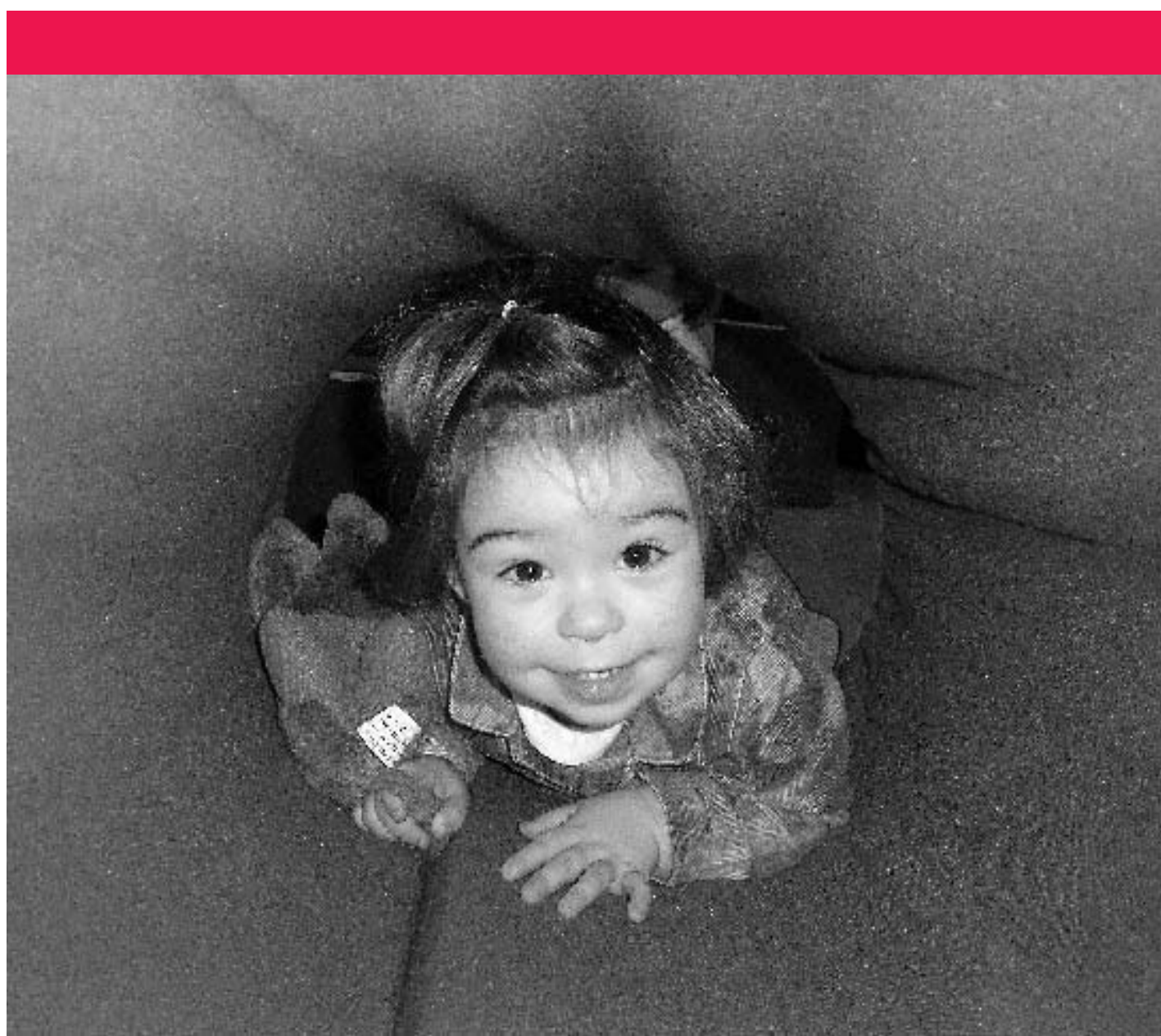




Jakingarriak

HEZIKETA FISIKOA ESKOLAN (I)



Argitaratzailea:	Mondragon Unibertsitatea Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
Laguntzailea:	Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila
Erredakzioa:	Mondragon Unibertsitatea Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea Dorleta auzoa z/g 20540 Eskoriatza Tfnoa: 943-714157 Faxa: 943-714032 Helbide elektronikoa: liburutegia@huhezi.edu eta hazitegi@huhezi.edu
Zuzendaritza:	Nerea Alzola
Monografikoaren Editoreak:	Nerea Alzola, Xabier Arregi, Izaskun Uribealgo
Erredakzio Kontseilua:	Nerea Alzola, Julia Barnes, Iñigo Ramirez de Okariz, Pilar Sagasta eta Elena Lopez de Arana
Erredakzio Idazkaria:	Elena Lopez de Arana
Itzultzailea:	Edorta Agirre
Euskara Zuzentzailea:	Asier Irizar
Diseinua:	A. Azkarate
Imprimategia:	Antza inprimategia
L.G.:	SS-981/92
ISSN:	1697-6215

AURKIBIDEA

	BERRI BIBLIOGRAFIKOAK
6	Liburu berrien albisteak
10	Esan dute
	GAI MONOGRAFIKOA
	Heziketa fisikoa eskolan (I)
14	Sarrera
16	Sánchez Bañuelos, Fernando Gorputz hezkuntza XXI. mendearen hastapenean
28	Makazaga, Ana eta M^a Teresa Vizcarra Hezkuntza lege berria: zer irakatsi gorputz hezkuntzan?
34	Peiró Velert, Carmen Gorputz hezkuntza eta ikasleen osasuna
40	Etxebeste Otegi, Joseba Euskal curriculuma, gorputz hezkuntza eta "adituen" ekarpena
52	Egibar Mitxelena, Mikel Irabazle handiena bizitzan gozaten ikasten duena da! Gorputz heziketa gaur eta hemen, Euskal Herrian
60	BALIABIDEAK Txirikila Libros 2005-2006 escogidos de literatura infantil

Liburu berrien albisteak



Stone, I. (2005).
La agonía y el éxtasis.
Madrid: Diario El País.

Liburu hau ere oportetan irakurri nuen, Aste Santuko oportetan, Kanariar Uharteetan nintzela. Lagun batek gomendatu zidan La agonía y el éxtasis liburua, Irving Stone idazle amerikarrak idatzia eta El País egunkariak argitaratua azken aldiz. Esperientzia zoragarria izan zen, liburua amaitu bitartean ez bainuen onik izan.

Lehendik ikusiak nituen Michelangeloren hainbat obra artearen historia ikasterakoan, baina ez nekien zelan sortu zituen eta zelakoak pairatu behar izan zituen artelan horiek egin bitartean. Gizon handi bat sentituta dut lerro artean, gai inguruko gizatxar guztiak gainditzeko, berak gehien maite zuena egite aldera, artea sortzea, horretarako askotan txirotasunik gorrienean bizi behar bazuen ere. Gizon ona, bestalde, leiala eta bizkorra. Jenio bat.

Liburuan, gainera, oso ondo agertzen da Humanismoa eta beronen inguruan piztu ziren kezkak. Baita garai hartako eliza katolikoaren jokamoldea, erabateko krisian. Harrigarria, bestalde, garai hartan Florentziak zuen eragina: hantxe zebiltzan Michelangeloz gain, Leonardo da Vinci, Rafael Sanzio, Donatello, Machiavello... gerora arrasto sakona utzi duen jendea.

Txalo handi bat Irving Stone idazlearentzat, kontakizuna oso ondo bilbatua baitago, idazle onek bakarrik dakiten bezala. Aukerarik baduzue liburu hau irakurtzeko, aprobetxatu.

Joxe Aranzabal
Mondragon Unibertsitateko Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Javier Urrea (2007)
El pequeño dictador.
Madrid: La esfera de los libros.

Izenburu adierazgarri horren babesean, Javier Urrak aztertu du hezkuntza familia-esparruan; abiapuntuan, bere buruari galdetzen dio ea zer ari ote den gertatzen gaurko gizartean, eta, bereziki, familian; ea zergatik bihurtzen diren seme-alabak tirano hutsak; zergatik gurasoak biktima bilakatzen diren; azpituak dioenez:

"Gurasoak biktima bihurtzen direnean. Mizke hazitako haurrak, nerabe oldarkorak".

Hala eta guztiz ere, uste osoa du familian, eta duen garrantzia aldarrikatzen du; behin eta berriz dakarzkigu egungo soziologoek hitzak: familia da gazteengan konfiantza eta sinesgarritasun handiena eragiten duen erakundea.

Prozesu luze eta jarraia da hezkuntza; haurtzaroan hasten da, familia-esparruan, alegia, harremana buruz burukoa, intimoa, berezia eta banakatua den esparruan, izan ere, "gurasoekin hasiera-hasieratik ezartzen den lotura emozionalak eragina izango du, ezinbestean, haurraren garapen moral eta afektiboan".

Heltze-prozesu horretan hainbat zalantza sortu ohi da, galderak ere bai, eta sarritan F. Mayor Zaragozaren salaketak inguratzen gaitu: "Gazteak. Akatsik larriena izan da, zenbaitetan, nahiz eta borondate onenarekin jardun nahi, eurentzat egin ditugula gauzak, baina ahaztu egin zaigu gauza horiek eurekin batera egitea, eta, batez ere, ahaztu egin zaigu eurek egin behar dituztela".

Baliteke liburuaren zati bat gordin samarra izatea: zenbait gurasoren utzikeria salatzen du, eta haur eta

nerabeek jasaten duten bortizkeriaren eta marjinalitatearen zenbait testigantza agertzen ditu. Baina bada itxaropenerako mezurik ere, ahazturik eta zokoraturik genituen kontzeptu "berriak" aldarrikatzen baititu. Kontzeptu nahitaezkoak, edonola ere, pertsonaren formakuntzarako: zorroztasuna, mugak jartzea, ezetz esatea, frustrazioa erooten jakitea, norberaren ahalegina, diziplina, arauak...

Eta besteen aurrean beste jarrera batzuk lantzea ere proposatzen du, hala nola, enpatia, errukia, begirunea, lankidetzeta, hitz egitea, entzutea, harremanaren aldeko giroa sortzea, erantzukizuna...

J. Urraren liburuak pentsatzea eragiten du. Behin baino gehiagotan galdetzen dio irakurleari haren jarrera eta balioei buruz. Urrak adin txikikoen fiskaltzan izandako eskarmentuak hainbat lekukotasun mingarri eta muturreko eskaintzeko aukera eman dio. Hala ere, mezu positiboa dakar liburuak, eta haurrei zein gurasoei dagokien tokia aldarrikatzen du; elkarrizketa, komunikazioa eta gurasoek beren buruarengan eta egiten dituzten gauzetan uste osoa izatea zein garrantzitsua den gogorarazten du.

Juanjo Otaño
Mondragon Unibertsitateko Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia,
Karmele Perez (arg.), (2006).
*Ikuspegi Soziokulturala Euskal Herriko
Hezkuntzan: 1. Hezkuntzaren gaineko
berbaldiak.*
Bilbo: EHU/UPV Argitalpen Zerbitzua

EHUko Bilboko Irakasleen Eskolak antolatu eta eginitako I. Hezkuntzaren gaineko berbaldiak izenekoetan, 2006ko azaroaren 29 eta 30ean, dago oinarrituta liburu hau. Jardunaldiak irakasle eskoletako ikasleentzat zein irakasleentzat antolatu ziren. Eta besteak beste, egun pil-pilean dabilen euskal curriculumaren inguruan sortutako eztabaidarako materiala ere eskaintzen du liburu honek.

Sarri entzun behar izan dugu hezkuntzari, eskolari, irakasleoi, gizarteak eskatzen digula ikasgeletatik ateratzen den ikasleak prestakuntza egokia izan dezala. Hori hala denez, bada, guri dagokigu hausnartzea es-

kolak zer funtzio bete behar duen zehaztea, nolako prestakuntza jaso behar duen ikasleak etorkizunean ahalik eta arrakasta onena izan dezan bai bere baitan, eta baita gizartearen elkarrekintzan. Beraz, ondorioztatu daiteke munduan aritzeko herritar batek "jakin", edukin teorikoak, "egiten jakin", trebetasunak, eta "izaten jakin", balioak, beharrezko kompetentziak dituela.

Baina hauek guztiak egokitu behar dira tokian tokiko ezaugarrietara; izan ere, ezinbestekoa da pertsona hori bere inguru hurbilarekiko duen elkarrekintza.

Horrela, irakasleok, irakaskuntzaren alderdi edo ikuspegi pedagogiko-didaktikoari heldu izan diogu sarri, hots, "noiz eta nola irakatsi" leloari eman diogu, agian, eta batez ere, garrantzia. Hala ere, badakigu irakaskuntzan dihardugunok badaudela beste ikuspegi batzuk ezin direnak baztertu eta behar beste garrantzia dutenak; alegia, "zer irakatsi" galdegaiaren ikuspegi soziokulturala dena. Baina, zer da, bada, ikuspegi soziokulturala?

Iturri soziokulturala gu bizi garen inguruaren, kulturaren ezaugarriak zeintzuk diren adierazten saiatzen da. Bertan, gizarteak ze kultura mota transmititu nahi duen adierazten zaigu: zer ezaugarri, zer nortasuneko ikur, zer balio,...

Ikuspegi soziokulturala dela eta, heziketa prozesuak bere jomugan izan behar du gizartea. Beste hitz batzuetan esanda, hezkuntza saiatu behar da ikasleari ezagutarazten gizartea egituratzen duten ardatz ideologiko eta kulturalak, eta horien aurrean jarrera hartzen autonomiaz, hau da, irizpide propioz.

Liburuak bi zati dauzka. Lehendabizikoan, euskal curriculumak da abiapuntua. Bertan, gai horretan eztabaidagarriak diren hainbat punturen inguruan gogoetak

egiten dira, eta ondorengoetan euskal ikasketen egoera Europako testuinguruan gogoeta egiten da.

Bigarren zatian, ostera, ikaslearen garapena eta ingurunearen eraginaz jarduten du, ingurune hurbilak pertsonaren bilakaeran eta ikasketen garapenean duen eragina eta garrantzia aztertuz. Bukatzeko, azaltzen da ikaste-irakaste prozesuan "Ingurunearen Eza-gutzari" dagokion irudikapenak zenbaterainoko eragina duen haurren nortasuna eta identitatearen erakuntza " .

Iñigo Ramirez De Okariz Telleria
Mondragon Unibertsitateko Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

▶ Esan dute

“ La educación para la ciudadanía, con una dimensión global, si es coherente con sus orígenes no ha de ser para la integración sino para la subversión, puesto que vivimos en una organización con cimientos de injusticia.

Caballero, A. (2007). Ciudadanía cronopía. *Alandar* 235; 3. orri.

“ Para muchos la práctica de la lectura hoy es fragmentada, rápida, heterogénea, heterodoxa, imprevisible... [...] Pero la multilateralidad no es exclusivamente electrónica: también saltamos de un libro a una fotocopia, al periódico, a la correspondencia postal, a los apuntes manuscritos, etc.

[...] Supone un importante esfuerzo. En lo cognitivo el lector tiene que manejar una gran cantidad de recursos. Debe recuperar de su memoria los conocimientos lingüísticos y culturales que

requiera cada texto, pero también ser capaz de desecharlos cuando salta a otro texto que exige otros datos. [...] Esto implica mantener un notable control metacognitivo sobre la multilectura: saber qué conocimientos exige cada texto, verificar si estamos usando el conocimiento apropiado en cada caso, comprobar si comprendemos de modo aceptable lo dicho, identificar los errores y rectificarlos, etc.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama; 152-153. orri.

“ Hay personas que creen que el trabajo es lo más importante. Que todo lo demás es secundario, incluso su propia familia. Pero se equivocan. Los expertos en psicología laboral señalan que los llamados workaholics son víctimas de su propia percepción de la realidad, que se retroalimentan a través de

su inconsciente adicción al trabajo. Ahora mismo, el 8% de la población activa española dedica más de 12 horas diarias a su profesión para huir de sus problemas personales, según la OIT. Muchos de ellos acaban sufriendo un infarto.

EP 28, negocios 38

“ Kantuek badute dohain berezi bat: gauzarik xumeenak loriatsu bilakatzen dituzte.

Txuma Murugarren *Berria*, 2007ko otsailaren 20an.

“ Aldizkari eta egunkarietan astero argitaratzen diren literatur kritikak biltzen ditu 2001etik hona Susa argitaletxeko webguneak: (www.susa-literatura.com/katkritikak.html).

Berria, 2007ko otsailaren 20an. 1ean 20. orri.

“ Una amenaza a la justicia en cualquier lugar es una amenaza a la justicia en todo lugar.

Martin Luther King

“ Cuando hayamos talado el último árbol y contaminado el último río, nos daremos cuenta de que el dinero no se come.

Sabiduría popular

“ Por muy radical que sea el mal, éste nunca será tan profundo como la bondad.

Ricoeur, P. (2000). Conversación en Taizé.

“ Mundua liburuz beteta dagoen garaian bizi gara. Irakurlearen ibilbidearen parte da idatzitako guztiaren basoan era magikoan salto egiten duen istorioren bat aurkitzea... bera aldatzeko gai izango den istorio zirigarri eta misteriotsua, uste dut eguneroko hitza txantxa, ideia edo aukera berri bati lekua uzteko aldatzen den une horregatik bizi dela irakurle bakoitza, hitzen botereak sortutako egi berri batekin. "Bai, hala da!", dio ahots batek gure baitan. "Ezagutzen zaitut!" Ez al da zirraragarria irakurtzea!

Mhy, M. *Haur Liburuaren Nazioarteko Eguna*.

“ 2007ko apirilaren 2a. La esclavitud sigue siendo una realidad en el siglo XXI. Uno de sus nombres es el tráfico de personas, y sus principales víctimas son mujeres y niños.

La Naciones Unidas calculan en más de cuatro millones el número de mujeres con las que se trafica cada año; su destino: la prostitución o matrimonios forzados.

Unos dos millones de niñas son obligadas cada año a entrar en el círculo del comercio sexual.

Estamos hablando de una actividad rentable que genera al año unos 12.000 millones de dólares y Europa constituye un punto central de ese tráfico de seres humanos.

JPCI (2007). *Antena Misionera* 411.

“ Ideologia politikoa baino zerbait gehiago beharko da gure hizkuntza eta gure kultura aurrera ateratzeko.

Bernardo Atxaga. *Asteasun*, 2007ko martxoaren 17an.

“ Hay que cambiar la realidad no la lengua. Creo que es un error pensar que cambiando la lengua se cambia la realidad; es al revés.

Grijelmo, A. (2007). *Cuadernos de Pedagogía* 367; 52. orri.

“ Es evidente que necesitamos mejorar la educación en los contextos más desfavorecidos o de riesgo [...] colegios y educación de alta calidad en barrios desfavorecidos y participación activa de de toda la comunidad, exigiendo resultados objetivos a los responsables educativos, evitando en todo momento, crear un sistema de excusas y fijando objetivos ambiciosos. No se tarta de otra cosa más que de no conformarse y de movilizar los recursos de la sociedad para asegurar una buena educación para todos los niños [...]. No hacerlo es rendirse a un futuro desesperanzador.

Equipo de movilización educativa (2007). *Iniciativas similares, proyectos excepcionales. Cuadernos de Pedagogía* 367; 68. orri.

“ Orokorrean, ikasleak gutxi joaten dira liburutegira. Harrigarria bada ere, ikasleen herenak liburutegira inoiz ez dela joaten esan du (ez bere kabuz eta ez bere irakasleekin ere).

Jiménez, O; Lukas, J. F. eta Santiago, K. (2006). Hego Euskal Herriko eskola liburutegien erabilera, kudeaketa eta funtzionamendua. *Tantak* 35; 41. orri.

Ikastetxe, herri edo hiri bateko ikasle guztiak antzeko sistema batean eskolatuko dira, eta etapa bakoitzeko helburuek ikasle guzti-guztiei eragingo die, ikasleen hizkuntza sisteman sartu diren unea gorabehera.

Campos, T. (2007).
Hizkuntzen marko berria.
Hik Hasi 117; 17. orri.

Hezitzaileek haurrenganako duten arretak zirrara sortu zidan.

Altuna, E. (2007).
Turingo haur eskoletan ikasten.
Hik Hasi 117; 26. orri.

A parte de las chicas, existe en las escuelas otro grupo de alumnos que se encuentra en situación de riesgo de ser víctimas de bromas, rumores e incluso agresiones físicas, por no ajustarse a la norma dominante de la sociedad y a los valores transmitidos por el sistema educativo. Se trata de los jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.

Blaya, C.; Debarbieux, E. eta Lucas, B. (2007).
La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos.
Revista de Educación 342; 70. orri.

[...] cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse no sólo por la vindicación del derecho a la igualdad de las alumnas y de las mujeres, sino también, y a la vez, por el fenómeno escolar entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten la adhesión inquebrantable a una masculinidad violenta y opresiva y favorezca el lento, difícil y aún lejano camino hacia la equidad entre mujeres y hombres.

Lomas, C. (2007).
¿La escuela es un infierno?
Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad.
Revista de Educación 342; 92. orri.

Para que la alfabetización científica se alcance es preciso que el profesorado en formación y en activo logre un acelerado desarrollo profesional en este ámbito, y que la administración educativa asigne los medios y recursos necesarios para ello. En las aulas escolares y universitarias tiene que sonar con fuerza la voz de la Tierra herida.

Cañal, P. (2006).
La alfabetización científica en el aula.
Alfabetización científica 60; 6. orri.

Señalamos la importancia de emplear recursos naturales, que toda escuela

tiene a su disposición, para lograr objetivos académicos de primer orden, como es la competencia lectora. El recurso que se nos plantea es la movilización de la capacidad mediadora o de ofrecer ayudas en la construcción de conocimientos, de que disponen nuestros alumnos y sus familias. Utilizar la capacidad de los iguales de enseñar y de aprender enseñando. Desde luego que se nos plantea un recurso que debemos aprender a utilizar y que encierra un reto en sí mismo porque, en el fondo, requiere que el profesorado comparta la capacidad de enseñar, algo sobre lo que históricamente se ha reservado en monopolio.

Duran, D. eta Blanch, S. (2007).
Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar.
Cultura y Educación 19(1); 45. orri.

[...] en el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas de las relaciones entre personas, por ello las normas en las que se basan estas relaciones devienen por medio del juego en fuente del desarrollo moral: “[...] el juego es escuela de moral, pero no de moral en la idea, sino de moral en la acción (Elkonin, 1980).

Garaigordobil, M. (2007).
La teoría del origen histórico-social del juego de Elkonin.
Infancia 102; 5. orri.

No se trata de hacer hablar un texto, diluirse en él a medida que se le infunde vida, sino también de crear un espacio de comunicación en el que el silencio es necesario para enfrentarse al texto y desentrañarlo!

Calonje, P. (2007).
El sentido de leerles en voz alta.
Educación y Biblioteca 157; 30-35. orri.

Gazteak erakartzeko zailtasunaren kontuan Santistebanekin bat dator Zubizarreta: “Haurrentzat oso gauza politak daude, baina uste dut irakurle gaztea abandonatua dugula. Irakurlegorik konplexuena da, inondik ere publikorik iristezina da. Baina gaztarora arte normalean hainbeste landu den irakurketaren eta gozamenaren kontu hori bertan behera uzten dugu adin horretara iristean, gazteei apenas eskaintzen diegun ezer benetan bizirik, hurbilik”.

Zabala, J.L.
Zirrara bila liburuen basoan.
Berria, 2007ko martxoaren 31ean; 42. orri.

Liburu informatiboetan ere gabezia handiak daude, bai entziklopedietan eta bai eskolan ikasten diren gaien inguruko liburuetan: osasunari buruzkoak, sexologiari buruzkoak... Gai asko jorrazteko, ikastetxeetako

ikasleak erdarazko liburuetara jotzera behartuta daude...

Zabala, J.L.
Asun Agiriano Galtzagorri Elkartearen lehendakariarekin elkarrizketa.
Berria, 2007ko martxoaren 31ean; 43. orri.

Cuando llegué a Nepal descubrí que lejos de tu país, de tu familia, de tu lengua y de tus costumbres no eres nadie. Eres una persona vacía, sin equipaje. Debes empezar de cero. He aprendido como una estudiante de parvulario.

Turrau, C.
Vicki Sherpa, Fundadora de escuelas en Nepal y Pakistán.
Diario Vasco, jueves 22 de marzo de 2007; 8. orri.

Se contagia el deseo de emprender el viaje, de vivir la aventura, de descifrar el enigma, de observar y leer el mundo antes de darse cuenta que se está leyendo un libro.

Adela, S. (2007).
Estrategias de lectura: vivir la pasión para contagiarla.
CLIJ 202; 50-53. orri.

Que la literatura infantil y juvenil no sea una literatura pequeña porque es la que nos hace más grandes y más libres.

Manifiesto de los editores de LIJ.
CLIJ 200; 68. orri.

Se aprende a hablar bien cuando se oye hablar bien.

Fernández, C. (2007)
La clase de lengua en torno al libro de LIJ.
CLIJ 201; 47. orri.

Contadnos cuentos, por favor, siempre que me cuentan cuentos voy al país donde aprendo cosas sin que nadie me dé órdenes.

Chicano, A. (2007).
Contadnos cuentos por favor.
CLIJ 201; 54. orri.

Aquél que escucha la lectura en voz alta hecha por otro, siempre que esté abocado a interpretarlo y aunque no sepa leer (de manera convencional), está leyendo en sentido estricto.

Calonje, P. (2007).
El sentido de leerles en voz alta.
Educación y Biblioteca 157; 30-35. orri.

Heziketa fisikoa eskolan



Ana Maria Makazagaren argazkiak (2007).

Jakingarriak inoiz ez dio heldu Heziketa Fisikoaren gaiari eta hainbat arrazoi daukagu heziketaren eremu garrantzitsu honi espazioa eta atentzioa eskaintzeko.

Alde batetik, Eskoriatzako Humanitate eta Heziketa Zientzien Fakultatean, 2005-2006. ikasturtean, Heziketa Fisikoko espezialitateko maisu-maistren lehenengo promozioa atera zen, eta 2006-2007. ikasturtean, 135 ikasle inguru ari dira formatzen arlo honetan.

Bestetik, gure kulturaren osasun eta gorputz paradigma berria eskatzen ari dira curriculum eguneratuak, prestakuntza oneko hezitzaileak bai eta erantzun zenzudunak eta globalak ere.

Guk, geure esparruan, Heziketa Fisikoa landu nahi izan dugu ikuspegi zabal batetik.

Batetik, pertsonen giro eta etapa desberdinak hartu ditugu kontuan, alegia, eskola eta aisialdia, eta bizitzaren garaiak (haurrak, gaztetxoak, gazte eta helduak).

Bestetik, haur eta gazteen heziketa osoarentzat baliagarriak diren Heziketa Fisikoaren ikuspuntuak bildu ditugu eta jaso nahi izan ditugu LOEk eta guretzat ezezagunak diren testuinguru batzuk proposatzen dituzten ildo, orientabide eta esperientziak.

Eduki hauek guztiak landu ahal izateko, *Jakingarriak* aldizkariaren bi zenbaki eskainiko diogu Heziketa Fisikoari. Lehenengoan, *Jakingarriak* 62. alean, bost artikulu aurkeztu ditugu. Eskarmentu handiko espezialistek idatzitako lanak, Heziketa Fisikoko curriculumak orientatzeko oso baliagarriak direnak eskolako profesionalentzat.

Bigarrenean, *Jakingarriak* 63. alean, Heziketa Fisikoa aisialdian landuko dugu, eta bertan hainbat esperientzia bildu.

Beraz, hor duzu, irakurle, monografiko hauen lehenengo atala, Heziketa Fisikoaren gainean dagoen debate edota gogoetari argitasun eta aberastasun pittin bat eskaini nahian.

Nerea Alzola Maiztegi

Gorputz hezkuntza XXI. mendearen hastapenean

Fernando Sánchez Bañuelos

Gaztela-Mantxako Kirola Zientzien Fakultatearen irakaslea



Idazlan honetan gorputz hezkuntzaren egungo egoeraren azterketa ikuspegi ekologiko eta ebolutibotik planteatzen da, gertatzen ari den guztiak ez baitu zentzurik gertuko iraganaldiaren klabeak ezagutzen ez baditugu: horiek, izan ere, orainaldia zergatik gorputzu den honela eta ez bestela esplikatzeko digute. Era berean, ezinezkoa litzateke etorkizunerako benetako itxaropenik planteatzea orainaldi honetan jazotzen ari dena egokiro ulertu gabe.

Bestetik, hartu dugun erreferentzi markoa osotasuneko da, izaeraz: bizi garen mundu honetako gorputz hezkuntzaz mintzatuko gara, egokitu zaigun planetaren pusketa honi —mendebaldeko herrialde garatuez ari gara— berariazko erreferentzia egingo bazaio ere. Hurrengo alderdiak aztertuko ditugu, beraz:

1. Gorputz hezkuntzaren bilakaera eta adiera soziala
2. Gorputza motrizitatea izaria eta gorputz hezkuntzaren hezkuntza izaria.
3. Hezkuntza curriculum eta gorputz hezkuntza.
4. Eskolako gorputz hezkuntzaren orainaldia eta etorkizunera begirako erronkak

Gorputz hezkuntzaren adiera sozialaren bilakaera

Praktika fisikoen XVII. mendearen kondarretik XIX. mendearen amaiera arteko bilakaeraz During-ek egin zuen lanaren (1984) perspektibak erakusten digunez, alderdi moralei, intelektualei edo baliagarri hutsei soilik ematen zitzaien garrantzia jarduera fisikoei eta kirolarekin loturiko hezkuntza ideietan. Osasunarekin loturiko jarduera fisikoaren garrantzia orduan gorputzaren funtzionamendu egokia erdiestera bideratzen zen, bi helburu betetzeko: produkzio instrumentu zen aldeetik, eta miliziarako ekarpen hobea egiteko. Ideia horien eragina XX. mendearen hastapenean autore askok berretsi dute (Bowles eta Gintis, 1986; Apple, 1982; Bourdieu eta Passeron, 1977). Ikuspegi horrek, bistan da, alboan uzten zuen egunotan behinenenetakoa bat den nozio bat: gorputz hezkuntzak gizakiaren erabateko ongizatea ekartzen lagundu behar duela, alegia, bertan gorpu-

tzak biziki rol garrantzitsua betetzen duela.

XVIII. mendearen amaieran hasi zen ariketa fisiko eta kirolaren balorazioa (gertuko iraganaldian, konbentzionala) legitimatzen, Defrance-ren iritziz (1978). Europa erdialdeko mugimendu gimnastikoen premisa pedagogikoak (hala nola Ling, Guts Muts, Jan, Hebert, Amorós eta bestek sustatu zituztenak) eta, Thomas Arnold-ek jaso bezala, araututako joko fisikoaren kirol gisa erabiltzea, jarduera fisikoarekin loturiko hezkuntza ideia horien adierazle dira.

Coubertin-en ideiak (1934) ere diskurtso honen aldeko dira, eta, gure herrialdean, Cagigal-en (1966) estreinako idazlanetan agertu ziren horiek; egungo Joko Olimpikoen sortzaile izan zen pedagogo frantsesaren eraginik, "kirol trantze" izenekoaren alderdien izaera morala nabarmendu zuen: "ekimena, iraunkortasuna, intentsitatea, perfekzioaren bilaketa eta arriskua gutxiestea".

Ondorioz, sustrai tradizioetatik, jarduera fisikoak eta kirolak dakartzaten onurez nagusi izan den nozioaren izaera, aresti arte konbentzionala izan da, praktika horri daxezkion nozioak agertzen diren sasoiko —XX. mendearen hastapeneko—ingurune kulturean indarrean zeuden postulatu zenbaiten atxikipenaz apainduak: esfortzu fisikoaren bitartez diziplina gorrestea, gorputzaren auto-kontrol morala, eta ideia nagusi bat: ariketa fisikoaren praktikaz onura baliagarriekin (hots, lanean edo soldadutzan etekin hobek erdiesteko) hertsiki lotua dagoela.

Horren guztiaren aurka, garai hartatik egundaino kirol praktikaren izaeraren eta tipologiaren etengabeko bilakaera gauzatu da, eta, aurreko ereduak alboratu gabe, praktika horren eredu eta ikuspegi berriak sortarazi ditu. Hortaz, gure aferei dago kienez, denboran zehar kirolaren parte hartze aktiboan sekulako garapena gertatu dela esan daiteke baina kirola praktikatzeko duten gehien-gehienek, aspaldi honetan



Ana María Makazagaren argazkiak (2007).

osunarekin, olgetarekin, jolasarekin eta aisialdiko baliatze aktiboarekin loturiko elementu gisa ikusten dute batik bat, araututako lehiatzeko jardueran parte hartzea baino, inondik ere, areago. Ondorioz, jarduera fisikoaren eta kirolaren praktikaren orientazioaren bilakaera, egunotan gizarteak gorputz hezkuntzari emarazten dion adieraren elementu garrantzitsua da.

Gorputza motrizitatea izaria eta gorputz hezkuntzaren hezkuntza izaria

Jarduera fisiko eta kirolaren irakaskuntzaren jomugan hamaika

orientazio eta ñabardura topa daitezkeen arren, elementu iraunkor bat identifika dezakegu: gorputzaren mugimenduari, motrizitateari, jarduera fisikoari dagokio, topagune eta ibilgailu gidari gisa.

Pentsamendu zientifikoaren analisia eta gorputz hezkuntza eremuaren gaineko ezagumenduaren teoriaren aplikazioa XX. mendearen bigarren erditik sakon aztertu dituzte hainbat autorek (Cagigal, 1968, 1979; Grupe, 1976; Parlebas, 1977, 1981; Morín, 1985; Vicente, 1988; Vázquez, 1989; Arnold, 1991; Cechini, 1993). Autore horiek proposatzen dituzten ikuspegietatik ikusten dugunez, jarduera fisiko

eta kirolaren eremua osatzen duten gorabeheren aniztasunean, giza mugimendua kasu batzuetan lanabes gisa ikusten da eta beste batzuetan helburu modura.

Bistan da, beraz, eremu horretan jazotzen diren egoera espektro zabalean, horietako bakoitzean iritsi nahi diren helmugak biziki desberdinak izan daitezkeela; hortaz, zenbaitetan, mugimendua funtsez ariketa fisiko egiteko preskripzioaren bitartekoa da, adibidez, (20 minutuko lasterketa arina parkean) prebentzio edo terapia alorretako jomugak lortzeko; beste hainbat kasutan, aldiz, ariketa fisikoaren bizipenak ematen duen gogobete-

tze intrintsekoak (parkean lasterketa arina egitea) helburua da, berez. Hala eta guztiz, gizakiaren jarduera fisiko (kasu honetan, berbera) eremu horri berez dagokion berariazkotasuna eta nortasuna ematen dion faktorea da.

Objektua (gorputz mugimendua) eta subjektuaren (gizakia) arteko loturaz eginiko bereizketa horretatik aurrera bi ikuspegi kontzeptual garatu dira eta bien inguruan polemika eta eztabaida bizia harrotu da, hamarka urtetan harrotu ere: hezkuntzarekin loturik, gorputz eta mugimenduaren esanahia, alegia; hurrengo eran laburbil daiteke hori:

- *Gorputz mugimendua*, pertsonak darabilen *bitartekoa* hainbat helburu lortzeko: hezkuntza, osasuna, bere burua errealizatzeko, jolasteko, etab.
- *Gorputz mugimendua*, adiera intrintsekoa duena, gizakiarekiko; honen perfektionatzea berezko helburu gisa jotzen da eta, bai gizakiak, baita gizarteak ere, biziki baloratzen dute hori.

Ikuspegi bi horien adierazle esanguratsuak gorputz hezkuntza (hezkuntzarekiko) definitzeko moduan topa daitezke; definizio batzuek jarduera fisiko, kirola eta hezkuntzaren artean oso lokarri desberdinak ezartzen dituzte eta, horietan, jarduera fisikoaren rolean ikusiko denez, biziki ezberdina gerta daiteke, orientazioa nolakoa den; begira:

Gorputz mugimendua bitartekotzat jotzen duten gorputz-hezkuntzaren definizioak:

"Gorputza eta bere mugimendua datz hartutako gizakiaren eta nortasunaren gainerako alderdien hezkuntza,

gorputz eta mugimendu bitarte izaki." (Vázquez, 1989: 118)

"Gorputz hezkuntza, gorputzetik abiatutako hezkuntza da, gimnasia tradizionalaz zeharo beste aldera; hark, izan ere, trebeziak eskuratzea zuen jomuga, oposizio dualistaz haratago doan diziplina den aldetik, osotasun gisa hartzen zen eskolako hezkuntzaren baitako osagai zela." (Beyer, 1987: 369)

Gorputz mugimendua adiera intrintsekodun hartuta, gorputz-hezkuntzaren definizioak:

"Gorputz hezkuntza: perfektio fisikoaren zientzia eta artea. Medikuntza eta zientzia biologikoen aurrerakuntzarekin batera eboluzionatu duen hezkuntza integralaren parte bat da. Gorputz gaitasunak harmoniaz garatzeko baliatu behar diren oinarriko bitarteko, printzipio eta arau zientifikoak —hots, haren egituraketa eta potentzial biologikoa— ezagutarazten dizkigu, oreka funtzional, morfologikoa eta psikikoa mantentzeko eta, gainera, mugimenduaren mekanismo osoa kontrolatuz eta, ondorioz, osasuna egoera hobezinean irauaraziz." (Cajas, 1973: 172)

"Egun, gorputzaren hezkuntza esatean gizaki gaztearen garapen fisikoaren gaineko esku-hartze pedagogikoa ulertzen dugu, gorputz kulturaren printzipioen arabera gauzaturik [...] gorputz hezkuntzaren jomuga gaitasun fisikoen garapena da (hots, gaitasun eta trebezia eragileak perfektionatzea), disonibilitatearen eta kirolean etekina agertzeko gaitasunaren garapena." (Beyer, 1987: 342)

Gorputz hezkuntza soinerantz orientatzea, trebezia eragileen eta baldintza gaitasunen hobekuntza potentziatutako duen praktika baten bitartez, gorputza garatzearekin

Prebentzio jomugak lortzeko; ariketa fisikoaren bizipenak ematen duen gogobetetze intrinsikoa helburua da

lotzen da; are kiroleko etekinerako orientazioarekin ere, askotan. Gorputzaren hezkuntza esku-hartze pedagogikoa dela eta, ondorioz, irakaskuntzan garrantzi bizia hartzen duela azpimarratu ohi da.

Gorputza bitarteko hezkuntza gisa orientatze horretan, jarduera fisiko eta kirolaren hezkuntza izariari lehentasuna ematen zaio; bertan, gorputza edo gaitasunak hartzea, ideia pedagogikoen hezkuntza asmoak gauza daitezen bitartekoa da.

Gorputz hezkuntzaren kontzeptu egokian alderdi horietako bakoitzak —"fisikoak" eta "hezkuntzak"— izan behar duen karga eztabaida iturri oparoa da oraino irakaskuntza- zein ikaskuntza-eremuetan. Abiagune garrantzitsua da hori, horien arteko topagunea funtsezko elementua izango baita esku-hartze didaktikoaren orientazioa batez ere hezkuntza aldera, batez ere etekinaren aldera edo bi orientazio horien arteko konpromiso baten aldera orientatzeko.

Planteamendu horretaz ari garela, gizakiaren jarduera fisiko eta hezkuntzaren arteko lokarria dela

eta, Cecchini-ren iritziz (1996) gorputz hezkuntza "giza mugimendua baliatuz, heztearen inguruko zientzia edo jarduera oro da". Definizio horren arabera, ez litzateke egokia izango bi hipotesi horietatik bat ere alboratzea: hezkuntza faktua, batetik; motrizitatearen garapenaren eragina eta efektuak, bestetik. Bi alderdi horien arteko oreka berez premiazkoa da, hipotesi bi horietariko batean edo bestean enfasi gehiegi ipintzea irakaskuntzan okerreko joerak sartzea litzateke eta.

Jarduera fisikoaren eta kirolaren irakaskuntzaren planteamenduetan zenbaitetan hautematen diren desorekak hobeki ulertzeko, hezkuntza alderdiak vs. alderdi fisikoak dilema agertzekotan, "alderdi intelektuala" eta "alderdi eragilearen" arteko loturaz inoiz okerreko bidetik egiten den interpretazioa hartu behar izaten da kontuan; lotura horrek, izan ere, esku-hartze pedagogiko eta didaktikorako abiagunea finkatu ohi du. Berton, arima/gorputza ikusmolde dualis-

Jarduera fisiko eta kirolaren irakaskuntza osoko heziketaren parte bat dela baina, era berean, gizakiaren hezkuntza integral hori, esanguratsua izango bada, berriazko osagirik izan behar du

tak hezkuntza planteamenduetan eta, ondorioz, irakaskuntzan izan dituen joerak hautematen dira sarri. Ikuspegi horien bitartez, eskuarki, alderdi fisikoak beste hainbatekiko morrontzazko lotura aintzat eman izan da. Hona faktore edo alderdi horiek, funtsean:

- Alderdi espirituala
- Alderdi intelektuala
- Alderdi kognitiboa
- Alderdi sozio-politikoak

Gizakiaren heziketan sekulako garrantzia duten faktore horiek ez dute, berez, eragozpena izan behar jarduera fisiko eta kirola praktikatzearen ondoriozko onurak gizakiari uka dakizkion, alderdi kognitibo, doktrinal edo intelektualetan oinarrituegi leudekeen jarduera fisiko eta kirolaren irakaskuntzaren planteamenduak aitzakiatzat hartuz. Ondorioz, dualismo hori gainditzearen adiera ezin liteke izan jarduera fisiko eta kirolaren irakaskuntza osoko heziketaren parte bat dela baina, era berean, gizakiaren hezkuntza integral hori, esanguratsua izango bada, berriazko osagirik izan behar du.

Laburbilduz, aztertzen ari garen eremu honetan irakaskuntza motrizitatearen garapenarekin, orokorki, eta motrizitate gaitasunarekin, bereziki, loturik dagoela esan dezakegu; prozesu horiek, bidenabar, jarduera fisiko eta kirolaren praktikaren bitartez gorpuzten dira. Irakaskuntzaren orientazioa beti-beti heziketa alderakoa izan behar duen arren, zehatz dezagun orientazio horren izari eta munta kasuan kasuko irakaskuntza testuinguruaren arabera aldatuko dela. Adiera horretan, aipatutakoa irudiz hobeki azaltzeko, biziki desberdinak diren hainbat testuinguru aipa daitezke, hala nola

Lehen Hezkuntzako ikasle talde batentzako gorputz hezkuntza ikasgaiaren garapena eta, bestetik, eliteko kirolari talde baten kirol-etekin handia erdiesteko teknika optimizatzea, bestetik.

Hezkuntza curriculum eta gorputz-hezkuntza

Hezkuntza sistemetan ikasgai arautu gisa finkatu zenez geroztik eta aurreko paragrafoan adierazitakoaren ondorioz gisara, gorputz hezkuntzak (kontzeptua osatzen duten bi eremuetan, hezkuntzan eta fisikoan, alegia) barne eztabaida bizi du. Polemika horren parte handi bat, termino batek bestearen gainean izan dezakeen hegemoniari dagozkion kontuak jorratzen direnean agertzen da: zein den garrantzitsuago, alegia, alderdi akademiko edo intelektuala ala gorputz, motrizitate eta fisikoari dagokiona.

Mutur bi horiek termino erradikalean definitzeko unean, batean gorputz hezkuntzaren planteamenduetan inongo baliagarritasun intrintsekorik ez dutela ikusiko dugu; horien justifikazioa, heziketa doktrina batetik edo beste batetik balioen transmisioa egiteko ibilgailu izatea baizik ez litzateke. Beste muturrean, muskulua eta etekin fisikoa lantzerak bakar-bakarrik orientatutako gorputz hezkuntzaz ariko ginateke.

Noski, izaera orokorreko heziketa ekarpena eta gorputz hezkuntzaren motrizitate eta gorputz alderdien balio intrintsekoaren arteko oreka gune egokienaren bilaketa da asignatura hau etengabe berrikusteko motiboa eta indar-indarreko arazoa.

XX. mendean zehar gorputz hezkuntza ikasgaiaren curriculumaren

garapenean eragina izan dute hainbat hezkuntza joerak eta doktrinak; honakoek aurreko planteamenduetako zenbaitekin haustea ekarri ez ezik, kontraesanik sortu ere egin dute. Eztabaida gunerik garrantzitsuenetako bat, curriculum horretan kirol edukiek bete behar duten rola da. Gai honi dagokionez, elkarren kontrako jarrerak eta anibalenteak ere topatzen dira: alde batetik, fenomeno soziala den aldetik, kirolak duen izari eta garrantzia direla medio, berarekin zerikusia duten edukiak nekez bazter daitezke gorputz hezkuntzaren curriculumetik. Bestetik, kirolak hezkuntza sektore zenbaitean, mesfidantza ez ezik, ageriko arbuioa ere sortarazten du, kirol

eremu zehatz baten (goi-mailako lehia eta kirol profesionala, alegia) analisi kritikoan euskarri duena (Tinning, 1990; Sparkes, 1990; Bain, 1990; Kirk, 1993; Devis, 1996).

Horren guztiaren ondorioz, gorputz hezkuntzaren eginkizuna ulertzeko garaian, bere izaeraz eta baliagarritasunaz eztabaida planteatzen da behin eta berriro: bertan ageriko dira batzuek eta besteek era guztietako ekarpen eta onurei ematen dizkieten lehentasunen arteko desadostasunak, bai erdietsi nahi ziren heziketa alorreko asmo-egiazta daitezkeenak, horietakoren bat gauzatzen bada) baita mo-

trizitate-gaitasunaren garapenean izaniko eragin onuragarriari dagokienez ere (honakoak zientifikoki egiazta daitezke).

Arazo multzo honek XX. mendearen azken laurdenean eragin nabarmena izan du eskolako gorputz hezkuntza gauzatzen den testuinguruaren populazioaren iritzian. Jarrera horietako batzuk argi asko agertzen dira Estatu Batuetan joan den mendearen zortzigarren hamarkadan urterik urte Elam eta Gallop-ek eginiko txostenetan (1989): bertan egiaztatu zenez, helduen %43k baizik ez zuen uste gorputz hezkuntza eskolako curriculumen betebeharrekoa izan behar duela. Horrelako agerpen eta da-



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

Harrezkero, XX. mendearen amaiera hartatik abiatuta, gorputz hezkuntza egokiro garatzeko ekintza zenbait ekin ahal izateko, gobernu eta gobernu kanpoko erakunde askotatik hainbat ekimen sortu dira, gabeziadun alderdi garrantzitsuenak hobetuz joan zitezten. Horretarako, noski, ezinbestekoa zen neurri aproposak hartzeko gobernuak konpromiso sendoa bereganatzea; horrela, bada, munduan gorputz hezkuntzaren kalitatea hobe dadin sustatzeko XXI. mendeko hasierako urteotan izan diren ekimen garrantzizkoenak hurrengo hauek izan dira:

- Europako Kontseilua: Europan gorputz hezkuntza hobetzeari buruzko aholkuak (*Recommendations*, 2003)
- NBE – UNESCO: mahainguru bateko ondorioei buruzko komunikazioa (*Round Table' Communiqué*, 2003)
- NBE: Batzar nagusiaren ebazpena (*Resolution 58/5* (2003));

the MINEPS IV Athens Declaration, (2004)

- Osasunaren Mundu Erakunde: dieta, ariketa fisiko eta osasunaren gaineko estrategia globala (*Strategy on Diet, Physical Activity and Health*, (2004)
- Erresuma Batuko Gorputz Hezkuntzaren Kontseiluaren Gailurra (*Declaration, London*, 2005)
- NBE: 2005 Kirola eta Gorputz-Hezkuntzaren Urtea izendatzea, hainbat jardura tarteko, hala nola: Eskolako gorputz hezkuntza eta kirolari buruzko egintzen gaineko Bankokeko Agenda (2005) eta Gorputz Hezkuntzaren Munduko Bigarren Gailurra (*PE world Commitment, Maglingen*, 2005)

Mende honen hasieraz geroztik sortu diren ekimenek, beraz, gorputz hezkuntzari etorkizunean arreta gehiago eman eta garrantzi handiagoa eskainiko zaiola itxaroteko arrazoiak sortarazi dituztela

esan dezakegu, beraz. Berlinen gorputz hezkuntzaren gainean egindako lehen Gailur (1999) hartatik, ordea, eskolako gorputz hezkuntza hobetzeko egintza planen garapenak gorabehera handiak nozitu ditu mundu zabalean: makina bat ekimen onuragarriren aldamean egoera asetzeko modukoa ez dela frogatzen duten alderdi asko erakusten dizkigu panorama horrek.

Aspaldiko partez eskolako gorputz hezkuntzaren egoeraren bilakaeraren ezaugarria izan da herrialde eta eskualde batzuetan aldatuta mesedegarriren bat gertatu izana eta, horrekin batera, beste hainbat tokitatik kezkatzeko moduko informazioa jasotzen da (Hardman eta Marshall, 2005). Hori gertatzen ari den unean herrialde garatuetan gazteen populazioan gehiegizko pisuaren arazoak geroz eta nabarmenagoa da, lelo batean laburbil genezakeena: "Obesitate gorantz, gorputz hezkuntza beherantz" (CBS, Turner, 2005). Horrek, jakina, osasun sistemen kostuen gehikuntza ondorioztatzen du, bizimodu sedentarioak berarekin daramatzan gaitasunen eraginez, ekonomikoki garatutako herrietan, batez ere.

Aipaturiko bilakaera pittin bat zehaztearren, egungo gauzen egoera laburbiltzen saiatuko gara, Munduan Gorputz Hezkuntzaren Egoerari buruzko Bigarren Inkestak (Marshall eta Hardman, 2006) emaniko informazioa tarteko. Inkesta horretan, mailarik goreneko nazioarteko erakundeek eskolako gorputz hezkuntzaren alde mendearen hastapenetik egin dituzten adierazpen, aldarrikapen eta aholkuak gorabehera, gabeziak hautematen dira oraino funtsezko alderdi zenbaitetan,



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

hala nola: curriculumean eskaintako denbora, materiaren statusa heziketa testuinguruan, baliagarri dauden giza eta diru baliabideak, gorputz hezkuntzaren kalitatea eta sendotasuna curriculumean eta horren irakaskuntza, etab. Baita alderdi sentibera batzuetan ere, hala nola ezgaitasunik nozitzen duten ikasleen eta generoaren tratamendua. Kezka larria sortarazten dute, bestetik, maila ertainetan hauteman den egoera fisikoaren jaitziera, eskola adinean gehiegizko pisu eta obesitatearekin loturiko arazoak nozitzen dituzten gizakien kopuru handiagoa eta astialdian jardura fisiko edota kirola praktikatzan duten eskolaume tasaren jaitziera.

Horren adierazle garrantzitsuak erdiesten diren datuetan sakontzea merezi du, agian, objektibotasunagatik ez ezik, jarduteko aukerekiko inpaktuagatik ere (gorputz hezkuntza materiari heziketa curriculumean eskola ordutegirik ematea, adibidez). Adierazle hori dela eta, egoera hau detektatu da: gorputz hezkuntzari astean eskaintako denbora tartekak urri dirudi herrialde gehientsuenetan. Aipa dezagun, bidenabar, parametro honi dagozkion datuak biziki aldatzen direla herrialde batetik bestera eta, areago, herrialde bereko ikastetxe batetik bestera ere; beraz, inkesta egin zen herrialdeetako bakoitzaren berriazko datu esanguratsuak nekez zehatz daitezke.

Nolanahi ere, izaera orokorreko joera batzuk hauteman daitezke han-hemen, hala nola, eskuragarri dauden datuen arabera, inkestari erantzuniko herrialde denetan, bat harturik, gure Lehen Hezkuntzako adinean, astean 105 minutu eskaintzen zaizkio materiari, aldaerak 30 eta 180 minuturen artekoak direlarik. Bigarren Hezkuntzako adinean, astean batez 103 minutu ematen zaizkio gorputz hezkuntzari, aldatzeko tartea 45 minututik 250era arte doala. Europari dagozkionez, datuak ondoko hauek dira: Lehen Hezkuntzan, astean 109 minutu batez beste; Bigarren Hezkuntzan, astean 101 minutu, batez beste. Estatu espainiarre-



Kurarrewe, Txile (2005).

an Hezkuntza Sistemaren egungo Araudiak gorputz hezkuntzari astean bi saio eskaintzen dizkio derrigorrezko irakaskuntzak dirauen bitartean, hots, astean benetako 100 minutu inguru; Autonomi Erkidegoen eskuduntzakoa da tarte hori zabaltzea.

Datuok adierazten digutenez, termino globaletan, gorputz hezkuntzako eskolei astean eskaintzen zaion denbora murriztu egin da 2000 – 2005 epean, ariketa fisikoa praktikatzearen alde agerturiko sostengu mediko, zientifiko, ekonomiko, sozial eta kulturala gorabehera. Bistanenez, eskola ordutegian astean bi ordu (herrialde gehienetan gutxiago) baizik eskaintzen ez bazaizkio, gorputz hezkuntzako eskolek, berez, ezin ase ditzakete haur eta nerabeen ariketa fisikoaren premiak. Gauzak horrela eta eskola ordutegia luzatzea oso litekeena ez denez, egoera hori konpontzeko baliabide bidezkoena, eskolen bitartez, haur eta gaztetxoak beren astiaren parte handi bat ariketa fisikoe-

tan eman dezaten motibatzea denez, biziki beharrezkoa da ikastetxea, udalerrria eta jarduera fisiko eta kirolaren praktikan diharduten klub eta elkarteek elkar lanean aritzea: adiera horretan jarduteko egiazko bideak taxutu behar dira.

Hainbat alderditan gabezia larriak hautematen dira oraino, hala nola curriculumean eskaintako denbora, materiaren statusa heziketa testuinguruan, baliagarri dauden giza eta diru baliabideak, gorputz hezkuntzaren kalitatea eta sendotasuna curriculumean eta horren irakaskuntza, etab. Baita alderdi sentibera batzuetan ere, hala nola ezgaitasunik nozitzen duten ikasleen eta generoaren tratamendua. Kezka larria sortarazten dute, bestetik, maila ertainetan hauteman den egoera fisikoaren jaitsiera, eskola adinean gehiegizko pisu eta obesitatearekin loturiko arazoak nozitzen dituzten gizakien kopuru handiagoa eta astialdian jarduera fisiko edota kirola praktikatzan duten eskolaume tasaren jaitsiera.

Laburbilduz eta amaiera emateko, bistakoa denez, aipaturiko egoera horrek adierazten digu eskolako gorputz hezkuntza hobetzeko erronka larriak ditugula etorkizun hurbilean; bi ildo nagusitan adierazteko, hauek dira: batetik, ikasgaiaren garapenean eragina duten baldintzen hobekuntza eta, bestetik, ikasgaia garatzeko modua bera, garrantzi itzeleko emaitza gisa, eskola adinean jaso zitezten gorputz hezkuntzako eskolei esker, helduaroan norberaren garapen pertsonal eta soziala indartuko duen eta, aldi berean, osasun egoera egokia ahalbidetuko duen jarduera fisikoaren praktikako aztura sendo eta iraunkorrak izango dituzten pertsonak erdiets ditzagun.

Erreferentzia bibliografikoak:

- Anderson, D. (1989). *The discipline and the profession*. Foundations of Canadian Physical Education, Recreation, and Sports Studies. Dubuque, IA: W.M. C.Brown Publishers.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Bain, L. L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. Hemen: D. Kirk eta R. Tinning (eds.) *Physical education, curriculum and culture. Critical issues in the contemporary crisis*. Londres: The Falmer Press (23-42. orri).
- Beyer, E. (1987). *Dictionary of Sport Science*. Schorndorf: Karl Hofman.
- Bourdieu, P. eta Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bowles, S. eta Gintis, H. (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Cagigal, J. M. (1966). *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J. M. (1968). Educación social deportiva. Un intento. *Citius, Altius, Fortius*, X, fascs. 1-2, 165- 180.
- Cajas, A. F. (1973). *Diccionario enciclopédico de EF*. Lima: Gil Armas S.A.
- CCPR (2005). *UK National PE Summit Declaration*. London: CCPR, 24 January.
- Cecchini, J. A. (1993). *Antropología y epistemología de la EF*. Oviedo: Ferrería.
- Cecchini, J. A. (1996). Concepto de EF, en García Hoz, V. (Dir.), *Personalización en EF*. Madrid: Rialp (19-66 orri).
- Coubertin, P. (1934). *Pedagogie sportive*. Lausana: Bureau International de Pedagogie Sportive.
- Council of Europe, Committee of Ministers (2003). *Recommendation Rec (2003) 6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries*. Strasbourg: Council of Europe, 30 April.
- Council of Europe, Sport for All (1970). *Five Countries Report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, Sport for All (1995). *Recommendation R (95) 16, Young people and sport*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1971). *Planning the future VIII Conclusions and prospects*. Strasbourg: Council of Europe.
- Defrance, J. (1978). *La fortification des corps*. Paris: Tesis doctoral, EHESS.
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Madrid: Visor.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Editorial Luis de Caralt.
- During, B. (1984). *Des jeux aux sports*. Paris: VIGOT.
- Ellam, S. eta Gallop, G. (1989). The 21st annual Gallop poll of public's attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan* 71(1); 41-54 orri.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la EF*. Madrid: I.N.E.F.
- Hardman, K. (2005). *Global Vision of the Situations, Trends and Issues of Sport and Physical Education in Schools*. Paper presented at the International Conference on Sport and Physical Education. Bangkok, Thailand: 30 October-2 November.
- Hardman, K. eta Marshall, J. J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education, Final Report*. Manchester: University of Manchester.
- ICSSPE (2005). *Second Physical Education World Summit Commitment*. Magglingen, Switzerland: November.
- Janzen, H. (1995). The status of physical education in Canadian public schools. *CAPHERD Journal* 61(3); 5-9 orri.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marshall, J. J. eta Hardman, K. (2006). Assessing the state of play: findings from the second international survey of school physical education Paper, Commonwealth and International Sport Conference. Melbourne, Australia: 9-12 March.
- MINEPS IV, Athens, Greece, 6-8 December.
- Morin, E. (1985). Las cuatro teorizaciones de la EF. *Revista de EF* 1; 5-9 orri.
- Sparkes, A. C. (1990). Power, domination and resistance in the process of teacher-initiated innovation. *Research Papers in Education* 5 (2); 153-178 orri.
- Tannehill, D.; Romar, J. E.; O'Sullivan, M.; England, K. eta Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education* 13; 406-420 orri.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education. Opening Pandora's box*. Geelong: Deakin University Press.
- Turner, D. (2005). *CBS. The early show*. January 27.
- UNESCO (1979). *Carta internacional de la educación física y kirola*. Madrid: COPLEF.
- UNESCO (2004). *Declaration of Athens - A Healthy Society Built on Athletic Spirit*.
- UNESCO (1999). *Declaration. MINEPS IV*, Punta del Este de Uruguay, 30 November- 2 December.
- UNESCO (2003). 'Round Table' *Communiqué*. The United Nations General Assembly Resolution 58/5. Paris.
- Vázquez, B. (1989). *La EF en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la jarduera físico*. Madrid: Gymnos.
- WHO (2004). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Geneva: WHO.



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

Hezkuntza lege berria: zer irakatsi gorputz hezkuntzan?

Ana Maria Macazaga López Bilboko Irakasle Eskolako irakaslea, UPV/EHU.

Maria Teresa Vizcarra Morales Gasteizko Irakasle Eskolako irakaslea UPV/EHU.

Gizartea aldatze bidean, curriculum aldatuz doa

LOE legea indarrean sartzeaz dagoela eta, Heziketa Fisikoko curriculum eraberritu egingo da.

Curriculum berria agertu behar diren mugimendu alorreko areez gure iritzia eman behar dugunez, erabat sinetsita gaude curriculum eta bera sortzen eta birsortzen duen errealitatea elkarrengandik ezin bereiziko kultur erakuntzak direla (Tinning, 1992). Curriculum bat sortzeko, ondorioz, bera garatu eta aplikatu den testuinguru sozio-kulturala aintzat hartu beharra dago.

XXI. mendeko gizarteak XX. mendean amaiera bizi genuen une historiko eta sozialaz bestelako batean kokatu gaitu. Oraingoaren bereizgarriak hauek baitira: etorkinen ugaltzea, sedentarisismoa, gorputzari kultura, indibidualismoa, neurri gabeko lehia eta beste hainbat. Etengabeko aldaketa eta ziurgabetasuneko eszenario honetan heziketa fisiko hezkuntzak erabiltzeko moduko lanabes baliagarri bihurtuko da, ikasleen bizi-



tza kalitatea hobetzen laguntzeko. LOGSE legea indarrean sartu zenetik 15 urte betetakoan, heziketa fisikoaztertzeko perspektibak dezentente ugaltu dira, hamaika azterketa, ikerlan eta ekarpen egin direlako alor honetan. Ikusten dugunez, 2000 eta 2006 urteen artean autonomi erkidegoek eta hezkuntza alorreko kolektiboek proposamen ugari egin dituzte eszenario horretan: ekarpenen ugaltze horrek, hain zuzen, derrigorrezko hezkuntza amaitutakoan ikasleak zer ikasi beharko zuten zehaztea eragotzi egiten du.

DBH amaitutakoan, ikasleak zer ikasi beharko ote zuten?

Testuinguru honetan, curriculum de heziketa fisiko curriculumean

presente egon beharko litzatekeenaz gure iritzia ematean, hauxe galdetu behar dugu: DBH amaitutakoan, ikasleak zer ikasi beharko ote zuten? Nolako gaitasunen jabe izan behar du? Gai horretako edukiek zer ekar diezaiokete pertsona sozial berezi eta errepikaezin horri? Galdera horien aurrean, pedagogia kritikoa hartu dugu, galdera horiei ihardespenik emateko gauza izango diren XXI. mendeko heziketa fisiko irakasleak prestatzeko plataformatzat.

Hainbat autorek dioenez (Tinning, 1992; Kirk 1990), heziketa fisiko curriculum ez da hobetuko adabaki azkarrak jarriz edo goitik behera hertsaturiko hezkuntza politikak aplikatuz, irakasle profesionali garatuz baizik, eta horrekin, loturik, heziketa fisiko ezkutupeko curriculum agerian ezartzeko konpromisoa hartuz. Kezka gaitzen bizikiago tradizioz sexismo, lehia eta bazterkeriaz karga-karga egin ditugun proposamenen azpiko ondorio etiko eta moralez. Ez hartu beste hizkera mordoilo tekniko-didaktiko bat ikasteko arriskua,

bidera dezagun ahalegina ikasle- en osoko garapen harmonikoa gauzatzen laguntzera, curriculumaren funtsa bistatik galdu gabe.

Horiek horrela, guk egiten dugun proposamenaren oinarrian, LOGSE legearen gorputz hezkuntza arearako arauzko curriculum proposamena datza.

LOGSErekin, EAEn, heziketa fisikoaren arearako proposamena sartzean, hezkuntza hori eta kulturaren arteko lotura azpimarratzen da. Sarrera horretan, mugimenezko praxeologiatik hartutako "mugimenezko jokabide" terminoa aipatzen da (Lagardera, Lavega, 2003) hortxe onartzen baita heziketa fisikoaren aztergaia ez dela eskola-taldea, ezta zangoak eta besoak txotxongiloak bezala eragiten dituen makina izaeraraino murrizturiko pertsona bera ere, zeinahi jarduera fisiko praktika jartzean presente dauden sentimen eta emozioen jabe den subjektu soziala baizik.

Gure erreferentzia ez da inondik ere ikasle-objektua, ikaslea ikaste-unitate bihurtzen dira, gure ikuspegitik. Heziketa fisiko irakasleak badaki —jakin beharko luke, gutxienez— ikaslea historia pertsonala daukan izaki soziala dela, egi-

ten dituen jarduera fisiko guztiguztietan presente dauden sentimen eta eskarmentuz osaturiko izaki afektiboa dela. Arrazoi emoziotik bereiztea ez da posible, ez bizitzan, ezta hezkuntzan ere.

Eta ez da posible motore jokabide baten adiera interpretatzea bera gertatzen den testuinguru kulturala aintzat hartu gabe. Ikaslea jardutera erosten duen intenzionalitateari dagokiola, hezkuntza asmo jakin batez esku hartu behar du heziketa fisiko irakasleak, eta, hori egin ahal izateko, ikasleek hautaturiko motore jokabideen intenzionalitatea interpretatu ahal izateko, ikasleak sozializatu direneko testuinguru kulturala interpretatzeko gauza izan behar du. Ez dago, beraz, heziketa fisiko curriculumik, testuinguru kulturala baizik. Ez dago hezkuntzako esku-hartzerik, bera gertatzen den testuinguru kulturala aintzat hartzeke.

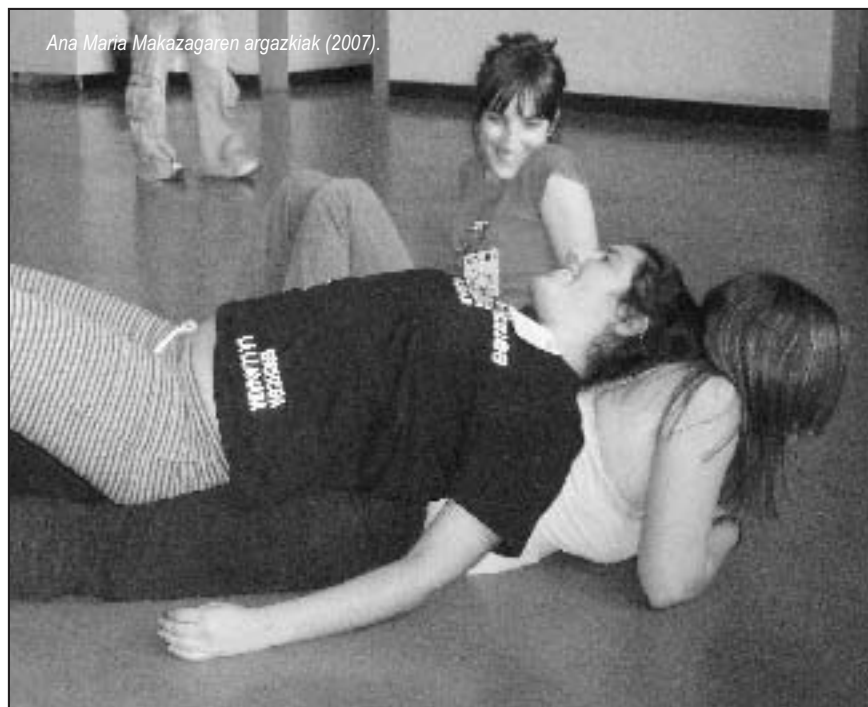
Hezkuntzaren gaineko lege berria dugu, eskolari bestelako funtzio batzuk eskatzen dizkion gizarte honetan; eztabaida zabalik dago: zer egin heziketa fisikoaren areako edukia izaera lausokoak izan ez daitezkeen? Zer egin derrigorrezko hezkuntza amaitzean ikasleek ikasi beharko zuten huraxe lehenes-

teko? Zein eduki negoziatzaile daitezke ikasleekin eta zein ez? Eztabaidagaiak hamaika dira; horri esker eta elkarriketa jarraituaren bitartez, derrigorrezko hezkuntzarako curriculum bat adostasunez proposatu ahal izango dugu.

Lehen eta bigarren mailako hezkuntzako curriculumean txertaturiko ezagutza area den aldetik, heziketa fisikoak prozedurazko edukia (trebeziak), kontzeptuak eta jarrerazkoak (balioak, jarrerak eta arauak) elkarrekin loturik jorratzen ditu: horrek ikasle erantzukizun pertsonal eta soziala inplikatzeko duenez, gorputzaren maneian eta mugimenduan oinarritutako jardutera fisikoek, gorputza hobetzeko trebezia jakinak sustatzeaz gainera, berak pertsonaren osotasunezko prestakuntza (fisiko, kognitibo eta sozio-afektiboa) funtsezko lanabesak dira.

Lehen eta bigarren mailako hezkuntzako ikasleek bizi dituzten premiak honela laburbil daitezke:

- Gorputzarekin esperimentatzeko premia, mugitzeko ahalmenak eta mugapenak ezagutu ahal izateko eta, osasun fisiko eta mental ona izateko, jardutera fisiko praktikatzeko ezinbeste-



Ana Maria Makazagaren argazkiak (2007).

koak izango diren azturak hartu ahal izateko.

- Beraien sentimenduak gorputzaren bidez adierazteko premia, bai beren buruaz, baita gainerakoekin dituzten pertsona arteko harremanetan, beraien emozioak eta sentimenak ezagutu eta kontrolatu ahal izateko.
- Hainbat inguruetan (bai natur zein hiri inguruneetan, baita testuinguru kultural eta sozialetan) beren astia orientatu eta betetzeko premia, era askotako jarduerak fisiko eta kirol praktikak egiteko atsegina idoroz, kiroleko bizipena bai praktikatzeko, bai ikusle gisara disfrutatzeko gozamenak susta dadin, bestelako kulturak onartuz eta errespetatuz.

LOGSE-tik LOE-raino: edukidun blokeen proposamena

Gure proposamena LOGSE legearen areako edukiak derrigorrezko

hezkuntza osoan barrena iraungo luketen hiru bloketan elkartzean datza: jarduera fisiko eta osasuna, gorputz adierazpena eta komunikazioa, mugimen kultura: astialdian, aisia eta hezkuntza.

Osasunaren tradiziozko kontzeptualizazioa maiz partziala gerta daiteke; pertsona batzuek postura higiena eta elikadura lehenesten dituzte eta beste batzuek, aldiz, gaitasun fisikoaren hobekuntza, mugimen baliagarritasun handiago izatea; zenbaitek, azkenik, kirol errendimenduari eta -ideologiari loturiko egoera fisikoaren hobekuntza lehenesten dute. Gure aburuz, eskola eremuan arduratu eta kezkatu behar gaituena ez da kirol errendimenduari ideologia, ongizate pertsonalari eta sozialari dagokiena baizik. Eduki bloke berean jarduera fisiko eta osasuna lotzea proposatzen dugu, beraz.

Hona gure proposamena: osasunak eskolan ongizatea sustatu behar du, autonomia indartu eta

duintasunez bizitzen, pertsonen bizitzaren gaineko kontrola areagotzen eta giza potentziala garatzen lagundu behar du. Pertsona bere komunitatearekin, bestelako gizarte taldeekin eta inguruan duen ingurunearekin kontaktuan jarri behar du ongizatera bideratutako jarduera fisikoak.

Ohiko jarduera fisikoaren ondorioz egoera fisikoan hobekuntzarik gertatzen bada, ongi etorria. Baina egoera fisikoaren hobekuntza ondorioztat hartu behar da nolana ere, ez helburutzat.

Tradizioz, gorputz adierazpen eta komunikazioari dagokion blokean, gorputz afektibo-emozionala makina gorputzak baztertua izan da. Objektu-gorputza emoziorik gabeko ikuspegi mekanizista hutsetik landu izan da. Emozioak ez dira ez edukituz ezta gaitasuntzat hartuak izan eta, horrexegatik, curriculumetako edukietatik kanpo geratu dira. Orain horri konponbidea bilatu nahi diogu "Gorputz adierazpena eta komunikazioa" izeneko eduki blokearen bitartez baina, jakina, aberrazio galanta litzateke emozioak ezagutza itxiko gorputz objektibo bati mugatu nahi izatea: emozioak pertsonaren bizitzan agertzen dira beti eta bizitzan zehar aldatzen eta bilakatzen dira.

XXI. mendeko gizartearen makina-gorputza daukagulakoan bizi gara; eta, sozializazio prozesuaren ondorez, gorputz garelako ahantzi egiten zaigu. Ikasle-irakasle askok zailtasunak izaten dituzte beren emozioak ezagutu eta aintzat hartzeko ez ezik, barne mundua ezagutzeko bide gisa baliatzeko eta, areago, jendaurrean adierazteko eta barne munduaren bestearen eta barne munduaren ezagutza tresna baliatzeko ere.

Egun, hezkuntza emozionalari sekulako garrantzia aitortzen zaio. Motrizitatea, gorputzasuna eta emozioa beti presente egoteari esker, gorputz adierazpen pleguak bizitza osoan zehar landu egin daitezke. Adierazteko gaitasunak ez du iraungipen datarik. Gorputz eta motrizitate adierazpena mundu interaktibo, komunikatibo eta sozialaren — hitz, batez, pertsonaren mundu emozionalaren— funtsezko zutabetzat hartuak izan daitezkeen gure iritzi ezinbestekoa da gorputz adierazpenaz irakurri eta mintzatzearaz gainera, bera sentitu eta bizitzea ere.

"Gorputz adierazpena eta komunikazioa" izeneko blokea mantentzea da irakaskuntza alorreko proposamenak egiteari zor zaion interesa azpimarratzeko modu bat: horretan, lehentasunezko intenzionalitatea izango da ikasleek emozioak gestionatzen ikastea, bere barne zein kanpo munduaz jardun ahal izateko.

Heziketa Fisikoko curriculumean, tradizioz, testuinguru sozio-kultural jakin batean behin edo behin presentzia handiago izan duten mugimen areak agertu izan dira. Jolasak, jokoak, kirolak eta naturako jarduerak, LOGSEko curriculumean edukidun bloketzat joan izateko moduko nortasun propioa izan duten mugimenduen areak dira.

LOE Legea sortzen den une sozial eta historikoan, jarduera fisikoaren eta osasunaren blokean jasotzen den bezala, XXI. mendeko bere-berea duen dimentsio berria hauteman dugu: aisia. Aisi eta astialdirako hezteko premia bilakatu da, ikasleak bizitza osoan disfrutagarri izango dituen jardue-

retan aritzen ikasiko badu, izaki fisiko, afektibo eta sozial gisa aurrera egin dezan. Errealitate berri horrek, LOGSE Legean eduki bloke izaniko mugimen-areak batzuk (hala nola jolasak, jokoak, kirolak eta naturako jarduerak) "Mugimenduen kultura: aisia eta astialdirako heziketa" izeneko bloke bakaurrean biltzea erabaki dezagun bultzatu gaitu.

Pedagogia kritikoa, gorputz hezkuntzako irakasleak prestatzeko plataforma

Gorputz hezkuntzako curriculum berriak, LOE berriaren mugetan, ase behar dituen premiak azaltzen saiatu gara orain arte. Gero eta handiagoak diren premia berri horien aurrean, eskola sistema hermetiko eta monolitikoak, egitura itsu eta zurrunen barnean arras anakronikoak diren emaitzak erdietsi nahi ditu oraino; horrenbestez, gorputz hezkuntzaren irakaskuntza bestela ulertzeko eta eremu horretako irakasleak bestela prestatzeko modu bat bilatu beharra dago.

Horretara begira, pedagogia kritikoa den plataforma teorikoan kokatuko gara, irakasle prestakuntzaren dimentsio sozialak agerian uzteko duen potentzialagatik, Macdonald eta Brooker-ek en Kirk-en (2001) dioten bezala, XXI. mendeko gizarte postmodernoak planteatzen dizkien erroak handiei buru egiteko gaitu egingo baitu.

Hona erroak horietakoren bat:

- Adituen sortarazitako "ezagumenduen subsidiarioen" rol tradizional hori bertan behera utzi eta ezagumendu pedagogikoaren eraikuntzan parte akti-

boa hartzea, kolaborazioan oinarrituriko kultura profesionalaren arabera jardunez, individualtasunaren kultura atzean utzita.

- Kultura tradizionalaren transmisore legitimoen rola bertan behera utzi eta berdinen arteko ikasketari ekitea. Erronka honi aurre egitea premia larrikoa da, modernitateko seme-alabak diren irakasleen eta postmodernitateko kultura eta balioetan erabat murgildurik dauden ikasleen arteko enfrentamendua hautemanik. Testuinguru horretan, praktika fisikoaren alorrean zehazkiago, gazteenek aresti arte gidari izan dituztenei bidea erakusteko premia geroz eta larriagoa baita. Adiera horretan, gazteria, nolako praktikak egin behar dituen irakatsiko dion kirol kulturaren transmisioaren zain gelditu ordez, bizi berrien bila hasi da (Sicilia, 1999).

Ildo horretatik, Kirk-ek (2001) dioenez, Australiako eskoletako

Osasunak eskolan ongizatea sustatu behar du, autonomia indartu eta duintasunez bizitzen, pertsonen bizitzaren gaineko kontrola areagotzen eta giza potentziala garatzen lagundu behar du

Amaitzeko, gizarte postmodernoan justizia soziala sustatu nahi badugu, Heziketa Fisikoko irakasleak prestatzeko programetan agertzen den mentalitate teknokratiko hegemonikoak, desagerturik, atek zabaldu beharko dizkie joera demokratizatzaileei eta humanizatzaileei

Heziketa Fisikoan pizturiko krisialdiaren kausa, Heziketa Fisikoaren egungo formak eta, eskola praktikak blaitzez gainera, zentzuz eta legitimitatez jantzen dituen kultura fisikoaren arteko bereizketa izan daiteke. Autorearen iritziz, belaunaldien arteko enfrontamendua gerta ez dadin eta eskolan zein hezkuntza eremuan praktika zaharkituak irakasten ari izatearen sententzia ager ez dadin nahi badugu, garai berrien arabera programak garatu behar ditugu lehenbailehen.

- Teknologia berrien babespean ager daitezkeen egungo jardura fisiko eta kirolei aitorturiko izaera etiko-soziala determinatzea. Orain arte, orokorki, gorputz hezkuntzako irakasleek prestatutako prozesu teknokratikotzat jotzen zen; horren teknika eta etekina azpimarratzen dira jokoan; bortxakeria eta arriskua, ordea, ez dira aintzat hartzen. Hezkuntza ikuspegitik galdetu behar dugu nolako gizarte

sustatu nahi dugun: bakezalea ala bortitza, barnertatzailea ala baztertzailea, eta gizarte hori zein jardura fisiko dagozkion (Fernández Balboa, 2001).

Hainbat ikerlari kritikok —tartean, Fitzclarence eta Hickey (1997) australiarrek—, kirolean, eskolan zein prestakuntzan, bortizkeria geldiarazteko premia nabarmendu dute: horretarako, jokabide horiek sustatzen dituzten indar sozialen azterketa eta kritika egin beharra dago, ikasle-irakasleei elkarrenganako errespetua indartzeko beharraz kontzientzia hartzen lagunduz, horrelako praktiken ondorioz erraztasun osoz azaltzen diren arduragabekeriak eta gehiegikeriazko jokabideen aurka.

Postmoderndateak gorputzari egungo balioa aitortzen dio; gorputzaren eta bere ekoizpenen esplotazioa, hein handi batean, hedabideetako alor denetan gorputzaren irudien agerpen masiboaren ondore da. Geure gorputzaren bitartez onetsi eta ezesten dugu, onetsiak edo gaitzetsiak gertatzen garen bitartean. Pertsona batzuk gurtu edo baztertzen ditugu, bere gorputza dela medio; beste batzuek estatua galtzen dute (Shilling, 1999). Egokiera horretan, gorputz hezkuntzako irakasleek erronka ikaslearen izaera pertsonal eta soziala indartzean datza: bere burua ezagutzen eta bere gorputza den bezala onartzen irakatsi behar zaio, herrixka globaleko erakuslehoetan ezarritako estereotipoen arabera juzkatu gabe, horietan gorputzak merkantzia hutsa baitira.

- Gizarte eta kultura alorretan urrunak diren taldeetako ikasle-

en premiak artatzea. Gorputz hezkuntzak denentzat egokiak liratekeen hamaika hezkuntza aukera eman litzake, elkar ulertzea eta integratzea sustatuko luketen mugimendu plegu berrien diseinu eta aplikazioari esker. Aukera horiek ikasle-irakasleek miatu beharko litzukete.

Amaiera bidean...

Berriro ere Shilling-en (1999) ideiak izango ditugu euskarri: autore honek dioenez, une historiko honetan gorputz hezkuntzako irakasleek prestatutako aurrean dituen erronka behinenei erantzunik eman ahal izateko, etekina eta produktioa nagusi duten kezak gainditu behar dira, mugimendu alorrean eta mugimendua balioztatzeke formetan eragina duten indar sozialak eraikitzen ahaleginduz.

Heziketa Fisikoko irakasleek prestatutako gizarte justu eta zuzenagoa osatzen lagunduko duelakoan, autore kritikoa zenbaitek —tartean Kirk (2001)— iradoki dutenez, irakasleak prestatzen ditugunok erne egon behar dugu geure lanean eragina izan dezaketenean kultura eta hezkuntza aldatzeko aurrean eta, era berean, prest egon behar dugu aldaketa horiek ekar ditzaketenean erronkei buru egiteko.

Heziketa curriculumaren itxitura estrukturalak alda daitezkeen, hezitzaileok konpromiso soziala hartu behar dugu. Eskolatik kanpo egintza politikorik izan ezean, beraz, nekez gerta daiteke prestatutako birkontzeptualizaziorik. Hala bada, pedagogoa kritikoko predikatzen dutena bete behar dute beren praktikan, aldaketaren eragile

bihurtuz. Sekula baino ozenago agintzen du XXI. mende honek duintasunez jantzirikoa pertsonak, ikasleak duintasun, zorientasun eta bere buruarekin ez ezik, gainerakoekin ere, harmoniaz haz eta hez daitezkeen.

Postmodernitatearen bereizgarriak eraginik, Heziketa Fisikoa norabide batean edo kontrakoan bilakatuko da. Pedagogia kritikoa batetik, irakasleak prestatzeko programek, bakea eta justizia hurreratzen lagunduko duten bortxakeriarik gabeko jolas eta jardura osasuntsuak sortzeko prestatutako egongo diren hezitzaileen prestatutako erraztu behar dute. Fernández Balboa-k (2001) proposatu legez, kultura anizteta sineskeria eta azturak biltzen dituzten praktikak egitea izan daiteke gure lanbideak lauso eta nahasia dirudien arren itxaropentsu agertzen zaigun geroaldi horri utziko dion herentzia.

Amaitzeko, gizarte postmodernoan justizia soziala sustatu nahi badugu, Heziketa Fisikoko irakasleak prestatzeko programetan agertzen den mentalitate teknokratiko hegemonikoak, desagerturik, atek zabaldu beharko dizkie joera demokratizatzaileei eta humanizatzaileei, bai Heziketa Fisikoaren irakaskuntza prozesuan eta edukia hautatzean, hezitzaileen prestatutakoan ere.

Pedagogia kritikoa, bestalde, aurreko paragrafoan aipaturiko helburua erdiesteko plataforma egoki-egokia da. Kirk-ek (2001) dioen modura, gorputz hezkuntzako irakasle gazteei pedagogia kritikoa egin diezaioketen funtsezko mesedea, kirolean eta jardura fisikoan bistan dagoenetik haratago begiratzen irakastea izango da. Irakaslea gaitu eta emantzipa-



Ana María Makazagaren argazkiak (2007).

tea jomuga izango duen pedagogia kritikoa, alegia, bere bizi-penak eta bere zabalagoa den arren horren ikusgarri gertatzen ez den prozesu sozialaren —generoaren eraikuntza soziala kirolean, edota kirola, dirua eta boterearen arteko loturak eratzen lagunduko diona.

Erreferentzia bibliografikoak:

- Fernández Balboa, J.M. (2001). "La sociedad, la escuela y la educación física". Hemen: *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoi (Alacant): Marfil (25-42 orri).
- Fitzclarence, L. eta Hickey, C. (1997). "Confronting yourself in narrative: The search for new pedagogy". *Paper presented at the Invitational Conference on Gender, Sport and Education*. Deakin University. Geelong (Australia).
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valentzia: Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2001). "Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física". Hemen: *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoi (Alacant): Marfil (101-109 orri).

- Lagardera, F. eta Pere Lavega, O. (2003). *Introducción a la praxeología motriz*. Bartzelona: Paidotribo.

- Macazaga, A. M^a (2006). El deporte puede ser educativo. *Cuadernos de psicomotricidad Escuela de Psicomotricidad*. Bergara: UNED (30-35 orri)

- Macazaga, A. M^a. (2003). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbo: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco (serie tesis).

- Parlebás, P. (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Malaga: Unisport, cuadernos Técnicos.

- Shilling, C. (1999). "Towards an embodied understanding of the structure/agency relationship". *British Journal of Sociology*, 50(4): 543-562 orri.

- Sicilia, C. (1999). *Lecturas: Educación Física y Deporte*. Revista digital. <http://www.efdeportes.com>.

- Tinning, R (1992). *Educación física. La escuela y sus profesores*. Valentzia: Universidad de Valencia.

- Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar, a través de un programa de habilidades sociales*. Bilbo: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).

Gorputz hezkuntza eta ikasleen osasuna

Carmen Peiró Velert

Valentziako Unibertsitatea



Sarrera

Haurreria eta gazteriaz, horien bizimodu osasuntsuez eta beren jarduera fisikoaz aritzean, eskola, eta, zehazkiago, eskolako gorputz hezkuntza honek bizimodu aktiboak bideratzean bete dezakeen eginkizuna. aipatu behar dugu derrigorrez. Horrela da, derrigorrezko eskolatze-etapan haur eta nerabe ororengana iristeko gai den erakunde bakarra eskola delako eta eskolak osasunaren sustapenean sekulako rola jokatzen duelako (Fox, 1997). Horrela geratu zen Osasunaren Mundu Erakundeak Ottawan osasuna

sustatzeko egin zuen aldarrikapean adierazitako ildoetan: hezkuntza zentron esku-hartzea, funtsez, trebezia pertsonalak gartzera, osasunaren mesedetarako ingurune lagungarriak sortzea eta egintza komunitarioa indartzera zuzendu beharra azpimarratzen zuen (O.M.E., 1986).

Gaur-gaurkoz haurrekin eginiko ikerlanek ere, maiztasun batez egiten den jarduera fisikoaren balioa eta osasunarekin eta ariketa fisikoarekin loturiko jokabide, jokaera eta ezagutzak ikastearen garrantzia nabarmentzen dute, haurtzarotik bertatik jarduera fisi-

koaren ereduak finkatzeko xedez; izan ere, Puhl, Greaves, Hoyt eta Baranowski-ren arabera (1990), eredu horiek helduaroan ere iraun egiten dute.

Helburu hori erdiesteko, rol garrantzitsua bete behar du hortxe eskolako gorputz hezkuntzak. Horrelaxe dio 1999ko Berlingo Adierazpenak, kalitatezko gorputz hezkuntzaz ari delarik: "bera da erarik eraginkorra eta barneratzaileena ume denei bizitza osoan zehar jarduera fisikoan eta kirolean aritu ahal izateko trebeziak, jarrerak, balioak, ezagutza eta ulermena emate-

ko, zeinahi gaitasun edo ezgaitasun dutela, zeinahi sexu, adin, aurrekin sozial, etniko, kultural edota erlijioso dutela (Penney, 2005 :19).

Hala bada, zalantzarik ez dago: gorputz hezkuntza nazioartean ari da ospea hartzen, orain aitortzen da bera dela haur eta gazteetan bizimodu aktiboak sustatzeko bitartekorik zuzenenetako bat, gazteak eta gaztetxoak eskolatestuinguruan baitu mugimen alorreko hezkuntza jasotzeko aukera (eta eskubidea).

Osasunarekin loturik, gorputz hezkuntza ikusteko modu bat garatuz eta ebaluatuz hamazortzi urte eginik nagoela, eskolako gorputz hezkuntza bitarteko izaki, haur eta gazteetan bizimodu aktiboagoen eta osasuntsuagoen sustapenean profesionalki jarduteko ildoan zirikorra taxutzea da nire asmoa lerro hauetan.

Irakaskuntza esku hartzearen funtsezko aspektuak

Atal honetan proposatzen ditudan funtsezko aspektuak, osasunarekin loturiko gorputz hezkuntzarekiko ikuspegi baten irakaskuntza parte hartzea den prozesuan zehar, irakasleentzako elementu orientagarritzat jo behar dira, eta, halakotzat, malguak izan behar dute eta kasuan kasuko hezkuntza testuinguruei egokitu behar zaizkie.

Berariaz, hurrengo arituko naiz: ongizatearen ikuspegitik, jarduera fisiko eta osasunaren arteko lotura ulertzea ahalbidetuko duen jarduera fisikoaren kontzeptu zabal batez; produktuaren gainetik, prozesuaren garrantzia; ikasleen interes eta zaletasunak aintzat hartzea; familia eta eskola komunitatearekiko lo-

turaz; ikaslearen erabaki hartzearen eta autonomiaren mesedetan jardutearen garrantzia; osasun giro mesedegileak sortzea eta, azkenik, osasun kontsumismoaren aurrean, ikasleen alfabetatzeaz (ikus 1. Taula).

Lehen aspektua **jarduera fisikoaren kontzeptu zabal** da: honen arabera, jarduera fisiko, eskeletoko muskuluekin nahita egiten den eta energiaren gastua eragiten duen mugimendu oro ez ezik, bizipen pertsonala izateko eta gainerako pertsonekin eta beren inguruko giroarekin interakzioan jarduteko aukera ematen du (Devís eta beste, 2000). Jarduera fisikoaren izari biologiko hutsean (organismoan eraginiko efektu fisiko eta fisiologikoetan) eragina duten irakaskuntza praktikak ez ezik, izari esperimentera eta soziala ere miatu eta sakondu behar ditugu profesionalok. Ongi izatea eragiten duten sententzio eta bizipenen bidez ere justifikatzen. Beharrezkoa baita ongizatea (baina ez ongizate artifizialik) sortarazten duten sententzio eta bizipenek, praktikaren eta beste pertsonetikiko harremanen ondoriozko etekinik justifikatzen dituzkeen jarduerak eratu eta gauzatea, planifikatu eta irakastea, ho-

Jarduera fisikoak giza existentziari egin diezazkiokeen mesedeak gaixotasunarekiko harreman hutsetik haratago iritsiko dira

riek sekulako osasun potentziala baitute.

Jarduera fisikoarekiko ikuspegi zabalago honek, era berean, jarduera fisiko eta osasunaren arteko harremanak zabaltzeko bide emango digu; horri esker, jarduera fisikoak giza existentziari egin diezazkiokeen mesedeak gaixotasunarekiko harreman hutsetik haratago iritsiko dira eta, horrela, ikasleen **ongizatean oin harturiko osasun perspektiba batez mintzatu ahal izango gara**. Ongizate perspektibatik aritzeari esker, jarduera fisiko egitearen garrantzia nabarmendu ahal izango dugu, horrek asetzen, betetzen gaituelako, horrela ongi sentitzen garelako,



Ibarra H.E. Gipuzkoa (2006).

1. Taula. Irakaskuntza esku-hartzearen funtsezko aspektuak

FUNTSEZKO ASPEKTUAK	Irakaskuntza esku-hartzerako ezaugarriak
Jarduera fisikoaren kontzepzio zabala	Bai jarduera fisikoaren izari biologikoan, baita izari esperientzian eta sozialean eragina izango duten irakaskuntza praktikak miatu eta sakontzea.
Jarduera fisikoa eta osasunaren arteko harremana	Harremanak gaixotasunaz haratago zabaltzea, jarduera fisikoa ongizate perspektibatik fokatzeko aukera emango dutenak. Jarduera fisikoa, bizipen positibo eta asetzeko modukoa ikasle guztientzat, beraien ahalmen eta mugapenak aintzat hartuta.
Prozesuaren garrantzia, emaitzaren gainetik	Egoera fisiko, jarduera fisiko eta osasun kontzeptuak irakasleek osteratzea. Egoera fisikoarekin loturiko azken produktu edo emaitza lortze huts bat baino protagonismo handiagoa ematea parte hartze prozesuari.
Irakasleen interesak aintzat hartzea	Ikaslea bizi den kultura herrikoi, fisiko eta teknologikoarekin kontaktuan jarri eta aintzat hartzea, hori bai, ikasleak nahi duena egiten utzi gabe; etika profesionalaren barnean beti.
Familiarekin eta eskola komunitatearekin lokarriak ezartzea	Jarduera fisikoaren praktika eskolatik haratago sustatzea. Jarduera fisikoaren lana familiarengana helaraziko duten estrategiak eta tokiko erakundeetako zubiak bilatzea.
Konexio teoriko eta praktikoa	Ikasleei oinarritzko ezagutza teorikoa ematea, testuinguru praktikoa ikasiko dela bermatuz.
Ikasleen erabaki hartzearen eta autonomiaren mesedetan aritzea	Irakasleak aukera eman behar dio ikasleari hau bere ikaste prozesuaren protagonista izan dadin eta osasunarekin loturiko praktika fisikoaz gero eta erabaki gehiago eta funts handiagokoak hartu ahal izan ditzen.
Osasuna mesedetuko giroak sortzea	Bizipen positibo, asegarri, gozamenezko eta parte hartzaileen elkarrenganako errespetuzko giroak, baita gaitasun pertsonal eta kolektiboko sentimenduak ahalbidetuko dituzten partaidetzaren aldekoak bermatu behar ditu irakasleak.
Jarduera fisikoari eta osasunari loturiko ideologiaren aurrean ikasleak alfabetatzea	Osasungarritzat jo ohi denari buruzko mezu kontraesankorren oldearen aurrean, ikasleengan konzientzia kritikoa mesedetzea, hausnarketa-bizipen teoriko-praktikoen bitartez.

horrek geure burua hobeki ezagutzen laguntzen digulako, geure kabuz zerbait egin dezakegulako, halako sentsazio berezia dastatzeko aukera ematen digulako edota besteekin eta naturarekin bat egini sentitzen garelako (Devís, Peiró eta beste, 2000).

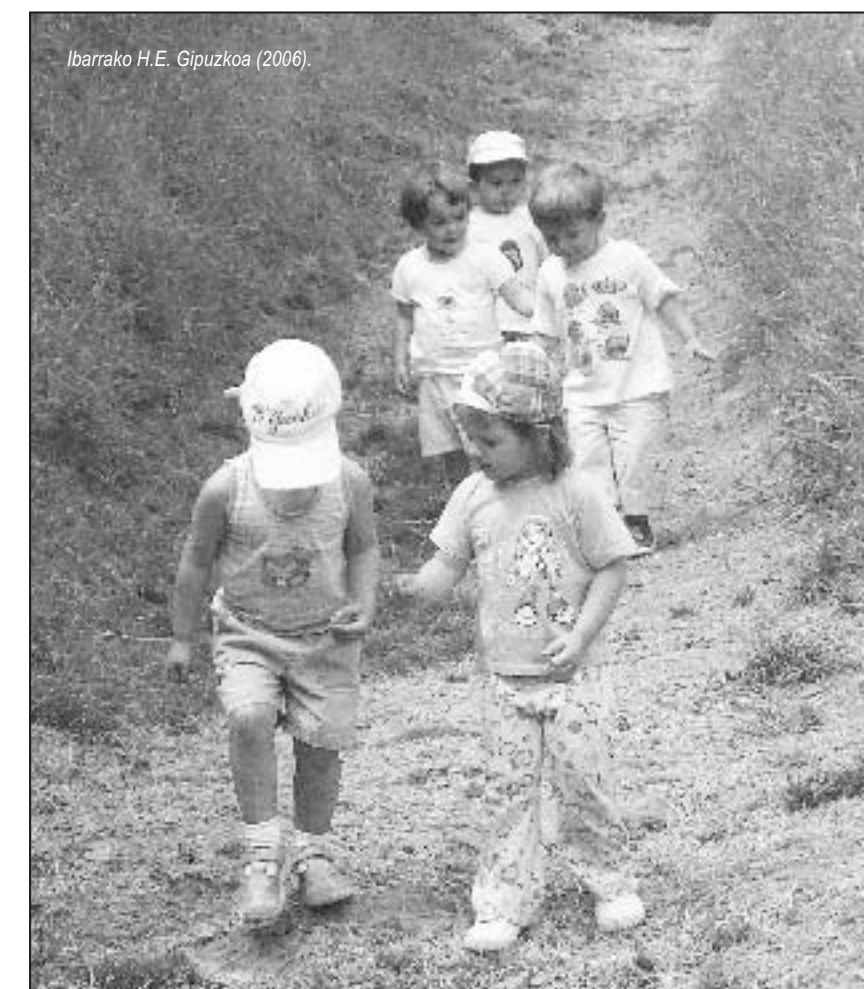
Bigarren kontsiderazioa hau da: gorputz hezkuntzak ikasleen praktika fisikoa ahalbidetu behar izan du, horren bidez lor daitekeen egoera fisikoaren maila zeinahi dela ere. Egoera fisikoa ohiko praktika fisikoaren emaitza edo ondorioztat jo behar da. Egoera fisikoaren ordez jarduera fisikoa lehenestea bidezkoagoa da pertsona guztiei dagokiela, denek egin baitezakete jarduerarik; egoera fisikoa hobetzea ez da beti lortzen, hori faktore genetikoaren emaitza delako, besteak beste. Ongizatean oinarrituriko osasun perspektibatik, garrantzi handiagoa du **prozesuak, jarduera fisikoak**, emaitza edo egoera fisikoak baino. Emaitzari arreta osoa ematea ez du bermatzen prozesua egoki eta osasuntsu izatea.

Hirugarren kontsiderazioan azpimarratu nahi nuke, alde batetik, garrantzi handia duela irakasleak **ikasleen interes eta zaletasunekin kontaktatzen** ahaleginik egiteak, ikasleak inguruan duen kultura herrikoi, fisiko eta teknologikotik bereiz ez bizitzeko. Horrek ez du esan nahi parte hartzaileek gutiziaz eskatzen dutenaren aurrean amore ematea dela; izan ere, maiz, osasunarekin loturik dauden jarduera fisikoak ikusi eta praktikatzeko moda, sineskeria sozial eta bihurrituriko formek bete-betean diraute, etika profesionalaren kontra (Devís eta Peiró, 2002). Egoera hori aldatu eta osasuna sustatzearekin koherente izateko ardura moral eta profesionala du irakasleak.

Bestetik, funtsezkoa deritzot, **osasunarekin loturiko jarduera fisikoa eskolatik haratago egitea** sustatzeari, horrela, gorputz hezkuntzako klasean irakasten denak ikaslearen eguneroko bizitzan eragina izan dezan. Horretarako behar-beharrezkoa da eskolako curriculumak finkaraziko duten estrategiak bilatzea, hala nola curriculumez kanpoko garapen formetan (jarduera fisiko osasuntsu eta eskolako kirolari buruzko jardunaldi edo asteak) eta familiarekin eta hezkuntza komunitateko bestelako erakundeekin —udalak, kirol klubak, etab.— komunikazio zubiak eraikitzea (Peiró eta Devís, 2001).

Kontsideratu beharreko bosgarren aspektu nagusiak ikasleari erabaki informatuak hartzea eta,

bere praktika fisikoari dagokionez, autonomo izatea ahalbidetuko dioten ezagutza teoriko eta praktikoa irakastearekin loturik dago. Horretarako, oinarritzko ezagutza hori testuinguru praktikoa ikastea (hots, eskolako eguneroko praktikan gauzatzea) bermatu behar du irakasleak; bizipenezko ikastea esanguratsua, aberatsagoa gertatuko da eta kontzeptu edukiaren asimilazioa eta integrazioa erraztuko ditu. Kontua, beraz, kontzeptu, jokabide eta jarrera edukiak, **teoria eta praktika lotuko dituzten zubiak eraikitzea da**. Izan ere, teoria eta praktika elkarrekin konektatzeko funtsezko elementuak izan daitezke irakasleak curriculum material berriak lantzea edo kasuan kasuko berezitasunei egokituriko materialak eraldatzea.



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

Funtsezkoa da, era berean, irakasleak ikasleari **bere ikaste prozesuaren protagonista** izateko aukera ematea, bigarrenak bere praktika fisikoaz (jarduera aukeratzear, noiz eta nola egiteaz, ikastearen zereginak egiteko lehentasunak ezartzeaz, testuinguruari dagozkion aspektuak kontsideratzeaz, etc.) gero eta erabaki gehiago eta oinarri sendoagokoak hartu ahal izan ditzan. Era berean, esfortzuan eta hobekuntza pertsonalean ahalegindu beharko du, aukerak berdintasunezkoak izan daitezzen eta interesak gida ditzan saiatuz. Horrela errazagoa izan daiteke ikaslearengan kalitate hobeko ikastea eta epe luzeagorako jardueretan inplikazioa indartuko dituen klase giroa sortzen lagun-

tzeara (Peiró, 1999). Horrela, irakasleak ikasleen erantzukizuna aldatze horrek lagunduko du haurren gaitasunen eta trebezien arteko aldeak lausoago ager daitezzen, eskolan nabari ez daitezzen.

Aspektu horri hertsiki loturik dago **osasanaren mesedetarako eskola giroa sortzea**. Funtsezkoa da irakasleak bizipen positibo, asegarri, laketezkoak eragingo dituzten praktika giroak sortzea; era horretan, parte hartzaileen arteko elkarlana eta elkarrenganako errespetua eta gaitasun pertsonal eta kolektiboko sentimenak, bai jarduera fisikoak egiteko unean, baita nahi duten ura aukeratzen edota besteei hori lortzen laguntzeko unean ere. Adiera horretan, per-

tsionen arteko lehia, ebaluazioa eta konparazio publikoa nagusi izango dituen praktika giroan errazkiago hautemango du ikasleak gutxiengo batentzat gorderiko giro baztertzaila. Aitzitik, elkarriketa bideratuko duen, hobekuntza pertsonala azpimarratuko duen, akatsetatik abiatutako ikastea eta ahaleginaren garrantzia hobetsiko dituen giroan ikasleak errazkiago hauteman dezake partaidetzazko, berdintasunezko giro barneratzaila (Duda, 1996; Peiró, 1999).

Horregatik da funtsezkoa pizgailu intrintsekoak nabarmentzea, jarduera fisikoak egitean, esfortzu eta hobekuntza pertsonala balioztatzea, garaipena, lehiakortasunik eza, hoberena izatea edo parte

hartzaileen arteko lehia azpimarratu gabe (Duda, 1996). Ruiz Pérez-ek dioenez (1995), gaitasunik ezak (edo ezgaitasunak) dakar, norbaitek egingo dituen guztiak eginik ere, ikastearen porrota edo okerra ekidin ezinezkoa izango dela pentsatzea dakar: eta horren ondorioa, eskuarki, proiektua bertan behera uztea izaten da. Erabateko faktorea da, autore honen iritziz, irakasleak de gorputz hezkuntzako irakasleak ikaste prozesuko akatsei egotz diezaiokien kausalitatea. Irakasleak akatsak ikaste prozesuaren zatitza hartzen duela atzematen badu ikasleak baliteke honek porrotaren emaitza gisa ez hartzea eta bere burua ezgai ez sentitzea. Álvarez Méndez-en bidetik (1993: 30), akatsa "etapatzat identifikatu behar da, ikaste prozesu dinamiko horretako unetzat. Irakaslearen laguntzari esker une ori gaintzea didaktikoa izango da; unea zigortzea, berriz, derrigorrezko isiltasunean ipintzea."

Hezitzaile garenez, gure ardura, azkenik, mendebaldeko gizarteak sortu duen **osasan kontsumismoan amil ez daitezen ikasleak alfabetatzea da**. Osasanarekin loturiko jarduera fisikoak biltzen duten baldintza, presio, ideologiek gorputz hezkuntza ikasgaiari kritikoki tratatzea eskatzen diote, pixkanaka kaotikoki ehundu diren hari guztiak agerian askatu ahal izan daitezten. Gure lana da praktika fisikoari buruz hausnarketa egin eta pentsamendu kritikoz jardutea. Kontua da ikaslea kontura dadin komunikazio hedabideen ahalmenaz, jarduera fisiko eta osasanaren inguruko ideiak gizartearen sortzen eta moldatzen diren moduz eta, zehazkiago, ikasleari irizpideak eta bizipen kritikoak eskaintzea, osasanarekin loturiko mezuen aldean digeritzen lagunduko dioten balio judizioak egin ahal izan di-

tzan, egungo kontsumismo honek bizirik iraun ahal izan dezan.

Azken gogoetak

Haur eta nerabeen jarduera fisikoaren mailak determinatzen dituzten faktore ugari eta nabarmenak gorputz hezkuntzaren testuinguritik at badaude ere, eskolako ikasgaiak horien bizi kalitatea hobetzen lagun dezake, aurreko paragrafoan agerturiko aspektuak koherentziaz aintzat hartuko dituen osasanaren ikuspegitik begiraturaz. Halaz ere, aspektu horiek ez lirerateke orainaldian soilik finkatu behar, bizitzeko ikastetik begiraturata baizik: hor behar-beharrezkoa du irakasleak ikaste prozesuak luzatzen eta helduaroko bizitzan baliagarri izaten lagun dezaketan irakaskuntzaz arduratzea.

Gorputz hezkuntzak ikasleen osasunean har dezaken garrantzi itzela gorabehera, espainiar testuinguruan irakasleen hezitzaileok aurrean dugun inkoherentzia nabarmen uzteko baliatu nahi nukerako hau: gorputz hezkuntza osasuna hezteko ikuspegitik berriaz azter dezaketan derrigorrezko ikasgaiak ez dagoela esan nahi dut. Ezagutzen dudana heinean, dena dago norberaren nahia- ketan horrelako planteamenduak txertatu behar dituztela sinesten duten irakasle bakan batzuen eskuetan. Irakasleen heziketak eskolan transferentzia agertzen duela eta gauzak osasanaren ikuspegitik begiratzea garrantzizkoa dela ontzat emanez gero, unibertsitate mailako hezkuntzak sortu duen hutsuneaz kezkatu beharko ginatke. Bestela, gorputz hezkuntza alorrean nolako prestakuntza eskaini ote diezaiekegu XXI. mende honetako herri-tarrei?

Erreferentzia bibliografikoak

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía* 219; 28-32 orri.
- Devis Devis, J. eta Peiró Velert, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física* 8; 73-83 orri.
- Devis Devis, J. (Coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Duda, J. L. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. Hemen: J. Devis Devis (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil (271-281 orri).
- Fox, K. R. (1997). The role of the school in the promotion of children's physical activity. Hemen: School Curriculum and Assessment Authority (eds.), *Physical Education and the Health of the Nation*. Londres: SCAA (14-15 orri).
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Ottawa: Osasanaren Mundu Erakundea - Kanadako Osasun eta Ongizate Ministerioa - Osasun publikoaren Kanadako Elkarte.
- Peiró Velert, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada (monográfico)* 9(1); 25-44 orri.
- Peiró Velert, C. eta Devis Devis, J. (2001). La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. Hemen: J. Devis Devis (Koord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil (323-339 orri).
- Penney, D. (2005). 'Jam donuts and sushi rolls': The Attitudes and Values outcome in the health and physical education learning area. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal* 52(2); 19-21 orri.
- Puhl, J.; Greaves, K.; Hoyt, M. eta Baranowski, T. (1990). Children's activity rating scale: description and calibration. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 61(1); 26-36 orri.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

Euskal curriculumuma, gorputz hezkuntza eta “adituen” ekarpena

Joseba Etxebeste Otegi ⁽¹⁾

EHUko Jarduera Fisiko eta Kirola Zientzien Fakultatearen irakaslea

Gorputz Hezkuntza egoera eskasean dago, eta eskolan proposamenak aurkezterakoan barregarri geratzen da. Zerk bultzatzen du egoera horretara? Ez ote da posible beste irakasgaien egoerara iristea? Hain zaila al da proposamen zentzudunak aurkeztea? Euskal Curriculumak ezinezkoa al du argi pixka bat piztea tunel ilun honetan?

Lehenik ulertu behar da, eskolak eta gizarteak ez dutela, gaur egun, pentsamendu dualista baztertu —arima eta gorputzaren arteko banaketa—; eta horrela, intelektualki garatzen diren helburu eta edukiak garrantzi handia dutela —matematikak, gizarte, natur zientziak— eta gorputzak, balore horiei sustengoa emateko soilik balio duela: *mens sana in corpore sano* oraindik indarrean dago. Horrela, soin hezkuntzako edukia “gorputza eta mugimendua” bilakatzen da; egun, horren bandera osasun higienikoa da.

Gorputzaren eta arimaren arteko dualismo hori gaintu nahi izanez gero, “jokabide motorra” ikuskera erabili behar da, horrek batzen baitu egilearen portaera eta horri ematen dion esanahia, ematen dizkion balioak. Ez dira bi arlo, baizik eta bakarra: ikasleak jokabide-

ak plazaratzen ditu, nahiz eta irakasleak soilik portaerak ikusi. Horrela bada, kontuan hartuta eskolak nolako herritarrak eraiki nahi dituen, alegia, probetxuzko gizon eta emakumeak, toki ezin hobean dago gorputz hezkuntza, hori bultzatzea baita bere betebeharra. Gure apustua argia da: jokabide motorrak bultzatzerakoan gorputz hezkuntzak bere tokia hartzen du, baita hezkuntza baliabide bihurtu ere, eta ez da gehiago arimaren balio gabeko ontzia izango. Eskolak egungo erronkei aurre egin nahi badio —immigrazioa, familiaren eta balioen aldaketa— baztertu behar du modelo dualista zahar hori, haurren jokabideari aurre egiteko.

Aurkezten dudana artikulu hau 2004an aurkeztutakoa da, “Gorputz Hezkuntza” izenpean, “Euskal Curriculumuma. Adituen ekarpena” bilduman (Etxebeste, 2004).

Berriz argitaratzeko ideia egun Euskal Curriculumak hartu duen, ustezko, bide okerrari aurre egiteko da. Garaian aurkeztutako tesuaren interpretazio eskasak kezkatzen nau, nahita ez bada ere, dualismoak bultzatutako egoeran gaudelako, eta hortaz libratzea zaila delako. Gaia hobe ulertzeko artikulu hari sarrera hau eta bukarako ondorioak gehitu dizkiot. Espero dut irakurleei ulergarriagoa egingo zaiela.

Gaiaren garrantzia

Euskal Autonomia Erkidegoan indarrean dagoen curriculumak heziketa fisikoaren eta kulturaren arteko harremana azpimarratzen du sarreran. Behin hori esanda, eta jokabide motorren esanahiaren garrantzia goraiatu ondoren, curriculumak erabat ahaztu egiten

ditu. Horren truke, dio «gorputza eta mugimendua» gorputz hezkuntzako irizpide nagusiak direla. Horrela bada, gure arloa makillajea eta fisika zientziako gorputzen dinamika bilakatzen dute. Jokabide motorra gorputza eta mugimenduari trukatzeko bul-tzatzen ditu heziketa fisikorako irakasleak galenaren erdian dagoen iparorratz gabeko itsas patroiaren antzera ibiltzera. Indarrean dagoen heziketa fisikorako curriculumak bi akats nagusi ditu. Batetik, euskal gizartetik kanpo dagoen Hezkuntza Proiektua zabal-tzen du, eta, bestetik, gure arloaren berezko sena ere nahasten du. Gure proiektua bada, gure kulturaren irizpideei jarraituz egingo den «jokabide motorren pedagogia» izango da.

Jokoak, jolasak, kirolak, ariketak, eta, oro har, Marcel Mauss-ek definitutako «gorputz teknikak» haurra giza elkartearen gizarteratzeko elementuak dira. Modu horretan, euskal gizartearentzat beharrezkoak izango diren «kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak» bereganatuko ditu ikasleak. Zalantzarik gabe, gizarteratze horrek kontuan

hartzen du banakoaren garapena. Gizaki bakoitzak beharrezkoak izango dituen garapen anatomikoa, fisiologikoa eta psikologikoa bideratuko dituelako sozializazio egokia lortzeko. Alabaina, betiere gizarteratzeak da ardatz nagusia. Gizarteratzearen garrantziaz ohar-tzeko, lagungarri izango dugu adibide exotiko bat.

Inuit herriak ipar poloko biztanleak dira. Poloko negu hotzean euren iglu barnean jokatzen dute. Joko horien etsenplu bitxi bat aurkeztuko dut, pultsu bat. Pultsua banakako duela da, jokalarik bata bestearen kontra buru-belarri arituko den joko mota. Euskaldunok ukondoa mahai gainetik jaso gabe eta eskutik helduta, kontrakoaren eskugaina mahaia ukitzen saiatzen garen antzeko pultsua da. Inuitak bi metroko hari baten bi muturrak lotzen dituzte eta jokalariek, aurrez aurre kokaturik, belarriaren atzetik pasatzen dute hari. Helburua, buruarekin atzeraka eta tinko irauten, kontrakoak belarriaren jasandako mina eta zauriaren eraginez amore ematea da. Duelu mota horiek gizon eta emakumeek egiten dituzte, normalean aurkarien gene-

roak nahastu gabe. Euskal Herrian, berriz, pultsua normalean gizonen artean bakarrik egiten dute.

Euskaldunok besoen indarra baloratzen dugu, horrek baserri eta itsasoko lanerako duen gorputz indarrean garrantzia azpimarratzen baitu. Inuiten, berriz, aurpegian oinazea jasotzeko gaitasuna dute irizpide, ipar poloaren haize hotz izugarri eta mingarriak onartzea beharrezkoa baitute euren bizimodu gogorra aurrera eramateko. Herri baten «gorputz teknikak» gizarteraren isla dira, eta horrela, sozializatorako elementu baliagarriak ere badira. Kultura bakoitzak biztanleen giharrak, prozesu metabolikoak, garapen psikologiko diferentek bultzatuko ditu, gizarterak ariketari ematen dion esanahiaren arabera.

Ez dago, bada, gorputz heziketa bakarra, egiteko modu egoki bakarra. Egungo gorputz hezkuntzak ahaztu egin du hezkuntzak haurra bere kulturaren murgilduta erdigunea duela. Heziketa fisikoak, hezkuntza orokorrean gertatzen den bezala, ezin da berbera izan balio ezberdinak dituzten gizar-

⁽¹⁾ Autorearen helbide elektronikoa: joseba.etxebeste@ehu.es



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

etan. Onartezina da garapen psikologikoan eta osasunean oinarritutako gorputz hezkuntza inozo bat, haurra izaki aseptiko eta «politikoki» egokia ontzat ematen duena. Izan ere, errealitatetik at dagoen heziketa bultzatzen du. Mende bukaerako ideien heriotza eta horrek dakarren postmodernitate garbia, orain dela urte asko erroto da heziketa fisikoa arloan. Inuiten gorputz heziketako «curriculum» ez da euskaldunon edo japoniarren «curriculum» berbera izango. Hezkuntzak ikaslea gizarteratzeko betebeharra du, gizarte jakin baterako, alegia.

Gaia horrela planteatua, euskal gorputz heziketako curriculum antolatzeke ikuspegia euskal kulturaren barnean topatzen saiatu beharko dugu, beste irtenbiderik ez baitugu. Baina, zein dira irizpide horiek?

Euskal gorputz heziketaren curriculum irizpideak: Jokoa eta jolasa

Euskarak badu bi termino gaztelaniaz «juego» eta frantsesez «jeu» adierazteko, jokoa eta jolasa. Luis Mitxelena Orotariko Euskal Hiztegiak «joko» honela definitzen du: «juego (si está sin adjetivo hace referencia a juego de azar) competición, deporte o acción de jugar». «Jolastu», aldiz, honela dio: «Lehiaketarik ez denean (soka-salto, bale-baleka) edo denbora-pasa gisa jokatzeko denean». Bi aditzak, jokatu eta jolastu, mota ezberdinekoak dira. Lehenengoa iragankorra «osagarritzat objektu bat hartzen duena», «jokatu dugu», eta bigarrena iragangaitza, «objekturik ez duena», «jolastu gara».

Joseba Zulaika antropologoaren ustez, bi kontzeptuak, jokoa eta jolasa, izaera ezberdinekoak dira. Jokoa ezaugarriak hauek dira: lehia, bipolaritatea, neurtutako denbora eta toki zehatza, eta irabazlearen anbiguotasun gabeko definizio argia. Jokatzea benetan eta seriozki egiten da. Irabazi ala galdu. Euskaraz «bata ala bestea» esaldiak adieraziko luke jokoa irabazi ala galdu.

Jolasa kontzeptuak, ordea, apurtuko luke «ala» hitzaren bipolaritatea. Horren ordez, «bata eta bestea» kontzeptua eskaintzen du. Ondo pasatzeko jolasten gara. Ez dago irabazle argirik. Jolasten direnek, aldi berean, irabazi eta galdu egingo dute. Anbiguotasunez betetako ekintzak dira, «egiaz betetako gezur biribilak».

Horiek horrela, euskal kulturak aisiaren gorputz teknikak aurkeztekoan bi kontzeptu bereiz daitezke: «kirol-jokoa» eta «kirol-jolasa», kirola motorraren sinonimoa eginez eta adjektibo gisa erabiliz betiere, gure hizkerak ohi duen moduan. Bi ikuskera horiek dira, bada, euskal gorputz heziketako curriculumaren irizpideak. Jokoa eta jolasak euskaldunak egiten gaitu, aho hizkuntza ez den gorputz komunikazioa barneratzen. Baina, zer barne logika daukate curriculumaren irizpideak diren kirol-jokoa eta kirol-jolasa horiek? Irakasleak nola bereiz dezake bata eta bestea?

Adibide bana aurkeztea argigarria delakoan gaude. Batetik, «champion» kirol-jokoa Galdames herrian haurrek egiten zuten txanpon jaurtiketa jokoa da, txanpon-jaurtiketarako lehia, helduen toka-jokoa antzekoa, alegia. Joko horren esanahia *bata ala bestea* da. Jokalariak irabazi ala galdu egingo dute, betiere txanponen jaurtiketen arabera.

Bestetik, gordeketa jolasa, kirol-jolasaren adibide argia. Hemen, ezkutaketan, *bata eta bestea* izango da nagusi, irabazi eta galdu egingo baitute jolaskideek. Gorpil zoro batean murgildurik daude jostalagunak; normalean harrapatzailea dena, iheslari da gero, eta harrapatzaile geroago. Jolasa denez, ez dago irabazle argirik.

Euskal kirol-aisia bitan banatua agertzen zaigu, batetik, jokoa irabazteko gozamen eta bestetik, elkarrekin ondo pasatzeko jolasaren plazerra. Bi ikuskera horiek bi sozializazioen bideak dira, gure kulturaren eta gizartearen bi alboak, haurrek biak bereganatu beharrezko dituztenak. Gure curriculumak, bada, bi arlo nagusi horiek edukiko ditu, kirol-jokoa eta kirol-jolasa, sozializazioak bultzatzen dituzten jokoa eta jolasak. Jokabide motorraren «euskalduntze» prozesu hori euskal giza ardatzak barneratzerako prozesua da.

Kontuan izan behar da «jokoa» eta «jolasa» fenomenoaren barne logika lau ezaugarri biko konbinaketan datzala, hau da: harreman psiko edo sozimotoarea, espazio zurrera edo zurtasunik gabekoa, irabazle edo irabazlerik gabeko denbora eta tresnadun edo tresnarik gabeko jokojolasa.

Aurkeztutako ezaugarrien arabera, jokojolas guztiak sailka daitezke. Adibidez, Galdames herrian haurrek egiten zuten «champion» jokoa jokalarien artean harreman psikomotorra dago, espazio zurreran egindakoa, lehia garailedua eta tresnaduna da. Horrenbestez, esan dezakegu jokoa «berezko» barne ezaugarria pertsona batek eremu zurreran tresnarekin jokatzeko lehia dela.

Aldiz, gordeketa-jolasa, jolas sozimotoarea, espazio zurrer gabekoa, garaile gabekoa eta tresna gabekoa izango da. Eta aldi berean, «berezko» jolasak «berezko» jokoa kontrako ezaugarriak edukiko ditu, hau da, taldean eginiko jolas sozimotoarea, betiere espazio zurrerik, garailerik eta tresnarik gabe jolastua.

Bi etsenplu argi horiek aurkezteak ez du esan nahi jokoa eta jolas guztiak ezaugarri horiek bete-betean dituztenik, jokoei eta jolasei jorra hori dutela baizik. Hau da, sozimotoarea diren jardura guztiak ez dira jolasak izango, pilota jokoa alegia, ezta espazio zurreran egiten direnak jokoa ere, harrapaketa jolasa kasu. Nabarduraz beteriko sailkapena da kirol-jokoa eta kirol-jolasena.

Horiek horrela, esan daiteke euskal jokojolasak bi muturretan zabalduz ardatz edo «continuum» batean banatu daitezkeela. Horrela, erpin batean «berezko jokoa» dago, aurkeztutako lau jokojolas ezaugarriekin, eta bestean «berezko jolasa», jokoa kontrako lau jokojolas ezaugarriekin.

Berezko jokoa ertzetik, onar dezakegu, honen hiru ezaugarri izango dituzten jokoa eta beharrezkoa denez, berezko jolasaren ezaugarri bakar bat. Joko talde horrek ia berezko jokoa ezaugarri guztiak dauzkaten jokoei osatuko dute. «*la jokoa*» deituko ditugu.

Eta berezko jolasaren ertzetik, berriz, honen hiru ezaugarri izango dituzten jolasak eta berezko jokoa ezaugarri bakar bat. Jolas talde horrek ia berezko jolasaren ezaugarri guztiak dauzkaten jolasak osatuko dute. Horiei berriz, «*ia jolasak*» esango diegu.

Hurrengo eskemak lagunduko du hori argitzen:

BEREZKO JOKOA	IA JOKOA	JOLAS JOKOA	IA JOLASA	BEREZKO JOLASA
Jokoa aldagai 1	Jokoa aldagai 3	Jokoa aldagai 2	Jokoa aldagai 1	Jokoa aldagai 0
Jolas aldagai 0	Jolas aldagai 1	Jolas aldagai 2	Jolas aldagai 3	Jolas aldagai 4

Adibidez, pilota-jokoa ia jokoa izango da, *joko sozio-motorra*. Jolasaren ezaugarri bakarra, jokalarien arteko harreman sozimotoarea izango da, baina, espazio zurrera eta tresnarekin egindako lehia izaten da beti. Oso joko ezagunak eta zabalduak dira arlo horietakoak, «brile – campo quemado – la balle au prisonnier» jokoa, esaterako. Bestetik, harrapaketa-jolasa ia jolasa da, *espazio zurreroko jolasa*. Haurrak elkarrekin jolasten dira, elkar ekintzan, amaierarik eta tresnarik gabeko jolasen, alabaina, herriko plazan aritzen dira, jokoa eremu zurreran.

Ardatz edo «continuum» horren bi ertzen erdian, argitasun handirik gabeko eremu berria agertzen da, non jolasaren eta jokoa bina ezaugarri dituzten, aisia-ekintzak baitaude. Soka-saltoko kasuak dira nagusiki, neskak *jolastu diren jokoa* eta neskek *jokatzen dituzten jolasak*. Nahasketa bitxi horri «*jolas-jokoa*» deritzogu, erdi-joko eta erdi-jolasa baita.

Hiru taldetan antola dezakegu «continuum» hori: jokoa (berezko jokoa eta ia jokoa osatutakoa), jolasa (berezko jolasak eta ia jolasak osatutakoa) eta jolas-jokoa. Modu honetan, euskal kirol-joko eta kirol-jolas jardura guztiak sailka daitezke, nola haurrenak, hala helduenak. Hori ez ezik, beste kulturakoak ere sailka daitezke.

Horrela, kultur aniztasuna bultzatzen duen dezakegu, gure ikuspuntua mantenduz eta aberastuz betiere, adibidez, Aljeriako joko-jolasak erabiltzen baditugu.

Hautazko edukien ardatzak ere berberak izan daitezke, baita behar bereziak dituzten ikasleentzat ere, ikastolaren proiektu propioaren ezaugarriak agertuz. Joko eta jolasen sailkapena erabiliz irakaslearen betebeharrak koherentziaz eta zentzuz antolatu daitezke.

Aldi berean, joko eta jolasa bi gizarte jokabide-ereduak ere badira. Aurrekoari gizartearen esanahia gehitu behar diogu, oro har, zeharlerroek adieraziko lituzketen beste esanahiak. Horrela, jokoak gizonezkoen plazarako joera publikoa adieraziko luke, jolasak, aldiz, etxe barneko gizonezko eta/edo emakumezko harreman intimoen erudia (familia eta lagunaren jokabidea) eta jolasa-jokoak, aitzitik, emakumezko etxe barneko arlo berezia. Euskal kulturak jokabide motorrei ematen dien esanahi bateratua da curriculumaren edukien sailkapena.

Eduki minimoen arazoa

Ikastola bakoitzak eraiki egin behar du bere ICP propioa, ez baitago haurrak hezteko modu bakarra, lehenago argitu dugun eran. Zikloaren amaieran ikasle batek barneratu behar duena zehatz-mehatz azaltzea zaila da, are gehiago, hezkuntza fisikoaren egoera kontuan izanik. Nahiz eta jarduera unibertsalik ez egon, posiblea al da onartzea ikasleak ikasten duena balio unibertsala izatea? Zer da ikasleak ikasi behar duen minimoa euskaldunon ikuspuntutik, munduan zehar ere baliagarria izateko?

Maiz, bukaera hasierarekin lotzen da berriz, eta hau dugu kasu horietariko bat. Curriculumaren minimoak gaiaren mamiarekin lotu behar dira, gaiaren garrantziarekin. Arestian esan dugunez, joko eta jolasa gizartekotzeko baliagarriak dira, eta, aldi berean, proiektu baten araberak gizarte bera aldatzeko ere erabili daitezke. Ikaskuntza prozesu horrek ikaslearen jokabideak gidatuko dituen giza ereduak eraikitzen ditu. Horrela, gaur eraikiko ditugun joko eta jolas ereduak etorkizunean erabilgarriak izango dira, kanpokoak eta etxeakoak banatzen dituzten bizi egoeretan, lotura publikoa edo pribatua adierazten duten egoera arruntetan. Hezkuntza fisikoak ikaslea gizartekotzean honen gizarte pentsamendua gartzatzen laguntzen du, ikasleari etorkizunerako beharrezkoa egingo zaion pentsamendua izango du. Joko eta jolasa eskolak izateaz gain, bizitza bera ere badira.

Horrela, kirol-joko, jolas eta jolas-jokoak ezagutzea, egitea, eta, ahal den neurrian, menderatzea, minimotzat ematen dugu, baita gizarte esanahia barneratzea ere. Ondorioz, bizitzan zehar euskal herritar berri honek behar izango dituen oinarriko gizarte irizpideak eta orientabideak bereganatuko ditu, gizarte-ereduak eraikitzen baititu.

Bestalde, beste maila apalagotan, baina berezitasun propioz beteta maila motorrean, jardueren arteko transferentzia motorez hitz egin behar dugu. Horrela ikusiko genuke nola euskal joko psikomotorrak lagungarriak izan daitezkeen beste joko psikomotorrak ikasteko, adibidez, harri-jasotzea lagungarria izan daiteke halterofilia egiteko. Era berean, joko soziomotoretan: pi-

lota-jokoa lagungarria izango da kubatarren «juego de la pelota» ikasteko (beisbola). Adi egon behar dugu ea transferentzia bi aldetara eman daitekeen, «juego de la pelota» kubatarra ere lagungarria izan daitekeelako euskal pilotarako, alegia. Modu berean jolasa baliagarria da jokoak erakusteko, barne ezaugarri berberak erakusteko, baina jokoak ere erabilgarria izango da jolasa erakusteko. Ez dago, bada, jokoen eta jolasen arteko hierarkiarik, batzuk ez dira besteak baino hobekak.

Gure hipotesia garatuz, esan dezakegu ikasleak espazioarekiko, denborarekiko, jokalariekiko eta tresnarekiko, ikasleak ikasitako harremanak (jokoak, jolasa eta curriculuma eraikitzeke erabili ditugun elementuak) baliagarriak izan daitezkeela etorkizunean egoera motorra berdintsuei aurre egiteko⁽²⁾. Horrela, pentsa dezakegu, beti hipotesiaren barnean, eskolan egiten diren espazio ziur gabeko eta «irabazle» gabeko tresnadun jarduera soziomotoreak etorkizunean autoa eta motorra gidatzeko lagungarriak izan daitezkeela. Ez dugu transferentziaren garrantzia gutxietsi behar. Arlo honetan ikerketak bultzada handia behar du, oso atzeratuak baitaude. Hitz batean, egoera motor anitz horietan esperientzia egoki bat izatea litzateke hezkuntza fisikoaren gutxieneko helburu. Laburbilduz, hezkuntza fisikoan egiten dena erabilgarria da etorkizuneko bizitza arruntetan, eta, aldi berean, geroago egin nahi izango dituen jarduera motorren lagungarria ere bada. Horrela, ikasleek etorkizunean kirola egiteko ohitura izatea epe luzeko helburu bakarizat duen egungo curriculumak, *kultura higienikoa*, gau erdiko ahuntzaren eztula dirudi. Proposa-

tzen diren ikasketen eraginez, aldiz, etorkizunean ereduak finkatzea da eskolaren sena, hau da, herritarrek eraikitzea.

Honekin lotuta ebaluazioa dago. Mementoz lasaitasunez hartu behar da aipatu ebaluaketa hori, lehen pausoa helburuak eta edukiak ondo finkatzea delako. Eta bigarren pausoa, minimo horiek nola kontrolatu izango da. Ebaluaketak ere ikastolaren proiektu osoarena izan behar du, irakaslearen hautuen eta ikaslearen erantzunaren arteko harremanaren ebaluaketak. Gorputz-hezkuntzaren irizpideak aldatzeak ebaluaketaren aldaketa ere dakar.

Edukien aukera

Aurkeztutako joko eta jolasen «continuum-a» baliagarria da jarduera motorean sailkapena egiteko. Horrela, edukiak aukeratzea irakaslearen eskuetan dago: euskal haurren joko-jolasak, helduen herri kirolak, kirol modernoak, joko eta jolas zaharrak, egungo kalerakoak, kirol ariketak edo beste kulturako gorputz jarduerak ere erabil daitezke euskal curriculumean. Gakoa joko eta jolas horien barne ezaugarrietan datza, horien arabera gizarteratzen baitira haurrak.

Bestalde, kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak joko eta jolasaren jarduerarekin oso loturik daude. Ikaslearen jokabidea ez da berbera izango lehiadun jokoa edo lehia gabeko jolasean eta horren edukiak ere erabat diferentek dira egoera psikomotorrean edo soziomotorean, lehenengoan ez baitago deszentrazio motorren beharrik. Ikaslea indibiduo osotzat hartzea, betie-

re bere testuinguruan, oinarrikoa da jokabide motorearen pedagogia gauzatzeko. Alabaina, kontuan eduki behar da hezkuntza motorean prozedura eta jarrera edukiak direla garrantzizkoak, eta kontzeptu edukiak lagungarriak diren heinean bakarrik garatu behar direla.

Hortxe dago koska! Gure eskola akademikoak bultzatzen dituen edukiak kontzeptualak dira, eta Gorputz Hezkuntzan horiek ez dute beste irakasgaietan duten garrantzirik.

MULTZO 1: JOKO ARLOA.

Plaza-gizon gizarte-ereduaren jokabidea da jokoak. Kanpotarren aurrean euskaldunok dugun jarrera erakusten du. Gizonezkoaren arloa da. Zerbait dago jokoan, eskolan gertatzen den bezala ikaslearen notarekin. Jokoaren eremu «naturala» plaza denez, jarduerak espazio zurreretan egiten dira, garaileekin eta normalean objektu espezializatuekin, bai modu psikomotorrean, bai modu soziomotorrean.

Araudia «inposatua» dago. Ezinezkoa da aldaketarik egitea, eta araudiak jokalarik guztiak egoera parekoan ipintzen ditu, gero nor den gehiago jakiteko. Laburbilduz, jokoaren filosofia «irabazteko» denbora pasa da.

Tradiziozko kulturaren berezko jokoak eta joko soziomotoreak dira ezagunenak eta garatuenak. Irabazle gabeko jokoaren garrantzia ere nabaria da, hau da, norberaren burua bestearen aurrean nabarmentzeko egiten diren jarduerak dira, irabazle ezkutuarekin. Normalean kode estetikoak edukitzen dute, zirku jokoak, alegia.

Euskal gorputz heziketako curriculum antolatzeke ikuspegia euskal kulturaren barnean topatzen saiatu behar dugu

MULTZO 2: JOLAS ARLOA.

Etxekoan arteko ereduaren jokabidea da jolasa. Lagun eta senideen aurrean euskaldunok dugun jarrera erakusten du. Arloa mistoa da. Ez dago ezer jokoan, jolasten da eta kito. Harreman soziomotorea nagusia da, garaile gabekoa, objektu gabekoa eta edozein eremutan eman daiteke, basoan, etxe inguruan, itsasoan, plazan...

Araudia haurrek beraiek aldatzen eta onartzen dute. Aldaketak egitea arrunta da. Araudiak egoera ezberdinean ipintzen ditu jolaskideak: harrapatzaile iheslari... talde harremana aberatsa izan dadin. Laburbilduz, jolasaren filosofia «elkargatzeko» denbora-pasa da. Tradiziozko kulturaren berezko jolasak eta jolas ziurak dira ezagunenak eta garatuenak. Tresnadun jolasaren garrantzia ere nabaria da. Batzuk ehizarako tradizioarekin lotuta daude. Beste batzuk, aldiz, egungo natur jarduerak dira, adibidez, mendiko txirindularitza.

MULTZO 3: JOLAS-JOKO ARLOA

Kultur arlo honek esanahi anitz dauka eta sei jolas-joko mota daude barruan, baina nagusiki hiru arlo proposatzen ditugu. Lehe-

⁽²⁾ Arlo honetan egindako ikerketek hipotesia baieztatzen dute. Halere, zuhur jokatu behar dugu hipotesia oso urrunera ez eramateko.

nengoari jolas-joko 1 deritzogu eta neskarentzako tradiziozko jolas-jokoak dira, soka saltoa. Ga-

rrantzi handiko arlo honen filosofia «errepikatzearen gustuan» dazta.

Bigarrenari, aldiz, jolas-joko 2 deritzogu eta egungo kirol modernoak bultzatzen dituen banakako

Ezagutu behar dituen gertaera eta kontzeptuak	Egiten jakin behar dituen prozedurak eta lortu behar dituen trebetasunak	Bereganatu behar dituen balio eta jarrerak
---	--	--

<p>Joko jarduerak burutzeko beharrezkoak diren kontzeptuak ezagutzea (araudiak, segurtasun neurriak, materiala ezagutzea, mapak irakurtzea...).</p>	<p>MULTZO 1: JOKO ARLOA.</p> <p>1.1. Berezko jokoak: psikomotorea, espazio ziuerra, objektuduna eta irabazleduna. (Toka jokoa, xabalina jaurtiketa, «champlon» jokoa, tortoloxak...)</p> <p>1.2. Joko soziomotorea: soziomotorea, espazio ziuerra, objektuduna eta irabazleduna.</p> <p>1.2.1. Kooperatiboak.⁽³⁾ (Gizon proba taldeka, Irabazledun soka saltoa «zenbat urterekin ezkonduko naiz», gimnastika artistikoa taldeka...)</p> <p>1.2.2. Oposiziozkoak. (Buzur buruko pilota partida, pultsuak, judo borroka, 1.500eko lasterketa...)</p> <p>1.2.3. Oposizio-kooperaziozkoak. («Brile, campo quemao, al cementerio», saskibaloia, errugbia, bote luzea, criqueta, ultimatea, ...)</p> <p>1.3. Irabazle gabeko jokoa: psikomotorea, espazio ziuerra, objektuduna eta irabazle gabea. (Yo-yo jokoa, diaboloa, zirko jokoa...)</p> <p>1.4. Tresna gabeko jokoa: psikomotorea, espazio ziuerra, objektu gabea eta irabazleduna.</p> <p>1.4.1. Neurketa kuantitatiboa. (Igeriketa, atletismoko lasterketak...)</p> <p>1.4.2. Neurketa kualitatiboa. (Gimnastika...)</p> <p>1.5. Espazio ziur gabeko jokoa: psikomotorea, espazio ziur gabea, objektuduna eta irabazleduna.</p>	<p>Jardueren balioen joera: «irabazteko» denbora-pasa.</p>
		<p>Giza eskubideak – Giza ereduak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denak egoera berean eskubide berberak, nor den gehiago jakiteko. • Kanpotarren aurrean plaza-gizonaren jarrera.
		<p>Tokian tokiko kultura eta kultur aniztasuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Euskal haurren jokoak eta herri kirolak. • Beste lurraldeetako jokoa eta kirolak.
		<p>Osasun higienikoa:</p> <p>Jokoaren espazio ziuerrarekin loturiko norberaren osasun mugak.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joera kaltegarriak uxatzea. • Prestaketa egokia bultzatzea.
		<p>Hezkidetza:</p> <p>Plaza-gizonen balioak.</p>
		<p>Kontsumoa:</p> <p>Joko zelai berezien eta objektu espezializatu eta teknologikoen balioak.</p>
		<p>Natura-Plaza:</p> <p>Plazaren balioa.</p>

⁽³⁾ Ez dugu gorputz adierazpena eduki multzotzat onartu kirol-joko eta jolasen arloetatik kanpo dagoelako eta beste ikasgaietan ere jorratzen delako. Hala ere, dantzak eta koreografiak espazio ziuerrako jolastzat ditugu.

espazio ziur gabeko jarduerak dira, goitibeherak, esaterako. Egungo patinak eta skate-ak. Arlo honetan «gorputza arriskuan jartzeko grina» bultzatzen da eta mutil gazteen joera bereziaren seinale da. Aitzitik, jolas-joko 3 deritzogunean aurreneko bi ataletan lekurik ez dutenak bilduko ditugu⁽⁴⁾.

Ondorioak: Euskal Curriculuma eta ideologia

Orain arte azaldu ditugun ideiak eta programazioa, ikerketan oinarritutako datuen hezkuntza aplikazioak dira: praxeologia motorea, kirol antropologia eta kirol soziologia nagusiki (Etxebeste, 2004). Hezkuntza aukerak irekiak uzten

saiatu gara, ikastetxeen nortasunaren eta aniztasunaren eskubidea bermatuz, gure ideologi personalak besteen pentsamenduen aukerak murriztu ez ditzaten. Horrela, eskola batek pentsa dezake nagusiki jolasaren elkarbanatzeko plazerean oinarritutako hezkuntza bat egitea; eta aldiz, beste eskola batek, kontrakoa, jokoaren irabaz-

Ezagutu behar dituen gertaera eta kontzeptuak	Egiten jakin behar dituen prozedurak eta lortu behar dituen trebetasunak	Bereganatu behar dituen balio eta jarrerak
---	--	--

<p>Jolas jarduerak burutzeko beharrezkoak diren kontzeptuak ezagutzea (araudiak, segurtasun-neurriak, materiala ezagutzea, mapak irakurtzea...).</p>	<p>MULTZO 2: JOLAS ARLOA.</p> <p>2.1. Berezko jolasa: soziomotorea, espazio ziur gabea, objektu gabea eta irabazle gabea.</p> <p>2.1.1. Kooperatiboak. (Mendi irteerak ...)</p> <p>2.1.2. Oposiziozkoak. (Ezkutaketa, «tuqqena-tuffera» jolas aljeriarra...)</p> <p>2.1.3. Oposizio-kooperaziozkoak. (Lapur eta mikelleteak, «tres navios»...)</p> <p>2.2. Espazio ziuerrako jolasa: soziomotorea, espazio ziuerra, objektu gabea eta irabazle gabea.</p> <p>2.2.1. Kooperatiboak. (Korroka, katalanen giza dorreak, euskal dantzak, koreografiak...)⁽⁵⁾</p> <p>2.2.2. Oposiziozkoak. Harrapaketa, «chat perché», «kitoka»...</p> <p>2.2.3. Oposizio-kooperaziozkoak. «La araña», katea, «la banda a dos», pilota eserita...</p> <p>2.3. Beste jolas batzuk. Aurreko taldeko jolasek baino gizarte balio gutxiago dute. (Jolas tresnaduna, jolas garaileaduna eta jolas psikomotorea).</p>	<p>Jardueren balioen joera: «elkargatze» denbora-pasa.</p>
		<p>Giza eskubideak – Giza ereduak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etxekoen arteko jarrera. • Denak ezberdinak elkarrekin bizitzeko.
		<p>Tokian tokiko kultura eta kultur aniztasuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Euskal haurren jolasak. • Beste lurraldeetako jolasak.
		<p>Osasun higienikoa:</p> <p>Leku ziurgabeko jolasetan taldeko osasun mugak.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurtasun neurriak.
		<p>Hezkidetza:</p> <p>Arlo mistoaren balioak.</p>
		<p>Kontsumoa:</p> <p>Jolas toki xumeen eta objektu espezializatu gabeko eta teknologia eskasekoen balioak.</p>
		<p>Natura-Plaza:</p> <p>Basoaren eta itsasoaren balioa.</p>

⁽⁴⁾ Prozedurak eta balioak zenbakien arabera lotzen dira.

tearen plazeraz gauzatzea euren proiektua.

Legez, Espainiako 2006eko Hezkuntzako Lege Organikoa kon-tuan edukitzea beharrezkoa da Euskal Erkidegoan garatu behar dugun Hezkuntza dekretu berrira-

ko. Horrela, aztertu dezakegu ea legeak ezartzen dituen helburuak eta guk aurkeztutako curriculum bat datozen, edo erabat urrun gauden, eta ezinezkoa den hori garatzea arazo juridiko eta politikorik gabe. Legeak Hezkuntzaren helburuak zeintzuk diren adieraz-

ten duenez, gorpuztze hezkuntzak horietan zer-nolako parte hartzea duen argitu dezakegu. Hamaika helburu daude testu juridikoan, eta horietako batzuetan beste batzuetan baino garrantzi handiagoa du gorpuztze hezkuntzak. Goazen biak lotzera:

Ezagutu behar dituen gertaera eta kontzeptuak	Egiten jakin behar dituen prozedurak eta lortu behar dituen trebetasunak	Bereganatu behar dituen balio eta jarrerak
Jolas-joko jarduerak burutzeko beharrezkoak diren kontzeptuak ezagutzea (araudiak, segurtasun-neurriak, materiala ezagutzea, mapak irakurtzea...).	<p>MULTZO 3: JOLAS-JOKO ARLOA</p> <p>3.1. Jolas-jokoa 1: soziomotorea, irabazle gabekoa, tresnaduna, espazio ziuerra. («El cocherito lere» soka-salto...)</p> <p>3.2. Jolas-jokoa 2: psikomotorea, irabazle gabekoa, tresnaduna, ziurgabeko espazioa. (Eskalada, «goitibehera»...)</p> <p>3.3. Jolas-jokoa 3. Lehengo bi atalekoak ez diren beste jolas-joko guztiak. (Estropadak...)</p>	<p>Jardueren balioen joera:</p> <p>3.1. Errepikatze gustua</p> <p>3.2. Gorpuztze arriskuan jartzeko grina.</p> <p>3.3. Beste batzuk.</p> <p>Giza eskubideak- Giza ereduak:</p> <p>3.1. Etxeko andrearen jarrera.</p> <p>3.2. Mutil gazteen jarrera.</p> <p>3.3. Beste batzuk.</p> <p>Tokian tokiko kultura eta kultur aniztasuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> Euskal haur jolas-jokoak. Beste lurraldeko jolas-jokoak. <p>Osasun higienikoa:</p> <p>Jolas-jokoaren osasun mugak.</p> <ul style="list-style-type: none"> Segurtasun neurriak. Prestaketa egokia bultzatzea. Joera kaltegarriak uxatzea. <p>Hezkidetzak:</p> <p>3.1. Emakumezkoen jardueren balioak.</p> <p>3.2. Mutil gazteen jardueren balioak.</p> <p>3.3. Beste batzuk.</p> <p>Kontsumoa:</p> <p>3.1. Etxeko objektu xumeen balioa. (Soka...)</p> <p>3.2. Garraiatzeko objektu espezializatuak eta teknologiaren balioa.</p> <p>3.3. Beste batzuk.</p> <p>Natura-Plaza:</p> <p>3.1. Emakumezkoen etxe eremua.</p> <p>3.2. Plaza balioak plazatik kanpo (mendian barne...).</p> <p>3.3. Beste batzuk.</p>

a • *“El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.”*

Gorpuztze heziketan, jokabide motoreak ikasleen nortasuna bere giza osotasunean garatzen du; ezagunak ditugun hiru arloetan: irabazteko, elkarbanatzeko eta errepikatze egoeretan; arlo bakoitzak bere berezitasunak izanik.

b • *“La educación en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.”*

Jokabide motoreen ikuspuntutik, ikasle guztiak irabazteko, elkarbanatzeko eta errepikatzeko plazerez gozatu beharko dute, plazer horiez gozatzeko, eskubideen bermea izango baita.

c • *“La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.”*

Jarduera motoreak ikasleen jokabideak testuinguru ezin hobean kokatzen ditu ezkatutako liskarrik agerian ipintzeko, eta errespetuz, horiei konponbidea topatzeko. Jokoak eta jolasak bizitzaren laborategiak dira, eta hori barruan gertatzen dena lagungarria izango da bizitzako beste arloetan aplikatzeko. Liskarrek ez dute balio berbera edukiko, jokoan, jolasean eta jolas-jokoan; esanahi ezberdina dutelako. Dударik gabe, irabaztearen plazerak, ikasleen arteko arazoak areagotu egiten ditu; elkarbanatzeko ondo-pasatzean, gertatzen ez dena.

d • *“La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.”*

Gorpuztze heziketan ikaslea ardura egoeratan ipintzen du, egoera bakoitzean bere eskubideak eta betebeharrak baititu: ez da gauza bera, futboleko atezaina edo arrelaria izatea. Erresponsabilitate hori gauzatzeko modua, jarduera motarekin oso lotua dago: mendira elkarrekin joatearen erantzukizuna, besteentzat arazo ez izatea, erresponsabilitatea garatzeko modu bat da; eta ehun metroko lasterketan antzinako marka hobetzea beste era bat. Jokoa eta jolasaren banako ardura modu ezberdinean garatzen da.

e • *“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.”*

Bakea modu ezberdinean uler-tzen da jokoan ala jolasean. Jo-



Peni Balanogorri (2006)

Transferentzia bi aldetara eman daiteke. jolasa baliagarria da jokoak erakusteko, barne ezaugarri berberak erakusteko, baina jokoak ere erabilgarria izango da jolasak erakusteko

koan. galtzaileak galtzen ikasi behar du, bestearen errendimendu hobea onartzen; eta irabazleak ez du galtzailea mespretxatu behar: hau da plaza-gizonaren eredu. Jolasean, aldiz, bakea talde betebeharrekin loturik dago, besteak, ezberdina, onartzearekin. Giza eskubideekin lotuta, esan behar da haurren eskubideetan jokatzeko eta jolas-tea dagoela, haurrek haur izateagatik dituzten eskubideak baitira; eta beste lurraldeetako elkar-lana, gure kultura ludikoaren elkar trukean ikus daitekeela: beste kulturak ezagutzea errespeturako bidea da. Ingurugunea errespetatzea, Euskal plaza eta basoaren arteko lehia da. Halere, hori gauzatzeko kontutan eduki behar da, basora edo parkeetara hurbiltzeko, irakasleak dituen arazoak, eta aldiz, eskolako jolas-toki eta kirol lekuak porlanaren paradisua eskura dituela.

f • *“El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus*

Gorputz hezkuntzako arazoak bi dira: lehena zientifikoa, zein den gure objektua galderari erantzun behar diona; eta bigarrena ideologikoa, zer nolako herritarra nahi dugun aukeratu

aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor."

Etsenplu batek helburua argituko digu. Ezkutaketan ezkutatu dagoen jostalaguna bere gaitasunean konfiantza izan beharko du, eta bere burua libratu nahi izanez gero, harrapatzailearen ahalmenekin konparatuz, sormena eta aukerak hartzeko gaitasuna jokoan ipini beharko du. Joko eta jolasetan etengabeko aukerak hartzen dira, eta banakoen erabakiak, nagusiki, afektibitateak kudeatzen ditu.

g • "La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad."

Gorputz hezkuntzako eskoletan komunikazio nagusia motorea da, komunikazio linguistikoak irakasleak azalpenak emateko balio dute: helburua ahozkotasuna ondo erabiltzearekin lortuko da; trabeskako edukia baita.

h • "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, ejercicio físico y el deporte."

Eskolako edukiek ez dute jakintza mota berbera: biologiak jakintza zientifikoa ditu, eta historiak, aldiz, jakintza historikoak. Gorputz hezkuntzako jakintzak, nagusiki teknikoak dira, "gorputzarekin" zerbait egiten jakitea: futboleko, harrapaketa edo soka saltoan jokatzen eta jolastan jakitea. Esaldiaren bigarren zatian espresuki gorputz ariketa eta kirolaren garapena bultzatzea behartzen du, baina arazoa, ez da helburua, baizik eta nola gauzatzen den. Ikasleek astero bi orduko ariketa egingo dute eskolan dauden bitartean, eta hor ikasitakoa etorkizunean erabiliko dute: badmintonean jokatzen eskolan ikasteak, etorkizunean badmintonean jokatzeko aukera ematen du.

Arestian ikusitako transferentziaren balioa bultzatu behar da, badminton ikasteak pilotan jokatzen lagundu dezake. Beste gauza bat da gorputz hezkuntzako eskoletan jarduteagatik etorkizunean herritar horiek ariketarekiko aztura osasungarriak izango dituztela sinistea; hori aztiekin bakarrik dakite.

Aldiz, zera pentsa daiteke: egun ikasleek jokoen eta jolasen plazeraz gozatzea, lagungarria gertatuko zaiela etorkizunean berriz errepikatzeko. Har dezagun gaur egungo osasun arazo bat: haurren obesitatea. Burutazio sinplea egingo dugu. Urte asko dira gorputz hezkuntzako eskola orduak astero bi direla, eta badakigu azken hamar urteetan

haur obesitatea zeharo zabaldu dela; ondorioa oso oinarrikoa da; horri aurre egiteko soin hezkuntzako orduak gehitu egin behar dira; irabazteko, elkarbanatzeko eta errepikatzeko plazeraz gozatzuz, etorkizunean haur horiek eskolaz kanpo, horretaz gozaten jarraituko dutela itxaropena izan. Ez dago objektuz aldatu beharrik osasuna garatzeko.

i • "La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales."

Arlo horretara, Gorputz hezkuntzaren ekarpena aztertuz, esan behar da joko eta jolasetan esperientzia zabala edukitzea lagungarria egingo dela etorkizunean kirol teknikari izan nahi dutenentzako; eta aldi berean, beste arloetako lanbide teknikak ikasteko, esperientzi anitz hori lagungarri izan daitekeela: ergonomiaren eta ludikotasunaren arteko transferentzia egon daitekeen heinean.

j • "La capacitación para la comunicación en la lengua oficial u oficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras."

Arestian ikusitako "g" atalekoa aplikatu daiteke berriz ere, atal honetan.

• K: "La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento."

Herritarrak prestatzea da gorputz hezkuntzaren lehen helburua, jokoak eta jolasak giza "errealitatearen" isla baitira. Gure betebeharra da ikaslearengan bizi ereduak

indartzea eta sendotzea: plaza-gizonaren, etxearen kudeaketaren eta etxearen arteko ereduak barneratzea. Hainbeste liskar politiko ekarri duen "Hiritarren heziketa" eduki berriaren ondoan, gorputz hezkuntzak urteak daramatza hori bultzatu nahian. Herritartasun praktikoan aurrerapen handiak egingo genituzke, jokabide motoren heziketa bultzatuko bagenu.

Ikusitakoak ikusita, bi ondorio ateratzeko. Lehena, hezkuntza inspektore batek ezinezkoa izango duela egiten dugunaren balioa ukatzea, guk proposatutakoa araudiekin bat datorrelako, arestian hezkuntza helburuetan ikusi dugun bezala. Oso arraroa izango litzateke aurkezten ditugun plazeraren garapenen kontra jotzea, etxea gizarte zentro gisa Europa osoan garatua baitago, eta baita honekin lotutako ondo-pasatzeko moduak ere. Euskal Herrian bertakotzat hartzen ditugun jarduerak ere Mediterraneo osoan zehar zabalduk agertzen diren joko eta jolasak dira, horien balioak barne. Ez al da Europa osoan -Frantzia, Espainia, Korsikan- etxearen ohorea gizonezkoaren ohorearekin lotu, euskal jokoan bezala?

Bigarren ondorioa, aurrekoa baino latzagoa da. Gorputza eta mugimendua gorputz hezkuntzaren irizpide nagusiak badira, jai dugu: ikusitako helburuetan gorputz heziketaren parte hartzea askoz urriagoa izango baita. Higienismo atzerakoi batera eramango gaitu, eta ez dugu hezkuntzan parte hartze handirik edukiko; ez dugu XXI. mendeko herritarraren eraketan parte hartuko. Jokabide motorea kontzeptuak apurtu egiten du gorputz eta arimaren arteko dualismoa, eta hori egin ezean, hezkuntzaren balioak arimarenak izango dira. Gure arlo-



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

ko irakasleak, soilik, ikasleen giharrik eta hezurrik sendotzeko baliagarriak izango dira. Objektu zientifikoa jokabide motorea izatean, egungo hezkuntzan bete-betean sartzen gara.

Laburbilduz, gorputz hezkuntzako arazoak bi dira: lehena zientifikoa, zein den gure objektua galderari erantzun behar diona; eta bigarrena ideologikoa, zer nolako herritarra nahi dugun aukeratu. Espainiako araudia ez da, gorputz heziketan, Euskal Curriculum mugatzen duena; gure etsaierik handiena gure aurrepentsamenduak dira. Orain, irakurle, zure txanda da.

Sakontzeko bibliografia

- Etxebeste, J. (2000). "L'étude des jeux traditionnels du Pays Basque". Hemen: *Actes du Colloque Tuniso-français Jeux. Sports et Sociétés. Ministère de la Jeunesse, de l'Enfance et des Sports.* Tunisia: Cerdojes.
- Etxebeste, J. (2001). "Le rapport a l'espace de la culture ludique du Pays Basque". Hemen: *Actes du II Colloque Tuniso-français Jeux. Sports et Sociétés. Ministère de la Jeunesse, de l'Enfance et des Sports.* Tunisia: Cerdojes.
- Etxebeste, J. (2001). "Aisiaren bi euskal kontzeptu: jokia eta jolasa". Hemen: *Eusko Ikaskuntza Kongresoa 2001.* Argitaratu gabe.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle*

des enfants du Pays Basque. Thesis (Ph. D.) -Université Paris V- Rene Descartes - Sorbonne.

- Etxebeste, J. (2002). "Jokoa y jolasa; dos conceptos vascos para el juego". Hemen: *Libre de les actes del cinquè congrés de ciències de l'esport, l'educació física i la recreació.* Lleida: INEFC.
- Etxebeste, J. (2004). "Gorputz Hezkuntza". Hemen: *Euskal Curriculum.* Bilbo: Eusko Jaurlaritzia.
- Etxebeste, J. eta Urdangarin, C. (2004). "Reflexiones sobre la educación física de hoy a la luz de las características de la cultura tradicional vasca". Hemen: *La ciencia de la acción motriz.* Lleida: Universidad de Lleida e INEFC.
- Zulaika, J. (1985). *Bertsolariaren jokia eta jolasa.* Editions Baroja.

Gorputz heziketako oinarriko bibliografia

- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales.* (1981). Málaga: Unisport, Junta de Andalucía.
- Lagardera, F. eta Lavega, P. (2002). *Introducción a la praxiología motriz.* Lleida: Paidotribo.
- Mauss, M. (1966). "Técnicas du corps (1934)". Hemen: *Sociologie et Anthropologie.* Paris: PUF.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte (1986).* Málaga: Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.

Irabazle handiena bizitzan gozatzen ikasten duena da!

Gorputz heziketa gaur eta hemen, Euskal Herrian

Mikel Egibar Mitxelena ⁽¹⁾

Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa



Euskal Herrian urrats garrantzitsuak ematen ari dira

proiektu pedagogikoa osatzeko asmoz. Gure herrian dauden eragile pedagogiko gehienek Euskal kulturaz gazteek izan behar duten oinarritzko ezagutza

finkatzea dute helburu. Izan ere, herri batek nazioa

izateko hizkuntza eta kultura izan behar ditu, eta herriaren

hizkuntza eta kultura transmititzen ez badira belaunaldiz belaunaldi,

nazioaren desagertzearekin batera herria itzali egiten da. Euskal

kirolak Euskal Herriaren testuinguruan egituratuz gero, bere esparrutik

lagundu dezake euskal kultura indartzen.

Sarrera

Euskal Curriculumak ezinbestekoa da gure hezkuntza sistema integrala osatzeko. Irakaskuntza zein aisialdia pertsonaren garapeneren mesederako antolatu beharra dago, eta garapena aipatzen dugunean garapen integralaz ari gara, hau da, garapen psiko eta sozomotorraz, garapen emozionala eta garapen kulturalaz.

Batzuetan Curriculumak irekia dela esaten da, eta, besteetan, berri, itxia dela. Curriculum irekia eta itxiaren hautuak zuzen-zuzenean erantzuten die proiektu pedagogikoan finkatzen diren helburuei, edukiei eta estrategiei. Curriculum itxi batean ikasleari planteatzen zaizkion helburuak behatu daitezkeen jarrera zehatzetan baliatzen da, eta ebaluaziozko horretan jartzen da indar

gehiena. Curriculum irekian, lehenetsua azken emaitzan jarri beharrean, ikas-irakats prozesuaren garapena behatu eta aztertuta egiten da. Testuinguru aldatu zein anitzari garrantzi handia ematen zaio. Helburuak aurrerakustea baino, bultzatzen da prozesuan zehar irekita dauden proposamen pedagogikoen egokitzeta.

Gaur egungo sistema pedagogikoan, curriculum irekiaren perspektiba gero eta gehiago bultzatzen ari den arren, curriculum itxia da praktikan gehien erabiltzen dena. Eta sistema pedagogikoa aipatzen dugunean irakaskuntzarekin zein aisialdiarekin, bi esparruekin lotzen dugu. Ez badugu jendartearen bilakaera era kritikoa aztertzen, egungo sistemak esparru guztietan emaitzak zein errentagarritasunak lortzera bul-

tzatzen gaitu. Azken finean, sistema ekonomikoaren baitan dauden balioek sistema pedagogikoari eragiten diote, eta bertan aurkitzen dugun eredua, askotan, itxia izaten da, hots, helburu jakin batzuk, errentagarritasunean oinarrituriko emaitza jakin batzuk lortzeko eredua.

Proiektu pedagogiko integrala eraiki behar da. Proiektu horrek, pertsonari garatzeko laguntza eskaintzeaz gain, komunitate kulturean bere burua txertatzeko laguntza ere eskaini behar dio. Euskal Curriculumak irakaskuntzan gazteek euskal kulturaz izan behar duten oinarritzko ezagutza finkatu nahi du.

Jendarteak dituen hedabideak oso boteretsuak dira eta hedabide hauen bitartez lehen etengabe aipatu dugun jendartearen sistema

⁽¹⁾ Autorearen helbide elektronikoa eta telefono zenbakia: megibar@ehik.ikastola.net eta 635702546

**Komunitate
globalizatailearekin
zer ikusia duten
jarduerak gero eta
gehiago zabaltzen
ari dira**

ekonomikoari erantzuten dioten balio jakin batzuk zabaltzen ari dira. Balio unibertsalen izenean balio globalizataileak zabaltzen ari dira, eta komunitate kulturalarekin lotzen diren jardueren galeraz komunitate globalizatailearekin zer ikusia duten jarduerak gero eta gehiago zabaltzen ari dira.

Zoritarrez, lan munduan ezagutzen dugun denboraren zatiketa bera egokitzen da irakaskuntza munduan ere. Aisialdia astiaren kudeaketatik badator ere, lanari eskaintzen diogun denboratik sobratzen dena astia bihurtzen da. Horrela bada, zatiketa azken muturrera eramanda, aisialdia ludikotasunarekin lotzen bada, lanak goitik behera galdu du alde ludikoa. Beraz, ludikotasuna ez da pertsonaren ezaugarria, hots, heziketaren bitartez landutako gaitasuna, jarduera berak bere barnean daraman zerbait baizik. Baieztapen hau oso erabakigarria da, izan ere, ludikotasuna erabiltzea, kudeatzea, zabaltzea, konpartitzea da bizitzan zorionsua izateko oinarritzako baldintza. Gaurko lan sistemak ludikotasuna gerorako uzteko jarrera erakusten du. Horrela izanik, beti oporren zain

egoten gara bizi garen unea sufrikario izango balitz legez, zoriontasuna etorkizunean gure zain egongo balitz bezala.

Ludikotasunari begira, ikuspuntu berdina ezartzen diegu gure haurrei txikitatik. Ikastetxeetan gero eta gutxiago jolasten da, jarduera akademikoa lan ardura bezala hartzen da gero eta gehiago. Ez da kasualitatea askotan Gorputz Heziketako arloa jolas garaia balitz bezala hartzea. Finean, prozesu pedagogikoan ludikoa den guztia garrantzi gutxikoa balitz bezala kontsideratzeko arriskua dago.

Txikitatik bizitzaren zatiketa horrekin, hots, batetik lana, eta bestetik ludikoa, apurtu beharko litzateke. Edo hobeto oraindik, zatiketa hori sekulan ez litzateke sortu behar. Lan eginez gozamen senti daiteke, jarduera ludikoak eginez asko ikas daiteke!

Historiagile Holandar J. Huizingaren (1972, 63) ustetan, *“kultura jolasaren bitartez sortzen da, kultura, hasiera batean, jolasa zen”*. Historian zehar gizakiak aurrez aurre zituen arazoak esperimintatzen irtenbideak bilatu zituen. Horrela jolasa esperimintazioa eta deskubrimenduarekin, bi ezaugarri hauekin lotzen da. Pertsonaren garapenean gauza bera gertatzen dela esan liteke. Jaio berriaren jolasteko joerak lotura handia du elikadura lortzearekin. Behin bere helburua lortuta bere amaren titia jolasteko tresna bihurtzera ailega daiteke.

Deskubritzeko eta esperimintatzeko grina azken hatsa arte bizi mantendu behar da. Ludikotasuna pertsonaren garapenerako ezinbestekoa bada ere, pertsonen

arteko harremanetarako ludikotasunak berebiziko garrantzia du. Pertsonen arteko harremanak etengabe bestearen harridura eskatzen du. Bi pertsonak nahiz eta elkar ondo ezagutu, elkar deskubritzeko egoera berriak sortu behar dituzte, hau da, bi pertsonen artean harreman ludikoa etengabe landu eta zaindu behar da. Bi pertsonen arteko harremanetan ludikotasuna galtzen bada, bi pertsona horien arteko harremana hil egiten da. *“Ludikotasuna sortutako pertsonen arteko oinarritzako harreman hori sinbolismo kulturalaren jatorria bihurtzen da.”* (Lagardera eta Lavega, 2003; 60. orri).

Esandako guztia esan ondoren, hobeto ulertu daiteke gure proposamen honetan jolas eta jokoaz egiten dugun erabilera hezitzailea. Euskal Curriculuma hartzen dugu, beraz, komunitate jakin baten kide guztiontzako oinarritzakoa eta komuna izango den kultur ibilbidearen hautaketa. Horrela, zatiketarik sortu gabe, irakaskuntzarako baliagarria izan daitekeena aisialdirako ere izan beharko litzateke. Bi eremu hauen artean, seguruenik, dagoen ezberdintasun handiena honako hau izan daiteke: irakaskuntzan curriculuma itxiagoa den bitartean, aisialdiari begira curriculuma irekiagoa izan beharko litzateke.

Ume bati inoiz ezin zaio jolasa eta jokoa helburu gisa planteatu. Helduak jolas eta jokoetan parte hartzeko animatu eta motibatu egin behar du, izan ere, jolas eta joko horien atzean finkatzen diren helburu pedagogikoen arabera, jolas eta jokoa tresna besterik ez dira izango. Ume bati jokoa helburutzat eskaintzen zaionean, atzean dagoen helburua eta estrategia teknikan eta biomekanikan oina-



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

rritzen dira. Kasu honetan beste dimentsio batean kokatzen gara, hau da, errendimenduzko kirolean hain zuzen ere

Mugimendua, jokabide motorra eta emozioak

Jokabide motorra ezin da soilik mugimenduaren ikuspegitik aztertu, horretarako behar-beharrezkoa da mugimendua egiteko dagoen intentzioa, motibazioa aztertzea. Motibazioak eta intentzioak gihar tonus-a baldintzatzen dute, eta, horren ondorioz, egoera fisiologikoa egokitzen da. Emozioen gunea burmuin linbikoan kokatzen da eta praktikaren bitartez esperientziak gure burm-

nean uzten duen “arrastoa” burmuin kortikalean izaten da. Funtszkoa da bi burmuinen artean dagoen harremana eta horiek martxan jartzen dituzten mekanismo fisiologikoak ezagutzea, gure jokabide motorra orekatua izan dadin. Izan ere, burmuin linbikoak ez ohiko egoera bat detektatzen duenean, adrenalinen bitartez metabolismoaz azkartu egiten da eta egoerari erantzuteko estres egoera sortzen da. Hau da eten gabe eguneroko bizitzan martxan dagoen mekanismoa.

Gorputz heziketak emozioak bideratzen lagundu behar du. Jarduera motorraren bitartez gazteek pairatzen dituzten aldaketa fisiologikoak identifikatu ondoren, es-

tres egoera batean murgilduta gaudela jabetu ondoren, egoera hori nola kontrolatu eta bere buruaren jabe nola izan gorputz heziketan egiten diren jardueren bitartez hori lortzen lagundu beharko luke. Oro har, jendartean egiten diren jarduerak motorrak “adrenalinikoak” izaten dira, etengabe kitzikadura handia sortarazten dituzten jarduerak alegia. Gazteek “ondo pasatzearen” pertzepzioa kitzikadura handi horrekin identifikatzen dute. Errealitate horrek etorkizunari begira badu bere larritasuna. Ez dugu ahaztu behar hormonek beste drogek sortarazten dituzten mekanismoak probokatzen dituztela, horregatik “ondo pasatzearen” sentsazioa adrenalinarekin parekatzeak etorkizune-



Ibarrako H.E. Gipuzkoa (2006).

an egoera berdina sortarazten dituzten drogak kontsumitzera eraman dezake.

Gorputz heziketaren bitartez emozioak biziari egin behar dira, emozioek sortarazten dituzten aldaketa fisiologikoak identifikatu eta horrek gure metabolismoan dakarren aldaketaren jabe izateko tresnak eskaini behar dizkiegu gure ikasleei.

Edozein jardura egiteko, beharrezkoa da estres egoera; baina gehiegizko estresak jardura egiteko gaitasuna oztopa dezake.

Helburua, beraz, estresa neurrian kokatzea da, baina horretarako ezinbestekoa da emozioen eza-gutza handitzea.

Adierazpen motorra eta komunikazioa

Gure jendartean neurritz kanpoko garrantzia ematen zaio ahozko komunikazioari. Neurritz kanpoko diogu zeren eta komunikazio garrantzitsuena, hain zuzen ere, ez-ahozkoaren bitartez egiten baita. "Zaila izan daiteke komunikazioa erabiltzen duen kanalaren

proportzioa neurtzea, baina orokorrean komunikazioaren %60-70 ez-ahozkoaren bitartez egiten da (Davis, 2004)". Komunikazio integratuean mugimenduaren bitartez islatzen den emozioa dago. Besteren emozioak ulertzea eta norbere emozioak horien arabera kudeatzea da komunikazioaren finalitatea. Komunikazioa maila horretara iristen denean komunikazioa asertiboa dela esaten zaio.

Jolas eta jokoak ez-ahozko komunikazioa lantzeko tresna aberatsa dira. Eguneroko bizitzan ematen den errealitatea jolas eta jokoetan

ere eszenifikatzen da, eta era fikzioso batean jolaskidea komunikazio egoera horretan bere jarrera aztertzeko baliagarria bihurtzen da. Edozein jolas eta jokok duen kode praxemikoa aldeztu aurretik aztertu beharko litzateke, horrela joko bat aukeratzeko komunikazio atalean zein helbururantz jo nahi dugun era kontziente batean egingo dugu. Gainera jolas eta jokoen gestema eta praxemen bidez jolaskide bati bideratu nahi diogun mezua edota aurkaria nahasteko hartzen dugun jarreraren (finta) bitartez etengabe komunikazioa sortzen ari gara. Jolas eta jokoen motrizitatearen bitartez ematen den komunikazioa elkarrekintza motorra da, eta elkarrekintza motorrak, nahiz eta eremu ludikoan kokatu, transferentzia zuzena dauka eguneroko bizitzan.

Unibertso kulturala

Jolasak eta jokoak, jatorriz, ez dira unibertsoak. Jolas eta joko bakoitza murgiltzen diren kulturaren arabera sare sinbolikotik sortzen dira. Sare sinboliko honen arabera, jolasek eta jokoen hartzen dituzte ezaugarri nagusiak, hala nola espazioarekin dagoen harremana, denborarekin egiten den erabilera, beste pertsonekin sortzen den komunikazioa eta, azkenik, objektua, tresnak duen balioa eta erabilera. Egia esan, Euskal Herrian jolas eta jokoetan dagoen sare sinbolikoaren azterketa (Etxebeste, 1999) hasi besterik ez da egin, eta garrantzitsua litzateke euskal kulturarekin lotura zuzena duten jolas eta jokoak sare sinbolikoaren arabera ez bakarrik aztertzea, baizik eta baita sailkatzea ere. Sare sinbolikoak jolas eta jokoen guztiek duten barne logikari

erantzuten dio. *Horregatik diogu jolas eta jokoak bat datozeela eta armonian daudela komunitate baten kulturarekin* (Parlebas, 2001).

Gorputz heziketa ezaugarri kulturalarekin lotu behar da. Askotan partikularra indartzea unibertsoa baztertzeko dela dirudi. Gure planteamendua bestelakoa da, berreskura dezagun gure izaerarekin bat datorrena eta ondoren hobeto jakingo dugu unibertsoa dena preziatzen. Euskal jolas eta jokoen tradizionaren aldeko jarrera hartzeak ez du esan nahi praktikan herri kirolaren mugatu behar dela gure eskaintza. Jolas eta jokoen ludikotasunaren dimentsioetik hartu behar da eta horretan sistema praxiologikoak (Lagardera eta Lavega, 2003; 123 orri) baliatuz, gazteak murgilduta dauden kultura ulertzeko eta bizitzeko jolas eta jokoen tresnatzat hartuta lagundu behar diote.

Ludikotasuna

Denok zoriontsu izan nahi dugu, baina zoriontasuna lantzeko soilik astialdia dugu; beraz, etengabe pentsatzen eta amesten bizi gara zoriontasuna noiz etorriko ote den. Zoriontasunaren pertzepzioa prozesu fisiologiko batetik abiatzen da. Herri txiroetan, egoera larrian bizi da jendea, eta, hala ere, zoriontsu bizi dira; herri garatuetan, aldiz, depresioa eta antsiedadea dira gaitz zabalduenak. Abiadura handiz galtzen ari gara unez une bizitzeko gaitasuna, horrela pentsatzen da geroak ekarriko dizkigula orain ditugun gauzak baino hobek.

Une bakoitza gozatzeko etengabe ludikoa izan behar da. Egoeren aurrean gure jarrerak egoera horretan

dugun pertzepzioa finkatzen du. Gure metabolismoan etengabe bizi garen egoeren aurrean hormonak jariatzen dira. Ludikotasunarekin duen lotura zuzena serotonina hormona da. Jakin badakigu serotoninaren neurria jaisten denean, nekea, depresioa, etsipena, lo egiteko arazoak, ea. sentitzen direla. Eta serotonina noiz sortzen da? Gure burmuinak egoera bat ludikoa dela kaptatzen duenean.

Jolasa, jokoak eta kirola, maiz, adin jakin batzuekin lotzen dira. Prozesu progresibo batekin identifikatzen da; hau da, haurrak jolasten dira, ume/gazteek jokatzen dute eta helduok kirola egiten dugu. Ludikotasuna, berriz, ez dator bat ikuspuntu horrekin. Bizitzan etengabe jolasaren presentzia egonkorra izan behar da, eta jolasa esaten dugunean jolasak duen dimentsioa azpimarratu nahi dugu, hots, espontaneoak, arau gabekoak, ez formala, aldatuak, deskubrimendurako bultzatzen duena, ... Zoriontsua izateko ezinbestekoa da ludikotasuna norbere bizitzan integratuta izatea (Csikszentmihalyi, 2004).

Kirola egiteak ez du derrigorrez ludikotasunaren esparru horretan sartzen dela esan nahi. Gaur egungo kirolaren munduan dagoen giroa eta mentalitatea ikusita, kirolaren egiturak aukera gutxi uzten dio ludikotasunari. Entrenamenduak, planifikazioak, zikloak, epeak, serieak, kompetizioa, sistema itxi horretan ez dago tarterik aldaketa handiak sortzeko; beraz, hemen ere egiten den esfortzu guztia etorkizunean etorriko den zoriontasunerako hipotekatzen da.

Gorputz heziketaren bitartez jolas eta jokoak egiteko gozamen sentitu behar da, eta gozamen ho-

ri norbere bizitzan eta izaera integratuz ludikotasunaren bitartez egunero zoriontsu izateko ahalbidetu behar du.

Ziurgabetasunaren balio hezitzailea

Gaur egungo kirol eszenatoki gehienek egiturek natur ekintzak lantzeko aukera gutxi eskaintzen dute. Gorputz heziketako saioetan ere arazo hau areagotu egiten da eta, jarduerak beti eremu itxi eta berdina batetan egiterakoan, monotonía eta egunekotasunean erortzeko arrisku bizi daude. Baina gure proposamen honetan konbentzitu gaude Gorputz heziketan inguru naturalak eskaintzen dizkion balore hezitzaileek garrantzia dutela.

Ziurgabetasunaren kontrako egoera ingurune egonkorrean egin daitezkeen jarduerak lirateke. Gune urbano batean pertzepziarako baldintzak, hau da, inguruaz erabakiak hartzeko kaptatzen dugun informazioa, zati handi batean errepertorio pre-landuta bezala dugu gure oroimenean. Horrela, erabaki askori automatismoz erantzuten zaio. Gorputz heziketaren eszenatokia ia beti egonkorra, formala eta estandarizatu da; hau da, lurra ez du inolako aldagaririk eskaintzen, joko guneak hesiak edota paretez inguraturik daude, eta, gainera, normalean lur gainean dauden markek joko estandarizatu batzuei erantzuten diete.

Naturan arriskuak duen indarra eta balore hezitzailea gune urbanoan ia indargabetua gelditzen da. Horrek ez du esan nahi gune urbanoan natur ekintzak egitea

ezinezkoa dela. Kontuan hartu behar da ikastetxetik gune natural bateraino iristeko distantzia muga handia dela, hainbat kasutan gaindiezina ez bada azpiegitura astuna erabili behar da.

Arriskua ez da adin batekoa. Adin guztietan lan daiteke arriskua, eta, horrekin batera, ziurgabetasunaren onarpen emozionala. Arriskua beti kontrolatua izateaz gain, adin bakoitzari egokitu behar du. Izan ere, arriskuak badi irudikatu dezakegun marra edota muga bat. Muga hori zeharkatuz "perila"ren eremuan kokatuko ginateke. Euskaraz ez gaude oso ohituta arriskua eta perilaren artean bereizketak egitea. Egia esan, euskaraz arriskuak egoeren arabera erabili bata ala bestea adierazten du. Baina guk eskuen artean dugun gai honetan bereizketak hau egiteko interes berezia daukagu, eta berehala ulertuko duzu horren arrazoia.

Hurbil ditugun beste hizkuntzetan, frantsesez ala gaztelaz, "danger" eta "risque" / "peligro" eta "riesgo" erabiliko genuke bi kontzeptu hauek adierazteko. "No peligras tu vida conduciendo tan deprisa! / Ne risques pas ta vie en conduisant si vite!" edo "Subir por esa pared es ciertamente peligroso y escalando sin cuerda corres el riesgo de caerte / Grimper par cette parois est réellement dangereux et en l'y escalant sans corde tu cours le risque d'en chuter". Adibide hauek adierazten duten bezala "danger / peligro", hau da, arriskua kontrolagarria den bitartean, "risque / riesgo", hau da, perilaren aurrean gure osotasun fisikoaren jokoan dago. Lehenengo argipen hau egin ondoren, zera azpimarratuko dugu: Arriskua zein perila ziurgabetasunaren oinarria dira, baina

Jolas eta jokoak ludikotasunaren dimentsiotik hartu behar da eta horretan sistema praxiologikoak baliatuz, gazteak murgilduta dauden kultura ulertzeko eta bizitzeko jolas eta jokoek tresnatzat hartuta lagundu behar diote

arriskua zentzu pedagogikoan erabilgarria da, eta perila beti gure jardueraren guztietatik baztertu behar dugu bere barnean kontrola ezina den egoera bat baitu.

Gorputz heziketan espazioaren erabilera eta ziurgabetasunaren erabilera pedagogikoa era kritiko batean aztertu beharko lirateke. Gure gazteak etengabe bizi dira inguru egonkor, formal eta estandarizatu horretan murgilduta eta naturaren presentzia gero eta urrutiago kokatzen da. Gorputz heziketak arriskuaren erabilera pedagogikoa ahalbidetu beharko luke.

Osasun integrala

Osasuna osotasunetik dator. Osotasun hori urratzen bada, osota-

sun horrek ez dio orekari eusten. Pertsonak orekan bizitzeko baldintza anitzak behar ditu. Osasuna soilik baldintza materialekin lotzea osasunari buruzko ikuspuntu partziala litzateke. Gure osasuna zaintzeko askotan elikaduraz gain kirola egin behar dela esaten da. Baina denok dakigu kirola ere osasun desorekak etor ditzakeela.

Osasunaren kontzeptuaren inguruan irudi "ideala" sortu da. Gure jendarteak irudi fisiko idealaren patroia, elikadura azkarra eta hiperaktibitatea lehenesten ditu, besteak beste; eta osasunaren ikuspegi horrek goitik behera baldintzatzen du gure osasuna.

Gorputz heziketa gune garrantzitsua izan beharko litzateke ezagutza zabaltzeko, alegia, kirola osasunaren sinonimoa izanik, jardueraren fisiko osasuntsua egiteko ezinbestekoa da norbere burua ezagutzea, norbere mugak neurtzea, norbere irudia onartzea. Osasuna lanketa integralak, zalantzarik gabe, Gorputz heziketaren dimentsioa gaintu egiten du. Hala ere, jokabide motorren dimentsioan osasunaren errespetua egon behar da, eta hori da ikuspuntu hezitzaile horretan gehitu behar diogun ezaugarria, osasuna.

Gaitasun eta trebetasun fisikoak

Gaitasun eta trebetasun fisikoak jokabide motorren lagungarri izan behar dira. Askotan, kirol diziplinen eskaeraren arabera, gazteari kirol horiek dituen ezaugarriak jarraituz gaitasun eta trebetasunaren lanketek ez dute errespetatzen gaztearen garapen ebolutiboa. Gazteen eskubideen urra-

keta litzateke prozesu ebolutibo hau ez errespetatzea, izan ere, pertsonak, berez, prozesu ebolutibo bati jarraituz hezten dira. Prozesu ebolutiboa uniformala izan beharko litzateke, hau da, hausturarik gabeko prozesua.

Haustura ematen ez den bitartean, pertsonak bere natura primarioarekin bat egiten duela esango dugu. Ildo horretatik, psikomotritate eta soziomotritate oinarriko baldintzak dira pertsonak bere natura primarioarekin bat egin dezaten, eta pertsonen gaitasunak eta trebetasunak garatzea funtsezkoa da bizitzaren ibilbidean hausturarik gerta ez dadin.

Kirolaren ikuspegitik, gaitasunak eta trebetasunak kirolaren zerbitzura jartzen dira. Gorputz heziketaren bitartez gure planteamendua bestelakoa da: jolas eta jokoek pertsonen gaitasunak eta trebetasunak lantzeko aukera eman behar dute.

Ondorioak

Zein da kirola egiteko arrazoia? Agian honako galdera hau izan beharko litzateke hasieratik erantzun beharreko galdera. Batzuek osasunarekin lotuko dute. Beste batzuek, berriz, komunikazioarekin, jendea ezagutu eta harremana izatearekin. Beste motibazio asko ere auki dezakegu, baina zalantzarik gabe, etengabe jendartearen hedabideen bitartez zabaltzen den kirolaren balorea errentagarritasunean oinarritzen da. Kirola egitearen arrazoia kirol horretan irabaztea, hobereña izatea, marka bat egitea da. Hau da, laburki esanda, 14 urtetik 18 urtera ematen den kirol praktikaren kopuruaren jaitzieraren arrazoi nagusia.

Gorputz heziketak benetako hezitzailea izan behar du. Gorputz heziketak bere praxia kirolaren jendartearen zabaldua dagoen perspektiba oinarritzen badu, ez da hezitzailea izango. Hezitzailea izateko kirola hedabideetan erakusten digutena baino askoz gehiago dela erakutsi behar du. Hezitzailea izateko, jendartearen zabaldua dagoen bezala, aurrera jarraitzeko batek bestea zapaldu behar duela erakutsi behar du. Hezitzailea izateko, jendartearen zabaldua dagoen bezala, aurrera jarraitzeko batek bestea zapaldu behar duela erakutsi behar du. Hezitzailea izateko kidea zein aurkaria errespetuz tratatzeko balorea ezarri behar da, neska zein mutila izanik guztiekin ondo pasatzeko aukera berdina dagoela ulertu behar da. Hezitzailea izateko denok komunitate kultural batean murgilduta gaudela erakutsi behar da.

Gorputz heziketa horrelako planteamenduan oinarrituta sortzen badugu, orduan gazteei zoriontasunez bizitza zer den ulertzeko aukera gehiago eskainiko diegu.

Erreferentzia bibliografikoak

- Ikastolen Konfederazioa (2005). *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum*.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow*. Bartzelona: Kairós.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madril: Alianza.
- Lagardera, F. eta Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Bartzelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología*. Bartzelona: Paidotribo.
- Davis, F. (2004). *La comunicación no verbal*. Madril: Alianza.
- Etxebeste, J. (1999). *La riqueza motriz de los juegos tradicionales* (Argitaratu gabeko apunteak).

Euskal jolas tradizionala: TXIRIKILA

Txirikila euskal motore-jolas tradizionala dugu. Gaur egun ez ditugu ikusten jada haur eta gazteak txirikilan jolasten, desagertua –ez ahaztua– dagoen jolasa baita, baina ez dira horrenbeste urte gure aiton-amonek herriko plazan jokatzen zutela. Jolas horrek helburu du, gorputz trebetasunak medio, talde txikian ondo pasatzea eta gozatzea.

Euskal Herrian oso hedatua zegoen txirikilaren jolasa batez ere garizuma garaian jolasten zen. Hainbat izen hartu ditu, tokian-tokian bat. Horrexegatik eta jolas tradizional ororekin gertatu ohi den bezala, zaila egiten da jolasaren arautegia eta jolas-eraren deskribapen zehatza eta unitarioa jasotzea. Hori da, hain zuzen, jolas mota hauen ezaugarri nagusieneraiko bat; arauen malgutasuna, eta estandarizazio-instituzionalizazio eza.

Ondorengo lerroetan, txirikila jolasaren aldaera ezagunena eta ohikoena deskribatuko dugu labur:

1 Jolasean hasi aurretik, jokalaria guztiak bi taldetan banatuko dira. Zer talde hasiko den jakiteko, talde bakoitzetik jokalaria bat txirikila ahalik eta urrutien bidaltzen saiatuko da, makilarekin joaz.



2 Urrutien bota duen taldea (A taldea) lurrean margotutako biribilaren inguruan jarriko da, eta taldekide batek makila eskutan hartuko du txirikila jotzeko. Beste taldeko (B taldea) jokalaria jolas eremuaren inguruan geratuko dira txirikila hartzeko.

3 A taldeko jokalaria txirikila biribilaren barruan jarri ondoren, esaldi hau oihukatuko du: "Txirikila-txirikila -Hasi

JOLAS MOTA	ADINA	KOPURUA	MATERIALA	ESPAZIOA
Trebetasun motore-jolasa	8 urtetik aurrera	Gutxienez 4	2 makila: txirikila (10-20 cm - 2 puntak (zorroztuak) - 2. Makila luzeagoak (50-100 cm)	Espazio lau eta zabala

oraintxe honen bila" B taldekoek, prest badaude, hau erantzungo diote: "Txirikila-txirikila -Erabil ezazu makila". Orduan A taldeko jokalaria txirikilari kolpea emango dio makilaz, mutur batean, lurraren kontra. Kolpe honen ondorioz, lurretik altxatuko da, eta jarraian, beste kolpe bat emango dio, txirikila airean dagoenean, ahalik eta urrutien bidaltzeko. A taldeko jokalaria hiru aukera izango ditu txirikila biribiletik ateratzeko. Lortzen ez badu, kanporatu egingo dute eta bere taldeko hurrengo jokalaria saiatuko da txirikila jotzen.



4 A taldeko jokalaria batek txirikila jo eta biribiletik ateraz gero, B taldekoak txirikila hartzen saiatuko dira. Airean hartuz gero, txirikila jo duen A taldeko jokalaria kanporatu egingo dute. Lurrera erori ondoren hartzen badute biribilean sartzen saiatuko dira, baina txirikila hartu duten tokitik mugitu gabe. Biribilaren barruan dagoen A taldeko jokalaria makilarekin ekidin dezake txirikila biribilean sartzea.



5 B taldekoak txirikila biribilean sartuz gero, talde aldatuta egingo da eta B taldekoak jarriko dira txirikila jotzen. Beraz, jolasa bigarren puntutik berriro hasiko litzateke.

6 B taldekoek ez badute txirikila biribilean sartzen, txirikila erori den tokitik A taldeko jotzailea denak berriro makilaz joko du txirikila ahalik eta urrutien bidaltzeko. Ondoren biribiletik txirikila erori den tokira dagoen distantzia neurtuko da.

7 Neurketa makilarekin egiten da. Hala ere, distantzia neurtu aurretik A taldekoek "apustu" egin behar dute, hau da, saiatu behar dute txirikila zer distantziara dagoen asmatzen ("40 makila, 35 makila..."). B taldekoek A taldekoek esandako neurria onartuz gero, puntu horiek A taldekoek irabaziko dituzte. Ez badute neurri hori onartzen, berriz, makilarekin neurtu beharko da: Esandakoa baino gehiago neurtuz gero, distantzia guztia kontatuko da puntu moduan. Adibidez, A taldekoek 35 makila esan badute eta neurtu ondoren 40 makilako neurria ateratzen bada, A taldekoek 40 puntu irabaziko dituzte. Esandakoa baino gutxiago neurtuz gero, A taldeak ez du punturik irabaziko.

Oskar Carrascal
ATHLON S.Coop-eko langilea
HUHEZIKO "Jolas-motoreak" ikasgaiko irakaslea





**2005 ETA 2006. URTEETAN ETXEKO TXIKIENENTZAT
AUKERATUAK IZAN DIREN LIBURUAK.**

Doako ale bat jaso nahi baduzue,
bidal iezaguzue gutunazal handi bat helbide honetara:

Mondragon Unibertsitatea
HUHEZI
Mari Karmen Apraiz
Dorleta Auzoa z/g
20540 Eskoriatza (Gipuzkoa)

Bertan zuen helbidea idatzi eta,
gastuak zuritzeko, 1,95 eurotako
zigiluak sartu barruan

