskriminazioak ez diren jostailuen erabilerrari dagokionez.
- Olentzeroren garaian, gurasoentzako orientazio koadernotxoak lantzea, adin bakoitzerako egokiak diren jostailuei buruz.
- Familiaren barruan, batzuei eta besteei esleitzen zaizkien lanen eta erantzukizunen gaineko hausnarketa sustatzea.

- Gorputzaren hizkuntzari balio handiagoa ematea eta bi sexuen artean sentimenduen nahiz emozioen adierazpena sustatzea.
- Aiten lantegiak, ikastaroak edo topaketak kudeatzea, etxeko lanen ikaskuntzarako (janaria prestatu, lisatu...). Halaber, amen lantegiak eta topaketak antolatzea, elektrizitatearen, erreminten erabileraren, konponketen eta halakoen inguruko ikaskuntzarako.
- Amekin hizketaldiak edo ikastaroak antolatzea, autoestimua, adierazpena eta abar lantzeko. Eta aitek laguntza ematea afektuak eta sentimenduak jakinarazteko nahiz adierazteko.
- Zerrendak edo koadernotxoak egitea, urtebetetzeetarako, Gabonetarako eta abarrerako ipuin egokiak gomendatuz.
- Bi sexuak lan guztietan integratzeko ahalegina egitea, lanen eta erantzukizunen jarraipena egiteko koadroren bat erabiliz.
- Haurrak orientatzea, etxeko lanak modu positiboan baloratzeko.
- Ikastetxeetan egun jakinak ospatzea, adibidez, Emakumearen Eguna, familiak ospakizunera gonbidatzea.
- Familiak, aukera berdintasunean, emakumeenak omen diren balioak (afektibitatea, sentsibiltatea, lankidetzak) eta gizonenak omen direnak (jarduera, autonomia, lehiakortasuna) sustatzearen garrantzia azpimarratzea.
- Jarduerak bi sexuen interesak aintzat hartuta planifikatzea.

5.

*Desberdintasunak
konpentsatzeko bereizti.
Proposamen eta
esperientzia pertsonala*

Jolasa hezkuntza mailako funtsezko elementua dela esatea ez da gauza berria, gaur egun. Hala eta guztiz ere, beti ez dugu kontuan hartzen jolasak desberdintasuna eta bereizkeria eragin ditzaakeela, lehenago zenbait aldiz esan denez, eta beraz, familiak etxean eta irakasleek eskolan eginkizun aktiboa izan behar dute horretan, jolasetan esku-hartze aktiboa izanik, berdintasuna arriskuan ikusten dutenean. Lehenago ere esan dut: haurren naturaltasunaren aldekoa naiz, nagusiek haurren gauzak ez zuzentzearen aldekoa, baina rol sexualez beteriko jolasetan esku-hartze hori beharrezkoa da, halako jolasak ez baitira askeak eta bat-batekoak.

Aldiz, halakoek desberdintasunak sustatzen dituzte. Izan ere, etxeetan eta eskoletan, gehienetan nahi barik eta ohartu gabe, onartu eta bultzatu egiten ditugu mutilen independentziarako, protagonismorako eta aktore nagusi nahiz autonomo bihurtzen dituen hizkuntzaren erabilerarako joerak; baimendu egiten dugu erasokortasuna, *euren sexuaren berezko ezaugarria delako, sendoak*

direlako eta lurraldea markatzen dutelako; hala eta guztiz ere, ez gara ohartzen horrek batzuetan nesken mendekotasun estrukturala dakarrela: izan ere, bigarren mailako eragileak izateaz gain, erizetan babestu behar izaten dira mutilen pilotetatik, lasterketatik eta erasoetatik.

Eskolak halako gauzetarako duen garrantzia azpimarratzen duten txosten batzuk ezagutzen ditut. Hala ere, eskolan halako desberdintasunak bereizkeriaren estrategia erabiliz konpentsatzeko egin den esperientzia bat azaldu nahi dut, labur-labur. Eta hitz horrek beldurra eragin dezakeenez, azalpen ona eta luzea eman behar dut.

Miguel Llorcak La Lagunako Hezkuntza Fakultatean koordinatzen duen Psikomotrizitate mintegiarekin kontaktu estua izan dut zenbait urtetan; urte horietan pilaturiko esperientziaren eraginez, badakit psikomotrizitatea leku egokia dela afektuak eta pertsonen arteko komunikazioa modu sistematikoan lantzeko. Horrela, psikomotrizitate gelak eragin handia zuen nire irakaskuntza-praktikan, zenbait aldiz gaiari buruzko kongresuetan, argitalpenetan eta topaketetan azaldu dudanez. Bertan, asteen behin, gehienetan astelehenetan, mutilek eta neskek euren garapen psikomotorra, sinbolikoa, afektiboa, etab. sustatzen duten materialak aurkitzen zituzten.

Psikomotrizitatea lantzeko leku horretan, orain dela hamarkada bat, hemen azaldu nahi dudana hasi zen; hain zuzen ere, ikasgela bi taldetan banatu zen, alde batetik neskek eta bestetik mutilak, gure iritziz eta aurretiazko behaketak aintzat hartuta zalantzan jarri behar ziren ezagupenak, bizipenak edo ustezko egiak lantzeko.

Mutilekin eta neskekin egindako lana, funtsean, batzuei besteen mundua ezagutaraztean oinarritzen da, batzuen eta besteen balioen balorazio kritikoa eginez. Alde batetik, neskek honako hau lantzeko ariketak egiten zituzten: autoestimua, segurtasuna, indar fisikoa, psikomotrizitate lodia, erabaki-hartzea, mendekotasunik eza, gatazken konponketa, sororitatea, etab. Mutilek landutako alderdiak, berriz, honako hauek ziren: afektuak, bizitzako alderdi desberdinekiko sentsibiltatea eta emakumeen mundurako hurbilketa, hau da, etxeko lanak baloratzea nahiz duintzea, erantzukizunak banatzea, etab. (psikomotrizitate mehea lantzeko lanak).

Esperientziaren bidez, ikusi dut neskek erraz eta arazo barik egokitzen direla mutilen mundura. Batzuetan, gainera, ondo pasatzen dute baloiekin eta autotxoekin jolasten direnean. Mutilek, aldiz, zailtasun handiagoak dituzte; agian, nesken munduari loturiko guztia debalututa dagoelako, garrantzirik ez duelako eta, ia kasu guztietan, alderdi negatiboak dituelako. Nire ustez, horixe da berdintasuna lantzeko gakoak; neskek mutilen mundua ezagutzeko eta horretaz gozatzeko jarduerak sortzea ez da nahikoa: mutilekin ere nesken mundua landu behar da.

Mutilekin *afektibitateari* loturiko alderdiak landuko ditugu, euren sentimenduak eta emozioak errazago adierazteko, bestearen gorputza naturaltasunez ukitzeko. Halaber, *psikomotrizitate mehea* ere landuko dugu, txikiarekiko, xehetasunarekiko eta abarrekiko sentsibiltate berria bilatzeko: papera nahiz oihala tolestea, botoiak jartzea, kremaileak igotzea eta jaistea, begiztak egitea, korapiloak egitea, pieza txikiekin egindako jolasak, etab. Batzuetan, jolasa egitean begia itxita edukiko ditugu, sentsibiltate handiagoa lortzeko.

Gure jardueretan *jolas sinbolikoak* ere presentzia dauka, rol eta pertsonaia desberdinak bizi, onartu eta esperimentatu ahal izateko, dendaren, ile-apaindegia nahiz etxetxoaren txokoetan,

eta mozorroak ere erabiliko ditugu. Halako lanetarako zonarrik interesgarrienak jolasaren eta lanaren txokoak dira, ikasgelan ditugunak. Baina, kasu horretan, mutilak bakarrik egongo dira, nesken presentziarik gabe, eta, ahal izanez gero, helduen presentziarik ere ez dute nabaritu behar. Jarduera horien helburu nagusia mutilei laguntza ematea da, txoko horietako gauzak eta lekuak sexurik gabeko gauzak eta lekuak direla ulertzeko; gainera, lisatzeagatik, janaria prestatzeagatik edo kafea egiteagatik gizentasuna ez dela galtzen adieraziko diegu.

Beste leku eta jarduera batzuk *musikarekin* erlazionaturik daude, gorputza beste esangura batekin eta beste sentsibilitate batekin mugitzeko, erritmo desberdineko musikaren eta dantzaren gozamen bilatuz. Plastikarekin ere gauza bera gertatzen da; izan ere, sentimenduak eta emozioak adierazteko ez ezik, mutilek euren sormenak nahiz gainerakoek baloratzeko jardueratzat ere erabiltzen genuen.

Neskekin egindako jardueren helburua ez da gozotasuna eta *sentsibilitatea* lantzea, neskek kontzeptu eta bizipen horiek hobeto barneraturik dituztelako. Hala ere, alderdi oso positiboak dira eta presentzia handia izan behar dute pertsonen artean; horrenbestez, alderdiok mantentzeko eta indartzeko ahalegina egin behar dugu, pertsonen arteko harremanetan presentzia izan behar duten balio positiboak direla barneratuz.

Beste alderdi bat *hizkuntzaren erabilera* da. Neskak izendatu egin behar dira. Mutilen kasuan, *ipuien txokoan*, neska protagonistak dituzten istorioak erabiltzen saiatu gara (istorioetan eginkizun garrantzitsuak dituzten neskak); nesken kasuan nabarmendu egingo dugu hori. Nesken ipuinak edo istorioak irakurri edo asmatuko ditugu; neska horiek ipuinetako protagonistak dira, ez dira otzanak, jarduera arriskutsuak edo abenturakoak egiten dituzte, etxetik eta inguru hurbiletik kanpoko eszenatokietan. Etxetik kanpo garatzen diren istorioak, beste eremu batzuen konkista ahalbidetzen duten istorioak, bilaketa anitzeko istorioak, itxaroten dakiten eta aurkituak izatearen ausardia baloratzen dakiten printzeen istorioak. Asertibitatea eta segurtasuna ere lantzen dugu, erabakiekin aurrea hartzen, baita ahotza, begirada eta gorputz mailarekin ere. Ikusgai beti egitean labur litekeen lana.

Beste alderdi garrantzitsu bat *sendotasun fisikoa* da, hau da, *psikomotrizitate lodia*. Korrika, borroka eta lehiaketa egin behar denean, hasieran, mutilek gehienetan irabazi egiten dute, neskak halako ikaskuntzetan hezten ez direlako. Lanaren zati bat euren entrenamendu fisikoaren gaitasunak garatzera zuzenduta dago: korrika egin, igo, jauzi egin, erortzeko beldurra galdu, lur desberdinetatik korrika egin...

Eremu sinbolikoaren lanaren helburua, bestalde, tradizio sozialaren eraginez gehienetan neskek barneratzen dituzten lanak banatzen eta eskuordetzen irakastea da. Batez ere, etxeko lanei loturiko jarduerak dira, eta baztertu egiten da oraingo mutilek lagundu egiten gaituztela dioen ideia, horrek aditzera ematen baitu erantzukizuna ez dela partekatua.

Neskekiko beste jarduera garrantzitsu bat sororitate kontzeptuarekin egindako lana da: emakumeok *taldea* osatzen dugu eta talde horren barrukoak gara, eta ez gara beste neska eta emakume batzuen arerioak edo aurkakoak. Gainerako emakumeekiko afektibitatea eta sentsibilitatea landu behar da, elkar lagundu behar dugula eta geure artean zaintzen nahiz babesten ikasi behar dugula irakatsiz. Lehendik ikasitako gauza onak ahaztu barik: afektua, laztanak eta sentsibilitatea.

BECKY FRANCIS

**Hezkuntzaren inguruko
Azterketetarako Institutuaren
errektoreordea (IPSE). London
Metropolitan Unibertsitatea.
Londres**

Nestak

ikasgelan:

ikertketa berriak,

desberdintasun

*zaharrik **

* Artikulu hau "EZ/Ezagutu tokian: nesken jokabideak ikasgelan" kapituluaren bertsio ikuskatua eta zuzendua da, eta hori honako honetan argitaraturik dago: G. Lloyd (ed.) *Problem Girls* (Londres: Routledge).

Nola esperimentatzen duten neskek ikasgelako bizitza? "Mutilek" Bigarren Hezkuntzan nesken "ikasketa maila ez lortzearen" inguruko oraingo kezkaren ondorioz, askok pentsatzen dute nesken eskola esperientzia eta azterketetan duten errendimendua mutilek dutenaren berdina izan behar dela (1). Gainera, zenbaitek esaten dute, oraingo "genero lubakia" nesken aldekoa denez, agerian jarri dela laurogeiko hamarkadako aukera berdintasunaren ekimenak "urrunegi joan direla", neskei eratzikipenak emateari dagokionez, eta, orain, mutilen eskola esperientzia hobetzeari arreta berezia jarri behar zaiola (2). Hala eta guztiz ere, froga batzuek agerian jarri dutenez, nesken eskola esperientzien ezaugarri nagusia jarraipena da, eta ez aldaketa (Francis, 2005). Ikasgelako genero erlazioei buruzko azken hogeita hamar urteotako lanbide bibliografiaren berrikuspena eginda ikusten denaren arabera, azken hiru hamarkadotan aldaketa gutxi egon da, neskei aplikaturiko pertzepzioei, neskek ikasgelan duten jokabideari eta nesken esperientziei dagokienez (Skelton eta Francis, 2003). Eskolari buruzko ikerketa feministek, hirurogeita hamarreko eta laurogeiko hamarkadan egindakoek, agerian jarri zuten neskak bazterturik zeudela eskola sistemaren barruan eta modu sistematikoan iraintzen nahiz ahultzen zirela, ikasgela mistoetan eta ikastetxeetako patioetan. Agerian gelditu zen hezkuntza politikiek, curriculumek, mutilekiko elkarreraginek eta irakasleen itxaropenek eragin kaltegarria zutela nesken autoestimuan eta ikasgela barruko esperientzietan. Ikerketa garaikideek sintonia handiagoa izaten dute jokabideen ñabardurekin nahiz kontraesanekin eta generokoak ez diren identitatearen alderdien eraginarekin, laurogeiko hamarkadan gertatzen zenari dagokionez, baina aurkikuntzek oraindik ere sustatu egiten dituzte lehenagoko ikerketetan identifikaturiko generoko jokabideko joerak, eta ez dituzte horiek zalantzan jartzen.

Artikulu honek generoak ikasgelan duen elkarreragina aztertzen du, eta arreta berezia jartzen zaie nesken esperientziei eta jokabideari. Agerian jarri da eskolako gizarte elkarreraginak garrantzitsuak direla ikasleen identitateetarako (Reay eta Argot, 2002). Gizarte harremanak garrantzitsuenak dira, gazterik gehienentzat, eta, zalantzarik gabe, eskolatzearen, ospe onaren eta "egokitzearen" alderdirik hurbilenean diferentzia markatzen dute, eskolatzearen eguneroko esperientzian (Francis, 2005). Ez "egokitzearen" ondorioz, bazterkeria edo eraso etor daiteke. Generoa gure gizarte identitatearen zutabe nagusienetarikoa da (edo nagusia), eta beraz, generoko jarrera "zuzenak" hartzea "egokitzearen" zati integrala da (Davies, 1989). Generoko identitatearen eraikuntzak generoko jokabide mota jakinak adierazten ditu; horiek generoarekiko

(1) Neskek mutilak eskola errendimenduan gaintzeko maila gai eztabaidagarria da. Diferentziari horri buruzko eztabaidan, ikerlari askok aditzera eman dute faktore batzuek, adibidez, maila sozialak eta etniak, oraindik ere generoak baino hobeto aurreikusten dutela errendimendua. "Generoko lubakiak" lorpenetan duten eraginari buruzko nazioarteko aurkikuntzen azterketa asko daude (Francis eta Skelton, 2005).

(2) Ikusi argot et al (1999); bertan agertzen diren frogak arbuaiatu egiten dituzte arrazoiketa horiek; gainera, aukera berdintasunerako eskola ekimenen (laurogeiko hamarkadan egindakoak) ezaugarriei buruzko informazioa aurkituko dugu.

afiliazioa adierazten dute eta, jakina, horren eraginez, gizonek eta emakumeek jokabide desberdinak adierazten dituzte ikasgelan (argi eta garbi).

Generoaren eta ikasgelaren arteko elkarreraginaren arloan egindako lanaren zati handi batean, jokabidea maiztasunak eta joerak kontuan hartuta aztertzen dira; esate baterako, mutilek ikasgela barruko espazioa menperatzeko joera dute edo irakasleek denbora gehiago ematen dute mutilekiko elkarreraginean, neskekiko elkarreraginean baino, etab. Aurkikuntza horietariko bakoitza aurrerago aztertuko dut. Baina, hori egitean, hiru puntu garrantzitsu hartu behar dira aintzat:

1. Makrojoera horiek mikromailako elkarreraginaren eraginez adierazten dira, hau da, pertsona batzuek gure gizarte elkarreraginaren barruko xehetasunetan generoa lantzeko modu iraunkorren, mundutarren eta, batzuetan, kontraesankorren eraginez.
2. Generoko joerek ez dute ikasle guztien jokabidea adierazten. Ikasleek ez dituzte modu iraunkorrean adierazten generoko estereotipoak, eta batzuek ez dute inoiz ere halakorik egiten.
3. Generoa ikasgela barruko elkarreraginetan eragina duen aldagaietariko bat baino ez da. Beste faktore batzuek, adibidez, etniak, gizarte mailak, itxurak, adinak, trebetasunak, sexualitateak eta ospe onak, eragina dute ikasleek ikasgela barruko elkarreraginetan dituzten jarretan.

Oraintsu lan batzuek ebaluatu egiten dute neskek ikasgela barruan euren burua nola berretsi ahal duten eta nola berresten duten, irakasleak nola desafiaturen dituzten eta jokabide erasokorretan nahiz bortizetan nola parte hartzen duten (esate baterako, Jackson, 2003; Lloyd, 2005; Bright, 2005). Hala eta guztiz ere, gero ikusiko dugunez, ikasgela barruko jokabide hori oraindik ere neskarik gutxienek dute, eta ikasgela barruko elkarreraginetan mutilak nagusitzen dira (baina ez mutil guztiak).

1.

Generoko ahozko jokabidea

Mutilek ikasgela mistoak ahoz menperatzeko joera dute. Egindako ikerketa garrantzitsuetan, Dale Spenderrek (1982) eta Michelle Stanworthek (1981) agerian jarri zuten mutilek neskek baino askoz ere gehiago erakartzen zutela irakasleen arreta, ikasgela berberetan. Oraintsuko ikerketek ondorio horiek berretsi eta agerian jarri dute neskak isilagoak direla eta, hortaz, euren elkarrizketak mutilenak baino gutxiago entzuten direla (Warrington eta Younger, 2000; Younger eta Warrington, 1999; Francis, 2000). Spenderrek (1982) eta Stanworthek (1981) egindako aurkikuntzaren arabera, mutilek sarritan eteten dituzte elkarrizketak, eta neskekin batera hitz egiten dute, azken horien ekarpenak barregarri utziz. Mutilek ikasgelako elkarrizketetan duten nagusitasun horrek eragina dauka ikasleen pertzepzioan: Stanworthek (1981) ikusi zuen irakasleek hobeto gogoratzen zituztela ikasgelako mutilen izenak eta nortasunak, neskenak baino, eta gainera, mutilengan ahalmen handiagoa ikusten zutela. Mutil guztiak ez dira zalapartatsuak eta, aldiz, neska batzuk badira (Francis, 2000; Ali 2003). Hala eta guztiz ere, mutilek taldetzat zarata handia

goa sortzeko eta irakasleen arreta monopolizatzeko joera dute, eta joera hori gaur egun ere ikusten da (Warrington eta Younger, 2000).

Oraintsuko ikerketek, hala ere, zalantzan jarri dute irakasleek emandako arreta handiagoa mutilen mesederako izatea. Lehenengo ikerketen arabera, irakasleek emandako arreta handiagoaren eraginez, mutilek ikasgelan neskek baino irakaskuntza gehiago jasotzen zuten. Baina oraintsuko ikerketek agerian jarri dutenez, neskek irakasleei galdera gutxiago egin arren, egiten dituztenek lotura estuagoa dute gaiarekin eta eraginkorrak dira ikaskuntza osatzeko orduan (Younger et al, 2000). Gainera, irakasleek haurrei eskainitako arretaren zati handia diziplinari lotuta dago gehienbat, une horretan ikasi beharreko lanaren azterketari lotuta baino gehiago (Younger et al, 2000).

Ikerketek aztertu egin dute gizarte mailak eta etniak generoa modulatzeko modua, ikasleek egiten duten generoaren eraikuntzan eta bai irakasleek neskei nahiz mutilei emandako erantzunetan. Esate baterako, Britainia Handian, Mirzak (1992) esan du neska afrokaribetarrek ez dutela generoa neska zuriek bezala eraikitzen, arrazakeriak herri horretan jartzen dituen muga estrukturalen eta desberdintasun kulturalen eraginez. Reayek (2001) egindako lanak agerian jarritakoaren arabera, langileri mailak eta gizarte maila ertainak modu desberdinean eraikitzen dituzte euren nesken eskola feminitatea, eta beraz, irakasleek erantzun desberdina ematen diete horren ondoriozko jokabideei. Ikasgelan langile mailako "Spice girls" motaren presentzia kementsua eta zalapartatsua ezegokitzat hartzen da neskenzat. Sexuatuegitzat eta indartsuegitzat hartzen dira, eta irakasle batzuek "behitxoak" edo "benetako txakur eme horiek" adierazpideak erabiltzen dituzte euren buruz. Agerian gelditu da irakasleek "arrazaren" eta generoaren araberako estereotipoak aplikatzen dizkietela neskei eta mutilei; esate baterako, pentsatzen da Asia hegoaldeko eta Txinako neskak isilak eta adeitsuak direla, eta etxeko kulturak "gogor zapaltzen" dituela uste da (Connolly, 1998; Archer eta Francis, 2005). Connollyk (1998) dioenez, estereotipo horren barruan sartzen ez diren Asia hegoaldeko neskak, hau da, tolesgabeak direnak eta klasea eteten dutenak, irakasleek segurutik gogor zigortuko dituzte. Bestalde, neska afrokaribetarren estereotipoa neska zalapartatsuen eta "nabarmenena" da (Wright, 1987; Connolly, 1998).

Agerian gelditu da ikasleen arteko hitz trukeak (batez ere, mutilen artekoak) sarritan gehiegizkoak direla ikasgela britainiarretan. Mutilek gehiegi hitz egiten dute, euren gizontasun "egokia" eraikitzeko (Epstein, 1998; Francis, 2000). Gehiegikeria horren zati handia homofobikoa da. Homofobia eskola erasoaren modu nagusienetarikoa da eta eraso sexualeko mota bat da (Salisbury eta Jackson, 1996, Mac an Ghail, 1999, Martino eta Payota-Chiarolli, 2003). Gizon gazte homosexualen aurkako eraso mota hori estu lotuta dago gizon homosexualak "besteak" derituzten kategorian edo emakumeen kategorian jartzeko joerarekin, eta, horri dagokionez, estu lotuta dago misoginiari. Horrela, gizontasuna ez denaren iraina, gehiegikeria homofobikoan ikusten dena, neskak eta emakumeak iraintzen dituen hizkuntzaren erabileran ere adierazten da. Hizkuntza hori sarritan erabiltzen da ikasgeletan. Leesek (1993) egindako ikerketaren arabera, gehiegikeriazko hitzik gehienak emakumeei buruzkoak edo emakumeen gorputz-atalei buruzkoak dira, eta horrek agerian uzten du gizartean emakumeen ikuskapena eta kontrola egiten dela eta

emakumeekiko mesprezua dagoela. Salisburyk eta Jacksonek (1996) ikusi dutenez, mutilak batu egiten ditu gehiegikeria misogino horren erabilerak, eta horrela, neskek baino "hobeak" direla pentsatzen dute. Horrek, halaber, emakumeen aurkako gehiegikeria eta irain giroa iraurarazten du.

2.

Generoko jokabide fisikoa

Mutilak, orokorrean, neskek baino zalapartatsuagoak eta harroagoak dira ikasgelan, eta horrenbestez, idazle askok diote neskek "ikusezinak" direla ikastetxeetan (Spender, 1982). Bazterkeria hori nabarmendu egiten da mutilek ikasgeletako espazioa monopolizatzen dutenean. Eserlekuek ikasgela barruan duten banaketak ere generoko desberdintasunak adierazten ditu. Banaketa hori irakasleak egindakoa ez denean, neskek sarritan ikasgelako atzealdean biltzen dira sarritan. Horrek agerian jartzen ditu neskek eskolatzeari dagokionez dituzten erresistentzia metodoak. Izan ere, neskek oso deigarriak ez diren erresistentzia metodoak erabiltzen dituzte, sarritan gatazkarik gabeak eta agerian gelditzen ez direnak; esaterako, euren artean hitz egitea, curriculumaren barrukoak ez diren materialak irakurtzea, euren adatsari nahiz makillajeari arretea jartzea, etab. (Riddell, 1989) (Eta, era berean, neskek eskolarekiko duten afektu eza eskola absentismoaren bidez adierazten da, gatazka zuzenen bitartez adierazi beharrean, Osler et al, 2002). Neska askok erronka egiten diete irakasleei (Francis, 2000; Lloyd, 2005; Jackson, 2005), lehen ikusi dugunez, baina erresistentzia polemikoa ohikoagoa da mutilen artean. Emakumeen erresistentzia moduak isilagoak izaten dira mutilenak baino, eta, sarritan, irakaslek ez dira jabetzen erresistentzia modu horietaz; horrenbestez, askotan oharkabean gelditzen dira eta ez dira aztertzen. Horren ondorioz, zuzeneko diziplina neurri gutxiago jasaten dute, baina ikusezintasunean gelditzen dira (Osler et al, 2002).

Neskek ikasgelen atzealdean esertzeko duten joera horrek nabarmendu egiten du eskolako bizitzan mistoan bazterretara bultzatuak izateko sentrazioa. Mutilen ikasgelan eta jolastokikoan duten nagusitasun fisikoa ondo dokumentaturik dago (Thone, 1993; Connolly, 2003). Ikasgelan, mutilek neskek baino espazio handiagoa okupatzen dute. Idazmahaietan esertzen direnean ere, mutilak gehiago etzaten dira espazio handiagoa okupatzeko, eta, ikasgelatik dabiltzanean, euren jarduerak eremu handiagoa hartzen dute. Ikerketek agerian jartzen dutenez, espazio hori erabiltzeko moduak mutilen agintea eta kontrola adierazten du, neskei eta beste mutil batzuei dagokienez (Connolly, 2003; Martino eta Pallotta-Chiarolli, 2003; Renold, 2004).

3.

Generoaren bilaketa

Ikasleek iraganeko garai eta gai batzuk bilatzen dituzte eta horiei buruz mintzatzen dira, generoko posizioa erakusteko eta generoa harremanetako elementutzat eraikitzeko. Beste zenbait lekutan ikusi dudanez, gogorragoa da neskek ikasgelan dituzten interesak segurtatzea, mutilek dituztenak segurtatzea baino, behaketaren bitartez; izan ere, nesken elkarrizketak isilagoak izaten dira eta ez dira horrenbeste nabaritzen (Francis, 2005). Egin dudan ikerketan, neska batzuk (sarritan, modu oso femeninoan aurkezten zirenak) irudiari loturiko gaiei buruz mintzatzen ziren. Ikusi dudanez, neska batzuk beste zenbaiten ileari buruz mintzatzen ziren, eta ile hori orrazten eta biltzen ibiltzen ziren. Jakina, Hollandek eta beste batzuek (1998) esandakoaren arabera, nesken kezka nagusienetariko bat itxura izatea nahi da, eta askok denbora eta esfortzu handia erabiltzen dute itxura zaintzen. Gorputzaren zaintza eta kontrol horren helburua (dietak, etab.), izan ere, emakumeen edertasunaren gizarte eraikuntza nagusian (argala, glamoroso, kurbaduna) ondo sartzeko moduko "irudia" lortzea izaten da; hau da, derrigorrezko heterosexualitatearen eraikuntzan txertatzen da, eta beraz, emakumeak bermatu egin behar du gizonen begiradarako erakargarria dela. Mutil batzuk iseka egiten diete neskei, euren irudiarekin itsututa daudelakoan: ironikoa da neskak gizonen atseginerako "dotore" egon behar izatea eta, hala ere, aldi berean, gizonen balioketaren irudiari loturiko kezka horiek mesprezatzea, emakumeak azalekoak eta harroak direla esanez (Francis 2000).

Bien bitartean, mutilek sarritan sexu heterosexualari buruz eztabaidatzen dute ikasgelan, euren gizontasuna adierazteko. Bigarren Hezkuntzako ikasgelan egindako behaketan ikusi dudanez, mutilen sexualitatea askoz ere agerikoagoa da eskola barruko eguneroko elkarreraginean, neskena baino (Francis, 2000). Jakina, hori mutil batzuen jokabidearen eraginezkoa da, eta ez mutil guztien jokabidearen eraginezkoa. Elkarrizketa horietan, zenbait kasutan behintzat, neskak inplikaturik egon arren, elkarrizketak mutilek zuzentzen zituzten, eta honako honi buruzko iruzkinak egiten ziren: "mutil batek neska bati egindakoa" edo "neskak noraino heltzen utzi" (ikusi Holland et al, 1998). Mutil batzuek interes handia zuten sexualki aktibotzat edo kontzientetzat agertzeko, eta euren sexualitateari buruzko asmo handiko gauzak esan edo iradokizunak egiten dituzte, batzuetan ikasgela barruko elkarrizketa ilunagoetan oinarrituz. Agian neskek ere antzeko gauzak esango dituzte euren elkarrizketetan, baina adierazgarria da nik halakorik ez entzutea. Mutilen ageriko elkarrizketak euren erakustaldiaren alderdiak dira. Neskek, zenbaitetan, gaitzetsi egiten dituzte mutilen hizketaldiak eta jarrerak (batzuetan bihozberatasun ironikoa erabiliz, adibidez, "zantar halakoa"), eta gaitzirizpen horrek bete egiten zuen bai mutilek eta bai neskek euren generoa interpretatzeko zuten beharrizana: mutilek euren sexualitate aktiboa hedatzen zuten eta neskek euren apaltasuna garatzen zuten. Horrela, batzuen eta besteen jokabidea osatu egiten da, generoak erlazioan eta aurkaritzan eraikitzeko (Francis, 2000).

Generoko jokabidea eta agintea ikasgelan

Generoaren eraikuntza horiek, aurkaritzat, inplikazio sakonak dituzte ikasleen aginte jarreretan, ikasgela mistoetan. Walkerdinek (1990) dioenez, Lehen Hezkuntzako ikasle eredugarriak eredu aktiboa, dinamikoa, irmoa eta bihurria jarraitzen du, hau da, gizonen eginkizuna. Beraz, haurren eginkizunetik baztertuta, neskek irakasleen antzeko eginkizuna hartu behar izaten dute (ikusitakoaren arabera, eginkizun hori "irakaslearen eginkizunaren antzekoa" da eta, sarritan, azkenean neskek mutilen zaborra garbitzen dute; gainera, Waldenek eta Walkerdinek (1985) erantsitakoaren arabera, nesken jokabide "erabilgarri" eta "zentzuzko" horiek, izan ere, irakasleen mesprezua eragiten zuten, halako jokabideen helburua irakasleak poztea izan arren. Elkarrengin mistoetan, jokabide "zentzuzko eta altruista" horren ondorioz mutilik zorrotzeneri agintea ematen zaie (Francis, 1998). Horren eraginez, aldi berean, mutil horiek menperatu eta baztertu egiten dituzte euren aginte postuak eman dizkieten neskek (Francis, 1998).

Neskek euren feminitatea eraikitzeko duten beste modu bat, izatez ere, beharizanak dituztela aditzera ematea da, independenteak direla aditzera eman beharrean (Francis, 2005). Geroak elkarren aurkakotzat eraikitzen dituen generoko jokabidea iraunaraztearen ondorioz, agintea mutilen esku gelditzen da, eta neskek ezinean gelditzen dira. Izan ere, ikasgeletan egindako ikerketek agerian jarri dutenez, neskek oraindik ere etsi egin behar izaten dute mutilekiko, ikasgela mistoen barruko elkarrenginetan, eta mutilen agintea indartzeko moduan jokatu behar izaten dute, hori euren kaltetan izan arren (Francis, 2000; Reay, 2001; Renold, 2000).

Agintea eta ekintza mutilen ingurukoak izatea mingarria izan daiteke neskeentzat ikastegietan; izan ere, feminitatearen eraikuntza nagusiaren arabera jokabidea duten neskek mutilen (eta, batzuetan, beste neska batzuen) diziplinari lotuta gelditzen dira. Mutilek, sarritan, isilarazi egiten dituzte neskek ikasgelan, horiek barregarri utzita edo gehiegikeria sexista nahiz misoginoa erabiliz. Nire ikerketan ikusi dudanez, neskarik irmoenak ere berehala moteltzen dira, ospe handiko mutilek egindako iruzkin kritikoen eraginez (Francis, 2000). Eredu nagusiak guztiz kontrolatzen du emakumeen sexualitatea, eta, horren arabera, gizonen sexualitatea aktiboa da eta emakumeena pasiboa (Lees, 1993; Holland et al, 1998; Francis, 2000; Renold, 2000). Eredu horren barruan sartzen ez diren neskek sexu erlaxatuko nesken etiketa hartzen dute ("emagalduek" edo "urdangak"); etiketa hori oso peioratiboa eta kaltegarria da eskola britainiarretan, baita ustez permisibitate handikoa den garai honetan ere. Horren ondorioz, mutilek taldean euren lorpen sexuak buruz esaten dituzten gauzek ondorio larriak izan ditzakete, elkarriketa horietan aipatzen diren nesken (Holland et al, 1998).

Kasu batzuetan, neskek aurre egiten diete mutilei (eta, hori egitean, euren gizentasuna zalantzan jartzen da, neska batek "tenteltzat" uzten dituelako), eta horrela, mutilek indar fisiko handiagoarekin egiten diote aurre mehatxuari, euren nagusitasuna agerian jartzeko (3). Nesken eraso sexuala, jakina, neskak eta emakumeak diziplinatzeko beste modu bat da, eta, horri dagokionez, ikasgelako ikerlariek halako kasu asko ikusi dituzte, bai mutilekin euren ikaskideak diren neskei egindakoak eta, batzuetan, bai emakumeak diren irakasleei egindakoak ere (adibidez, Herbert, 1989; Salisbury eta Jackson, 1996; Mills, 2001). Leesek (1993) diziplinako ekintza horiek neskarik irmoenen edo euren buruan konfiantzarik handiena duten nesken aurkakoak izaten dira: eraso edo gehiegikeriazko jokabide horiek "neskei nork agintzen duen" erakusteko moduak izaten dira. Eraso sexuala edo gehiegikeria sexista, bestalde, neskak sexualizatzeko eta, horrela, murrizteko modua izan daiteke, neska horiek mutil batzuen gizentasun eraikuntzak arriskuan uzten dituztenean (hau da, emakumeen ohiko jokabideak ez dituzten nesken aurka erabiltzen dira). Leesek frogaturikoaren arabera, sarritan beste neska batzuek ere parte hartzen dute neska jakinen gaineko kontrol horretan; izan ere, genero nagusiak nesken eta mutilen jokabide "onargarri" buruz egiten duen eraikuntza neskek eta mutilek onartzen dute. Hori agerian gelditzen da gizonen sexualitatea aktibotzat eta neskena pasibotzat eraikitzen denean. Hollandek eta beste batzuek (1988) egindako azterketaren arabera, neskek eta mutilek onartu egiten dute agintea nahiz ekintza gizonekin lotzen dituen ikuspegi heterosexuala, eta neskak, horretan edozein aldaketa eginez gero, "emagalduek" edo "zikinak" direla esaten da. Horrenbestez, neskek eta mutilek parte hartzen dute "gizentasuna indartzean" (30. or.).

Jakina, mutil guztiak ezin dira halako indar handiagoarekin eraiki. Baina, hala eta guztiz ere, ikasgeletako behaketetan egindako ikerketen datuetan oinarrituz, esan daiteke gizentasun estatus handiko mutilek modu sistematikoan baztertzen eta barregarri uzten dituztela neskak eta gizentasuna hain garatuta ez duten beste mutil batzuk (esate baterako, Connolly, 1998; Skelton, 2001; Reay, 2003; Francis, 2000; Renold, 2000; 2004). Barregarri uzte, baztertze eta erasotze horrek, neskei eta "matxistak" ez diren mutilei dagokienez, neurri batean isilarazi egiten ditu neskak, eta horrela, ikasgelan duten "lekua erakusten die" (Francis, 2005).

(3) Ikusitako kasu batean, hala ere, neska batek eraso egin zion mutil txikiago bati, eta beraz, biolentzia (eta biolentziaren bidezko nagusitasuna) ez dute gizonen eta mutilek soilik erabiltzen.

5.

Irakasleen eginkizuna

Irakasleek ere eginkizun garrantzitsua dute halako prozesuetan. Agerian gelditu da irakasleek genero baterako egokitzat hartzen duten jokabideak arazoak sortzen dituela beste generoan, eta, sarritan, neskei eta mutilei buruzko itxaropen desberdinak izaten dituztela, generoaren arabera. Sarritan, neskek ikasgelan isilak, kontzienteak eta arretatsuak izatea nahi izaten dute. Hala ere, lehen ikusi dugunez, jokabide horrek batzuetan ez du irakasleen saririk jasotzen; izan ere, horien ustez, batzuetan, Lehen Hezkuntzako nesken jokabide esanekoak eta “erabilgarriak” konformismo negargarria eta sormenezkoa ez den pentsaera adierazten du, mutilen jokabide eskatzaile eta sortzaile “egokiari” dagokionez (Walkerline, 1990). Pertzepzio horiek nabarmendu egiten dira Asiako nesken eta mutilen kasuan; izan ere, horien itxurazko prestasuna eta esanekotasuna “konformismo kaltegarritzat” hartzen dute irakasleek, eta “etxeko kultura itogarria” adierazten du (Connolly, 1998; Francis eta Archer, 2005).

Hala eta guztiz ere, neskek esanekoak eta prestuak izan behar omen direnez, halako jokabiderik ez dutenean mutilak baino gogorrago zigortzen dira (Spender, 1982; Connolly, 1998; Reay, 2001). Generoko jokabide konbentzionaletan sartzen ez diren neskek irakasleen kritika gogorrik jasotzen dituzte. Reayek (2001) dioenez, nesken jokabide txarra euren izaeraren akastzat hartzen da, eta mutilen jokabide txarra, ostera, “oso animaturik egotea” dela esaten da.

6.

Ondorioak eta gomendioak

Nesken eta euren jokabideen artean aniztasun handia dago. Hala eta guztiz ere, hori ikasgelan aztertu dutenek eta euren arteko elkarreaginak ikusi dituztenek diotenez, nesken feminitatearen adierazpen desberdinek komunean dutena agintea mutilei lagatzea da (Reay, 2001). Neskek ikasgelan dituzten jokabideak osagarriak dira eta mutilen nagusitasuna ahalbidetzen dute; horren eraginez, mutilek diziplinatu eta erregulatu egiten dituzte nesken jokabideak, eta, lehen esan dugunez, beste mutil batzuen jokabideak ere bai. Ikasleek generoko jarrera “zuzena” hartzeko joera dute, euren gizarte identitatearen zati osagarritzat, eta argi dago horrek generoko jokabideari loturiko adierazpen jakinak dituela. Hori guztia, beraz, finkaturik eta sustraiturik dago, eta zaila da aldatzea.

Hala eta guztiz ere, hezkuntzako adituek, adibidez, Daviesek (1993; 1997), Salisburyk eta Jacksonek (1996), Yermanek (1999) eta Millsek (2001), egindako lanek agerian jarri dutenez, generoko ordena eta horren eraginezko jokabideak aztertu eta zalantzan jartzen dituen pedagogia batek gauzak alda ditzake. Ikuspegi horiek arrakastatsuak izan daitezke, eta, horien eraginez, gazteek hausnarketa egin dezakete euren jokabideari buruz; horrela, beste modu batera pentsa-

tzen hasiko dira eta ikasgela barruko eta gizartearen barruko generoko eraikuntzak modu kritikoa ikusiko dituzte. Lan horren barruan, probaturiko nahiz ebaluaturiko tailerrak eta irakaskuntza metodo bereziak sartzen dira; horiek generoko estereotipoak eta aginte mailako desorekak identifikatzeko eta zalantzan jartzeko diseinaturik daude; gainera, ikasgelan halako lana garatu nahi duten irakasleentzat ere berebiziko baliabideak dira. Nire esperientziaren arabera, ikasleak lileraturik dauden generoko gaiekin, eta pozik nago horri loturiko ideiak kontuan hartzeko eta aztertzeko aukera izan dudalako.

Estrategia pedagogiko zuzen horiek ez ezik, beharrezkoa da hezkuntzan dabilzanek ikasgeletako elkarreraginetako generoko giroari (sarritan, giro beldurgarria) aurre egitea. Horrenbestez, etengabeko erronka egin behar zaio gehiegikeria homofobikoari eta misoginoari. Ikerketek agerian jarri dutenez, klaseei eta bertako jardueri buruzko hausnarketa egin duten irakasleak harriturik gelditu dira, hango generoko joerak ikustean, eta horrela, horiei aurre egin ahal diete (Mills, 2001). Azkenik, hezkuntzako aditutzat, gogoetak egin behar ditugu generoko sinesmen, itxaropenen eta jardueren menpe egoteari buruz; gainera, egingarria izanez gero, horiek zalantzan jarri behar ditugu geure barruan edota horien ondorioak ahalik eta gehien murriztu behar ditugu. Hausnarketa horrek agerian jartzen du geure buruaren inguruan ditugun sentimenduak generoko nahiekin eta itxaropenekin beteta daudela (hala ere, geure ikasleak aldatzeko beharrezkoa da lehenengo eta behin gu geu aldatzea).

7.

Ereferentziak

- Archer, L. eta Francis, B (2005) "Ez dira inoiz ere bere onetik ateratzen, beste talde etniko batzuk bezala": Irakasleen eraikuntzak, generoko identitateari eta ikaskuntza ikuspegiari buruz, Britainia Handiko ikasle txinatarren ikaskuntzari dagokionez. *British Journal of Sociology of Education*,—
- Argot, M. David, M., eta Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap* (Cambridge: Polito Press).
- Belotti, E. (1975) *Little Girls* (Londres: Writers & Readers).
- Bright, R. (2005) Zortzigarren mailako neska baten kontua baino ez da: eraso gazteen artean, *Gender & Education*, 17 (1) 93-101
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*, Londres: Routledge.
- Connolly, P. (2003) Gendered and Gendering Spaces: Playgrounds in the Early Years, en: C. Skelton y Francis (eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Davies, B. (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales*, Sydney: Allen & Unwin
- Davies, B (1993) *Shards of Glass*, Sydney: Allen & Unwin
- Davies, B. (1997) ...

- Francis, B. (1998) *Power Plays: Primary School Children's Constructions of Gender, Power & Adult Work*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Francis, B. (2000) *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*, Londres: Routledge.
- Francis, B. (2005) Not/Knowing Their Place: Girls' Classroom Behavior: G. Lloyd (ed) *Problem Girls*, Londres: Routledge.
- Francis B. eta Archer, L. (2005) –
- Francis, B. eta Skelton, C. (2005) *Reassessing Gender and Achievement*, Londres: Routledge.
- Herbert, C. (1989) *Talking of Silence – The Sexual Harrassment of Schoolgirls*, Londres: Falmer
- Holland, J. Ramazanoglu, C., Sharpe, S. eta Thompson, R. (1998) *The Male in the Head* (Londres: Tufnell Press)
- Lees, S. (1993) *Sugar and Spice* (Londres: Penguin)
- Lloyd, G. (2005) Sarrera: G. Lloyd (ed) *Problem Girls* (Londres: Routledge)
- Mac an Ghail, M. (1999) "New" Cultures of training: Emerging male (hetero)sexual identities, *British Educational Research Journal*, 5 (4) 427-44
- Martino, W. eta Pallotta-Chiarolli, M. (2003) *So What's a Boy?* Buckingham: Open University Press.
- Mills, M. (2001) *Challenging Violence in Schools*, Buckingham: Open University Press.
- Mirza, H. (1992) *Young, Female and Black* (Londres: Routledge)
- Osler, A., Street, C. Lall, M. eta Vincent, K. (2002) *Not a Problem? Girls and School Exclusion* (Londres: National Children's Bureau)
- Reay, D. (2001) "Spice Girls", "Nice Girls", "Girlies" and "Tomboys": gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender & Education*, 13 (2) 153-165.
- Reay, D. (2003) Troubling, Troubled and Troublesome? Working with Boys in the Primary Classroom: C. Skelton eta B. Francis (ed.) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. eta Arnot, M. (2002) Social inclusion, gender, class and community in secondary schooling, BERAn aurkezturiko hitzaldia, Yorkeko Unibertsitatea, 2003ko iraila.
- Renold, E. (2000). "Coming out": gender, (hetero)sexuality and the primary school, *Gender & Education*, 12 (3) 309-325
- Renold, E. (2004) "Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, *Gender & Education*, 16 (2) 247-265.
- Ridell, S. (1989) Pupils, resistance and gender codes, *Gender & Education*, 1 (2) 183-96.

-
- Salisbury, J. eta Jackson, D. (1996) *Challenging Macho Values*, Londres: Falmer.
- Skelton, C. (2001) *Schooling the Boys*, Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. eta Francis, B. (2002) Sarrera: C. Skelton eta B. Francis (ed.) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Spender, D. (1982) *Invisible Women: the Schooling Scandal*, Londres: Writers and Readers.
- Stanworth, M. (1981) *Gender and Schooling*. Londres: Hutchinson.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play: Grils and Boys in School*, Buckingham: Open University Press.
- Tsouroufli, M. (2002) Gender and Teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender & Education*, 12 (4) 135-147
- Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions* (Londres:Verso)
- Warrington, M. eta Younger, M. (2000) The Other Side of the Gender Gap, *Gender & Education*, 12 (4) 493-507.
- Wing, A. (1987) How can children be taught to read differently? Bill's New Frock and the hidden curriculum, *Gender & Education*, 9 (4) 491-504
- Wright, C. (1987) The Relations Between Teachers and Afro-Caribbean Pupils: observing multi-racial classrooms: G. Weiner eta M. Arnot (eds) *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson.
- Yeoman, E. (1999) "How does it get into my imagination?" Elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines, *Gender & Education*, 11 (4) 427-40
- Younger, M., Warrington, M. eta Williams, J (1999) The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3) 325-341.
- Younger, M. eta Warrington, M. (2000) Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school, *British Journal of Sociology of Education*, 17, 299-314.

**MERCEDES BENGOCHEA
BARTOLOMÉ**

**Filosofia eta Letren Fakultateko
Dekanoa. Alcalá de
Henareseko Unibertsitatea.**

**Emakumeen Institutuko
Hizkuntzari buruzko
Aholkularitza Batzordeko
kidea**

*Generoko
komunikazio
ereduak eta
horiek orain eta
gero nesten
nahiz
emakumeen
bizitzan
izango duten
eragina (1)*

(1) Artikulu honen oinarrian dagoen ikerketa VFF2003-00655 proiektuaren eremuan txertatzen da, eta proiektu horrek Zientzia eta Teknologia Ministerioaren finantziakoa izan du.

Hizketa funtsezkoa da emakumeen eta gizonen bizitzan, besteak beste, identitatearen eraketan duen garrantzi izugarriaren ondorioz. Identitatea/afiliazioa jarduketan eta hizketan eraikitzen da aldi berean, hizkuntza eta identitatea batera garatzen direlako. Nesken kasuan, euren generoko identitatea hizketaren bidez eratzen da; beste emakume batzuek nola hitz egiten duten ikusi, generoko ereduak kopiatu, horiek barneratu eta beste pertsona batzuekiko elkarreraginean jarduten dute, eskuraturiko ereduak erabiliz. Hitz eginez, apurka-apurka "afiliatu" egiten dira euren generora, "emakume" bihurtzen dira (2).

1.

Haurtzaroa: "ama" izaten

Generoko ikaskuntza neketsu honetan, neskek "ama" eta "alaba" izaten ikasten dute, lehenengo eta behin. Neskek amaren emakume-eginkizun indartsua barneratzen dute, "amatxoetara" jolas-tuz. Ume-umetatik, neskek antzeztu egiten dute ama-haurra harremana, jolasetan amen eginkizuna hartzen dute, amaren ustezko bakarrizketak asmatzen dituzte, jolasetan euren panpinari lagunduz, errieta eginez eta gauzak irakatsiz... (horretan guztian 2-3 urteko haurrek baino hizkuntza gaitasun askoz ere handiagoak erakusten dituzte); horrek agerian jartzen du neskek euren generoko identitatea ikasi eta etorkizunean izango dituzten rolak ikasten dituztela: haurrekin harreman hierarkikoa duen agintedun emakumea. Benetako antzezpene bitartez, generoko identitatearen barruko fazeta bat ikasten dute, "agintedun emakumearena", eta horrela, "emakumeak" (amak) izaten ikasten dute, "haurrak" izaten ikasi baino lehen (Cook-Gumperz, 1992). Eta saiakuntzak HITZ EGINEZ eta JARDUNEZ egiten dituzte.

Berdinen arteko harremanetan "neska" izatea (ez "alaba", "neska" edo "emakume-ikaslea" baizik) zer den, hala ere, aurrerago jakingo dute, euren adineko beste neska batzuekin elkarreraginean jardutean. Emakumeen arteko aliantzetan eta gainerakoekiko sozializazioan, euren generoko identitatea finkatuko da, batik bat, bazterte-sartzeko prozesu konplexuen bidez. Izan ere, beste neska batzuekiko elkarrizketen eta elkarreraginaren bidez (hau da, HITZ EGINEZ eta JARDUNEZ), "neskatzat" finkatuko duen komunikazio eta harreman estilo jakina eratuko da.

Mutilek ere euren jolasetako eszenatokiak irudikatuz ikasten dute euren rola: gerrak antzeztuz edo futbol-partidak irratiz komentatzen dituzten kazetarien ahotsa imitatuz: botere handiko "gizonen" jarduketan saiakuntzak dira. Nesken kasuan bezala, etorkizuneko generoko identitatea esperimentatzen dute, eta hori, berriz, hitzaren eta jarduketaren bidez eraikitzen dute. Ondoren, esko-

(2) Hizketaren bitartez, generorako afiliazioa lortzen dugu. Gainera, maila sozial jakinera ere afiliazioa lortzen da, baita azpitalde sozialera, lanbide taldera, talde politikora, talde erlijiosora eta abarrera ere. Afiliazio horiek ez dira fin-koak eta, sarritan, jariahorrak izaten dira: denboran aldagarriak eta, batzuetan, elkarren aurkakoak.

lan beste haur batzuekin eta horiekin kontaktuan jolasten direnean, apurka-apurka finkatu egingo da "mutilaren" identitatea.

2.

Haurtzarotik gaztarora: "neska" - "emakumea" izaten ikasiz

Etxean lehenengo pausoak eman ondoren, haurrek euren berdinekiko harremanak ezartzen dituzte. Haurtzaroan eta gaztaroan, neskek eta mutilek modu desberdinean egituratzen dituzte euren genero/sexu identitateak, eta, horretarako, hizketa erabiltzen dute. Gerora afiliatzeko prozesuetan, mutil baten helburua lagunek berari buruz hauxe esatea da: "adiskidea", "gogorra", "bentako gizona"... Neska batek, berriz, "zoragarria" dela entzun nahi izango du, eta ahalegin handia egingo du inork ere "urdanga" ez esateko. Helburu desberdin horiek agerian jartzen dute batzuek eta besteek bide desberdinak hasiko dituztela.

Neskek beste neska batzuei dagokienez ikasitako erueda erabiliko dute: bikotean ("lagunik onena"), hirukotean edo talde txikietan (3). Antzekoen arteko itxurazko harreman horizontalean oinarrituriko komunikazio estiloa garatuko dute; hori ez da hierarkikoa, eta pribatua eta barnekoa da, lankidetzan oinarritua, eta bertan, desadostasunak lan handiz negoziatzen dira. Adiskidetasuna konfiantzan eta konfidentzia nahiz sekretu trukean oinarritzen da; horrela, bere sentimenduak azalratzen dituen ahultasun egoeran gelditzen da, eta beraz, horrek erabateko leialtasuna eskatzen du. Neskek lotura estu-estu horiek euren artean ezartzen eta mantentzen ikasten dute, entzuten ikasten eta besteen hitzei laguntza ematen oinarrituriko komunikazio estilo baten bitartez [elkarrizketarekiko interesa adierazten dute buruarekin baietz esanez, "entzute"-zaratak eginez (*mmm; aja, bai, bai*), eta, aldi berean, beste horrenbeste eskatzen dute eurek hitz egiten dutenean]; gainerakoek hitz egiteko duten eskubidea [aldi berean edo ez] onartzen dute, gainerakoei hitz egiten utzi eta euren hitzekiko onarpen esplizitua adierazten dute [besteak hitz egiten duenean elkartasunezko iruzkinak egiten dituzte eta galderak egiten dizkiote, hitz egiteko adorea emateko. Iruzkinak ez dira hitza kentzeko asmoz hartzen; aldiz, esandakoarekiko adostasuntzat hartzen dira edota egin nahi den ekarpenetzat hartzen dira, gehienbat iruzkin laburrak izaten direlako eta hitz egiten ari denari azalpenarekin jarraitzeko eta esan beharrekoa amaitzeko adorea ematen diotelako. Besteen kontakizunen erdian galderak eta harridurak tartekatzen dituzte: *Ez da izango! Eta zer erantzun zenion? Lotsagaldukoa! Ez zintuen lur jota utzi?...*]. Halaber, sarritan irribarre egiten

(3) Bengoechearen lanean (2003) arrazoiketa horrek garapen handiagoa dauka.

dute, gainerako pertsonetik irekiera adieraziz, komunikazio bidea irekita dagoela aditzera eman. Lagunekin lanen edo jardueraren bat egiteko antolatu behar dutenean, itxuraz hierarkikoa ez den modua erabiliz egiten dute, honako hauek bezalako hizkuntza formak erabiliz: *jolastuko gara ... (ez dakit zertan)?, zergatik ez goaz ... (ez dakit nora), eta ... (gauzaren bat) egiten badugu?, etab*. Aginteak erabiliz gero, aginduak “komentatu” egiten dira eta horretarako arrazoiak ematen dira. Era berean, akordioak bilatzen dira, baiezko esaldien atzetik adierazitako galderen bidez [ez dakizu?; ez duzu uste?; ezta?].

Hezi ahala, berdintasunezkoa eta itxuraz ez-hierarkikoa den nesken komunikazio estiloak gero eta gehiago identifikatzen du euren generoa. Berdintasuna bertute bihurtzen dutenez, lehia ezkatatu edo mozorrotu egiten dute, elkartasuna sustatzeko eta gauza komunak nabarmentzeko. Lotura sareak eratzean, adiskidetasunezko laudorioak, goraipamenak eta adeitasuna konbinatzen dituzte. Neskek ez dute agintzaile itxurarik eman nahi izaten, eta, arazoak konpontzeko eta elkarrizketak garatzeko, partaidetza erabili nahi izaten dute. Zorrotzegien eta trinkoegien itxura saihesteko, hau da, baterako negoziatziora itxita egotearen itxura ez edukitzeko, “komodinak” diren hitzak tartekatzen dituzte (*urdina “edo” da; urdin “antzekoa” edo dauka; apur bat urdina da, ezta?*); horien funtzioa adierazpenaren indarra moteltzea eta horren zentzua irekita uztea da, denen adostasuna bilatzeko. Halako adierazpideen bigarren eginkizuna, izan ere, esaten denari teknizismoa kentzea eta, horrela, hitzetatik trebetasunen edo harrokeriaren bat ezabatzea, bestela hiztuna “adituzat” eta, beraz, nagusitasun posizioan geldituko litzatekeelako. Izan ere, lagunaren arteko elkarrizketetan ez da trebetasunen erakustaldia nabarmentzen, elkarren arteko antzekotasunak eta konparatzeko moduko esperientzien ekarpena baizik.

Mutilek, bestalde, talde handiagoak eratzen dituzte; taldeok oso lehiakorak dira eta, bertan, hierarkizaturiko gizentasuna garatzen ikasten dute. Gizonen harreman eredia independentzian oinarritzen da (bakarrik moldatzeko gaitasuna), baita ahultasunak eta ezgaitasunak argi eta garbi onartzeko ezintasunean ere. Mutil taldeak guztiz hierarkizatuta egon arren, buruzagitza jardueraren araberakoa da, eta, horrenbestez, beti egongo da norbait aginteko posizioen bat lortzeko borrokan, eta beste batzuk ere beti egongo dira horren aurka. Mutil guztiek, umetan, uneren batean beti izaten dira biktimak eta hori gaingiditzen ikasi behar izaten dute. Nagusitasun posizioa hizketaren bidez lortzen da: gai askori buruzko informazio bikaina edukitzearen itxura eginez (gai horiei buruz erabateko segurtasunez mintzatzen dira, eta arloan aditua izateko itxurak egiten dituzte), agindu zuzenak emanaz, beste batzuei nahiz agintariei iseka eginez edo barregarri utziz (ezizenak jarrita eta imitazioak eginda), mehatxuen eta harrokerien bitartez, edo handiusteari azkar, harrokeria handiagorekin, iseka hobearekin edo umorearekin erantzuten jakinez. Garailea edo osperik handiena lortzen duena ez da beti harroputzena, ondoen mintzatzen dena edo mendekotasun taktikak ondoen eusten dituena baizik: istorioak ondoen kontatzen dituena, gainerakoak ondoen parodiatzen dituena, gainerakoak bere informazioarekin konbentzitzen dituena, txisterik onenak esaten dituena, ondoen mintzatzen dena... edo bere isiluneak ondoen erabiltzen dituena. Buruzagitza edo ospea lortzeko lehia iraunkorra denez, hiztunik onenak ere ez du laguntzarik jasoko beste barik; hau da, haurrek txiki-txikitatik ikasten dute, ez arretaz entzuten, iruzkin barreaga-

riak egiten eta hitza duenaren arreta distraitzen baizik, berak esandakoak zalantzan jartzen (*bai zera...; isilik egon zaitez ba...; hori zeuk ere ez duzu sinesten!*) edo harrokeriaz entzuten. Mutilek horrelaxe berresten dute euren identitate indibiduala gainerakoan AURREAN, eta beraz, ez da laguntzako iruzkinik egiten, ezta galderarik ere (hiztunak hitz egiten jarraitzeko, nesken kasuan gertatzen den bezala). Horrenbestez, mutil bat gainerakoan hizkuntza erronka guztiei aurre eginez gogortzen da, eta ez du amorerik ematen, hitz egiteko txanda mantendu ahal izateko. Arretaz entzuten du, berehala parte hartu ahal izateko eta, horrela, gainerakoan arreta erakartzeko, hau da, une horretako izarra izateko eta "loria minututxoa" edukitzea. Izan ere, hitza edukitzeak agintea ematen du, eta horrela, euren ezagupenak eta trebetasunak erakusten dituzte, estilo zuzena, adierazpenezkoa eta segurtasunezkoa erabiltzeko ahalegina eginez. Txiki-txikitik emakumeek baino intonazio lauagoa lantzen dute, tonu-aldaketa gutxiagorekin eta askoz ere dinamismo urriagorekin. Horrela, adituen antza eduki nahi izaten dute, baina gaiarekiko inplikaziorik erakutsi barik; hori, euren ustez, lagungarria da goragoko estatusa mantentzeko. Orokorrean, gehiago eta azkarrago hitz egiten dute (jendea ez gara konturatzen!!!). Mutilek neskek baino irribarre gutxiago egiten dute; alde batetik, dirudienez ez dute erakutsi behar komunikaziorako prest daudela, entzuteko prest daudela, komunikaziorako bidea irekita dutela; bestetik, irribarreak, antza denez, seriotasuna kentzen dio tonuari. Horrenbestez, euren artean ez dute lausengurako joerarik; aldiz, gizonen arteko elkartasun erakustaldiak ahozko nolabaiteko erasokortasunari lotuta joaten dira, baina hori adiskidetasunezko zat hartzen da.

Emakumeen eta gizonen komunikazio estiloen arteko desberdintasunak gehiago dira eta orain arte aipaturiko arloetan ez ezik beste arlo batzuetan ere ikusten dira. Baina ume-umetatik hasten dira: bi urterekin neskek mutilek baino LAGUNTZA GEHIAGO ESKATZEN dute (norberaren ezgaitasuna onartzeko modu bat); lau urterekin, talde mistoetan, mutilek GEHIAGO HITZ EGITEN dute (neskek gehiago hitz egiten dutela pentsatu arren!!), DISTRAITU EDO NAHASI EGITEN DUTEN GAUZAK ESAN eta BERRESPEN ENFATIKOAK EGITEN dituzte. Gainera, haurren generoa, ia kasu guztien %80an, pubertaroa (biologiak bereizmena egiteko unea, Lee, Hewlett & Nairn 1995) baino askoz ere lehenago identifikatzen da. Hortaz, neskek eta mutilek ume-umetatik ikasten dituzte euren generoari "dagozkien" tonuaren, ahoskeraren eta intonazioaren ezaugarriak. Generoko identitatearen eraketa eskolan hasi eta bertatik kanpo finkatzen da. Jakina da jolas lehiakorrek eta kaleak funtsezko eginkizuna dutela mutilen identitatearen eraketan. Bertan agintzen dute ondoen eta hantxe ematen diote forma euren identitatearen zatiei; izan ere, berdinekin biltzeko eta mutilen arteko elkartasun sentimendua garatzeko aukera dute, inguruko helduen mundutik apur bat aldenduz (aldi baterako bada ere). Kalea aparteko lurraldea da eta, horren barruan, "kultura paisaia kontraesankorrak" daude; horietan oinarrituz, mutilek helduen munduarekiko banaketa zeinuak eta autonomia zeinuak ezabatzen eta sortzen dituzte (Matthews, Limb eta Taylor 2000). Zeinu horietariko asko "erresistentziako jarduerak" deritzenen bidez egituratzen dira; horien artean, aipagarriak dira porroak erretzea edo "botilatzarra" deritzonera biltzea...; jarduera horien guztien helburua gizentasun hegemonikoa, urratzailea, lehiakorra eta sexista euskarritzea da.

Hala eta guztiz ere, kalea ez da emakumeen lurraldea, behintzat ez da hiriko maila sozial ertaineko nesken lurraldea (4). Ikerketa batzuek agerian jarri dutenez, kalera "irteten" diren neskarik gehienek ez dute halako partaidetza handirik "erresistentziako jardueretan", eta nahiago izaten dute jolastu edo hitz egin. Eta halako elkarrizketak antolatzen dituzten neskek gorroto dituzte ete-naldiak, hizketaren monopolizazioa edo beste neska batzuen ahots altuegia, baita desadostasunen adierazpen sutua eta erasokorra ere; hala eta guztiz ere, elkartasun sentimenduen adierazpena sustatzen dute, protagonismoa beste batzuei uztea atsegin dute eta onartu egiten dituzte sor daitezkeen isiluneak.

Hori kalean eta aisialdian gertatzen da; izan ere, bertan emakumeen komunikazio identitatea (itxuraz mundu pribatuari lotuta) eta gizonen komunikazio identitatea (jarduketa publikoan euskarrituta) finkatzen da.

3.

Etorkizunean garrantzia izango duten emakume eta gizon estiloen lau ezaugarri

Orain neskak eta mutilak bereizten dituzten lau ezaugarri aztertuko ditut. Ezaugarri horiek bi estiloen lorpenetariko batzuen adibideak jartzeko aukeratu ditut.

Emakumeen eta gizonen komunikazio ereduaren arteko desberdintasun nagusienetariko bat norberaren irudiaren negoziazioa da, hau da, TALDEAN NABARMENTZEA. Gizonen sozializazio prozesuan, gogorraren irudia defendatzen ikastea funtsezkoa da. Norberaren ahultasunak ezkutatzeko, gainerakoei eraso egin eta norberaren balio handia ozen aldarrikatzen da (oreinen orroaren moduan). Itxura hutsa da (batzuetan euren buruari ere barre egiten diote), baina gizentasunaren

(4) Derrigorrez sinplifikatzen ari naiz. Aurreko datuak, batez ere, maila sozial ertainei eta altuei buruzkoak dira. Maila soziala faktore oso garrantzitsua da eta kontuan hartu behar da estereotipoetan ez erortzeko. Bestalde, maila ertainen idealak eta gizentasuna antzekoagoak dira eskolako eskakizunekin, eta beraz, maila ertaineko mutilen eskola errendimendua, orokorrean, ez da hain arazotsua. Beste alde batetik, hiriko feminitatearen idealak azkar aldatzen ari da. Neska oso gazteen taldeak agertzen ari dira eta horien jarraibideak ez datoz bat lehen azaldu ditugunekin: bortitza-goak dira, arreta erakarri nahi dute, neska gazteagoei tratu txarrak ematen dizkiete. Ikusi Aapola, Gonick & Harris (2005), 1990eko eta 2000ko neska gazteen ikerketa zehatza egin baitu. Maila sozial baxuetako neska taldeen adiskidetasun jarraibideak ere ez datoz bat maila ertaineko nesken jarraibideekin (kontsultatu Heyk 1997an egindako ikerketa etnografiko interesgarria).

eraikuntzaren ezinbesteko zatia da. Mutilek euren burua "saltzen" ikasten dute. Neskek, aldiz, berdinen itxura adierazteko joera dute, gainerakoen artean ez nabarmentzeko joera, euren artean nahasteko joera, ezkutaturiko bioletaren itxura edukitzeko joera. Inor ez da nabarmentzen ausartzen. Gainerakoek askojakina edo pinpirina dela esango dute. Neskek, horrela, onarpen nahiaren eta taldetik aldentzeko beldurraren arteko negoziazio zaila ikasten dute, eta hori eurekin joango da bizitza osoan.

Gizartean modu positiboan interpretatzen den emakumeen beste ezaugarri bat, ezaugarri hori azkenean nesken euren aurkakoa izan arren, ENTZUTEKO entrenamendua da. Neskak eta mutilak elkarreraginean dabiltzanean, emakumeen harreman ereduaren eraginez, neskek azkeneraino entzuten dute mutilek diotena; horien hizketaldia begiradarekin jarraitzen dute, batzuetan entzutezaratak eginez (*mmm, aja*), buruarekin baietz esanez eta, zenbait kasutan, galderak eginez. Mutilek atsegin dute neskek arretaz entzutea; horrenbestez, eurentzat ona da neskek entzule onen gaitasuna garatzea; hala eta guztiz ere, neskek ez dute hobaririk lortzen mutilen entzute-gaitasunetik: mutilek euren generoaren ereduari jarraitzen diote eta, muturreko kasuetan, nesken hizketaldia eteten dute, ez dute enpatiarik erakusten, hizketaldiaren garapena oztopatzen dute, barre egiten dute edo erasokortasuna erakusten dute. Mutilek (eta gizonak) arretaz begiratuta entzuten dute (irribarre egin barik) eta horrek adorea kentzen die neskei (eta emakume batzuei).

Nesken eta mutilen komunikazio estiloa bereizten duten beste ezaugarri garrantzitsu bi INTONAZIOA eta eteteko modua dira. Neskek (eta emakumeek), baieztako esaldietan, ia galderaren itxura duen intonazioa erabiltzen dute, eta mutilek, aldiz, berrespen kategorikoak egiten dituzte, baita zalantzazko gauzak esaten dituztenean ere. Neskek, gainera, sarritan, honakoak bezalako galderekin amaitzen dituzte euren hizketaldiak: *ulertzen didazu?, ezta?, ez da horrela ala?*. Etorkizunean, adierazpena saritzen duten inguruetan, emakumeen estiloa erabiltzen duen emakumea "segurtasun gabetzat" har daiteke, eta pentsa daiteke besteen laguntza eta onarpena behar duela.

ETENALDIARI dagokionez, frogaturik dago gizonen elkarreraginean nagusitzen den etete motaren helburua kritika dela; besteen hitzak zalantzan jartzea ("*Bai zera, isilik egon zaitez!*", "*Hori zeuk ere ez duzu sinesten*"); horren arreta desbideratzeko ahalegina, arreta etetea eragin duen pertsonarengana erakartzeko; edo gaia aldatzea. Mutilek serio-serio entzuten dute, besteen hitzei itxuraz kasurik egin gabe, eta, aukeraren bat dutenean, hitz egiten dute, eurak ere hortxe daudela erakusteko. Neskek, aldiz, gauza zehatzak esateko eteten dituzte hizketaldiak, eta halako eteteak lagungarriak izaten dira hitz egiten ari den neskak bere diskurtsoa hobeto garatzeko edo sortu nahi duen efektua hobeto lortzeko; horretarako, errepikapen enfatikoak edo laguntzako iruzkinak erabiltzen dira: "*benetan?*", "*izugarria!*", "*lehengo egunean aipatu nizuen neskaren kasuan bezala*". "Laguntzako" etenaldiak dira eta ez dute elkarrizketaren gaia "lapurtzen". Horren bitartez, gainera, neskek aditzera ematen dute arretaz entzuten ari direla (entzuten ari ez badira ere): buruarekin baieztatu edo ezetz esaten dute, betiere besteen hitzen zentzuan; irribarre egiten dute ("*aurrera, entzuten ari naiz eta*" esango balute bezala); iruzkinak eta zaratatxoak egiten dituzte ("*mmm*", "*aja*"). "Laguntzako" etenaldietara ohituta daudenez, neskak mintu egiten dira mutilen

etenaldiekin; izan ere, horien eraginez diskurtsoaren haria galtzen dute, eta horrela, mututasun haserretuan erortzen dira. Hitz hartzeko borroka lehiakorra denean, neskek azkenean ez dute partetik hartzen edo zarataka hasten dira ("paperak galtzen" dituzte).

4.

Mutilen eta nesken estiloak eskolan

Nesken eta mutilen komunikazio estiloak azaldu ondoren, orain eskolara igaroko gara, nesken eta mutilen komunikazio estiloak ikasgela barruko harremanetan duten garapena aztertzeko.

Irakasle batzuen esperientziak agerian jarri duenez, sexuaren arabera banandutako lan-taldeek mantendu eta, batzuetan, nabarmendu egiten dituzte lehen aipaturiko genero bakoitzaren ezaugarriak (Davies 2005). Neskek bakarrik eraturiko lan-taldeetan:

- Adiskidetasuna hizkuntzaren bidez garatzen eta mantentzen da, lan egiten duten bitartean.
- Umorea adiskidetasunaren garapenari eta lan prozesuari lotuta gertatzen da.
- Emakume kulturakoa izatea jakintzat ematen da, etengabe frogatzen ibili barik.
- Lanak inplikazio pertsonala behar duela onartzen da, eta horrela, gauza barnekoak esaten dira, horiek batzuetan lanarekin zerikusirik izan ez arren.

Mutilek bakarrik eraturiko lan-taldeetan:

- Gizonen komunikazio estiloaren eta eskolako lan estiloaren arteko etengabeko gatazkak sortzen dira; horrela, batzuetan, proposaturiko lanaren garapena oztopatu edo ekidin egiten da.
- Umorea adiskidetasunaren garapenari eta gizonen identitatea eraikitzeko prozesuari lotuta gertatzen da (sarritan, ankerkeria).
- Ez da segurua "benetako" gizon kulturako kidea izatea, eta beraz, gizontasuna etengabe erakutsi behar izaten da; horrela, gainerakoei ezinenak jarri eta barregarri uzten dira.
- Inplikazio pertsonala edo norberaren gauzen adierazpena eragiten duten lanak ukatu egiten dira.

Baina neskek eta mutilek beti ezin dute bananduta lan egin. Gehienetan elkarrekin egiten dute lan. Zein ote dira inguru mistoetako elkarreraginaren emaitzak eta horiek eraginik ote dute helduen bizitzan?

Dirudenez, neskei mesede egiten die euren estiloak; izan ere, ikastetxe mistoetan neskek, orokorrean, mutilek baino emaitza hobek ateratzen dituzte. Hala eta guztiz ere, mutilen itxurazko eskola porrota adierazten duten datuei zenbait ñabardura egin behar zaizkie, porrot hori erlatiboa baita. Lehenengo eta behin, mutil askok neskek baino emaitza hobek ateratzen dituzte (mutilen arrakasta tasak ez du beheeraka handirik izan, baina ez du nesken tasaren moduko gorakadarik izan, azken horiek eskolan baldintza berberetan hasi direnetik). Bigarrenez, emakumeek eskolan lorpen handia izan arren, 80ko hamarkadatik salatu diren gauzak gertatzen dira oraindik: neskarik gehienek ahozko partaidetza urriagoa dute ikasgelan; mutilek baino gutxiago erakartzen dute irakaslearen arreta; irainak eta isekak jasaten dituzte ikasgelan, eta korridoreetan eta zona komu-

netan beheramenduak eta irain sexualak jasaten dituzte; gainera, neskak jolas-patioen ertzetan egoten dira, mutilek "okupatu" egiten baitituzte gainerako leku guztiak, eta ikasgelan ere diskurtsoak mutilek menperatzen dituzte. Hau da, Mahonyk dioenez, «mutilek monopolizatu egiten dute eremu geografikoa eta hizkuntza eremua, gizonen identitatearen eraikuntza eta, hain zuzen ere, gizonen sexualitatearen eraikuntza soziala funtsezkoa da gizonen agintearen mantentzearen, eta hori argi eta garbi ikusten da eskola mistoetan.» (P. Mahony, *School for Boys*, 1985: 70)

Datu kezagarri horietariko batzuk estu lotuta daude genero bakoitzaren komunikazio estiloetara, ondoren azalduko dudanez. Eta, gaia sakon aztertu ez arren, ez da ahaztu behar da gizontasun hegemonikoaren eraikuntza estu lotuta dagoela sexismora ("mutilen" taldean egoteko ezinbesteko baldintzak betetzen ez dituzten mutil guztiei "maritxu" esaten zaie. Neskei etengabe gogorarazten zaie mutilen harrapaketa sexualaren objektu hutsak direla: "ipurdihandi", "zu makurtu eta nik sartu egingo dizut"...).

4.1

NESKEN ETA MUTILEN HIZKETALDIAK IKASGELAN

Jakina denez, irakasleak eta ikasleak ikasgela barruan duten ohiko elkarreraginak bi herenen arau ospetsua jarraitzen du: eskola denboraren bi heren hitz egiteko erabiltzen dira; hizketaldi horren barruko bi herenak irakasleak egiten ditu; irakaslearen hizketalditik, bi heren gauzak "azaltzeko" eta galderak egiteko erabiltzen dira (Flanders 1970). Eta irakaslearen galderak, gehienetan, ondoren adierazitakoaren motakoak izaten dira: irakasleak galdetu – ikasleak erantzun – irakaslearen aldeko edo aurkako erreakzioa (Sinclair & Coulthard 1975). Frogaturik dago mutilek ekarpen handiagoa egiten dutela ikasgelan, irakasleen erreakzio gehiago jasaten dituzte (positiboak edo negatiboak), eta luzaroago hitz egiten dute (neskek erantzun zehatza ematen diote galderari). Gainera, irakasleak batez ere mutilak aukeratzen ditu galderen erantzunak emateko (Swann & Graddol 1988). Swann & Graddolen ikerketek agerian jarri dutenez, irakasleek mutilei galdera irekiagoak eta erantzun sortzaileagoak behar duten galderak egiten dizkiete. Neskei, hala eta guztiz ere, galdera ia erretorikoak egiten zaizkie, edo baiezkoko edo ezezko erantzuna duten galderak. Arbeleko eta zientzietako laborategietako "erakustaldiak" egiteko ere gehienbat mutilak aukeratzen dira. Hori, neurri batean, mutilen komunikazio estiloaren eraginezkoa da, lehiatu egiten baitira lehenengoak izateko edo nabarmentzeko. Frogaturik dago eskua sarriago altxatzen dutela, eta batzuetan, gainera, eskurik altxatu barik ere erantzuna ematen dute.

Neskek zorrotz betetzen dute araua: eskua altxatu eta irakasleak begiratu edo galdera egiten direnean baino ez dute erantzuten. Hala ere, hori nekez gertatzen da, irakasleak arreata erakarri nahi duten edo aldez aurretik erantzuten duten mutilei begira egoten baitira. Mutilak egonezinoak direnez eta gehiago mugitzen direnez, irakasleek neskei baino askoz ere gehiago begiratzen diete eta neskek baino zortzi aldiz gehiago egiten diete dei, errieta egiteko edo beste zerbaiterako (Sadker & Sadker 1985); azkenean, ahozko elkarreragina menperatzen uzten diete (Sadker &

Sadker 1994). Mutilek inork galdetu barik ere hitz egiten dute (Bousted 1989), eta gainera, hitz egiteko txandak luzatu eta ugartu egiten dituzte (French & French 1984).

Agian ez da garrantzizkoa izango nesken edo mutilen eskola arrakastarako edo porroterako, baina batzuei eta besteei eskainitako (modu inkontzientean beti, ikerketa guztiek diotenez) arretari buruzko datuek ondorioak izan ditzakete emakumeen autoestimuan eta emakumeek mundu publikoan duten segurtasunik ezan, baita gizonen autoestimu handian eta mundu publikoaren barruko "berezko" nagusitasunean.

Eztabaidetako partaidetzari dagokionez, ikasgelako ikerlari guztiek diotenaren arabera, eztabaidak mutil batzuek (ez guztiek) berenganatzen dituzte. Gainera, neskarik gehienak eta mutil gutxi batzuk isil-isilik gelditzen dira. Izan ere, "ikasgelako eztabaidak", "biltzarrak" edo "denon arteko eztabaida" gisa sailkaturiko denbora ia osoan, mutil batzuek hitz egiteko txanda monopolizatzen dute, eta irakasleak ere zerbait esaten du beti. Ez da harrigarria eztabaida "bizietan" gizonen estiloa nagusitzea: ahotsa altxatu, desadostasuna sutuki edo erasokortasunez adierazi, hitz egiteko txanda nekez utzi, oztopoak jarri, elkartasun barik entzun eta aurkako iritziak ematen dituenari oihuak egiten zaizkio. Irakasleak parte hartzen duenean, eztabaidaren egitura zurruna eta partaidetza urrikoa izaten da. Kasu horietan ere, neskei ez zaie "lankidetzako" txandarik egiteko aukerarik ematen; gainera, kasurik gehienetan, mutilek gauza erasokorrak eta desatseginak esaten dituzte.

Azkenik, gizonen nagusitasuna eztabaidatu beharreko gaiaren hautapenean ere ikusten da. Irakaslea mutilen jokabide nahasgarriaren beldur denez, mutilengan erreakzio negatiborik sortzen ez duten gaiak bilatzen ditu; izan ere, esperientziak erakutsitakoaren arabera, mutilek gaia atsegin ez dutenean, protesta egin eta, azkenean, eurek nahi dutenari buruz edo euren ikuspegitik egiten da hitz (hori berez ez da txarra, baina neskek isilarazten ditu). Gai aldaketaren adibide bat (beti bezala, errealitatearen bertsio sexistarekin) Dale Spenderrek eman digu (1983: 113). Londreseko ikasgela batean, irakasle batek ahalegina egin zuen emakumeen esperientziari eta amek hiriko aldirietan duten bakardadeari buruzko gaia aurkezteko. Mutilak, azkenean, aisialdi aukerei buruz mintzatu ziren, eta ez amen bakardadeari buruz:

- 1. mutila: Ez naiz nesken gai tentel bati buruz mintzatu. Aspergarria da etxean egun osoan bakarrik hurrekin egotean sentitzen denari buruz mintzatzeko. Gainera, ez dute zertan etxean gelditu. Irten daitezke, ezta? Ala ezin dute hortik joan, oporretan baleude bezala?
- 2. mutila: Futbolera edo puben batera joan daitezke.
- 3. mutila: Edo musika entzun.
- 1. mutila: Edo lagunekin irten.
- 1. mutila: Eta zer gertatzen da etxearekin, hurrekin eta erosketekin?
- 3. mutila: Horretarako ez da horrenbeste denbora behar. Mutilek ordu erdian egongo lukete, gero dibertitzeko astia edukitzeko.

Neskek eta mutilek ikasgelan duten jokabidearen ikerketatik ondorioztatzen denez, mutilak *ikusgarritasun* (horren ondorioak edozein izan arren) eta *sustapen publikoa* lortzen saiatzen dira (Howe 1997: 13). Esan beharrik ez daude generoko ikaskuntza horrek helduen bizitzan dituen in-

plikazioak: laneko sustapena norentzat izango den, adimentsuaren eta sortzailearen itxura norik izango duen, eta ikasitako jokabide horiek erakarriko dituzten sariak. Gainera, nahastearen nahastearekin, *errealitateari buruz duten bertsioak arrakasta izatea* lortzen dute.

4.2

IRAKASLEAREKIKO HARREMAN PERTSONALA

Mutilek gauzak esaten dituzte, ez dira gauzak esatearen beldur, baina kostatu egiten zaie euren ezgaitasuna edo ulermen eza onartzea (batzuetan, euren buruari ere ez diote onartzen). Bestalde, neskek errazago azaltzen dituzte euren zalantzak jende aurrean, baina sarritan irakaslearengana banaka joaten dira, zalantzak dituztenean edo inpresio ona sortu nahi dutenean. Hori egiten dutenek erantzun luzeagoak lortzen dituzte eurentzat bakarrik, eta horrela, konpentsatu egiten dute irakaslearen arrera eza, hori mutilei begira egoten baita ikasgela osorako hitz egiten duenean. Baina gainerako ikasleek (ezta irakasleak ere) batzuetan ez dituzte begi onez ikusten nesken banakako hurbilketa horiek, eta halakoetan lausengariak direla esaten da. Hau da, irakaslearengana hurbiltzeko banakako estrategien erabilerak gaizkiulertuak sor ditzake. Jokabide horiek sarritan emakumeen komunikazio estilotik sortzen diren arren (kontaktu pertsonaren beharra eta ikusgarritasun publikotik egindako ihesa), ikasgelan eta helduen bizitzan halako jokabideak txarto ikusten dira eta "emakumeen armak" direla esaten da.

4.3

IRAKASLEEK NESKEN ETA MUTILEN HIZKETALDIEKIKO DUTEN ERREAKZIOA

Irakasleek sarritan ez dakite generoari loturiko bi komunikazio desberdin daudela, eta gainera, estilo bata eta bestea parametro androzentrikoekin epaitzen dituzte: "Androzentriko" hitzarekin zer esan nahi dudan? Ba, modu inkontzientean balorazio positiboa egiten duela gizonen jokabideari buruz. Dirudenez, irakasleek gizonen ekarpenak kontuan hartzeko joera dute; bat-bateko ekarpenak ere, hau da, berariazko gonbidapenaren ondoriozkoak ez direnak, hobeto onartzen dira eta euren interesaren, baliozkotasunaren eta abarren parametroekin epaitzen dira. Neskengandik nahi den gauza bakarra erantzun serioak eta diziplinatuak ematea da. Galdetu barik erantzuten dutenean (beste mutil batzuek egiten duten bezala), kasuan kasuko neska askojakina dela esan da, "harroa" dela, etab. (Morgan & Dunn 1988). Ez dakigu neskak euren ekarpenei egindako ukapen horretaz jabetzen ote diren; baina, jabetuz gero, horren ondorioz nabarmentzeko eta borondatez parte hartzeko oraindik ere gogo gutxiago edukiko lukete (Howe 1997).

Irakasleek kexu dira mutil batzuen jokabide nahasgarriengatik. Hala eta guztiz ere, irakasleen artean ikerketak egin eta mutil horien jokabidearen zergatiei buruz galdetzen zaienean, "berezko desberdintasunak" aipatzen dituzte («mutilak berez dira erasokorrak eta ezinegonak», «etengabe erakutsi behar dute euren indarra»), edo desberdintasun biologikoak («ez dira hain hel-

duak, neskek baino beranduago lortzen dute heldutasuna»), edo sozializazioaren eraginezko desberdintasunak («nahi dutena esaten ohitu dira, besteok eurek esaten dutena entzuten eta euren buruarekiko konfiantza erakusten, halako konfiantzarik eduki ez arren») (Altani 1995); hala ere, ez da inoiz ere esaten sozializazio hori itzulgarria dela eta aldatu egin behar dela.

Baina neskek eta mutilek urteak ematen dituzte eskolan, eta, agian, eskolatik euren identitate heziketa aldatu egin daiteke. Izan ere, esandako guztiaren ondorioz, mutilek ikusten dute esaten dituzten gauza guztiak kontuan hartzen direla, entzun egiten zaiela, arretaren erdigunean daudela eta arlo publikoan gertatzen den hizkuntzan euren hitzekin parte hartu ahal dutela, batez ere eskolan (berriro esan nahi dut azken 20 urteotan mutilei eta neskei eskainitako arreta mailari buruzko egindako ikerketa guztiek neurritz kanpoko zifrak eman dituztela, eta horiek agerian jartzen dute mutilei askoz ere arreta gehiago eskaintzen zaiela; irakasleak ere harriturik gelditu dira datuak ikustean, eurak ere ez baitziren jabetzen horretaz). Horixe da elkarreraginaren inguruan duten esperientzia eta hori helduen mundu publikora eramango dute.

Neskak bikainak dira elkarreraginaren arlo pribatuagoan: talde txikietan mintzatzen direnean, edo irakaslearengana banaka edo beste pare bat neskekin doazenean. Halakoetan, euren ahotsak kontuan hartzen dira. Talde handietan, mutilek elkarrizketa estiloa ezartzen dutenez, nesken eskola esperientzia, hizkuntza publikoari dagokionez, sarritan entzutera eta galdera zuzenak egiten dizkietenean erantzutera mugatzen da. (Gero, lan munduan estatusa eta eragina lortzeko aukera generoko ezaugarri horien eraginpean gera daiteke. Ez dira hain ausartak eta berritzaileak izango, eta, izanez gero, gainera, "feminitate" urrikoak direla esango dute.)

Gizontasun eta feminitate hegemoniko baten eraikuntzari buruz ari gara (5), eta hori gizarte patriarkal guztietan gertatzen da. Ez Euskal Herrian edo Ingalaterran bakarrik. 1996an, Alison Leek geografiako ikasgela baten barruko jokabidea aztertu zuen, Australiako ikastetxe batzuetan. Neskek eta mutilek emandako inpresioak berretsi egiten du orain arte egindako ikerketak: mutilen ahotsak ito egiten zituzten nesken ahotsak, tonuaren nahiz bolumenaren eraginez, eta gainera, ahotsa euren presentzia nabarmentzeko moduan erabiltzeko askatasun osoa zuten; aldiz, neskek ikasgelan presentzia fisikoa eduki arren, euren ahotsak ez ziren entzuten.

Gainera, eskolan arrakasta lortu arren, neskek ez daude pozik eskola sistemaren oraingo funtzionamenduari, elkarreraginetan duten eginkizunari dagokionez: neska gutxi daude erabat pozik euren hizketaldietan. Gehienek sentitzen dute ilundu egiten direla, ez dutela hitz egiten nahi dutenean eta nahi duten moduan. Amerikako Estatu Batuetan, esate baterako, inkesta bat egin zen Lehen Hezkuntzako 24.000 ikasleren artean, eta, bertan esaten zenez, mutilak neskek baino pozago zeuden eskolan, eta neskek txarrago pasatzen zuten talde mistoetan (Daly, Kreiser &

(5) "Hegemoniko" hitzaren bidez, gizartean gizona edo emakumea izateko baimentzen, onartzen eta onesten diren moduak adierazi nahi ditut. Gizartearen zehapen horrekin batera, ukatu egiten dira aukerako gizontasunak eta feminitateak.

Roghaar 1994, Howen aipatua 1997: 47). Europar eskola jazarpenari buruz egindako ikerketek agerian jarri dutenez, inkesta horren emaitzak ez lirateke oso desberdinak izango gure kontinentean.

5.

Ondorioa: neskak dira, emakumeak izango dira

Dirudienez, eskolan, Dorothy E. Smithen hitzak erabiliz, «generoa [maila sozialarekin eta talde etnikoarekin batera] taldeak eratzeko eta bazterkeriako dinamikatzat sortzen da: ikasle batzuek ikasten dute euren ahotsak agintea dutela, kontuan hartzen direla eta entzun egin behar direla; beste batzuek ikasten dute euren ahotsak ez duela halako aginterik. Taldearen eraketa hori ez da mugatzen gizabanakoen “sozializazio” praktika izatera, hau da, bi taldeen arteko harreman dinamikak dira eta horiek, gero, eskolatik kanpo iraungo dute» (2000: 1148-9). Eta mutilen pribilegioa ez da mugatzen ikasgelara: korridoretarako, jolaseko patioa eta kantxetara hedatzen da, eta leku horietan ere mutilen komunikazio estiloa eta ahotsak nagusitzen dira. Leku horietariko bakoitzean, haurren (eta mutil batzuen) bazterkeriaren zirkulua sortzen da, ordena instituzionalaren barruan.

Lehen esan dudanez, irakasleek parte har dezakete mutilen eta nesken identitatea sortzeko prozesuan. Irakasleek neskek eta mutilek ikasgelan dituzten hizketaldiak orekatzeko egin dezaketen bitartean honako hauek dira: a) nesken autoestimua eta segurtasuna sustatzeko, handiegia ez diren eta ondo egituraturik dauden lan-taldeak sortzea (Howe 1997), eta horietan, neskek arazo gutxiago izango dute parte hartzeko; b) eginkizunen banaketa kontuz zaintzea, ikasleak hitz egiten dutenen eta entzun egiten dutenen artean ez banatzeko. Bengoechean (2003) lan horiek aztertu nituen; hona hemen egin beharreko lanetarako batzuk:

- Nesken partaidetza publikorako testuinguruak sortzea.
- Talde txikietan eztabaidatzea, gaiak talde handiak eztabaidatu baino lehen. Neskek ekarpen gehiago egiten dituzte gaia prestatu eta horri buruzko gogoetak egin ondoren, baita gainerako ikaskideei euren taldean aztertutakoaren laburpena aurkezteko orduan ere.
- Ahozko gehiegikeriak eta irain sexistak ekiditea.
- Neskei zuzentzea, horiek seinalatzea, euren bataio-izenak erabiltzea.
- Gizentasuna lurraren parean duten “mutil gaixoei” buruz ez pentsatzea; izan ere, horren eraginez, lehenetsutako arreta guneak izaten dira; halaber, mutilen gehiegikeriaren biktimak diren “neska gaixoei” buruz ere ez pentsatzea, horrela harroputzak oraindik ere gehiago harrotzen direlako.
- Geure ikuspegia aldatzea: neskak euren ezaugarri guztiekin onartzea.
- MUTILEI IRAKASTEA:
 - Euren gizentasuna etengabe ez berresten.
 - Enpatiaz entzuten.

- Besteen ekarpenak aintzat hartzen.
- Elkarrizketak aurrera egiten laguntzeko galderak egiten, eta ez euren burua harrotzeko.
- Irakaslearengana banaka joaten.
- Sentimenduak adierazten.
- “Nesken” gaietan parte hartzen eta “beste” kultura ezagutzen.
- Nesken ahozko kulturaren ezaugarri guztiak errespetatzen.
- NESKEI IRAKASTEA:
 - Jende aurrean hitz egiten, baina euren estiloa erabiliz.
 - Eztabaidatzen, besteen iritziek eragin pertsonala sortu barik.
 - Kritikatzen eta besteen kritikak jasotzen, sufritu barik.

Amaitzeko, hemen laburbilduta azaldu behar izan dudan gai hau irekita utzi nahi dut, gai oso konplexua baita. Horretarako, hiru galdera egin nahi ditut. Lehenengo eta behin, zentzuzkoa ote da neskak ikastetxean mutilen komunikazio estilotik babestea, kontuan hartuta gizonen nagusitasuna duen helduen mundu publikoan emakidak egingo ez zaizkiela eta gizonen kolonizaturiko eremuetan komunikazio estilo horretan jardun beharko dutela? Izan ere, onartu egin behar da euren jarduera arlo publikoan garatzen duten emakumeen kopuru handiak onartu egiten duela arazoak dituela hizkuntza publikoarekin (lan-taldeko bileretan, mintegietan, proiektuen aurkezpenetan,...): diputatuak, senatariak, legegintza nahiz gobernu organoetako presidentek edo irakasleak (guraso-elkarteen bileretan). Ezerosotasun hori maila desberdinekoa izan daiteke, baina emakume gutxi daude pozik euren hizketaldi publikoekin, eta gehienak beldurtu egiten dira halako hizketaldiak egin behar dituztenean.

Egin nahi dudan bigarren galdera, izan ere, gaur hemen azaldu den feminitatearen eraikuntzak (neskek lortu beharreko feminitatea) lehen azaldutakoak baino askoz ere fazeta gehiago edukitzeari buruzkoa da. Aska daitezke neskak feminitatearen uhaletik? Izan ere, ezarritako jarraibidetik irteteko zailtasuna agerian gelditzen da, komunikabideek, ikastetxeek eta familiek gaur eguneko neska batzuen ustezko “gizontasuna” aipatzen dutenean; horrek agerian jartzen du maila sozial ertainak beldur direla neskak eremu publikoetan egon daitezkeelako, etxeko geletan sekretutxoak (arriskurik gabe eta... kontrolpean!) txutxu-mutxuka ibili beharrean.

Hirugarren galdera, azkenik, generoko biolentziaren eta neska askok jasaten duten ahozko gehiegikeriaren arteko loturarik egoteari buruzkoa da; izan ere, lotura hori dagoela frogatuz gero, gizonen eta emakumeen estiloak erabiltzearen ondorioak ikuspegi horretatik aztertu beharko dira (Bengoechea 2003).

- Aapola, S., M. Gonick & A. Harris. 2005. *Young Femininity. Girlhood, Power and Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Altani, C. 1995. "Primary school teachers' explanation of boys' disruptiveness in the classroom: A gender-specific aspect of the hidden curriculum". S. Mills (argit.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. London: Longman. 149-59.
- Bengoechea, M. 1995. "Mujeres/hombres: el conflicto entre dos culturas". *Revista de Occidente*, 170-171. zenb., uztaila-abuztua.
- Bengoechea, M. 1997. "Lenguaje público y voz femenina". *Revista de Occidente*, 190. zenb., martxoa.
- Bengoechea, M. 2001. "Las niñas y su estilo de comunicación en el aula". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 28. zenb. (uztaila-iraila).
- Bengoechea, M. 2002. "Ni sumisas ni asertivas: reflexiones sobre el estilo femenino de comunicación". KELITIC proiektua (*Know European Languages To Increase Communication*) <<http://www.educastur.princast.es/keltic/principal.htm>> ("Encuentro de lenguas y culturas" – "Conferencias de lenguas comunes").
- Bengoechea, M. 2003. "El concepto de género en la sociolingüística, o cómo el paradigma de la dominación femenina ha malinterpretado la diferencia". Silvia Tubert (argit.), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Madril: Cátedra. 313-358.
- Bengoechea, M. 2003. "Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal". Nahiko! Tratu Txarrak-Kidetasunez Bizi/ Maltrato - Vivir entre Iguales deritzon proiektua. Emakunderen webean eskuragarria: <http://www.emakunde.es/images/upload/Mercedes.Bengoechea.pdf>
- Bengoechea, M. 2004. "La comunicación femenina/ Emakumeen komunikazioa". Mercedes Bengoechea, Concha Gómez Esteban, Eulàlia Lledó Cunill, Pilar López Díez eta Luisa Martín Rojo: *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa/ Generoaren ikuspegia komunikazioan eta irudi korporatiboan*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. 113-147.
- Cook-Gumperz, J. 1992. "Gendered talk and gendered lives: Little girls being women before coming (big) girls". K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwoman (eds), *Locating Power: Proceedings of the 2nd Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Berkeley Women and Language Group. 68-79.
- Daly, J., P. Kreiser & L. Roghaar. 1994. "Question-asking comfort: explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom". *Communication Education* 43: 27-41.

-
- Davies, J. 2005. "Expresiones of gender". Account of a piece of research in:
<http://www.shef.ac.uk/education/research/topics/gender.html>
- Evans, P. 2000 [1992]. *Abuso verbal. La violencia negada*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Flanders, N.A. 1970. *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- French, J & P. French. 1984. "Gender imbalance in the primary classroom: an interactional account". *Educational Research* 22: 127-136.
- Hey, V. 1997. *The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Howe, C.1997. *Gender and Classroom Interaction. A Reasearch Review*. Edinburgh: SCRE (The Scottish Council for Research in Education).
- Lee, A. 1996. *Gender, Literacy, Curriculum: Re-Writing School Geography*. London: Taylor & Francis.
- Lee, A., N. Hewlett & M. Nairn. 1995. "Voice and gender in children". S. Mills (ed.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. London: Longman. 194-205.
- Mahony, P. 1985. *School for Boys*. London: Hutchinson.
- Matthews, H., M. Limb & M. Taylor. 2000. "The street as third space". S. Holloway & G. Valentine (argit.), *Children's geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge. 63-79.
- Morgan, V. & S. Dunn. 1988. "Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant clasrooms". *Educational Review* 40: 3-12.
- Sadker, M. & D. Sadker. 1985. "Sexism in the schoolroom of the 80's". *Psychology Today*. 54-57.
- Sadker, M. & D. Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How American's Schools Cheat Girls*. New York: Macmillan.
- Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Pupils and Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, D. E. 2000. "Schooling for Inequality". *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 25(4): 1147-51.
- Swann, J. & D. Graddol. 1988. "Gender inequalities in classroom talk". *English in Education* 22: 48-65.

ADELA TURÍN

**Europako "Du côté des filles" *
elkartea.
Paris**

Irakurri

ditzagun

haurrentzako

liburuetako

irudiak

* "DU CÔTÉ DES FILLES":

cotefilles@noos.fr

www.ducotedesfilles.org

1.

Umeei zuzendutako irudiak deszifratzen ikastea

Irakurtzen ikasterakoan irudiak izan behar duen parte hartzearen lehenengo aipamena 1641ean egin zen, Comenius-en Pansophian: "... objektuak ikusmen zuzenaren bidez presente egin. Izan ere, elefante baten irudia behin ikusita, horren itxura errazago eta luzarago finkatuko da gugan, hamar aldiz deskribatuta baino".



Baina, alfabetoak irakurtzen ikastetik familiako rolak ikastera pasatu ziren azkar.

XIX. mendean ezarrita eta hirurogeiko hamarkadan azaletik eta aldi baterako modernizatuta, oraindik ere, umeei rol sexualak irakasteko makina zaharra erabat eraginkorra da.

Neska-mutilak hamaikatxo eratarik animatzen dira, sexu bateko edo besteko ezaugarri psikologikoen eta "tipikotzat" eta "naturaltzat" aurkeztu diren jokoaren gain gizarateak egiten duen baluazioa onartu dezaten.

Irudidun liburuak euskarri pedagogiko garrantzitsua dira eskolaurretik eta umeei funtsezko kontraesana erakusten diete (gehiagotan irudien bitartez, testuen bitartez baino): barruan/kanpoan.

Esaten diete gizonezkoak kanpoko mundukoak direla (lana, independentzia), eta emakumeak eta neskek barrukoak (amatasuna eta etxeko lanak).

Aita askatasunaren ikurrez inguratua azaltzen dute: komunikazioa, kirola, natura.

Eta ama etxean sartuta, lanpetuta "bere" sukaldetan, erosketak egiteko edo seme-alabak eskolara eramateko irteten.





Haurren liburuek erakusten dituzten emakumezkoen eta gizonezkoen irudi estereotipatuak “mutilanteak” edo baldintzatzaileak dira neskentzat eta pobreak mutilentzat; izan ere, simetria beharragatik, sexu bati beste sexuari esleitzen zaizkion ezaugarriak eta jokaerak ukatzen zaizkio.

Gizonezkoak dinamikoak, ekimentsuak, indartsuak, kirolariak dira, eta zakarrak, behar izanez gero; emakumeak, atseginak, esanekoak eta itxuraz inaktiboak dira (liburuetan, puntua egitea “lanik ez egitearen” ikurra da).

Eta gizonezkoak aktiboak eta ausartak badira, neskek pasiboak eta beldurtiak baino ezin daitezke izan, lasaitzen gaituen osagarritasun perfektuaren eskeman.

Neskek maitekorrak eta sentiberak badira, mutilek ez dute beste aukerarik, zakarrak izan behar dira.

Nahitaezko osagarritasun horrek aktiboak eta autonomoak izateko aukera ukatzen die neskei, eta mutilen eremua txikitu egiten du. Izan ere, oztopo bat da mutilek sentiberatasuna, eskulanetarako gaitasunak, komunikazioa... adierazi dezaten.

Pertsonaia femeninoen jokaeren sinplifikazioaren ondorioz, neskei eskaintzen zaizkien proposamenak erabat pobreak dira, izan ere, bi aukera baino ez zaizkie uzten: eredu klasikoari men egin eta euren nahiak ahaztu, edo “feminitateari” uko egin eta eredu maskulinoak hartu.

Era berean, gizonezkoek ukatu egiten zaizkie eredu femenino positiboak, ez dute onartzen emakumeak bestelakoak izatea, hau da, gizartean edo bizitzan neskek ez izatea testuek iradokitzen duten eginkizun etxekoi eta kontsolatzailea.

Irudien estereotipoek, batzuetan, inguruko errealitateak baino eragin handiagoa dute neska-mutilentzat. Aipagarria da zazpi urteko neska baten kasua. Medikuek eta erizainek irudi album bat ikusita esan zuten: “ezin dut medikua izan, erizaina baino ezin dut izan, liburuek dio”.

2.

Lexiko simbolikoa

Neska-mutilek gaztetatik bereizten ikasten duten lexiko simboliko batean oinarrituta, irudiek familiako eta gizarteko eginkizun sexuatuena berri ematen die, bai eta gizon eta emakumeengan, neska eta mutilengan berezkozat eta naturalizat jotzen diren ezaugarri psikologikoen berri.

Hona hemen ikur ohikoenak:

2.1

AMANTALA

Amantala, emakumeen eginkizunaren, etxearen eta familia zaintzearen ikur nagusia da. Amak amantala kalean ere badarama, baina aitak etxeko lanak (gutxi batzuk) amantala gabe egiten ditu. Amantala etxeko andreaken jantzia da.



2004ko maiatzean hainbat elkarrizketa kualitatibo egin zitzaion 204 haurri (109 mutil eta 95 neska) hartz baten sexuaren inguruan; hartz hori ad hoc sortu zen, informazio kontraesankorrekina (animaliaren indarra eta "gizentasuna" irudikatu zen, mehatxuzko keinu bat egiten eta amantalarekin). Elkarrizketetan emandako erantzunak adierazgarriak izan ziren:

"Normalean amak eramaten du amantala"

"Aitek ez dute janaria prestatzen eta egin behar

dutenean ere ez dute amantalik jantzen"

"Hartz arrek ez daramate amantalik, amantala emeentzat da-eta"

Irudian aita bat ikusi duten kasuetan, amantalari "zapi" esan diote edo zehaztu egin dute "hartz aitak janaria prestatzen du, ama garbitasunean edo ume bat egiten ari delako".

Zortzi urteko neska batek zera esan zigun: "Gose den hartz aita da, eta amari zera esaten dio: gose naiz, ekarri platera!".

Hamar urteko mutil batek zera esan zigun: "Hartz eme bat da eta zera dio: etxean neuk egin behar dut dena: garbitasuna, janaria...".

Beste irudi batzuk, amantalaz gain, zinkeko baldeak edo antzinako erratzak erabiltzen dituzte, etxeko lanen izaera aldaezina, zoritxarra, iraunkortasuna... transmititzeko.

2.2

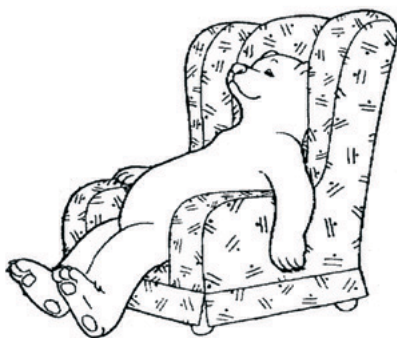
BESAULKIA

Besaulkia maskulinoa da. Tronua da. Etxeko boterearen tokia eta ikurra. Liburuetako etxebizitzetan (sarritan Ikea planetario batean daude altzariz jantzita), aitaren besaulkia ez dator bat gainerako altzariekin. Antigoalekoa eta monumental da, aitonaren besaulkia da, botere patriarkalaren ikurra, aldatzen ez dena eta heredatu egiten dena.

Aitzitik, aitaren lana besaulkian atsedean hartzen dagoelarik irudikatzen da.



Zain dagoen bitartean, afaria sukaldean "ari da prestatzen" eta atsedean hartzen ari da, irudiek neska-mutilei errespetarazten irakasten dieten lan bakarra egin ostean: gizonezkoen lan ordaindua.



2004ko maiatzean egindako elkarrizketa kualitatiboetan, 105 mutilek eta 146 neskek aita edo aitona bat zela esan zuten.

Lehenengo hartzari dagokionez, bederatzi urteko neska batek zera esan zuen: "Hartz amek ez dute egunez lorik egiten, lotara doazenean baino ez dute atsedean hartzen".

Beste neska batek haxe esan zuen: "Emakumeek ondo portatu behar dute; ezin dira hain akiturik azaldu".

Bigarren hartzari dagokionez, mutil batek zera esan zuen: *“Hartz ama izan daiteke, baina, normalean hartz aitak esertzen dira horrela telebista ikusteko. Ama bada, ez da normala”.*



2.3

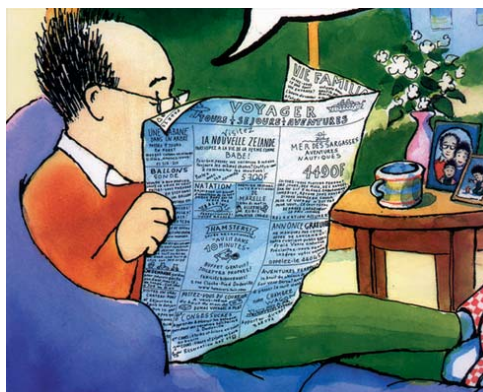
EGUNKARIA

Egunkariak etxetik kanpoko mundua laburbiltzen du, tradizioz gizonezkoei mugatutako eremua; emakumezkoek ez dute erreferentzia punturik hor.

Heziketa edo kulturaren ikur dira, agintea politikaren eta kirolaren arloan...

Horrez gain, aitak ezer ez egiteko duen eskubi-dearen edo afariaren zain lasai irakurtzen egoteko eskubidearen ikur ere bada.

Egunkaria zabalik, aita atzean gordetzen da, egunkariak aitaren espazioa babesten du eta isolatu egiten du.



Irudietan, besaulkia eta egunkaria aitaren etxeko dominazioaren ikur nagusiak dira.



2004ko maiatzean egindako elkarrizketa kualitatiboetan, mutilen eta nesken %90,2k egunkaria irakurtzen ari zen hartza arra zela esan zuten.

Arrazoiak:

“Hartz amek ez dute egunkaria irakurtzeko astirik, etxeko lanak egin behar dituzte”.

“Amek ez dute egunkaria irakurtzen, ez duelako norberaren etxeari buruz hitz egiten”.

Lepokoa zeraman hartzari dagokionez, neska batek esan zuen:

"Hartz eme bat da, baina arraroa da: egunean zehar egunkaria irakurtzeko gelditzen da".

Eta mutil batek zera esan zuen:

"Txakurra da. Ondo ikusten da, lepokoa darama-eta"

2.4

LEIHOA, AMETSEZKOAREN KULTURA

Itzarotearen, barruratzearen eta melankoliaren ikurra. Leihoa femeninoa da.

Emakumeen espazioaren muga da, bizitza pasatzen ikusten duten argizuloa, printze urdinaren zain dauden tokia.

Irudiek neskak amets egitera, euren bizitza ipuin bihurtuko duen mirariaren zain egotera eta "bestearen" bitartez dena posible dela sinestera bultzatzen dituzte.

Mutilak etorkizuneko proiektuak egitera bultzatzen dira gaztetatik, matematikak edo letrak, mekanika edo kirolak aukeratu nahi duten erabakitzerara; neskak, aldiz, printzesa bihurtzeko prestatzen dira (printze urdinarekin batuko direlako, eskubidea dute-eta).



Irudi askok nola makillatu eta nola seduzitu azaltzen die neskei (gainera, kirurgia estetikoak aukera bat izan daitekeela iradokitzen dute).

Sexualizazio goiztiarraren konplize, neskak preso otzan bihurtzeko arriskuan gaude.



2.5

ATEA ETA MALETINA

Atea kanpoko mundua da, aita etxetik kanpo gauerako arte edukitzen duen lan misteriozua. Aitaren maletinarekin batera, atea lanbidearen ikurra da.

Maletinak gizona enpresaburu egiten du eta emakumea maistra edo idazkari.

Eta amarena denean (aukera hori ez dugu liburuetan aurkitu, baina elkarrizketetan probatu dugu), poltsa edo kapazua da, ume batzuen ustez.



2.6

BETAURREKOAK

Betaurrekoak heziketa dira, agintea.

Doktoreak, ikastetxeko zuzendariak, izeba ezkongabeak (neskazaharrak) betaurrekoak daramatzate.

Neska batek daramatzanean, neska buruargia dela esaten digute, baina betaurrekoak itsusi egiten dutenez, konfirmatu egiten da edertasuna eta inteligentzia bateraezinak direla, tradizionalki uste denez.

Amek gutxitan eramaten dituzte betaurrekoak.

2.7

AMAREN IRUDIA

XX. mende hasieran, haur literaturaren zabalkundea baino lehen, helduentzako prentsan neska-mutilei zuzendutako kontakizunetan, ama txiroa gazte hiltzen zen eta alaba nagusia arduratzen zen txikienak zaintzeaz.

Neska eta mutil zurtzak, batez ere neskak, sari agertzen dira antzinako abezedario eta irakurliburuetan. Errealitate baten egiaztape-na zen.

Baserriko emakumeen higienarik ezagatik eta osasun egoeragatik (gaizki elikatuta, lanez gainezka eta beti haurdun) amak gazterik hiltzen ziren.

Gizon alargunak berriro ezkontzen ziren, eta familia berri horietan, bigarren emazteak (askoz gazteagoa zena) senarra txundituta zuen eta gaizki hartzen zituen lehenengo ezkontza-

ko seme-alabak. Horrela, alaba nagusiak amaordearen ezinikusiaren biktima ziren.

XX. mendearen hasiera arte, amatasuna oso arriskutsua zen.

Liburuek amatasunaren sufrimenduak eta arriskuak eta gizonek gerran aurkitzen zituztenak paretzen zituzten eta eginkizun sexuatuaren ikuspuntu muturrekoena ematen zuten.

Berrogeita hamarreko hamarkadan, auzo "lotegiak" eraiki ziren hirien inguruan. Haietan, aita-kanetik noiz etorri zain egoten ziren amak, bakarrik, seme-alabekin. Horrela, liburuetan beste irudi bat agertu zen, ama gaztea eta dotorea, bere bakardadean, apain jartzeko eta seme-alabekin pasatzeko astia duena. "American way of life" izenekoaren sasoia izan zen, gerra ostean.



60ko hamarkadatik aurrera, emakume mordoak sartu zenean lan merkatuan; amaren irudia aldatu egin zen, orain, familiaren neska da, neka-neka eginda, etxearen garbitasunarekin etengabe lanpetuta, ezer egin ezinik katua jan duen xurgagailuaren edo tolesten ez den lisatzeko oho-laren aurrean, kontrola galtzen eta jarrera zakarraz; gainera, batzuetan maltzurra bihurtzen da. XXI. mendeko neska-mutilen ama da.



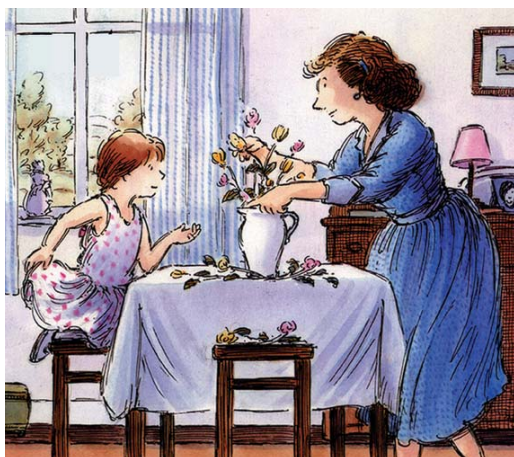
Irudi horiek etxeko lanen banaketaren gainean ezagutzen ditugun zifrei dagozkie (etxeko lanen bi heren emakumeek egiten dituzte) eta egoera onartezin hori banalizatu eta legitimatu egiten dute. Gainera, umore kutsu bat ere ematen diote, neska-mutilei egoera hori naturala eta saihestezina dela sinestaraziz.

Liburuetan ikusten dugun amatasun-aukera mugatuaren bi muturretan, mutilaren ama eta neskaren ama bereizten dira.

2.7.1

BI AMAK

Neskaren ama, sarritan, emakume burges dotorea da, ondo jantzita, astia duena, alaba hezteko prest dagoena. Irudietan, alabari loreak pitxerrearan jartzen erakusten dio edo alabarekin joaten da arropa erosten.



Mutilaren ama, orokorrean, "ama neskamea" da, erabat semearen mende.

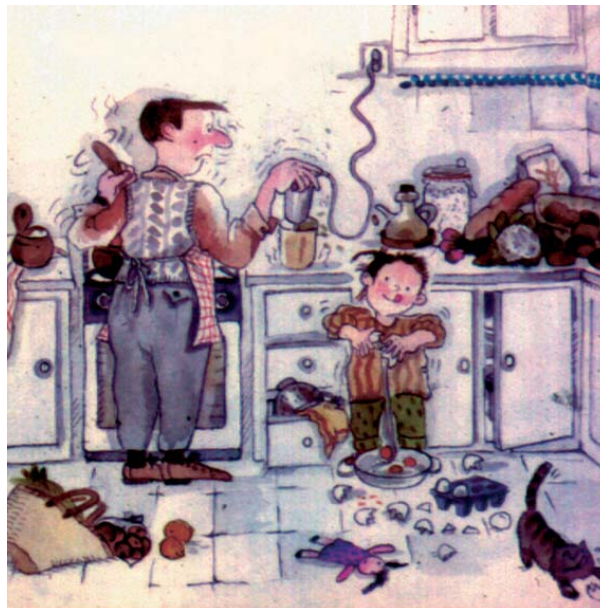
Bere lana ez da hezteka: ezjakina eta hutsala denez, ezin dio ezer irakatsi semeari. Semeak aita-rengandik baino ezin du ikasi.



2.8

AITAREN IRUDIA

Lehen aitak agintea, ordena eta jakituria irudikatzen zuen eta aita zorrotzaren irudia desagertu ondoren, apurka-apurka liburuetatik ezabatu zen. Batez ere, afariaren zain, irakurtzen edo telebista ikusten agertzen zen. Gizonak, hartzak edo untxiak, familia ekonomikoki mantendu baino ez zuen egiten eta bere zaletasun bakarrak futbola (batez ere, telebistatik ikusten dena) eta egunkariak irakurtzea zen.



80/90eko hamarkadetatik aurrera, noizean behin agertzen zen, kopak lehortzen (amantalik gabe) eta baita une larrietan (esate baterako, ama gaixorik dagoenean), janariaz arduratzen eta sukaldea erabat lorrinduta, barregarri, amaren amantal txikia jantzita. Irudi horrek zera adierazten die irakurle gazteei: “hori ez da aitaren eginkizuna, argi dago ez dela lan horiek egiteko gauza, lan horiek umiliatu egiten dute, barregarri uzten dute eta neka-neka eginda geratzen da. Horrek erakusten du ez dela etxeko lanak egiteko jaio, baina borondate ona duela”.

Irudi horien bitartez, liburuak neska-mutilei erakusten diete gizonetako ezaugarri horiek ez dituztela jaiotzetik (izan ere ez dira balio handikoak), hain zuzen ere, emakumeak haurtzarotik etxeko andre bihurtzen dituzten ezaugarri horiek. Era berean, adierazten diete eguneroko arazoak ez dira gizonetako ardurak, eta horrela izan behar duela, gizonen familia mantentzeko dirua irabazteko lan egiten dute-eta.

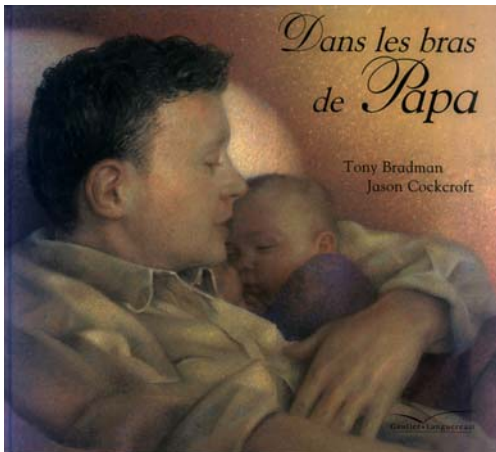
2.8.1

“GURASO BERRIAK”: SEME-ALABEKIKO HARREMAN AFEKTIBOA BERRESKURATZEA

2000. urtetik aurrera, “guraso berriak” agertu dira. Baina ez dizkigu aita laudagarriagoak eta, batez ere, mutil solidarioagoak ekarri.

“Ama berrien” eta berdintasunezko familia berri baten faltan, liburuak espezie berri horri atek zabaltzeko beharrezkoak egokitu ziren eta zalantzan egon ziren sasoi batez, gizon ezkongabe xelebrearen eta asteburu birik behin hautsak kentzen edo janaria prestatzen ikusten zen dibortziatu pate-tikoaren artean.

Denborarekin, aita berriak itxura hartu zuen: aita gaztea, seme-alabak (batez ere semeak) mima-tzen dituenak (horiek ohitura zahar baten aztarnak dira: klase sozial guztietan haurtzaroaren heziketak sexuen arteko banaketa errespetatu izan du).



Immigrazio uholde honen abangoardian, liburuetan aita oso-oso sentibera azaltzen hasi da: lanetik dator, berandu, lehen bezala, katua laz-tantzen du (samurtasuna), haurra (mutila) besoetan hartzen du, lotan dagoen seme nagusiari begiratzen dio eta erabakitzen du, hurrengo egunean (larunbata), seme-alabekin egongo dela (bien bitartean, amak gainerako guztia egingo du?).

Geure buruari galdetu diezaiokegu zergatik ez ditugun aita berri horiek haur-oihalak aldatzen, ahia ematen, haur-kotxea (kotxetxoa) eramaten, seme-alabak eskolara eramaten... ikusten.

2.9

Haurrei irakurtzen irakasteko aitzakiaz, iragan mendeko lehenengo erdiko alfabetoek eta irakurliburuak eginkizun sexuatuak transmititu zituzten, behin eta berriz, familian eta gizartean. Neskek, ama eta etxeko andre izaten ikasi behar zuten, eta gizonezkoek gizon ikasiak bihurtu behar ziren.

Alfabetoa ikur sexistentzako euskarri ezin hobe zen.

Honelako adibideetan ez zen ezer azaldu behar: **Beñat** **B**aloiarekin jolasten ari da eta **Boxeatzeko** eskularruak daramatza eskegita **B**izikletaren eskulekuan.

Ezta honetan ere: **A**maia **A**lferra, **A**paintzen ari da, **A**ndrakilarekin paseatzen du, **A**ma **A**hia presatzen ari den bitartean.

2.9.1



NESKAREN IRUDIA



AULKITXOA

Aulkitxoa 30 eta 40ko hamarkadako alfabeto guztietan agertzen zen, eta artean ere presente zegoen 70eko hamarkadako irudietan (azkenean desagertu egin da); bada, aulkitxoa nesken rolaen ikurra zen. Bere aulkitxoan eserita, ilarrak zuritzen zituen, neba txikia zaintzen zuen eta amari artile-harila harilkatzen laguntzen zion...

Neskak albumetako protagonisten %30 inguru dira.

Liburu saltzaileek aitortzen dutenez, neskak protagonista dituzten liburuak nekezago saltzen dira (eta argitaletxeek interes handiz entzuten dute informazio hori); itxuraz, mutilek ez dituzte liburu horiek nahi (ezta gurasoek, gurasoek erosten dituzte liburuak-eta).

2.10

FAMILIAREN IRUDIA

Azken urteotan, aldaketa ugari izan dira ohituretan eta legeetan. Aldaketok sarritan izan dituzte hizpide soziologiako eta psikopedagogiako profesionalek, eta argitaletxeak estualdi batean jarri dituzte.

2.10.1

GURASO BAKARREKO FAMILIA

Eufemismo adeitsuak guraso bakarreko familiaren "normaltasuna" adierazteko, duela mende bat "ama ezkongabeei" buruz ahopeka hitz egiten zen bitartean.

Zailtasun ekonomikoak, ama horiek jasan behar duten babesik gabeko egoera, lan prekarioak eta amatasunak dakartzan ardurei eta kargei aurre egin beharra, horiek ezin dira alaitasunez adierazi irudietan. Liburu batzuk hipokresiaz irudikatzen dute eta beste batzuek ez dagoen aitaren mitoa idealizatzeke erabiltzen dute.

2.10.2

DIBORTZIOA

Dibortzioaren gaineko liburuak ugaritu egin dira azken urteotan.

Eta arrazoiz: 2001. urtean dibortzioa errealitate bat zen Frantziako familien %50entzat.

Haurrei euren bizitzan izandako aldaketa horren arrazoiak azaltzeko, egileek arrazoi bakarra aurkitu zuten (beharbada, errepikatu egiten zena familien bizitzan): etxeko lanekin zerikusia zuten haserreak.

Hartz, azkonar edo untxi bikoteak banatu egiten dira, aitek egunkaria irakurtzen jarraitu nahi dutelako, lasai, afariaren zain dauden bitartean, eta "ama agiraka" dabil eta platerak hegan. Horrela, ehunka liburutan umeei azaltzen zaie etxeko lanak txarto banatuta egoteak irtenbide bakarra duela: dibortzioa.



2.10.3

BERREGINDAKO FAMILIAK

Aitaren bigarren bizimodu zoriotsua erakusten diete haurrei, aita emazte gazteago baten ondoran eta beste seme-alaba batzuekin (berritasun gutxi dute eta Errauskine irakurtzea baino ez dago). Psikologoaren arabera, umeei oso nekez onartuko lukete berriz ezkontzen den ama baten irudia. Beraz, amari ez zaio familia "berregiten" uzten.



2.10.4

GURASO BAKARREKO FAMILIA

Guraso bakarreko familia ia ez da existitzen.

Tirada txikiko liburu progresistetan baino ez dugu aurkituko berandu etorritako "coming out" bat, non aita "beste gizon batekin" doan.

Ez da agertzen bikote homosexual bat guraso modura. Eta are gutxiago ama bat "aita utzi eta beste emakume batekin".

2.11

LANA

Umeei hiriko bizimodua erakusten dien liburuetan, plaza, azoka eta abar agertzen dira eta bertan gehienbat gizonak, mota askotako lanbideetan, eta emakume batzuk.

Oraintsuko adibide batean: 35 gizon, 20 lanbide (mekanikaria, sukaldaria, kamioi gidaria, okina, urdaitegiko saltzailea, traperoa, zinegilea, argazkilaria, aktorea, zine produktorea, eraikuntzako langilea, bi egunkari saltzaile, bi gas instalatzaile, hiru merkataritza-agente, negozio gizon bat, esne-saltzailea, pilotua, bost suhiltzaile, maisua, hamar bat oinezko eta beste hainbat autobus bidaiari). Eta bost emakume karikaturizatuta: bi emakume lodi-lodi erosketak egiten, bat txoriei jaten ematen, bi elkarrekin hitz egiten beraiekin doazen umeen oihuei jaramonik egin gabe...

Lanari buruzko liburuei dagokienez, bi argitaletxe garrantzitsutan, zera kontabilizatu genuen: batean, 432 gizon eta 113 emakume batean, eta 120 gizon eta 41 emakume bestean.

Gizonak ikusten dira merkataritzan, nekazaritzan, garraioetan, teknologian, ikerkuntzan, arteetan, espazioan, komunikabideetan, informatikan, eraikuntzan, modan, diseinuan...

Eta emakumeak, lehen hezkuntzan eta zerbitzuetan (harreragileak, azafatak, idazkariak, erizainak...).





MERCÈ COLL CANTÍN

**Ikus-entzunezko "Drac Magic"
kooperatibakoa eta "Muestra
Internacional de Films de
Dones" erakusketako
zuzendarietako bat.
Bartzelona**

Sexuaren

araberako

ikaskuntza

ikus-entzunezko

komunikabideetan

Gaur egun, ikus-entzunezkoek eragin handia dute gizartean eta kulturean. Ikerketa askok agerian jarri dute garrantzitsuak direla banakoaren eta taldearen irudi multzoaren eraketan, eta, jakina, esku-hartze eraginkorra dute iritzien sorreran.

Komunikabideek sorturiko eta igorritako irudiek munduaren eta gure esperientziaren adierazpena eskaintzen dute, eta horrek eragin zuzena dauka gure izaeran, pentsaeran eta sentitzeko eran. Hori ez da oraingo gauza, irudiek geure arte tradizioan izandako eginkizun mimetikoari dago-kionez, irudiek errealitatea erregistratzeko eta adierazteko duten eragin handia oraingo gauza berria da.

Irudiaren bidezko komunikazioak baztertu egin ditu beste informazio eta adierazpen modu batzuk, eta orain, gure esperientzia eta munduaren ezagupena neurtzeko erreferente bakarra da. Ikusgarritasuna, izan ere, gertatzen denaren egiaren berme bakarra da, eta batzuetan, gertaera eurak ordeztzeko moduko indarra dauka.

Komunikabide berriek ematen dizkiguten irudiak gertatzen ari denaren eta dagoenaren islak dira, telebistaren kasuan; bestalde, bizitzen ari garenaren sorkuntza sinbolikoak dira, fikziozko ikus-entzunezko kontakizunen kasuan. Presentziazat edo berreraikuntzatzat, irudiek objektibotasunaren bidez legitimatzen dute euren egia; hori, berriz, telebistatik emandako irudi zuzenen bidez edota eraikuntzaren arrasto guztiak ezkutatzen espezializaturiko diskurtso-estrategia jakinen bitartez egiten da.

Irudien objektibotasuna bermatzen duten mekanismo horiek aztertzea lehenengo pausoa da, igortzen dizkiguten irudien edukiei buruzko edozein azterketa kritiko egiteko. Gure ustez, lan kritikoa halako mekanismoetatik urruntzea eta beharrezko tresnak eskaintzea da, irudiek euren bidez adierazitako errealitatearekiko duten gezurrezko itsaspina apurtzeko. Irudien ilusio izaera erakustea, izan ere, horiek sorturiko irudipena agerian jartzea da, eta horretarako, ezinbestekoa da euren baliabideak eta aukerak ondo ezagutzea.

Errealitatearen testigantza eta erregistrotzat agertzen zaizkigun irudien oraingo irudipenari dago-kionez, gure lan kritiko honetan zalantzan jarri behar dugu irudiek adierazitako errealitatea eta hori ikusten diren gauzen eremuan sartzeko modua. Gure proposamena irudiei galdetzea da, zer esaten diguten jakiteko eta erakusten duten errealitatearen ezaugarriak ezagutzeko.

Lehenengo pausoa irudien ustezko objektibotasun hori baloratzea da; izan ere, komunikabideek etengabe legitimatzen dute hori, gertatzen diren gauzen erregistrotzat agertzen baitute euren burua. Irudien izaera limurtzaile hori ulertzeko, irudien errealismoaren antzinako arazora joko dugu; izan ere, zinematografoa agertu zenetik horrek norabide berria hartu zuen, irudiaren eta errealitatearen arteko analogia hobezina bermatzean.

Argazkigintzaren asmakizunarekin lorturiko mimesiak, bestalde, zinearen asmakizunarekin lortu du hobezintasunik handiena, zineak mugimenduaren erreprodukzioa ahalbidetzen baitu. Argazkiak denboran geldituta uzten dituen irudiek bizitza hartzen dute pantailan, eta errealitatea, azkenik, bere berezko iraupenean adierazten da.

Zinearen erreprodukzio ezaugarri horietan oinarrituz, adierazpen proposamenak garatu ziren, eta horiek orokorrean bereizi ahal dira, adierazpen horretan parte hartzen duten hiru elementuak

kontuan hartuta: irudia edo horren adierazpena, adierazitako erreferentea eta berori eraikitzen duen subjektua.

1.

Irudiaren errealismoak eta errealitatearen inpresioa

Ikus-entzunezko irudien analogia maila oso handia da, eta horrela, sortzen duten errealitate itxuraren eraginez ahaztu egiten dugu zeinu hutsak direla; horrek erraztu egiten du euren efektu ideologikoa, begi aurrean aurkezten zaigun errealitatez agertzen baitira.

Irudiek presentzia ematen diote geure aurrean berez ez dauden gauzei, eta adierazpen horrek esangura berezia ematen die gauzei. Presentziaren eta absentiaren arteko erlazio horrek aukera ematen digu irudiak erreferentearekin ezartzen duen erlazio mota neurtzeko eta, beraz, zeinutzat duen egitasun maila neurtzeko.

Irudia, bestalde, adierazitako gauzaren isla garbitzat aurkeztu ahal da, edo bestela, nabarmendu egiten da adierazitako gauzarekiko distantzia, iruditzat edo zeinutzat agertuta. Lehenengo kasuan, esan daiteke irudiaren eta erreferentearen arteko gardentasuna dagoela; bigarren kasuan, berriz, horren presentzia autoadierazpena da, hau da, iruditzat agertzen da.

Posizio bikoitz horretatik, gure ustez ikus-entzunezko edozein adierazpenek bere dimentsio trantsitiboan oinarrituz justifikatu ahal du bere egitasuna (objektiboa edo kanpoko den errealitatea adierazi), edo bestela, dimentsio gogoetatsuan oinarrituz justifikatu ahal du, hau da, zerbaiten iruditzat edo adierazletzat agertuta.

Ikuspegi horretatik begiratuta, artifiziozko ezaugarriak ezabatzen dituzten mekanismoetan oinarrituriko errealitate-adierazpena bereizi egiten da eraikuntza prozesua (baliabide jakinak erabiliz) agerian jartzen duten adierazpenetatik.

Irudiek erregistrotzat eta adierazkortasuntzat duten izaera bikoitza aintzat hartuta, irudien errealismoa gardentasunean eta ikuslearen kontzientzian oinarrituz planteatu behar da:

“Zinea errealitate fisikoa agerian jartzen duen gardentasun errealistaren eta irudien eraikuntzan parte hartu duten prozesuak markatzen dituen subjektibotasunaren artean mugitzen da beti. Errealitatearen indarra adierazten duen munduaren ikuspegiaren eta eraikuntza prozesuen arteko egokitzapena, izatez ere, errealismo zinematografikoari buruzko eztabaidaren oinarrietariko bat da. Horrenbestez, errealismoa ezagupenerako modutzat aipatzen denean, banaketa argia ezarri behar da adierazitakoaren gardentasunari lehentasuna eman nahi dioten erregimenen artean; horren

arabera, neurketa prozesuek osaturiko bidearen helburua munduaren izaera bera errespetatzea da, erreferentea aurre-aurrean jarrita” (1)

Mundua “egiatasun efektuaren” bidez bikoiztu nahi duen errealismoari dagokionez, errealitatea irudien egiatasunean bertan oinarrituz ezagutzeko aukera ematen duen beste modu bat dago. Egia, kasu honetan, erretorikatik bereizten da, eta horrela, erabateko dimentsio etikoa hartzen du, adierazitako errealitatearekiko posiziotzat eta konpromisotzat.

2.

Eredu sexualen transmisioa

Orain arte esandakotik abiatuz, desberdintasun sexualaren adierazpenari buruzko iruzkina ikusentzunezko kontakizun berrietan kokatuko dugu; kontakizun horien bidez, gure esperientzia “emakumetzat” eta “gizontzat” eskatzen zaigun funtziora egokitzen “ikasten” dugu.

Kontakizunik tradizionalenetan, “egokitzapen” horrek irudi eta kontakizun mailako baliabide batzuk erabiltzen ditu, eta horien bidez, pertsonaiekin identifikatzen gara. Pentsatzen dugu euren esperientziak geureak direla, kontakizun osoan zehar, irudien eta errealitateari buruz dugun esperientziaren arteko analogia bikainari esker. Lotura hori, berriz, irudien ustezko objektibotasunak bermatzen du; izan ere, lehen esan dugunez, hori produkzioko mekanismoak ezkututzen dituen adierazpen-modu jakinaren emaitza da.

Zine klasikoak, bestalde, istorioak kontatzeko berezko modutzat ezarri den kontakizun eredu eskaintzen du, eta eredu horrek oraindik ere indarrean jarraitzen du komunikabide berrietan.

Halako kontakizunek igortzen diguten jakintza sortzeko, ekintzen kausazko lotura egiten da; lotura hori pertsonaiek egiten dute, eta gu pertsonaia horiekin identifikatzen gara, geure begirada adierazitako eszenan integratzen duen irudien osaketa jakinari esker.

Ikusteko eta jakiteko nahia kontakizunetik hedatzen da, oso ondo landutako estrategia batzuen eraginez; estrategia horien helburua, izan ere, geure begirada istorioan inskribatzea da eta horrek emozio batzuk bizitzeko aukera ematen digu, benetako protagonistak bagina bezala. Ez da ikuste hutsa, zerbaiten bidez edo zerbaitekin ikustea baizik, hau da, pertsonaien lekua hartzea eta, pertsonaien bidez, euren ekintzen emozioak bizitzea.

Ikusleak dagoeneko ez dauka adierazpenaren kanpoko leku bat, zinearen jatorrian gertatzen zen bezala; izan ere, horren begirada adierazpenean sartzen da eta, bertan, unibertso diegetikoaren espazioa nahiz denbora askatasun osoz zeharkatzeko aukera dauka.

(1) QUINTANA, Ángel: *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Bartzelona, El acantilado, 2003, 63. or.

Begirada oratu horrek, Noel Burchen (2) hitzak erabiltzeko, ekintzaren geografia zeharkatzen du, kameraren gidaritzapean; kamerak, izan ere, adierazitako eszena posizio desberdinetatik ikusteko aukera ematen dio. Une bakoitzean, gertatzen dena modurik komenigarrienean erakusten zaigu, intrigaren legeei jarraituz; baina ikuspegi (plano) aniztasunaren bidez guztiz zatikaturik da goen espazio horrek osaketa jakina dauka (raccords), kontakizunaren logikari esker osotasun koherentea balitz bezala ikusteko.

Adierazpenaren artifizialtasun hori ezabatu egiten da halako loturei esker; izan ere, lotura horiek gaitasuna dute gure begirada denbora jariakortasunez eramateko, ikusteko eta jakiteko dugun nahia ezein unetan ere eten gabe. Gehienez jota ere, ikusi nahi duguna atzeratu egiten da, baina ez da inoiz ere ukatzen gertatzen ari dena ikusteko edo irudimenean sortzeko aukera. Ikusten denak eta ikusten ez denak elkar osatzen dute, osotasun homoginoa osatuz; era berean, gertatzen ari dena denbora egitura koherente batean lotzen da eta horrek aukera ematen digu une bakoitzean gertatzen ari denaren zentzua ulertzeko.

Horri dagokionez, adierazitako munduaz jabetzen den erabateko begirada aipatzen da; fikziozko mundu horrek geure buruaren irudi itxuraldatua eskaintzen du, irudietan proiektaturiko nahiek itxuragabetu egiten baitute irudi hori. Begiraden mugimendu bikoitza gertatzen da: alde batetik, iruditik ikusteko nahiz jakiteko gogora doan begirada, eta, aldi berean, geure identitateari dagokionez sortzen duguna, geure burua bestearen begirada horretan (pantailatik interpelatzen gaituen begirada) ikustearen eraginez.

Ikus-entzunezko kontakizunik gehienak adierazpen jarraibide klasikoetan oinarritzen dira; hau da, begirada irudien bidez kontaturiko istorioan guztiz integratzen da. Hala eta guztiz ere, kontakizun izaera sinbolikoaren ordeztu, gero eta gehiago, ikusmen-eragina eta kontsumo eskopikoa sartzen dira, eta horrela, aurkezturiko edukiak berehala asimilatzen dira.

Ikusteko modu berri horrek ez dakar aldaketa handirik, kontakizun klasikoetik hona eraikitako irudi zinematografikoak euskarritu dituen objektibotasun irizpideari dagokionez. Kontakizun berriek mantendu egiten dute egiatasun irizpide hori, baina (eta hauxe da gauzarik bitxia) horien artifizialtasuna ikuskizun bihurtzean oinarrituz.

Ikus-entzunezko komunikabide berriek euren izaera iragankorra sustatzen dute, sedukzioko eta ikusmen-eragineko estrategia konplexuaren bidez, teknologia berrien lorpenek berretsitako objektibotasunean oinarrituz: zuzeneko telebista irudiak eta irudi digitalen manipulazioa.

Irudien erabateko artifizialtasunak egiatasun efektu gero eta handiagoa sortzen du, ez baita ahal denaren eta ezin denaren irizpidean oinarritzen, pertzepziozko eraginkortasunaren mailan baizik. Irudiekiko sinesmena ez da neurtzen esperientzia enpirikoa kontuan hartuta, erakarpina eta forma ikusgarritzat duten eragina kontuan hartuta baizik; baina, aldi berean, forma ikusgarri hori errealitatearekin eta norberaren esperientziarekin nahasten da.

(2) BURCH, Noël: *El iragaluz del infinito*, Madril, Cátedra, 1987.

Irudien objektibotasun tradizionala, euren efektu mimetikoak sortutakoa, gozamen estetiko hutsean oinarritzen da orain, eta horrek guztiz asetzen du gauzak ikusteko daukagun gogoia; hala ere, irudiek pentsatzeko eta jarduteko modu jakina jartzen dute agerian.

Ikusmen-eragin horren eta begiradaren erakarpenaren eraginpean, errealitatea ikusteko eta ulertzeko modu jakina eraikitzen da, eta horrek eragina dauka gauzak ezagutzeko, sentitzeko eta irudikatzekeo dugun moduan.

Horrenbestez, helburua ez da irudiek gertaerekiko lotura objektiboan oinarrituz igortzen dituzten edukien egitasuna segurtatzea, ikusmen-pertzepzioko modu jakina segurtatzea baizik, mundua eta geure identitatea ezagutzeko modutzat. Halako kontakizunek eskaintzen dizkiguten irudien naturalizazioa, bestalde, pertzepzio ekintzan bertan gertatzen da, ez pertzepzio enpirikoaren kopia zorrotzat, egiten eta ulertzen ditugun gauzen zentzua eraikitzekeo eredutzat baizik.

Halako kontakizunen pregnantzia ikonikoaren eraginez, ekintzak pertsonaia oso estereotipatuek egindako keinu eta mugimendu jakinetara murrizten dira; pertsonaia horiek guztiz nabarmenduta dituzte ezaugarri konbentzionalak, eurak ezagutzea eta ikusmen erakarpena oztopatzen duten anbiguotasun guztiak ekiditeko. Identifikazioa modu automatikoan gertatzen da, irudiek eragindako sedukzio eskopikoaren bidez, eta horrela, ez da beharrezkoa kontakizun tradizionalak intrigaren bidez azaltzen zituen zergatiak edo zioak ulertzea.

Irudimenezkoak sinbolikoa ordeztu du, ezagupenerako tresnatzat; baina horren eraginkortasun ideologikoa oraindik ere artifizioa naturalizatzeko betiko mekanismoan oinarritzen da; izan ere, gure begirada beste batekin ordezten dugu, guztiz ikusgarria den mundua ikusteko eta horrek ase egiten du gauzak ikusteko dugun nahiaren ahalguztiduntasuna.

3.

Desberdintasun sexuala eta geure identitatearen eraikuntza

Generoa ez da gizakiengan betidanik egon den gauza bat, gorputzen ezaugarri bat, "gorputzetan, jokabideetan eta gizarte harremanetan gertaturiko efektuen multzoa" baizik, eta hori, berriz, "teknologia politiko konplexua" hedatzearen ondoriozkoa da (3).

Teknologia politiko horren eraginpean, patriarkatuaren desberdintasunak eraikuntza ideologiko guztien ohiko unibertsaltasuna hartu du. Horren legitimazioa determinismo biologikoan oinarritzen da, eta beraz, araturiko desberdintasuna onartu egiten da, prozesu naturalaren eta, beraz, objektiboaren eraginezkoa balitz bezala.

(3) DE LAURETIS, Teresa: "Tecnologías del género" *Diferencias*, Cuadernos inacabados, Horas y horas argitaletxea, 35. or.

Emakumeari ematen zaizkion ezaugarriak unibertsaltasun kontzeptu horren arabera dira, eta gizonetik alteritate negatiboan oinarrituz formulatzen dira. Desberdintasuna kontraesan jolas batean oinarrituta egituratzen da, eta bertan, emakumea gizonen balioen beste aldean dago. Gizonen jarduerari dagokionez (kultura, ekintza, arriskua, abentura, erabakimena, jakintza, sormena, etab.), emakumeari pasibotasuna eta betiereko izaera egozten zaizkio. Gizonaren ekintza eraldagarriari dagokionez, emakumeak sufritu, sentitu eta hartu egiten du. Pasibotasun horrek, azken batean, gizonen aginteren nagusitasuna bermatzen du.

Gaur egun, gizartean aldaketa handiak egon diren arren, emakumea ikusteko modu hori ez da aldatu, eta indarrean jarraitzen du ikus-entzunezkoek eskainitako adierazpenetan. Izan ere, ikus-entzunezkoek emakumea izateari buruz eskaintzen dizkiguten modalitate guztiak aldatu egin dira, baina desberdintasun sexuala azaltzeko erabiltzen den aktibotasun pasibotasun irizpidean oinarritzen dira, bai fikzioaren eta bai informazioaren eremuan.

Izan ere, nagusitasunaren arabera desberdintasun guztiak "desberdinarekiko" biolentzia horretan oinarrituz garatzen dira; desberdin horrek galdu egiten du subjektutzat duen identitatea, eta objektu bihurtzen da (besteek euren nagusitasuna garatzeko aukera ematen duen objektua).

Emakumearen adierazpenak, izan ere, gizonak emakumearekiko duen nagusitasuneko praktika politiko horren arabera dira. Eta nagusitasun hori garatzeko modalitateak, berriz, ikus-entzunezkoek eskainitako kontakizunetan sinbolizaturik gelditzen dira (ez da ahaztu behar kontakizun horiek helburu jakina dutela).

4.

Aukera kritikoa

Emakumeak ikus-entzunezko kontakizunetan dituen adierazpenei buruzko lanean, horren eraikuntza ahalbidetzen duten mekanismoak aztertu ditugu, hau da, ez ditugu eredu horiek transmitituriko eduki zehatzak bakarrik aztertu: batik bat, irudiei esangura eta edukia emateko erabiltzen diren moduak aztertu ditugu.

Arazotsua da formei eta edukiei buruz hitz egitea, irudi batek esaten duenaren eta hori formulatzeko moduaren arteko ohiko dikotomian erori barik; edo, beste modu batera esateko, edukiaren eta berori adierazteko moduaren arteko ohiko dikotomian erori barik. Irudiek esaten digutena erakusten digutena da (hau da, bertan adierazitako gauzek duten esangura). Arazoa horiei galdeztzeko modua da, horiek hitz eginarazteko modua, transmititzen dutena benetan ulertzeko.

Hasieran, gure erreakziorik berehalakoak eta hunkigarrienak baino ez ditugu egiaztatzen, eta gero, erreakzio horiek eurak ahalbidetu dituzten mekanismoen azterketarekin kontrastatu ahal dira.

Horixe da gure ibilbidearen lehenengo fasea, eta horren helburua ikusletzat dugun estatusa aldatzea da, estatus hori komunikazio prozesuan modu nahiko kontzientean eta borondatezkoan parte hartzen duen masa homogeneotzat hartuta; halaber, ikusle kontziente bihurtu behar dugu, film bakoitzean hedaturiko identifikazioen dinamikaren barruko eginkizun partaidetzat edo konplizetzat.

Film batek ematen digun pertzepzio, afektu eta ezagupen aniztasuna ezin daiteke zehaztu bertan erabilitako baliabide teknikoen zerrenda hutsaren bidez, esangura zehatzak dituen katalogoa baliatuz bezala. Zuzendariaren begiradak ikusi beharreko mundua eraikitzen du, eta, lan hori egiteko, teknika jakina erabiltzen du; hala eta guztiz ere, eragiketa horretan espazioaren eta denboraren dramatizazioa dago, horrek sortzen duen pentsamenduen eta emozioen sistema osoarekin.

Filmaren forma, izan ere, zuzendariak eraikitako gauzen ikusgarritasuna da, eta geure begien bistan gelditzen da, geuk hautemateko eta, beraz, interpretatzeko. Horri dagokionez, lehen esan dugunez, lan kritikoa irudiei hitz eginaraztea da, horien esangura mekanismoak aurkitzea eta mekanismo horien berezko ezaugarriak formulatzea.

Irudian ikusten dena, horrela, irudimen iturri bihurtzen da, ez pentsamendu jakinaren tresnatzat bakarrik, baita pentsamenduaren potentziatzat ere. Interpretazio lana ez da lanetik bertatik edo interpretearen irudimenetik pentsaturiko aurretiaz ezarritako egia baten egokitasuna, azterketa guztietan ezinbestekoak diren bi keinuren arteko alderaketa baizik: baliabide jakinen esleipenaren murriztailea eta interpretazioaren asmatzailea.

Irudiak, zentzuaren sortzailetzat hartuta, subjektu batek sortzailetzat edo interpretetzat egiten duen jarduera horren ondoriozkoak dira, hau da, eurak eraikitzen edo begiratzen dituen begiradaren ondoriozkoak.

Begirada klasikoa edo konbentzionala izan daiteke, kritikoa edo aukerakoa, munduaren beste ikuspegi bat eskaintzeko gauza dena; adierazpenen ordena segurtatzen duen begirada edo ordena hori azpikoz gora jartzten duen begirada.

Ikuspegi desberdinetatik, irudiek erakutsitako gauzen gaineko zentzua sortzeko duten gaitasuna aztertzen da; gainera, euren diskurtso-mekanismoak baloratzen dira, adierazpenerako egon daitezkeen beste modu batzuei dagokienez.

Irudia ikusteko eta jakiteko nahiaren jasotzailetzat azter daiteke; kontakizun batean egituratuta edo gertaturikoaren agiritzat aurkeztuta egon daiteke. Irudiek sorturiko esangura mota aztertzeko modu desberdinak daude, baina guztietan euren izaera semikoaren onarpen esplizitua dago; hau da, errealitatearen ulermen jakinaren eta errealitate horri edukia emateko dituzten aukeren erakuntzatzat har daitezke.

Irizpide horretan oinarrituz, ikaskuntza sexuatuei buruzko azterketari helduko diogu, eta horrela, desberdintasun sexuala edukiz betetzeko ereduok eraikitzen dituen begirada motari buruz galdeztzen diogu geure buruari.

Gure kulturako desberdintasun sexualaren adierazpen hori ondoen formulatu eta nabarmendu duena teoria feminista da. Horren formulazio kritikoak, berriz, adierazpen sistema honen ezkutatze ideologikoaren mekanismoak nabarmentzen ditu; adierazpen sistema hori unibertsaltzat planteatzen den gizonen begiradan oinarritzen da, eta gauzak ikusteko eta jakiteko modu bakartzat planteatzen den begiradan.

Begirada hori gizonen begiradatzat aurkeztean, kritika feministak suntsitu egiten du horren balio unibertsalak, eta aukera berriak eskaintzen ditu irudien esangura gaitasunetarako. Horrela, emaku-

mea dagoeneko ez da gizonen begiradaren objektua, ez dago adierazita, eta adierazpenaren subjektua da. Emakumearen pasibotasuna sormen bihurtzen da, eta horrela, bera adierazten duten irudien egilea edo interpretea da.

Ikusezina ikusgarri bihurtzea, horixe da feminismotik formulaturiko lan kritiko horren helburua, eta geuk hori onartu egiten dugu irudiek emakumeei buruz emandako eredu guztiak desegiteko lan kritikotzat.

Emakumearen irudiak gizonen begiradaren eraginezkoak dira; begirada horrek, berriz, gizonen manuak eta nahiak adierazten ditu, eskainitako ikuspegian. Emakumearen irudien unibertsaltasunari eta objektibotasunari dagokionez, kritika feministak desberdintasuna eta partzialtasuna sartzen ditu; horrela, begirada hori subjektu baten eraginezko zat definitzen da, eta hori beste teoria batzuetan ez da zehazten modu abstraktutzat, ikuspegi jakinaren barruan baizik, hain zuzen ere, gizonen ikuspegiaren barruan.

Desberdintasuna berori saihesten edo ezkututzen den lekuan egiaztatzea ez da, gure hausnarketaren hasieran esan dugunez, egiaren irudipena nabarmentzea bakarrik, ikusmen berriak sustatzea baizik, munduari eta geure buruari dagokiguna osatzeko.

MERCEDES OLIVEIRA MALVAR

Alexandre Bóveda Bigarren
Hezkuntzako Institutuko
irakaslea. Vigo

Gorputza

borroka eremu.

Emakumeen

gorputzari

buruzko

gogoetari

1.

Gure gorputza borroka eremua da zentzu askotan. Orokorrean min daukagunean edo atsegin ez dugunean baino ez gara oroitzen gure gorputzaz; eta, orduan, zentzuzkoak ez diren gauzetara jotzen dugu: dietak, depilazioak, kirolean edo gimnasioan egindako esfortzu itzelak, zapata eze-rosoak, arropa estuak, zuntz nazkagarriak, gehiegizko brontzeatuak, kirurgia plastikoa, kosmetikoak, izerdiaren aurkakoak, tinduak, farmakoak, drogak, tabakoa, alkohola...

Sarritan ez dugu geure itxura fisikoa atsegin izaten. Eta inoiz ere ez gara ondo sentitzen, ez dugu geure gorputza onartzen. Beste pertsona batzuekin konparatzen gara etengabe. Denbora, dirua eta energia erabiltzen ditugu gure irudi pertsonala aldatzeko, batzuetan geure osasuna bera ere arriskuan jarrita.

Gure kulturen ezarritako edertasun ereduak gure gorputza ez onartzera eta ukatzera garamatzaite. Eta, gainerako atseginetakoak izatearen ideari lehentasuna emanez, sarritan geuri komeni zaiguna bigarren mailan uzten dugu.

Naomi Wolfen ustez, edertasunaren mitoa honelaxe laburbiltzen da: "edertasuna" unibertsa eta objektiboa da. Emakumeek hori pertsonifikatu eta gizonek pertsonifikazio horren jabe diren emakumeak eduki behar dituzte.

Gorputzaren inguruko planteamenduak planteamendu kultural jakinaren eraginpean daude; planteamendu horren arabera, gizakiak gorputza eta arima ditu, elkarren aurka dauden elementuak; gorputza zama handia eta espetxea da, eta arima gorputzaren barruan preso dago. Gorputzak eta horren nahiek gizakiaren ordena ezak eta arazo guztiak sortzen dituzte, eta horrela, pertsonen gauza negatibotzat bizitzen dute euren gorputza, eta ez poztasun iturritzat; halaber, hori gizotasunaren eta feminitatearen estereotipoen bizipenari lotuta dago, eta gizonak eta emakumeak estereotipo horien morroiak dira oraindik ere.

Baina gorputzak bizitzara lotzen gaitu eta, gainera, naturaren eta kulturaren arteko bilgunea da, gauza materialen eta espiritualen bitarteko gunea, errealitatearen eta irudimenaren arteko bilgunea: adierazpenerako dugun baliabide nagusia da.

Arrazoi horiek guztiak aintzat hartuta, gaur egun beste inoiz baino gehiago, hausnarketa sakona egin behar da gorputzaren nahien, emozioen eta afektuen inguruan dituen jarrerak eta balioak berriro planteatzeko, eta horrela, geure buruan daukagun konfiantza eta segurtasuna indartzeko.

Hausnarketarako eremu honetan, gure gorputzari buruz mintzatuko gara, gorputz hori zatikatzeari eta berriro asmatzeari buruz, gorputzean gertatzen diren borroka gogorrei buruz. Izan ere, gorputza ukapen iraunkorreko egoera baten biktima da eta, ukapen horren ondorioz, poztasunik ezari loturiko egoera iraunkorrean bizi gara; gainera, merkatuak erabili egiten gaitu, jarraibide estetikoak emanez, eta gainera, emakumeon arteko lehia sortzen du. Gure gorputzari eta horrekin erlazionatzeko aukerako beste forma batzuei buruz mintzatuko gara.

2.

Emakumeek aurrerapauso handiak eman ditugu arlo guztietan, baina oraindik ere gure askapen prozesurako zama handi bat daukagu: edertasun idealaren morroi gara. Gure gorputzak etengabeko kezka sortzen du gugan eta horrek nolabaiteko gorrotoa nahiz ukapena sortzen du geure buruarekiko, hau da, poztasunik ezari loturiko egoera iraunkorra eta akastunak izatearen sentsazioa.

Geure buruari ispiluan begiratu eta txarto sentitzen gara geure buruarekin; horrek eragin itzela dauka munduarekin erlazionatzeko moduan, geure lanarekin pozik egoteko gaitasunean eta geure nortasuna sortzeko nahiz adierazteko aukeran. Halaber, atxikimenduko jokabideak ere sortzen ditu, gorputzarekiko nahiz irudi fisikoarekiko kezka, eta gauzak erosteko, gauzak biltzeko eta gauzak jateko gogo ia ase ezina. Kontsumoa sariarekin eta zigorrarekin erlazionaturik dago, eta, batez ere, gabeziari edo nahitasun ezari loturiko sentimenduak konpentsatzen ditu.

Geure gorputzari buruz dugun irudiarekiko ukapen hori ageri-agerikoa da gorputzari buruz esaten ditugun mesprezuzko gauzetan eta horrekiko gorrotoa adierazten dugunean: "izter itzelak", "pelikano mokoan moduan esekita" dauden besaurreak, koipezko konkorrak...

Lehen esan dugunez, gure munduak eta kulturak geure gorputza ez onartzeko eta berori ukatzeko zigorra ezarri digute, eta horretarako, ahalmen handiko komunikabideek erakusten dituzten ereduak erabiltzen dira.

Gainerakoak pozik uzteko ideia nagusitzen dela dirudi, eta gutxitan saiatzen gara geure burua pozten; horrela, sentitzeko dugun gaitasuna atrofiazten doa, geure burua "zaintzea" edo berari "kasu egitea" ahaztu ahala, eta ez gara ohartzen gure gorputzari ematen diogun tratu txarraz, gorputza bizitza osoan geurekin izango dugula jakin arren.

Gorputzaren garrantzia eta edertasunaren bilaketa (irudiari garrantzi itzela ematen dion mundu batean) gai nagusia da emakumeen bizitzan. Izan ere, herri garatuetan emakumeen %80 ez dauka pozik euren gorputzarekin. Batzuk deprimiturik edo segurtasun gabe sentitzen dira, euren gorputzak loditu edo zahartu egiten direlako, eta ez dituzte kontuan hartzen euren lorpen pertsonalak edo lanbidean izandako lorpenak. Euren burua gorputzaren barruan harrapaturik dutela sentitzen duten emakumeak dira, eta garrantzi handia ematen diote inoren iritzari eta horren menpe bizi dira.

Ikerketa asko aztertu ondoren, Gloria Esteinemek dio gizonak, orokorrean, emakumeak baino pozago daudela euren itxura fisikoarekin. Amerikako Estatu Batuetako gazteei buruzko ikerketa batean, gizonen %75ek esan zuten pozik zeudela euren itxura fisikoarekin, eta emakumeen kasuan, berriz, ehunekoa %45ekoa zen. Gainera, gizonek uste dute euren pisua benetakoa baino txikiagoa dela; emakumerik gehienek, aldiz, pisu handiegia dutela uste dute, eta euren burua lodi ikusten dute.

John Bergerenek, *Ikusmena (Ways of seeing)* lanean, emakumeek Europako margolaritzaren historian izandako erakustaldia aztertu ondoren, uste du emakumeek pentsatzen dutela begiratzeko gauzak edo objektuak direla. Irudimenezko ikusleari begira, margolanetan otzantasuna, prestutasuna eta erabilgarritasuna adierazten da. Aipamen hau betetzen da: "Gizonek emakumeei begi-

ratzen diete. Emakumeek gizonen begirada sentituz ikusten dute euren burua. Horrek gizonen eta emakumeen arteko harremanak zehazten ditu, baita emakumeak bere buruarekin duen harremana ere". Emakumearen iritziz, edertasun fisikoa berezko helburua izan da beti. Ez du bere buruaren gorputzaren bidez gozatzeko, eta gainerako gogokoa izaten saiatzen da, besteen begiradan oinarriz ikusten baitu bere burua, eta horrela, bere buruaren onarpena gainontzeko onarpenaren menpe dago.

Lourdes Venturak dioenez, anorexia eta bulimia zergatik ote dira gehienbat emakumeen gaixotasunak? Emakumeen prentsatik zergatik erakusten digute halako errespetu falta handia "kartutxo-gerrikoak", "gehiagizko kilo batzuk", "laranja larrua", zelulitisa edo dena delakoa dugulako? Zer dago gu epaitzeko erabiltzen dituzten edo guk geuk geure burua epaitzeko erabiltzen ditugun edertasun irizpideen atzean? Nork irabazten du itxurarekiko daukagun obsesioarengatik (emakumeona omen den obsesioa, gizonak emakumeona izatea nahi duten obsesioa, geure ezaugarria omen den obsesioa)? Irizpide estetikoak zergatik aldatzen dira etengabe? Edertasunaren merkatuak zergatik sentiarazten ditu errudun emakumeak, eta zergatik umiliatzen ditu eurentzat proposatzen diren helburuak lortzen ez badira? Zer gertatzen da geure autoestimarekin? Gizonak zergatik ez dute jasaten edertasunaren tirania?

Galdera horiei guztiei erantzuna emateko, ezinbestekoa da kultura patriarkala aintzat hartzea; horrek, besteak beste, gizonaren apendizetaz hartzen du emakumea, eta, Michèle Le Doeuffek dioenez, "zu ... zara", "zu ez zara..." edo "zu ... izan beharko litzateke" bezalako esapideez beteriko giroa sortzen du, eta horrela, emakumeak ezin du bere burua kokatu. Orainsu arte, emakumeek ezin izan dute munduan jardun eta ez dute "euren buruaren kontzientzia" arakatzeko aukerarik izan.

Edertasunaren tiraniaren ondorioz, emakumeek sarritan abolitu egin behar izaten dute euren burua askatasunez erabiltzeko eskubidea eta euren adimena ukaturik gelditzen da. Emakumeek adimen gaitasun handia dutenean gizonak ez omen dituzte seduzitu nahi izaten; sinesmen hori oso hedatuta dago gizarte tradizionalan: "Beti irakurtzen eta irakurtzen! Ikaratu egingo dituzu gizonak!". Emakumea asko kexu dira euren adimen gaitasunaren aldarrikapenak gizonen erotismoa inhibitzen duelako. Halaber, "senarra lortzeko tentelarena egin behar da". Erica Jongek, Zer nahi dugu emakumeok? liburuan, edertasunaren eta adimenaren arteko dikotomia bateraezinaz mintzatzen da: "Niretzat, adimen mailako gaitasuna eta dotore egoteko nahia kontraesankorrak izan dira beti. Beti pentsatu dut bi esperientzia horiek bateratzea ezinezkoa zela".

Hori oraindik ere gehiago korapilatzen da erakargarriak izateko ereduen eta aukeren aniztasunarekin. Jarraibide estetikoak markatuko dituzten estiloak elkarren gainean jartzeko dituen moda irakia aipatzen da, eta hori pertsona ospetsuentzako banakako aukera izan daiteke. Horrela, mozerroa aukeratzeko askatasuna eta geure eredu bilatzeko nahiz aldatzeko (nahi dugun bakoitzean) aukera dugula sinestarazi nahi digute. Baina ez da ahaztu behar eredu estetiko bakoitzaren atzean makineria konplexua dagoela (industria, publizitatea eta komunikabideak).

Baina, gainera, eredu estetiko bakoitzaren atzean, itxura jakina ez ezik jokabide jakina ere ezkututzen da, munduarekin harremanak izateko eta gauzak adierazteko modu jakina, gorputzaren eta sexualitatearen ulermen jakina.

Ikaskuntza estetikoa egitura konplexu baten bitartez egiten da, eta, horren barruan, elikadura industria eta dietetika, kosmetika nahiz estetika, modaren mundua, pornografia, fantasia sexuala eta, azken batean, gizarte osoaren balioak sartzen dira; horri dagokionez, Michel Foucaultek zioenenez, gizarteak segurtasun handiko mekanismoak ditu gauzak dauden moduan mantentzeko. Geure ezaugarriak ematen dizkiguten erlazioak aztertu behar dira, sarea osatzen duten forma anitzeko estrategiak, agintearen teknologiak, diziplinazko teknologiak eta niaren teknologiak agerian jartzeko. Horrela, gorputza agintearen borroka eremua eta horren ekintzarako berebiziko tresna da. Horri dagokionez, bat nator agintearen azterketa feministarekin: "pertsonala politikoa da" eta agintea ez da arlo publikora soilik bideratzen, batez ere arlo pribatura bideratzen baita. Emakumeek publizitatearen jazarpena jasaten dute; horren bidez, deskalifikatu egiten dira, ezinezko ereduak proposatzen dira eurentzat, eta euren osotasunari nahiz autoestimuari eraso egiten zaie, edertasunarekin erlazionaturiko produktuen eta zerbitzuen kontsumo masiboa lortzeko. Bakoitzaren benetako izaera ezkutuan utzi nahi da. Izan ere, gehiegikeria psikologiko sistematikoa dago eta horrek paralelismoa dauka Marie-France Irigoyenek planteaturiko jazarpen moralarekin; izan ere, horrek ez du zauririk edo gorpurik uzten, baina berori jasaten duenari kalte handia eragiten dio. "Eguneroko ekintza oso txikiak dira eta, azkenean, pentsatzen da normalak direla".

Azken batean, ondo dago gazte sentitzea eta sasoi onean egotea, baina arazoa horrek gure hazkunderaren norabidea aldatzen duenean sortzen da, hau da, aurrerantz barik atzerantz abiatzen gaituenean. Izan ere, heldutasunik gabeko pertsona bihurtzen gara, esfortzu handia egin arren irabazteko aukerarik ematen ez digun eremuan lehitzeko ahalegina egiteagatik.

3.

Ondorioak

Ispiluan "emakume hobezina" bilatu behar duten begiak jarri dizkigute. Eta, dirudienez, emakume hori ondo ezkutaturik dago. Ezin dugu aurkitu. Ez daukagu bere ile ederra edo bere aurpegi gozoa. Ezin ditugu bere arropak soinean sartu eta ez dakigu bere takoiekin ibiltzen. Badirudi ez dagoela gure ispiluan. Baina bere bila jarraitzen badugu, gure gorputza argaldu, estutu, makilatu, ebakuntzak egiten hasi, margotu,.. eta gaixotu egingo da. Denbora luzea eta garrantzitsua alferrik galduko du bila eta bila.

Modak emakume oso argala zenbat eta gehiago sustatu, hainbat eta anorexia kasu gehiago agertzen dira. Anorexiak eragin askoz ere handiagoa dauka emakumeengan. Espainiako estatuan 700.000 kasu baino gehiago daude, anorexiari eta bulimiari dagokionez, eta gizonak kasu guztien %10era baino ez dira iristen. Emakumearen gorputzari buruzko iritzia ematen da beti, eta gizonen gorputzarekin ez da halakorik gertatzen.

Gonzalo Morandék, *“La anorexia. Cómo combatir y prevenir el miedo a engordar de las adolescentes”* liburuaren egileak, esan du Batxilergoko ikasle espainolen %49k argaldu egin nahi dutela; unibertsitateko ikasleen artean, ehuneko hori %53koa da. Naomi Wolfek dioenez, Amerikako Estatu Batuetako 33.000 emakumek inkestetan esan zuten nahiago zutela bost kilo argaldu, bizitzan beste edozein helburu lortu baino. Emakumeok gero eta diru gehiago, ekintzarako eremu zabalagoa eta legezko eskubide gehiago daukagu; hala eta guztiz ere, geure fisikoari buruz dugun sentimenduari dagokionez, segurutik gure amonak baino txarrago gaude. Ikerlari batzuek esan dutenaren arabera, lanean arrakasta izan duten emakume erakargarririk gehienen barruan, euren askatasuna pozoitzen duten azpiko eta ezkutuko bizitza daukate: edertasunari buruz duten nozioan euren buruarekiko gorrotozko zain iluna sartzen da (obsesio fisikoak, zahartzeko beldur izugarria eta autokontrola galtzeko beldurra).

Pentsa daiteke bizitzan dugun helburua geure barruan onartzen ez ditugun alderdien aurka borrokatzea dela, hau da, autozentsura iraunkorrean bizi behar dugula. Emakumeen gorputza borroka eremua da publizitatean, alegia, publizitatearen merkatuan geure buruarekiko gerran jartzen baitu. Zati-turiko nia zatikatu egiten du jarduteko eta borrokatzeko eremu desberdinetan. Ez dugu ahaztu behar publizitatearen hizkuntza (“egin aurre zelulitisari”, “egin eraso zona bihurriei”, “kendu zimurrak”, “egin borroka gehiegizko kilo horien aurka”, “stop koipeei”, “biguntasunaren aurkako borroka”, “...”) eta osasun kultura tradizionala; izan ere, horren eraginez, gorputza nahiz horren atalak kasuan kasuko osasun espezialitateekin identifikatzen dira eta sexualitatearen kultura, berriz, gizonaren irudi multzo pornografikoarekin identifikatzen da. Gehiago edo gutxiago atsegin ditugun zati-multzo bihurtu gara; horiek modu isolatuan eta gainerako zatiekiko konexio barik egiten digute min. Horrela, gorputza zatikaturik bizi dugu, eta ez osotasuntzat. Eta, Rita Feedmanek dioenez, emakumeok itxuraren arabera bizi dugu gehienbat geure gorputza, eta ez sentitzen dugunaren arabera; horrela, gorputza erakusteko tokia da eta ez plazer sentsualerako tresna.

Publizitatearen merkatuan baikortasunerako gonbita egiten duten salbuespenak daude; izan ere, The Body Shop esloganak dioenez: “Munduan 3.000 milioi emakume bizi gara eta goi mailako modelook 8 baino ez dira”. Baina oraindik ere gutxi dira eredu tradizionala indartzen ez duten eta gorputzaren irudi erreala (aurretiazko finkaturiko ereduari erantzun barik) sustatzen duten publizitateko iragarkiak.

Gorputzaren berreraikuntzaren helburu nagusiak ere emakumeak dira, eta horretarako, kirurgia estetikoaren eta konponketako kirurgiaren teknika asko erabiltzen dira. Espainian, ebakuntzen %80 emakumei egiten zaizkie, eta, Amerikako Estatu Batuetan, %87. Egiten diren ebakuntzen artean, aipagarriak dira errinoplastiak, begi-zuloen konponketa, liposukzioak, bularra handitzea, ezpainen bolumena handitzea, blefaroplastia edo betazal erorien konponketa, infiltrazioak, liftinga edo azalaren luzapena, masailalbo-hezurren handitzea, kokotsaren plastia, haizemaile-belarriak, etab.

Ebakuntza horietariko asko, bestalde, halako tratamenduek osasun fisikoan edo emozionalean izan ditzaketan arriskuak eta ondorioak azaldu barik egiten dira.

Izan ere, berrasmenturiko gorputzak ez du zoriona bermatzen, eta orbanak nonbait ezkututzen dira. Yvo Pitanguy munduko kirurgialari plastikorik onenetarikoak da, eta 1998an hauxe esan zuen Elle aldizkarian: "Aurpegi bat gehiegi konponduz gero, oso erraza da arazo psikologikoak sortzea, soinean mozorroa eramatearen sentsazioa edukitzen da... ezinezkoa da emakumea bere buruarekin identifikatzea, eta gainera, emakumea ez da zoriontsua izaten bere buruarekin".

Bestalde, edertasuna lortzeko edozein prezio ordaintzeko prest egotea isolagarri indartsua da emakumeen artean; izan ere, lehiari lehentasuna ematen dio, elkartasunari dagokionez, eta horrela, fenomeno horren aurkako borroka zailagoa da.

Azaldutako guztiaren ostean, ondorioztat, galdera hauek egin ahal dizkiogu geure buruari: Euren buruarekiko gorrotoz eta mesprezuz beteriko "motxila" honekin sartzen dira neskak harreman afektiboan eta sexualen munduan, eta beraz:

Nola lortuko dute atsegina euren gorputzetik?

Zer segurtasun edukiko dute bikotekideari dagokionez?

Lotura edukiko ote dute....

...nahi gabeko haurdunaldiekin?

...mendekotasun erlazioekin?

...tratu txarrekin?

4.

Ekintzak eta aukerak

Emakumeen gorputza sakrifizioarako, frustrazioetarako, erruetaarako, penitentzietarako eta ukapenetaarako lekua da. Gorputza gure aterpea eta geure etxea dela ahaztu dugu, eta horrela, ezin dugu sentitu, desiratu, adierazkortasuna garatu eta gauzak komunikatu. Gure gorputzak geure biografia pertsonala eta geure bizi-ibilbidea adierazten du. Geure gorputzaren maizterrak gara; onartu eta maitatu egin behar dugu, eta ez dugu besteen etxeari bekaizkeriarik izan behar.

Edertasun arketipikoarenak ez diren beste emakume-balio batzuei ospea ematen dien joera bat dago. Nortasuna, talentua, gaitasuna, indarra, adimena, sormena, barruko edertasuna... bizitzari aurre egiteko beste modu bat..., horrek guztiak emakumeen irudi berria osatzen du, zeruertzean ikuskatzen den irudia. Horri buruzko lan asko dago eta, horietan, emakumeak ez dira erlazionatzen euren itxurarekin, identitaterik gabeko edertasunarekin, zabaldutako irizpide estetikoekin, eta horrek guztiak emakumeen identitatea ulertzeko moduan eta ikuspegi publikoarekiko erlazioan aldatuta adierazten du.

Lehen esaten zen neska onak zerura joaten zirela, baina orain emakume askok alde guztietara joan nahi dute.

Orain, Carmen Alborchek Solas lanean dioenez, denboraren joanarekin emakume askok askatasun eta jakituria handiagoa dute. Norberaren gorputza baloratzea eta norberaren buruarekin ondo sentitzeak ez dauka zerikusirik adinarekin eta gorputz hobezinarekin; izan ere, estu lotuta dago geure buruan gertatzen denarekin, barruko gerrarik ez egotearekin, geure buruarekin harro egotearekin, eta barruko poztasun horretatik edertasunaren ideia berria sortzen da.

Lourdes Venturak dioenez, norberaren buruaren onarpena eta balorazioa berebiziko erremedioak dira irudiaren merkatuak ezarritako jazarpen iraunkorrari aurre egiteko. Emakumeen identitatea ez da euskarritu behar gizonen onarpenarekiko ahultasuna sortzen duen edertasunaren baldintzan, horrela babesik gabe uzten baita hain sentikorra den bizi-organo hori, norberaren buruarekiko maitasuna.

Autoestimua galderak sortu eta begiak irekitzen ditu. Norberaren burua maitatzea iragana onartzea da, historia pertsonala onartzea, horren argiekin eta ilunekin; gainera, egindako akatsak onartzea da, norberak eta gainerakoek egindakoak, eta anatomiaren zati guziak onartzea ere bada (zimurrak, koipeak eta zelulitisa ere barne), zati horiek guztiek geure "gorputz osoa" osatzen dutelako, daukagun gorputz bakarra. Geure azalaren barruan eroso egoteko eskubidea daukagu. Izan ere, autoestimua berreskuratzea prozesu luzea eta zaila da; jarrera aldaketak eragiten ditu eta, horrela, kontzientzia esnatu eta geure bizi-energiarekin konektatzen gara. Geure ahultasuna geure indarra dela pentsatu behar dugu.

Aldaketa horretarako, beharrezkoa da gure interesak gainerako emakumeen interesekin identifikatzea eta geure berezko elkartasunak lehiaren eta aurkaritzaren antolaketa mailako oztopoak gainditzea (mitoaren erasoak modu artifizialean sorturiko oztopoak). Merkatuak mitoa sustatu arren, horrek eraginkortasuna galduko du geuk elkarrekin aplikatzen ez badugu. Gutariko bat garrailea izateko, gainerako guztien laguntza ezinbestekoa da. Aldaketa zaila da eta aldaketarik beharrezkoena geuri eta gainerakoekin dugun jokabideari dagokiona da, alegia, emakumeak ikusteko eta horiekiko jokatzeko moduari dagokiona. Emakumeen arteko loturak estutuz gero, gure bizitzaren dimentsio osoa ikusiko dugu, mitoak ezkutatu nahi duen dimentsioa. Edertasuna beste modu batera interpretatzen hasi behar da: lehiakortasunik nahiz biolentziarik ez duen eta hierarkikoa ez den interpretazioa. Emakumeok elkarren begietara begiratu eta irribarre egin behar dugu.

Lehen esan dudanez, gorputzak bizitzarekin lotzen gaitu; hau da, gorputza naturaren eta kulturaren arteko bilgunea da, gauza materialen eta espiritualen arteko bitartekaria, gauza errealen eta irudimenezko gauzen arteko bitartekaria. Adierazpenerako bide nagusia da, ikuskizunaren helburu nagusia, gozamenaren eta minaren objektu nagusia, eta bertan, erotismoak heriotzari erronka eginez jarduten du.

Gorputzaren kontzientzia edukitzea zure gorputzaren arreta konektaturik edukitzea da, gorputzaren bidez bizitzea, burua eta gorputza lotuz. Orokorrean, buruarekin bizi gara batik bat, gorputza ahaztu egiten dugu eta deskonektatu egiten dugu gorputzetik. Gorputz-atalen batek min egiten digunean soilik jartzen diogu arreta gorputzari. Baina gure gorputzean bizi behar dugu, eta gorputzaren osotasunaz jabetzean nola sentitzen garen ikusi behar dugu; horrela, harmonian bizi behar dugu, gure sentimenak zorrotz eta energiaz kargatzen garelako. Horrexetan datza sensualitatea. Beraz, sentiitzeko gaitasuna ahalik eta gehien aprobetxatu behar dugu.

Gure gorputzeko zati batzuk hilda daudela onartzen ikasi behar dugu; zona batzuetan pilaturiko zurruntasunera eta tentsiora ohitu gara. Gure gorputzarekin kanpoko itxuraren bidez erlazionatzen gara, eta ez sentitzen dugunaren bidez.

Geure burua ezagutzeko, sentitzen dugunaz jabetu behar dugu. Aurpegian dugun espresioa, mugitzeko daukagun modua eta abar ondo jakin behar dugu. Gorputzarekiko kontzientzia handiagoa izatea lagungarria da norberaren ongizateaz gehiago jabetzeko. Izan ere, burua ez dugu gorputzetik urrundu behar eta gorputza garela pentsatu behar dugu; izan ere, gure pentsamendu, sentazio, gozamen eta beldur guztiak gorputzean islatzen dira. Norberaren buruaz jabetzeak esan nahi du barruko prozesuei arretaz erreparatu behar zaiela. Norberaren buruaren ezagupenak autonomoago eta askeago egiten gaitu. Azken batean, norberaren munduarekin eta inguruko munduarekin harmonian bizi behar da.

Garrantzitsua da norberari buruz sortzen dugun irudia ahalik eta autonomoena izatea, arau soziala alde batera utzita. Ongizatea, izan ere, geure buruarekiko daukagun errespetuaren eta geure ahalmenen araberakoa izango da. Hausnarketa egin behar duzu, mundua ikusteko modua eta zeure bizi-proiektua zuk zeuk eraikitzeko.

Geure gorputza, geure desioak eta geure sentimenduak ezagutuz gero, eta geure burua onartzen badugu, pertsona osasuntsuagoak, askeagoak, arduratsuagoak eta, batik bat, zoriontsuagoak izateko bidean egongo gara.

AHOLKUA

Ikasi bakar-bakarrik egoten, zeure itzalak berak ere zugandik urruntzeko gogoia eduki arte. Izan zeure pausoen laguntzailea, gauzetara atzerriko lurrera iristen denaren moduan iristeko.

Ikasi mina zeurea bakarrik dela, barrea zeurea bakarrik, biak ere zeure izaeraren lekuko. Argia zeure irribarrean argi jariatzeko, baztertu munduak uzten dizun gezurrezko eguzkia.

Hartu zure eskuetatik sortzen den ezereza, hartu zure gasturik onenetako gau lasaian zaren apurra edo askoa, orain begien bistan agertzen zaizun maitasunezko itzalean.

Besteak!... Besteak zeu ulertzeko gauza balira, norbait zurekin barrutik eta ez kanpotik hitz egiteko gauza balitz, orain dei egiten dizutenek gezurrezko tronpeten zarata zalapartatsua arretaz entzungo balute...

Deitu zeuk zeure buruari. Izan zeure tresnaren musika, zeure margolanaren kolorea, zeure ametsen zuraren zizela.

Marraztu zeure buruari esan nahi diozuna,
idatzi zeure historia, zizelatu zeure harria.

Ikasi bakarrik egoten. Edan ura zeure eskuan,
inork ez dizu hain garbi eta hain fresko emango.
Mundutik beste batzuen laguntzarekin hartzen duzuna
ezin izango duzu gaez izarretan miretsi.

Pilar Paz Pasamar, Jerez de la Frontera, 1993
("Del abreviado mar", Ágora bil., Madril, 1957)

5.

Bibliografía

- Carmen Alborch (1999): *Solas. Gozos y sombras de una manera de vivir*. Madril, Temas de Hoy
- Charo Altable (2000): *La educación sentimental y erótica*. Madril, Niño Dávila editores.
- Apeitia M., Barral M.J., Díaz L.E., González Cortés E., Moreno, E., Yago T. (2001): *La piel que habla. Viaje a través de los cuerpos femeninos*. Bartzelona, Icaria.
- John Berger (1997): *El sentido de la vista*. Madril, Alianza Editorial.
- Colectivo Mujeres de Boston (2000): *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Bartzelona, Plaza y Janés.
- Colette Dowling (1989): *Mujeres perfectas. El miedo a la propia incapacidad y cómo superarlo*. Bartzelona, Grijalbo
- Rita Freedman (1991): *Amar nuestro cuerpo. Guía práctica para mujeres. Cómo gustarnos a nosotras mismas*. Bartzelona, Paidós Ibérica.
- Jane Hirschmann eta Carol Munter (1997): *Cuando las mujeres dejan de odiar sus cuerpos. Cómo liberarse de la tiranía del culto al cuerpo*. Bartzelona, Paidós
- Michèle Le Doeuff (1993): *El estudio y la rueda. De las mujeres, de la filosofía, etc.* Madril, Cátedra, Feminismos bild.
- Lucy Lidell (1997): *El cuerpo sensual*. Bartzelona, Integral.
- Gonzalo Morandé (1999): *La anorexia. Cómo combatir y prevenir el miedo a engordar de las adolescentes*. Madril, Temas de Hoy.
- Mercedes Oliveira (1998): *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Bartzelona, Ed. Icaria.
- Mercedes Oliveira (1994): *Eros: materiales para pensar o amor*. Vigo, Edicións Xerais.

Judit Rodin (1993): *Las trampas del cuerpo. Cómo dejar de preocuparse por la propia apariencia física*. Bartzelona, Paidós.

Gloria Steinem (1995): *La Revolución desde dentro*. Bartzelona, Anagrama.

Josep Toro (1999): *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Bartzelona, Ariel Ciencia.

Silvia Tubert (2001): *Un extraño en el espejo. (La crisis adolescente)*. A Coruña, Ludus argit., El placer de pensar bild.

Lourdes Ventura (2002): *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Bartzelona, Plaza y Janés, Modelos de Mujer bild.

Naomi Wolf (1991): *El mito de la belleza*. Bartzelona, Emecé Editores.

CHARO ALTABLE VICARIO

**Burjassot Bigarren
Hezkuntzako Institutuko
irakaslea. Valentzia**

*Aldaketarako
maitasun eta
erotismo eredu
berriak*

1.

Maitasuneko harremanean, gizakiaren emoziorik eraikigarri eta pozgarri guztiak gerta daitezke. Halaber, maitasunik ezan emoziorik eta gertaerarik suntsigarrienak gertatzen dira: mendekotasuna, erruki kaltegarria eta "maitasunagatik" tratu txarrak nahiz irainak (pertsontzat) jasateko aukera.

Emakumeok garrantzi handia ematen diogu maitasunari, atsegini eta hondamenik handienen sortzailea delako, zalantzarik gabe; baina loturarik eta mendekotasunik gabe maitatzen jakin behar dugu. Maitatzea eta aske izatea erronka handia da neska gazte guztientzat, baita emakume heldu guztientzat ere.

Orduan, nola irakatsi maitatzeko beste modu batzuk? Izan ere, maitasuna ez da errukia, errukiarren esangura paternalistatik begiratuta, hau da, bestearen ardua hartzea, berari dagokion erantzukizuna eman beharrean. Maitasuna ez da zoria edo halabeharra, ez da ezkontzaren edo beste laranja erdiarekiko topaketaren sinonimoa. Ez da mina, jabetza edo fantasia.

Zer da maitasuna? Maitasuna ez da esentzia edo sentimendu hutsa, harremanen gauzapean jakina baizik, enpatiako lotura, eta, horren eraginez, bestearekin (baita geure barruko niarekin ere) partekatu, gauzak adierazi eta elkartasuna erakusten dugu; hau da, gure nahirik sakonena eta beste pertsona batzuen nahia entzuten dugu. Baina, maitasun mota hori lortzeko eta gauzatzeko, besteengan ere horixe ikusi behar dugu, begiratu, ikasi eta gauzatu egin behar da. Eta non gauzatu? Egin dezake ezer eskolak horretan?

Gazteekin lan egiten dugunok badakigu gizartean ikusten diren harremanei eta biolentziari loturiko arazo asko gaztetan egituratzen direla.

Gazten baten kasua kontatuko dut, labur-labur; horren izena Carmen da (jakina, ez da benetako izena).

Carmen DBHko 2. mailako ikaslea da. 15 urte ditu eta bere senargaiak 19.

Carmen urduri eta grinatsu dago ia beti, azkar hitz egiten du eta, sarritan, aurpegiari tristezia nabaritzen zaio..

Ea zer gertatzen zaion galdetu diot. Esan dit sendagileak pilulak eman dizkiola, depresioa eta antsietatea duelako. Bere harremanei buruz galdetu diot, ea senargairik duen, ea nola dabilzan. Erantzun dit arazoak dituela, senargaiak kontrolatu egiten duela, ez duela lagunik, dagoeneko ez dela lagunekin irteten, senargaiak txarto hitz egiten diola laguneri buruz eta beti jakin nahi duela non dagoen eta zer egiten ari den. Gainera, jeloskorra da edozergatik, eta Carmenek dagoeneko ez daki bera nor den. Tratu txarren ohiko kasua da. Baldintza guztiak betetzen ditu, kontrola, jelsia, isolamendua, depresioa... Neska horrek harreman estuagoak behar ditu lagunekin, autoestimua nahiz konfiantza indartu behar ditu. Maite duten eta berarengan konfiantza duten beste neska batzuen laguntza behar du, bere energia eta gogoak beste izaki batzuetan jartzeko, bere buruarekiko maitasuna berreskuratzeke, eta beste neska batzuen maitasuna ere behar du, bere burua maitatu behar du eta bere sentimenduei nahiz gogoei kasu egin behar die. Horrexek bakarrik salbatuko du bestearen biolentziatik.

2.

Emozioak entzuan

Emozio batek hartzen gaituenean (itolarrria edo amorrua, neurritz kanpoko maitasuna edo jelsia), nola aurkitu isiltasuna, hitza eta begirada, geure burua aldatzeko eta berriro ere lehengoak izateko? Zalantzarik gabe, jakitunagoa den beste emakumeren baten edo gizonen baten (gizonen kasuan) laguntza behar dugu; hain zuzen ere, gure oraingo labirintotik igaro den pertsonaren baten laguntza behar dugu. Gure konfiantza bereganatzeko gauza den eta, aldi berean, guran konfiantza duen emakumeren bat behar dugu. Taldea behar dugu, emakume bakoitzaren hitza entzuteko eta kontuan hartzeko; gidatu eta lagundu egiten gaituzten emakumeak behar ditugu, geure hitzak bilatzeko eta aurkitzeko, geure gorputzean haragiztaturik dauden hitzak; izan ere, gorputza ez da makina emozional hutsa, arnasa hartzen duen bihotza baizik; horri galderak egiten zaizkio eta, beraz, hauskorra da. Hitz horiek, bestalde, emakumeek ezartzen ditugun “bitik birako” harremanetan aurkitzen ditugu, baita taldeko harremanetan ere; halako harremanetan, beharrezkoa da entzuten eta galdetzen jakitea; emakumeen arteko harreman horiek niaren (emakumeen generoan) gizarteko eta banakako kontzientziara garamatzate, eta partekaturiko eremu horietan ikasten dugu maitasun eredu horiek emakumearen gorputzean eraiki direla. Taldea, beraz, mundurako kontzientzia berriaren palanka da.

Hemendik, emakume taldeak eta gizon taldeak proposatzen ditut, neska taldeak eta mutil taldeak, talde horiek bananduta, kontzientzia berri hori hartzeko; izan ere, aipatzen ari naizen kontzientzia ez da ikusten besteek eraikitako hitzetan, pertsona bakoitzaren (emakumea edo gizona) gorputzetan haragiztaturiko hitzetan baizik. Izan ere, gizonak eta emakumeak maitasunari buruzko diskurtso nagusiak jasotzen ditugu kasuan kasuko gizartean, eta mundua historia osoan menperatu duten gizonak sorturiko diskurtso androzentrikoak dira. Hala eta guztiz ere, maitasunari buruzko beste diskurtso batzuk ere baziren, gehienak emakumeek landutakoak, eta horiek ere agerian jarri behar dira, kulturen egon daitezten eta egunen batean gure kontzientzian eragina izan dezaten; horrela, mito eta literatura androzentrikoan oinarrituriko diskurtso nagusiei aurre egin ahal izango diegu.

Eredu eta mito nagusi horietariko bat maitasun erromantikoarena da; XXI. mende hasieran ere indar handia dauka eta, kasurik gehienetan, amatasunaren eta sexualitate eksklusiboaren mitotari lotuta dago.

2.1

MAITASUN ERROMANTIKOAREN MITOA

Maitasunaren ideia erromantikoak bestea neurritz kanpo baloratzen du, ez da bere diferentzian ikusten, bere eguneroko errealitatean. Idealizatu egiten da. Horrexegatik esaten da maitasuna itsua dela. Ideala erortzen denean, emakumeak maitatzen jarraitu ahal du, eguneroko errealean, baina barru-barruan beste pertsona aurretiaz sortuta dagoen idealera hurbiltzea nahi du.

Maitasunaren ideia erromantikoa hori ez da garatu beharreko prozesutzat ikusten, irauin egin behar duen hasierako emoziotzat baizik: "Eta zoriontsuak izan ziren..."

Maitasunaren ideia erromantikoa hori ez zaio kontrajartzen gure gizarte androzentrikoak sustatzen duen emakume modernoaren idealari, eta hori publizitatean ikusten da; emakume limurtzailea, lehiakorra eta independentea, behintzat maitasun ideala aurkitu arte. Hortik aurrera, etxeko-andre hobezina izango da, seme-alabak eta senarra maitatuko ditu, eta, aldi berean, langile fina izango da. Izan ere, ohitura aldaketak, gaur egun TB programetan hedapen handia eduki arren, ez dago beti lotuta harreman eredu aldaketarekin. Tradizionalak ez diren harremanak eduki daitezke, eta, aldi berean, helburutzat, norberaren irudimen munduan, errealitatearen aurkakoa den harreman idealaren eredu eduki daiteke. Beraz, garrantzitsua da irudien mundua agerian jartzea eta androzentrikoak ez diren beste maitasun eredu batzuk ere agerian uztea.

Maitasun harremanaren eredu ideala gizarteak eraiki du eta gazteen heziketan horri buruz hitz egin behar da.

XII. mendeko koblakariak, maitasun kantuen eta eleberrien bidez (Tristan eta Isolda, besteak beste), maitasun xaloaren ideologia hedatu zuten, hau da, ezkontzatik kanpoko maitasunaren ideologia. Mende askotan, bikoteak gehienbat ugalgarriztat ikusten ziren, eta familien edo pertsonen arteko akordio bitartez eratzen ziren (komenigarritasun ekonomikoan oinarrituriko akordioak); hori planetako leku askotan gertatzen da oraindik ere. XIX. mendetik aurrera, ideologia erromantikoa esker, maitasuna bizitzari zentzua emateko ardatz nagusi bihurtu zen, eta, gero, pertsona maitatuarekiko ezkontza zeterren. Maitasun erromantikoa sentimendu horrekin batera, eguneroko irudien multzoan eta errealitatean, etorkizuneko ezkontza edo bizikidetzat etorri zen, ia beti seme-alabekin, baita leialtasun sexuala ere, hau da, jabetza, jelsia eta erasokortasun psikologikoa edota fisikoa. Maitasunean, hala eta guztiz ere, jabetza, kontrola eta jelsia jarrera eta jokabide suntsigarriak dira, hau da, suntsitu egiten dute maitasuna.

Prozesu horren guztiaren eraginez, gozamen eta atsegin iturririk handienarekiko (bikotekidearekiko) sentimendu gogorrak zuzentzen eta garatzen dira. Hori dela eta, bikotekidea ("bakartzat" ikusita) ez dagoenean, honako hau bezalako esaldiak entzuten dira: "Zu barik nire bizitzak ez dauka zentzurik". Esaldi hori sarriago esaten dute emakumeek gizonen baino; esaldia, bestalde, oraingo kantarik modernoetan ere entzuten da, eta aditzera ematen du bestea galtzeko beldurra edota bestea galtzeko arriskuak sorturiko larritasuna. Emakumeen identitatearen zati handia mito horren eraginpean dago, euren helbururik, maitasun beharrezanik eta bizitza zoriontsuko proiekturik handienak bertara bideratzen baitituzte. Barneraturiko proiektu hori lortzeko ("Eta zoriontsuak izan ziren..."), sakrifikatu eta errespetuzkoak nahiz berdintasunezkoak ez diren harremanak jasaten dituzte, egunen batean halakoak izango direlakoan. Izan ere, banakako aukerak baldintzaturik daude, pertsona bakoitzak barneraturik dituen eta gizartean nagusiak diren ereduak egotearen eraginez.

Nire ustez, maitasun erromantikoaren mitoak ez du mesederik egiten tratu txarren kasuan; izan ere, kasu horretan emakumeak, maitasun erromantikoaren mitoan oinarrituz, uste du gauzak aldatu egingo direla, berak nahi duelako, aldaketa hori bere nahiari lotuta balego bezala. Maitasun erromantikoa egituratzen duen ideologian, maitasunaren energia hasieran aukeraturiko pertsona finkatzen duten elementuak daude, batez ere emakumeen kasuan, pertsona horrek dagoeneko euren erromantikoa edukitu ez arren. Badirudi energia hori ezin daitekeela norberaren burura edo beste pertsona batera bideratu. Neska gazte batzuen irudimenezko istorioetan ere argi ikusten da hori:

“...Baina urtarilean apurtu egin genuen gure arteko harremana, beste neska bat tartean sartu zelako. Nik oraindik ere maite dut, baina berak ni ez.” (1)

Gizonen kasuan, energia jabetzan finkatzen da, eta hortxe gelditzen da finkatuta, sentimendua desagertu arren; horrela, kasu askotan, ezin dute onartu emakumeak gauzak askatasunez aukeratzeko eta beste interes, lagun edo maitasun batzuk edukitzea (gizonak hasieran edukitakoak eta kontrolaturikoak ez direnak).

Esan dudana argiago ikusten da tratu txarrak jasanez eta, maitasunaren aitzakiarekin, pertsonatzat suntsitu egiten dituenarekin lankidetzan jarduten duten emakumeen kasuan. Zergatik jarraitzen dute emakume askok egoera horretan, suntsitu egiten dituen pertsonaren ondoan? Askok mehatxupean daude eta benetako infernuak jasaten dituzte, beldurraren edo seme-alaben aitzakiaren eraginez. Baina guztiak ere infernura jaitsi dira, maitasunaren izenean, maitasunari buruzko diskurtso nagusiaren ondorioz. Victoria Sauk (2000) dioenez, emakumeek gizonak sorturiko maitasunari buruzko diskurtsoak jasotzen dituzte, horiek hedapen handiagoa dutelako, gizonen eredu nagusi delako. Beharrezkoa da, horrenbestez, emakumeak eraikitzen ari diren maitasun eredu berriak hedatzea eta horiek hitzetan nahiz irudietan gauzatzea, baita horri buruzko teoria egitea ere.

Mendebaldearen historian zehar, maitasun eredu nagusia emakumeak esklabo bihurtzen saiatu da, eta emakumeek erantzun desberdinak eman dizkiote horri; batzuk zapaldu egiten dute euren burua, beste batzuk errebelatu egin dira eta maitatzeko beste modu batzuk garatu, idatzi nahiz hedatu dituzte (biolentziarik gabeko moduak). Zer maitasun eredu dauka emakumeak tratu txarrak eman eta, gero, berarekin sexu harremanak dituen gizonak? Argi dago gizonak emakumeak desiratzen dituztela, baina maitatzen ote dituzte? Gizonak, sarritan, euren kideztasun hartzen ez dituzten emakumeak desiratzen dituzte. Gutxietsi egiten dituztenekiko desio sexuala edukitu dezakete, baina ba ote dute emakumeak maitatzeko gaitasunik? Goratuz gero maitatu egiten dituzte, Tristan eta Isolda legendan bezala, baina ba ote dira egunerokotasunean maitatzeko gauza, emakumeak

(1) Altable (1998) *Penélope o las trampas del amor*.

egiten duten bezala? Emakumeak nahi duena gizonak nahi duenarekin nahastean, emakumeak maitasuntzat ulertzen duena eta gizonak ulertzen duena nahastean, emakumeak tranpa hilgarrian erortzen dira, desio hori maitasunarekin nahasten baitute. Hori dela eta, emakume askok, maitasuna edukitzeko, gizonaren desioari men egiten diote. Horixe da oinarritzko eredu edo egitura. Horrek ez du esan nahi salbuespenik ez dagoela edo gizon guztiak horrelakoxeak direla, baina horixe da gizarte patriarkalaren egituraren oinarria, gehienbat emakumeok egiten ditugun pitzadura eta ebaki argiekin. Eta, bestela, begiratu telebista kateek eskaintzen dituzten maitasun ereduak, txutxu-mutxu programetan eta filmetan eskaintzen dituztenak; bertan, xantaiak eta jelosiak itxuraz ezinbestekoak edo justifikatzeko modukoak dira. Jakina, salbuespenak daude, borrokak, ahaleginak eta nahiak, harremanak bidezkoagoak eta maitasunezkoagoak izan daitezen, eta geu horretan gabiltza; baina ekintzak behar dira, ez ideiak bakarrik, artearen munduan eta errealitatean beste harreman mota bat sustatzeko.

2.3

INFERNURAKO JAITSIERA ETA BESTE HARREMAN MOTA BATZUK

Beste harreman mota batzuk emakumeek teoriarik eta errealitatean proposatzen ari direnak dira. Horri buruz mintzatuko gara, ageri-agerian geratzeko.

Emakumeek proposatzen dituzten maitasun eredu berriak ez dira ezerezetik sortu, ezta emakumezkoen esentziaz ere, eta amarekiko maitasunaren ezaugarrietatik edo horren kopiatik ere ez. Emakumeek proposatzen dituzten maitatzeko modu berriak infernurako jaitsieratik bertatik sortuta daude, Psikek Psike eta Eros mitoan egiten duen bezala; bertan, Psike bere infernuetara jaisten da eta lan batzuk egiten ditu, askatasunez maitatu ahal izateko (Altable, 1998). Norberaren infernuetatik pertsona indarberriturik igotzen da, gorrotorik gabe, eta bere pentsaerarekin (gorputzari eta bihotzari lotuta dagoen pentsaera), hau da, haragiztaturiko pentsaerarekin; pentsaera hori geure-geurea da eta ezin digu inork kendu; pentsaera birlotua da, baina ez maitasun erromantikoa oinarrituz. Subjektuaren kontzientziaz maitatzeko modua da, eta subjektu horrek bere esperientzian oinarrituz daki eta horren araberako nahiak nahiz iritziak ditu, beste emakume askoren esperientzia ere aintzat hartuta, beste subjektu bat aurkitzeko beldurrik gabe. Elkartasunezko maitasuna ere bada, sufritu egiten duten beste izaki batzuei lotutakoa; lehenengo eta behin, euren infernuetara jaitsi diren emakumei lotuta eta, gero, jaitsi egin behar duten baina horretarako ausardiarik ez duten emakumei lotuta. Maitasun berri horrek errukiz beteriko begirada zuzentzen die izaki bizidun guztiei, eta parte hartzen du beste batzuen sufrimenduan, baina norbere proiektu pertsonala baztertu barik.

Zaila da neska gaztea bere infernuetara jaitea, gero eta gazteago jaisten diren arren. Hortaz, garrantzitsua da jakitunagoak diren beste emakume batzuen ahotsa eta gidaritzak: euren infernuetara jaitean eta berriro igotzean benetako emakume bihurtu diren beste emakume batzuk.

Zer kulturak jar ditzake agerian maitatzeko modu berri horiek? Zalantzarik gabe, emakumeen kultura, baldin eta entzuten eta agerian gelditzen bada. Maitasun kultura berri hori Iciar Bolaínen filmean ikusten da: “Te doy mis ojos”. Film horretan, emakume protagonistak, maitasun erromantikoaren eta eskusiboaren infernetan egon ondoren, infernutik gorroto gabe irtetea lortu du, edertasunarekiko maitasunari eta beste emakume batzuen gidaritzari esker, baina bere nahia defendatuz, nahi hori ez baitator bat bestearen nahiarekin; gainera, maitatzeko beste modu bat defendatzen du, alaitasuna nahiz atsegina ematen duen modu bat, eta hori protagonistaren aurpegian ikusten da. Izan ere, benetako maitasunak edertasuna dakar, baita zahartzaroan ere. María Zambranok (1987), Platonen Oturuntza aipatuz, hauxe esaten du: “Maitasuna edertasunean sortzeko gosea da. Gosea, grina, baina sortzekoa... eta edertasunean”(2).

2.4

MAITASUNAREN BIDEA

Zein da bidea, orduan? Beharrezkoa da norberaren infernetara jaistea, hau da, maitatzeko modu inkontzienteetara jaistea eta modu horiek kontzientziara berrituta ekartzea? Ba, bai, antza denez bai. Min handiagoarekin edo txikiagoarekin, norberaren barru-barrura jaitsi behar da. Eta gizonen kasuan ere gauza bera gertatzen da. Euren ere utzi egin behar dituzte maitasunaren identitate estereotipatuak, emakume eta gizon tradizionalen irudi estereotipatuak; izan ere, gizarte eraikuntza horiek bizirik daude oraindik, eta sarritan ikusten dira publizitatean eta TBko programetan zein telesailetan; hala eta guztiz ere, haserreak, jelsia, antsietateak, depresioak eta beste gaitz batzuk sortzen dituzte.

Emakumeek autoestimu eta onarpen bideak ibili behar dituzte, emakume taldeetan, bata bestea baloratuz, emakumeek historian zehar egin dutena baloratuz, horien lanak eta kezak, pentsaera eta borroka. Euren burua zaintzen eta defendatzen jakin behar dute, euren burua ezagutu, eta zalantzan jarri behar dituzte “zientzia objektibo” deritzenek eurentzat fabrikatu dituzten ziurtasunak. Euren nahiak ezagutu eta defendatzen jakin behar dute; izan ere, sarritan nahi hori ez dator bat beste pertsonaren nahiarekin. Batez ere, errukiaren arriskua garaitzen jakin behar dute, horren ondorioz errukia eta maitasuna nahasi egiten baitira eta, horrela, besteari ez baitzaio mugarik jarren; horrenbestez, besteak, sarritan, norberaren espazioa okupatzen du. Horixe ikusten da honako hauek bezalako esaldien azpian: “*Bai, tratu txarrak ematen dizkit, baina badakit barru-barruan maite nauela. Gero, barkamena eskatu eta samurra da nirekin. Haur baten modukoa da. Badakit neu barik ezin izango lukeela bizi. Behar nau... etab.*”. Eta, izan ere, egia da, eurak barik bizi ezin dutelako hiltzen dituzte, tratu txarrak emanez bada ere, euren gaitzak emakumeen gainean kanporatuz, euren infernuak onartu baino lehen.

Beraz, emakumeak zenbait lan egin behar du maitasuna aurkitu baino lehen; gorputz autonomia lanak, autonomia emozionalekoak, mentalekoak eta erotikokoak; hau da, bere gorputza,

(2) María Zambrano. *Hacia un saber sobre el alma*. 117 orr.

nahia, interesak nahiz gaitasunak ezagutu eta garatu egin behar ditu. Baina gizonak ere lanak egin behar dituzte euren buruarekin.

Gizonek utzi egin behar dituzte euren amen eta emakume guztien zaintzak, eta euren burua zaintzen jakin behar dute; elikatzen jakin behar dute, etxean autonomoak izaten, eta gainera, zaintzako eta euren buruaren zaintzako harreman emozionalak ezartzen jakin behar dute, euren beldurak, minak eta segurtasunik ezak beste pertsona batzuen gain eta, batez ere, emakumeen gain bota barik. Gizakitzat dituzten beharrizanak eta nahiak ezagutu behar dituzte. Beste gizon batzuekin batera lan egin behar dute, barruan duten patriarkatua baztertzeko; patriarkatu horren ezaugarri nagusia, izan ere, buruzagiarekiko edo komandantearekiko obediencia da, eta goikoaren aginduak goikoa delako soilik betetzen dituzte, hori bizitza fisikoaren eta emozionalaren truke izan arren (euren eta beste batzuen bizitza). Gizonek emakumeak eta haurrak entzuten jakin behar dute. Euren burua entzuten jakin behar dute, barruan duten haur zauritua entzuten; euren emozioak entzun behar dituzte eta amarengandik ikasitakoa baloratu behar dute; era berean, emakumeak maila pertsonalean eta sozialean baloratu behar dituzte, hau da, ezagutzen duten emakume bakoitza eta emakumeen kultura osoa baloratu behar dute.

Emakumeek eta gizonak euren sentimenduak onartu behar dituzte, horiek entzun eta modu egokian adierazi, biolentziarik eta xantaiarik gabe, gatazkak norberaren eta taldearen hazkunderako aukeratzat onartuz. Gizonek eta emakumeek berdinekiko eta desberdinekiko loturak hartzen ikasi behar dute, baita lurrarekiko loturak ere, izaki bizidunak baitira, natura errespetatuz eta garape-nari nahiz aberastasunak eskuratzeari mugak jarritz, hori ere maitasuna baita.

2.5

TALDE INFERNUAK

Orain arte, norberaren infernuei buruz mintzatu naiz, hau da, ezinezko gauzeekin maitemintzen diren bi pertsonen arteko infernuei buruz (batez ere, bi pertsona horiek gizona eta emakumea direnean). Baina talde infernuak ere badira, eta horietan, baturiko emakumeek maitasuna jartzen dute. Horixe gertatzen da gatazketan, hondamenetan eta gerretan. Gerretan maitasunaren eta empatiaren beste alderdia ikusten da, alegia, gorrotoa, bestearekiko beldurrarekin batera. Bestea hil beharreko areriotzat ikusten da, berak norbera ez hiltzeko, gorengo ongiaren baten izenean, diotenez. Orduan, zer sentimendu motatan oinarritzen da gure gizarte ordena eta zer sentimendu sustatzen du? Gure kulturak dioenez, gorrotoa berezkoa da gizakiarengan. Gorrotorik handiena gerretan gertatzen da eta horiek nahitaezkoz hartzten dira, *“beti egon dira eta beti egongo dira”*, diote. Sinesmen horren bidez, gorrotoa sustatzen da, eta, bien bitartean, baztertu egiten dira hezkuntza emozionala, zaintzaren hezkuntza eta maitasunerako hezkuntza. Sinesmen hori, halaber, nazioarteko ekonomiaren oinarrian dago, eta ekonomia hori mehatxuetan, boikotetan eta lehia-kortasunean oinarritzen da, milioika gizakiren (batik bat, emakumeak eta haurrak) pobrezia-aren kontura bada ere. Izan ere, banakako harremanen (maitasun edo lan harremanak) mikroegiturak makroegituraren talde harremanen eredia kopiatzen du, eta talde harreman horiek nagusitasun-

mendekotasunekoak dira, berdintasunik gabeak, ez bidezkoak, gizon-emakumeen arteko harremanak bezala. Hala eta guztiz ere, zerbait egiteko aukera dago.

2.6

ZER PROPOSATZEN DUTEN EMAKUMEEK?

Oraintsuko adibide bat jarriko dugu, Afganistaneko gerra, horrek ekarri duen sufrimendu guztia-ekin, batik bat emakumeentzat. Historia de Zoya liburuan (2002), protagonistak emakume askoren balioa eta maitasuna kontatzen du; emakume horiek aurre egin diote beldurrari, Afganistaneko Emakumeen Elkarte Iraultzailean (RAWA) elkarrekin egonda. Emakume horiek ezkutuko klaseak ematen dizkiete beste emakume eta haur batzuei; gainera, herri jantokiak antolatzen dituzte, hau da, demokraziaren alde borroka egiten dute. Protagonistak, 23 urteko emakumeak, bere herrian infernua ikusi eta, beste emakume batzuekin batera, talibanen aginteari aurre egiteko erabakia hartu du; izan ere, talibanentzat emakumeek ez dute eskubiderik eta bekatuaren eragileak baino ez dira, eta gizonak ongitik urruntzen ditu.

Aldaketa begiradan dago. Emakumeek eta gizonak beste begirada batekin ikusi behar dituzte lur-erko infernuak, enpatia aktiboarekin, infernuek gure eguneroko munduarekin duten lotura ikusiz. Hori agerian gelditu da Irakeko gerran eta oraingo gerra nahiz hondamen guztietan. Emakumeek gatazkako egoeretan egiten duten lana eta ezartzen dituzten harremanak itzelak dira. Hala eta guztiz ere, lan hori ezkutatu egiten da. Gogoratu Maiatzeko Plazako ama eta amona argentinarrek egindako lan itzela, Israeleko eta Palestinako Beltzeko emakumeek egindako lana, Jugoslavia ohikoek egindakoa, Kolonbiakoek egindakoa eta munduko gerra nahiz gatazka guztietan antolaturiko emakumeek egindakoa, biziraupeneko eta giza eskubideen defentsako eguneroko arazoei irtenbidea emateko. Mugimendu horietan parte hartzen dutenak ez dira emakumeak bakarrik, baina gehienbat emakumeak dira, gerrek batez ere gizonak egiten dituzten bezala. Greziarren kulturaren, eta oraindik ere kultura horretan gaude, maitasunaren eta gerraren bi arketipoak emakumeengan eta gizonengan polarizaturik daude. Gaur egun ez daude hain polarizaturik, baina oraindik ere bi arketipo horiek bizirik diraute, apurka-apurka horiek aldatzeko ahalegi-egiten ari garen arren: "Egin maitasuna eta ez gerra", esaten zen 1968an.

Emakumeen zibilizazio lan hori ezkutuan ez gelditzeko, beharrezkoa da emakumeek beste emakume batzuen esperientzietan konfiantza edukitzea. Horrela, esperientzia horiek geureganatu eta, horrela, gizateria osoaren esperientziak izango dira; halako esperientziei zibilizazio-garrantzia ematean, historian (beste historian) eta kulturaren (beste kulturaren) sartuko dira, hau da, balio sinbolikoa eduki eta gizon-emakumeen kontzientzian jardungo dute, maitasuneko mundua eraiki ahal izateko.

2.7

MAITATZEKO BESTE MODU BATZUK IRAKATSI

Maitatzeko beste modu batzuk irakatsi ahal dira? Ikasi egin daitezke?

Hezkuntzaren arloan (eskola, TB, zinea, publizitatea, familia, etab.) bidezkoagoak diren beste harreman batzuk eta tratu oneko beste harreman batzuk sustatu, irakatsi, eztabaidatu eta garatu behar dira. Bidezko harremanek norberaren buruarekiko eta beste pertsona batzuekiko errespetua eta maitasuna dakarte; beste pertsona horiek desberdinak dira, baina neureak bezalako eskubi-deak, betebeharrak eta beharrianak dituzte. Harreman horiek harmoniatsuak izan behar dira, edo bestela, behintzat, errespetuzkoak; gatazkak norberaren buruaren ezagupenean oinarrituz adierazten jakin behar da, norberaren emozioetan, beldurretan, itolarrietan eta gorrotoetan oinarrituz, bestea neure itxaropenak betetzera behartu barik.

Derrigorrezko hezkuntzaren arlotik, neure proposamena honako hau da:

1- MAITASUNAREN IRUDI MULTZOA AZALDU. Proposatzen ditudan ariketetariko batzuk maitasunari nahiz lanbideari loturiko irudi multzoa azaltzean eta, gero, aztertzean oinarritzen dira:

- a) Neure maitasun istoriorik onena irudikatu.
- b) Neure bizitza proiektua irudikatu.

2- MAITASUN ISTORIOEN AZTERKETA SOZIALA.

TBn, zinean eta beste komunikabide batzuetan agertzen diren maitasun eredu tradizionalak azaldu; esate baterako, kantuak, modak edo pertsona ospetsuen bizitzak. Horri dagokionez, biolentzia emozionala agerian jarri behar da.

3- Zinean, olerkietan, kantuetan edo pertsona ezagunen bizitzan ikusten diren BESTE MAITASUN MODU BATZUK ere agerian jarri, gizonen eta emakumeen arteko desberdintasunak eta emakumeek proposatzen dituzten maitasun modu berriak ikusteko. Hori guztia artean, jolasean eta edertasunean oinarrituz egingo dugu, gorputza, emozioa eta burua inplikaturik, maitatzeko alaitasuna harmonian instalatzeko.

Gogoratu maitatzeko beste modu batzuk ikasteko beharrezkoa dela biolentzia emozionaletik defendatzen ikastea eta harremanetarako ezagupen nahiz praktika batzuk eskuratzea; beraz, hezkuntza emozionala eta sexuala ezinbestekoa da. Proposatzen ditudan puntu edo ekintza positibotariko batzuk honako hauek dira:

- A- Hertsapena, balio-galtzea edo biolentzia eragiten duten hizkuntzan, esaldietan, iritzietan eta arrazontzeko moduetan dagoen biolentzia detektatzen ikastea. Ondoren, biolentziari aurre egiteko ekintzak proposatuko dira, esate baterako, biolentziaren prebentziorako publizitate mezuek, adiskidetasunezko eta maitasunezko espazioak harmonian partekatuz.
- B- Emakume taldeen autoestimua indartzea, gizonen begiradari eta emakumeen arketipo sozialari kasurik egin gabe.

- C- Adiskidetasun loturak indartzea. Emakumeen kasuan, beste emakume batzuekiko loturak indartzea. Gogoratu tratu txarrak ematen dituzten gizonak bikotea isolatu egiten dutela, emakumearen lagunei nahiz familiakoei buruzko kritikak eginez eta kontrolak ezarriz.
- D- Norberaren espazioa indartzea, okupazioan, interesetan eta nahietan oinarrituz.
- E- Partekatutako bizitza proiektuak egitea; horietan, etxeko bizitza eta seme-alaben zaintza eguneroko partekatuko da, ordutegiarekin eta espazioarekin.
- F- Gizotasun kontzeptu berriak eta desberdinak lantzea, mutil taldeetan. Beharrezkoa da gizonen eredu berri horiek mutil gazteekin lantzea, euren identitatea malgutasun handiagoarekin eraikitzeko, biolentzia ezabatuz eta emakumeekiko errespetu osoz.
- G- Emakumea izateko modu berriak lantzea, neska taldeetan.
- H- Gatazkak bide baketsuak erabiliz konpontzeko programak, entzute aktiboko eta komunikazio-ko teknikak ikasiz.
- I- Emozioak eta sentimenduak besteen gaineko biolentziarik gabe adierazten ikastea, amorruta eta beldur sentimenduekin jarduten jakinez.
- J- Beste erotismo mota bat ikastea, arketipo erotiko patriarkaletatik urrun dagoen erotismoa, bai emakumeen eta bai gizonen kasuan.

Maitasunerako bide horrek eta proposamen didaktiko horrek arerioak ditu, bidera irten eta gorputzari itsatsita gelditzen diren ipotx limurtzaileak. Erotismo patriarkala aipatzen ari naiz. Beste bat gauzatu ezean, maila sinbolikoan ez dagoelako edo ezkutuan dagoelako, nola berretsi (gorputzarekin eta emozioarekin) askatasuna ekarriko digun beste erotismo bat?

3.

Beste erotismo bat X.X.I. menderako

1984ko otsailaren 8an, Osasunaren Mundu Erakundeak osasun sexualari buruzko definizioa eman zuen: gizakiaren alderdi somatikoaren, afektiboaren, intelektualen eta sozialen integrazioa eta garapena, komunikazioa eta maitasuna baloratuz, eta normaltasunari patologiarik baino garrantzi handiagoa emanez.

Psikoanalisari esker, sexualitateari buruz daukagun ikuspegia bananduta dago ugalketatik. Freudek erotismoaren edukitzat baloratu zituen haurren sexualitatea, irudi multzoa eta ameskeriak, baina lehentasuna eman zion hitzari eta afektuak adierazteari, gorputzaren kaltetan (pertzepzio-dimentsiotzat).

Sexualitatearen ikuspegia apurtzeko orduan, ekarpenik handienetakoa feminismoak egin du. 1970eko hamarkadan, emakumeak euren esperientzia sexuarekiko buruz mintzatzen hasi ziren, euren gozamenak eta kexak eztabaidatuz. Horrela, mito asko hankaz gora jarri zituzten, eta horrela, agerian gelditu zen jokabide sexualaren eraikuntza soziala eta horrek gizarte patriarkaleko sexualitate/geroaren sistemarekin duen erlazioa. Sexualitate genitala nahiz ugalkorra eta sexualitate oro-

korragoa zein sentsuala bereizteko ahalegina egin da, emakumeen eta gizonen sexualitatea arau genitalari, ugalkorrari eta heterosexualari lotuta egoteak sortzen duen erruduntasuna baztertuz; gizonak beti tente eta indartsu eta emakumeak beti irekita eta prest. Horrela, desioaren, onarturiko esperientziaren eta autoestimuaeren arteko erlazioa gelditzen da agerian (Altable, 2000).

Emakume taldeetako autokontzientzia jardueretan agerian gelditu den beste gauza bat, izan ere, geure burua gorputz gaixotzat (eta, beraz, medikalizatutzat) hartzeari uko egitea izan da: hilekoa, haurdunaldia, amatasuna eta menopausia. Medikuntzak baztertu egin zuen emakumeek mendeetan eskuraturiko sendatzaile eginkizuna, eta emakumeei euren gorputzak kendu zizkieten. Horrela, emakumeei buruz jakiteko, konfiantza handiagoa zuten sendagilearengan euren gorputzetan baino; eta, euren sexualitateari buruz gehiago jakiteko, adituek (gehienak gizonak) esandakoa sinetsi zuten, euren gorputzen esperientziei, gozameniei eta minei kasurik egin gabe. Baina oso gutxi behar izan zen, edo asko (ikuspuntuaren arabera), emakumeek euren buruarekiko konfiantza berreskuratzeko, gizonen iritziak bigarren mailan utziz. Baina emakume askok lortu duguna ez da betiko eta emakume guztientzat lortu, eta beharrezkoa da emakume bakoitzak bere esperientzia garatzea, emakume taldeetan. Gaur egun ere, emakume gazte asko, euren sexualitateari dagokionez, gehiago fidatzen dira gizonak esandakoaz, batik bat senargaiak, amoranteak edo bikotekideak esandakoaz (unibertsitatean abokatu titulua ateratu duen emakume gazte baten adibidea jar dezaket; emakume horrek uste du sexualki arrunta dela bere senargaia iritzi berekoa delako). Hori guztia, gertatu ere, emakumeen erdu erotikoa gizonarekiko eta horren nahiarekiko zehaztu delako gertatzen da. Horrenbestez, erantzunik edo arauaren egokitzapenik egon ezean, emakumea errudun sentituko da edo pentsatuko du ez dela behar besteko "emakumea". Horrek aditzera ematen du, gaur egun, emakume bakoitzak bere esperientzia eta hausnarketa egin behar duela, emakume talde baten barruan. Agian, egunen batean gizarte honek onartu egingo du emakume gorputz batean egindako esperientzia gogoetatsua ere kultura dela, eta horrela, plano simbolikora igaro ahal izango da, beste emakume batzuek ere hori jaraunsteko.

Orain dela urte batzuk irudimenezko proba egin nien gazteei, 14 urteko neskei eta mutili, eta horren emaitzak nire liburu batean agertzen dira: *Penélope o las trampas del amor*. Orain hori labur-labur azaltzen saiatuko naiz; bertan, gure irudien multzoan maitasun eta erotismo istorioak nola eraikitzen diren ikusten da. Generoaren azterketa egitean, nesken eta mutilen arteko desberdintasunak daude, eta horiek erotismoari eta maitasunari loturiko eredu desberdinak adierazten dituzte. Hona hemen horren azalpena, laburbilduta.

Proba honetan oinarritzen zen: begiak itxi eta, erlaxatu ondoren, neuri gertatzeko moduko maitasun istoriorik onena irudikatzea. Irudien multzoan, nesken eta mutilen arteko desberdintasunak ikusten dira.

Neskek azaldutako erotismoaren ezaugarriak: orokorra, xehetasunez betea, inguruari lotua, apurka-apurkakoa, ikusmenari ez hain lotua eta emozioekiko kontzientzia handikoa, hori guztia xehetasun guztiekin kontatuta. Mutilak azaldutako erotismoaren ezaugarriak: genitalagoa, zuzena, gorputzera mugatua (gorputzeko leku jakinetan), azkarragoa, ikusmenari lotua eta emozioekiko kontzientzia txikiagokoa, ia ez baitute emoziorik azaldu. Limurtze ereduak ere oso desberdinak

dira, eta ia guztiak bat datoz publizitateak ezarritako ereduekin. Nesken kasuan, oso ugariak dira gorputzen keinuak, joan-etorriak, gorputzaren erakustaldiak, itxarotea, segurtasunik eza eta egiaztatu beharra. Mutilen keinuak estatikoagoak dira; gorputza gauzekin batera erakusten da (automobila edo motorra), gorputza agertu eta urrundu egiten da, eta ez dago egiaztatu beharrik. Neskak, euren istorioetan, mutilek salbatzen dituzte arlo mekanikoetan eta teknikoetan, eta eurak mutilen salbatzaileak dira arazo sentimentaletan, baita ekonomikoetan ere. Mutilak ez dira neskek nahiko luketena bezain salbatzaile handiak. Adierazitako sentimenduei dagokienez, neskek sarriago adierazten dituzte tristezia, maitasuna eta autoestimua txikia, eta mutilek, batez ere, zirrara sexuala, amorrua eta mendekotasuna adierazten dute.

Irudimenezko istorioetan agertzen diren gauza horiek bizitza errealean gertatzen denarekin lotzeko modukoak dira. Izan ere, emakumeak entzutean (emakume taldean eta terapian), erotismo orokorragoa ikusten da, gorputz osoarekiko sentsibilitate handikoa, gorputz osoan apurka-apurka hedatzen den atsegin sentsazioa. Emakumeek atsegin dituzte gorputz osoko laztanak, masajeak, musuak, igurtzi leunak eta gogorrak. Emakumeen erotismoan emozionaltasun handia dago. Horren adibidetzat, esan daiteke sexu harremanak eta maitasuna elkarrekin joaten direla. Izan ere, emakumeek horrelaxe garatu dute hori, beste emakume batzuekin kontaktuan, euren bilakaera prozesu osoan, haurtzaroen eta gaztaroen, batez ere. Kontaktu hori ez dago beti desio genitalari edo sartzeari lotuta. Batzuetan bai, beste zenbaitetan ez.

Gizonek, gehienetan, sexualitate genitalagoa dute; beraz, euren sexualitatea ez da hain orokorra izaten. Euren biologiak eragiten du hori: genitalak egunero ikusten eta ukitzen dituzte, txiza egitean. Kulturak berak ere eragiten du. Horrela, apurka-apurka, kontaktu genitalari lehentasuna ematen diote, beste gorputz sentsazio orokorrago batzuen eta emozioen kaltetan. Esate baterako, gizonen batek esperientzia sexuala eduki dezake erakarri egiten duen emakume batekin, hori ia ezagutu barik, eta gero urrundu egingo dira topaketa erotikotik; emakume batentzat, berriz, ezezagunekiko sexu harremanak ez dira hain ugariak, hau da, emakumeek lotura emozionalak sortu nahi izaten dituzte.

Bestalde, neska eta mutil gazteek amarekiko dituzten harremanak aztertuta ondorioztatu dudanez, amak gehiago egiten du hitz neskarekin mutilarekin baino. Mutila ekintzara bultzatzen da, gauzekiko eta makinekiko erlaziora. Neska harremanetara bultzatzen da, hitzera eta zaintzara. Hori gorputzean inskribaturik gelditzen da. Neska amaren zaintzailea eta konplizea izango da, zaintza horretan. Mutila amak zainduko du, eta emakumeen zaintza jasotzen ikasiko du. Ikaskuntza hori maitasunezko harremanetara eramaten da. Hortik datoz emakumeen kezak, gizona zaindu baina ez baitute inoren zaintzarik jasotzen.

Horrenbestez, erotismoari eta maitasunari dagokionez, esan daiteke bi kodigo daudela emakumeentzat eta gizonentzat. Hori dela eta, garrantzitsua da hori komunikazioan kontuan hartzea. Guztiarekin ere, garrantzitsuena ez da desberdintasun horiek egotea, norberaren nahitik abiatzeko modua jakitea baizik, nahi hori bestearen nahiaren menpe jarri barik; hau da, bestearen nahiarekin kontaktuan jarri behar da. Horixe da esperientziaren bidez eraiki beharreko topaketarako bidea. Baina, zer esperientziatan oinarritu behar da? Nola onartu ereduaren aurkakoak diren espe-

rientziak? Bidea sintomek eta ondoezek erakutsiko digute, horiek ondo eta ez hain ondo zer dagoen esaten baitigute. Bidea gorputzean dago, esperientzia pozgarrietan, ludikoetan, dibertigarrietan, baita esperientzia horiekin batera doazen hitzetan eta emozioetan ere. Gorputz sentikorra garatu behar da, sentitu eta sentitutakoari hitzak jartzen dizkion gorputza; horretara, norberaren gorputza entzun behar da, horren sentsazioak, emozioak eta hitzak, eta besteen gorputzak ere entzun behar dira, gizonen eta emakumeen gorputzak, eta hitzak jarri behar zaizkie nahiei, haragiari, emozioari, beldurrei, minari eta gozamenari, hau da, norberaren gorputzetik abiatu behar da.

Norberaren burutik abiatzeko, beharrezkoa da EROS horren barruan jartzea, eta ez kanoan, urruneko jainko apetatsua balitz bezala (asmo ezezagunak dituen jainkoa). Izan ere, orain Eros jainkoaren mitoa gogoratuko dugu eta horri ondo erreparatuko diogu.

Eros Kaosetik sortu da. Kaosaren nahastetik irten da, indar kohesionagarritzat. Beraz, espezieen jarraipena eta kosmosaren barne kohesioa segurtatzen ditu. Gauak sorturiko jatorrizko arrautzatik sortu da; horren bi erdiek, banantzean, Lurra (maitasun erotikoa) eta Zerua (maitasun espirituala) osatu dute.

Eros jainko nagusienetarikotzat hartzen duen teoria bat dago.

Beste teoria baten arabera, Eros jainkoen eta gizonen arteko bitarteko iratxoa da. Teoria hori Platonen Oturuntzan proposatzen da, Mantineako emakume apaiz baten ahoan: Diotima, Sokratesen laguna. Diotimak dioenez, Eros Porosen (baliabidea edo desioa) eta Peniaren (pobrezia edo beharrezana) arteko elkartzetik sortu da, jainkoen baratzean, oturuntza handi baten ostean, eta oturuntzara jainko guztiak gonbidatu dira. Horrenbestez, behar duena bilatzen daki eta beti lortzen du. Ez da jainko ahalguztiduna, beti ase barik eta urduri dagoen indarra baizik.

Beste mito batzuen arabera, Hermes edo Merkurioren eta Afroditaren semea da; hegodun (desioa) edo hego gabeko haurtzat agertzen da, eta bihotzetara urduritasuna eramaten dibertitzen da.

Garrantzitsua da mito hori gogoratzea, gure erotismora ekarpen handia egin duelako, batez ere Eros barruan kokatuz gero, eta ez kanpoan. Eta begirada hori funtsezkoa da; izan ere, Eros gutxion barruan badago, eta guztiok Eros bagara, ez dugu gure kanpoko erotismorako azalpenik bilatu beharrik, eta beraz, norberaren erotismoari buruz norberak baino ez daki ezer. Mitoan bezala, geure buruari egin behar diogun funtsezko galdera honako hau da: "Zein da geure beharrezana eta zein geure nahia?". Hori bilatzen jakingo dugu, Erosek beti dakielako beharrezko gauza guztiak bilatzen eta lortzen. Norberaren buruan sinesteko bide hori ez da erraza, geure mundu osoa dirudenez kanpoan dagoelako. Barru-barruan, gizabanakoarekiko eta horren baliabideekiko mesfidantza handia dago, batez ere gizabanako hori emakumea denean. Hori dela eta, geure Eros aurkitzeko bidea behar dugu, geure aukeretan berriro sinesteko, gorputzak esaten digunean, geure emozioetan nahiz sentimenduetan, eta beharrezanetik, poztasunik ezatik eta desiotik sortzen diren galderetan sinesteko. Norberaren izate erotikoa berriro aurkitzeko bide hori errazagoa da taldean egitea, bikoteen taldean eta, gero, talde mistoan. Nire ustez, bikoteen taldea ezinbestekoa da gizonen eta emakumeen estereotipo zaharrak desegiteko, sexualitateari eta erotismoari dagokionez; estereotipo horiek kulturen eta taldean daude, eta hortaz, aldaketa taldean egin behar

da. Gizonek, euren kontura, taldean lan eginez, euren benetako erotismoa aurkitzen dutenean, eta emakumeek, horiek ere taldean lan eginez (beti egin duten bezala), euren erotismoa aurkitzen dutenean, batzuek eta besteek elkar aurkituko dute, eta orain artekoa baino gauza berri eta ederragoa sortuko da. Hauxe da nire proposamena eta hauxe proposatzen dut hezkuntzaren eta terapiaren arlotik egiten ditudan taldeetan.

Hezkuntza sexualaren eta terapiaren arlotik begiratuta, premiazkoa da gizonen eta emakumeen komunikazio erotikoa eta maitasunezkoa aldatzea, elkar ulertze handiagoa egoteko, hurbiltze erotikoa handiagoa eta atsegin handiagoa egoteko. Horretarako, gorputzera itzuli behar da, ahazturiko gorputza berriro aurkitu, honako honen bitartez: arnasketa kontzientea, erlaxazioa, kontaktua, masajea, gorputzaren inguruan egin diren mitoak, kontrola nahiz jabetzaren ezabaketa, horrenbeste samindura nahiz konplexu sortu duten edertasunaren inguruko mitoen ezabaketa, sentimeneen esnatzea (dastamena, usainmena, ikusmena, entzumena...). Azken batean, modu kontzientean limurtzeko zaletasuna sortu behar da, eskatzeko eta emateko atsegina, aktiboak eta harkorrak izanez, geure sentsualtasuna eta atsegina garatzen duten jolas pilo handian.

Garzteentzat eta helduentzat garatu dudana ESCE programaren barruan (Hezkuntza Sentimentala eta Hazkunde Erotikoa), Jean Lescoufflairrekin batera garatu dudana programaren barruan, honako atal hauek sartzen dira:

- Arnasketa kontzientea eta norbere buruaren pertzepzioa.
- Sentimeneen arakapena.
- Gorputz sentsuala: ukimena eta sentsibilizazio berria, masaje ludikoaren bidez.
- Oraingo kodigo erotikoa.
- Identitate sexuala: haurtzaroaren eta gaztaroaren arakapena.
- Espazio pertsonala eta pertsona artekoa, eta tolerantziaren nahiz intolerantziaren mugak.
- Norberaren erritmo erotikoa.
- Sentsazioak eta fantasiak.
- Emozioak, sentimenduak eta horien adierazpena.
- Irudimenaren eginkizuna, sexualetik erotikorako bidean.
- Erotismoaren bizipena eta maitasunerako irekiera.
- Femeninoa eta maskulinoa.
- Borondatea eta sedukzioa.
- Sintesia eta integrazioa.

Eta gazteentzat proposatzen dudana sexu hezkuntzako programa hauxe da:

- 1- Maitasunari eta sexualitateari buruzko aurretiazko ideiak.
- 2- Gorputzaren irudia.
- 3- Gizonen desioa, emakumeen desioa.
- 4- Garapen erotikoa: sentimenak. Geure erotismoa eta atsegina garatzeko modua, geure burua eta gainerakoak errespetatuz.
- 5- Rol sexualak.

- 6- Norberaren espazioaren defentsa eta errespetua.
- 7- Gorputzaren irudia, edertasuna eta autoestimua.
- 8- Baterako hezkuntza sentimentala, beste sexualitate baten oinarria.

Orain bilera erotiko eder bat irudika dezazuen nahi dut.

Prestatu espazioa. Prestatu gela eta apaindu argirik onenekin, haragia ondo argiztatzeko; jarri apaingarririk onenak (oihalak edo loreak), janari ederrak eta edariak, musika ona, eta zuek ere jantzirik dotorenekin apaindu. Zeuen burua lurrindu eta gela ere lurrindu, erlaxatu, hartu arnasa lasai-lasai, izan konfiantza zuen sormenean, eta jabetu beti zuen desioaz eta zuen sententzioez nahiz emozioez. Noizean behin, hartu atsedendiren bat, sententzioez hobeto jabetzeko, arnasa astiro eta sakon hartuz, zuen gorputzeko poro eta atal guztiak irekiz. Begiratu zuen bikoteari, erlaxatu eta azaldu zuen barruan gertatzen ari den guztia; izan ere, "maitatzeko benetako zoriona poetikoki elkartuta dauden bi gorputzen eta arimen estasia da. Gizonak berebiziko bikotea aurkitzen duenean, berari maitasuna estasian eta modu poetikoan egiten saiatuko da."

Maitasunaren Taoren ikasleek maitasuna eta sexua banandu behar ez izatearen kontzientzia dute. Sexurik gabeko maitasuna etsigarria eta gaixotia da, ez dauka Yingaren eta Yangaren funtsezko harmonia (bakea eta lasaitasuna dakarren harmonia). Bestalde, maitasunik gabeko sexua funtzio biologiko hutsa da eta ez garamatza guztiok behar dugun bestearekiko lasaitasunera ...

"Baina nola hasi behar du hasberri batek? Ariketaren bidez, sentimen nahiz ahalmen guztiak irekiz eta sakonduz: ukituz, dastatuz, ikusiz, entzunez, hitz eginez eta sentituz." (Jolan Chang, 1984)

Proposatzen ari naizen guztia hezkuntza sentimentalari eta erotikoari buruzko programa batean laburbiltzeko modukoa da (Altable, 2000); programa horrek maitasuneko harremanak, elkartasuna eta tratu ona sustatzen ditu, BIOLENTZIAREN PREBENTZORAKO. Eta, horrekin guztiarekin batera (baina hau beste txosten baterako utzi beharko genuke), familiekiko baterako ekintzak garatu behar dira, buruko osasuneko unitateekin, gizarte zerbitzuekin, udalekin eta beste kultura erakunde batzuekin lankidetzan, gizartearekiko etengabeko elkarrizketan.

4.

Bibliografia

- Altable Vicario, Charo. (1998) *Penélope o las trampas del amor*. Nau Llibres. Valentzia.
 — *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Miño eta Dávila. Madril (2000)
- Jolan Chang. (1984) *El Tao del amor y del sexo*. Plaza & Janés, Bartzelona
- Juliano, Dolores. (2004) *Excluidas y marginadas*. Cátedra. Valentzia.
- Sanz, Josefina. (1995) *Los vínculos amorosos*. Kairós. Bartzelona.
- Sau, Victoria. (2000) *Reflexiones feministas para un principio de siglo*. Horas y horas. Madril.
- Zambrano, María. (1987) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Tres. Madril.
- Zoya, John Follain, Rita Cristofari. (2000) *Historia de Zoya, Circe*. Bartzelona.

GLORIA BONDER (1)

**UNESCOren erregio katedraren
koordinatzaile orokorra.
Latinamerikako Gizarte
Zientzietako Fakultatea
(FLACSO), Argentina**

*Herakuntza
interpelatuta:
gizartean eta
generoen arteko
harremanetan
sortzen ari diren
arazoak*

(1) FLACSOren (Argentinako egoitza) Genero, Gizarte eta Politiken zuzendaria. Arlo horretatik bi eskualde programa koordinatzen ditu: 1- Maestria Birtuala Generoan, Gizartean eta Politiketean www.prigepp.org, 2- UNESCO Eskualde Katedra, Emakumea, Zientzia eta Teknologia Latinoamerikan www.catunescomujer.org

“Beraz, hezkuntza bizitzako prozesua da eta ez etorkizuneko bizitza baterako prestakuntza” John Dewey (2)

Beste behin, gertatzen ari diren aldaketan aurrean, hezkuntza promesa leku batean kokatu da; aldatuak abiadurak eta konplexutasunak eta abiadura-konplexutasun horiek mugatu ezinak moderitatearen erakunde guztiak suntsitzen ditu, itsaski batek bezala, berdintasunari buruz eta gizarte ongizate orokor baterako aurrerabideari buruz betetzen ez dituzten promesekin batera. Promesa horretan eskolarekiko hainbat eskaera egiten dira, itzaropenez, nostalgiaz edo grinaz.

Eskola erreformatzea, eraldatzea, berriz asmatzea, berriz sortzea... inork ez du zalantzan jartzen aldaketak egin behar direnik, hau da, anakronikoak diren, gaitortuta dauden eta gaur egungo gaitzen “errudun” diren egiturak eta ikuskerak astinduko dituzten aldaketak. Oro har, hezkuntzaren diskurtso erreformistek (eta gaur egungoak ez dira salbuespena) tentsio baten inguruan biratzen dute, alde batetik, zalantzan jarritako edo gutxietsitako iraganaren ikuspegi, eta, bestetik, promesaz beteriko, idealizatutako eta lasaitzen gaituen etorkizun bat, belaunaldi berrien “etorkizuneko jomuga”ri buruz dagoen zalantza eragindako beldurren aurrean.

Bestalde, lan honi hasiera eman dion Deweyren aipamen horrek gaur egungo hezkuntza-subjektu eta prozesuetan arreta jartzea iradokitzen digu, “bizitza prozesuen” bide diren zirrikituak deskubrituz, etorkizuna ez dadin babeslekua izan, ez dadin aurrez finkatutako eskema izan, eta, beraz, ez diezaion ezikusiarera egin subjektuen eta hezkuntza egintzak eratzen dituzten loturen etengabeko eraldaketari, gatazkari eta aberastasunari.

Ikuspuntu horretan kokatzen bagara, oso arlo emankorra irekitzen zaigu hezkuntzako genero azterketarako. Alde batetik, hezkuntza fenomenoari eta haien dinamika orokorrei buruzko ikuskerak aberastu egiten dituelako, berdintasun, subjektibotasun, diskurtso, gizarte gatazka, botere harreman eta abarrei dagokionez genero teoriak edo teoria feministak sortu dituen kategoria analitikoekin. Bestalde, erroka bat delako teorizazio horientzat, zalantzan jarri beharra eskatzen dutelako genero diskurtsoaren kontzeptu garrantzitsuak eta hezkuntzaren eremuan egindako jarduketak, kristalizazio edo “automatismo” arriskuan.

Beraz, lan honen helburua pentsamolde bat bultzatzea da, genero eta hezkuntzaren arloan “politikoki zuzena” bihurtu dena baino harago doana; zubiak ezartzeko bultzada bat ematea, hezkuntzan irtenbide teoriko eta politikoak bilatzearen eta generoari buruzko pentsamoldearen artean.

Gure irizpidearen arabera, elkarrizketa horren topiko bat hauxe izan beharko litzateke: hezkuntzak gaitasunak eta aukerak izan behar ditu, bestetasuna edo alteritatea “bestearengan” zein subjektibotasunaren eremuan onartzeko. Prozesu horren dimentsio guztien azterketa bultzatzeko auserdia izango duen hezkuntza, alteritatearekiko loturen dinamiketan agertzen diren fantasma,

(2) The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897)

pultsioak eta ondorio afektiboak kontuan harturik. Elkarrizketa horren beste gaia (aurrekoaren osagarria) hauxe da: beharrezkoak diren baldintza eta baliabideak, hezkuntza prozesuak irudimen ereduaren eta elkarbizitza ereduaren saiakera esparruak izan daitezela, gizarte harreman berriak sortu ahal izateko; hain zuzen ere, egunerokotasunean abegikortasun politiketan adieraziko direnak, Emmanuel Lévinas-ek (3) eta, geroago, Jacques Derrida-k (4) aipatzen duten bezala.

Gai horiei lehentasuna ematea, hezkuntzaren oraina eta geroa genero teoriarekin bat egiteko, ez da arbitrarioa. Bizi ditugun egoeretako funtsezko arazoaren pertzepzioan "porotsu" mantentzerantz ausartzen garen bakoitzean interpelatzen gaituzte. Alteritatearen benetako onarpenaren bide zaila egiten ausartzea -desberdina denaren tolerantzia moralista edo formalista baino harago-, bai eta horiekiko elkarbizitza gozatzen eta errespetatzen ikasteko "arriskua" hartzea (Richard Sennett-ek (5) planteatzen duen zentzuan); hori egitea inposatzen zaigu, gaur egun ezin atzeratu daitezkeen hezkuntza lan baten atal gisa, eta gaur egungo klabeetatik. Genero azterketak ekarpen garrantzitsua egiten ari dira lan horretan, eta, era berean, nahiko landuta daude erronka horien aurrean birplanteatzeko eta eraldatzeko.

(3) Lévinas, E. (1974): *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris.

(4) Derrida, J. (1997): *Adieu à Emmanuel Lévinas*, Paris.

(5) Sennettentzat kapitalismo modernoaren ezaugarrietako bat da iraganean baino askoz indibidualizatuago eta sakabanatuago izateko joera duela. Desegin egin du "urteetan (batzuetan, era zoriontsu batean eta bestetan ez hain zoriontsu) taldetan batutako jendeak mantendu izan duen arkitektura burokratiko". Aldiz, berak bultzatzen duen indibidualizazioan, balio indibiduala ez dago gizarte kategoria bateko kide gisa -langilea- jasotako errespetuan; baizik eta auto-garapenera aldatu da eta gehienek galdu egin zuten aldaketan. "Sistemak ez dauka espazio nahikorik trebeago eta prestatuago izateko presionatzen duen jendea kokatzeko". Sennett, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Editorial Anagrama, Bartzelona.

2.

Gaur egungo izenak

"Gizarte Globala", "Mundualizazioa", "Informazioaren Gizarte", "Ezagutzaren Gizarte" (UNESCO), "Gizarte Sarean" (6), "Arrisku Gizarte" (7), nozio horiek dira gaur egungo diskurtso intelektual eta akademikoen ardatz; aldi berean, "sen ona" osatzen dute eta euren arrastoa uzten dute gizarte jardunetan. Horietako nozio bakoitza esparru teoriko guztietan sartzen da, eta, beraz, errealitatearen alderdi batzuk murrizten ditu; hegemonia nagusitu nahi da bizi garen esparruen interpretazio klabeei dagokienez (8); hala ere, klabe guztietan ezaugarri batzuk nabarmentzen dira garaiko definizioetan.

Horien artean zientzia eta teknologiaren garapenak gizon-emakumeen bizitzan izan duen eragina nabarmentzen da: ekonomian, komunikazioan, aisialdian, indarkeria era berrietan, kulturgintzan, parte hartzeko, antolatzeko eta gobernatzeko eretan... bai eta subjektibotasunak inguru birtualetan islatzeko eretan eta harreman intersubjektiboak ezartzeko eretan.

Eraldaketa erradikal horiek zehazteaz gain (positiboak edo negatiboak, pentsalarien arabera), Eliasek (9) aipatzen duen "deszibilizatzeko" prozesuari buruz hitz egiten diguten fenomeno sozial,

(6) Castells, Manuel (1999): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, Siglo XXI, México.

(7) Beck, Ulrich, (1986): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Editorial Paidós, Barcelona.

(8) Gure iritiz, Appadurai-k ordena globalari buruz duen ikuspuntua bereziki emankorra da, gaur egungo errealitateak ulertu ahal izateko, dinamika historikoak iluntzen dituzten eta berrikuntzak antzematea mugatzen duten eskematismo eta dualismoetan erori gabe. Bere pentsamoldea kolonialismo osteko korranteekin lotzen da. Jarrera dekonstruktibista batetik, aldaketa kulturalen konplexutasunaren berri ematen digu eta gizarte eragileek eragiten duten inperialismo kulturalaren zabalkundearen aurreko erresistentzia fenomenoak argitzen ditu.

Planteatzen duenez, gaur egungo eszenatoki globala ez da egitura binarioekin konformatzen (zentro-periferia edo Iparralde-Hegoalde), baizik eta "errizomatiko", polizentriko eta dimentsioanitza gisa pentsatu behar da. Ezaugarri jakin batzuk dituen egitura globala planteatu beharrean, "paisaia" kulturalak proposatzen ditu. Hau da, testuinguru desberdinak eskaintzen dizkiguten irudiak, eta zentzu desberdinak hartzen dituztenak, eragileen jarrera eta "begiradaren" arabera. Horien artean paisaia etnikoak aipatzen ditu: muga geografiko eta kulturaletan zehar mugimenduan dauden pertsona fluxuak, gure gaur egungo kultura nomada osatzen dutenak: turistak, inmigranteak, errefuxiatuak, erbestera, langileak, atzerritarrak, eta abar (Bauman-en esanetan <<turistak eta bagundoak>>). **Paisaia teknikoak:** Gure teknologien abiadura handiko zabalkundea, lehen iragangaitzak ziren mugak zeharkatzen dituztenak. Adibide nagusiak Internet eta komunikazioen bide digitalizatuak dira. **Paisaia mediatikoak:** Informazioa sortzeko eta zabaltzeko gaitasunaren sakabanaketa eta fenomeno horretatik abiatuta sortzen diren irudi eta narrazio bilduma zabala eta konplexua. **Ideen paisaia:** Gizarte mugimenduek eta erakundeek sortzen dituzten ideologiak, politika kulturalak diseinatzerakoan eta gauzatzerakoan eragina dutenak. **Finantza paisaiak:** Diru espekulazioaren eta kapital transferentziaren sare globala. Appadurai, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, FEC, Mexiko.

(9) Elias, N. (1987): *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, Mexiko.

ekonomiko, politiko eta kulturalak hautematen -eta, batzuetan, salatzen- dira. Beste hitz batzuetan, modernotasunaren ideal eta erakundeen egiturazko krisiaz eta hori ordeztzen dutenaz hitz egiten dute; hain zuen ere, ardurak, kezka, zalantza, gizarte babesik eza eta, batez ere, ekitaterik eza ez-kutatzen duten indibidualizazioaren muturreko erak sortzen dituzten fenomenoak (10).

Hauetako batzuk dira: aberastasunaren kontzentrazio maila izugarriak eta ekitaterik eza aberastasun horren banaketan, horrek dituen ondorioekin: batez ere, langabezia, indarkeria eta gizarte haserrearen areagotzea; babesik eza Estatuak ez dituelako bere erantzukizun kolektiboak (11) betetzen; kultura globalaren zabalkundea, kontsumoan oinarritzen dena eta kezka-arrastorik gabe giza segurtasunaren aurka jotzen duten korporazio sektoreek eta gobernuek eragindako indarkeria fisiko zein sinbolikoa monopolizatzen duena. Hori guztia subjektuen gain erortzen da, zentzu literal batean, hau da, gorputzetan, psikismoan, eta, era konplexu batean, bizitzako baldintza "materialekin" lotzen den ordena imajinario eta sinboliko bat osatzerakoan. Testuinguru horretan, indarkeria sinboliko handieneko fenomeno bat dago: gero eta ugariagoak dira bazterkeria jasaten duten pertsonak, batez ere, umeak eta gazteak, eta beharbada betiko. Ez dute gizarte subjektu izateko eta hiritartasunaz baliatzeko aukera emango dien baldintza eta funtsezko ondasunak eskuratzeko erarik.

Horrekin batera, globalizazio prozesuak gizarte interakzio fluxuen eta eredu transkontinentalen inoiz ez bezalako zabalkundea dakar; fluxu eta eredu horiek hezkuntzarako inplikazio handia duen eta haurtzaro eta gaztaro (12) eredu berriekin zerikusia duten interkonexio berriak eta konplexuak sortzen dituzte.

Egile batzuek "modernitate berantiarra", "postmodernitatea" eta "globalizazioa" esaten diotenean ezaugarri orokor horiek, bereizgarri batzuk dituzte eskualdearen eta herrialdearen arabera. Latinoamerikako egoera bereziki esanguratsua da tentsio eta polaritate gaietan. Azken urteotan, eta krisi sakon baten ostean, hazkunde ekonomikoa igartzen den bitartean (izan ere, herrialde ba-

(10) Ulrich Beck-entzat, lehenengo modernitatean azaldutako eta klaseetan antolatutako Gizarte Industrialaren zutabeak desagertzean, ez da identitate krisi kolektibo bat gertatzen; identitateak eratzeko era berria agertzen da: "gizabanakoa da, bere biografiaren, identitatearen, gizarte sareen, konpromisoen eta pentsaeraren eragilea, diseinatzailea, malabarista eta eszena zuzendaria". Bere ustez, globalizazioa, eta "indibidualizazio" era berri hori, prozesu berberaren bi aurpegi dira. Beck, Ulrich (1997): *La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva*, In U. Beck, Giddens eta S. Lash: *Modernización reflexiva. Política, Tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza, Madril.

(11) Gizarte Estatuaren ordeza, apurka-apurka, Zigor Estatuak azaltzen da.

(12) "Cyberflâneur alegre", izen hori eman die Jane Kenway eta Elizabeth Burden-ek gozamenean, kontsumoan, eta, neurri txikiago batean, sentsibilitate politiko global batean zentratutako gazte hiritar global ereduari. "The global cultural economy and the young cyberflâneur: pedagogy for global citizenship. Draft Paper for The review of education, Pedagogy and Cultural Studies".

tzuetan maila garrantzitsua lortu du (13), Latinoamerika, oraindik ere, planetako ekitate-gabezia handieneko Herrialdea da sarreren banaketari dagokionez. Bertan dauden langabezia eta lan prekarietate indize altuak ez datoz bat hazkunde makroekonomikoarekin. Politika publikoek ez dute aintzat hartu egoera horrek pertsonen, familien eta, batez ere, emakumeen bizitzan dituen ondorioak, eta laguntzak eskaintzera eta klientelismo politikora mugatzen dira.

Aurreikusi daitekeenez, fenomeno horiek ezegonkortasun, beldur eta mesfidantza sentimenduak eragin dituzte; eta sentimendu horiek baztertuen zein "gizarteratuen" bizitzetan, loturetan eta etorkizuna ikusteko eretan dituzten ondorioak ez dira erabat ponderatu oraindik (14).

Egia da, aldaketak sumatzen direla Herrialdean, progresistagoak diren gobernu berrien eskutik eta gobernu demokratikoagoak bultzatzen dituzten giza mugimenduek hartu duten indarragatik.

Hala ere, gizarte alorreko zirrikituak ez dira oraindik sendatu, eta askorentzat eta, batez ere, gazteentzat, apurtu egin da orainaren eta iraganaren arteko lotura; izan ere, Bourdieu-k (15) dioen bezala, "etorkizuna menderatzeko anbizioa eta etorkizun hori benetan menderatzeko ahalmena proportzionalak dira, hau da, oraina menderatzeko ahalmenaren proportzionala".

Tenti-ren (16) arabera, testuinguru horretan, gazteek "munduko indarren aurreko sumisio fatalista apurtzeko" tentazioa izan dezakete eta, Bourdieu aipatuz, "indarkeria egintzetan besteen aurrean edo besteentzako existitzeko bide desesperatua ikus dezakete -indarkeria egintzok eurek dute eskaintzen dituzten mesedeek baino balio handiagoa edo haien bestekoa-, gizarte existentzia airtortzeko era ikus dezakete, edo, besterik gabe, bide hori erabiltzen dute zerbait gertatu dadin, ezer ez gertatzea baino hobea da-eta" (Bourdieu P., 1997, 264. or.) (17).

Gaur egungo gizarte teoria eta hezkuntza ikerkuntzaren gai dira, gero eta gehiago, gaur egungo prekarietateak, etorkizun ezak, gizarte akordio eta arauen transgresio "naturalizatuak", indarke-

(13) CEPAL-en datuen arabera, 2005. urtean Latinoamerikak eta Karibek hazkunde ekonomikoa izan dute, hiru urtez jarraian, hain zuzen ere. Barne produktu gordinak (BPG) %4,3 egin du gora. Azpieskualdeetan hazkundera ez da berdina izan; Hego Konoko herrialdeak eta Andeetako Komunitatea izan dira gehien hazi direnak. Hazkunderaren buru izan dira Venezuela (%9), Argentina (%8,6), Uruguai (%6), Txile (%6), Peru (%6) eta Panama (%6). Hala ere, herrialde- en hazkunde ekonomikoan oinarrituta dauden eta 2005. urtera arte egindako proiektzioek diotenez, Latinoamerikako biztanleen %40,6 pobrezia egoeran dago, eta %16,8, pobrea izateaz gain, muturreko pobrezi egoeran edo indigentzian bizi dira.

(14) "Desberdinkeriak duen izaera zabalak gizarte osoa kontuan izan beharra dakar eta ez bakarrik baztertuen eta gizarteratuen muga. Ez da muga hori harago eta honago mugituz konpontzen den arazo topologikoa; arazo politiko eta soziala da, erakundeen eta subjektibotasunen bihotzean dagoena". Dussel, I.: "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", FLACSO/Argentina, 2004ko maiatza.

(15) Bourdieu P. (1997): *Méditations pascalienne*, Seuil, Paris.

(16) Tenti Fanfani, E. (2000): *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea*, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

(17) Frantzia, etorkinen seme-alaba gazteek eragindako kale indarkeria ekintzak egoera horren adibide dira.

riaren hazkondeak eta erakundeen hauskortasunak sortzen duen haserre subjektibo eta soziala. Hutsaren sentimenduak, ezerezkariak eta panikoak ere ardua sortzen dute. Horiek guztiak "garai honetan dagoen giroaren" sintomak dira; subjektuari bere orekaren oinarri ziren segurtasunak kendu zaizkio, eta indibidualismo negatibo baten protagonista -eta biktima- izatera bultzatu da. Horretan, "arrakasta" edo "porrota" eskusiboki pertsonala den lan eta erantzukizun bat bezala kudeatzen da, teknologiaren arloan ematen ari den aldaketa azkarra, segurtasun-gabezia handia eta zer etorriko den jakiteko ahalmenik eza batera doazen testuinguru batean.

Baieztape horiek ez dira egoera orokor baten inguruan emandako zertzelada batzuk, aitzitik, arazoak sortzen dituzte -edo sortu beharko lituzkete- hezkuntza fenomenoak eta genero harremanak aztertzeko erabiltzen ditugun kategorietan, bi kasuetan desberdinkeria, bazterketa eta ordena sozio-sinboliko hegemoniko baten nagusitasuna aldatzen saiatuz.

Zalantzarik gabe, genero azterketek oso ezagutza kapital aberatsa eman dute eta agerian utzi dute emakumea bere ahotsa eta historia arrotz zituen pertsona gisa eratu zela, marginalizatu egin zela, defizitario egin zela edo ordena sinboliko menderatzaile batean harrapatu zela; agerian utzi dute, era berean, subjektibazio prozesu hori nola adierazten, sortzen edo errepikatzen den hezkuntzan. Premisa horietatik abiatuta, kultura eta heziketa patriarkalak eraldatzen dituzten politika eta esku hartzeak diseinatu dira.

Azterketa horiek argigarriak dira, ez bakarrik emakumeen kasuan, baizik eta baita beste gizarte subjektu askoren kasuan ere. Santiago Castro-Gómezek (18) dioen bezala, "besteak gisa asmatu dira", XVI. mendetik mendebaldeko gizartearen ezaugarri den ekoizpen ekonomiko eta sinboliko prozesu baten bidez, eta, asmatze-lan horretan, baliabiderik garrantzitsuena eskola izan da.

Baina, ez dugu albo batera utzi behar hezkuntzako genero azterketa askok emakumeak izan dituela oinarri -sarritan kategoria unitarioa bailitzan eta bere egoera menderatuaren biktima gisa-, eta ez genero harremanak eta harreman horien dinamika historiko eta kulturalak. Ikuspuntu hori aldatuz gero, agerian geratzen da maskulinitatea ulertu beharra, beste alderdi batzuen artean, eta, zehatz esanda, maskulinitateak, horien gatazka zehatzak eta horiek nola lotzen diren instituzionalitate eta hezkuntza prozesuekin.

Generoari buruzko teoriak, batez ere hezkuntzan, lortu duena gutxietsi gabe, gure ustez, oraindik hainbat gai dago sakontzeko eta orokortzeko, batez ere, subjektibotasun orokorra eratzea gizarte dinamika berriekin bat etorrita, esate baterako, testuinguru bakoitzean globalizazioa eta informazioaren gizarte bultzatzen dutenak. Kontuan izan behar dira gaur egungo belaunaldien hezkuntzak dituen lokuak eta modalitateak, batez ere, horiek informazioaren teknologiek eta komunikazioarekin duten harremana, familia era berriak eta haurren zaintzarako teknologiak, gazteen kulturak, gizarte ordenaren eta aldaketa sozialaren gain dauden narratibak, beste hainbat gairen artean, eta genero adierazpen eta praktikak ezaugarritzen dituztenak.

(18) Castro-Gómez, Santiago: "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"", OEI, hurrengo web orrian argitaratutako artikulua: <http://www.campus-oei.org/salactsi/castro1.htm>

Horrek guztiak eztabaidak dinamizatu eta azterketak bultzatzeko aukera dakar, bai eta "eskaera partikularrak" ordezkatzeko dituzten politika eta programa berriak imajinatzeak aukera ere -oraingoan genero ekitatea kontuan izanik-, Laclau-k (19) iradokitzen duen bezala, gabezia, opresio, gizarte dominazio baldintzetan antzera eraturako beste eskaera "partikularrekin" bat etorrira, diskurtso eta proposamen politiko gisa adierazteko.

Hori berehala egin beharrekoa bihurtzen da, gizarte osoa zeharkatzen duen kodea gizarteratze-baztertze den fase batean. Lehenengoaren izaera iragankorra eta murriztailea da; bazterkeria, aldiz, metatu eta zabaldu egiten da. Argi dagoenez, fenomeno horiek hainbat erataraz azalartzen dira hezkuntzaren arloan, adierazle tradizionalak antzeman dezaketena baino era askoz zorrotzago batean. Izan ere, hezkuntza sisteman sartzeak, ez du bermatzen ekoizpen sisteman sartuko denik edo hiritartasunaz erabat baliatuko denik, duela hamarkada batzuetatik hona egindako azterketak agerian utzi duten bezala (20).

Hezkuntza sisteman, gizarteratze-baztertze fenomenoak ez dira berriak eta ez dira arlo empirikora mugatzen. Genero azterketek erakutsi dutenez, emakumeak gero eta gizarteratuago daude, baina euren historia, nahiak, eskakizunak eta ikuspuntuak baztertzen edo ezereztzen dituzten erakunde, kultura, jakintza eta gizarte ordenamenduetan.

Hala ere, sustraitik aldatzen ari den gizarte zutabeetako bat eskolari historikoki eman zaion ahalmen orekatzaile eta demokratizatzailearen konbikzioa da. Horregatik Tedescok (21) (Carlos Fuentesen eraginagatik) honako galdera hau egiten du: Zenbat ekitate behar da heziketa arrakastatsua izan dadin? (22).

Horrek gaur egungo hezkuntzak dituen gaitasun subjektibatzaile eta gaitasun sozialei buruz galdetzeraz garrantzitsua. Galdetu behar dugu, ea gaitasun horiek herritar guztien gizarteratzea bermatzen ez duen testuinguru sozial, ekonomiko eta politiko batean garatu daitezkeen edo hori den benetako helburua, edo bere diskurtsoa eredu dominante batean homogeneizatzeko nahian oina-

(19) Laclau, Ernesto (1996): *Emancipación y Diferencia*, Ariel, Buenos Aires.

(20) Robert Castel-ek (Gentilik aipatua) hiru mekanismo arketipiko proposatzen ditu bazterketa eratzean eta ekoiztean: 1- suntsipenerako (sarraskia); 2- bazterkeria, erakundeetatik urruntzeagatik (bestea aldentu eta kontrolatu); 3- bazterkeria, bestea une baterako gizarteratuz, gero, bere suntsipenaren, urruntzearen edo debaluazioaren ondorioz etorriko dena. Gentili, P. (2001): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

(21) Tedesco, J.C.: "Igualdad de oportunidades y Política Educativa" In García Huidrobo, J.E. (Ed.) "Políticas Educativas y Equidad", Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago, 2004.

(22) Beste ikuspuntu batetik, Barberok zalantzan jartzen ditu hezkuntzaren aukerak, hezkuntzak ez badio gaur egun bizi dugun desordena kulturalaren aurrean egon den autismoari aurre egiten. In Barbero, J.M. (2003): *Saberes hoy: disseminationes, competencias y transversalidades*, Revista Iberoamericana de Educación, OEI, <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>

rritzen den edo “kasurik onenean” desberdintasunen nolabaiteko tolerantziaz jokatzeari den edo erretzetan daudenen defizitak errukiz konpentsatu nahi dituen (23) (24).

3.

*Erreformatu ala hiltzaz
ba al da bizitzaririk
Zeharkakotasunaren
ondoren? (25)*

Puntu honetara helduta, ezinbestekoa da hausnartzea zein erreforma egin behar dugun hezkuntzan, aztertzen ari garen fenomeno berri emateko.

Latinoamerikan hezkuntza-erreforma asko egon dira, batez ere 90eko hamarkadatik aurrera. Hala ere, emaitzak ez dira batere positiboak oraindik. Dena den, merkatuaren logikaren nagusitasunari lotutako eraginkortasun eta teknika irizpideek bultzatuta eta alde askotako erakundeek bermatu-

(23) Beste gai bat dago, hemen ez duguna garatuko baina ez duguna ahaztu nahi: eskolaren rol tradizionalaren mutazioa gaur egungo gizartean. Barberoren arabera (op.cit.) mutazio hori desberdindu egiten da eskola eta liburuetatik kanpo dagoen ezagutzaren zirkulazioan (deszentramendua) eta jakintza komunaren ezagutza akademikoak banatzen dituzten mugak lausotzen direlako (sakabanaketa). Egoera berri horrek hezkuntzaren subjektua berriz definitu beharra dakar, jakintzaren subjektu kartesiarraren ideiatik aldentzeko moduan eta beste gizabanako bati bidea uzteko moduan, hain zuzen ere, alderdi guztietan zalantza eta ezegonkortasun handiko testuinguru batean borrokatzeko gaitasun kulturalak eta subjektiboak garatzeko moduan. Hortik abiatuta, ohartarazten du eskolak bere jarduna berbideratu behar dela, une historiko honetarako ezinbestekoak diren jakintzei dagokienez: jakintza logikoak, sinbolikoak, historikoak eta estetikoak.

(24) Batzuek pentsatzen dute, gaur egungo baldintzetan, ezin dela modernitatearen hezkuntza ideala beteko duen hezkuntzarik garatu: berdintasun homogeneizatzailea. Eskola errealtateak, aldiz, eta Latinoamerikan, “heterogeneitate desberdintzaile” modura ezaugarritu daiteke; hezkuntza zerbitzua kalitate anitzeko zirkuituetan segmentatzen delako, eta, zirkuitu horiek bertako ikasleen kapital sozialen eta sinbolikoen isla dira. Horren ondorioz, gizarteko sektorerik pobreeni zuzendutako “hezkuntza” jarduketak garatu dira, lagundu beharrak eta errukiak bultzatuta, justiziak bultzatuta berriz. Inés Dussel-ek, Richard Sennettek desberdinkeriak dauden gizarteenganako errespetu eta duintasunari buruz duen pentsamenduan oinarrituta, zera baieztatzen du: “hezkuntzaren aniztasunari buruzko eztabaidan, justiziagatik galdera falta da”. Dussel, I. “La escuela y la diversidad: un debate necesario”, *Revista Todavía*, 8 zk., 2004ko abuztua. Sennett, R., op.cit., 2003.

(25) Azken esaldi hori Rao, Aruna eta Kelleher, Daviden lanean inspiratuta dago: “Is there life after gender mainstreaming”, (2005) *Gender and Development*, 13. liburukia, 2. oh.

ta egonda, aldaketa kutsu bat piztu zuten, zenbait ekimen berritzailek zati batean aprobetxatu zutena; horien artean, emakumeentzako aukera berdintasuna lortzera bideratutako programa eta politikak sartzea edo genero ekitatea (26) daude. Oro har, haien politikak pixka bat nahasiak izan ziren, gizarte ekitate eta kalitate hobekuntzako helburuen aurkakoak izan ez baziren ere (27).

Esperientzia horrek indarreko hezkuntza-politiken "esku-hartzeen" ikuskera eta estrategiei buruzko galdera batzuk azaltzen ditu; esku-hartze horiek elkartu egiten dira genero ekitateari jarraikiz (edo gaur egun esaten den bezala, zeharkakotzen dira edo zeharkakotasunean oinarritzen dira).

Jakina denez, hainbat hamarkadatan borrokatu egin da genero azterlanak "ertzetik erdialdera" joan zitezten, gizarte-ordenaren gertaeraren arduradunak diren gai eta erakunde guztietan. Ertzetatik erdialdera (esate baterako, hezkuntza-politiken erdialdera) eramatearen metaforak pentsamendu feministak defendatzen dituen ekitate, justizia eta aniztasun premisen aurkakoak izan daitezkeen jarrerak onartzeko arriskua agertzen du garrantzitasunez.

Horrek Bella Abzugek (28) orain dela urte batzuk "zeharkakotasunaren moda"ren arazoa zela eta esandako esaldi pizgarri bat ekartzen digu gogora:

"Emakumeak ez dira integratu behar (zeharkakotu) erreka kutsatu batean. Erreka garbitu, eta eremu fresko eta ibiltari bihurtu nahi dugu. Norako berretara –bakean bizi den mundua, guztien giza eskubideak errespetatzen dituen, justizia ekonomikoa bermatzen duena eta giro osasungarria ematen duena- mugituko da".

Gogoeta horrek ez dakar estrategia hori alde batera utzi eta erakundeen aurkako jarrerak onartzea; baina une ezberdinetan edo moden arabera hezkuntza-aldaketen erdialdea edo ertza okupatzen duten ikuskera eta edukien trataera bipolar eta hierarkizatzaileari etengabeko arreta eskaintzeko garrantzia azpimarratzen du.

Hortaz, erakundeak eta hezkuntza-jarduerak genero ekitateari begira aldatzeko ahaleginetatik aldentu gabe, bat nator Carlos Skliarrekin (29), hezkuntzaren konpulsio erreformista saihestu beharra agertzen duenean. Izan ere, horren orde, ekintzaren zarata isildu eta unera arte egindako

(26) Horien artean, PRIOM (Emakumeentzako Aukera Berdintasunaren Hezkuntzako Programa), 1991tik 1995era Argentinako Ministerioan koordinatu zuena, Paraguaiko PRIOME eta Txile, Costa Rica eta Mexikoko programa bereziak.

(27) Carlos Skliarrek metastasi gisa eta ez metamorfosi gisa jarduten duten hezkuntza-erreformen istorio bat kontatzen digu. Skliar, C. (2005): *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores. Madril.

(28) Bella Abzug (1920-1998). Abokatu, pentsalari eta borrokalari feminista. Lehenengo emakume judua izan zen Amerikako Estatu Batuetako Kongresuan (1971-1976). Erakunde aitzindariak sortu zituen, besteak beste, Women's Environment and Development Organization (WEDO), horretatik lan eragilea burutu zuela Nazio Batuen Hitzaldietan

(29) Skliar, C. (2005): *La intimidad y la alteridad (experiencias con la palabra)*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

esperientziei buruzko gogoeta kritikoa egiteko aukera ematen duen isiltasun sakona egitea proposatzen du, jada pasatu eta higitutako eskemak ez errepikatzeko, fantasiazko paper ikusgarri eta liluragarrien barnean agertu arren. Horrek proposamen heroikoetatik eta aurrera begira dauden ihesaldietatik kanpo mantentzea, eta prozesuak kontrolatzeko eta errealitatea aurretik ezarritako istorioen kapsulan sartzeko joeratik aldentzen den jarrera etiko bati eustea dakar (30).

Lan arriskutsua ekarrita ere, merezi du "adar zaluenean edo ezegonkorrenean jartzea dibertigarriagoa eta ernagarriagoa dela" gogoratzea (31).

(30) Alberto Meluccik gaur egungo gizarte, bere krisi eta etorkizunari buruzko istorio nagusi batzuk faltsutzeko arriskuaren berri ematen digu. Egia esan, hiru ezberdindu ditu: emozio, bizipen eta gatazken inguruan katarsia egiten duen istorio adierazkorra. Exhizionismo eta nartzisismora abia daiteke, eta egoera konplexu baten berri ematen duela irudika dezake, benetan egoera hori erraztu edo aztertzen badu ere. Horren erakusgarri dira komunikabideak, bereziki elkarrizketa saioak, autolaguntzarako aldizkari batzuk edo espiritu arlokoak. Bigarren istorio mota deprimigarria da, eta etorkizunerako beldurra sortzen du, edozein aldaketa egoeraren aurrean. Zuzenean edo zeharka, iraganera itzultzea proposatzen du, gauzei eusten ziela, gogoa betetzen zuela eta aurreikus zitekeela irudikatuta. Hirugarrena proiektziozkoa da, eta aurrera joateko estimuluaren inguruan eratzen da, orainaldiaren gabeziak alde batera uzteko baliabide gisa. Etorkizunerako ihesaldia bultzatzen du, memoria kenduz, gorputza birtual bihurtuz eta "hitza zeinu hutsa" bihurtuz indartzen dena. Melucci, A. (2000): *Culture in gioco. Defferenze per convivere*. Il Saggiatore. Milan.

(31) Skliar, C. (2005): op. cit.

Laberintoak (32) bideen ordera

“Hirian bidea ez aurkitzea ez da gauza handia.

Baina hiri batean baso batean galtzen den bezala galtzeko,
hezkuntza osoa behar da”.

Walter Benjamin (33)

Subjektibotasuna enigma gisa onartu eta beren konplexutasunari eta bilakaerari uko egiten ez dieten hezkuntza-jarduerak egon daitezke, familiarra (34) eta ezaguna denetik eta gure identitatearen mamizat jotzen dugun horretatik aldentzeko abenturarekin batera agertzen direnak eta gure burua bestearen lekuan jartzera bultzatzen gaituztenak?

Hezkuntza-aldeak aurrekusi gabekoa sortzeko, eta ezezaguna eta kezkarria deitu eta onartzeko leku bihurtu ahal izango ditugu, Benjaminen esaldi argiztagarriak adierazten duen bezala, norberaren bidetik ibili ahal izateko baldintza den aldetik galdu egiteko?

Hezkuntzak pertsona guztiak gaitu ahal izango ditu desira, hitz eta herritartasuneko subjektuak izateko, Bestea suntsitzeko grina nagusi omen den uanean?

Nagusitasun irriken eta Fernando Pessoa (35) hurrengo paragrafoan zintzotasun ikaragarriaz adierazten duen joera nartzisistaren kontra egin, beste norako batera bideratu eta desagertzeko modurik egon daiteke?

“Nire etengabeko kezketako bat honako hau ulertzea da: nola gerta daiteke beste pertsona batzuk bizi izatea? Nola izan daiteke nire arima ez diren beste batzuk edo nire kontzientziarekin zerikusirik ez duten kontzientziak egotea, kontzientziagatik nire bakarra dela iruditzen baitzait?”

(32) Jorge Luis Borges Argentinako idazle apartak labirintoaren ikurra erabiltzen du bere lanaren zati handian. Baina Iván Almeidak esaten duen bezala, Borges-en ikuskera ez dator bat Kretako lehengo ikonografiak labirintoaz emandako irudikapenarekin: izan ere, Kretak labirintoa zabaldu zuen mundu osora, bide nahasi gisa, baina tranparik gabekoa, “heste-aparatu gisa, haren formak derrigorrean beste punturaino doan ibilbidea luzatzea ahalbidetzen duela”. “Biktimak” labirintoaz duen espazio pertzepzioak zerikusi txikia du diagrama batekin. Bere erantzuna estrategikoa izan behar da une bakoitzean, irudikapenaren bidez ez duena trebetasunaren bidez lortzeko. Kretako labirintoaren ikonizazio egoki bakarra Teseorena izango litzateke, beraz: amaierarik gabeko korridorea...

(33) Benjamín, W. (1982): *Discursos interrumpidos I*. Taurus. Madril.

(34) H. Védrinere araberak, arrotza familiarrean sartzea jakintzaren gordailu guztien mamian dagoen irudimena pizten duena da. Védrine, H. (1990): *Les grandes conceptions de l’imaginaire. De Platon à Sartre et Lacan*, Paris, Librairie générale française, “Le Livre de Poche – Biblio Essais”.

(35) Fernando Pessoa (1888-1935) Lisboan (Portugal) jaio zen. Poeta izan zen, baina hil ondoren lortu zuen aintzatespena. Portugalgo modernismoa sartu zuen Europako literaturan. Hil ondoren, bere *Obras completas* eta *El libro del desasosiego* izenekoak argitaratu ziren, besteak beste. Azkena 1912an hasi zuen, eta aforismo, dibagazio eta bere egunkariko zatiez osatuta dago.

“Uste dut inork ez duela benetan onartzen beste pertsona bat egotea. Pentsa dezake pertsona hori bizirik dagoela, berak bezala sentitu eta pentsatzen duela; baina beti egongo da ezberdintasun elementu ezezagun bat, desabantaila gauzatu bat... Gainerako pertsonak guretzat paisaia baino ez dira, eta ia beti, kale ezaguneko paisaia ikusezina.”

Erantzun asko daude galdera horietako batzuetarako. Askok dira, jakina, eta kontu erabakigarri batean bat datozen ikuskera partikularretan sortu dira: nola desagerrarazi berdintasuna eta identitatea, eta aldea eta desberdintasuna bateratzen dituzten logika binario nagusiak, eta batez ere, nola gainditu horiek beste logika batzuen bidez, logika horiek erantzunak gauzatzen dituzten engrama kognitiboak erabat iraultzen dituztela eta esanahia daukaten hezkuntza-jarduerak sortzeko irudimena indartzen dutela.

Bilaketa horiek pentsamendu feministaren mamian egon dira, eta egoten jarraitzen dute, eta garrantzi berezia hartzen dute aztertzen ari garen testuinguruan.

5.

Kezka metodo gisa? Laberintoa handitzeko gogoetak

“Estoldatik egindako begirada bat munduaren ikuskera bat izan daiteke.
Matxinada arrosa bati begiratzea da, begiak birrindu arte”
Alejandra Pizarnik (36)

Atal honen gainean dagoen aipamenaren indarrak ez du inor axolagabe uzten, eta ez du erantzun automatikorik onartzen. Beste galdera batzuk egitera bultzatzen gaitu: Nondik ikusten dugu mundua? Zein leku sozial eta psikikotatik ikusten ditugu Appaduraik (37) aipatzen dituen paisaia orokorrak eta horietan bizi diren subjektuak? Nola begiratzen diogu besteari? Nola begiratzen digu besteak? Besteari begiratzeko balizko bide bakarra da norbera, hau da, estolda, abiapuntu eta helburutzat jotzea, eta horren ondorioz, aterpe nartzisista batetik ikustea, dena harrapatu eta izendatzen duen norberaren irudia agertuta? Ala, Pizarnik iradokitzen duen bezala, aukera “entropia” horren aurka agertu eta estoldatik irtetea da, estalperik gabe egotera bultzatzea, “bestearengan hasten den eta haren misterio, urruntasun, matxinada eta kanporaketaren mendean jartzen den begiradari eutsita”? (38)

(36) Pizarnik, A. (1962): *Árbol de Diana*. Sur argitaletxea. Buenos Aires.

(37) Hemen aipatua: Bonder, G. (2005): Seminario “Globalización y Género”. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina”, Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas. www.prigepp.org

(38) Skliar, C. (2005): op. cit.

Bestea egotearen eta bestetasunarekiko loturaren kontua garai guztietako pentsamendu filosofikoan agertzen da (39), nagusia da gizarte zientzia eta pentsamendu feministan, eta hezkuntzarako kezka-gai bihurtu da.

Azken hamarkadetan hainbat hezkuntza-politika sortu ditu, kasu askotan tolerantzia, errespetua eta kulturantzatasuna bezalako balioen inguruan oinarritzen direnak. Normala da kontzeptu eta jarrerara teoriko-ideologiko ezberdinak sinonimo gisa erabiltzea, gizarte harremanei buruzko oso ikuskera ezberdinak ekartzen dituztela konturatu gabe.

Esate baterako, Sartorik aldearen tolerantziaren (arrotzarentzako errespetu gisa ulertua) eta aniztasunaren balioaren sinesmenaren arteko bereizketa adierazgarria sartu du.

Halaber, programa horietako asko paternalismo/maternalismoko harremanetarantz abiatzeko jorera duten agindu moralez beteta daude, harreman horien ondorioz izendatzeko boterea duenak bestearen ezaugarriak zehazten dituela identitate bat esleituz. Horren ondorioz, nahi izandako lotura, arrunta, eratzen du, baita gaitzetsia, urratzailea eta mehatxatzailea ere.

Plano teorikoko eta hezkuntzarako aplikazioko bilaketa horiek ere konsubstanzialak dira teoria feministaren "jatorriarekin". Gogora ditzagun Simone de Beauvoirren (40) ekarpen aitzindariak: Hegelen bestearen nozioa barneratuta, gizonak (gizatasun kategoriatan gisa ulertua) menderatu eta positibotasunak, neutraltasunak eta transzendentziak konnotatutako kulturak emakumea negatibizatua, immanentea eta akastuna den bestearen lekuan jarri zuela ulertzeko bidea zabaldu zuen. Genero azterlanen gaur egungo korranteek kontzeptu horiek konplexuago bihurtu eta aberastu dituzte, eta bereziki jatorrizko, baterako eta etengabeko subjektibotasunaren irudikapen substanzialisten arazoa agertu dute. Horren ordez, ezegonkorak, mugikorak eta heterogeneoak diren eta botere, jakintza eta desira lerroek zeharkatzen dituzten subjektuaren jarrera askok eratutako subjektibotasunaz hitz egiten digute. Identitate sentimendua egotearen ideari heltzen diote (baina ez da identitate ontologikoa). Bestela esanda, identitate egoera bat izan edo aipatzeko asmoa oinarririk gabe uzten dute, eta subjektibizazio generikoko prozesua alde soziokultural, politiko eta sinbolikoekin bat datozen eta ez datozen bibrazio, identifikazioen fluxuen gisa ulertzen dute. Pentsamendu horren adierazle garrantzitsua da Rosi Braidotti (41): bai plano epistemologikoan, bai plano politikoan, inolako identitaterik iraunkor edo osotzat jotzen ez duen kontzientzia nomade batez hitz egiten digu. Nomadea izateak ez dakar subjektuak dentsitate osoa edo bere identifikazioen eraketa uztea, bizi izateko baldintzak diren aldetik, baina Braidottiren proposamen erradikalak nazio, genero, etnia eta abarretako identitate bati lotuta ez geratzea gomendatzen du:

(39) Filosofia postmodernoaren eta azterlan kulturalen arabera, modernitatearen gaur egungo krisia eta bere arrazionaltasun eta unibertsaltasun premisak luzaroan zapaldutako aldeak azaleratzeko aukera historiko handia dira, bizimodu zehatzen hibridotasuna, ugaritasuna, anbiguitasuna eta kontingentzia adierazteko.

(40) Beauvoir, S. (1970): *El segundo sexo*. Siglo XX. Buenos Aires.

(41) Braidotti, Rosi (2000): *Sujetos Nómades*. Paidós. Buenos Aires.

“Nomadeak ez du pasaportetik, edo asko ditu”. Bere ustez, “estilo intelektual gisa, nomadismoa ez datza etxebizitzarik ez izatean, gure etxebizitza edozein lekutan sortzeko gai izatean baizik”. Eta honela jarraitzen du: “edozein finkotasun ideia, nahi edo mini uko egiten dion subjektua da... iragaiteek, ondoz ondoko aldaketek eta abarrek eraikitako identitatea izateko nahia adierazten du... funtsezko unitate baten aurka eta hori gabe...., Deleuzek esaten duen bezala, intelektual nomade baten asmoa ertzak gurutzatzea da, ibiltzeko ekintza”.

Beste jarrera teoriko batzuetatik zalantzan jarri bada ere, bere jarrera erradikalak gogora ekarri ditugu, hezkuntzan genero ezberdintasuna sortzen duten prozesuak eta mekanismoak aldatzeko beste “tratamendu” batzuen aukeran pentsatzeko aztarnak ematen dizkigulako, tratamendu horiek eta unera arte erabili ditugunak guztiz ezberdinak direla.

Hasieran, genero alde/ezberdintasunei eta are gehiago genero identitateei buruzko edozein kategoriatan esentzialista edo sinplista uztera bultzatzen gaitu, bai kanpotik ezarritakoak, bai feminismoetatik sustatutakoak. Horren adibide dira Ameriketako Estatu Batuetako feminismoaren sektore batzuetatik datozen neskei “boterea emateko” proposamenak, eztabaidaezinak omen diren hezkuntza-programak eragiten dituztenak, edo politika askoren oinarri diren “estereotipo” generikoaren aldaketari buruzko arazoizko kasu batzuk. Horrela, identifikazioen subjektibotasun, konplexutasun eta mugikortasunaren desirazko eta irudizko dimentsioa alde batera uzten da, genero, etnia, adin, sexu-orientazio eta abarretako inskripzioetatik, besteak beste.

Arlo horretako gaur egungo eztabaidak direla eta, oso interesgarriak iruditzen zaizkigu José Esteban Muñozen (42) ekarpenak: subjektibotasun generikoa ikuskera esentzialista batera mugatzen duten istorioei zein konstruktibismo sozialera mugatzen direnei buruzko arazoa agertzen du. Bere iritziz, bi ikuskerak amaituta daude, baita horien arteko eztabaida ere. Feminismo chicanoaren korronteen agerpenak, Queer teoriak, feminismo beltzak eta “hirugarren mundukoa”k makroistoriotzat jo den teoria feminista “zuria”ren funtsezko nozioetako asko zalantzan jarri dituzte, alde identitatearen noziorako lekua zabaldua.

Hezkuntza-jardueretako zein eraginetan pentsa dezakegu, gogoeta horietatik aurrera?

Muñozek proposamen bat egiten digu, “desidentifikazio estrategia” deritzona. Jarduera kultural eta politiko gisa ulertzen du, eta ideologia nagusiarekin batera eta horren aurka lan egiten du, nahi, identifikazio eta ideologiaren arteko negoziazio prozesu batean barnetik logika kulturala aldatzen saiatuta.

Desidentifikazioa hermeneutika bat dela baieztatzen du, ekoizpen prozesu bat eta performatibitate modu bat. Bere lan teorikoa genero jarrera nagusiak baztertzen dituzten ekoizpen artistiko berrien azterketarekin eratzen da. Hallekin (43) bat etorritik, deskodeketa lana azpimarratzen du,

(42) Muñoz, J. E. (1999): *Disidentifications Queers of Color and the Performance of Politics* (Cultural Studies on the Americas, 2. liburukia). Minnesotako Unibertsitatea.

(43) Hall, S. (1990): “Cultural Identity and Diaspora”, in *Identity, Community, Culture, Difference*, comp. Junathan Rutherford, Londres, Lawrence and Wishart.

kode nagusien kategoria unibertsalizatzaileei aurre egin, eta horiek desmitifikatu eta desegiten dituen.

Garrantzitsua da azpimarratzea bere planteamenduak ez dakarrela dauden identifikazioak edo kodeak uztea, baizik eta berriro osatzea, eta arraza, sexualitatea, generoa eta abar zeharkatzen dituzten hainbat identifikaziotan oinarritzen diren identitate hibridoak agertzea sustatzea.

Beste ikuspegi batetik, Girouxek (44) irudikapenaren pedagogia aipatzen du: “esanahiak gertatzen diren modua argituz irudikatzeko ekintza eta prozesua desmitifikatzea, objektiboak, mundu mailan baliozkoak eta adostasunezkoak omen diren historia, modu sozial eta tratamendu etikoko moduen bidez identitateen berri ematen duten botere-erlazio batzuen esparruan”.

Ikasleei irudiek, soinuek eta testuek errealitatea bakarrik islatzen dutelako nozio mitikoa berriro eraikitzeak aukera ematen dieten eta erakundearen botere-erlazioak –ezarritako jakintza- aztertzen duten hezkuntza-jarduerak zehazten ditu, hain zuzen ere.

Egin daitezke mota horretako jarduerak eta antzekoak biziraupen eskaerek kezkatu eta mota guztietako gabeziak –Latinoamerikako herrialde askotan daudenak, kasu- ahuldutako eskoletan?

Normalean, hori posiblea ez dela erantzuten digute, eta uko horren ondoren agertzen den argudioa lehentasunena da: lehenik eta behin, ikasleen “oinarrizko” beharriari erantzun behar zaie, eta gero gerokoak....

Argudio horiek desegin behar dira, erresistentzia-mamiak eta haien “arrazionaltasuna” agertzeko. Aldi berean, proposamenak eta batez ere hezkuntza-politika eta jardueren adibideak behar ditugu, ekitateari jarraiki eztabaida horiek berenganatu, sortu eta berrindartzen dituztenak.

Eta bestearekin bizi izatea? Irakats eta ikas daitezke?

Zein motatako bizikidetzaz hitz egiten ari gara?

Borondate oneko moldaketa batez?

Merkatuaren logika eta enpresa-teknologiak berritzen dituen etengabeko negoziazio batez?

Alternatiba erronkariagoak eta osatuagoak asma ditzakegu?

Kontu hori dela eta, hona ekarriko ditut Derridak abegiari buruz dituen ideiak. Pentsalari horren ustez, abegiak ez dauka zerikusirik “bestearekiko errespetu” edo “bestearen onarpen”aren adierazpenekin. Besteari Harrera egitea da, baldintzarik gabe eta haren “hizkuntza”; identifikatu aurretik eskaini eta ematea da, agiririk, izenik, testuingururik eta pasaportetik eskatu gabe, eta mintzagai bihurtu gabe (45).

Beraz, abegia Bestearen lekuaren edozein bereganatze, akulturazio edo okupazioaren aurkakoa da, eta alderantziz. Abegiaren oinarriak une bakoitzean asmatu behar dira, horrek dakartzan arrisku guztiak onartuta. Bestea modu horretan jasotzeko, ezinbestekoa da gure burua gure lurraldeko atzeritartzat zein ostalaritza jotzea.

(44) Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Paidós. Bartzelona.

(45) Bestetasunaren esperientzia bestearen ahultasunarena da, eta elkartasunaren ondorioz, nik pertsona horrekin dudana erantzukizunaren sentimenduarena. Derrida, J. eta Anne Dufourmantelle (2000): *La hospitalidad*, De la Flor. Buenos Aires.

Bere ustez, badago “Abegia”ri buruzko Lege bat, lege guztien gainetik dagoena. Azken lege horiek baldintzazko eskubide eta betebeharrak dira, baina lehenengoa demokraziari zentzua ematen dion oinarritzko printzipio etikoa da, demokrazia inoiz kitatu ez den baina berritzen den agindu gisa ulertzea eramaten gaituena.

Ez da nahien adierazpen lañoa; izan ere, egileak lotura sozial mota horren zehaztasuna dakarten gatazka sozial eta subjektiboen berri ematen digu. Hori dela eta, mugarik gabeko abegiaren ondorioak saihestu beharra aipatzen du, arriskuak ikusita baina aurreikusi ezin denari, hau da, etorkizunari eta arrotzari ateak itxi gabe.

Bere pentsamenduak hezkuntza, haren helburuak eta prozesuak beste modu batean aztertzea eragiten du. Ideia horiei jarraiki, Graciela Frigeriok hezkuntza abegiaren jarduera gisa hausnartzea proposatzen du; eta bizitza osoko abegia dela eranstean heldu berrientzat. Hala ere, ez da konformatzen edozein bizitza onartzearekin, baizik eta berak esaten duen bezala, bizitza onaren aldeko apustua egin behar da (46).

Hori estu lotuta dago hezkuntzak elkarrekin bizi izateko ematen dituen aukerei, eta “elkarrekin bizi izatea” esaten dugunean, ez gara pertsonen arteko elkarreraginaz ari, baizik eta gure subjektibotasunaren ehuna osatzen duten tirabira eta kontraesanekin zein besteen elementu horiekin batera bizi izateko prest egoteaz, loturak gertatzea -gehiegi behartu gabe- ahalbidetzen diguten konfiantza eta jakin-mineko oinarriak garatuz.

Hori irakats daiteke? Burokraziapean dauden eta metodo herdoilduak dituzten erakunde formaletan ikas daiteke?

Joera galdera horiei pesimismo errealista baten bidez edo gure gogoia ahultzen duten erantzunen bidez erantzutea da; hala ere, guk zabalik uztearen aldeko apustua egingo dugu, hezkuntzaren orainaldiari eta etorkizunari buruzko bizigarriari eusteko.

(46) Frigerio, G. (2005): *Acerca de lo inenseñable*. In *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.