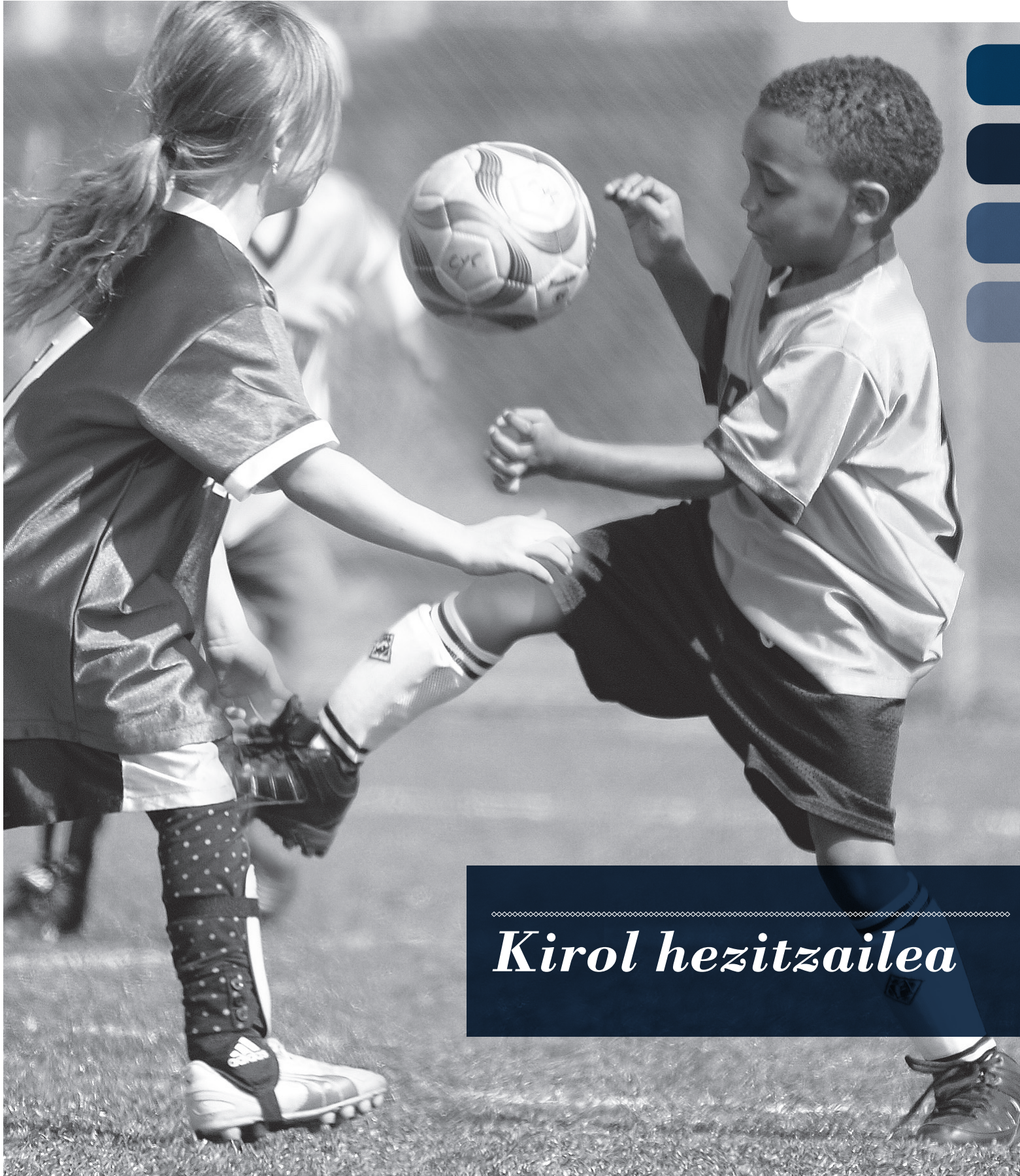


jakingarriak

74 zbkia.
2014ko abendua



Kirol hezitzailea



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:

biblioteka.huhezi@mondragon.edu

ZUZENDARITZA:

Larraitz Ariznabarreta

ERREDAKZIO KONTSEILUA:

Idurre Alonso, Iulen Arexolaleiba eta Asier Irizar

ERREDAKZIO IDAZKARIAK:

Izaskun Uribesalgo

ITZULTZAILEA:

Itziar Otegi

EUSKARA ZUZENTZAILEA:

Itziar Otegi

DISEINUA:

Alex Azkarate

IMPRIMATEGIA:

Antza inprimategia

#74

2014ko abendua



Kirol hezitzailea

LIBURUEN ERRESEINAK **04**

ZER ESAN DUTE? **06**

KIROL-JARDUERA FISIKOAZ BI HITZ **08**

JOXAN UNSAIN IRAOLA

BLANQUERNAKO FPCEEKO HAUR HEZKUNTZAKO
ETA LEHEN HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN
HASIERAKO PRESTAKUNTZA GORPUTZ-
HEZKUNTZAN **14**

JUANJO RODRÍGUEZ, DOLORS RIBALTA, MARC FRANCO-

SOLA ETA SARA FIGUERAS

Ramon Llull Unibertsitatea

KIROLA BALIOAK HOBETZEKO
LANABES GISA **24**

LUIS MARI ZULAIKA

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien fakultatea. UPV/EHU.

ZEIN DA HIZKUNTZAREN LEKUA
HEZIKETA FISIKOAN? HEZIKETA
FISIKOAREN ETA HIZKUNTZAREN ARTEKO
ARTIKULAZIOAREN AZTARNAK **38**

DAVID FERNANDEZ

Mondragon Unibertsitatea.

HUHEZI - Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.

ZERBAIT AURRERATU DA GORPUTZ-HEZKUNTZAN
ETA KIROLEAN GENERO IKUSPEGITIK? **46**

MARIA TERESA VIZCARRA MORALES

BEATRIZ GARAY IBAÑÉZ DE ELEJALDE

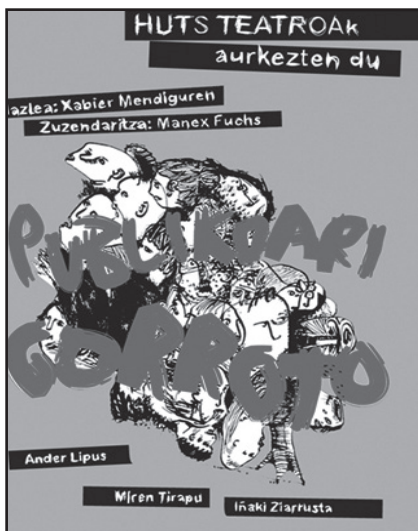
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEAREN
KONPETENTZIA ESPEZIFIKOAK **57**

NERITZEL ALBISUA KAPEROTXIPI

Mondragon Unibertsitatea

Antzerkia



HUTS TEATROA

Publikoari gorroto

MIRIAM TXINTXURRETA ▶ HUHEZIn, ekainaren 5ean, eguraldi eguzkitsu zinez ederraren tentazioa gaudituta, antzerkera bertaratu garenak ez gara oro har txepel irten, ni ez, behinik behin. Jakin banekien Ander Lipusek antzerkiari dion pasioak ez lidakeela utziko amaieran Zer, gustatu zaizu? galderari lasai erantzuteko aukerarik.

Antipatia-sinpatia azalekotik haratago ordu eta erdiz antzerki erradikalaren intentsitatean sartuta egon ostean, nola adierazi bizitako emozio-hausnarketa gora-beherak. Gustatu zaizu? Galdetu didate irteeran. Bada, benetako antzerkia, bertakoa eta guztiz jasangarria dastatuta gero, gustatu baino antzerkia benetan biziarazi didatela esango nuke. Anderrek gorpuzten dituen pertsonaiek publikoa gorroto baldin badute ere, ikus-entzuleek ez dutelako antzerkiaren barrenak sakonean ulertzen, bertaratu garen mamu mamotuok, mamu ugari uxatuta, antzerkia maitatzeko parada izan dugu; era berean, nago publikoa aretotik biziago ateratzea lortu dutela.

Irri eta iiiiiiiiii (ikus eta jakingo duzu) izan dira ondokoen artean: Hegoaldeko ikus-entzule karikaturizatuak antzerkia baino internetesa nahiago izatea; ene irudikotz Iparraldekoa, berriz, antzerkian jantziago agertzea; odolik gabeko odola; sexismoa gordinki islatzea errebulstsibo gisa, Alazne edo Itsaso edo dena-delakoa zapatak askatzea bortxatua izatean, konparazio baterako, alegia. Gai unibertsalak ekarri dizkigute, antzezlanarekin batera, Eskoriatzara Huts Teatroa taldekoek, oholtza eta publiko arteko murrua deseginda: Macbethen pasarteak, errito sakratuak, komunikazio-soka, bortizkeria, sormena, maitasuna nahiz bizitza antzerki.

Bukaera buru handia, euskal antzerki erradikalaren omenez egina, ez dut kontatuko.

Aipatuko dut lau orduz jardun zuela antzerkiaz Iñigok (Anderren benetako izena) bizpahiru aste lehenago HUHEZIn, DBH masterreko ikasleekin, eskuzabaltasun osoz. Orduan azaldutakoak agertu dira agertokian Publikoari Gorroto antzezlanean zehar, teatroaren argi-itzalak sentitu eta ikusi ahal izan ditugu: publikoak ba ote daki benetan zer den antzerkia?

Lerrook zor dizkiogu Iñigori bihotzez eskainitako ordu horien truke; eta sortutako antzezlanarengatik Miren Tirapu, Iñaki Ziarrusta nahiz Ander Lipus antzezleei, Xabier Mendiguren idazleari zein Manex Fuchs zuzendariari. Bide batez, publiko gorrotagarria akuitlatzea ere ondo letorke, ze antzezleek publikoa gorroto badute ere, publiko gabe ez litzakeelako antzerkirik izango.

Eskertzekoa da aktore bat, bi ikusle eta agertoki baten jolasaren magia indartsua bertatik bertara, aurrez aurre, bizi izana: antzerkian dena da posible.

Edozelan ere, antzerkian dena da posible baldin eta antzerkiak antolatzen badira, jakina. Hala, eskerrik asko Euskara Batzordeko kultur ekintza paregabea antolatzeagatik.

Liburuen erreseinak



IGNACIO MORGADO¹ (2012).

Emociones e inteligencia social

Bartzelona: Ariel

¹ Ignacio Morgado Psikobiologiako katedraduna da Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Neurozientzia Institutuan.

NEREA ALZOLA ▶ Testu honetan, Ignacio Morgadok azaltzen du garuna dela gure aliaturik onena oraindik ere, bere plastikotasun zoragarriari esker, eta hezkuntza emozionala dela datozen urteetan izango ditugun erronka handiei aurre egiteko egokitze-erantzunik egokiena; hala izan da orain arte, eta hala izango da etorkizunean ere. Hezkuntza horrek, hain zuzen, emozio negatiboak kontrolatzeko gaitasuna ematen duen adimena indartu behar du, bai eta sentimendu positiboak eta enpatiarako gaitasuna sorrarazi ere.

“Oreka emozionala” gure emozioak eta arazoibidea uztartzeko eratzat hartuta, giza burmuinaren sistema emozionalen eta arrazionalen izaera azaltzen du egileak. Horretarako, garunari buruz jarduten du: garunak milioika urtetan zehar izan duen bilakaerari buruz, eta emozioekin, pertzepzioekin, motibazioekin, memoriarekin eta kontzientziarekin lotutako prozesu mentalei buruz.

Azkenaldiko ikerketa batzuetan oinarrituta ewta Baltasar Graciánen *El arte de la prudencia* (Zuhurtasunaren artea) klasikoa erreferentetzat hartuta, garun emozionala deskribatzen du Morgadok, bai eta sentimenduek nola eragiten duten memorian, komunikazioan, erabakiak hartzean, etorkizuna planifikatzean, sormenean eta pertsonen moralean ere.

Neurozientzialariek gero eta zailtasun handiagoak dituzte garun emozionala eta garun arrazionala elkarrengandik anatomikoki bereizteko; izan ere, elkarren beharra dute emozioak eta arrazoiak, hala eratuta baikalde biologikoki. Hala, hezkuntza emozionalak ongizatea ekar dezan, oreka lortu behar da arrazoiaren bitartez eta sentimendu positiboak bultzatuz. Egileak dioenez, pertsonen jokabidea aldatzeko bitartekorik ahaltsuena da hezkuntza, garunaren morfologia eta funtzionamendua aldatzeko ahalmena baitu.

Pertsonen emozionalitatea genetikoa da jatorriz, baina genetika ez da alde zuzenetik zehaztuta datorren zerbait, garuna eta burua plastikoak, moldakorak eta aldakorak baitira. Ildo horretan, ondoretasunaren eta pertsonak bizi diren ingurunearen arteko interakzioaren ondorio da pertsonen jokaera, eta horrek esan nahi du sentimenduak positiboki kontrolatzen eta erabiltzen ikas dezakegula, haurtzarotik hasita.

Horrenbestez, honako hau izan beharko litzateke hezkuntza emozionalaren helburu nagusietako bat: pertsonen lehenbailehen irakastea sentimendu positiboak sortzen, bizitzako arlo eta jarduera guzti-guztiak haien ahalbideetara egokituta. Hori guztia oso garrantzitsua da; izan ere, gaur egun, desegokituta edo norberaren aukeren gainetik bizitzea, eta ezinezkoa edo ahal den baino gehiago lortu nahia daude batik bat frustrazioaren eta sentimendu negatiboen atzean.

Zientzialari humanista baten liburu interesgarri bat da, geure burua hobeto ulertzeko azterketa bat eskaintzen diguna, kultura klasikotik eta garunari buruzko azken ikerketetatik abiatuz, oso erregistro hurbilean.

Zer esan dute?

“Richard Louv autore amerikarraren teoretatik abiatuz, heziketa berdez hitz egiten du Freirek. Hau da, naturara gerturatu eta haurrak naturarekin kontaktuan egon daitezen bitartekoak jartzeaz, eta horretarako hainbat ideia ematen ditu. Izan ere, bere esanetan, haurrek sei-zazpi urte bete arte saltoka ibili, korrika egin, garrasika aritu edota eskalatzeko nahikoa espazio izatea litzateke egokiena, landareak eta animaliak zaintzea eta urarekin nahiz airearekin ibiltzea, libreki marraztea nahiz istorioak eta abestiak entzutea edota sortzea. Eta naturako espazioek, beste zenbait espazio itxik ez bezala, horretarako guztirako aukerak ematen dituztela dio: “Natur inguruneetan nahi adina toki dute haurrek, era askotako zentzumenezko esperientziak izateko aukera zabala, eta mugitzeko nahiz jolaserako bitarteko ugari. Horrek guztiak gaitasun fisikoak eta emozionalak garatzen lagunduko die, eta baita independentzia sentimendua eta norbere eraginkortasunean nahiz gaitasunetan konfiantza hartzen lagundu ere”.

Hazi hezi, 8. (2014ko udaberria), 11. or.

“Las personas interiorizan su identidad mediante procesos de imitación y modelado en cuanto a las normas, a los roles ya los estereotipos sociales. La identidad de género repercute de forma directa sobre nuestra manera de pensar y actuar, por lo que entender de qué manera se construye y cuáles son las características para posteriormente analizar cada uno de los contextos de socialización”.

VIZCARRA, M^ªT., MACAZAGAA. eta REKALDE I. (2006)

Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar.

“Desde una visión crítica, Giroux (1992) considera que el proceso educativo exige un nuevo modelo pedagógico abierto a la crítica social, a la subjetividad, a la justicia y a la emancipación. Esto requiere que la escuela recupere valores progresistas que tengan en cuenta las diferencias culturales, la voz de los marginados, las acciones democráticas, la cultura popular, etc... dentro de un ambiente de intercambio de información y de diálogo entre profesor-alumno”.

FRAILE, A. (2005)

La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. La otra cara de la enseñanza.

La Educación Física desde una perspectiva crítica.

“Guk ortua daukagu, eskolaz kanpoko ekintzak, jantokia eta patio ordua. Heziketarako espazioak dira, ezinbestekoak gainera. Geletan landutakoa errealitatera eramane behar dela esaten dugu eta hortxe daukagu aukera paregabea. Egoera oso errealak dira, kalean topatzen direnak. Jantokiaren kasuan ere gure helburua horixe da: ez dadila izan zerbitzu hutsa eta haurrak inplikatu eta parte har dezatela. Jarduera osagarriak hezkuntza proiektuaren barnean txertatu nahi ditugu”.

DE LA TORRE, J. (2014).

Lekeition, jatorduari balioa eman nahian.

Hik hasi. 188, 17. or.

“...como han reivindicado Jennifer Nias (1996) o Andy Hargreaves (1998), es preciso reconocer el papel fundamental que juega la afectividad y las emociones en las vidas, carreras y enseñanza de los profesores y profesoras. La dimensión afectiva-emocional no puede ser dejada al margen, como un aspecto anecdótico, debe recobrar su papel de primer orden”.

PASCUAL C., FERNÁNDEZ-BALBOA J.M. (2005)

La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. La otra cara de la enseñanza.

La Educación Física desde una perspectiva crítica.

“Partekatzeak lehiatzeak baino lehentasun handiagoa izango duen gizarte-eredua dut helburu kooperatiban eta hezkuntzan”.

SARATXAGA, K. (2014).

Koldo Saratxaga: elkarrizketa.

Hik hasi. 188, 18. or.

“Gehiegizko estimulazioak eta informazioaren bonbardaketak eraginda, gero eta zailagoa zaio zenbait haurri zerbaitetan arreta jartzea edota jarduera zehatz batean murgiltzea. Maria Pintos Yoga irakasleak kontzentrazioa hobetzeko beharra azpimarratzen du eta horretarako arnasketan eta erlaxazioan oinarritzen diren hainbat teknika proposatzen ditu.”

Erlaxatzeko tarte bat. *Hazi Hezi.* 8, 30. or.

“Partimos de la base que los grupos de personas se adhieren a opiniones diversas con intensidad variable y que estas opiniones pueden ponerse a prueba en un discurso serio. Pueden considerarse incluso hechos concretos y valores. El discurso racional consiste en dar razones, que no razones indiscutibles”.

HOUSE (1994:92)

Buscando Alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física

“¿Contribuye la EF al desarrollo personal de los adolescentes? ¿Reporta esta área beneficios que superen la propia motricidad de los individuos? ¿Participan los receptores de la enseñanza en la construcción de su aprendizaje o, simplemente, asumen un conjunto de prácticas sin reflexionar sobre su naturaleza y sentido?”

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (1999:15)

Buscando Alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física.

“Naturak izaera lasaigarria duenez, haurrari gauza batean arreta jartzen eta kontzentratzeko gaitasuna areagotzen lagun diezaioke”.

Naturarekin harremanean. *Hazi Hezi.* 8, 12. or.

KIROL JARDUERA FISIKOAZ BI HITZ

► JOXAN UNSAIN IRAOLA

Gizarte eta kultur antropologian doktorea
GHko irakaslea (Lehen Hezkuntza)

SARRERA

Idatzi honen helburua da kirol-jarduera fisikoari eta haren praktikari buruzko gogoeta eta hausnarketa batzuk hemen adieraztea. Hasierako kirol-jarduera, orokorrean, gizarte-eta kultura-adierazpen konplexu bat da, eta zerizan ebolutibo eta aldakorrekoa dela esan izan da urteetan zehar. Kirol-jarduera fisikoa, kulturaren eraikuntza gisa hiri-industria eremuan sortua –izan lehiak markatutako sistema itxia, izan jolas-dimentsiodun sistema irekia–, gaur egun, paradoxikoki, kontsumoak eta ekoizpen-prozesuen uniformetasunak ezarritako gizarte-eredua proposatzen eta inposatzen duen dinamika globalizatzailearen adierazle argi bihurtu da, baita norberaren indibidualizazioarako bitarteko ere.

Ezinbestekoa iruditzen zait gai hori antropologiaren ikuspuntutik jorratzea, besteren ikuspuntuaren mendeko baikara eremu horretan –batzuetan, baita gure ikuspegi kultural eta politikoen aurkakoak izan arren–. Hain zuzen ere, horixe da gaur egungo ikusmolde intelektual eta kirol-ikusmolde askok erakusten duten nahaste hedatuaren arrazoa: ontzat eman eta bere egin dituzte Estatuaren kirol-teoria eta kirol-praktikak, beste kultura batzuen sistema kontzeptualak eta ideia-sistema jakin bat. Gainera, euskal komunitatearekiko duten nagusitasuna zein mendetasuna justifikatzeko helburuz sortuak dira sistema horiek.

Kirol-jarduera fisikoa, azken batean, gizarte-dinamikaren isla ez ezik, dinamika hori giltzatzen duen elementu garrantzitsu ere bihurtu da.

ESPERIENTZIA PARTEKATU NAHIAN

Elkarren beharra dugula ulertu eta denok apustu bera nola egin adosteko bidean, Lasarte-Oriako Landaberri ikastolan gorputz-hezkuntzan eta eskola-kirolean emandako urtetako esperientziak eta 2011n burututako “12-16 urte bitarteko nerabeen kirol jarduera fisikoa eta praktikak Lasarte-Oria 2009-10” tesiak adierazten dit eraldaketa handiak izan direla.

Eraldaketa horretan, nortasun bereizgarria ahultzen doa, nortasun hori lausotzen eta uniformatzen duen modernotasunaren aurrean, eta jarrera kosmopolitagoa sortzen da. Ulergarria da egoera hori, balioak eta baloreak aldatzen baitoaz denborarekin, ezer ez baita aldagaitza betiko.

Egungo testuinguru horretako baldintzetan eta baldintza sozio-historikoetan, benetan premiazkoa da ulertzea aldatetek ezin dietela soilik eragin helburuei, edukiei, irakaslearen ereduari edo irakaskuntza-metodologiei. Horrenbestez, funtsezkoa da, edo komenigarria bai behintzat, inposatu diren gorputz-hezkuntzaren (hemendik aurrera, GH) sinesmen, eredu eta ikuspuntuz osaturiko multzo konplexu osoaz norberak hausnartzea eta, aukera izanez gero, eztabaidatzea.

Izaeraren aniztasunaren kalterako izan dira homogeneizazioa eta aurrerapena, eta R. Mandell-ek dioen moduan: «Kirol modernoak, bere osotasunean, barne hartzen du bizi-modu moderno ahalbidetzen duten indarrentzako laguntza positiboa diren ikur publikoen erritu- eta erretorika-sistema» (1986:286). Zalantzarik gabe, kirolak, berezko dituen ezau-garriengatik, oso funtzio garrantzitsuak izan dezake, ikuspuntu humanistikotik, gizarte globalaren ereduaren baitan, baina ez da alde batera utzi behar eredu horren testuinguru kontsumistak kirolean duen eragina. Kirolaren bitartez askatasuna aldarrikatzen duten ahots horiek, funtsean, kultura-industria jakin baten barnean alienatzeko modu berriak besterik ez dira. Globalismo indibidualistaren baldintza berrietan, era programatuan zaharkituriko tresnen artean, dena malgua izan behar omen duen garai honetan, zaila da kirol-kontsumismoa gaindituko lukeen bizimodurik imajinatzea.

DISKURTSOAREN KOLOREETAKO BAT

Urtetan ari naizen ofiziotik (Gorputz Hezkuntzako irakasle) eta afiziotik (Antropologia) ikusi, ikasi, irakatsi eta bizi izandakoaren inguruan gogoeta bat egitera gonbit egin zaidanez,



HAIN ZUZEN ERE, HORIXE DA GAUR EGUNGO IKUSMOLDE INTELEKTUAL ETA KIROL-IKUSMOLDE ASKOK ERAKUSTEN DUTEN NAHASTE HEDATUAREN ARRAZOIA: ONTZAT EMAN ETA BERE EGIN DITUZTE ESTATUAREN KIROL-TEORIA ETA KIROL-PRAKTIKAK, BESTE KULTURA BATZUEN SISTEMA KONTZEPTUALAK ETA IDEIA- SISTEMA JAKIN BAT.

ezinbesteko ariketa da aipaturiko kirol-jarduera fisikoen ikus-puntu antropologikoa errealitatek haratago jartzea. Dударik ez, zail zaigu irudi hori marraztea, kontuan hartu behar baitira iraganaren ezagutza, ibilaldiaren esperientzia, orain arteko estrategien balioa eta, batez ere, datorrena edo etor litekeena usaintzeko gaitasun intelektuala.

Aipatu ditugun interpretazio horiek, nahiz eta kirolaren azterketan aplikatutako pentsamendu antropologikoaren zati garrantzitsu bat izan, gizarte- eta kultura-adierazpen konplexu bat osatzen dute gure herrian. Hala ere, interpretazio horiek gizarte-fenomeno eztabaida-sortzaile baten aurrean gaudela adierazten dute, eta modu bateratuan azaltzetik urrun gaude-la; izan ere, kirolaren izaera eta gizarte-funtzioaren inguruan eraikuntza teorikoak lantzen diren bakoitzean, ñabardura desberdinak agertzen baitira. Desiragarrien lirakeen balio pertsonal eta sozialen arteko ebazpena, sarritan, zorizko faktoreen mende egoten da, eta, azken finean, ikastetxeari zoriz suertatuko zaizkion eragileen ezaugarriekin bat datorrena gailentzen da.

Kontuan izatekoa da, orobat, kirolaren inguruan bestelako interesak ere badaudela, batzuetan ez legitimoak, eta kirolek eta kirolarekin sortutako doilortzea saihesteko, beharrezkoa da eskolako eta eskolaz kanpoko ekintza hezigarriak bermatzea, kirola bera hezkuntzaren esku-hartzearen zati izatera pasatu dadin, haurtzarotik zahartzarora arte, errendimendu altuan dabilzan kirolarietatik edo oreka pertsonalerako tresna gisa soilik erabiltzen dutenetatik igarota. Egungo gizartea, herritarren oinarriko kulturari, bizi-kalitatea hobetzen laguntzen duten gorputzarekin eta kirolarekin lotutako alderdiak txertatzearen beharraz jabetzen da, erraz frogatu daitekeenez.

Gure egungo gizartearen erreferentzia-puntu pribilegiatua bilakatu da kirola, eta eragin politiko eta ekonomiko handia lortu du, baita nortasunari dagokionez ere (Medina eta Sanchez, 2006). Esan genezake bizitza ulertzeko, bizitzan egoteko eta, batez ere, bizitzeko filosofia oso bat eskaintzen diola kirolak egungo gizarteari. Gizartea kirolzaletu egin da, eta kirolaren hiztegiak gizartearen modua eta forma gainditzen ditu. Herri-hizkeran, egunero kontsumitzen da kirolaren ikuskera: “marka hau lortu dut”; “sasoiko egon behar da”; “kirol-espirtua izan behar da”; “lehiakortasun-espirtua izan behar da”; “lehiakortasuna funtsezko giltzarri dugu bizitzarako”, “lehia bai, jolasa ere bai”... Esaldi horiek, beste asko bezala, egunero entzuten ditugu, eta, hala ere, ez da hain nabarmena gizartea kirolaren biktima delako susmoa. Ildo horretatik, pentsa liteke gizarte horren azpian dagoena barneratu duela kirolak, eta kirol-mailara igo duela; hau da, arrakasta eta garaipenarekiko irrika biziagia, porrot egiteari sekulako izua, ororen gainetik lehiatu eta irabazteko desioa, eta abar. Bi hitzetan: kirola ere gizartearen biktima dugu.

Egoera horren guztiaren ondorioz, antropologoek, soziologoek, filosofoek, GHko irakasleek, pedagogoek; hau da, gorputz-hezkuntzari eta kirol-praktikari lotutako guztiaz arduratzen direnek, etikaren ikuspuntutik sortzen zaizkien kezka adierazi dituzte: ba al du zentzurik egungo gizarteak harturiko bidea jarraitzeak? Eta onuragarria al da gizartearentzat gaur egun dagoen kirolaren gorespenarekin jarraitzea? Ez ote zaigu komeni bidean eten bat egin eta aipatutako egoera hori argituko duen hausnarketa bat egitea?

BEGI BEHATZAILE BI, LANDABERRITIK

Kirolaren kontzeptu berriak eta zaharrak, ohiko kirolak eta ezohikoak, postmodernoak eta modernoak, baita irizpide materialistekin eta postmaterialistekin praktikatzen eta antolatzen denak ere, zuhaitz handi bat osatzen du eskolan eta herrian, adar-enborrak ditu, eta enbor bakoitzak bere adar eta zotzak. Gogoetaren lehen enborra edo xedea izango da gorputz-hezkuntzak gizarte-eskaera berriei eta gizarte-aldaketa horiek eragiten dituzten egungo hezkuntza-erronkei zein zentzutan eta nola erantzuten dien azaltzen saiatzea. Arlo unibertsala izanik, deskribatzeko, teorizatzeke zein sailkatzeke erabiltzen diren ikuspegi guztiak erabaki kultural eta politikoak izan dira, gurean barne.

Hamarkada askotan zehar, gai pedagogikoen sorta zaballean maila baxuagoko generotzat jotzen zen GHa. Arrazionalismo modernoaren ondoretasunak alor intelektuala eta morala gorputzaren esparrutik bereizten zituen ikusmoldea ekarri zigun. Eta, nahiz eta historia garaikidearen une askotan gorputza ahazteko joera azaldu izan den, egia esan, gorputzarekiko berreskuratzeak atzera bueltarik gabeko prozesu bati jarraitu dio, bereziki 1968tik aurrera; garai hartan, gorputzaren ingurukoaren garrantzia azpimarratzea aktibo preziatuaren artean aurkeztu baitzen. Beraz, logikoa dirudi mundu osoan —baita Euskal Herrian ere— aplikatutako hezkuntza-erreforma sentsibilitate pedagogiko berri batekiko harbera izatea, bereziki 1970etik aurrera. Sentsibilitate horrek gorputzarekikoak duen garrantzia goraiatzeko du, nahiz eta gure gizarteko kirol- eta gorputz-portaeren ereduak duten izaera menderatzaileak eztabaida bat baino gehiago sorrara-

zi duen. Pixkanaka, teoria pedagogikoetan eta hezkuntza-politiketan lekua irabazten aritu da GHa (ez guk nahi beste), azken finean ikusi baita desberdintasun nagusiak funtsean daudela, forman baino gehiago; hau da, jokoan jartzen diren curriculum-ikuskeretan eta oinarri dituzten zientzia-teorietan.

Hala ere, inoiz ez da argi egon batzuek zein besteek gorputz-hezkuntza gisa ulertzen duten hori zer den. Kasu bakoitzean ematen zaion interpretazioa faktore askoren mende dago, bereziki kulturaren arloko faktoreen mende: gizaki, gizarte eta transzendentziaren inguruko ikuskera nagusiak, desiragarritzat edo ez desiragarritzat zer hartzen den, autore bakoitzaren orientabideak, eta abar. Horien guztien arabera, interpretazio desberdinak edo kontrajarriak agertuko dira.

Arazo zehatzei konponbide zehatzak ematen ez dizkien gauza oro teoria huts gisa errefusatzeko da; hau da, testuinguru jakin horretan alferrikakotzat jotzen da.

Bi oztopo mota horien artean, irakaskuntza-profesionalek osatzen dutena da, ez bairik gabe, funtsezkoena; oztopo hori kenduta, errazagoa litzateke besteari heltzea. Profesional horien ardura eta jarduna direnez curriculumaren diseinua eta programazioa eta harekin loturiko gai profesionalak, eta horrekin ziurtzat jotzen dutenez gorputz-hezkuntzaren izateko arrazoia zein den, eurak dira gorputz-hezkuntzaren kontzepturik ahalik eta zehatzena bilatzera behartuen daudenak.

Hala ere, azken urteotako gizarte progresista honetan, agintarien eta agindupeko arau-emileen curriculumak ditugu jo eta ke alboan dantzan, berdintze-bidea marraztuz arautze gero eta zurrunago batez. Garaiko funtzio tradizionalena instrukzioa izatetik, orain osoko hezkuntza eman behar izatera pasatu gara. Gehiegikeria eta ezinezko utopia, nire ustean. Gorputz-hezkuntza arloaren inguruan, sarriegi, diskurtso-inflazioa izaten da (balioak, kompetenziak, zehar-lerroak...) eta, sarritan, inflazioak galarazi egiten digu ikustea benetan zer lortzen den eta zer ez den lortzen. Etengabeko diskurtso interesatuak darabiltzagu, balioei buruzko diskurtsoak eta metodoak egin nahi ditugu, baina balioei ez zaie diskurtso bidez eusten.

Berdintasuna eta guztion eskubideak bermatzeko kezka eta presa berezia adierazten den garai hauetan, benetan tarte txikia ikusten da aniztasunerako, desberdin pentsatzeko eta esperimentatzeko. Ideal berdintzaile hori progresismo horren totem nagusietako bat bilakatzen ari da, eta GHan ere eragiten ari da. Homogeneotasuna bilatzen da, eta horrek antzutu egiten ditu beste hainbat ideia, nire ustez.

Ikastetxeetako GHaren irakaskuntzaren egoera orokorraren ikuspegi argiagoa izateko, irakaskuntza horren teoria eta praktika hartu beharko ditugu kontutan. Ez da nahikoa gaur egun dauden hainbat curriculum-teorien edo legediak gomendatzen edo xedatzen (curriculumaren ikuspegi





estatikoa) duenaren inguruko azterketa egitea, ikastetxeetako praktika pedagogiko erreala ere kontuan hartu beharko baita (curriculumaren ikuspegi dinamikoa). Praktika hori aipatu legedia baldintzatu dezake edo ez, eta, era berean, legedia lantzen dutenen teoriak eta hipotesiek baldintzatu dezakete legedi hori bera. Haatik, hori guztia egia bada ere, baliteke irakasleen teoriak eta usteak izatea praktika pedagogikoa gehien baldintzatzen duen elementua. Teoria eta uste horiek irakasleen esperientzia eta aurretiazko prestakuntzaren eta ikerketaren araberakoak izango dira, bai eta hezkuntza-jardueraren beraren testuinguru zehatzaren araberakoa ere. Instituzioak, eskolak, irakasleak... denok ere elkarren beharra dugula ulertzeko eta denon artean apustu bera nola egin adosteko garaia iritsi zaigu. Tresnak, sarritan, gutxienekoak izaten dira; kontzeptuak eta ideiak garbi izanez gero, beharrak zehaztu daitezke.

Aurreko guztiak zentzu handiagoa hartzen du hezkuntza-teoria eta -praktika ulertzeko modua justifikatu ostean. Alderdi teorikoaren eta praktikokoaren arteko lotura, Kemmis-en (1998:128) arabera:

“(…) ez du esan nahi praktika teoriaren ‘ondorio’ denik, ez eta teoria praktikatik ‘ondorioztatzen’ denik ere, are gutxiago teoriak praktika ‘islatzen’ duenik. Dauden eta erabiltzen diren tradizioen uste eta justifikazioak arrazionalki hausnartzen direnean berriz, praktika informatu eta eraldatu egin behar du teoriak, praktika esperimintatzeko eta ulertzeko moduak informatzean eta eraldatzean. Hau da, ez dagoela teoriatik

praktikarako trantsiziorik, irrazionaletik arrazionalerakoa baizik, ezjakintasunetik eta ohituratik ezagutzarako eta hausnartetarako trantsizio bat baizik”.

Praktika pedagogiko bakoitzaren atzean, aurretik esan den bezala, praktika hori oinarritzen eta gidatzen duen hezkuntza-filosofia dago, eta esperientziak esaten dit garaiak aldatu egin direla. Gizartea eraldatzen ari da, aldaketak gero eta nabarmen bizkorrago gertatzen diren mundu batean bizi gara, eta hezkuntza ez da atzean gelditu. Lehenik eta behin, gaur egungo GHaren korrante deritzogunak (kiroletakoa, egoera fisikoa, gorputz-adierazpena, psikomotritzitatea...) eratze sozialak dira, besteak beste ezagutzak, sinesmenak, pentsatzeko eta sentitzeko moduak oinarri dituen prozesu batean osatuak. Eratze sozial horiek gorputzaren eta beraren inguruko gizarte-harremanen elementuen arteko engranajeari buruzko hainbat “kontzeptu” irudikatzen dituzte.

Dena dela, azken urte hauetan praktika mota baten edo bestearen arteko ezbaiak baino gehiago kezkatzen nau ikustek nola, GHaren diziplina aztertzean, gero eta urrutiago ikusten duen gizarteak gorputz-hezkuntzaren eta kulturaren arteko lotura, nire uste apalean. Nonbait, noizbait, kirolaren bagoia askatu egin da trenaren burua den kulturatik, eta harekiko lotura galdu du. Horren isla dira jolas-patio zein edozein eskolatan ikus daitezkeen jarduerak. Beste ikuspegi honekin, tarteko bagoiak berreskuratu nahi bagenitu, norberaren ustez bagoi horiek zeintzuk diren eta zertaz osatuta edo beteta dauden zehaztu beharko da, hartara haurrek aukera izan de-

zaten jardueren bidez GHa ezagutzeko eta bizitzeko. Eguneroko praxiari begiratu, eta errealtatearen hausnarketa egiten badugu, uste dut haurrak pixkanaka interesa galtzen doazela GHko jarduera askotako praktikan, eta ziur nago ez dela metodologia arazoa, norabide-arazoa baizik.

Esandakoaren arabera, GHak doinu propio bat lor dezakeelakoan nago. Horretarako, ezinbestekoa izango da sinesgarritasuna eta zerumuga errealtatetik harago jartzea. Elkarlana nahitaezko izango da, bai eta baliabide egokiak bideratzea ere, gure ametsak gauzatzeko elkartasunezko eta errespetuzko ikusmoldea kritikoa, aberatsa, ausarta eta askea izan dadin.

ETORKIZUNA, ELKARLANEAN ETA SORMENEAN.

Leiho honetatik begiratuta, eta zatituta dagoen lurralde bat denez gurea, GH arloko zein herri mailako kirol-jarduera fisikoa eta -praktiken kohesiorako gaitasuna eta etorkizun-ikuspegia "lausotuta" ikusten badut ere, azken urte hauetan zenbait eragileren jardunari esker gauzak hobetze-bidean doazela esatearekin batera (Sohat, Unibertsitateak, zenbait herri mailako dinamika...), GHaren esparruak nolabaiteko heldutasun falta agertu du teoria eta proposamen berriei aurre egiterakoan. Arraroa izaten da GHko profesionalak aise bereganatzea eredu praktikoak (gorputz-hezkuntza eta osasuna, jolas alternatiboak, jolas kooperatiboak, gorputz-hezkuntza egokitua, munduko jolasak, irakaskuntza-estiloak, eta abar); teoria berriak, gainera, nekez ulertzen dira, eta are kasu gutxiagotan barneratzen. Ezbairik gabe, gorputzaren gurtza geroz eta handiagoa den honetan, gorputza entrenatu, egokitu eta nekatu litekeen gauza bat da, baina biologia ideologiarekin nahasten duen ikuspegi horren babesean, gero eta ulerkaizagoak diren irudi eta praktika asko sustatzen ari dira. Zentzugabea da ezagutzen ez ditugun "aditu" batzuek agindutako jarraibideak betetzeko prest egotea, edo jarraibide horiek geure buruari ezartzea. Eta are okerragoa da praktika horietako asko GHa eta kirol-jarduera fisiko bidez sustatzea. Beste paradoxa batzuekin lotuta dago hori guztia: geure burua "hezitzaitzat" hartzea, garbi izan gabe hezkuntza zer den, edo hezigarria zer den, eta ez konturatzea orain arteko sistemak zer-nolako triskantzak (kulturala, linguistikoa eta soziala) ezarri edo inposatu duen, edota norberaren denboran norbera ez izateko aisialdi-ohiturekin gertatzen denaz. Lipovetsky-k (1990) esana da kirolaren moda metastasi kontrolaezina eta konkistatzailea dela, eta zirrikitu berriak kontrolatuz datorrela.

Bistan denez apustu bateratuak nola egin adostu ezinik jarraitzen dugun honetan, diskurtsoaren praktika gauzatu nahi izan da, baina, nire ustez, konfiantza sarerik ez da sortu. Bat nator Eduardo Apodakak (Zenbaiten artean, 2007-120) esandakoarekin, erabili eta botatzeko kulturak, ohiturak eta jarduerak ditugu inguruan, sarritan. Jendeak handik eta hemendik nahi beste ezaugarri hartzen ditu bere kultura-kapital propioa osatu eta bizitzeko, baina hautaketa, gizabanakoak baino, merkatuek zein erakundeek markatzen dute. Ondorioz, lehiakortasunari soilik begiratuz, edo lehia sostengu nagusi gisa erabiliz, eragin arrotz mordo baten mende egon gaitezkeen testuinguru horretan, erraza da sen ona galtzea eta modu irrazionalean jokatzeko, zer dagoen ondo eta zer

dagoen gaizki bereizten jakin gabe, onuragarri eta kaltegarri denaren artean bereizten jakin gabe.

Beraz, etorkizunari begira desiratzen dugun errealtatearen mamua argitu asmoz, eskola eta herri bakoitzaren (jarduera makroan) kirol-jarduera fisikoa eta kirol-praktiken inguruko nahia aintzat hartua izateko ezinbestekoa izango zaigu eragilearen artean egiturazko dinamika bat zehaztea, zentzua ematea; azken batean, mamia eta axala zorrotz bereiztea. Arloko zein auzoko ahalegin bakartuetan jarraituz gero, minorizazioak dakarren inertzia historikoan eroriko ginateteke berriro, eta bide horretatik ez gara gai gure kultura-, gizarte- eta nazio-izaera emantzipazio-bidean jartzeko.

Gorputz-hezkuntza etengabe esploratu, eraldatu eta plazaratu beharrea gaude. Auzoaren eta herriaren bitarteko pedagogiko izan liteke eskola, bizilagunekin elkarlanean. Hezkuntzak espazio publikoarekin gero eta harreman handiagoa duen honetan, soilik partidu batzuk edo kirol-modalitate jakin batzuk irakastea eta herritartzea ez da, nire uste apalean, aski. Nire iritziz, iritsi da praktika kulturalak komunitatearen eta espazio publikoaren aurrean sortu beharreko garaia, eta hor gorputz-hezkuntzak badu zereginik.

BIBLIOGRAFIA:

- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996).** *La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar?* *Revista de educación*, 311. Ministerio de Educación y Cultura. Madril. 50-76.
- KEMMIS, S. (1998).** *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción.* Morata argitaletxea. Madril.
- LIPOVETSKY-K, G. (1990).** *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas.* Anagrama argitaletxea, Bartzelona, 1990.
- MANDELL, R. (1986).** *Historia cultural del Deporte.* Bartzelona. Bellaterra.
- MEDINA, F.X. ETA SANCHEZ, R.(2006).** *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2006, uztaila-abendua, LXI, 2, 7-17.
- UNSAIN, J. (2011).** *12-16 urte bitarteko nerabeen kirol jarduera fisikoa eta praktikak Lasarte-Oria 2009-10.* Doktore-tesia. Donostia. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- ZENBAITEN ARTEAN. (2007).** *Euskal Herria ardatz: Kultura-Identitatea-Boterea.* Udako Euskal Unibertsitatea. Bilbo.

BLANQUERNAKO FPCEEKO HAUR HEZKUNTZAKO ETA LEHEN HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN HASIERAKO PRESTAKUNTZA GORPUTZ-HEZKUNTZAN

► JUANJO RODRÍGUEZ, DOLORS RIBALTA, MARC FRANCO-SOLA eta SARA FIGUERAS

Ramon Llull Unibertsitatea

Blanquernako FPCEEk (Ramon Llull Unibertsitatea, Bartzelona) eredu propio bat landu du Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako Graduko irakasleek gorputz-hezkuntzan jasotzen duten hasierako prestakuntzaren arloan, eta horri buruzkoa da artikulu hau. Hiru ardatzen inguruan eraiki da eredu propio hori: a) pertsonari buruzko ikusmoldea; b) hezkuntzari buruzko ikusmoldea; eta c) gorputz-hezkuntzari buruzko ikusmoldea (azken horri buruz jardungo dugu lan honetan). Azkenik, oinarri batzuk proposatuko ditugu 0 urtetik 12 urtera bitarteko gorputz-hezkuntzaren ereduari buruz eta irakasleen profilarri buruz, eta Haur Hezkuntzara bideratutako zenbait proposamen didaktiko ere emango ditugu.

SARRERA

Blanquernako Psikologiako eta Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako Fakultatean (Ramon Llull Unibertsitatea), hirurogei urte baino gehiago daramatzagu konpromiso pedagogikoa eta erantzukizun sozialaren konpromisoa lantzen gure irakasleen prestakuntzan. Tradizio luze horretan, banakako pedagogian oinarritutako estilo propio bat finkatzea lortu dugu, eta, horri esker, gure fakultateak ospe ona bereganatu du irakasleen prestakuntzaren arloan, bai unibertsitateko testuinguruan, bai eskolakoan.

LOGSE legearen ondorioz, zenbait espezialitate sortu ziren; besteak beste, Gorputz Hezkuntza. Lege harekin batera hasi eta garatu zen, horrenbestez, gorputz-hezkuntzarako lotura Blanquernan. Gero, Jarduera Fisikoaren eta

Kirolaren Zientziak ikasketak sortu ziren, eta, gaur egun, Hezkuntza Graduko ikasketa berrietan ere aipatzen da Gorputz Hezkuntza. Alegia, hogeita bat urte daramatzagu Gorputz Hezkuntzan espezializatutako irakasleak prestatzen. Urte horietan guztietan, proiektu sendo bat definitu dugu, gure ikasleak pertsona gisa aberasten laguntzeko konpromisoa identitate zeinutzat hartuta. Prestakuntza profesional aberats eta sendo bat emanez gero, ikasleak gai izango dira gorputz-hezkuntzaren bitartez sortzeko, berritzeko eta, azken batean, HEZTEKO. Horretarako, ikasleen banakako jarraipena eta arreta ditugu abiaburu nagusi. Ikasleek jasotzen duten prestakuntzari esker, behar bezala bereganatzen dituzte gorputz-hezkuntzaren arloko oinarri didaktikoak, eta sakonki ezagutzen dituzte 0 urtetik 12 urtera bitarteko haurren beharrak eta ezaugarriak.





Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako Graduan gorputz-hezkuntzaren aipamena egiteko proiektua hiru ardatz nagusiren inguruan egituratu da, nahiz eta graduko ikasketak berrien plangintzak atzerakada nabarmena ekarri duten Gorputz Hezkuntzaren espezialitatean: a) pertsonari buruzko ikusmoldea; b) hezkuntzari buruzko ikusmoldea; eta c) gorputz-hezkuntzari buruzko ikusmoldea.

Segidan aurkeztuko dugu zertan datzan gorputz-hezkuntzaren arloan gauzatu dugun proiektua.

PERTSONARI BURUZKO IKUSMOLDEA

Gizakiari buruz zer ikusmolde dugun eta bizitzan zer zentzu eta helburu finkatzen ditugun, halako edo holako hezkuntza eta, horrenbestez, gorputz-hezkuntza eraikiko ditugu. Ideia horri heldu dio, hain zuzen, Torralbak ere (1997:7): “Hezkuntzaren bitartez, teknikak, trebetasunak, ezagutza teorikoak, iraganeko historia eta, azken batean, iraganeko kultura ondarea transmititzen ditugu. Baina ez hori bakarrik: bizitza ulertzeko eta bizitzeko modu bat ere transmititzen dugu”.

Hezkuntzaren eta gorputz-hezkuntzaren kontzeptuak geure errealitate sozialetik abiatuta garatu ditugu, faktore ekonomiko, politiko eta ideologikoen baldintzatuta, bai eta, halaber, gizakiaren ezagutzarekin eta pertsonaren, bizitzaren eta gorputzaren gaineko ideiekin lotutako jakintza adar zientifikoek ekarpenek

baldintzatuta ere. Garapen prozesu luze baten ondoren, beraz, hezkuntzaren zientzien barnean sartzen da, gaur egun, gorputz-hezkuntza: hezkuntza helburu eta xede berak dituzte, gizakiaren gaineko ikuspegi global eta holistiko batean oinarrituak guztiak ere. Ildo horretan, gorputz-hezkuntza gizakiaren gaineko ikuspegi dualista batean oinarritzen zenean, alderdi fisikoaren gaineko hezkuntzat hartzen zen. Gaur egun, aldiz, gizakia unitatetzat hartzen duen ikuspegi holistikoari esker, alderdi fisikoaren bitartez pertsonak oso-osorik heztea da gorputz-hezkuntzaren helburua. Horrenbestez, González Lucinik dioen bezala (2001:220), “gorputzari arreta ematea gizakiari oso-osorik arreta ematea da”.

Gizakiaren jatorriaz gehiago jakiten eta informazio garrantzitsua eskuratzen lagundu digute zenbait jakintza adar zientifikotan egin diren ikerketek; hala, hezkuntza bera aberastuz joan da, baina, askotan, loturarik gabe eta oso sakabanatuta, eta gizakiaren ezagutza osotua eta globala zaildu du horrek. Alegia, gizakia konplexua denez, gizakia “oso-osorik” ezagutzeko ez da nahikoa bizpahiru jakintza adar zientifiko izatea, denak behar baititugu: biologia, psikologia, neurologia, medikuntza, filosofia, erlijioa, fisika... Izan ere, dimentsio guztiak landu behar ditugu: mentala, fisikoa, soziala eta emozionala. Hala, eskuratutako ezagutza guztiak bildu, eta gizakiaren eta gizartearen irudi garden bat lortuko dugu. Hori dela eta, gizakia ezagutzeko, ongi ulertu behar ditugu beste arlo batzuk ere. Besteak beste:

- a. Giza gorputzeko sistemen funtzionamendu biologikoa.
- b. Gizakiaren burmuinaren funtzionamendua, bai eta hari lotutako prozesu guztiak ere (kognitiboak, emozionalak, eta abar).
- c. Gizakiak beste gizakiekin dituen harreman sozial eta kulturalak.
- d. Transzendentziaren eta existentziaren xedearen zentzua. Izan ere, gizakia jaio, bizi eta hil egiten da, baina badu bere buruaren gaineko kontzientzia bat, eta bizitzaren zentzua eta esanahia ulertzen saiatzen da. Gizaki izaten eta zorientasuna erdiesten laguntzen dioten hori garatzen eta hazten saiatzen da gizakia; askotan, zoriotsu izatea zer den eta hartarako zer egin behar den jakin gabe.

Alegia, gorputz-hezkuntza integrala izango bada, bere osotasunean begiratu behar dio pertsonari, eta konpromiso bat hartu behar du haren garapenean. Horregatik, jakintza adar edo irakasgai akademikoetako edukiak, irakaskuntza metodoak eta baliabide didaktikoak tresna gisa erabili behar dira pertsonen garapen integrala lortzeko, eta ez helburu gisa. Ideia horixe ageri da, hain zuzen, Einsteinek idatzitako pasarte batean (1934:43), zeinetan hezkuntzaren eginkizuna zein den azaltzen baitigu, pertsonaren eta bizitzaren eredu batetik abiatutik:

Osotasuntzat hartzen dugun unibertsoaren zati bat da gizakia, espazioak eta denborak mugatua. Bere buruari, bere pentsamenduei eta bere sentimenduei buruz esperimendatzen du gainerakotik banandua balego bezala —beraren kontzientziaren ilusio optiko antzeko bat, alegia—. Ilusio horrek preso hartzen gaitu, geure nahi eta gaitasun pertsonalak murrizten ditu, eta inguruan ditugun pertsonetara mugatzen du gure nahitasuna. Gure errukiaren eremua zabalduz lortu behar dugu lotura horretatik askatzea, harik eta izaki bizidun guztiengana eta unibertso osora heldu arte.

Ildo horretan, garrantzitsua da gauza bat argitzea: pertsonengan ardaztutako hezkuntza batek ez dakar indibidualismo eta egozentrismo. Aitzitik, norberaren garapen pertsonala lortzeko, besteen zorientasuna bilatu behar da (Goñi, 2000: 90): “Geure zorientasuna bilatzea betebeharrak moral bat da: gu geure izatea, esleitua zaigun hori izatea”. Beste alde batetik, zera dio Alzolak (2006:25): “Gizaki guztien zorientasuna bilatzea betebeharrak moral bat da”. Izan ere, era horretan lortuko du gizakiak osoki garatzea, hori baita humanizazioaren bidea.

HEZKUNTZARI BURUZKO IKUSMOLDEA

Gizakia bat eta bakarra da, eta garapen integrala lortu behar du. Ideia horrek definitzen du, hain zuzen, proposamen pedagogiko orok oinarritzat hartu behar duen hezkuntza eredu, bai eta gorputz-hezkuntzaren eredu ere. Eta hezkuntzaren ideal jakin batera garamatza horrek guztiak: aberastasun iturritzat hartzen dugu heztea; indibidualki zein sozialki aberastea, zehazki, eta garapen eta bizikidetzat maila altuagoak planteatzea dakarkigu horrek. Horri lotuta, gure ustez, hezkuntzak helburu

GARRANTZITSUA DA GAUZA BAT ARGITZEA: PERTSONENGAN ARDAZTUTAKO HEZKUNTZA BATEK EZ DAKAR INDIBIDUALISMO ETA EGOZENTRISMOA

baliotsu, ohoragarriak eta emantzipatzaileak izan behar ditu beti oinarrian, norbanakoak garatzen laguntzen baitu, herritar on, aktibo, kritiko eta konprometituak izan daitezzen, bai beren garapenari dagokionez, bai besteenari dagokionez ere.

Hezkuntzaren ideal hori funtsez harturik, pentsatzen dugu gorputz-hezkuntzak ekarpen nabarmena egin behar diola hezkuntza integralari, Haur Hezkuntzatik hasita. Izan ere, hezkuntza pertsonen garapen integrala lortzeko eta bultzatzeko ekintza bat den heinean, oso garrantzitsua da bizitzako lehen urteetan, eragin handiko garaia baita. Ideia horri heldu dio, hain zuzen, Rodríguez Delgadok (2001:121):

Ikaskuntzaren arorik garrantzitsuena bizitzako lehen hila-bete eta urteak dira. Garai horretan ikasten dugun gehiena burmuineko sistema linbikoan gordetzen da, eta berriz azaleratzen da gerora, intuizioetan, nahietan, usteetan eta emozioetan. Elementu horiek guztiak modulatu eta apaintzen dituzte, hain zuzen, gure erreakzio kontzienteak eta subkontzienteak.

GORPUTZ-HEZKUNTZARI BURUZKO IKUSMOLDEA

Geure gorputzean instalatuta gaude mundu honetan, baina faktore erlijioso, kultural, filosofiko eta zientifikoek baldintzatzen dute munduari nola begiratzen diogun (Bouché, 2004). Ondorioz, arazo bat sortu zaigu: zer gorputz hezi behar dugun. Gervillaren arabera (2000:16), oso agerikoa da hori, modu askotan begiratu baitaioke gorputzari: “fisikoki edo biologikoki, dinamikoki, ekologikoki, instrumentalki, estetikoki, etikoki, eta abar”. Beraz, gorputzean gelditzen da agerian gizakiaren izate horren osotasuna, eta gorputzean biltzen dira pertsonaren dimentsio guztiak.

Eta ataka ideologiko handi bat dakar horrek: zer gorputz hezten dugu gorputz-hezkuntzaren bitartez? Eta hona erantzuna: orain arte aurkeztu ditugun idealei jarraituz, giza izatearen osotasuna aintzat hartzen duen gorputz bat hezi behar dugu, gizakiaren errealitate ontikoa islatzen duena. Alegia: pentsatzen, sortzen, sentitzen, mugitzen, adierazten, garatzen, aurkitzen, besteekin lotzen eta, batzuen ustez, besteengana hedatzen den gorputz bat.

Geure gorputzak ongi funtziona dezan, funtsezkoa da jardue-
ra fisikoa, zeinak bere lekua izan baitu beti gizakiaren historian. Fuster-ek zera dio horri buruz (2006:187):

ZERBAIT JARDUERA FISIKOA EGINEZ GERO, GEHIAGO ETA HOBEKI BIZIKO GARA, HOBEKI GARATUKO BAITIRA GURE ORGANO ETA SISTEMAK

Geure gorputzean gordetzen da gizadiaren historiaren memoriaren % 99,6. Historia horretan, gizakiak egunerokoa landu behar du, bizirik segitu nahi badu. Giza oinaren diseinu liluragarriari erreparatzea baizik ez dago: atzealdea baino zabalagoa dugu aurrealdea, ematen dugun pauso bakoitzean indarra hartzeko. Bestalde, perfektuki artikulatutako hezurtxoan engranatzeko egituratuari esker, orpotik puntara transmititzen dugu energia. Azken batean, korrika egiteko makina bat gara.

Alderdi kognitiboari dagokionez, zenbait ikerketa zientifikok agerian utzi dute garapen intelektuala lortzen dela jarduera fisiko egokiak eginez, eta ikaskuntza prozesuak azkartzen eta oroimenaren garapena hobetzen direla (Gómez Pinilla, 2011). Ikerketa horien arabera, estimulu bidezko jarduera fisikoak (jolasak, kirolak) BDNF proteina neurotransmisorea askatzen laguntzen du, eta, ondorioz, neuronen eta oroimen prozesuen arteko komunikazioan laguntzen du. Rodríguez Delgado dioenez (2001), hasiera batean, programa genetikoei egituratzen dituzte burmuina eta burmuinaren barneko lotura konplexuak, baina giroa, atsedena, elikadura eta hezkuntza ezinbesteko aldagaiak dira hartzaile sentsorialetatik sartzen den guztia bereganatzeko.

Biologikoki, ikerketa askok erakutsi dute jarduera fisiko beharrezkoa dela giza gorputza behar bezala garatzeko eta gaixotasunei aurrea hartzeko. Jarduera fisiko eginez gero, gehiago eta hobeki biziko gara, hobeki garatuko baitira gure organo eta sistemak, zahartzea atzeratuko dugu, eta eraginkorki funtzionatuko dute: azken batean, bizi kalitate hobea izango dugu (Garcés de los Fayos, 2004).

Ildo horretan, heztea bezain garrantzitsuak dira jarduera fisiko eta horrek osasunerako dakartzen onurak; Fuster-ek dioen bezala (2006: 189), jarduera fisikoaren onurak garrantzitsuena zera da beharbada: "jarduera fisiko egiten dutenak beren osasunaz arduratzera bultzatzea". Eta horrek hezkuntza helburu nagusi batera garamatza: haurtzarotik beretik sortzea jarduera fisiko egiteko ohiturak eta haurtzaroan hastea jarduera fisikoaren onuren kontzientzia hartzen. Izan ere, esperientziak erakutsi digu haurrak aktibo egotea direla jarduera fisiko gozagarria eta atsegingarria egiteko aukera ematen bazaie. Fusterrek berak esana da hau (2006:26):

Haur sedentarioak heldu sedentario bihurtzen dira, eta fisikoki aktibo bizi direnek, berriz, aukera gehiago dituzte

heldutan ere aktibo bizitzeko. Ukaezina da jarduera fisiko onuragarria dela; areago, Bihotzaren Amerikako Elkarteak gomendatzen du lau urtetik gorako haur eta nerabe guztiek jarduera fisiko arin eta dibertigarriren bat egitea egunean 30 minutuz gutxienez eta jarduera fisiko gogorragoren bat astean hiru aldiz gutxienez.

Bestalde, zenbait ikerketak argi utzi dute jarduera fisiko onuragarria dela psikologikoki eta emozionalki ere. Hala, zera nabarmendu nahi dugu: jarduera fisikoari esker, antsietatea murrizten da, eta depresioa eta estres adierazleak urritzen dira (Berger eta McInman, 1993). Gainera, Campbell-en arabera (1990), jarduera fisikoak autokontzeptua, autoestimua eta autoezagutza sendotzen ditu. Lagarderek (2007:3) zera dio (Pellicer eta Pérez-ek aipatua, 2014):

Gaur egun, badakigu bizikizunak gordetzearen ardura ez dela garun kortexaren memoriarena bakarrik, baizik eta gorputz osoarena: azalak ukimen sentsazioak biltzen ditu; oinek eta hankek, mugikortasunarekin lotutako sentsazioak; bihotzak, sentimenduak eta emozioak; giltzurrunek, tenperatura aldaketak; hezurrek eta giharrek, ahultasuna eta sendotasuna... Azken batean, bizitzak berak sistemikoki parte hartzen du mugimendu ekintza guztietan.

Haur Hezkuntzan, hezkuntza esparru orokor baten barnean ulertu behar da gorputz-hezkuntza. Aro horretako curriculumeko atal nagusietan lantzen da, helburu orokorrak lortzen laguntzen du, eta, zehatzago, mugimenduarekin eta gorputzarekin lotutako gaitasunak garatzen laguntzen du. Gorputz-hezkuntza sekuentziak eta arintasunez, jauririk eta etenik gabe igarotzen da Haur Hezkuntzako azken ikasturte-tik Lehen Hezkuntzako lehen ikasturtera.

Horrenbestez, motrizitateaz ari garenean, pertsona bere osotasunean hartzen dugu aintzat. Motrizitatea goiburutzat harturik, gorputz-hezkuntza askotarikoa izan daiteke: biomotrizia, soziomotrizia, psikomotrizia, adierazpen-motrizia... Azken batean, mugimenduarekin lotutako bizipenen eta esperientzien bitartez ikaskuntza baliotsuak (gaitasunak) eskuratzen laguntzen duen gorputz-hezkuntza batez ari gara. Hezkuntza eta gorputz-hezkuntza ulertzeko era horretan, ez du zentzurik psikomotrizitateaz hitz egiteak, gorputz-hezkuntzaren barnean baitago psikomotrizitatea (ezin baitzen bestela izan gaur egungo paradigman), baita "bio", "sozio" eta "adierazpenezko" den oro ere. Are gehiago, ez du zentzurik psikomotrizitatea gorputz-hezkuntzatik kanpo balego bezala lantzeak. Hala egingo bagenu, ulertuko genuke mugimenduzko ekintza (mekaniko) soiletan oinarritzen dela gorputz-hezkuntza, eta beste garai batzuetako ikuspuntu pobre eta murrizt batean arituko ginatke, gaur egungotik urruti. Ildo horretan, zera idatzi du Pastor Pradillok (2005:229):

Onartzen dut gero eta eszeptikotasun handiagoz erabiltzen dudala psikomotrizitate terminoa. Gorputz-hezkuntzaren bilakaera kontzeptual eta epistemologikoak segurtasun falta eragiten die batzuei oraindik ere, baina indarrak eta irizpide sendorik gabe utzi ditu psikomotrizitatea bereiz lantzen zutenak. Burugogorkeria errukigabea behar da jarduera fisiko kirol aratuarekin bakarrik lotzeko.



Horregatik guztiagatik, guri ere iruditzen zaigu Haur Hezkuntzatik hasita landu behar dela gorputz-hezkuntza, hezkuntza aro guztietan, planteamendu hauen arabera:

- a. Giza garapenari begira dagoen gorputz-hezkuntza bat, gizakiaren gaitasun guztiak areagotzen laguntzen duena.
- b. Geure garaiko eta etorkizuneko gairik kezkarrienak aintzat hartuko dituen gorputz-hezkuntza bat.
- c. Giza existentziarako erabakigarriak diren ikaskuntzak kitzikatzen eta abian jartzen lagunduko duen gorputz-hezkuntza bat, giza izate osoari eragingo diona (Lagardera, 1992: 64).
- d. Proposamen pedagogikoak haurren ezaugarri eta beharretara egokitzen dituen gorputz-hezkuntza bat.
- e. Hezkuntza esparru orokorraren baitan dagoen eta curriculumarekin eta gaitasunekin lotutako betebeharrak aintzat hartzen dituen gorputz-hezkuntza bat.

Iruditzen zaigu gorputz-hezkuntza mota hori baliotsua dela, Haur Hezkuntzatik hasita, pertsonen gaitasunak garatzeko. Azken batean, berez inklusiboa den gorputz-hezkuntza batez ari gara, indibidualtasuna eta diferentzia errespetatzen di-

tuena, nortasun seguru eta fidaberak eraikitzen laguntzeko. Azkenik, nabarmendu nahi dugu gorputz-hezkuntzak haur izaten utzi behar diela haurrei, haurtzarora alaitasunez eta fantasiaz bizi dezaten, etorkizun itxaropentsu bati begira.

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN PROFILA

0 urtetik 12 urtera bitarteko gorputz-hezkuntzaren ikusmoldeak irakasleen eredu bat dakar berekin: irakasle generalista bat (tutorea), gorputz-hezkuntzako prestakuntza baduena eta, beraz, irakasle gisa jaso duen prestakuntza aberastu eta osatu duena, eta, gainera, gorputz-hezkuntzari dagokion didaktika espezifikoa ere jaso duena, ikasleek ezagutza eta oinarri pedagogiko nahikoa jaso dezaten beren ibilbide profesionalean sormena bultzatzeko, berrikuntza sustatzeko eta hazteko.

Gorputz-hezkuntzaren gaineko ideia horretan, irakaslearen profila ez da harako "espezialista"ren profila. Izan ere, lehen, eduki motriz-mekanikoetan oinarritzen ziren irakasle hezkuntza proposamenak, gainerako arlo, trebetasun eta gaitasun orokorrak alde batera utzita. González Lucinik (2001:42) zera dio horri buruz:

Tradizionaletatik haratago doazen misio eta erantzukizun profesionalak bereganatzeko prest egon behar du, irakaskuntza kontzeptu hotz haiek gaintuz. Lehenbailehen lortu behar da hezitzaile egokiak izatea hezkuntza siste-

maren maila guztietan: ezagutza teknikoak badituztenak, baina, horretaz gainera, gaitasun pedagogiko sendoak eta giza sentiberatasun handia ere badutenak.

Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan batez ere, ezin onartuzkoak dira gorputz-hezkuntzako edukien garrantzia eta adin goiztiarretan mugimenduen garapenak duen ga-rrantzia aintzat hartzen ez duten irakasleak; ezin onartuzkoak dira gorputza eta mugimendua astean ordubetez edo bi orduz lantzen dutenak. Gure ustez, IRAKASLEAK errespetu eta ezagutza sakon batetik abiatu behar du 0 urtetik 12 urtera bitarteko haurrekin lan egiteko; ongi ezagutu behar du gorputz-hezkuntzaren oinarri didaktikoen mamia, eta Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako (hezkuntza integralarren/konpetentzialaren) curriculumarekin lotutako hezkuntza proposamenak sortu eta garatu behar ditu.

Ezin dugu alde batera utzi, Platonek eta Comeniusek zioten bezala, irakasleak eredu bat direla eta beren bizitza, ekintzak eta eguneroko xehetasunak abiapuntuztat hartuta hezten dutela; izan ere, ikasleek xehetasun horiek guztiak jaso eta kopiatuko dituzte, askotan. Eta irakasleek irakasleek eman behar dute lehen eredu hori, prestakuntza lanarekiko pasioaren, errespetuaren eta konpromisoaren bitartez. Hori dela eta, irakaslea funtsezko elementu bat da “hezkuntza kalitatea” esaten diogun hori lortzeko. Baina hezkuntza kaliterik ez dugu inolaz ere lortuko baldin eta, alde batetik, irakasleak konpromisorik hartzen ez badu bere zeregin garrantzitsu eta transzendentalean haurren beharrak zein diren jakiteko eta behar horiek asetzeko sentiberatasuna lantzeko, eta, bestetik, edukiak eta oinarri didaktikoak zein diren ez bada-ki. Azken batean, hezkuntza kalitatea lortzeko, beharrezkoa da: etorkizuneko irakasleak ongi hautatzea eta prestatzea, irakasle horiei baliabideak ematea beren zeregin hezitzailea bete dezaten, eta lasai lan egiten uztea, trabarik jarri gabe eta beren lana oztopatu gabe aldaketa eta neurri politikoak behin eta berriz proposatuz, etsipena eta adoregabatasuna besterik ez baitute sortzen.

Jakina, irakasleak egin egin behar direla uste dugu (prestatu egiten dira), baina beharrezkoa da barne aberastasun bat ere. Horrenbestez, Fromm-ek zioen bezala (1979), giza bihotza aldatu eta eraldaketa eta garapen soziala lortu behar dira, geure garaiko arazo handiei aurre egiteko. Ildo beretik doaz González Garzaren hitz hauek ere (2009:315):

Benetako hezitzaile baten bereizgarri da bera den bezalakoa izatea, irakaslez jantzi eta jokatu beharrik izan gabe: hezkuntza ekintza sentitzen, bere egiten eta bizitzen duen lekukotasun bizi bat izan behar du. Beste hitz batzuetan, irakaslearen azala da irakaslearen jantzia; ikasgela da agertokia, eta teknika, baliabide eta estrategia didaktikoak dira haren lanabesak. Aurrerago ikusiko dugunez, horiek guztiak ez dira helburuak bere horretan, baizik eta helburuak lortzeko baliabideak.

Horregatik, “bokazioa” duten irakasleak behar ditugu, beren garapen pertsonalarekin konprometituak, duintasuna dutenak eta beren bizitza ikasleekiko errespetuan, nahitasunean eta zorrotztasunean oinarritzen dutenak, erreferente

eta ispilu eta umiltasunaren eredu izan daitezen. Halaber, prestakuntza bikaineko irakasleak behar ditugu, giza jatorri konplexua sakonki ezagutzen eta ulertzen dutenak. Alegia: 0 urtetik 12 urtera bitarteko haurren beharrak eta ezaugarriak zein diren badakitenak, estrategia eta oinarri didaktikoak badituztenak, eta curriculumeko diziplinetako (eta, gure kasuan, gorputz-hezkuntzako) edukiak badakizkitenak eta haiekin gozatzen dutenak.

0 URTETIK 6 URTERA BITARTEKO ETAPAKO GORPUTZ-HEZKUNTZAREN LERRO NAGUSIAK: OINARRI ETA ORIENTABIDE DIDAKTIKOAK

Haur Hezkuntzan, proposamen globalizatuen bitartez aurkezten dira gorputz-hezkuntzari buruzko proposamenak. Hala, ikasleen egunerokoan ageri da motrizitatea, eta gainerako ikaskuntzen barnean sartzen da (Gil Madrona, 2013). Gorputz-hezkuntzaren edukiak, irakaskuntza metodoak eta baliabide didaktikoak Haur Hezkuntzaren zerbitzura ipini behar dira, eta astean behin edo bitan ematen den ikasgai bat izateari utzi behar dio. Horrenbestez, Haur Hezkuntzako irakasleek argi ikusi behar dute zein garrantzitsua den mugimenduen garapena lantzea txiki-txikitik, pertsonen alderdi ugariarekin baitago lotuta, eta, bestalde, gai izan behar dute gorputz-hezkuntzako edukien ekarpen garrantzitsuez ohartzeko (jolasa, gorputz adierazpena, dantza, natura inguruneke jarduerak, ur inguruneke jarduerak, eta abar). Ildo horretan, eskolako egunerokotasunean txertatu behar dute gorputz-hezkuntza, proposamen egokiak eginez 0 urtetik 6 urtera bitarteko haurren ezaugarri eta beharretan oinarriturik.

Alegia, irakasleek egoki irizten dioten aldiro planteatuko dituzte gorputz-hezkuntzaren edukiarekin lotutako jarduerak; batzuetan, baliabide gisa, gorputzarekin eta mugimenduekin lotutako bizipen eta esperientzietatik abiatuak beste ezagutza batzuk barneratzeko (matematika, natura eta gizarte ingurunea, moralarekin lotuak, adierazpena, komunikazioa...); beste batzuetan, berriz, eduki espezifikoagoak landuko dituzte, gorputz-hezkuntzaren berezko aberastasunak baliatuta. Beraz, mugimendu jolasak baliabide gisa erabil daitezke ingurunea eta geure gorputza ezagutzeko, baita matematikako kontzeptuak eta koloreak lantzeko ere, baina beste alderdi batzuk lantzeko ere erabil litezke: jolasen arauen garrantziaz ohartzeko, sormena garatzeko, errespetuzko jarreraren garrantziaz konturatzeko, irabaztearen eta galtzearen zentzua ulertzeko, eta abar.

0 urtetik 6 urtera bitarteko etapan, irakasleek lana ez da haurrei edukiak irakastea mugimendu jardueren eta ariketen bitartez, baizik eta inguruneari lotutako baldintza jakin batzuk eskaintzea mugimenduekin lotutako orotariko bizipenak esperimendu, bilatu, aurkitu eta lor ditzaten. Beraz, garrantzitsua izango da mugimendu librerako tartek prestatzea eskolaren barnealdean, natura ingurunea ezagutzeko txangoak eta irteerak antolatzea, eta kanpoaldeko espazioetan natura elementuak txertatzea (zuhaitzak, enborrak, ezpondak, al-dapak...), jolas librea eta espontaneoak bultzatze aldera. Bestalde, gure ustez, irakasleek mugimenduen garapena proposatu, sustatu eta aberastu behar dute (gorputz-hezkuntzako saio eta dinamika espezifikoak), hezkuntza etapa honetako

haurren beharrak errespetatzen eta aintzatesten dituzten baliabide eta metodologiak baliatuz.

ESPASIOAK ETA MATERIALAK ANTOLATZEKO PROPOSAMEN DIDAKTIKOAK

Egile askok ikertu dute nola antolatu espazioak eta materialak haurren motrizitatearen garapen globala lantzeko. Hain zuzen, Medrano Mir-ek (1994) dio espazioak eta materialak funtsezkoak direla haurrak motibatzen. "Ikaskuntzarako giro"etan (Blández, 1995, 2000), materiala eta espazioa erabiltzea proposatzen da ikasleek mugimenduzko jarduerak egin ditzaten. Ildo beretik doaz Mendiara Rivas-en "ekintzarako eta abenturarako espazioak" ere (1997, 1999). Proposamen sekuentziatu eta sistematiko bat da, ikaskuntza induzitua eta joko sinbolikoa, fantasia eta irakasleen esku-hartzea oinarritzat hartzen dituen; ikasturte batean 13 saio eginez 0 urtetik 8 urtera bitarteko haurren garapen globala sustatzea du helburu. Bada beste proposamen koherente bat ere ikaskuntza induzituaren bitartez mugimenduzko jarduerak garatzeari buruz, baina aurrekoak baino zailxeagoa da: Vaca Escribano-ren (1995, 2000) "Gorputzaren tratamendu pedagogikoa". Azkenik, beste egile batzuek jolastokiak prestatzeari buruz idatzi dute (Larraz, 1988).

Beraz, hezkuntza ekintza jakin batzuk planifika daitezke, haurrek beren ingurunean jardun dezaten eta mugimenduen gero eta autonomia handiagoa lor dezaten ingurunearen gaineko manipulazio pedagogikoa eginez; aldi berean, harremanetan egongo dira irakaslearekin eta ikaskideekin, eta alderdi guztietan garatzea lortuko dute.

LANERAKO METODO ESPEZIFIKOEN PROPOSAMEN DIDAKTIKOAK

a) Ipuin abiarazlea eta kanta motrizak

Azken urteotan, ipuinak eta kanta motrizak erabili dira Gorputz Hezkuntzako saioetan, trebetasunak garatzen laguntza aldera. Hala, ipuin abiarazlea zera da: ipuin abestuen eta antzeztuen aldaera bat; ipuin jolastua, nolabait esateko, eta ezaugarri eta helburu espezifikoak ditu (Conde Caveda, 2001: 14).

Kanta motrizen bitartez, gorputza eta mugimendua ikuspegi globalizatzaile batetik uztartzen dira: hitzak eta doinuak mugimenduekin lotutako proposamenen bitartez aberasten dira, eta zenbait trebetasun eta gaitasun garatuko dituzte, erritmoa eta gorputz adierazpena ardatz hartuta.

Bibliografia zabala dago, hain zuzen, kanta eta ipuin motrizen inguruan, baina interesgarri deritzogu, halaber, ipuin tradizionalak moldatzeari (hiru txerrixoen ipuina, adibidez); besteak beste, arnasa globalki lantzeko.

b) Zirkuitu motorrak

Miraflores Gómez eta Rabadán del Sol egileen arabera (2007: 25), zirkuitu motorrak zera dira: mugimenduekin lotutako jarduera jakin batzuk, mugimenduak egiten dituen aukera motor guztiak barneratu eta hobetu ditzan patroiz motorrak espezifikoak eta globalki landuz, bere mailara egokituta. Esate baterako, proposamen didaktiko globalizatu bat izango litzateke inurrien gaia lantzea eta inurritegi bat sortzea gimnasioan:



zenbait ibilbidez osatutako zirkuitu bat (tunelak, sarrerak, mui-noak...), hurrek beren trebetasun motrizak landu ditzaten.

c) Txoko, tailer eta geltoki motrizak

Metodologia horretan, talde txikitik antolatuko dugu ikasgela, mugimenduzko jarduerak egin ditzaten eta saio bakoitzean txoko guztietatik igaro daitezten, irakasleen aginduei jarraituz. Esate baterako, dinosauroen gaia landu liteke, eta zenbait txoko sortu: oin-arrastoaren txokoa, ikasleek beren oin-arrastoak eta dinosauroenak ipin ditzaten horma-irudi batean; dinosauro hegalararen txokoa, koltxoneta batean jauzi egin dezaten; dinosauro azkarraren txokoa, marra edo bide batzuen barnean korrika egin dezaten. Azkenik, meteorito eurriaren txokoa egin genezake, pilotatxo txikiz osatutako igerileku baten antzera, pilotatxoak esku artean ibili, bota edo jaso ditzaten. Azken batean, hainbat proposamen egin daitezke txokoetan, hainbat eduki eta dimentsio lantzeko

d) Ginkanak, orientazio lasterketak, altxorraren bila eta jolas azokak

Gorputz-hezkuntzako proposamen mota hauek saio bateko edukiak antolatzeko modu bat eskaintzen dute, eta oso motibagarria izan daiteke ikasleentzat; beraz, baliabide metodologiko erabilgarria izan daiteke edukien tratamendu globalizatua lortzeko (López Fernández eta Malavé, 2009: 111). Haur Hezkuntzan, interesgune baten inguruko proposamenak egiteko balio dezake; adibidez, inauteriak. Hala, curriculumeko hainbat alderdirekin lot daitezke proposamen horiek. Inauterietako ginkanan, ikasleak taldeka biltzen dira, eta zenbait lanbidetako pertsonaien objektuak bilatu beharko dituzte (sukaldaria, suhiltzailea, medikua, abeltzaina...), jolastokian; gero, mozorrotu egingo dira objektu horiek erabiliz. Hala, gorputz-hezkuntzak bere lekua izango luke eskolako jaialdietan eta eskolako egunerokotasunean, eta ez litzateke izango besteetatik bereiz lantzen den zerbaite, baizik eta gainerako ikaskuntzekin uztartzen den arlo bat.

e) Jolas motrizak

Jolasa haurtzaroko jarduerarik garrantzitsuenetako bat da. Jolasaren barnean, jolas librea eta irudimena lantzekoa nabarmendu behar da, eragin handia baitu garapen sozialean, emozionalean eta kognitiboan. Gainera, ikasleak ongi egokitzen laguntzen du, adimena estimulatu du, eta estresa murrizten du (Wener, 2011). Motrizitatearen garapenean, ingurune baldintza aberats eta askotarikoak eskaini behar ditugu (naturarekin lotuak dira aberatsenak), askotan aipatua dugun bezala.

Bestalde, Haur Hezkuntzaren bigarren etapan batez ere, jolas pila bat erabil daitezke mugimenduarekin lotutako trebetasunak garatzeko. Gakoa zera da: sinpleak, errazak eta egokiak izatea haurren adinerako

6 URTEK 12 URTERA BITARTEKO ETAPAKO GORPUTZ-HEZKUNTZAREN LERRO NAGUSIAK: OINARRIAK

LOGSE hezkuntza legea indarrean sartu zenean (1990), gorputz-hezkuntza Lehen Hezkuntzako curriculumean sartu zen lehen aldiz. Horrek zera ekarri zuen: gorputz-hezkuntzako prestakuntza espezifikoa zuten irakasleak prestatzea, ba-

tere prestakuntzarik eskatzen ez zuten betiko gimnasia eta joko librea alde batera utzita. Beraz, oinarri zientifiko sendo baten laguntzaz, gorputz-hezkuntzak bultzada handia izan zuen, eta garrantzirik gabeko irakasgai izateari utzi zion, batez ere “ekarpen paregabekoa egiten baitu ikasleen nortasunaren garapen integralean” (González Lucini, 2001). Dena dela, ia “beti bezala”, ez zen baldintza egokirik sortu gorputz-hezkuntzaren eredu hori gauzatzeko, eta proposamen hutsak baino ez ziren izan. Besteak beste, ez zen guztiz lortu ideia zaharrak alde batera uztea, eta gorputz-hezkuntza hezkuntza proiektutik at eta gorputz-hezkuntzako edukietara mugatuta geratu zen, nahiz eta legeak berak defenditzen zuten irakasle tutoreak gorputz-hezkuntzan prestatua behar zuela izan, tutore izateaz gainera Gorputz Hezkuntzako eskolak emateko gai izan zedin. Zentzugabea zen irakasle generalistez mintzatzea, halakoak baitziren irakasle guztiak, bai prestakuntza aldetik, bai titulazio aldetik, eta etapako helburu orokorrak lortzera bideratuak ziren curriculumeko irakasgai guztiak. Beraz, alde batera utzi nahi zen irakasgaiak elkarrengandik banatzearen ideia tradizionala, diziplinartekotasuna sustatzeko eta hezkuntza helburu komunak finkatzeko. Eta hortik dator transbertsalitatearen ideia ere: etapa bakoitzak helburu orokor batzuk eta kontzeptu jakin batzuk bilatu behar ditu, baina baita prozedura eta jarrera batzuk ere.

Blanquernako FPCEEen, gorputz-hezkuntzan espezializatutako eta eskolako hezkuntza proiektu globalarekin konprometitutako irakasleen aldeko apustua egin genuen. Beraz, unibertsitateko Gorputz Hezkuntzako espezialitateko prestakuntzaren bitartez, ikasleak tutore gisa ere prestatzeko hautua egin genuen, irakasleak tutore eta aldi berean Gorputz Hezkuntzako irakasle izan daitezten. Halakorik lortu ezean, Gorputz Hezkuntzako irakasleek gai izan beharko lukete, guxtienez, irakasle tutoreekin batera koordinatuta lan egiteko, hezkuntza proiektu eta esku-hartzeak elkarrekin partekatuta eta garatuta.

Gure fakultateko Gorputz Hezkuntzako sailean, beti pentsatu izan dugu pertsonaren hezkuntzak duela lehentasuna eta gorputz-hezkuntzako edukiak baliabideak direla. Beraz, hezkuntza integrala oinarritzat hartuta planteatzen dugu programazioa (LOGSE legea), eta, gaur egun, baita gaitasunak garatzea oinarritzat hartuta ere. Hori dela eta, hezkuntza errealitatea ezagutuz eta, beraz, ikasgelako haurren beharrik zein diren ezagutuz, irakasleek programazio unitateak eta proiektuak diseinatzen dituzte, beharrezkotzat eta lehentasunezkotzat jotzen duten gaitasuna garatzeko.

Gainera, proposamen didaktikoak gaietatik abiatuta egiten dira, ez edukietatik abiatuta (zirkua, olinpiar jokoak...); azken saioan, antzerki bat egiten da (koreografiak, kirol txapelketak, orientazio lasterketak, herri kirolak ikastetxeen artean, eta abar).

Metodologiari dagokionez, gure ustez, irakaskuntza metodo guztiak tresna pedagogikoak dira, eta, beraz, denak dira aberasgarri eta baliagarri. Metodoak ongi erabiltzean dago gakoa, zenbait baldintza kontuan hartuta betiere: haurren ezaugarriak, zer eduki landu nahi den, zer helburu lortu nahi den, espazioa eta materiala, eta abar. Baina, gure ustez, oso garrantzitsua da ikasleak albatz gehien inplikatzeko beren ikaskuntzan

eta erantzukizunak hartzea. Horretarako, irakaskuntza metodo egokiak erabili behar dira: arazoak konpontzeko, elkarrengandik ikasteko eta lankidetzan ikasteko.

Azken batean, gorputz-hezkuntza ikasleen hezkuntzaren zerbitzura dago nolabait. Gure ustez, ikasleek emaitza hobekien lortuko dituzte baldin eta, batetik, irakasleak hezkuntza moral bat hartzen badu abiapuntutzat, ohitura eta jarrera egokiak aintzat hartuz, eta, bestetik, proposamen egokiak egiten baditu haurren beharretara egokituta eta metodologia, antolaketak eta komunikazio planteamendu onak erabiliz jardueretan, ikasleek erronka pertsonal eta kolektibotzat har ditzaten. Bestalde, ebaluazioa ere ikasleen ikaskuntza prozesuaren atal bat izango da, aukera ematen baitu gaitasunak zer neurritan garatzen diren jakiteko. Aldi berean, gainera, beren arduen eta prozesu pertsonalen gaineko kontzientzia hartzen laguntzen die ikasleei, eta ongi ikasten dute porrota ez dela emaitza txar baten ondorio, baizik eta jarrera desegoki baten ondorio. Horrenbestez, irakasleak berak eraiki behar ditu, gure aburuz, ebaluazioa egiteko tresnak, ikasleen egoeraren berri jakiteko; baina, aldi berean, garrantzitsu deritzogu autoevaluazioa eta koevaluazioa (ikasleek berek beren ebaluazioa egitea) egiteari ere.

Bukatzeko, 1830eko pasarte bat ekarri nahi dugu hona, Castilok bildua (2005) eta Alzolak aipatua (2006: 30). Izan ere, eduki biltzen du Blanquernako FPCEEko Gorputz Hezkuntzako saileko irakasleok gorputz-hezkuntzaren inguruan dugun filosofia:

Sor ezazu ahal duzun zorientasun guztia, ezaba ezazu ahal duzun zorigaitz guztia. Egun bakoitzak ekarpen bat egingo du besteen ongizatean, edo haien minak arintzen lagunduko du. Ereiten duzun zorientasun ale bakoitzak fruitua utziko du zeuregan, eta zure kideen pentsamendu eta sentimenduetatik erauzten duzun oinaze bakoitzak bake eta alaitasunik ederrenak utziko dizkizu zure arimaren santutegian.

BIBLIOGRAFIA

- ALZOLA, N. (2006).** Buscar la felicidad del otro: camino de humanización. *Entre líneas*, 20, 24-30.
- BERGER, B., & MCINMAN, A. (1993).** Exercise and the quality of life. In R.N. Singer, M.M. Murphey, L.K. Tennant, *Handbook of Research on Sport Psychology* (729-760). New York: Macmillan Publishing Company.
- BLÁNDEZ, A. J. (2000).** *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Bartzelona: INDE.
- BLÁNDEZ, A. J. (1995).** *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Bartzelona: INDE.
- BOUCHÉ, P. J. (2004).** *Educación para un nuevo espacio humano*. Madrid: Dykinson.
- CAMPBELL, J.D. (1990).** Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and social psychology*, 59, 538-549.
- CONDE CAVEDA, J. L. (2001).** *Cuentos motores*. Bartzelona: Paidotribo.
- EINSTEIN, A. (1934).** *On scientific truth. Essays in science*. New York: Philosophical library.
- FUSTER, V. (2006).** *La ciencia de la salud*. Bartzelona: Planeta.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. (2004).** *Actividad Física y Hábitos saludables en Personas Mayores*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GERVILLA, E. (2000).** *Valores del cuerpo educando*. Bartzelona: Herder.
- GIL MADRONA, P. (2013).** *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- GÓMEZ PINILLA, F. (2011).** Exercise impacts brain-derived neurotrophic factor plasticity by engaging mechanisms of epigenetic regulation. *Eur J Neurosci*, 33, 383-90.
- GONZÁLEZ GARZA, A. Mª. (2009).** *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*. Bartzelona: Kairós.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2001).** *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Anaya 21.
- GOÑI, A. (2000).** *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- LAGARDERA, F. (2007).** La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Conexões*, v. 5, n. 2, 2007. Hemen berreskuratua: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/viewFile/187/152>
- LAGARDERA, F. (1992).** Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, iraila/abendua 1992, 55-72.
- LARRAZ, A. (1998).** El acondicionamiento de zonas de juego para niños. *Apunts de Educación Física Y Deportiva*, 13, 10-18. Hemen berreskuratua: http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos/13/es/013_003-006_es.pdf
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, I., & MALAVÉ, P. (2009).** Las gincanas como recurso metodológico en el área de educación física. *Revista Tándem*, 31, 110-120.
- MEDRANO MIR, G. (1994).** *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Editorial Pirineo.
- MENDIARA RIVAS, J. (1999).** Espacios de Acción y Aventura. *Apunts Educació Física i Esports*, 56, 65-70.
- MENDIARA RIVAS, J. (1997).** *Educación Física y Aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*. Doktore tesia. Zaragozako Unibertsitatea.
- MIRAFLORES GÓMEZ, E., & RABADÁN DEL SOL, L. (2007).** *La Educación Física en la etapa infantil. Circuitos prácticos para el desarrollo psicomotor*. Madrid: Editorial CCS.
- PASTOR PRADILLO, J.L. (2005).** Principios teóricos para una fundamentación de la intervención psicomotriz. *Tabanque*, 19, 229-242.
- PELLICER, I., & PÉREZ, N. (2014, ABRIL).** *Educación Física Emocional. Una nueva manera de enfocar la materia de Educación Física*. Ahozko hitzaldia: X Jornades d'Educació Emocional, Congrés internacional d'Educació Emocional. Bartzelona, 2014ko apirilaren 4tik 6ra, Bartzelonako Unibertsitatean. Hemen berreskuratua: http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/2012/04/6_Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-Emocional.-Irene-Pellicer-N%C3%BAria-P%C3%A9rez..pdf
- RODRÍGUEZ DELGADO, J.M. (2001).** *La mente del niño. Cómo se forma y como hay que educarla*. Madrid: Aguilar.
- TORRALBA, F. (1997).** *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC.
- VACA ESCRIBANO, M. (2000).** Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 37, 103-120.
- VACA ESCRIBANO, M. (1995).** *El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil*. UNED.
- WENNER MOYER, M. (2011).** La importancia de jugar. *Revista Mente y cerebro*, 46, 38-45.

KIROLA BALIOAK HOBETZEKO LANABES GISA

► LUIS MARI ZULAIKA

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien fakultatea.
UPV/EHU.

1. SARRERA

Esana dago kirola izan dela XX. mendeak eman digun gertara sozialik nagusietakoa (Petrus, 1999). Hartu duen neurriak, komunikabideetan hainbeste puztutako oihartzunak, maila politikoan duen pisuak, bere globaltasunak eta gizarteko arazoak lokartzeko duen ahalmenak baliabide eta testuinguru guztiz eragingarri bihurtu dute egungo gizarte garaikidean. Gaur egun, kirol jarduerak gizakien aisialdiko denboraren zati handi bat kolonizatu du. Era honetan, modak eta jokatzeko moduak sortu ditu kirolak jendearengan (Viadé, 2003).

Hainbat adituren ustez, ordea, balioetan hezten ez bada, ez dago benetako heziketarik (Ruiz eta Cabrera, 2004). Benetako hezkuntzan sinesten badugu, heziketa letra larriz idatzita, pertsonaren osotasunezko garapenari lagunduko diona bere eremu guztietan, ezagupenezko garapenez gain (motriza, soziala, afektiboa, emozionala) ezin dezakegu balioren sustapena albo batera baztertuta utzi.

Ikuspegi honen arabera, gorputz-hezkuntzan eta kirolean antolatutako jarduerak osotasunezko garapena bilatu behar dute: gorputzaren eta arimaren garapena, autoestimua, zentzu etiko eta morala, ardura, autonomia, hobetze sena, besteekin erlazioztatzea eta denak onartzea, lankidetzeta eta elkarlana, arauak onartzea, ardura... Eta hori guztia giro ludiko batean gozatuz lortu behar da aldi berean (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Jakinik kirola dela gizartean dugun testuingururik eragingarrienetako bat, ezaguna da oso eremu eta baliabide egoki bihurtu dela balioak sustatzeko, herritarren garapen pertsonala eta soziala areagotzen baitu (Escartí et al., 2010). Zenbait eragin hori zalantzan jartzen duenez, artikulua honetan argitu nahi da zer eraginkortasun duten jarduerak fisikoak eta kirolak balioak sustatzeko eta zer aldagaik parte hartzen duten bertan. Amaitzeko, hainbat orientabide bildu nahi dira eremu horretan balioak sustatzen aizen direnentzat.

2. TERMINOLOGIA ARGITZEN. DEFINIZIOAK

Balioa hitz polisemikoa dugu, esanahi ugari eta anitzekoa. Hainbeste adiera izateak bere zentzua deskontestualizatzea eragin lezake. Kale hizkuntzan ere oso hedatua dagoenez eta erabilpen ugaria duenez, berezkoa duen karga semantikotik higitzeko arriskua du. Horregatik, lehenik eta behin, *balio* terminoaren kontzeptua argitu beharrean aurkitzen gara. Ildo horretan, zenbait definizio jasoko ditugu ondoren.

- Kontrako beste portaera modu bat baino desiragarriagoa den portaera moduari buruzko uste iraunkorra (Collado, 2005).
- Sinismen eta portaera desiragarriak, egoera zehatzak gaindituz lortuak. Jokabidea bera zuzentzen dute, eta garrantziaren arabera sailkatuta daude (Gutierrez, 2003).
- Sinismen iraunkorra, zeinari esker portaera zehatz bat edo amaierako egoera bat hobesten den beste bat baztertuz (Gutierrez, 2003).
- Kultura batean zer indartu behar den aukeratzeko erabiltzen diren irizpide, pentsamendu eta erabakiak (Flores eta Gutierrez, 1990).
- Aukera anitzen artean portaera erantzun bateratu baterantz zuzentzen duen xede bat, satisfakzio bat errepikatzeko (Acuña, 1994).
- Pertsonaren une historiko bakoitzean bizitzen diren idealak dira balioak, eta haien ulertzeko gaitasunaren arabera hautematen dira. Balioetan hezteak ez du amaiera edo helmugarik; balioak ezin daitezke inoiz beren osotasunean eskuratu, eta beti bizi daitezke intentsitate handiagoz (García, 2011).
- Desiragarriak diren idealak, gizarte edo kultura batean



denen onespina jasotzen dutenak eta portaera zehatz bat bultzatzen dutenak. Desiragarriak dira, eta badute beren aurkakoa dute, bai eta hierarkia (garrantzi maila) bat ere.

Batzuek jarrerekin nahastu ohi dituzte, eta, harremana badute ere, balioek beste maila bat dute: sakonagoak dira, atzean dauden azken sinesmen jasoak. Jarrerak, aldiz, erabaki edo erantzun zehatzekin lotuta daude. Arauak, bestalde, portaeraren zehaztapenetan nabarmendu ohi dira (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Balioak gizakien arteko sozializaziotik eta elkarrekintzatik bereganatzen dira. Bi balio mota bereizi ohi dira: instrumentalak (portaerak, prozesuak) eta finalak (emaitzak, helmuga).

Balioak helburu desiragarri moduan ulertzen direnez, norbanako edo gizatalderen baten interesei erantzungo diete. Horregatik, balioak aldatu egin daitezke denboran zehar eta kultura batzuetatik besteetara.

Guztiek onartutako balio unibertsal batzuk badira, kontzeptu orokorretan oinarritutaak: justizia, askatasuna, egia, zoriontasuna, edertasuna... (Trilla, 1992). Hemen sartuko lirateke, era berean, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala, herrialdeetako konstituzioak eta antzekoak. Sistema demokratikoa arautzen duten zenbait irizpide: tolerantzia, pluralismoarekiko errespetua, parte hartze arduratsua, bortizkeria baztertea norberaren helburuak lortzeko...

3. BALIOEN IRAKASKUNTZA. BILAKAERA HISTORIKOA

Antzintatik, herri eta zibilizazioen kulturaren eta hezkuntzaren osagaia izan da kirola. Baina aro goraiagarriak bizi izan baditu ere, badira ilunpeko aroak ere, gorputza lantzea hutsaren pareko utzi dutenak, adimena jorratearekin alderatuz. Balioen hierarkia aldatu egin da garaien arabera: une batzuetan goraiatzen zirenak onartezinen zerrendan sartu ziren gerora. Balioen erlatibotasun hori testuinguru soziokultural bakoitzaren arabera interpretatu behar da (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Gorputzaren prestakuntza gutxiesten zen garaia gainditu dugu; egun, jarduera fisiko guztiek (berezi aisialdiarekin lotutakoak) tarte esanguratsua dute gure bizitzetan. Denek onartzen dute zerbait irakasten duela. Inork ez du zalantzan jartzen gorputz-hezkuntzak, oro har, eta haren eduki guztiek balioak zabaltzen dituztenik eta horretan hezten dutenik; batzuek ikaslearen eremu batean eragiten dute, eta besteek, berriz, beste batean (Gonzalez, 2006).

Esan daiteke balioen eta heziketa moralaren asmoak beti egon direla presente ekialdeko gorputz-hezkuntzaren eta gimnastikaren historian. Garai batean, eredu higienistan, belaunaldi berriak kutsu politiko, nazionalista eta militarrean doktrinatzaren ziren. Egungo ikuspegian, ikaslearen garapen moral eta herritar zintzoa bilatzen da.

Gorputz-hezkuntzako curriculumetan, hiru "metaikuspegi" bereizten ditu Délignières-ek (1999):

- Ikuspegi naturalista: gizakiak berez dituen gaitasunak garatu nahi dira era orekatuan eta harmonian. XIX. mendean hasierako gimnastikak eta 1960ko eredu psicomotorrak biltzen ditu.

- Ikuspegi kulturalista: kirolak egungo gizartean duen garrantziaz baliatuz, berengandik kanpo dagoen zerbait ikasten dute (teknikak eta ariketa zehatzak). XIX. mendean amaierako Ingalaterrako eredu oinarritzen da.

- Ikuspegi utilitarioa (funtzionala): etorkizuneko herritarren prestatu nahi dira. Ikasleak gizartean eragingarriak izan daitezkeen trebatu nahi dira. Herritartasunarekin lotutako balio, arau eta jarrerak landu nahi dira. Oro har, zeharka bada ere, garrantzi sozialeko gaiak jorratzen dira: osasuna, autonomia, ekologia, kontsumoa, biolentzia...

Balioen heziketa eta haren aldaerak (heziketa moral, herritarrena edo zibikoa) derrigorrezko hezkuntzako curriculumean txertatzea eztabaida ugari izan da. Administrazioaren eskumena (eskolaren bidez) zein den eta gurasoen ardura zein den dago gatazkaren erdian. Noraino iristen dira baterean eta bestearen arteko mugak? Nohrak (2004), esate baterako, begi txarrez ikusten du gizarteko zenbait sektorek balioak bultzatzea beldur direlako Estatuak doktrinamendua bultzatuko ote duenez. Multzo horretan, bi jarrera bereiz daitezke:

- a. Moralaren ikuspegitik neutroa den heziketa bat sustatu (portaera arauetan sartu gabe) ezagutza eta konpetentzien garapena soilik landuz.

- a. Heziketa moralaren eremuan gizartean txertatzeko ezinbestekoak diren arauak bereganatzera eta funtzionamendu egokia iraunaraztera mugatu.

Lehenengoari dagokionez, hainbat adituren ustez (Nohra, 2004) ezinezkoa da erabateko hezkuntza neutroa. Edukien aukeraketan eta lehentasunetan, ikasleekin izandako harreman zuzenetan, beti zipriztinduko da zerbait, beti azaleratuko da edo nabarmenduko da curriculum ezkutuko ezaugarriaren bat. Irakasleak ikasgelan ezarritako arauak, beraren portaerak, ikasleekin duen harreman motak eragingarri dira balio batzuk (eta ez beste batzuk) bultzatzeko.

Bigarren argudioari dagokionez, aipatzen da, egun moral heziketa kontzeptua gaizki ikusia badago ere, berez "haurra heldu arduratsu bihurtzeko baliabidea litzatekeela", eta herritarrentzako heziketa baino osatuagoa litzatekeela. Ezarritako dauden legeak ezbaian jartzen ikasi behar du ikasleak, eta horren inguruan gogoeta egiten. Demokrazia parte hartzailea bultzatu beharko genuke, ikasleak arauak adostean prozesuan inplikatu.

Eztabaidarako beste gai tradizional bat izan da ea zer den egokiagoa: irakasgai berezi bat sortu balioak (moral eta antzekoak) lantzeko ala eduki horiek era transbertsal batean txertatu, zehar lerro gisa, beste irakasgaietako edukietan (Hernandez, 2014).



Balioen heziketaz ari garenean, zenbaitek garaiz kanpoko planteamenduekin lotzen du, aurreko erregimenarekin, herritarrek doktrinatzeko ariko bagina bezala, norberaren askatasunaren mugak apurtuz, moralkeriazko mezuak txertatzen. Aldarrikatzen dute bakoitzaren pribatasun eremua ez dela gainditu behar, heziketak neutroa izan beharko lukeela, garapen naturala, Rousseauen Emilioren antzera. Denborak, ordea, gure gazteak balioetan hezteko beharra erakutsi digu. Heziketa ezin daiteke mugatu prestakuntza tekniko eta zientifikora, ezagutzaren eremura. Osotasunezko garapenaren izenean, ikuspegi humanistago baten aldeko apustua egin beharrean aurkitzen gara (Zulaika, 2005).

Gizartearen aldaketek eragiten dute balioak krisian egotea; oro har, garrantzia galtzen dute, eta ordezkatu ere egiten dira zenbaitetan. Baina ez diogu utzi behar balioetan sines-teari, oinarritzko funtzioa betetzen baitute herritarren heziketa prozesuan (Torres, 2011). Batzuek esatera modaz pasatua balego ere, heziketa morala beharrezkoa da gizarte batek behar bezala eratuta funtzionatzen jarrai dezan. Colladok (2005) lau argudio plazaratzen ditu heziketa morala justifikatzeko: haurren osotasunezko garapen integrala bermatu, balioen krisiari aurre egin, demokrazia eta elkarbizitza sustatu, hezkuntza formalaren eskakizuna bete.

Aspaldian, kirolak nagusitzen ari dira gorputz-hezkuntzaren arloko curriculumetan. Baina argitu beharko litzateke zer ikuspegiaren baitan lantzen diren; izan ere, ikuspegi naturalista oinarrituta, portaera motorrak hobetzeko erabil daiteke, baina, era berean, ikuspegi kulturalista oinarrituta, keinu tekniko batzuk mekanikoki eskuratzeko erabil daiteke (Hernandez, 2014). Bi aurpegiko txanpon bihur daiteke, beraz. Berez positiboa izan daiteke kirola eduki gisa indartzea; baina betiere argitu beharko litzateke zer irakurketa egiten den, kirolaren ikuspegi arras desberdinak ezagutzen baitira.

Hernandezek (2014) dio azkenaldian badirudiela Europan nagusitzen ari den lehenetsua epe luzearako bizi estilo aktiboa eta osasuntsua sustatzea dela, sedentariismoari aurre egin ahal izateko. Gauza ezaguna da gero eta gizarte sedentarioagoa dugula ohiturak aldatzen doazen neurrian, eta horrek eragin oso kaltegarria duela herritarren osasun mailan. Bizi estilo aktiboak sustatuz, herritarren bizi kalitatea hobetzea lortuko dugu.

4. KIROLAK SUSTATZEN DITUEN BALIOEN ZERRENDA

Kirolak lantzen dituen balioen zerrenda osatzeko, zenbait metodologia mota erabili izan dira: adituei iritzia eskatu, elkarrizketen bidez kirolariei galdetu, parte hartzaileei eskalak eta galdetegiak bidali, kirol jarduerak behatu (zuzenean edo grabatu ondoren) (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Ez da batere lan erraza guztien oniritzia jasoko duen zerrenda bateratu bat adostea. Aditu bakoitzak balio esanguratsuenak azpimarratzeko joera du. Horrela topa ditzakegu, esate baterako: joko garbia (fair play), kooperazioa, ardura, empatia, autokontrola (Escartí et al., 2010); ahalegina, jarraipena, irmotasuna, hobetzea, gainditzea, lana, talde-lana, diziplina, bikaintasuna, autonomia pertsonala, berdintasuna, nork bere

burua onartzea (Gines, 2008); kooperazioa, empatia, ahalegina goraipatzea, ohitura osasuntsuak, autonomia, errespetua (García-Calvo eta al., 2012).

Dena den, amaierarik gabeko bildumatxoak alde batera utzita, aipamen klasiko bat ekartzea erabaki dugu, proposamenik osatuenerako bat baita. Kirolak sustatzen dituen balioak, Frost eta Sims-etik (1974) egokitua:

EREMU OROKORRA	
Justizia eta zuzentasuna	Portaera etikoa
Autosakrifizioa	Autokontrola
Leialtasuna	Apaltasuna
Besteenganako errespetua	Hobetze sena
Joko garbia	Egia
Aurreiritziak gainditzea	Autoerrealizazioa
Adiskidetasuna	
EREMU PSIKOSOSIALA	
Gozatzea, ondo pasatzea, alaitasuna	Leialtasuna, osotasuna
Autoestimua	Zintzotasuna, kiroltasuna
Iritzi desberdinekiko errespetua	Ausardia
Aurkarienganako errespetua	Epaileen erabakiak errespetatu
Autodiziplina, emozioen kontrola	Irmotasuna
Norberaren mugekin jolastu	Osasuna eta ongizate fisikoa
Tolerantzia, pazientzia	Adiskidetasuna, empatia, kooperazioa
Lidergoa eta ardura	
AISIALDIKO KIROLA	
Aisialdiaren erabilpen sortzailea	Norberaren ekimena eta originaltasuna
Familiarekiko harremanak sendotzea	Onarpen pertsonala
Burua deskonektatu, emozio-nalki askatu	Independentzia
Ongizate fisiko eta psikikoa	Bokazioa argitzea
Komunikazioa	Erronka berriak
Autoerrealizazioa	
Natura balioestea	

Autore ugari beren zerrenda propioa egin dute. Berek auke-ratutako balio kutunak. Zerrenda horien guztien bilduma bat egitea lan amaigabea litzateke, baina uste dugu zerrenda hau adierazgarria dela. Oreki fundazioan, gorputza eta arima uztartzen saiatzen dira, kirolaren beste ikuspegi hori azaltzen, eta zera diote: posible dela kirol errendimenduaren munduan aritzea kirolariaren ongizatea babestuz. Garai hauetan, eskertzeak dira modaz kanpo dauden horrelako joerak, ohiko korrantearen kontra doazenak. Kirolak bultzatzen dituen

balioen inguruan, zerrenda hau aurkezten digute (Gonzalez Aramendi, 2014):

Duintasuna	Onarpena
Errespetua	Elkartasuna
Osotasuna	Bizitasuna (bitalitate)
Gozamena	Ilusioa
Humanismoa	Kirol kultura
Adiskidetasuna	Ausardia
Konpromisoa (erantzukizuna)	Zabalkuntza
Arreta	Osasuna
Hobetzea	Natura
Taldea	Oreka

5. KIROLA BETI AL DA BALIOETAN HEZITZAILE?

Olinpiar ideien oinarrian dago kirola egiteak, besterik gabe, berez sustatuko dituela balioak, moralitasuna eta nortasunaren izaera, eragin hezitzailea izanik partaideentzat. Aspaldian, ordea, zalantzan jarri da balizko bat-bateko lotura hori beti gauzatzen denik, ez baita ebidentzia nahikorik jartzen kasu guztietan. Kirola eginaz bizitzako eremu guztietara hedatuko ziren balioak eskuratzen zirela zioen uste idiliko eta erromantiko hura gainditu beharrean aurkitzen gara.

Balio horiek garatzeko, testuinguru egokiak eskaintzen ditu kirolak. Kirol jolasean gertatzen diren prozesu sozialek zeriak dute banakako jarduerekin zein kolektiboekin. Eten-gabe erabakiak hartzen aritu behar izaten da, emozioak puri-purian daude, esperimintatu eta bizi egiten dira jarduerak, jarduera ludikoak eta atseginak dira, elkarlan handia eskatzen dute, hobetzea eta saiatzea eskatzen dute nabarmen, elkarrekintza sozial ugari bideratzen ditu, gatazka ugari sortzen dira etengabe, tentazioa izan dezakegu arauak urratuz garaipena eskuratzeko... Hau da, kirol jarduera oso baliabide egokia eta aberatsa izan daiteke balioak sustatzeko (Brustad eta Arruza, 2002). Lehian pertsonen artean sortzen diren gatazketatik abiatuta landu ditzakegu balioak (Prat et al., 2002).

Kirola egiterakoan sortzen diren zenbait egoera konplexuak dilema aurrean erabakiak hartzea behartzen dute partaidea, eta horrek eragin nabarmena du haurraren garapen moralean eta autonomian. Testuinguru oso aberatsak eta hezitzaileak dira (Gutierrez, 2003).

“Jardueraren baldintzek ziurtatuko dute jardueraren eragin hezitzailea. Kirolak kompetentzia sozialek eskuratzen lagundu lezake, baldin eta haren diseinua egokia bada” (Petrus, 1999: 32)

Kirolean parte hartze soilak ez du haurra eremu moralean heziko (Devis, 1996). Kirolaren ikaskuntza zer baldintzatan gauzatzen den, horrek eragingo du haurraren nortasuna era batera edo bestera autoegituratzea (Seirul-Lo, 1995).

Eskola kirol gatazkatsu baten eta eskola kirol eraikitzaile baten arteko aldea aldagai askoren menpe dago; besteak beste: eskolaren eginkizuna edo ikuspegia, familiarena, kirol elkartearena edo entrenatzaileena (Vellaa et al., 2011).

Kirola egiterakoan, balioak lantzen dira, eskola, kide, familia, entrenatzaile eta arduradunekin izandako sozializazio prozedurari esker. Horregatik, funtsezkoa da erakunde eta pertsona antolatzaileek neurriak hartzea jarduera hauek aipatutako helburuetara bideratzeko, teknika edo taktika zuzenean trebatzera bideratzen den moduan.

Testuinguruak eta antolaketaren ikuspegiak eragin nabarmena dute jarduerak duen eraginean. Eredu tradizionalen oinarritutako errendimenduko ikuspegiak era mimetikoan bikoizten dute ikuskizuneko kirola. Haurrentzako eskola kirolerako, eredu horiek erreferentzia kaltegarriak dira (Hernandez, 2014). Horregatik, eskola kirolerako antolaketetan bereizketa hori egiten lagundu nahi zaie partaideei, kirolak berez izan beharko lituzkeen helburu hezitzaileetara hurbilduz.

Egungo baldintzetan, komunikabideek zabaldu dituzten ikuspegiak dela eta, kirolak ez du automatikoki hezten. Testuinguruak (fami-
liak, ikusten den kirolak, lagunek...) eta hastapeneko kirolerako entrenatzaileek dituzten baliabideek baldintzatuko dute eragin hori (Gines, 2008). Kirolak, berez, ez ditu beti balio horiek bultzatzen, parte hartze hutsaren eraginez besterik gabe (De Bofarull, 2014).

Kirola (bere horretan, eta egituraren arabera aztertuta) sasoi fisikoan eta trebetasun motorretan oinarritutako teknika batzuk menperatzea besterik ez da. Baina trebetasunak eskuratzeko prozesu horretan, gaitasunen hobetze horretan, pertsonak parte hartzen dute. Trebetasunak menperatzea zera da: bere horretan balioetan hezteko osagaiak ez badu ere, teknika horiek nola igortzen eta irakasten diren, eta zer xede duen entrenatzaileak edo irakasleak. Helburu horrek emango dio moralitasuna, ikuspegi etikoa kirol jarduerari (Torres, 2011).

Herri-jakindurian zabaldu dituzten usteak hala badio ere, *per se* (automatikoki) ez da zabaltzen. Beharrezkoak: egitura egokia (ondo antolatua) eta kirolari gaztearen inguruan aritzen diren pertsonen ardura eta heldutasun egokiko sentimendua izatea (García-Calvo et al., 2012).

Zenbaiten ustez (Cechinni, 2008; Hellison, 2003), baliabide pedagogiko, metodologia eta estrategia zehatzak ezarri behar dira, eta ondoren ebaluatu ea portaeran hobekuntzarik sumatu den.

Baina ez dugu pentsatu behar balioak hobetzeko balizko ahalmen hori ezinezkoa denik. Eragin hori eskuratzeko, baldintza batzuk bete behar dira. Besteak beste, jarduerak berak kirol emaitzak baino garrantzia handiagoa izan behar du; lehenetasuna. Balio eta jarreraren aldaketa gertatuko bada, aldeztu aurretik sistematikoki helburu horretara bideratuta planifikatu beharko da jarduera.

Kirolak balioetan hez dezan, honako ezaugarri hauek bete



beharko ditu (Amat eta Batalla, 2000): 1) autoezagutza eta autokontzeptua hobetu; 2) elkarrizketa sustatu gatazkak konpontzeko baliabide gisa; 3) guztion partaidetza bideratu; 4) autonomia pertsonala bultzatu; 5) hanka sartzea baliabide hezitzaile gisa erabili; 6) kideen arteko desberdintasunak errespetatu eta onartu; 7) joko, entrenamendu eta lehiaketa egoerak elkarbizitza hobetzeko baliatu.

Familia da kirol sozializazioko lehen esperientziak gertatzen diren gunea (Amado et al., 2009). Gurasoek funtsezko egin-kizuna jokatzen dute beren seme-alaben heziketan, ispilu moduan bertan islatuta ikusten baitute beren burua gazteek. Helduen jarrerak erreferente izango dira haurrentzat.

Nerabazarotik aurrera, familiaren eragina jaisten hasten da, eta kideen eragina handituz joaten da, bereziki sexu berekoena. Bestalde, ez da ahaztu behar entrenatzailearen uste, balio eta portaerak izugarriko eragina dutela haur eta nerabeek kirolean parte hartzean (Balaguer et al., 2009).

Balioetan hezteko egitasmo batek arrakasta izan dezan, beharrezkoa da ikaskuntza-irakaskuntza prozesu hori programatuta, kontrolatuta eta sistematizatuta egotea. Ezin daitezke aldagaiak zoriaren esku utzi, parte hartzaileen ez-augarrien esku. Helburuak zehaztu beharko dira, adinari eta garapenari egokitutako edukiak aukeratu, praktikak aurrera eramateko estrategia eta orientabide metodologiak planteatu eta ebaluazio irizpideak finkatu (Torres, 2005).

Kirol lehiaketak balio-hezitzaileak izan daitezen, kirol hastapena birplanteatu egin beharko genuke, bereziki hezkuntza ez-formalaren eremuari dagokionez: entrenatzaileek saioak nola antolatzen dituzten, partidak nola zuzentzen dituzten, ikusleek nolako jarrerak dituzten, gurasoek zer portaerak dituzten eta feedback egokiak eskaintzen ote dizkieten, ikus-kizuneko kirolak komunikabideen bidez nolako ikuspegia saltzen ote duten. Ekintzaile eta aldagai horiek guztiek eredu egokiak islatzea lortzen dugunean, prestakuntza adineko kirola baliabide egokia izango dugu balioetan hezteko; balio iraunkorrak eta guztion aldetik desiragarriak.

6. KIROLAK SUSTATZEN DITUEN BALIO ANBIBALENTE ETA EZTABAIDAGARRIAK

Zenbaiten ustez, kirolak beti sustatzen ditu balio positiboak, testuingurua edozein delarik ere (gorputz-hezkuntza, eskola kirola, kirol federatua), edozein egoera soziokulturaletan, edozein antolakuntza eredutan edo edozein entrenatzaileekin. Berezkoak omen ditu kirolak balio horiek, eta zuzenean transferitzen omen dira eguneroko bizimodura.

Denbora askoan zehar ulertu izan da kirola gerora bizitza osoan zehar iraungo duten balio sozialak eta pertsonalak garatzeko baliabide gisa. Dena den, azkenaldian, iritzi hori zalantzan jartzen duten hainbat ahots azaleratu dira. Egungo gizartean kirol ikuskizunari ematen zaion ikuspegiak zalantzan jarri du balio etikoak sustatzeko duen eragina (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Egun, kontrajarriak diren bi ikuspegi bereizten dira. Batetik, ikuskizun kirola (espektakulua, errendimendua eta emaitzan oinarritua); eta, bestetik, ikuspegi hezitzailea, partaideen pres-takuntzaz kezkatzen dena. Jakin egin behar da bereizten goi mailako kirolaren eta olinpismoaren filosofia (Ginesta, 2007).

Ondo erabilia, kirolak joko garbia, araeukiko errespetua, de-non artean saiatzea eta taldearen interesak norberaren in-teresen aurretik lehenestea bultzatzen dezake; gaizki erabilia, ordea, kirolak harrokeria, handikeria, halabeharrez irabazi nahia eta arerioenganako gorrotoa susta ditzake (Gutierrez, 1995); eta agresibitatea, baztertzera, mespretxua eta edozein baldintzatan irabazteko obsesioa (Prat et al. 2002). Lehenen-go multzoko balioen alde lan egin beharra dugu; nahiz eta egungo gizartean ez nagusitu.

Kirolean, helduen eredu profesionalizatuak gero eta gehiago zipzitzintzen du haurren kirola, hezitzaileagoa eta desberdina izan beharko zukeena (Gutierrez, 2003).

Eliteko kirolak eta bereziki futbolak erabat estaltzen du gure ingurua. Eta bertan sustatzen diren balioak ez datoz bat (kontraesanean daude) kirol hezitzailearekin (Gonzalez, 2004). Bertako protagonisten adierazpen eta gertaerek izugarritzko oihartzuna dute komunikabideetan. Esan daiteke kirola-hezi-keta bikotea erabat apurtzen dela igandero.

Argitu egin behar dugu. Kirolak tradizionalki erantsi izan zaiz-kion balio positibo eta hezitzaileak sustatzen ditu, nortasuna eratzen lagunduz eta osotasunezko garapena bultzatuz; ala komunikabideetan egungo kirolak islatzen dituen ezaugarrien ispilu izango dugu?

“Guztionez kirola” administrazio publikotik bultzatzen da; baina herritar ororentzat onuragarria den jardueraren frogatzen den heinean bakarrik justifikatuko litzateke bere sustapena. Ongizatearen estatuaren, osasun plangintzaren, gazteriarren eta integrazio sozialaren sailentzat onuragarria izan daiteke, baldin eta baldintza batzuk betetzen baditu. Kontrolatzen al da ea baldintza horiek zer neurritan betetzen diren?

Gizarteak zeresan handia du kirolak sustatzen dituen balioak argitzeko garaian. Familiak, eskolak, komunikabideek, anto-latzaileek eta Administrazioak ez dizkiote balio berak erantsi-ko jarduerari. Egungo ikuskizuneko kirolak balio negatiboak bultzatzen ditu maiz: gehiegizko lehiakortasuna, individual-tasuna, harrokeria, tranpa, dopina, biolentzia, harrokeria, chauvinismoa, garaipenaren gehiegizko gorazarrea, mer-kantilismoa... Kirola ulertzeko modua gizarte horren ezaug-arrien adierazle da. Egungo gizartean ikuskizuneko kirola hain puztua dagoenez, eskola kirola ere kutsatzeko eta era-gin hezitzaileari kalte egiteko arriskua du (Hernandez, 2014).

Bhrom-en soziologia kritikoa arabera, egungo lehiaketa eta goi-errendimenduko planteamenduak balio kapitalistak sus-tatzen ditu, maila sozial gorenak boterean jarraitzea, estatusa mantentzen lagunduz eta sistema egonkortzen lagunduz.

Haurren kirola arriskuan dago eragiten duen estresagatik. Ira-baztea da kezka bakarra, biolentzia etengabe ari da ugaltzen,

EGUNGO KIROLAK BERTUTEEN LIRISMOA GAINDITU DU, POSTMORALISMOAREN, NARZISISMOAREN ETA ESPEKTAKULUAREN LOGIKAN MURGILDUZ. KIROL MORALISTA DIZIPLINATUA GAIENDU ETA PLAZER INDIVIDUALISTAREN BILA GOAZ, GORPUTZA GURTUZ.

klubak beren artean borrokan ari dira kirolari ona den hau-rra bereganatzeko (Knop, 1993). Gero eta zabalduago da-goen mito okerra dugu nola edo hala garaipena dela helburu bakarra, edozein prezioan.

Egungo kirolak bertuteen lirismoa gainditu du, postmoralis-moaren, narzismoaren eta espektakuluaren logikan mur-gilduz. Kirol moralista diziplinatua gailendu eta plazer indi-vidualistaren bila goaz, gorputza gurtuz. Kirolaren hainbat ezaugarri direla medio (lehiakortasuna, eraginkortasuna, errekorra, ikuskizuna), egungo jardueraren desmoralizatu egin da maiz, desnaturalizatu, eta, tarteka, bai eta heziketaren aurkako bihurtu ere (Gervilla, 2000).

Azkeneko hamarkadetan kirolak hartu duen oihartzuna dela medio eta haren inguruan mugitzen duen dirutza dela eta, gazteen arteko kirola ulertzeko eta jokatzeko modua asko kaskartu da. Joko garbia jaitsi egin da, biolentzia ugaltu egin da, entrenatzaile eta ikusleen arteko portaerak okertu... Hainbat adituk ikertu dute gaia konponbideak topatu nahian (Menendez, 1991; Cruz et al., 1991; Lee eta Cokman, 1995).

Errendimenduko kirola gero eta gazteago hasteko joera dago, eta horrek eragingo du batzuk oso goiz igotzea podiumeko altuerarik garaienera; baina gehiengoak lehen baino goizago kirol jardueraren baztertzera.

Egungo gizartean, futbol profesionalak izugarritzko indarra du gure artean. Une honetan, kontrabaliok sustatzen ditu; antihezitzailea dela esan daiteke. Baina telebistaren eta futbolaren ahalmen eta potentzial horretaz baliatzen saiatu beharko genuke balio positiboak zabaltze aldera (Gonzalez, 2004). Futbol profesionalen kontrabaliok sustatzen dira: arrakasta guztiaren gainetik, irabazi edozein prezioan, bio-lentzia, gezurra, iruzur egitea, gehiegizko individualismoa, etengabeko faltak, joko zikina, erasoak (baita zaleen artean ere), isekak.

Goi mailako kirolariak izarrak dira haurrentzat. Miretsi egiten

dituzte, eta ispilu- eta eredu-eragina dute umeengan. Eskola kirolean, haurrak beren izarren jokoerak imitatzen saiatzen dira. Eliteko kirolean ikusten diren hainbat portaera itsusi eskola kirolera eta haurren kirolera zabaltzen ari dira, eragin nabarmena baitu jarduera horrek umeen eremuan (Gonzalez, 2004).

Lehiakortasun handiko giroak portaera antisozialak bultzatzen ditzake: jarrera biolentoak, agresiboak eta kiroltasun maila eskasekoak (Lemyre, Roberts eta Ommundsen, 2002).

Ez dugu ahaztu behar, gainera, komunikabideek goi mailako kirolarien portaerak puztzen, desitxuratzen eta lau haizeetara zabaltzen dituztela, eta oihartzun izugarria eskuratzen dutela gizartean. Komunikabideek kirola masen ikuskizun bihurtze horretan, zabalkundea eta presentzia soziala neurritz kanpo areagotzeaz gain, kirol jarduera eta haren inguruko parafernalia guztia antzerki bihurtzera bultzatu dute, audientziak mantentze aldera (Ginesta, 2007).

Egungo gizartean, lehiakortasuna, arrakasta, individualismoa eta antzeko balioak dira nagusi. Merezi al du giro horretan balio positiboen aldeko aldarria egitea? Ezin dezakegu jakatu gaurko ikuskizuneko kirolak sustatzen dituen balioak kontuan izan gabe. Alferrikakoa dugu beste aldera begiratzea: garaipena bakarrik onartzen da, eta porrotarekin lotzen da gainontzeko guztia; dirutza itzelak kirolari gutxi batzuen poltsikoetara bideratzea onesten da; dopinaren erabilera sasijustificatu egiten da; jarrera bortitzak onartzen dira, bai zelaian, bai harmailetan... Oso zaila da gizartean eta komunikabideetan hain puztuta eta sustraituta dagoen goi mailako kirol horrek bultzatzen dituen balioei aurre egiten saiatzea. Baina hezkuntzaren eremutik ikuspegi horri aurre egiten saiatzeko betebeharrak etorko dugu.

Hezkuntza sistemaren helburuen artean dugu haurren eremu guztietako garapena lagunduko duen prestakuntza jasotzea. Ezin daiteke osatutzat eta kalitatezkoztat jo norberaren kabuz eskuratzen ez diren balioak bere baitan hartzen ez baditu. "Etikaren eremuan kokatutako hainbat balio lotura dute elkarbizitzan sortzen diren arazoaren aurrean dugun jarrera pertsonalekin" (LOGSE). Helburu horiek lantzea, oro har, ez zaio irakasgai zehatz bati atxiki; aitzitik, zehar lerro moduan landu beharko litzateke irakasgai guztietan, eta begi bistakoa da gorputz-hezkuntzak zeresan handia duela hor.

7. BALIOAK SUSTATZEKO NEURRIAK ETA ESTRATEGIAK

Kirola gure kulturaren funtsezko osagaia dugu. Kirolak berezkoak dituen balio positibo horiek berreskuratu egin behar ditugu, eta gure egunerokotasunean bultzatu. Bide horretan, eginkizun nagusia izango dugu herritar kritikoak hezte, egungo gizarte honetan jasaten duten informazio anabasiari aurre egiteko prestakuntza egotea. Iristen zaien guztia iragazkitik pasatzeko gai izatea. Beren buruaren jabe izanik, autonomoak izatea, ingurune presioei aurre egiteko prestakuntza egonik (Gonzalez, 2004).

Illo horretan, balioak sustatze aldera, Gorputz Hezkuntzako irakasleak helburu gisa izan beharreko zenbait ezaugarri bilduko ditugu:

- Taldeak lehia kooperatiborantz aurreratu dezan lagundu, beharrezko prozedurak aplikatzen trebatuz.
- Jarduera lehiakorraz gain kooperaziozkoak ere eskaini, egitura lehiakorreko jolasek gizarte honetako hainbat ezaugarri ez desiragarri iraunarazten baitituzte.
- Talde barruan egon daitezkeen gatazka sozioafektiboak aztertzen eta ulertzen lagundu (lidergo arazoak, azpitaldeen arteko lehiak, baztertutako kideak eta abar) taldeak hazteko aukerak gehitu ditzan.
- Saiatu gaitasun motor altua dutenen eta hain trebeak ez direnen arteko aldeak ez daitezela nabarmendu.
- Lan egin jarduera fisikoa eta kirola (bai eta eskolaz kanpokoa ere) bizi estilo aktibo gisa, ohiko portaera moduan ulertu eta barneratu ditzaten.
- Ez mugatu arreta emaitzara soilik; erreparatu prozesuari berari ere.
- Garbi izan irakaslearen aurreiritzi eta itxaropenek eragina izango dutela ikaslearengan.
- Gogoeta bultzatu ikasleengan (ez mugatu balioak igortzera), bizitzan zehar beren kabuz aukeratu beharrean izango baitira behin baino gehiagotan.
- Gure arloa ez dadila izan besteenganako nagusitasuna agertzeko aukera bat. Agresibitatea bideratzeko (apaltzeko) neurriak hartu.
- Irakatsi kirolean batzuen garaipenak ez dakarrela bes-teen (aurkariaren) porrota. Jolasaren ezinbesteko osagai bat besterik ez dela.
- Lehia eta kooperazioa dualismoaren aurkakotasuna gainditzan lagundu, errespetuan oinarrituz (bai kideei, bai araudiari ere), partaide guztiak asebetetzeaz gain jolasa bera naturaltasunez bere osotasunean ulertzea lortuko baita.
- Goi mailako kirol ikuskizunetan izandako zenbait gertaera landu eta gogoeta egin. Komunikabideetan eta gizartean izan duten oihartzuna aztertu eta baloratu.
- Saiotetan, kooperazioa eta errespetua landuko da, bes-teen iritzi eta gaitasun mailak onartuz eta errespetatuz. Gatazkak berezkoak dira giza harremanetan, eta jarrerak eta balioak argitzeko baliagarriak izan daitezke. Irakasleak beren kabuz modu egokian konpontzeko gai ez direnetan, irakasleak parte hartu beharko du.
- Diskriminazioa bultzatzen dezaketen jarduerak saihestu (sexuari, arrazari edo gaitasunari dagokienez). Femenotzat jo izan diren eduki eta jarduerak besteen mailan kokatu eta aurkeztu beharko dira.
- Koherentziaz jokatu. Egoera berdinen aurrean beti berdin jokatu. Kirolariak portaera kode bat izan behar dute erreferentzia gisa.

- Araudiak onartzen eta betetzen irakatsi. Garbi azalduta egon behar dute. Taldearen mailaren arabera malgutasun mailara egokituak izan behar dute.

Ondoren aurkezten ditugun baliabide didaktikoak hasiera batean hezkuntza orokorreko eremurako pentsatuak baziren ere, Gutierrezek (2003) Gorputz Hezkuntza arlorako egokitu zituen. Bertan, zenbait estrategia proposatzen ditu balio sozialak eta pertsonalak lantzeko gorputz-hezkuntzaz eta kirolaz baliatuz:

a) Autoezagutza eta adierazpeneko estrategiak. Irakasleak lagundu egin behar die ikasle eta kirolari beren ideiak eta balioak argitzen, gero irizpide horiekin bat eginez joka dezaten. Norberaren ikuspuntua publikoki azaltzeak eta besteak entzuteak norberaren balioak argitzen eta taldearen aniztasun sozialaz jabetzen lagunduko du. Irakasleak moderatzaile edo dinamizatzaile lana egingo du, galderak eginez, ikasleei lagunduz beren irizpideak argitzen. Esate baterako: Horretaz harro zaude? Garrantzitsua da zuretzat? Nola sentitu zinen gertatu zenean? Zure egunerokotasunean eraginik badu? Zer zailtasun ditu horrekin jarraitzeak? Berriz ere gauza bera egingo zenuke?...

b) Irizpide morala garatzeko estrategiak. Istorio batzuk kontatzen dira, eta zenbait dilema moral ipintzen dira mahai gainean. Gero, eztabaidatu egin behar dituzte, arrazoituz eta argudioak justifikatuz. Gatazka soziokognitiboak sortu nahi dira, ikasleek oreka berria eskura dezaten eta irizpide unibertsaletan oinarrituz jarrera autonomoak lor ditzaten.

- Helburuak: modu honetan, ikaslearen eremu morala garatuko da, bai jarrerari dagokionez, bai eta portaerari dagokionez ere. Balio unibertsalera hurbildu; kirol eremuko arazo etikoez jabetu; gatazka kognitiboak sortu, arrazonamendu egokia lantzen ikasteko; errespetuzko jarrerak sustatu.
- Saiotarako arauak: parte hartzea borondatezkoa; pertsona bakarrak hitz egin dezake aldiko; beste iritzia komentatu daitezke, baina gutxietsi gabe.
- Eztabaidarako gaiak errealak edo asmatutakoak izan daitezke: ikasgelan gertatutako zerbait, jasotako irudi edo bideoen bat... Bete beharreko erantzun praktikoa zehatzak proposa daitezke. Gaiak ugariak izan daitezke: dopina, ordezkoren parte hartzea eta horren eraginez partida galtzea, epailea konturatu gabe tranpa egitea...

c) Gaitasun autoerregulatzailerak garatzeko estrategiak. Bere portaera autokontrolatzen ikasi behar du kirolariak. Hiru urrats egin ohi dituzte: portaera aldatzeko helburuak finkatu; beren portaera aztertu (jatorria eta ondorioak); autoerrefortzua, barne motibazioa igotzeko. Esate baterako: Pentsa ezazu zuk egiten duzun eta zure kideei enbarazu egiten dien zerbait. Zergatik egiten duzu? Zergatik zaie desatsegina? Zuri egingo balizute, nola sentituko zinake? Zer egiten duzu haien alde?

d) Ikuspegi soziala eta enpatia garatzeko estrategiak. Role-playing teknikaren bidez tolerantzia, errespetua, solidari-

tatea eta antzeko balioetan garatzeko aukera ematen zaie, beste iritzi eta interesak hurbiletik ezagutzeko. Interes kontrajarriak dauden gatazka bat antzestu behar dute, bi muturretako jarrerak aurkeztu behar dira. Ikasten dute besteak gurearekiko ikuspegi desberdinak izan ditzaketela, bai eta testuinguru gatazkatsu batean beste ikuspegi hori aurreratu ere, nor bere jarrera baztertu gabe, bestearekin uztartzen saiatuz.

e) Moralaren eremuan adierazgarriak diren gaiak aztertzeko estrategiak. Ulermen kritikoa. Eztabaida eta autokritika sustatu nahi dira, elkar-ulertzea erraztuz. Gai eztabaidagarri bat aurkezten zaie; aurkeztutako irudi edo testu bat ulertu behar dute; pertzepzio kritikoa jaso behar dute errealitatearen egoeraz; errealitatea aldatzen saiatzeko erantzukizuna hartu behar dute.

Balitzko gaiak (adibideak): gorputz-hezkuntzaren garrantzia osasunerako, goi mailako kirolak adin gazteetan dituen arriskuak, kirol ikuskizunetan publikoak duen jarrera, kirol izarren portaera...

Thomas Wandzilak (1985) proposatutako neurriak aipatuko ditugu ondoren. Autore horrek bi baldintza ezartzen ditu bere ereduak arrakasta izan dezan: batetik, irakasle-entrenatzaileak bereziki balioak garatzeko asmoa izatea; bestetik, irakasle-entrenatzaileen aldetik rol egokiko ereduak erabiltzeko erantzukizuna. Era berean, aintzakotzat hartu nahi da beste pertsona adierazgarrien laguntza: lagunak, gurusoak, beste irakasleak...

Gorputz-hezkuntzaren eta kirolaren bidez balioak jorratu ahal izateko, honako urrats hauek proposatzen ditu:

1. Aurretik egoera aztertu, eta zer balio garatu nahi diren definitu.

Azterketa egiteko, hainbat lanabes eta neurtze-tresna baliatu daitezke: behaketa, testak, galdetegiak, eskalak, elkarrizketak, irakasleen txostenak... Jasotako informazioaren arabera eta landu nahi diren helburuen arabera erabaki behar da zer balio aukeratu nahi diren garatzeko. Zehaztasunez definitu behar dira (portaeraren adierazlearen arabera), eta kopurua mugatu; bestela, ahalegina ezerezean gelditu daitezke indarrak sakabanatuta.

2. Helburu horiekin bat datorren curriculum bat zehaztu. Helburu bakoitzerako egokienak izan daitezkeen kirol eta jarduerak aukeratu behar dira; esate baterako, kirol batzuk besteak baino egokiagoak dira konfiantza, ardura eta kooperazioarako. Une horretan landuko ditugu, bereziki, balioak hobetzeko neurriak. Irakasle-entrenatzaileak dinamizatu egingo ditu eztabaidak; baina inposatu gabe. Gaiak bideratuko ditu; baina ondorioak ateratzea eta beren esku utziko du.

3. Mailakatutako helburuak (urratsez urrats) finkatu. Epe motzeko helmugak jarrita, errefortzu eta feedback positiboa ematen aritu gaitzake, bakoitza lortzen duenaren neurrian. Sari mota ugari erabili izan dira: jolas denbora luzatu, kiroltasunaren saria, puntuak pilatzea (gero beste opari bat eskuratu ahal izateko)... Esate baterako, erabakitze gai-

tasuna landu nahi bada, honako eginkizun hauek zerrendatu daitezke taldearentzat: helburuak ezarri, taldearentzat arauak asmatu, zigorrak erabaki arauak betetzen ez dutenentzat, arduradunak aukeratu, taldean sortutako arazoak argitu, aldiko zeinek jokatu duten erabaki...

4. Egindako esku-hartzeen egitaraua ebaluatu.

Behin balioak lantzeko jarduera (esku-hartzea) amaitutakoan, konparatu egin beharko dira jasotako emaitzak programa hasi aurretik jasotakoekin.

5. Jasotako emaitzak erabili (feedback-a).

Behin konparaketa amaituta, zenbait aplikazio izan ditzake bertan jasotakoak. Emaitzak feedback positibo gisa erabili daitezke taldearen portaerarentzat. Ez da azken lorpena edo emaitza bakarrik saritu behar, baizik eta baita prozesua, tarteko urratsak, zerk eragin zuen arrazoiketa moralala aldatzea... Ondorio horiek baliagarriak izango dira etorkizuneko ikerketentzat ere.

Beste autore batek (Gonzalez, 2014) proposatzen du jokalaria edo kirolari bakoitzarekin lan egin behar dugula, hura mentalizatu dadin eta ahalegindu dadin bere portaeran ezaugarri hauek islatzen:

- Falta gutxiago egiten saiatu (eta zigor handirik ez me-rezi izaten).
- Faltaren bat adierazten dizutenean, onartu (eskua altxatuz edo).
- Barkamena eskatu, norbaiti mina eman badiozu edo.
- Lagundu aurkariari lurretik altxatzen.
- Ez ahalegindu epailea nahasten (iruzur egiten).
- Ez kexatu epailearen aurrean.
- Ez txisturik bota.
- Ez galdu denbora nahita.

8. BALIOEN NEURKETA ETA EBALUAZIOA

Oro har, balioak garatzearen eremua asko landu gabeko eremu bat da, baina zer esan haren neurketaz eta ebaluazioaz. Oraindik ere behar handiagoa du ikertu eta beraren ezagupenean gehiago aurreratu dadin. Oro har, hezkuntzaren munduan era guztietako baliabideak erabili izan dira balioak neurtzeko: behaketa metodologiak, narrazioak (erregistro anekdotikoa, ikasgelan egindako lanak baloratu, kontrol zerrendak, egunerokoak...), galdetegiak eta autotxostenak (jarrera eskalak, Likert eskalak, balioen eskalak), arazoan azterketa eta ebazpena (ahozko trukeak, eztabaidak eta asanbleak, soziodramak, arrazonamendua-aren ebaluazioa, bizitako istorioak), bai eta eskola beraren neurketa ere, amaitzeko (eskolako giroaren neurketa, balioen ekintza planaren neurketa, balioak garatzeko jarduera zehatzen ebaluazioa).

Lanabes eta neurketa tresna horiek guztiak baliagarriak izan daitezke gorputz-hezkuntzaren eta kirolaren ezaugarri eta berezitasunetara behar bezala egokitzen baditugu. Cutforth eta Parker-ek (1996), esate baterako, ikasgelako egunerokoa erabili zuten Gorputz Hezkuntzako eskoletan izandako gara-pen afektiboa neurtzeko.

Bereziki gorputz-hezkuntzaren eta kirolaren eremuan sortu-takoen artean, honako hauek aipatu ditzakegu:

- Gorputz-hezkuntzarekiko jarreraren inbentarioa (Kenyon, 1968).
- Jokoarekiko profesionalizatzeko eskala Webb (1969).
- Balioen adierazpenen neurria kirolean (Simmons eta Dickinson, 1986).
- Dilema moralak kirol egoeretan, eta, ondoren, elkarrik-zketak (Cruz et al., 1991).
- Fair-playari buruzko jarrerak neurtzeko galdetegiak; bai eta behaketa erregistroa ere, futbol partidetan kiroltasuna neurtzeko.
- Haurrentzako marrazki bizidunetan kirol gaiak ageri dituzten programen azterketa (Gutierrez eta Montalban, 1994).
- Gorputz-hezkuntzaren eta kirolaren helburu eta adierazpenen galdetegiak (Gutierrez, 1994).
- Irakasle eta ikasle lagin handi bati zuzenean galdetu zer helburu izan beharko lukeen balioak garatzera bide-ratutako gorputz-hezkuntzak eta zer adierazpenetan su-matzen diren horiek gaur egungo kirolean.

Kirolak berez ez du baliorik; aitzitik, epai eta balioespen subje-ktiboak auresaten dituzte: zer espero den lortzea kirola eginez gero, erakunde edo pertsona batzuk emandako balizko biga-rren mailako esleipenak, zenbait onura jasotzeko itxaropena. Kirolari bakoitzak pertzepzio bat du jarduera fisikoak eman dizkion onura eta balioen inguruan. **Espero da kirolaren ba-lio gehienak etorkizunean eskuratuko direla, epe luzera; ezin daitezke era arrazionalen justifikatu.** Kontuz ibili behar dugu itxaropenak pizterakoan, Heinemann-en ustez (2001).

9. ONDORIOAK

Literatura zientifikoak gai honen inguruan dioena bildu, be-rrikusi eta aztertu eta gero, azpiatal guztietan erabateko adostasuna ez dagoela frogatu arren, honako ondorio nagusi hauetara iritsi gaitzake:

Kulturaren edo gizatalde bakoitzaren arabera, balio desber-dinak egon daitezke. Balioak garrantzi handiko elementuak dira, pertsonaren portaera baldintzatzen baitute. Bi ezaugarri horiek kontuan izanda, bi ondorio atera ditzakegu: batetik, in-teresgarria litzatekeela ongi finkatzea edo argitzea zein diren baliorik desiragarrienak kolektibitatearentzat; eta, bestetik, hezkuntza sistema balio positibo horiek sustatzeaz arduratu beharko litzatekeela.

Autore ugari beren zerrenda propioa proposatu dute kirola-ren bidez hobetzen diren balioak azaltzeko. Zegokion atalean sakondu dugu, baina, proposamen gehienetan agertzen di-renak biltzeko asmoz, honako hauek aipa daitezke besteak beste: kiroltasuna, joko garbia, lankidetzeta, elkarlana, sakrifi-zioa, ardura, errespetua, autokontrola, hobetze sena...

Kirola (eta gorputz-hezkuntza) oso testuinguru baliagarria eta aberatsa izan daiteke balioak lantzeko. Horrela, kasu askotan ikusi da bertan parte hartzeak lagundu egiten duela balioen garapenean.

Dena den, kirolean parte hartze soilak, besterik gabe, ez du beti bermatzen balio positiboak sustatuko direnik. Kirol jarduera horrek ezaugarri batzuk izan behar ditu onura horiek ziurtatzeko, baldintza batzuk bete, hala nola balioak garatzeko helburu edo asmo horiek espresuki ezarrita egotea kirol jarduera horren antolaketa; egitaraua (programa) ondo planifikatuta, diseinatuta eta sistematizatuta egotea; parte hartzen duten eragile heldu guztiek (entrenatzaile, irakasle, epaile, guraso, ikusle) kirolaren ikuspegi hezitzailearekin bat egitea (ikuskitzuna edo errendimendu hutsekoa baztertuz).

Jakin beharko genuke gaur egungo gizartean hain hedatua eta puztua dagoen ikuskizuneko kirola interes ekonomikoen arabera antolatuta dagoela eta, hainbat kasutan, kontrabaliok edo balio negatiboak ere bultzatu ohi dituela: tranpak zuritzea, edozein prezioztan irabaztea, besteak gutxiestea, harrokeria, diruzalekeria...

Zaila litzateke jarduera fisikoaz eta kirolaz baliatuz balioak indartzeko proposatzen diren neurri eta estrategien inguruan hitz labur batzuk aipatzea sintesi gisa. Zenbaiten ustez, unitate didaktiko espezifiko eta trinko bat prestatu beharko litzateke gogoeta egiteko kirolaren eraginaz, partidetan duten portaeraz eta abar. Beste zenbaiten ustez, ordea, ezinbestekoa da portaeran ere eragitea, eta, horretarako, proposatzen dute urte guztiko kirol jardueran ezaugarri hezitzaileak txertatzen saiatzea, zeharka bada ere.

Eskola kiroleko jarduerak edota Gorputz Hezkuntzako saioek balioak lantzeko borondatea eta intenzionalitatea izan beharko lukete; beren kudeaketa irizpide horiekin bat etorri beharko litzateke; plangintza sistematizatu beharko lukete; irakasle eta entrenatzaileek garbi izan beharko lukete nola jokatu, eta koherenteak izan aldarrikatzen dutenarekin eta egiten dutenarekin. Garrantzitsua litzateke diziplinarteko ikuspegia izatea, aldagai eragile guztiak kontrolatzeko: gazteak, testuingurua, pertsona adierazgarriak, kirol ikuspegia, komunikabideen indarra...

Amaizte aldera, ondorio eta konklusioen atal hau sintesi gisa laburbiltze aldera, bi ideia nabarmendu nahi genituzke:

Bat. Jabetzea kirola eta gorputz-hezkuntza baliabide benetan esanguratsuak izan daitezkeela balioak sustatzeko, hain baita jarduera hezitzailea eta garrantzitsua.

Bi. Helburu hori lortze aldera neurriak hartu beharko liratekeela kirolaren ikuspegia eta izaera bideratze aldera; izan ere, egun zabalduea dagoen ikuspegia ez doa norabide egokian arraunean.

10. BIBLIOGRAFIA

ACUÑA, A.: Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte. Granada, Granadako Unibertsitatea, 1994.

AMADO, D., LEO, F. M., SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., SÁNCHEZ-OLIVA, D., ETA GARCÍA-CALVO, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: importancia de padres y madres. *Acción psicológica*, 6(2), 45-54.

ARNAUD, P. (2004) Sport et education, une histoire paradoxale. In *Le sport est-il éducatif?*, edited by Florence Carpentier, 137-56. Rouen: Publications de l'Université de Rouen. Havre. Les deux voies

d'integration du sport dans l'institution scolaire, in *Le Sport et Ses Espaces: XIX-XXe siècles*. Arnaud et Terret ed.

ARRUZA, J.A. (2002) Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo. UPV/EHU. Leioa.

BALAGUER, I., CASTILLO, I., DUDA, J. L., ETA TOMÁS, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.

BREDEMEIER, B. J.; WEISS, M. R.; SHIELDS, D. L. ETA SHEWCHUK, R. M. (1986) "Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies", *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.

BLAZQUEZ, B. (1995) La iniciación deportiva y el deporte escolar. INDE. Barcelona.

BLOOM, B. S. (1972) Taxonomía de los objetivos de la educación. Marfil. Alcoy.

BREDEMEIER, B.J., WEISS, M.R., SHIELDS, D.L. ETA SHEWCHUCK, R.M. (1986) Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.

CAMPS, V. (1998) Los valores de la educación. Anaya. Madrid.

CARRANZA, M. ETA MORA, J. M. (2003) Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares. Graò. Barcelona.

CECCHINI, J. A., FERNÁNDEZ, J., GONZÁLEZ, C. ETA ARRUZA, J.A.. "Repercusiones Del Programa Delfos De Educación En Valores a Través Del Deporte En Jóvenes En Escolares." *Revista de Educación*, no. 346 (2008): 167-86.

CONTRERAS, O. R.; DE LA TORRE, E. ETA VELASQUEZ, R. (2001) Iniciación deportiva" Síntesis. Madrid.

CRUZ, J.; CAPDEVILA, L.; BOIXADOS, M.; PINTAN EL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J. ETA TORREGROSA, M. (1996) "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes"; en, *Valores Sociales y Deporte. Fair play versus violencia*, 37-67, CSD, Madrid.

CUTFORTH, N. ETA PARKER, M. (1996) "Promoting affective development in physical education. The value of journal writing", *JOPERD*, 67, 7, 19-23.

DE BOFARULL, I. ETA CUSÍ, M. (2014) Deportividad em El deporte escolar y extracurricular. Apunts, 116, 52-59.

DELIGNIÈRES, D. "Intentions Éducatives Et Apprentissages Effectifs En Eps." In *Conférence invitée au Congrès International de l'AIE-SEP Besançon*, 1999.

DEVÍS, J. ETA PEYRÓ, C. (1992) Nuevas perspectivas curriculares en educación física. La salud y los juegos modificados". INDE. Barcelona.

DORADO, A. (2011). Programa juego limpio práctico. Comunicación presentada en el II Seminario nacional fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte en edad escolar. Vitoria-Gasteiz, Espainia.

DURKHEIM, É. (2005) L'éducation Morale Paris: Éditions Fabert.

ESCARTÍ, A., GUTIERREZ, M., PASCUAL, C. ETA LLOPIS, R. (2010) Implementation of the personal and social responsibility. *International Journal of Psychological Therapy*, 10, 387-402.

European Physical Education Association (EUPEA) Code of Ethics & Good Practice Guide for Physical Education (Waterluiskaai: EUPEA, 2002).

EUSKO JAURLARITZA (1999) Baloreetan hezte Gorpuz Hezkuntzan. Lehen Hezkuntza. Curriculum materialak bilduma. E.J. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Gasteiz.

FLORES, G. ETA GUTIÉRREZ, L. (DIRS.): Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid, Paulines, 1990.

- FRAILE, A.:** Una propuesta de Juegos Escolares para la Educación Primaria. Valladolideko Unibertsitatea, 1996.
- GARCÍA RUSO, H. M^a:** «Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el campo de la Educación Física», en ROMERO S. (koor.): Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares de primaria. Sevilla, Wanceulen, 1994.
- GARCÍA-CALVO, T.,; SANCHEZ-OLIVA, D., SANCHEZ-MIGUEL, P. A.; LEO, F.M. ETA AMADO, D. (2012)** Escuela del deporte: valoración de una campaña para la promoción de valores. Motricidad. European Journal of Human Movement, 28, 67-81.
- GERVILLA, E.:** Valores del cuerpo educando. Bartzelona, Herder, 2000.
- GIMENO, F., SÁENZ, A., ARIÑO, V., ETA AZNAR, M. (2007).** Deportividad y violencia en el fútbol base: Un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118.
- GINESTA, X. (2007)** Los valores en el deporte: una experiencia educativa a través del Barça-Madrid. *Comunicar, Revista científica de comunicación y educación*, 28, 148-156.
- GIPUZKOAKO FORU ALDUNDIA (2001)** Educación en valores a través del deporte escolar. GFA/DFG. Donostia.
- GÓMEZ RIJO, A:** Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria. XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, 2003.
- GONZALEZ, A.** La educación en valores a través de la educación física y el deporte. www.efdeportes.com/ año 10/nº94/Marzo de 2006
- GONZALEZ, C.** El deporte, una potencial herramienta formativa *Apunts*, 77, 97-101.
- GONZALEZ ARAMENDI, J.M. (2013)** Bestelako kirol hori. Oreki Fundazioa. Lasarte.
- GUTIERREZ, M.** Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts*, 51, 100-108.
- GUTIERREZ, M. (2003)** Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Bartzelona, Paidós,
- HEINEMANN, K.** Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts*, 64, 17-25.
- HELLISON, D.** Teaching Responsibility through Physical Activity [in English]. 2ª ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2003.
- HERNANDEZ, J. (1989)** *La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo.* *Apunts*, 16-17, 76-80.
- HERNANDEZ, Y. (2014)** Deporte escolar y educación en valores: fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. *Materiales para la historia del deporte*, 12, 111-134.
- HIK-HASI. (2000)** Baloreak. Argitalpen monografikoak. Xangorin. Lasarte-Oria.
- JIMENEZ, P. J. ETA DURAN, L. J.** Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- LEMYRE, P. N., ROBERTS, G. C. ETA OMMUNDSEN, Y. (2002)** Achievement goal orientatuions, perceived ability and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136.
- LORENZO, M.:** «Los fundamentos del currículo», en Didáctica general, un enfoque curricular de Sáenz Barrio, O. Alcoy, Marfil, 1994.
- MUÑOZ, F. (2004)** El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161.
- NOHRA, F.** L'éducation Morale Au-Delà De La Citoyenneté. Harmattan, 2004.
- PETRUS, A.:** «El deporte como factor de socialización», en TOMAS, J. (ed.): Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte. Bartzelona, Laertes, 1999, 5-20.
- PRAT, M., SOLER, S., GARCIA, V. ETA PASCUAL, O. (2002)** Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 6, 5-11.
- REKALDE, I., MACAZAGA, A., ETA VIZCARRA, M. (2012)** Deporte escolar educativo: materiales didácticos para trabajar com familias y escolares. CCS. Madrid.
- RUIZ, G. ETA CABRERA, D. ,** *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), 9-19.
- RUIZ PEREZ, L. M. (1994)** Deporte y aprendizaje. Adquisición y desarrollo de habilidades. Aprendizaje Visor. Madrid.
- TORRES, J. (2011)** Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos. *Revista Andaluza de Documentación sobre el deporte*, 2, 1-21.
- VIADÉ, (2003)** Psicología del rendimiento deportivo. UOC. Bartzelona.
- VIZCARRA, M.T. (2004)** Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. UPV/EHU. Leioa.
- WANDZILAK, T. (1985)** Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37, 2, 176-185.
- ZULAIKA, LM. (EDITOREA) (2004).** 25 ARRAZOI KIROLA EGITEKO. *Onura psikologikoak, sozialak eta balio hezitzaileak.* ISBN.: 84-95840-16-2.
- ZULAIKA, LM. (2005).** "Educación en valores por medio de la práctica deportiva". Congreso Internacional UEM. Actividad física y deporte en la sociedad del siglo XXI. Villaviciosa de Odón
- <http://isfsports.org/> La International School Sport Federation (ISF) es la Federación Internacional de Deporte Escolar.. Pueden consultarse sus estatutos completos en <http://isfsports.org/insideisf/isf-identity/isf-statutes>



ZEIN DA HIZKUNTZAREN LEKUA HEZIKETA FISIKOAN? HEZIKETA FISIKOAREN ETA HIZKUNTZAREN ARTEKO ARTIKULAZIOAREN AZTARNAK

► DAVID FERNANDEZ (MIKER ikertaldeko kidea)

Mondragon Unibertsitatea
HUHEZI - Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

SARRERA

Heziketa fisikoak ikaslearen garapen integrala du helburu: garapen motorra, garapen kognitiboa, garapen soziala eta garapen emozionala. Horren baitan, praxiologia motorra ikuspegitik, jokabide motorra kontzeptua aldarrikatzen da. Jokabide motorra lotuta dago erabat ekintza gauzatzen duen pertsonarekin eta testuinguruarekin; zentzuz eta intentzio batekin egindako ekintzaz ari gara, eta horrek aukera ematen du pertsonaren garapenarekin lotutako alderdiaak lantzeko heziketa fisikoan.

Horren harira, hainbatetan aldarrikatu da oinarrizko gaitasunak heziketa fisikoan lantzeko aukera; haien artean, hizkuntza komunikaziorako gaitasuna, jarduera diskurtsiboak ugari baitira heziketa fisikoan. Hala ere, jarduera diskurtsiboek soilik ez dute komunikazio gaitasunaren garapena bermatzen; izan ere, ahozko hizkuntza berariaz landu behar da. Horrek jokabide motorra eta hizkuntzaren lanketa artikulatzea eskatzen dio Heziketa Fisikoko irakasleari, eta bi ikaste objekturi aldi berean erreparatzea.

Beraz, Heziketa Fisikoko irakasleek ekintza gauzatzen hizkuntzaren lanketaren baitan azaltzen dituzten usteak, intentzioak, jabetzak, kezak eta lehentasunak ezagutu nahi dira, horrek guztiak emango baitigu formazio dispositibo berriak sortzeko abiapuntu bat. Helburu hori erdiesteko, autobehaketak¹ aukera ematen du irakasleek gauzatutako praktika erreal horren arrazoiak ezagutzeko; izan ere, ekintzaren ezagutza ezin da praktikaren behaketa hutsetik sortu, irakasleak ematen baitio ekintzari esanahia eta zentzua, kasu honetan.

Lan hau ikerketa zabalago batean oinarritzen da; "Heziketa fisikoko bi irakasleren ekintzen auto-behaketen azterketa. Heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioa"

¹ Autobehaketa edo autokonfrontazioa. Mundu frankofonoan, *autoconfrontation*.

izenburua daraman Master Bukaerako Lanean, hain zuzen. Artikulu honetan aurkeztuko den lanaren helburua hau da: aztertzea heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioaren aztarnak, hau da, ekintza gauzatzean Heziketa Fisikoko irakasleek hizkuntzaren lanketaren baitan azaltzen dituzten usteak, intentzioak, jabetzak, kezak eta lehentasunak aztertu nahi dira. Horretarako, aztergai dira Gipuzkoako ikas-tetxe bateko Heziketa Fisikoko bi irakasleek egindako saio barenari buruzko autobehaketa elkarrizketak.

Lan hau azaltzeko, lehenik, oinarri teoriko eta metodologikoak argituko dira. Ondoren, analisisian aztertuko dira heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioaren aztarnak. Azkenik, analisiaren ondorioak eta etorkizunera begirako aukerak azalduko dira.

OINARRI TEORIKOAK: HEZIKETA FISIKOAREN ETA HIZKUNTZAREN EGOERA

Heziketa fisikoaren didaktikatik (besteak beste, Larraz, 2008; Vaca Escribano, 2008; Lleixà, 2007) aldarrikatzen dira heziketa fisikoak oinarrizko kompetentziak lantzeko dituen aukerak. Izan ere, jokabide motorra lantzean, ikaslearengan duen inplikazio global, individual eta kolektiboagatik, ikasleak zenbait alderdi garatzeko aukerak ditu. Arazo motorren aurrean jartzean, ikasleak jokabide motor askotarikoak garatzeko aukerak ditu. Horregatik, heziketa fisikoak egoera motor horietatik oinarrizko kompetentzien garapenean eragin behar duela ikusten da (Larraz, 2008).

Hizkuntza komunikazioaren gaitasunari dagokionez, Larrazek (2008) dio kompetentzia linguistikoak erabiltzen direla Heziketa Fisikoko saioetan izaten diren ohiko egoera gehienetan. Hau da, ohikoak direla ahoz zein idatziz egiten diren jardueren edo bizipenen inguruko azalpenak, deskribapenak, debateak eta gogoetak. Horrez gain, egile berak dio heziketa fisikoaren berariazko hizkuntza erabiltzen dela horretarako. Izan ere, jakintza-arloa edozein izanda ere, badu berariazko



hizkuntza bat; bakoitzak bere hiztegia dauka (Coelho, 2004). Beraz, hizkuntzaren didaktikatik aldarrikatzen denarekin bat dator; hizkuntza eta jakintza-arloa banaezinak dira, Jaubert eta Rébier-k dioten moduan: “[...] eskolako ezagutzak (jakintzak) eraikitzeko, ezinbestekoa da, beste hainbat gau-

dela defendatzen da. Rodríguez Abreuk (2010) dio paper garrantzitsua betetzen duela heziketa fisikoak irakaskuntza elebidunean (gaztelania-ingelesa), heziketa fisikoak duen izaera integratzaile eta kulturartekoagatik, baina, batez ere, motibagarria delako ikasleentzat.

ARGI IKUSTEN DA, BERAZ, AUTORE ASKOK ALDARRIKATZEN DITUZTELA HEZIKETA FISIKOA JAKINTZA-ARLOAREN BAITAN HIZKUNTZA LANTZEKO DAUDEN AUKERAK ETA BEHARRAK. BAINA, ERREALITERA GERTURATZEAN, HEZIKETA FISIKOAN AKTIBISMOAK ERAGINDAKO ARAZOAK GAILENTZEN DIRA NABARMEN.

zaren artean, diziplina bakoitzaren berariazko hizkuntzaren ahozko eta idatzizko gaitasunak garatzea” (Sainz Osinaga et al., 2011: 17 lanean aipatua). Baina, horretarako, jakintza-arloa eta hizkuntza modu artikulatuan eta objektu gisa landu behar dira.

Horren harira, hizkuntzaren didaktikatik, Plazaolak (2010) dio gelako berbaldia jarduera paregabea dela hizkuntza eta edukiak ikasteko. Horren baitan, ikuspegi soziodiskurtsibotik berbazko elkarrekintzak sustatzea proposatzen da ohiko forma komunikatiboen bitartez; alegia, testu generoen bitartez: “Es a través de los géneros que las prácticas de lenguaje se encarnan en las actividades de los alumnos” (Dolz eta Schneuwly, 1997: 29).

Heziketa fisikoan komunikazio gaitasuna garatzeko aukerataratu bueltatuz, Larrazek dio (2008) komunikazioaren eta adierazpenaren oinarritzko jarrera eta balioak kontuan hartu behar direla heziketa fisikoan: hizkuntzaren erabilera zaintzea (sexismoa eta diskriminazioa), besteen iritziak kontuan hartzea, entzuten jakitea, hitza hartzea eta norberaren ikuspegia aldarrikatzea bestearen ikuspegia kontuan hartuta... Era berean, Vaca Escribanok (2008) dio hitz egitea, entzutea eta elkarriketatzea ohiko jarduerak direla heziketa fisikoko saioetan. Lleixàk (2007) ere ahozko hizkuntzak motrizitatearen baitan duen erregulazio funtzioa aldarrikatzen du, baita jarduera fisiko kolektiboetan sortzen diren negoziazio prozesuetan ere.

Horrez gain, hainbat autorek aipatzen dute heziketa fisiko diziplina egokia dela bigarren hizkuntza (H2) lantzeko. Espainia mailan, bigarren hizkuntza irakasteko gune aproposa

Horrez gain, ikasgaiaren izaera komunikatiboak ere erraztu egiten du bigarren hizkuntzaren ikaskuntza, eta baita ikasleen eguneroko errealitate pertsonaletik gertuago dagoen ikasgaia izateak ere; horrek guztiak H2a ikasteko motibazioa handitzen du (Fernandez Barrionuevo, 2011). Ildo beretik, Ramos eta Ruiz Omeñacak (2011) diote ikasgaiaren bizipen izaerak aukera ematen duela testuinguru akademikotik at ikasleen esperientzia errealekin erlazionatzea. Horrela, heziketa fisikoan egiten denak eskolaz kanpoko ekintzetan eragin dezake.

Horrez gain, kulturartekotasunaren ikuspegitik ere, Coelho (2006) dio heziketa fisikoak testuinguru egokia eskaintzen duela etorri berriek instrukzio hizkuntzan komunikazio gaitasuna garatzen hasteko eta integrazioa lortzeko. Eskaera antzerako batekin, hizkuntzaren didaktikaren eremuko azken lanek aldarrikatzen dute hizkuntza lanketa jakintza-arloen baitan lantzeko beharra, bereziki ikasleak H2n eskolatzen direnean, eta horrek irakasleari eskatzen dio hizkuntzari zein edukiari aldi berean eta modu artikulatuan erreparatzea (besteak beste, Snow, A., Met, M., Genesse, F, 1989; Gajo, 2008, 2013).

Argi ikusten da, beraz, autore askok aldarrikatzen dituztela heziketa fisikoak jakintza-arloaren baitan hizkuntza lantzeko dauden aukerak eta beharrak. Baina, errealiteratu gerturatzean, heziketa fisikoan aktibismoak² eragindako arazoak gailentzen dira nabarmen. Barbero Gonzalezek (2005) aipatzen du heziketa fisikoan hitzaren egitekoari eta komunikazioari egin zaien mespretxua, eta, ondorioz, pentsamenduaren, elkarrizketaren eta kontzientzia hartzearen galerari egiten dio erreferentzia. Hau da, Heziketa Fisikoko irakasleek erabili ohi duten hizkuntza soilari buruz ari da, ikasleak motibatuz edo zuzentzeko adierazpenetara mugatua baita:

A este respecto, hace ya cierto tiempo que distintos autores (i.e. Hargreaves, 1986) han puesto de manifiesto el predominio de un lenguaje escueto, telegráfico, casi reducido al uso de imperativos, expresiones de ánimo o rechazo y exclamaciones, que a veces se sustituyen o complementan con otra gama de sonidos (palmadas, silbidos, etc.). Una forma de comunicación bajo la que subyace un código muy restringido y contextualizado que margina otras formas de comunicación más densas y articuladas porque reducen el tiempo de la práctica. (Barbero Gonzalez, 2005: 102)

Beraz, ekintzaren kontzientzia hartzeko jarduerak ikusten dira heziketa fisikoan aprobetxamendu motorra murrizten duten jarduerak gisa; hau da, komunikazio modu mamitsu eta artikulatuek praktika murrizten dutela ikusten da. Praktikaren

² Ludikotasuna edo/eta errendimendua helburu duten segidako jarduerak motorren antolaketa modeloak. Hausnarketa, ikaskuntza eta jokabide motorren kontzientzia hartzea alde batera uzten dute.

eta teoriaren arteko aldea ere aktibismoak eragindako beste arazo bat dela dio. Horrekin bat dator saioaren aprobetxamendua neurtzeko erabiltzen den irizpidea; alegia, jardueren kopurua edo haien aprobetxamendu motorra. Izan ere, ikaskuntza kontzientea saioaren aprobetxamendutik erabat aldentzen dela ikusten da, eta, ikuspegi horretan, hizkuntzaren erabilera eta lanketa bigarren plano batean aurkitzen da, jokabide motorraren kontzientzia hartzearekin batera.

GINARRI METODOLOGIKOAK: EKINTZAREN AZTERKETA

Pradasek (2010, 2012) dio heziketa fisikoaren didaktikan nahiz didaktika orokorrean hainbat irakasleren profesionalizazioa ikertzea dela jomuga, Shönen (1992) ikuspegitik abiatuta, ikerketa praktika profesional horretatik abiatzen baita. Izan ere, azken urteotan, ikerketa batzuek praktika gogoetatsua hartu dute oinarri (Gracia Ruso, 1998). Ekintzaren azterketa oinarri duen beste ikuspegi interesgarri bat da ekintza kokatua (Gal-Petitfaux eta Durand, 2001). Azken perspektiba horretatik, profesionalak ekintzan egiten eta pentsatzen dutena analizatzeko beharra planteatzen da.

Ildo beretik, Bronckartek (2007) dio azken hamarkadan hainbat aldaketa egon direla hizkuntzaren didaktikaren eta praktikaren arteko harremanean. Lehenbizi, teoriatik praktikara eramateko materialen sorkuntza izan zen. Ondoren, sortutako material horiek eskolara zabaldu eta erabilera bermatzeko, material horien onurak goraiatu ziren. Azkenik, Shönen (1992) irakasle gogoetatsuari buruzko liburuaren argitalpenen ondorioz, irakaslearen formazioan oinarritzeko beharra sortu da: Zer gertatzen da ikasgelan? Nola irakasten da? Ondorioz, praktikaren analisiaren eta kontzientzia hartzearen ikuspegia lotzea beharrezkoa ikusten du Bronckartek (2007).

Beraz, ekintzaren analisia aldarrikatzen da irakaskuntzan. Ekintza horiek analizatzeko, ulertzen da irakaskuntza ekintza soziala dela (Schütz, 1972); ekintzan, pertsona bi edo gehiago erlazionatuta daude, eta iraganeko, momentuko eta etorkizuneko jokabide bati orientatuta dago; beraz, interakzioan parte hartzen duten pertsonen interpretazioa ezinbestekoa da ekintza bera bere osotasunean ulertzeko. Arrazoi horregatik, ekintzaren ezagutza ezin da praktikaren behaketa hutsetik sortu, ekintza bere esanahiak definitzen baitu; hau da, ekintzari aktoreak (irakasleak, kasu honetan) ematen dio esanahia eta zentzua (Schütz, 1972).

Beraz, funtsezkoa da, bada, irakaslearen arrazoiak ezagutzea, berak baitu ekintza horren gakoak. Arrazoi horregatik, autobehaketa bidezko metodologia hautatu da ikerketa honetan. Autobehaketak, ikertzailea bidelagun izanda, jada gauzatuta dagoen ekintza berriz bizitzeko eta interpretatzeko aukera ematen dio aktoreari. Ulertzen da kultura zehatz bat (hau da, kontzientzia aurre-erreflexibo bat, aktorearentzat esanguratsua dena) eratzen dela aktore baten (irakaslea, kasu honetan) ekintza zehatzean, ingurune fisiko eta sozial batekin elkarrekintzan. Ekintza hori garapenaren momentu zehatz bakoitzean aurkeztu, erlazionatu eta komenta diezaiokete aktoreak hizketakide bati autobehaketa elkarriketa batean (Theureau, 2005).

CORPUSA ETA AZTERTURIKO ALDERDIAK

Ikerketa-corpora Gipuzkoako ikastetxe bateko bi irakasleren saioek eta saio horien autobehaketek osatzen dute. Ikerketan parte hartu duten bi irakasleak tutore eta Heziketa Fisikoko irakasle dira zentro honetan, eta bi irakasle horien saio bana grabatu dira.

Bi irakasle horietako batek (Irak1) 8 urte daramatza hezkuntzan lan egiten, eta 10 urte eskola kiroleko begirale gisa; Heziketa Fisikoan, ordea, 8 urte horietatik 4 egin ditu (2005-2006; 2008-2009; 2009-2010 eta 2013-2014 ikasturteetan). Kasu honetan, 3. eta 4. mailako ikasleekiko saioa grabatu da (bigarren zikloko ikasleak nahastuta), non ikaste objektua akrosport-a³ izan den. Bertan, guztira 23 ikasle dira, 12 neska eta 11 mutil; 17 hurrek dute gaztelania lehen hizkuntza, eta 6k, euskara.

Beste irakasleak (Irak2) 9 urte daramatza hezkuntzan lan egiten, eta 8 urte egin zituen eskola kiroleko begirale gisa. Azken 6 urteak ikastetxe honetan lanean eman ditu tutore eta Heziketa Fisikoko irakasle gisa, 3. zikloan. Irakasle horrek, 6. mailako saioa grabatu da, eta ikaste objektua saskibaloia izan da. Bertan, guztira 27 ikasle dira, 14 neska eta 13 mutil. Haietatik 17 hurrek dute gaztelania lehen hizkuntza, eta 10ek, euskara. Corpus bilketa honako hau da:

Taula 1: Corpusaren ezaugarriak

Ezaugarriak	IRAK1	IRAK2
Ikaste objektua Saioaren iraupena Grabaketa data Maila	Akrosport-a Denbora: 2 ordu Data: 2014-03-26 Maila: LH 3 4 (zikloko planteamendua)	Saskibaloia Denbora: 2 ordu Data: 2014-03-21 Maila: LH 6
Ikaste objektuaren autobehaketa Iraupena Grabaketa data	Bai. Denbora: 88:13 Data: 2014-03-28	Bai Denbora: 47:15 Data: 2014-03-24
Transkribapenaren irizpideak	MIKER taldean adostuak	
Transkribapena egiteko baliabideak	Transana	Transana

Iturria: lanketa propioa

Artikuluaren helburu garrantzitsuari helduz, Heziketa Fisikoko irakasleek ekintza gauzatzean hizkuntzaren lanketaren baitan azaltzen dituzten usteak, intentzioak, jabetzak, kezak eta lehentasunak aztertu dira bi autobehaketetan; hau da, heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioaren aztarnak. Aztarna horiek berbaldu hauetan identifikatu dira: saioen helburuak, hizkuntzaren lekua heziketa fisikoan, hizkuntzaren erabilera heziketa fisikoan eta ikasleen hizkuntza erabiltzeko joera.

³ Koreografia akrobatikoak.

ANALISIA

Heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioaren aztarnak . Sekuentzia eta saioen helburuak

IRAK1

(4) IRAK: eh bueno gai berri batekin hasten gara eh akrosporteko gaia izango da eh eurentzat berria da eh berez eh ezdaue emon gai hori eta eh bueno pentsatu dogu onena berez sekuentzia hiru saiotan itxia eh lehenengo: eh lehenengo egunian eh eukiko deuen izango da lehenengo kontaktu bat eh ezagutza bat akrosportakin eta/ eh bigarrena izango da ya eurek eh aurkezpen bat prestatzia eta hirugarren saioa ya izango da aurkezpen hori aurkeztia eh guztion aurrian/ eh zeintzuk izango dien eh guk planteatzen ditugun helburuak? Ba izango die eh alde batetik lehen esan bezela akrosporta ezagutzia eta horrekin batera bat eh: trebezia lantzia eta bestetik eh talde lana bultzatza/ eh / orduen horrek die batez be eh eukiko ditugun helburuak

IRAK2

(4)IRAK: Bueno ba saio hau da/ saskibaloiko saio bat seigarren mailan grabatua eta da saskibaloiko hirugarren saioa sekuentzia didaktikoko hirugarren saioa/ eh aste santua gertu dauenez ba segun fetxeekin eta lau edo bost saioko sekuentzia didaktiko bat izango da hor pentsatzen a ver zer nola kuadratu dana pixkat aste santu aurretik/ eta saskibaloia helburu nagusia da ba saskibaloia pixkat gehixoa ezagutzea eta beste modu baten saskibaloiaz gozatzea/ eta saio honen konkretuki helburua ba: saskibaloiaz gozatzea pixkat be paseak lantzea saskibaloiko paseak eta: eta gero jolas eh jolas bat ezagutzea gero beraiek pixkat kalean jolasteko lagunekin eh ikastolatik kanpo jolastorduetan edo eta: beti bezela ba saskibaloiaz gozatza eta sekuentzia hau dago sartuta bigarren hiruilabetian/ eta bigarren hiruilabetian landu ditugu kirolak taldeko kirolak landu genuen eskubaloia boleibola eta hau hirugarrena izango zan eh saskibaloia

1. adibidea: sekuentzia eta saioen helburuak

Bi irakasleek sekuentzia eta saioa kokatzen dute autobehaketan. Irak1ek sekuentziaren iraupena azaltzen du. Aipagarria da *“pentsatu dugu”* hori; izan ere, saioak beste irakasle batekin prestatu ohi ditu. Gai honetarako prestatutakoa hiru saioko sekuentzia dela dio, *“sekuentzia hiru saiotan itxia”*; lehenengo saioan (autobehaketa egin dugun saioa) dio helburua dela akrosport kirolarekin kontaktu bat egitea. Bigarren saio batean, aurkezpen bat prestatzea; eta, hirugarrenean, prestatutako aurkezpen hori aurkeztea guztion aurrean. Beraz, ikusten da aurkeztea dela azken ekoizpena: helburu komunikatibo bat azaltzen da, hizkuntzaren didaktikarekin lotura nabarmena duen jardura bat.

Irak2k ere aipatu bezala egindako saioa kokatu du: maila, sekuentziaren zein puntutan dauden, helburuak eta urteko programazioaren baitan non kokatzen den. Hau da, inguramendu aldarteak aipatzen ditu. Bertan, sekuentziaren helburua da saskibaloiaz gozatzea, eta, zehazki, grabatutako saioaren helburua da paseak lantzea eta kalean erabil dezaketen jolas bat ezagutzea. Beraz, kasu honetan, irakasleak ez du helburu komunikatiborik aipatzen, eta ez da hizkuntzaren didaktikarekin loturiko helbururik hautematen.

Hizkuntzaren lekua heziketa fisikoan

IRAK1

(5-8): Eh hizkuntzaren aldetik eta: helbururik edo badauka?

IRAK: Ez ez ez bueno izan leike ba bueno ba eh akrosportakin zuzendutako hitz teknikuak baina eh ez daz edo bueno besta ez ditugu ezagutzen

I: Bestela aipatu duzu eh euskera gaztelania ama hizkuntza asko dagoela eta hor eh aipatu duz ez hasieran eh ezaugarrien artean / hortik eh badago irizpideak edo?

IRAK: ez azkenien ba bueno guk ikastola moduen bultzatzen dogu egunerokotasun baten hori eta bueno eh saian zihar hori ikusiko dan bezela kasu asko emoten die ba gaztelarako joera emongo dauela eta ba gu apur bat gure lana izaten da hori zuzendu edo bideratzea baina bestela ez daukau holan eh finkatuta apur bat gure aldetik ba euskera bultzatze hori edo eh euskerandako kontzientzia bat hartzia

IRAK2

(157-164): Bestela eh nik komentariotxo bat eh eh: hemen zure saioan zuzetzako zein da hizkuntzaren lekua? Hizkuntza zertarako erabiltzen duzu? Zein da bere: eta ikasleentzako zer da hizkuntza heziketa fisikoan?

IRAK: Komunikatzeko

I: Komunikatzeko

IRAK: Komunikatzeko eta ikasteko bebai adibidez giharren izenak euskeraz ikasten dituzte eta hori be hizkuntza barruan ez? ba bikiak psoasa eh koarizepsa eh ba

I: Hizkuntza tekniko hori ez? materiako edo diziplinako hizkuntza akademiko hori

IRAK: bai bai hombre beti izengo da oso gutxi oso oso gutxi baina bai pixkat eta gero material aldetik bebai hizkuntza ba adibidez hemen saskibaloian ez baina eh badmintonean ba bolantea raketak eh frisbian eh

I: Eta horretarako pixkat eh antolaketa bat duzu edo hizkuntzaren termino hoiek ikasteko edo edo bueno erabiltzen baduzu eh

IRAK: Ez momentuko kirola edo momentuko ekinza ba hori aprobetxatzen da ba floorballean ba sticka deitzen dala eta ez makila

2. adibidea: hizkuntzaren lekua heziketa fisikoan

Pasarte horietan, ikertzailearen galderen ondorioz hizkuntzaren lekua heziketa fisikoan nola ikusten duten azaltzen dute irakasleek. Interesgarria da aztertzea nola erantzuten duten bi irakasleek. Izan ere, hizkuntzaren aldetik helbururik ba al dagoen galdetzean, Irak1ek *“ez ez ez bueno izan leike”* horrekin erakusten du hizkuntzaren lanketa ez dagoela lehen-tasunen artean, baina ikertzailearen galderak eramaten du akrosport kirolarekin loturiko hiztegi tekniko landu zitekeela aipatzera. Horrela, nahiz eta aipatu bezala akrosportaren sekuentziaren helburu komunikatibo bat izan, hizkuntzarekin lotuta aipatzen diren helburuak hizkuntzaren didaktikarekin baino gehiago euskara bultzatzearekin eta erabileraren kontzientzia hartzearekin lotuta daude: *“euskera bultzatze hori edo eh euskerandako kontzientzia bat hartzia”*.

Bestetik, Irak2k bere saioetan hizkuntzaren lekua zein den kokatzen du, ikertzailearen galderaren ondorioz. Lehenbizi, komunikatzeko besterik ez du aipatzen, baina, ondoren, diziplinaren hizkuntza espezifikoa hitz egiten du, hau da, giharren izenak edo materiala. Beraz, bat egiten du Irak1ek aipatutako hiztegi espezifikorekin, eta, aldi berean, lehen-tasuna ez duen alderdi bat dela azaleratzen da bere diskurtsoan: *“bai bai hombre beti izengo da oso gutxi oso oso gutxi baina bai pixkat eta gero material aldetik bebai hizkuntza ba adibidez hemen saskibaloian ez baina eh badmintonean ba bolantea raketak eh frisbian eh”*. Beraz, Irak2rentzat, hizkuntza-

BI IRAKASLE HAUENTZAT, HIZKUNTZAREN LANKETA BIGARREN PLANO BATEAN AZALTZEN DA. AIPATZEN DEN AZKEN URTEETAKO ALDAKETAREN ONDORIOZKO AKTIBISMOA GAINDITUTA DAGOELA DIRUDIEN ARREN, ORAINDIK ERE AGERI DIRA ERAGINDAKO ARAZOEN AZTARNAK (BARBERO GONZALEZ, 2005).

ren lanketa antolaketa ez dago, eta modu espontaneoan momentuko kirolaren arabera aprobetxatzen den zerbaiten moduan azaltzen du.

Hizkuntzaren erabilera heziketa fisikoan

IRAK2

(165-171): Bai eta ikasleen ekoizpenak eta hitz egiterakoan nola ikusten duzu hitz egiten dute asko gutxi?

IRAK: Bueno gutxi ez nauan esango bueno uste dot hitz egiten dabiela/ eh asko gainera: (ez du adierazi nahi asko hitz egiten dutenik) eta hor bai azkeneko urtean aldaketa datorrela jartzen dituzu hausnartzera eh pentsatzera zergatik zergatik ez: hau hau lortu dut ez dut lortu eta hor bai eurak aukera daukie hitz egiteko ez? beti gehixau hitz egiten daue batzuk beste batzuk baino eta beste batzuk bultzatu in behar ditxuzu hitz egitera baina: bai orokorrian nirekin bi urtetan egoten die eta danak hitz egiten daue eta ondo

I: Eta parte hartze hori handitzeko eta zer zer egiten dozu?

IRAK: Hiz eh elkarrizketa parte hartze hori? Galderak

I: Gehiago hitz egiteko eta:

IRAK: Galderak galderen bitartez

I: Galdera zuzenak / ba ba oso ondo ez azken eh sakontasun maila ez ikasleen sakontasun maila hausnarketa hoietan nola ikusten duzu?

IRAK: Ba danetik bebai batzuk eh oso sakon eta oso ondo eta beste batzuk gelditzen dia azalian/ hori bai hemen bai gelan leku guztietan batzuk segituan kristoneko hausnarketa itxen dotzue eta geratzen zara zu be aluzinauta eta beste batzuk ba ez dira heltzen hausnarketa puntu horretara ez? baina bueno

3. adibidea: hizkuntzaren erabilera heziketa fisikoan

Hizkuntzaren erabilerari buruzko elkarrizketa horretan, irakasleak dio ikasleek ez dutela gutxi hitz egiten; hala ere, batzuek beste batzuek baino gehiago hitz egiten dutela aipatzen du. Ikertzaileak galdetean ea zer egiten duen parte hartze hori handitzeko, irakasleak dio galderen bitartez bultzatzen duela. Ikasleen hausnarketa mailan ere aniztasuna dagoela dio (maila handikoak eta beste batzuk ez hainbeste), baina ez du aniztasun hori kudeatzeko estrategia edo ekintzarik proposatzen. Beraz, hausnarketa, parte hartzea eta hitz txanden kudeaketa nabarmentzen dira, baina azken urteetako aldaketa gisa: “azkeneko urtetan aldaketa datorrela

jartzen dituzu hausnartzera eh pentsatzera zergatik zergatik ez: hau hau lortu dut ez dut lortu”. Gelako berbaldiaren garrantzia nabarmentzen da haren diskurtsoan. Horren harira, Plazaolak (2010) dio gelako berbaldia jarduera paregabea dela hizkuntza eta edukiak ikasteko.

Ikasleek hizkuntza erabiltzeko joera

IRAK1

(173-181)IRA: [...] hor ondo ikusi dan bezela ba bueno joera euren artien askotan eta ikastetxetik urtetan dabienian bebai asko igarten dou eh gaztelarara jotzen daue kasu honetan ba eh neskatila honen ama hizkuntza euskera da aitxa zein aman partetik bueno esan gaieke familia guztian partetik eta ikusi duzun bezela bere lagunangana eh gaztelaraz zuzendu da

I: Gaztelaniaz zuzentzen da aha esan duzu kanpoan gaztelaniaz asko entzuten dala eta hori heziketa fisikoko orduetan islatzen da?

IRA: Berez ez berez eh a ver eh normalian irakaslia aurrian egoten dan guztietan euskeraz bideratzen die eh ez die ausartzen eh irakaslian aurrian gaztelaraz hitz egitera/ izan laike irakaslia beste puntan badau gaztelaraz hitz egitia beraioen artian

I: Beraien artian ezta?

IRA: Ze behin eh adibidez ikastetxetik urtetzen dabienian gaztelarara jotzen dute asko

I: Eta hor zer egiten duzu zuk?

IRA: Zer?

I: Eh zure esku-hartzea edo kasu hauetan

IRA: Bai ikusi duzun bezela ba bueno esatia ba konturatzia ze hizkuntzatan dabilen edo hori kasu horretan ba neskatila hau ez da ohartu ze ez da normaltasunian sartzen irakaslia hor aurrian baldin badau gaztelaraz hitz egitia orduen ez da ohartu eh zein hizkuntzatan zabilen orduan apur bat da berari kontzientzia hori hartzia eh izatea konsziente zertan dabilen

4. adibidea: ikasleek hizkuntza erabiltzeko joera

Elkarrizketa honetan ikus daitekeenez, Irak1ek garrantzia ematen dio euskaraz hitz egiteari, eta, horretarako, kontzientzia hartzearen estrategia azaltzen digu. Izan ere, H2n eskolatuta dauden ikasleak nagusi dira; ikastetxean gaztelaniarako joera handia dagoela dio, eta, batez ere, ikastetxetik kanpo. Ondorioz, euskara ama hizkuntza duen ikasle batek, lagun artean gaztelaniaz hitz egiteko duten ohituragatik, joera bera azaltzen du Heziketa Fisikoko saioan. Hala ere, irakasleak azaltzen du ez dela ohikoa ikasleek gaztelaniaz hitz egitea beraren aurrean: “ez die ausartzen”. Horregatik, abian jartzen du kontzientzia hartzearen estrategia; alegia, ikasleari galdetzea ea zer hizkuntzatan ari den.

ONDORIOAK ETA ETORKIZUNERA BEGIRAKO AUKERAK

Ondorioak azaleratzeko, gure ikerketaren helburuari erreparatu diogu. Ikerketa honen helburua da aztertzea heziketa fisikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioaren aztamak. Horrela, ikusi ahal izan dugu zer uste, intentzio, jabetza, kezka eta lehentasun azaltzen dituzten heziketa fisikoko bi irakasle hauek ekintza gauzatzean hizkuntzaren lanketaren inguruan; ea helburu komunikatiborik jartzen duten martxan, zer leku duen hizkuntzak berentzat, zer hizkuntza erabiltzen duten ikasleek, eta baita zer hizkuntza erabiltzeko joera duten ere.

Akrosportaren kasuan, Irak1ek helburu komunikatibo bat ekartzen du diskurtsora: errepresentazioa edo aurkezpena. Irak2k, ordea, saskibaloia lantzeko sekuentziaren kasuan ez



du helburu komunikatiborik azaltzen. Ostera, bi irakasleek heziketa fisikoan hizkuntzaren lekua zein den azaltzean, aipamen antzerakoak egiten dituzte. Bi irakasle hauentzat, hizkuntzaren lanketa bigarren plano batean azaltzen da. Aipatzen den azken urteetako aldatetaren ondoriozko aktibismoa gaindituta dagoela dirudien arren, oraindik ere ageri dira eragindako arazoan azarnak (Barbero Gonzalez, 2005). Komunikatzeko erabiltzen duela dio Ira2k, eta arloko hiztegi espezifikoak lantzeko aukerak ikusten ditu, baina, beraren lehentasuna hori ez denez, ez du antolatzen hiztegi zehatzaren lanketa hori aurrera eramateko dispoziorik. Horrekin bat egiten du Irak1ek kirolarekin loturiko hiztegi teknikoak landu daitekeela dioenean, baina irakasle horrek ere ez dio lehentasunik ematen lanketa horri.

Beraz, badirudi heziketa fisikoaren berariazko hizkuntza erabiltzen dela (Larraz, 2008). Horrez gain, heziketa fisikoak berariazko hizkuntza eta hiztegia badauzkala ulertzen da (Coelho, 2004), baina irakasleek ez dute intentziorik azaltzen heziketa fisikoan berariazko hizkuntzaren ahozko eta idatzizko gaitasunak objektu gisa lantzeko.

Bestalde, ikasleen hizkuntza erabilerari buruz, irakasleek hitz egiteari zuzendutako dispozizioak azaltzen dira. Izan ere, Irak2k dio ez dutela gutxi hitz egiten, baina ikasleen parte hartzea handitzearen beharra, hitz txandak kudeatzeko

beharra eta gogoeta maila igotzeko beharra duela hautematen da beraren diskurtsoan. Beraz, Larrazek (2009) aipatutako hizkuntza komunikazioaren gaitasunak garatzeko aukerekin bat egiten du, eta pentsamenduaren, elkarrizketaren eta kontzientzia hartzearen beharra hautematen da (Barbero Gonzalez, 2005), hitzaren egitekoa eta komunikazioa indartzeko beharra.

Horrez gain, ikusi da H2n eskolatuta dauden ikasleak nagusi diren testuinguruan, gaztelaniarako joera handia dagoela ikastetxean, eta batez ere ikastetxetik kanpo. Horren harira, marko teorikoan aipatu bezala, Ramos eta Ruiz Omeñacak (2011) diote heziketa fisikoaren bizipen izaerak aukera ematen duela testuinguru akademikotik at ikasleen esperientzia errealekin erlazionatzea. Horrela, heziketa fisikoan egiten denak eskolaz kanpoko ekintzetan eragin dezake; hizkuntza erabiltzeko joeran eragin dezake.

Beraz, ikusi da heziketa fisikoa esparru aproposa izan daitekeela hizkuntzaren didaktikarekin loturiko ekintzak gauzatzeko eta hizkuntza komunikaziorako gaitasuna garatzeko (besteak beste, Larraz, 2008; Vaca Escribano, 2008; Lleixà, 2007). Hala ere, ekintza horietan, hizkuntza lanketa ez da objektu gisa lantzen, gaur egun ez baitago Heziketa Fisikoko irakasleen lehentasunen artean. Ekintza horiek modu artikulatuan eta objektu gisa gauzatzeko aktibismoari aurre egin diezaioke,

eta, beraz, ondorioztatu dezakegu heziketa fisikoaren egiteko modua hobetzen lagundu dezakeela hizkuntza lantzeak eta ikuspegi soziodiskurtsibotik berba elkarrekintzak sustatzeak (Dolz eta Schneuwly, 1997; Plazaola, 2010); baita pentsamenduaren, elkarriketaren eta kontzientzia hartzearen galarari aurre egiten ere (Barbero Gonzalez, 2005). Hori guztia motibagarria den hizkuntza jarduera sozial batean bideratu daiteke; izan ere, heziketa fisikoak duen izaera motibagarriaz gain (Rodríguez Abreu, 2010; Fernandez Barrionuevo, 2011; Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011), ugari dira talde lana eta adierazpena oinarri duten ekintzak, non ikasleen arteko eta irakasle eta ikasleen arteko hizkuntza elkarrekintza beharrezkoa den.

BIBLIOGRAFIA

- BARBERO GONZÁLEZ, A. (2005).** La lección de Educación Física en la formación del profesorado. Aproximación a las expectativas y resistencias del alumnado a partir de dos modelos significativamente diferentes. In: Vaca, M.J., Sagüillo, M., Barbero, J. I., García, A. J., Aguado, A. M., Martínez, L., Bores, N. J. (coord.)(2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*, (102-118). Barcelona: INDE
- BRONCKART, J.P. (2007).** La enseñanza de la lengua: para una construcción de las capacidades textuales. In: Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (133-146). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- COELHO, E. (2006).** *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsori.
- FERNANDEZ BARRIONUEVO, E. (2011).** El valor del realismo en las tareas de educación física bilingüe. *Revista digital educativa Wadi-red.*, 27-32, CEP Guadix. Hemendik jasoa: http://www.cepguadix.es/~revista/joomla/docs/numero1/enero_2011_art_4.pdf
- GAJO, L. (2008).** L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, (131-150). Genève: Georg. Hemendik jasoa: http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf
- GAJO, L. (2013).** La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas?. In: Dolz & Idiazabal (2013). *Enseñar lenguas en contextos multilingües*, (51-72). Bilbo: EHU. Hemendik jasoa: http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros_gratuitos_en_pdf/Ciencias_Sociales/Enseñar%20lenguas.pdf#page=51
- GAL-PETITFAUX, N., DURAND, M. (2001).** L'enseignement de l'éducation physique comme "action située": propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100. Hemendik jasoa: <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2147012>
- RUSO, H. M. G. (1998).** La investigación-acción y la autonomía profesional del profesor. *Contextos educativos: Revista de educación*, 1, 155-161.
- LARRAZ, A. (2008).** Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. En Estrada, N. & Rovira, G. (coord.). XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores, Febrero 22-23, (pp.1-30). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Hemendik jasoa: <http://efypaf.unizar.es/rec/PONENCIAALFREDOLARRAZpraxiologia.pdf>
- LLEIXÀ, T. (2007).** Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- PLAZAOLA GIGER, I. (2010).** Irakaslearen berbaldia ikaslearen ikasketzen eraikuntzan: hizkuntzaren eta ikasgaiaren uztartzea, *HIK HASI*, 25. monografikoa, 41-50.
- PRADAS CASAS, R. (2012).** *L'organització de l'activitat conjunta i el pensament del professorat sobre l'acció docent en educació física escolar*. [Doktorego-tesia]. Universitat de Girona. España. Hemendik jasoa: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/84060/trpc.pdf?sequence=2>
- PRADAS, R. (2010).** El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22 (1), 21-36.
- RAMOS, F., RUIZ OMEÑACA, J. V. (2011).** La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA (Revista Española de Lingüística Aplicada))*, 24, 153-170. Hemendik jasoa: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3886031.pdf>
- RODRIGUEZ ABREU, M. (2010).** El área de Educación Física en la enseñanza secundaria bilingüe. *EFDeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires nº 143. Hemendik jasoa: <http://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-en-la-ensenanza-bilingue.htm>
- RODRIGUEZ ABREU, M. (2010).** El área de Educación Física en la enseñanza secundaria bilingüe. *EFDeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires nº 143. Hemendik jasoa: <http://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-en-la-ensenanza-bilingue.htm>
- SAINZ OSINAGA, M. (KOORD.), AZPEITIA, A., GARRO, E. ETA SAGASTA, P. (2011).** *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua.
- SCHÖN, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÜTZ, A. (1972).** La formulación de nuestro problema: los conceptos metodológicos de Max Weber. In: Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, (33-74). Barcelona: Paidós.
- SNOW, A., MET, M., GENESSE, F (1989).** A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language Instruction. *TESOL Quarterly* 23, 201-217. Hemendik jasoa: http://static.aston.ac.uk/lis/tesol/quarterly-1967-2003/Vol_23_2.pdf#page=10
- THEUREAU, J. (2005).** Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et ... la didactique des activités physiques & sportives ?. *Impulsion*, 4, 281-301. Hemendik jasoa: <http://www.coursdaction.fr/05-Articles/2005-JT-R36.pdf>
- VACA ESCRIBANO, M. (2008).** Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.

ZERBAIT AURRERATU DA GORPUTZ-HEZKUNTZAN ETA KIROLEAN GENERO IKUSPEGITIK?

► MARIA TERESA VIZCARRA MORALES eta BEATRIZ GARAY IBAÑÉZ DE ELEJALDE

Euskal Herriko Unibertsitatea
UPV/EHU

A artikulu honetan, hainbat alderdi jorratuko dira; batzuetan, emango du atal bakoitzak ondokoarekin ez duela zerikusirik, baina denek ere zentzua emanango diote artikuluaaren mamiari, denek ere agerian utziko baitute emakumeei beste tratu bat ematen zaiela, eta ez duela ikusgaitasunik. Kirolaren eta gorputz-hezkuntzaren tradizioarekin hasiko gara, historian zehar gizonezkoen tradizioa lehentasunezkoa izan baita, emakumezkoen tradizioa ukatuta. Ondoren, azalduko da nola betidanik egon diren usteak bermatzen dituzten gaur egun gehien zabaldu diren teoria biologikoek. Hurrengo atalean, komunikabideek hartuko dute protagonismoa, arduragarrantzitsua baitute estereotipoak indartze horretan. Ikerketek agerian uzten dutenez, prentsan egiten diren iruzkinekin, eta emakume kirolarien agerpen ezarekin, komunikabideek ez dituzte

berdintasun-legeak erabat betetzen. Komunikabideetatik jasotzen denak eragina du neska gazteen iritzietan, eta, hala, emakume gazteek kirola egiteari uztean ematen duten arrazoien artean prentsak emakumeari ematen dion trataera dago. Ildo beretik doaz jaso diren kirolari gazteen kexak eta eskaerak. Eragileekin bukatzeko, esan daiteke Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien fakultateetan ez zaiola oraindik seriozki heldu gaiari. Gida didaktikoen inguruan egiten ari den ikerketa baten arabera, emakumeen presentzia eza agerian gelditzen dela plazaratzen dugu.

Bukaerako atalean, gure ustez, eta ikerketak eta adituen hitzak kontsultatu ondoren, eremu bakoitzean abian jarri behar liratekeen neurri batzuk biltzen ditugu.

*Hitz gakoak: Kirola, gorputz-hezkuntza, estereotipoak, emakumearen presentzia eza, komunikabideak.



HEZKUNTZAREN, GORPUTZAREN ETA GORPUTZ-HEZKUNTZAREN KONTZEPZIOAK GARAPEN PARALELO BAT IZAN DUTE HISTORIAN ZEHAZ.

Historikoki, gizonen eta emakumeen arteko ezberdintasunak naturalizat jo izan dira, eta ezberdintasun horiek marka sexualetan oinarritu (Gómez, 2002). Hala ere, ezberdintasunak ez dira estatikoak izan, eta, hala, historiaren momentu bakoitzean esanahi ezberdin bat hartu du gorputzak. Ideia horretan hainbat eragilek hartu dute parte; hain zuzen ere, ekonomia-harremanek, familia-harremanek, erlijio-sinesmenek... eta harreman guzti horiek momentu bakoitzean lege bidez arautu dira. Esan bezala, zibilizazio guztietan erreferente izan da gorputza, eta gorputza idealizatetik gorputza zigortzera igaro da (Sierra, 2007). Azken urte hauetan, emakumearen estetikatik edo osasunaz baliatuta, kontsumorako tresna bihurtu da gorputza.

Modu berean, gorputz-hezkuntzaren garapena ezin da ulertu baldin eta ez badira ezagutzen historiako momentu bakoitzean zer nolako diskurtsoak bildu diren gorputzaren inguruan. Jendeartean, oro har, gizonen eta emakumeen arteko botere-asimetriak banakoen zein taldearen identitatea sortu du, eta horren arabera jendarteak genero-kontzientzia inozo bat eraiki nahi izan du (Gomez, 2002). Dirudenez, jendarteak ez du ikusi nahi zer-nolako ezberdintasunak dauden, eta sinesmen horretan hainbat pertsona eroso sentitzen dira.

Gorputz-hezkuntzaren inguruan dauden sinesmenak adierazgarriak ziren eskolaren antolakuntzarako. Espainiako Estatuan, bereizitako eskola tradizionalen mutilen gorputz-hezkuntzan taldekako kirolak (futbola eta eskubaloia, batez ere) eta borroka-jarduerak egiten ziren, eta emakumeen jarduerak, berriz, erritmoa, gimnasia eta jarraitzaile gutxiako kirolak (hockeya, boleibola...) izaten ziren. II. Errepublikaren garaian, arlo horretan sekulako aurrerapena egin zen arren frankismoarekin atzerapauso izugarria izan zen berriro, eta emakumeen curriculumak osasunari eta amatasunari ematen zion garrantzia. Umeek eskolan ikasten zuten gizonezkoa izatea inportanteagoa zela, eta, "emakumezkoa izatea, berriz, gutxiago izatea zela" (Arenas, 2006, 78. or.). Eskola mistoaren etorrerarekin, erreferentzia bezala gizonen curriculumak hartu zen, hura jotzen baitzen inportantetzat.

Eredu unibertsala, beraz, mutilarena zen, eta neskek mutilen eredura egokitu behar zuten arrakasta izan nahi bazuten, esan bezala emakumea izatea gutxiago izatea baitzen. Ingalaterran, eskola mistoa hasi zenean (Scruton, 1995, 19. or.) antzeko zerbait gertatu zen, gela barruan neskek eta mutilak bereizita egoten ziren, eta bereizketa hori "naturala" zela esaten zuten, ezaugarri biologikoak, parte hartzeko gogoa eta inizatiba bi taldeen artean ezberdinak zirela argudiatuta. Desberdintasun natural eta biofisikoen araberrako gorputz-jarduerak egiten zela esaten zen. Gaur egun, nahastuta jolastu arren, estereotipo horiek bizirik dirautela esan daiteke.

Kirolaren esparruan, kirolaren garapena haren sorrerak baldintzatuta egon zen. Kirolaren garapen handiena XVI-II.-XIX. mendeetan izan zen. Momentu hartan, aristokraziako gizonen artean egiten zen kirola, eta, era horretan, gizonen balore hegemonikoak oinarri hartuta garatu zen.

Beraz, gizonen inguruan eraikitako estereotipoak zerikusia zuen indarrarekin, ausardiarekin eta lehiakortasunarekin, eta emakumearen estereotipoak, berriz, edertasunarekin eta goxotasunarekin. Gaur egun, gizarte-egoera aldatu den arren estereotipo tradizional horiek bizirik diraute kirolatan, bai eta gorputz-hezkuntzan ere (Gómez, 2002), eta, modu berean, gizonengandik espero diren praktikak zerikusia du indarrarekin edo arriskuarekin; aldiz, emakumeengandik espero denak erritmoarekin edo adierazpenarekin du zerikusia. (Moreno, Martinez, eta Alonso, 2006). Gainera, azken urte hauetan, gorputz-jardueran nagusitu diren joerak biologikoak edo biomedikoak izan dira, gehienetan osasuna bilatzeko xedez, baina, horretan ere, aitortu behar da kontsumoak finkatutako lerroek eragina izan dutela. Ideia horiek ez dute auzitan jartzen gizonezkoen boterea, eta emakumearen ahultasun biologikoa azpimarratzen da. Bi sexuen artean bilatzen diren ezberdintasunak ideia bera indartzeko balio izan dute (Bianchi eta Brinnitzer, 2000).

Ikerketen arabera ere, gizonen eta emakumeen praktika ez da berdina (Puig eta Soler, 2004), gizonezkoek gehienetan futbola eta taldekako kirolak egiten dituzte, eta emakumeek, berriz, igeriketa eta gimnasia. Era berean, ikerketa horretan gorputz-jarduerak eta kirola egiteko arrazoiak ez datoz bat bi sexuetan: emakumeek osasunaren eta estetikaren izenean egiten duten bitartean, gizonezkoek dibertsioa, lehiatzeko desioa eta harreman sozialak hobetzeko egiten dute. Gizarte-ongizatea gora doan heinean, emakumeak kirol gehiago egiten ari dira, baina oraindik emakumezkoen parte-hartzea gizonezkoena baino txikiagoa da, eta ikusi da ezberdintasunak mantentzen direla. Nolanahi ere, sexu bakoitzaren barruan ezberdintasun handiak daude. Goi-mailako kirolei dagokienez, bi sexuen arteko datuak ez dira hain ezberdinak, baina oinarritzeko kirolean egoera bestelakoa da, eta diferentziak nabarmenagoak dira. 2006-2007 urtean, goi-mailako kirolarien datuak honako hauek izan ziren (Angulo, 2007, 2.or):

- Goi-mailako gizon kirolarien proportzioa % 57 izan zen, eta emakumeena %43a.
- Kirol praktika orokorrean (oinarritzekoan) gizonezkoen proportzioa % 41 izan zen, eta emakumeena %26a.
- Eskola-kirolean, emakumeak % 30 izan ziren.
- Kirol federatuan, emakumeak % 16,2 izan ziren.
- Federazioetako kirol-kudeaketan, emakumeak %7 izan ziren.

Datuak hobetzen ari diren arren, ikerketa honetan agertzen denez gauza asko gelditzen dira egiteko kirolean benetako berdintasuna lortzera iristeko.

Beste aldetik, badirudi emakumeen artean kirola eta gorputz-jarduerak egiteko modu ezberdin bat sortzen ari dela, aisialdian eta osasunean oinarritua, genero-identitatea indartuz (Scruton, Fasting, Pfister eta Buñuel, 1999). Espazio eta denbora propioak errepikatzen ari da emakumea (Puig eta Soler, 2004). Haatik, zein da aurrerapena, eskola berezitan zeuden estereotipoak errepikatzen badira? Ezberdintasun handiena eskubideetan oinarritzen da, eskubideak irabazi direlako, eta, gutxienez, badirudi berdintasuna lortzen ari dela



eskubideetan. Bi sexuek aukera berdinak izateak ez du esan nahi ideologia berbera edo bizitza-eredu berak izan behar dituztenik (Lomas, 2006). Horra hor, beraz, lehen aurrerapena. Perspektiba horretatik, berdintasunaz hitz egin ordez, diferentziaz hitz egin behar dugu: berdintasuna aukeretan, baina diferentzia errespetatuz (Prat, Soler eta Carbonero, 2012). Ildo berean, emakumearen kirolarekiko interes falta nondik datorren ikertu da (Elliot eta Sander, 2011). Autore horien ustez, emakumeek interes handia dute gorputz-jarduerarekiko, baina emakumea, orokorrean, ez da identifikatzen kirolaren irudi lehiakor horrekin, kirolaren beste dimentsio batzuekin baizik; alegia, osasunarekin eta aisialdiarekin. Horregatik, estatistiken arabera, emakumeek nahiago izaten dituzte *fitness* eta jarduera adierazkorrak, eta, horien artean, gimnasia, yoga, pilates...

Eskolaren eta gorputz-hezkuntzaren helburuetako bat litzateke pertsonak gizartean integratzea, eta, horrekin batera, bermatu beharko lirateke oreka psikofisikoa, garapen pertsonala, aisialdia eta osasuna. Beste aldetik, arlo horretan egin diren ikerketek, gehienetan, alderdi sozialak azpimarratzen dituzte, eta diferentzia biologikoen inguruan genero-perspektiba batetik eginiko azterlanak falta dira, hartara desberdintasunen azterketa fidagarriago bat egingo bailitzateke (Piedra, García-Pérez, Fernández-García eta Rebollo, 2014). Gorputz-hezkuntzaren gainean egiten diren ikerketetan ezinbes-

tekoa da genero-perspektiba sartzea, gorputzarekiko estereotipoetan eta gorputz-jardueraren estereotipoetan gehiago sakontzeko (Vázquez, Fernández-García eta Ferro, 2000).

Laburbiltzeko, zera esan dezakegu: historian zehar, gorputza, kirola eta gorputz-hezkuntza hainbat joeretatik pasatu dira, baina eskola mistoetan gizonen tradizioari eman zaio lehentasuna beti. Gorputz-hezkuntzak azken urteotan hartu duen ibilbidea gorputzaren zaintzan bakarrik oinarritu da, eta ikuspegi biologikoak edo biomedikoak lehentasunezko toki bat hartu du. Desberdintasun biologikoen inguruan egin diren ikerketak ez dira egin genero perspektibatik, eta hori ezinbestekoa da estereotipoak gainditu nahi badira. Faktore guzti horiek emakumeak kirol-partizipazio eskasa izan dezan eragin dute. Gorputza eta gorputzaren esanahia batera tratatu beharko lirateke, gorputzak testuinguru sozial batean hartzen baitu zentzua, eta aintzat hartu behar da gizartea aldatzen ari dela. Eta, horrekin batera, kontzeptu guzti horiek ezberdinak direla, testuinguru sozial bakoitzaren arabera (Vizcarra, 2014).

KOMUNIKABIDEK INDARTU EGITEN DITUZTE KIROLEAN EZARRITA DAUDEN ESTEREOTIPOAK.

Komunikabideetan, emakumeen agerpenak eta gizonen agerpenak ez daude orekatuta ezain arlotan, baina kirolean askoz handiagoa da desoreka (Alfaro et al., 2011). Alfaren ikerketak agerian uzten du genero-estereotipoak onartu

LEHIAKORTASUNAREKIN ETA ESPEKTAKULOAREKIN IDENTIFIKATZEN DA KIROLA. HORREK BEREKIN DAKAR EMAKUMEAK EGITEN DITUEN JARDUERA ADIERAZKORRAK ETA OSASUNGARRIAK BALIO TXIKIAGOKOA IZATEA (DWORKIN ETA MESSNER, 2002).

egiten direla albisteen % 49tan. Jendarteak talde sozial bati buruz eraikitzen duen irudia da estereotipoa. Estereotipoa, gehienetan, ez da bidezkoa, ez du bakantzen, eta lau ideiatan talde oso baten ezaugarriak sinplifikatzen ditu.

Alfaro eta kolaboratzaileen ikerketan, gizon kirolariaren inguruan prentsan erabiltzen diren adjektiboak honako hauek dira (2011: 25. or.): aktiboa, oldarkorra, lehiakorra, indartsua, kontrolatua, bere buruarengan konfiantza duena, sortzailea, talentuduna, ausarta, lotsagabea, atletikoa, erasokorra, azkarra, erresistentea, erregularra... Emakumeari buruz erabiltzen diren adjektiboak, berriz, honako hauek dira: polita, pasiboa, sexya, otzana, arina, alaia, konstantea, liluragarria, sinpatikoa, ederra... Badirudi emakumea lehenik emakumea dela eta ondoren kirolaria, eta, hala, haren janzkeraz edo irudiaz hitz egiten da, haren lorpenak bigarren plano batean utzita. Horrekin batera, makina bat aldiz entzun da emakumeari ez zaiola kirola egitea gustatzen, eta ez dela sufritzeko gai (Alfaro, 2006). Emakumea ez datorrenean bat gizonentzat eraikitako edertasun-ereduarekin, kritika izugarriak egiten zaizkio, eta honako adjektibo hauek jartzen: itsusia, potoloa, gatzgabea, alferra, dorpea... gizonezkoekin, aldiz, komunikabideak ez dira horren gogorak izaten. Trebezia falta maizago barkatzen zaio gizonari.

Jendartean, lehiakortasunarekin eta espektakuloarekin identifikatzen da kirola. Horrek berekin dakar emakumeak egiten dituen jarduera adierazkorra eta osasungarriak balio txikiagokoa izatea (Dworkin eta Messner, 2002). Komunikabideek sekulako indarra dute umeen identitatearen eraikuntzan, eta, askotan, haien bidez gizonezkoen eta emakumezkoen ereduak barneratzen dituzte. Eraikuntza horiek, gehienetan, estereotipoetan oinarrituta daude, eta boterearen iraupena bermatzen dute (Gómez, 2002). Askoren ustez, emakumearen presentzia estereotipatua ez da komunikabideetan bakarrik ikusten; eskolako testuetan, kiroleko karteletan eta beste hainbat lekutan ere mantentzen dira estereotipoak (Alfaro et al., 2011; Aristizabal eta Vizcarra, 2012; Vázquez, Fernández-García eta Ferro, 2000; Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009). Gainera, estereotipoak "naturalak" balira bezala tratatzen dira, eta eraikuntza sozial bat izan arren betidanik hor egon balira bezala aztertzen dira.

Baina estereotipoekin edo estereotiporik gabe, emakumearentzat kirola egitea onuragarria da, osasuna hobetzen duelako, pertsonalitatea indartzen duelako, ausardia eta norberaren estimua goستن duelako, eta autonomia ematen duelako. Eta, neurri handi batean ere, emakumea askatu egiten duelako. Garbi dago hainbat oztopo gainditu behar direla. Tradizionalki, ondo ikusita egon da emakumeak kirola egitea, forman mantentzeko, baina ez bere abileziak agerian jartzeko. Emakume kirolariak ez dira oso ezagunak, eta oso emakume gutxi bihurtzen dira kirolari profesional, edo kirolen bat lanbidetzat aukeratzen (oso neska gutxi dira entrenatzaile, epaile edo klubeko lehendakari). Neskek ikusten dute kirolean ez dutela aurkituko irtenbide profesional duin bat (Delfy, 1998). Horregatik, emakume askok, nerabezaroan, utzi egiten diote kirola egiteari. Diez Mintegi eta Guisasaolaren (2003) ikerketan honako hau ikusi zuten:

- Kirol-mundua oso maskulinizatuta dago, eta hori neskek oso barneratuta daukate oraindik; hori dela eta, ez dituzte aprobeztatzen sortzen ari diren aukera berriak. Klubak zuzentzen oso emakume gutxi ageri dira, eta entrenatzaile gisa ere presentzia urria dute emakumeek. Eskola-kirolera estereotipo horiek ikasita etortzen dira neska-mutikoak, eta, normalean, txiki-txikitatik kirolean hasi orduko mutilek badakite baloia jaurtitzeko, eta neskek, berriz, ez.
- Neskei eredu eta estimulu gutxi heltzen zaizkie. Neskek, kirola egiteko, onak izan behar dute; mutilei, aldiz, ez zaie hori eskatzen. Komunikabideetan, emakumeen eredu gutxi agertzen dira, eta agertzen diren eredu estetikak ez da egokiena. Gurasoek uste dute neskek kirolen bat egin behar dutela, baina dedikazio serioaz hasten direnean, esaten dute "denbora kentzen" diela gauza inportanteagoak egiteko.
- Kirolarekiko jarrera positiboa izan arren, neska askok utzi egiten dute kirola, nahiz eta gero damutu. Osasungarria iruditzen zaie kirola, eta lagunak egiteko gune moduan ikusten dute. Partidak irabazteak oso oroimen ona uzten die.
- Klubak, 14 urtetik aurrera, ez daude prestatuta emakumeak hartzeko: hamabi urterekin hasten dira neskak kirola egiteari uzten, baina hamalau urteekin gertatzen da uzterik handiena. Instalakuntzek ez dute laguntzen, aldageletan mutilek lehenasuna izaten baitute, eta askotan aldagelak falta baitira. Kide batzuek uzten dutenean, beste askok eta askok ere uzten dute kirola. Eredu gutxi ikusten dituzte, eta helduek emakumeekiko dituzten itxaropenak ez dira onak.
- Hainbat kirol-federaziotan ez dago programa espezifikorik emakumeentzako, mutilentzat zeuden kirolak eskaintzen zaizkie neskei, baina egiturak aldatu gabe. Aisialdi-kirola bultzatzeko egiturak falta dira.
- Eskolako eta eskolaz kanpoko kirol-praktikak ez daude uztartuta.
- Lanbiderako prestakuntzak kirolekiko urrundu egiten ditu neskak. Gurasoak, behin alabak 14 urte dituenean, ezagupenekin eta errendimendu akademikoarekin obsesionatzen hasten dira, eta kanpoko jardueren artean nahiago izaten dituzte musika edo ingeleza beren neskaentzako. Gurasoek ez baitute uste neskak kirolekiko biziko direnik.

Kirolean ageri diren estereotipoekin eta errealtate desorekatuarekin jarraitzen badugu, argi dago futbolarik komunikabideetan nagusi izaten jarraituko duela, eta futboleko emakume gutxi parte hartzen du. Angulok (2007) egindako ikerketaren batean, eta futbola alde batera utzita, agerian geratu zen emakumearen presentzia eskasa: urte hartan, idatzizko prentsa orrialde guztien % 0,44 bakarrik eskaintzen zitzaion emakumezkoen kirolari; albisteen % 8,61 zen emakumeen kirolari buruzkoak (futbola aztertu gabe). Argazkien kasuan, emakumea % 7ko proportzioan agertzen zen gizonekin, eta beti tamaina txikiagoan, nahiz eta albistea inportanteagoa izan. Agertzen ziren kirolak honako hauek ziren: gimnasia erritmikoa, boleibola, saskibaloia, golfa eta, oso gutxitan, borroka, halterofilia edo esgrima. Emakumea agertzen zen albisteen % 35ean deskalkifikazioak, esaldi matxistak edo emakumearen irudia kaltetzen zuten esaldiak agertzen ziren. Eta talde femeninoen kasuan, oso arrunta zen erdi-biluzik agertzea (egutegietan edo loterian...) taldearentzako finantzazioa lortzeko. Beste aldetik, kazetarien presentzia askoz urriagoa zen txapelketa emakumezkoena zenean, non eta ez zegoen dominen bat jokoan, goi-mailako txapelketa batean.

Emakumea era egoki batean agertu beharko litzateke prentsan, benetako berdintasuna gauzatu dadin (Alfaro et al. 2011). Haatik, prentsako profesionalek honako argudio hauek ematen dituzte desoreka azaltzeko:

- Audentziak ez du gustuko emakumeen kirola
- Emakumeen lorpenak txikiagoak dira
- Gizonen kirolak ikusle gehiago lortzen ditu

Behin baino gehiagotan utzi da agerian da emakumeen kirol-lorpenak gizonen lorpenen parekoak edo handiagoak direla, baina, hala eta guztiz ere, ez dute merezi duten tokia lortzen komunikabideetan. Komunikabideen eragina ikusten da kirolaren garapenean, kirolarien garapenean eta kirol-politiken garapenean. Kirol batzuek eta kirolari batzuek espazio gehiago lortzen badute komunikabideetan, bestelako kirolak edo kirolariak diru-laguntza eta garapen txikiagoak lortuko dituzte (Alfaro et al. 2011).

Beste aldetik, emakumeak presentzia eskasa badu komunikabideetan, ez da eredurik egongo neska txikien eta gazteen kirola bultzatzeko. Komunikabideek hizkuntza sexista erabiltzen dute, eta emakumea ikusezin egiten dute, haien lorpenak eta ahotsak isilduz (Angulo, 2007).

Horren ondorioz, justifikatu daitezke familiek kirolaren arloan daukaten jokabidea (Diez Mintegui eta Guisasolak 2003 egindako ikerketan oinarrituta): neska kirolari gazteek pentsatzen dute gurasoei gustatzen zaiela beraiek kirola egitea, baina ez zaiela eskatzen emaitza onak ateratzea, gerora ez duelako izango baliorik sozialki. Ikerketa gehienek azaleratzen dute alderdi hori, familiek kirol-emaitza apalagoak eskatzen dizkietela neskei, eta, era horretan, badirudi kirolean, oro har, jarrera eta jokabide desberdinak dauzkatala familiek semeekiko eta alabekiko. Familiek komunikabideek indartzen dituzten estereotipoak transmititzen dizkiete seme-alabei: neskegan baloratzen dira sentiberatasuna, bel-

durra, obediencia, mendetasuna, samurtasuna, eta mutilengan, berriz, oldarkortasuna, lehiakortasuna, independentzia eta adorea (Muñoz eta Guerreiro, 2001).

Laburbilduz, komunikabideek estereotipoak indartzen dituzte, eta kirolean erabiltzen diren adjektiboak ez dira berdinak bi sexuentzat; emakumei buruz egiten diren komentarioak eta erabiltzen diren adjektiboak sexistak dira. Prentsan, emakumearen agerpena eskasagoa da, bai kopuruz, bai tamainaz edo denboraz. Horrek neska gazteen pentsamoldean eragiten du, eta horregatik aipatzen dute kirola maskulinizatuta dagoela, emakume kirolarien eredu gutxi dituztela, eta kirola uzten dutela, iguripen gutxi gelditzen zaizkielako kirolaren esparruan. Kirol-klubetan, 14 urtetik aurrera egoera zaildu egiten da. Ikerketen arabera, komunikabideetan gehiago hitz egiten da mutilek kirolaz, nahiz eta haien lorpenak txikiagoak izan. Neska gazteen familiak ere horrela ikusten dute.

GAZTEEK KIROLARI BURUZ ESATEN DUTENA

Bizkaiko Ikastolen Elkartearen eskola-kirolaren inguruan egin zen ikerketa batean (Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009), neskek eta mutilek hainbat iruzkin egin zituzten, kirolari buruz pentsatzen zutena adierazteko, eta hainbat eskaera egiteko aprobetxatu zuten. Kirola egiteko dauzkaten arazoien artean honako hauek daude: dibertsioa, kirola egitearen gustua, jendea ezagutzeko aukera, taldekideekin eta entrenatzaileekin harremana izateko aukera eta osasuna eta edertasuna mantentzea. Ikerketa horretan, neskek eta mutilek ez zuten berdin ikusten edertasuna: neskek aipatzen zuten edertasunaren irizpideak ez direla berdin aplikatzen gizonenekin eta emakumezkoekin, eta askoz zorrotzagoak direla emakumezkoekin, badirudi ederra izateko modu bakar bat dagoela, eta hori ez dela neurri berean gertatzen gizonenekin. Lehiakortasuna ere ez zuten berdin ikusten: mutilek ezinbestekoa dela esaten zuten; neskek, berriz, lehiakortasunaren alderdi negatiboa baino ez zuten ikusten, oldarkortasuna eta biolentzia. Neskek, eta hain lehiakorrek ez diren mutilek, dibertsioa dute beste behar batzuen aurretik, ulertzen dutelako lehiakortasuna ez dela dibertigarria. Mutil lehiakorrek, berriz, ez zioten puntu horri inongo garrantzirik ematen, eta esaten zuten nahiago dutela lagunak egin (Garay eta Egibar, 2009 eta 2012). Oldarkortasuna, dirudienek, jokabide ez zuzenean lotuta dago, kasurik gehienetan. Justifikatuta eta aitortuta dago mutilek beharrezkoa dela, ez, ordea, neskekentzat, haiei ez baitaie gustatzen oldarkortasunaz jokatzeko. Komunikabideek indartzen dituzten estereotipo guztiak (Alfaro et al. 2011) agertzen ziren Vizcarra, Macazaga eta Rekaldek egindako ikerketa horretan, eta, hala, zintzotasuna lehenesten dute, oldarkortasunaren aurretik. Eta ildo horretatik jarraitzen dute esaten dutenean lehiaketa proba bat dela, buruz buruko bat, baina mutilek beste aurrean indarra edo trebetasuna erakusteko erronka bat dela, eta neskekentzat, berriz, irabaztea eta ikastea dela helburua. Neskek esaten dute kirola egiten dutenean ikasi egin nahi dutela, hobetu, irabaztea ere nahi dute, baina bigarren plano batean gelditzen da hori.

Trebeziari dagokionez, mutilek baino "txarragozat" jotzen zuten neskek euren burua, eta kasu gehienetan hala zirela esaten zuten, baina, era berean, nesken kirol-praktika berriagoa zela aipatu zuten, eta horrek eragina izan zezakeela, zenbait

765 IRAKASGAI AZTERTU ONDOREN, IKUSI ZEN 51 IRAKASGAIETAN BAINO EZ ZELA AGERI EMAKUMEEN KIROLARI LOTUTAKO ZERBAIT HORIEN ARTEAN, 8TAN BAKARRIK EMATEN ZEN GENERO-TRATAERA EGOKI BAT

kiroletan nesken kirol-tradizioa eskasagoa zelako. Beraien ustez, gehiegizko garrantzia ematen diote mutilek irabazteari. Joko-arauak eta joko garbia dela eta, mutilek gehiago aipatzen zuten araudia, joko arauak errespetatzea, tranparik ez egitea; neskenentzat, garbi jokatzeko eta galtzen jakitea da inportanteena. Oso kezkatuak agertzen dira familiek harmailetan ageri duten portaera desegokia dela eta, askotan oihu egiten dutelako eta epaileen eta entrenatzaileen kontra aritzen direlako. Kexa eta eskaera bat aurkezten dute: neskek diote ia ez zaiela uzten futboleko jokatzeko, indar gutxiago daukatelako. Kexu dira mespretxua jasotzen dutela futboleko jokatzeko dutenean. Kexu dira komunikabideetan zabalkunde txikiagoa ematen zaiolako nesken kirolari, horrek eragina duelako neskei iristen zaizkien jarreretan, Alfaro eta kolaboratzaileen (2011) ikerketan agertzen zen bezala. Bai neskek, bai mutilek esaten zuten gustatuko litzaiekeela neskek eta mutilak talde beretan jokatzeko, aukera berdina izatea eta nahastuta egotea, bizitzan gertatzen den bezala, denak nahastuta (Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009).

Oso maiz gertatzen da kirola egiten duen neskek gutxiengo izatea neska koadrilan edo gelako nesken artean; mutilekin alderantziz gertatzen da; horren arrazoiak izan daiteke kirolaren bidez bizimodua ateratzea lor dezaketelako iguripena. Nerabezaroan eta helduaroan, emakumeek kirola egiteko dauzkaten iguripenak bikainak dira kirol batean “oso onak” direnean (Diez Mintegi eta Guisasola, 2003), baina ez dute bat egiten geroko errealitatearekin, emakumeentzako bidea (tenisean izan ezik) oso zaila baita.

Laburbilduz, mutilek eta neskek ezberdin ikusten dituzte edertasunare eta lehiakortasunaren kontzeptuak. Ikerketetan, neska gazte gehienentzat lehiakortasuna ez da dibertigarria. Neskek zera eskatzen diote kirol planteamenduari, hobekuntzan eta ikaskuntzan oinarritua izan dadila, eta ez hainbeste irabazte horretan. Neskek ez dute bere burua oso abiltzat jotzen, eta neurri batean normala da, hori baita irakatsi zaiena. Gainera, kontutan hartzen badugu kirol jakin bat egiteari normalean ordu gutxiago eskaini dizkiotela, hortik etor daiteke gaitasun ezaren pertzepzioa. Ez dute gustuko familien portaera harmailetan, eta kexu dira futbolaren gehiegizko presentziaz. Nesken ustez, berdintasun-aukera gehiago izateko nahastuta jolastu beharko lukete neskek eta

mutilek, onak izan edo txarrak izan, eta denbora bera. Baina, horretarako, denek hartu behar dute denbora berean, eta aurreiritziak aldatu behar dira, burlak eta kexak galarazi, eta kirol-jarduera mota gehiago egin. Garbi dago emakumeen iritziak ez direla homogeenak, bakoitzak bere esperientziak eta gustuak ditu, neska batzuek gustuko dute jarduera fisikoa eta kirola, eta beste batzuk ez, mutilekin gertatzen den bezalaxe, baina puntu horri ez zaio kasurik egiten, eta nesken inguruan dauden ideiak orokortu egiten dira (Flintoff eta Scraton, 2001).

NOLA LANTZEN DEN GENERO-PERSPEKTIBA UNIBERTSITATEAN, JARDUERA FISIKOAREN ETA KIROLAREN ZIENTZIA GRADUETAN.

Eskolako genero-sozializazioa eta komunikabideetan ageri den estereotipoen indartze-lanak ez dira berdintasuna oztopatzeko dauden esperientzia isolatu batzuk. Unibertsitateetan, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan gauzak ez dira asko aldatu, eta hala, “Gorputz-hezkuntzak, hezkuntzaren parte izanik, ez du lagundu hezkuntzan dagoen sexismoa aldatzen eta eraldatzen, guztiz aurkakoa. Historikoki, medikuntza eta biologia zientziek berea duten eredu positibistan oinarritu da gorputz-hezkuntza” (Vilodre Goelner, 2008, 6. or.).

Tradizionalki, gorputz-hezkuntza ulertzeko era horretan, genero-ikuspegirik ez dago, gizonen eta emakumeen arteko desberdintasunak teoria biologiko eta “naturalista” hutsetan oinarritzen zituzten; hau da, “sexu” kategoriatan, eta gaur egun ere hala gertatzen da. Momentu honetan autoreok ikerketa batean parte hartzen ari gara. Ikertzaile nagusia Susana Soler da, Bartzelonako Unibertsitateko irakaslea. Beste ekimen batzuen artean, jakin nahi izan dugu zer leku hartzen duen emakumeak; hau da, emakumea presente dagoen ala ez graduko irakas-gidetan.

Horretarako, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzia graduak eskaintzen dituzten 16 unibertsitate publikoen irakasgaien gidak aztertu dira. Lehenengo momentuan, 765 irakasgai aztertu ondoren, ikusi zen 51 irakasgaietan baino ez zela ageri emakumeen kirolari lotutako zerbaitekin. Berrogeita hamaika irakasgai horien artean, 8tan bakarrik ematen zen genero-trataera egoki bat, 18tan emakumea gizarte-talde baten moduan hartzen zen, 9tan aipamen guztiak haurdunaldiarekin eta erreproduzioarekin erlazionatuta zeuden, 6 irakasgaitan ezberdintasun fisiologiko eta biologikoak aipatzen ziren —batez ere, emakumearen ahulezia agerian jartzeko—, eta 10 irakasgaitan kompetentzietan berdintasuna lantzeko asmoa adierazten zuten, baina gero ez zen ezertan gauzatzen. Zehaztasun gehiago nahi izanez gero, ikus 1. taula, bertan agertzen baitira analisisan erabili ziren kategoriak.

Hori ikusita, agerian gelditzen da esparru horretan ere gauza asko gelditzen direla egiteko, eta irudi luke, askoren iritzi, beldurra dagoela kirolaren esparrua galtzeko gizonezkoen espazio moduan (Vilodre Goellner, 2008). Horren inguruan, Kirk eta Oliver-ek (2014) diote genero-trataerarako ikerketa gutxi daudela, eta dauden ikerketak ez direla jarri bata bestearekin erlazioan, eta, ondorioz, praktikan aldaketa gutxi gertatzen ari direla genero kontuetan.

1.taula:

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzia graduetako irakasgaien gidetan emakumeak duen presentzia.

Sortutako analisi-kategoriak	Irakasgai gida kopurua	
Emakumea ez da agertzen irakasgaien gidetan	714	
Emakumeen eta gizonen arteko aukera-berdintasunaren eskubidea lantzen da, edo behintzat bi generoen artean dagoen presentziaren ezberdintasuna aztertzen da	8	
Talde berezi bat: emakumea gizarte talde zehatz gisa ulertzen da	Soziologikoa: Ezberdintasun soziologikoa adierazten dituztelako (adina, etnia eta klase sozialaren parean jarrita) babestu beharreko talde bat bezala kontsideratzen da.	8
	Osasuna: emakumeen osasun-ohiturak eta interesak ezberdinak direlako	7
	Trebetasun espezifikoa: kasu horretan, kirol zehatz batzuk agertzen dira, eta araudiek kirolaren modalitateen artean dauden ezberdintasunak agerian uzten dituzte.	3
Haurdunaldia eta erreprodukzioa: emakumearen gaia lantzen da, haurdunaldian ariketa berezi batzuk aholkatzeko (jarduera akuatikoak, fisiologia eta aisialdirako irakasgaiak dira)	9	
Ezberdintasun fisiologikoa eta biologikoa: emakumearen ahulezia jartzen dute ikusgai, indar eta erresistentzia gutxiago duelako eta malgutasun handiagoa (sexua hartuta ezberdintasun fisiologiko eta biologiko bakartzat, tipologiako beste faktore batzuk aztertu gabe eta ezberdintasun intrasexualak kontuan izan gabe)	6	
Zuzenketa formal: irakasgaiaren kompetentzietan zerbait agertzen da aukera berdintasunen inguruan, baina gero programaren garapenean ez da ezertan gauzatzen.	10	

Laburbilduz, unibertsitateetan, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzia graduetan oso eskasa da emakumearen presentzia, (756 irakasgai aztertu ondoren, 51 gidetan baino ez da ageri emakumeen aipamenik), eta presentzia duenean, biologian oinarritutako eredu positibistak dira nagusi. Aipatutako azterketan, 8 irakasgaitan bakarrik agertzen zen genero-trataera era egoki batean planteatuta (Serra, Garay, Vizcarra, Soler eta Prat, prentsan).

HEZKUNTZA SISTEMAN ZABALTZEN DIREN ERRONKAK ETA KONTUAN HARTU BEHARREKOAK

Interesgarria litzateke zorrotz aztertzea eskolak berdintasunerako erabiltzen dituen bideak, eta hala egin da ikerketa batzuetan (Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009; Vizcarra, 2014) eta interesgarria litzateke aztertzea, orobat, nola ikasten duten neskek partiduak galtzen eta desabantaila sozialak

onartzen (Vázquez, 2004). Eskolan sartu orduko, ikusten da gorputza ahaztu egin behar dela eskolako atearen ondoan, eta, hala, eskolan ikasten den ohitura geldirik egotea eta kontrolatuta egotea da (Martinez eta Garcia, 1997). Ikerketa batzuetan, nesken egoerara hurbiltzen saiatu dira, eta hainbat datu eman dizkigute. Adibidez, Gorputz-hezkuntzako irakasleek ez dituztela nesken interesak kontuan hartzen beren saioetan (Gibbons eta Humbert, 2008). Davol-ek (2001), Estatu Batuetako bigarren hezkuntzako gorputz-hezkuntzaren programak eta metodoak aztertu zituen, eta ikusi zuen hedatuta dagoen iritzia honako hau dela: gorputz-hezkuntzako saioetan neskek apatia adierazten dute, eta, autorearen ustez, programan eta metodologian nagusitzen den ikuspuntu androzentrikoa izan daiteke horren arrazoia.

Gaur egun zabaltzen diren erronkak zeintzuk diren azaltzeko, ikerketetan oinarritu gara (Diez Mintegui eta Guisasaola, 2003;

Gómez, 2002; Puig eta Soler, 2004; Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009). Erronka horiei erantzuna emanda, uste dugu emakumeen partizipazioa handitu egingo dela, eta sentsazio hobeak izango dituztela.

- Hezkuntzan esku-hartzea: komenigarria litzateke eredu tradizionalak baztertzea, estereotipoak indartzen baitituzte; eskola-kirolaren programazioak ikastetxearen hezkuntza-programazioaren barruan behar luke, eskolaren baloreak eskola-kirolean lantzeko.
- Eskoletan, emakume kirolarien argazkiak, kartelak eta irudiak bultzatu behar lirateke, ez bakarrik goi-mailako kirolekoak, edo tradizionalki emakumeak agertzen ziren horietakoak: edozein adinetako neskek agertu behar dute, edozein gorputz-jarduera egiten.
- Norberaren gorputza onartzea: oso inportantea da emakumeen gorputzera ezberdinak onartzea, eta norberak bere gorputza ezagutu behar du, bere ahalmekin eta bere mugekin, baina era positibo batean. Emakume batzuk ez dute kirola egiten lantsa direlako, eta hori saihestu egin behar da. Gaitasun erritmikoak ikasle guztien bultzatu behar dira, neska zein mutil, maskulinitateari buruz dauden ideia batzuk gaindituta, eta emozioei dago-kienez, taldeko kirolean neskek era berean integratuta sentitu behar dira, feminitatearen irudia aldatuta.
- Gorputz-hezkuntza gehiago pentsatu behar da zer irakasten den eta nola, eta, ondoren, metodologia berritzaileak aplikatu.
- Azalpenak eta aginduak ematerakoan, hizkuntza sexista baztertu, eta taldeak egiterakoan, neskek hasieratik hautatu.
- Komentariorik ez egin pertsonaren sexu-nortasunari buruz, eta ez erabili mespretxuzko hitzik sexu zehatz bati buruz.
- Bizi-indarra eman behar diegu neskei, eta zerbait leundu mutilak indarkeriara daramatzan sentimendu oldarkor hori.
- Lehiari buruz hausnartzeko guneak bilatzea, eta errendimendu altuak transmititzen dizkigun balioei buruz hausnarketa egin. Ondo legoke zenbait egoera erraztea, ulertzeko lehia ez dela berez "txarra", "txar" bihurtzeko gogo bizi neurrigabe batengatik, edo helburu batek etikarik gabeko jardunak justifikatzeagatik.

Eskola-kirolerako erronkak eta proposamenak hainbat ikerketatan agertzen diren ideietan oinarrituak dira (Angulo, 2007; Diez Mintegui eta Guisasola, 2003; Vizcarra, Macazaga eta Rekalde, 2009; Garay eta Egibar, 2009 eta 2012):

- Kirolaren ikuspegia aldatu behar litzateke, gehienetan bultzatzen den kirola txapelketetako da, eta dibertsio hutsa bilatzen duena, berriz, gutxitan. Kirolean beharrezkoa

da kolaborazioa eta kooperazioa bultzatzea. Kirolari onak promozionatu behar dira, neska izan zein mutila izan, baina normalean neskek ez direnez promozionatzen, arreta berezia jarri behar litzateke emakumeengan.

- Aisialdirako kirola bultzatu behar da.
- Taldeko jarduerak bultzatzea, nerabezaroan lagunak oso inportanteak baitira; horregatik, bultzatu behar dira gazteekin egindako txangoak, bidaiak eta egonaldiak aterpetzetan.
- Eskola-kirolean koordinatzailearen zeregina ezinbestekoa da; eskola-kirolaren filosofiak ez ditu kanpoan utzi behar nesken baloreak.
- Ezinbestekoa da monitoreen formazioa, batez ere, nesken artean; gutxienezko titulazio bat eskatu behar litzateke eskola-kirolean ere. Monitoreei genero-ikuspegitik eman behar litzateke formazioa, nesken baloreak eta usteak uler ditzaten.
- Araudiak aldatu; agian talde mistoak bultzatu behar lirateke.
- Komunikabideekiko sentsibilizazioa eta formazioa beharrezkoak dira, gazte kritikoak sortzeko, kontsumitzen dutena aztertzen dutenak.
- Interesgarria litzateke emakumeak komunikabideetan agertzea.
- Ikerketa gehiago egin behar da arlo horretan. Ezinbestekoa da neskek zer sentitzen duten jakitea.
- Oldarkortasunari buruz lan egitea interesgarria delakoan gaude, ikasle eta familiei zuzendutako prestakuntza-saioen bidez. Ikusi denez, neskek *oldarkortasun* hitzari oso kutsu ezkorra ematen diote neskek, "indarkeria" fisikoarekin edo ahozkoarekin lotzen dute, nahiz eta mutilek, eta neska bakanen batek, kirolean eta bizitzan beharrezkoa dela dioten, norberaren eskubideak defendatzeko.

Komunikabideentzako proposamenak (Alfaro et al., 2011; Angulo, 2007):

- Komunikabideetan kirolak ez etiketatzea, ez esatea kirol batzuk "emakumezkoenak" direla, eta beste batzuk "gizonezkoenak". Etiketatzea ekidingo balitz, emakumeek gustuen arabera aukeratuko lukete kirolen bat, eta ez estereotipoen arabera.
- Hizkuntza ez sexista erabiltzea.
- Emakume kirolarien albisteetan, arreta ez jartzea neskek daraman janzkeran edo antzeko alderdietan; aitzitik, emakumeen lorpenak eta egitekoak aztertu behar dira, errespetuzko hizkuntza erabiliz.

- Emakumeen ahotsak erabiltzea kirolak komentatzeko, iritziak emateko edo iritzi teknikoak emateko. Gehiago dakigu curriculumari buruz, eta profesionali buruz, neskek diotenari buruz baino.

Unibertsitatean, emakumeen presentzia bermatzea, eta emakumea protagonistatzat duten ikerketak egitea. Eredu biologistan oinarritzen diren ikerketak baztertzea, ezberdintasunak eta diferentziak bereizita (Kirk eta Oliver, 2014).

Laburbilduz, gorputz-hezkuntzako eredu tradizionala estereotipoz beteta dago, metodologiak eta edukiak aldatu egin behar dira, eta proba fisikoak egiteari utzi, emakumearen norberaren estimua eta gorputzaren irudia goretsita. Emakumeen irudiak ugaritu eta metodologia parte-hartzaileak bultzatu. Eskola-kirolean, ezinbestekoa da jardueren ikuspegia aldatzea, eta ikasteari lehentasuna ematea, irabaztearen aurretik. Programetan, aisialdirako eta erritmo-jarduera mistoak zabaldu (*fitness* modukoak) eta gazteen elkarguneak bultzatu. Monitoreen formazioan ezinbestekoa da genero-perspektiba lantzea, eta ikerketa gehiago egitea neskek zer sentitzen duten jakiteko. Komunikabideetan, ezinbestekoa da kirolak genero-markarekin ez etiketatzea, hizkuntza sexista baztertzea, eta emakumeen iritziei tokia ematea. Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzia ikasketetan, emakumeari buruzko ikerketak bultzatu behar dira, emakumearen perspektiba egokiago bat emateko.

Emakumezkoek denbora gutxiago eskaintzen diote aisialdiari gizonetzkoek baino, eta hortik jo behar lukete berdintasun-politikek, horrelako programak bultzatuz. Inportantea da kirola gustuz bizitzea, norberarena den zerbait bezala. Eskoletan, eredu profesionaletatik alde egin behar da, eta aukera eta kirol guztiak jorratu behar dira, estereotipoetatik urrunduz. Eskola-kirolean, koordinatzailearen lana ezinbestekoa izango da, eta ez dira ahaztu behar eskolaren baloreak. Komunikabideetan asko gelditzen da egiteko, emakumeen irudiek eta ahotsek prentsan eta komunikabideetan agertu behar lukete, eta, beste gauza batzuen artean, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzia graduetan eredu biologistak gainditu egin behar lirateke.

BIBLIOGRAFIA

- ALFARO, ELIDA ET AL. (2011).** *Deporte y mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: CSD.
- ALFARO, ELIDA. (2006).** *Actitudes prácticas y deportivas de las mujeres en España (1990-2005)*. Madrid: Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa (CSD).
- ANGULO, MARTA. (2007).** *Las imágenes de las deportistas en los medios de comunicación*. Madrid: Hezkuntza Ministerioko Kirol Zuzendaritza Orokorraren txostena. http://www.mujerydeporte.org/documentos/docs/articulo_imagen_mujer_deportista_en_medios.pdf
- ARENAS FERNÁNDEZ, MARÍA GLORÍA. (2006).** *Triunfantes Perdedoras*. Bartzelona: Grao
- ARISTIZABAL, PILAR ETA VIZCARRA, MARÍA TERESA. (2012).** Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2(7), 347-355.
- BIANCHI, SILVIA ETA BRINNITZER, EVELINA. (2000).** Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *efdeportes aldizkari digitala*, 5. urtea, 26. zk. <http://www.efdeportes.com/efd26/adoles.htm>
- CHIMELO, MARÍA CRISTINA ETA NEVES, MARLENE. (2004).** Corpos em metamorfose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade". *Lecturas Educación Física y Deportes*, 10(79). 2014ko urtarrilaren 18an kontsultatua. (<http://www.efdeportes.com/efd79/corpos.htm>).
- DAVOL, LISA DEANNE. (2001).** *Female student's apathy toward secondary physical education*. (Thesis). Athens, Georgia: Georgiako Unibertsitatea.
- DELPHY, LISA A. (1998).** Career opportunities in sport. *Journal of Physical Education. Recreation & Dance*, 69(7), 17-22.
- DÍEZ MINTEGUI, MARÍA CARMEN ETA GUIASOLA, ROSA. (2003).** *Estudio de las causas del abandono de la práctica deportiva en las jóvenes de doce a dieciocho años y propuestas de intervención*. "Itxaso" proiektua. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- DWORKIN, SHARI ETA MESSNER, MICHAEL. (2002).** Gender relations and sport. *Sociological Perspectives*, 45(4), 347-352.
- ELLIOT, DAVE ETA SANDER, LINDSAY. (2011).** Why females don't do sport degrees. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 10(1), 85-98.
- FINTOFF, ANNE ETA SCRATON, SHEILA. (2001).** Stepping active leisure? Young women's perceptions of active styles and their experiences of school physical education. *Spot, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- GARAY, BEATRIZ ETA EGIBAR, MIREN. (2009).** Jokoak, Kirolak eta Folklore-ikerketa. Herri kirol jarduerak eskola kirolean: diagnostikoa eta proposamenak. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- GARAY, BEATRIZ ETA EGIBAR, MIREN. (2012).** Estereotipos de género en el deporte escolar: la participación de las mujeres en los *herri kirolak*. Innovación para el progreso social sostenible. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- GARCIA MONGE, ALFONSO ETA MARTINEZ ÁLVAREZ, LUCIO. (2003).** Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar. Bartzelona: *Premio de artículos sobre actividad física y deportiva del Colegio de Licenciados de Barcelona*.
- GIBBONS, SANDRA ETA HUMBERT, LOUISE. (2008).** What are middle-school girls looking for in physical education? *Canadian Journal of Education* 31(1), 167-186.
- GOMEZ, RAUL HORACIO. (2002).** Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia. *Efdeportes aldizkari digitala*, 8. urtea, 47. zk. <http://www.efdeportes.com/efd47/subjet.htm>
- KIRK, DAVID ETA OLIVER, KYMBERLI L. (2014).** La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la

investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 7-22.

LOMAS, CARLOS. (2006). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. In A. González eta C. Lomas (Ed.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (95-112 or.). Bartzelona: Graó.

MARTINEZ ALVAREZ, LUCIO ETA GARCIA MONGE, ALFONSO. (1997). Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. In T. Alario eta C. García Colmenares (koord.) *Persona, Género y Educación* (pp. 31-71). Amarú: Salamanca.

MORENO, JUAN ANTONIO, MARTÍNEZ, CELESTINA Y ALONSO, NESTOR. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.

MUÑOZ, AZUCENA Y GUERREIRO, BRANCA. (2001). *Sexo y género en la educación*. Congreso 2001: Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo. http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sexo.htm

PIEDRA, JAVIER, GARCÍA-PÉREZ, ROCÍO, FERNÁNDEZ-GARCÍA, EMILIA ETA REBOLLO, MARIA ANGELES. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.

PRAT GRAU, MARIA ETA FLINTOF, ANNE. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Internversitaria de Formación del Profesorado*, 42(15, 3), 69-84.

PRAT, MARÍA, SOLER, SUSANNA ETA CARBONERO, LAURA. (2012). De las palabras a los hechos: Un Proyecto para promover la participación femenina en el Deporte Universitario. El Caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Àgora para la educación física y el deporte*, 14(3), 283-302.

PUIG, NURIA ETA SOLER, SUSANNA. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts: Educación física y deportes*, 76, 71-78.

SCRATON, SHEILA, FASTING, KARI, PFISTER, GERTRUD ETA BUÑUEL, ANA. (1999). It's still a man's game? The Experiences of Top-Level European Women Footballers. *International review for the sociology of sport*, 34(2), 99-111.

SCRATON, SHEILA. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madril: Morata

SERRA, PEDRONA, GARAY, BEATRIZ, VIZCARRA, MARIA TERESA, SOLER, SUSANNA ETA PRAT, MARÍA. Mirada crítica de género en el discurso de los grados de actividad física y deportes. (Prentsan)

SIERRA, MIGUEL ANGEL. (2007). El cuerpo en la educación física: algunas aportaciones e invitación a la reflexión. *Efdeportes, aldi-zkari digitala 12 (115)*. <http://www.efdeportes.com/efd115/el-cuerpo-en-la-educacion-fisica.htm>

VÁZQUEZ GÓMEZ, BENILDE, FERNÁNDEZ GARCÍA, EMILIA ETA FERRERO, SUSANA. (2000). *Educación Física y género. Modelo para la observación del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madril: Gymnos.

VILODRE GOELNER, SILVANA. (2008). Deporte y cultura fitness: la generalización de los cuerpos contemporánea. *Revista Digital Universitaria*, 9(7), 3-11.

VIZCARRA, MARÍA TERESA, MACAZAGA, ANA MARÍA ETA REKALDE, ITZIAR. (2009). *Eskolako kirol lehiaketan neskek dauzkaten beharrak eta balioak*. Bilbo: UPV/EHU eta Emakunde.

VIZCARRA, MARÍA TERESA. (2014). Emakumearen gorputza gorputz heziketan eta kiroletan. In G. Lasarte eta A. Alvarez-Uria (koor.) *Gorputza eta generoa: teoria, didaktika eta esperientziak* (129-142. or.). Bilbo: UEU.

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEAREN KONPETENTZIA ESPEZIFIKOAK

► NERITZEL ALBISUA KAPEROTXIPI

Mondragon Unibertsitatea
HUHEZI - Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

SARRERA

Konpetentzia egoera bati aurre egiterakoan pertsonak baliabide kognitiboak mobilizatzeko duen ahalmena da (Perrenoud, 2004), edota, Lasnierrek (2000) dioen moduan, aurretik jasotako ezagutza, abileziak eta jarrerak batuz egoera berriei aurre egiteko duen gaitasuna.

Konpetentzia profesionalak, aldiz, lan batek eskatzen dituen ezaugarriei aurre egiteko pertsonak dituen ahalmenak dira. Ezagutza tekniko bat baino gehiago da, eta jakiteari eta egiten jakiteari egiten dio erreferentzia; lanak eskatzen dituen ezaugarriei erantzuteari, hain zuzen ere.

Bere egoera pertsonala, denbora, espazioa eta materialak kontuan harturik, ikasleei ikasteko ahalik eta aukera gehien ematen saiatu behar du gorputz-hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesua planifikatu eta antolatuko duen profesional batek (Berliner, 1986; O' Sullivan, 1985; Pierón, 1999).

Materiaren ezagupen gaurkotua izan behar du, eta prestakuntza psikopedagogiko eta didaktiko ona (Hernandez y Sancho, 1989), izaera praktikoa duen prestakuntza batean eta bakoitzaren ikerketa ekintzan oinarritua (Fraile, 1993; Hernández eta Velázquez, 2004).

Baina ez gaitu haren ezagupenak kezkatzen, baizik eta eza-gupen horiek nola kateatzen eta konbinatzen dituen ekintzan, jokabide eta abilezia batzuk azaltzeko (Lévy-Leboyer, 2003). Horren arabera ulertuko dugu lana ondo egiten den ala ez.

Konpetentzia profesionalak hitz egiten hasten garenean, profil espezifikoei so egiten diegu, irakasle on batek dituen konpetentziak ez baitira bakarrik eta mugigaitzak: beren garapen profesional guztian zehar mugitzen eta garatzen diren ezaugarriak dira. Hori horrela, gizartea aldatuz doan heinean didaktikak ere aldatuz joaten dira, baita ezagutzak eta ebaluazio baliabideak ere, besteak beste.

Konpetentziak uste, teoria inplizitu edota buruko eskemen bizko operazioek sortzen dituzte, eta horrek aukera ematen du egoera jakinetan ekintza egokitzeko. Beraz, konpetentziez hitz egiten dugunean, hiru osagarri hitz egiten dugu. Alde batetik zeharkako abilezia eta trebetasunak: edukien, teorien eta klasifikazioen bereganatze sistematikoa, esparru profesionalari erantzuteko diziplina zientifikoei atxikia. Beste alde batetik, ezagutza eta abilezia intelektualak: arlo profesionalako prozesuaren metodologiaren entrenamendua (antolatu, aplikatu, exekutatu, diseinatu, manipulatu). Eta, azkenik, jarrerak eta balioak: lanbide profesionala aurrera eramateko eskatzen diren balioak eta oinarrizko jarrerak. Autonomia, ardura, ekimena egoera berrietan eta lantaldearekiko koordinazioa (De Miguel Diaz, 2006).

KONPETENTZIAK TESTUINGURU BATEAN IPINTZEN

Konpetentziek jarrera, prozedura eta ezagupenak integratzen eta konbinatzen dituzte. Konpetentzia profesionalak jokaeren errepertorioak dira: ezagupen, prozedura eta jarrera koordinatu eta integratuen multzoen konbinaketan ondorio dira; pertsonak jakin egin behar du egin beharreko eginkizun baten aurrean egiten eta egoten eta egoera profesionaletan eraginkortasunez ekiteko gai izaten.

Konpetentziek ekintzan jartzea eskatzen dute. Gaitasun batzuk izateak ez du esan nahi konpetenteak garenik, eta ezin ditugu konpetentziak ezagupenetara mugatu. Konpetentzia ez da gaitasunetan edo baliabideetan oinarritzen, haien mobilizazioan baizik; beraz, jokabideak ekintzan bertan besterik ez dira behagarriak. Konpetente izateko, beharrezkoa da baliabideak erabiltzen jakitea, baina kontua ez da aplikazio zuzen bat egitera mugatzea, non ikaskuntza irakaskuntzaren printzipio, lege edo teoriak testuinguru batetik bestera kopiatzen diren. Jakitetik egitera pasatzeak balio erantsi bat du: birplanteamendua dakar, egiten jakitea praktikatik eta praktikarako, zentzuak proiektatuz eta beharrezkoa den guztia kateatuz, portaera multzo bateko

exekuzioak erlazioa baitu beste batzuekin (Sebastiani, 2010).

Konpetentziak esperientziaren ondorioz ikasten eta hobetzen dira. Esperientzia eta praktika ezinbestekoak dira konpetentziak garatzeko, beren izaera dinamikoagatik (Pierón, 1982; Siedentop, 1998). Konpetentziak bizitza guztian zehar eskuratu daitezke; horrela, egoera eta testuinguru anitzetara egokitzeko ardatz nagusi bihurtzen dira. Ekintzan jartzen den konpetentzia besterik ez dago, eta konpetentzia ezin da ulertu aplikatu behar den testuinguru konkretutik kanpo; ezin da banatu aplikatu behar den egoera espezifiko horietatik at (Le Boterf, 1994; Lévy-Leboyer, 2002; Siedentop, 1998).

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEAREN PROFILA GAUR EGUN

Gorputz Hezkuntza curriculumeko materia bat da: Gorputz Hezkuntzako irakasle baten profila definituko duen esentzia. Jakina da gizarteak motrizitateari begira dituen beharrak aldatu egin direla. Irudiari lotutako ondorio negatiboei (anorexia, bulimia edota bigorexia, edota autokontzeptu fisikoaren eta norberaren gorputzaren kontzientzia hartzearen arazoak) aurre egiten lagundu behar die esku-hartze berritzaileekin. Bestalde, arazo sozialek (kulturartekotasuna, genero berdintasuna, sexu orientazioa, eta abar) sortzen dituzten egoera berriei aurre egiteko erronka ere badauka (Contreras, 2012).

Kirola bere zentzu zabal guztian hartuz, gure kulturaren parte nagusi bat ere bada, errealitate konplexu bat duena: biolentzia, jarrera ezohikoak izaten diren edota arrazonamendu moralik ikusten ez den esparrua. Egoera horiei aurre egiteko, esku-hartze berritzaile bat planteatu beharrean gaude, ez baitugu nahi kirola den guztia ontzat ematen duen ikuspegia, ezta kirola lehiaketa esentziazat hartzen duen ikuspegia onartu nahi ere. Ikuspegi berri honetatik, ikasleek kirol praktikaren bitartez balioak jasotzeko eta transmititzeko esparrua izan behar du gorputz-hezkuntzak.

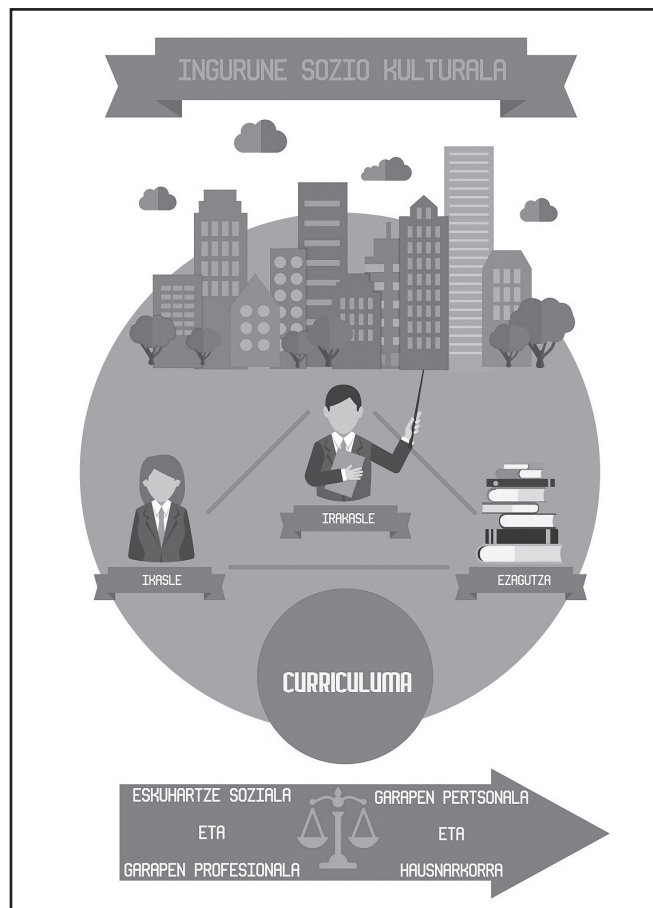
Ondorioz, gorputz-hezkuntza eraginkor bat sortu behar dugu (Tinning, Macdonald, Wright, Hickey, 2001). Diziplina horrek gizartearen eta bertako kideen beharrei erantzuteko erronka dauka, inbertsio sozialen errentagarritasunean ikasleei ebaluazio jarraitu eta programazio hezitzaile bat emateko (Contreras, 2012).

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAZIOA BIRPLANTEATZEKO ERREFERENTZIAZKO ELEMENTUAK

Gorputz Hezkuntzako irakasle baten kalitatezko formaziorako erreferentziazko marko bat eratzeko, hainbat elementuri so egin dakiok. Alde batetik, baliagarria izan daiteke irakasle hasiberrien prestakuntza programak diseinatzeko, eta, bestetik, gaur egun irakasle diren horien esku-hartzeak autoebaluatzeko eta orientatzeko. Jarraian azaltzen da laborri erreferentziazko markoa, irudietan.

Inguru soziokulturala eta balio sistema

Kalitatezko formazio batek ezagutza, abilezia eta jarrera egoki batzuk irakasteaz arduratu behar du, irakaslearen ingurune soziokulturala behatzeko eta hausnarketa kritiko bat egiteko.



Balioetan oinarritutako hezkuntza sistema sozial eta kulturaren analisi kritikoa eta hausnarkorra egin behar du irakasleak, eta ikaste-irakaste prozesuaren aldagai guztien jabe izan, haiek interpretatu eta bide egokienean ingurune soziala erabiltzeko, ikasleen ongizate pertsonala eta kalitatezko bizitza bat eraikitzen laguntze aldera.

Curriculumaren ingurua

Kalitatezko irakaskuntza batek diziplinari atxikitzen zaion curriculumari ongi ezagutzea dakar. Proposamenaren oinarriez jabetu behar da, eta testuinguruaren ezaugarri kultural eta sozialak interpretatu, diziplinaren markoari lotzeko. Irakaslearen usteetatik haratago joan behar dute erabakiek. Taldean argudioen eta justifikazioen bitartez adostutako erabakiek izan behar dute oinarriak.

Ikaslea eta haren aniztasuna

Ikaslea zentzu zabalean ezagutu behar da: garapena, hazkuntza, interesak, etab. Ikaslearen errealitatea ezagutu behar da, bere kulturari lotuta egongo baitira pentsatzeko modua, erabakitzeko modua edota interesak (Xiang, Lee eta Williamson, 2001).

Diziplinaren edukia

Baina zer edukiri buruz hitz egiten dugu? Hor daukagu urte askoan aditu zein profesionalak unibertso desberdinetan konfrontazioetara eraman dituen jatorria (Torres, 2008). a) Gorputza eta motrizitatea; b) sozialki onartutako balioak (tolerantzia, errespetua...); eta c) gizadiaren erronka nagusiak



(bakea, garapen iraunkorra, justizia unibertsala...). Aldagai horietan diziiplina izaera duen unibertso espezifiko osatuko dute Gorputz Hezkuntzako irakaslearen esku-hartzean erabiltzen diren eduki espezifikoek. Honela laburbildu genezake: Gorputz Hezkuntzako irakaslearen esku-hartzea ikaslea herritar konpetente eta egokitzen dena lortzeko izan beharko da, komunikatzen dena, inguruarekin esku hartzen duena, eta autoezagutzan oinarritua, betiere motrizitatearen eta gizabanakoen kulturen mugimenduen adierazpenean errotua duena erdigunea.

Ezagupen arloaren didaktika

Kalitatezko heziketa batean, diziplinaren edukia ongi ezagutzea garrantzitsua da, hau da, nola eralda daitekeen diziplinaren edukia ikaskuntza materia gisa. Profesionalak ezagutza akademiko-diziplinarra irakats daitekeen ezagutza gisa eraldatzeko duen gaitasuna da (Chevallard, 1985); irakasle bakoitzak duen gaitasuna eta ezagutza denbora-espazioa kudeatzeko, baliabide didaktikoak erabiltzeko, gela kudeatzeko, etab.

Esku-hartze soziala eta garapen profesionala

Kalitatezko irakasle batek sentibera izan behar du, eta ardua soziala izan behar du oraingo eta etorkizuneko lanbidearekin. Profesional bakoitzak bere garapenaren protagonista izan behar du, ikertzeko eta etorkizuneko kalitatezko irakaskuntza baterako ekintzak eta proposamenak bultzatzeko. Argudiatzen, komunikatzen eta bere funtzioa aldarrikatzen

jakin behar du. Hausnarkorra izan behar du ezagutzaren garapenarekin eta diziplinaren garapenarekin, baita aurrekoek egindako paperarekin ere.

Garapen pertsonala, hausnarkorra eta etikoa

Profesionalki eta pertsonalki garatzen diren irakasleak behar dira. Ikasle bezala iristen da prestakuntzara, bere uste eta jarrerarekin, eta horiek garatzen joango dira denboran zehar. Uste horiek eragina izango dute etorkizuneko ekitean.

Aurretiko usteek eta pentsaerek iragazkiak balira bezala lan egiten dute, hau da, jasotzen dituzten mezuak azaleratzen ez badira eta kontziente bihurtzen ez badira, aukera gehiago dago nahi ez diren efektuak lortzeko. Horregatik, irakasleen hasierako prestakuntza haien usteen hausnarketara bideratu behar da, edukietara baino gehiago. Tsangaridou-k dioen bezala, "usteak argitaratu" egin behar dira (2006). Irakasleak prest egon behar du bere esku-hartzean hausnartzeko, konpromiso etiko eta gardentasun sozial guztiarekin.

KONPETENTZIEN TAULA HISTORIKOA

Konpetentziak Gorputz Hezkuntzako irakasle baten ekintzen eraginkortasunaren adierazleen sistema bezala ulertzen baditugu, ez da askorik aldatzen irakaslegoari oro har eskatzen zaionetik, irakaslea baita, funtsean, denen misioa (Perrenoud, 2004). Konparaketa hau hainbat ikerketatik ateratako konpetentziekin eratu da.

1. taula: Gorputz Hezkuntzako irakasleen kompetentzia espezifikoaren eta Perrenoud-en (2004) irakasle ororen zeharkako kompetentzien arteko konparaketa

AUTOREAK	KONPETENTZIAK	SEBASTIANI (2007)
SIEDENTOP (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Edukiak antolatu • Edukiak transmititu • Ikasleak hainbat modutan motibatu • Ikasleak ezagutu • Ikaste testuinguruaz ezagutu • Materia ezagutu 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasleak piztu eta motibatu • Ikasleen errealitatearen arabera eskakizunak eskatu • Hezkuntza zentroan sartu • Elkar-ulertzeko gaitasuna, sentsibilizazioa eta ilusioa izan • Taldea gidatu eta kudeatu • Programa hausnarkorrek planifikatu • Eskatu eta norberari ere eskatu • Jarrera eta balioetan hezi • Ebaluazio kritikoak bultzatu • Ikasleak ezagutu • Ikasleengandik ikaskuntza lortu • Baliabide askotarikoak erabiltzen jakin • Gelan giro egokia sortu • Ikasle bakoitzaren kirol gaitasunaren arabera orientazioa eman • Ezagutzak transmititu • Inguruak eskaintzen dituen baliabideez informatu • Praktikaren ikerketaren bidez lan egin • Zaintza • Material eta instalazioak zaindu • Kirol teknika ongi jakin • Modu arduratsu eta ereduak batean aritu • Beste batzuk (prestakuntza egokia eta ezaugarri pertsonal egokiak)
PIÉRON (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Jarrera • Ikaslea behatzeko gaitasuna • Ezagutzak, motibazioak, testuinguruak eta egoerak hautemateko gaitasuna 	
ANE-CA(2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Jarrera eta balioak transmititzeko gaitasuna • Ikaste metodologiak aukeratzeko eta erabiltzeko gaitasuna • Antolatze, ebaluatze eta programak garatzeko gaitasuna 	
PERRE-NOUD (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Ikaste inguruak antolatu • Ikaskuntza prozesua kudeatu • Desberdintzen dituzten gailuak sortu edota berritu • Ikaste prozesuan eta lanetan ikaslea inplikatu • Talde lana • Eskolaren kudeaketan parte hartu • Gurasoak informatu eta inplikatu • Teknologia berriak erabili • Lanbideak dakartzen eginkizunei eta dilema etikoei aurre egin • Prestakuntza jarraitua antolatu 	
BONED ETA BESTE BATZUK (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Emozioen autokontrola • Planifikatzeko gaitasuna • Balio etikoekiko errespetua • Berrikuntza eta sorkuntza gaitasuna • Erabakiak hartzeko gaitasuna • Ardura izan • Krisialdi egoerak kudeatu • Arazoei aurre hartzeko gaitasuna • Jendaurrean hitz egiteko gaitasuna • Harreman sozialak izateko gaitasuna 	
ANCA (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen diren ikaste-irakaste prozesuak diseinatzeko, garatzeko eta ebaluatze gaitasuna • Kirola eta jarduera fisikoa modu autonomoan egiteko ohitura sustatu • Printzipio fisiologikoak, biomekanikoak, jarrazkoak eta sozialak bultzatuko dituzten eginkizunak aplikatu. • Jarduera fisiko desegokia egiteak dituen arriskuak identifikatu • Eskola kirol programak planifikatzeko, garatzeko eta ebaluatze gaitasuna • Gorputz-hezkuntzako eginkizun bakoitzeko beharrezkoak diren material eta hornikuntza egokiak aukeratu 	
		CONTRE-RAS (2012)
		<ul style="list-style-type: none"> • GHko eskolan emango diren edukiak ongi jakin eta ikaste helburu gisa egituratzen jakin • Sekuentzia didaktiko motorrak planifikatzen jakin • Erroreak ezagutza berriak sortzeko tresna gisa erabili • Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen diren jarduerak diseinatu • Ikaste maila guztietako helburu didaktikoak egoki antolatu • Ikaste ekintzak eta hezkuntza teoria inkardinatatu • Ebaluazio hezitzailea egin • Ikasle taldearen heterogeneotasuna kontuan izan • Saioaren kudeaketa curriculumean egin eta curriculumetik kanpora zabaldu • Ikasleen arteko kooperazioa eta talde lana bultzatu • Jarduera fisikoa egitera motibatu ikasleak • Elkarrizketa eta eztabaidak bultzatu • Gurasoak inplikatu gorputz-hezkuntzako ezaugarri eraikitze

Iturria: Sebastian (2007), aldatuta

Irakasleak ez ditu hautatu behar irakasteko edukiak eta haiek garatzeko metodologia aproposena soilik: ikasle bakoitzaren eskakizunei erantzuten eta bakoitzari modu batean eskatzen jakin behar du.

Gorputz Hezkuntzari eta Gorputz Hezkuntzako irakasleei haurrak balio eta jarreretan hezteko eskatzen zaie behin eta berriz, arloaren betebeharrak eskusiboak balitz bezala, markorik idealenean dagoela esaten baitzaio.

Lana ondo egiteko eta beren esperientziekin batera, irakasle hobeak izateko eskatzen zaie: gelan giro atsegina sortu, eta haurrak bertan lasai egotea, estimulatzea eta ikaste ingurune mota askotan konpetentziak ikastea bultzatu behar du.

Gorputz Hezkuntzako irakasleak ez du kirol teknikarik egokiena jakin behar, ezta egoera fisikorik hobereana izan behar ere; hori bai, aldagai horiek baliabide didaktiko eraginkorragoak lortzen lagunduko diote. Irakasleak bere baliabideak modu eraginkor batean erabiltzen jakin behar du.

Gorputz Hezkuntzako irakasle batek ikasle taldea eta eskola modu koherente batean kudeatzen eta haiekin harremanak izaten jakin behar du, arrakasta handiagoa izango baitu taldean bakarrik baino (hala egon dira, urteetan, Gorputz Hezkuntzako irakasleak).

Irakasle on bat ez da aurretik aipatu ditugun konpetentzia guztiak dituen, horiek modu orekatuan kateatzen dituen baizik (Riera, 2005); alegia, bere izaera, materia ulertzeko modua eta ekiteko ingurua ondo ulertzen dituen.

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEAREN KONPETENTZIA ESPEZIFIKOAK

Ikaskuntza-irakaskuntza egoerak kudeatzea eta dinamizatzea

Egoera didaktiko ezin hobeak sortzeko gaitasuna izatea. Horretarako, energia, denbora eta konpetentzia profesional beharrezkoak irudikatu eta beste ikaskuntza egoera batzuk sortzeko gai izatea; arazoak ikertzeko, identifikatzeko eta ebazteko moduetan oinarrituta. Konkretuki, jarraian aurkeztutako ditugun konpetentziei egiten diegu erreferentzia.

- Curriculumaren garapena kontuan hartu eta ikaskuntzara egokitzen jakin
- Gorputz Hezkuntzan izango diren edukiak zein diren jakin eta horiek ikaste helburu gisa egituratzen jakin
- Sekuentzia didaktiko motorrak planifikatzen jakin
- Akatsak erabili ezagutza berriak sortzeko tresna gisa
- Kirol materiala eta kirol ekipamenduak aukeratu eta erabiltzen jakin, egin beharreko jardunari erantzuteko

Ikaskuntza motorren progresio egokia egitea

Eskola haurraren ikaskuntza garatzeko diseinatuta dago, helburuak lortzeko bide eta metodologia batekin. Baina eskolak ezin du lantegi bat balitz bezala lan egin, katean doazen produktuak bezala; ez etikoki ez delako egokia soilik, ezinezkoa baita haurren aniztasunari erantzutea planteamendu horrekin.

- Ikaste ekintzak eta hezkuntza teoria inkardinatzea
- Gelan giro egokia sortzea
- Ebaluazio hezitzailea egitea
- Ikaslearen arteko kooperazioa eta talde lana bultzatzea
- Ikaslearen arteko elkarrekin sustatzea eta ikasleak motibatzea

Ikaskuntza-irakaskuntza egokitua garatzea

Ikasleak ikaskuntza egoera ezin hobeetan jartzen baditugu, gerta daitekeena da aurretik ezarritako helburuetara egoki iristea. Egoera horiek gizabanako bakoitzari lotuta oso aldakorak izan behar dute, bai bakoitzaren garapen motorean, bai haien aurreko ezagutza, gaitasun, interes, uste, eta abarretan. Horiek guztiak ezberdindu egin behar dira lana kudeatzeko eta antolaera didaktiko egokienak diseinatzeke eta aplikatzeko orduan.

- Gelaren kudeaketa curriculumaren espaziora eta curriculumetik kanpora zabaltzea
- Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen diren jarduerak diseinatzea
- Ikaste maila guztietako helburu didaktiko egokiak antolatzea

Ikaslearen autoikaskuntza sustatzea

Ikasteak denbora, esfortzua, estutasunak, frustrazioak, beldurrak eta abar dakartza. Ikastea erabakitzearen atzean, gizabanako bakoitzak bere arazoak izango ditu, hots, ulertzea, eraginkortasunez jardutea, boterea erakustea, besteek miresten duten pertsona bat izatea, eta abar. Horregatik, irakaslearen esku-hartzea bi ildo hauetatik abiatu behar da, jakitearen desioa edota ikasteko erabakia hartzea indartzeko edo saihestuz.

- Jarduera fisikoa egitera motibatzea eta ikasleak orientatzea
- Jarduera fisiko desegokiak dakartzaten arriskuak identifikatzea

Komunitatea jarduera fisikoaren sustapenean inplikatzeko

Gaur egungo familia gehienek haurren prestakuntzarako eta garapenerako elementu garrantzitsutzat jotzen dute eskola, baina, aldi berean, irakasleekin duten harremana ez da oso egokia. Horregatik, irakasle askok ez dute gogobetez ikusten gurasoekin elkarrizketak izatea; askotan, heziketa arazoa beren haurrengandik ikusten baitute. Haur baten guraso izatea ere egoera berri bat da askorentzat, eta, gainera, prestakuntza eta "ofiziorik" gabekoa. Gaur egungo Gorputz-hezkuntzak dituen erronkei (hots, sedentarisismoa, gain pisua, obesitatea) aurre egiteko, ezinbestekoa da familien eta eskolen arteko lankidetzak.

- Elkarrizketa eta eztabaidak bultzatzea
- Gurasoak inplikatzeko gorputz-hezkuntzako ezagutza eraikitzeke

Eskola kiroleko programak planifikatzea, garatzea eta ebaluatzea

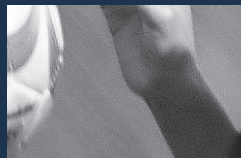
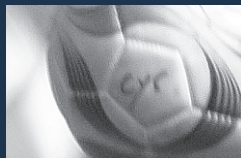
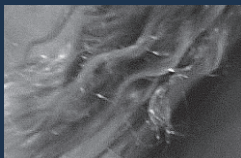
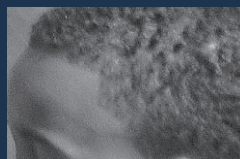
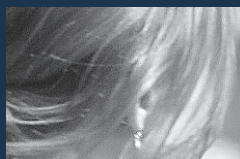
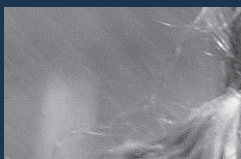
Eskola kirola (hau da, eskola adinean hasi behar den kirol praktikaren hastapena) haurraren heziketa osoaren osagarri moduan, balio positiboaren transmisio moduan eta etorkizuneko kirol praktikaren oinarri moduan ulertzen da (Uribesalgo, 2006). Baina eskola kirola ez al da eskolaren barruan dagoen beste elementu hezitzaile bat? Zergatik ez dago hezkuntza proiektuan txertatuta?

- Eskola kirola hezkuntza proiektuan txertatzea
- Eskola kirola haurraren garapenerako ebaluazio baliabide izatea

BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, D. (1986).** In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.
- CHEVALLARD, Y. (1985).** *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- CONTRERAS, O. (2012).** *Las competencias del profesor de educación física*. Bartzelona: INDE.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (KOORD.) (2006).** *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madril: Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ F. ETA SANCHO, J.M. (1989).** *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Bartzelona. Laia.
- HERNÁNDEZ, J. L. ETA VELÁZQUEZ, R. (KOORD.) (2004).** *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Bartzelona: Gráo.
- LASNIER, F. (2000).** Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (1994)** *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003).** *Gestión de las competencias*. Bartzelona: Ediciones Gestión 2000.
- PERRENOUD, P. (2004).** *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bartzelona: Gráo.
- PIÉRON, M. (1999).** *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Bartzelona: INDE.
- RIERA, J. (2005).** *Habilidades en el deporte*. Bartzelona: INDE.
- SIEDENTOP, DARYL (1998).** *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: INDE.
- TINNING, R.; MACDONALD, D. ETA HICKEY D. (2001).** *Becoming a physical education teacher: contemporary and enduring issues*. Pearson Education, Frenchs Forest.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008).** Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. Gimeno Sacristán-en (kolab.). *Educación por competencias ¿que hay de nuevo?* (142-175. or.). Madril: Morata.
- TSANGARIDOU, N. (2006).** Teacher's beliefs. Kirk, D.; Macdonald, D. eta O'Sullivan, M. *The handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.
- URIBESALGO, I. (2006).** *Eskola-kirola. Gogoeta batzuk*. Jakingarriak, 68, 18-23.
- XIANG, P., LEE A. ETA WILLIAMSON, L. (2001).** Conceptions of ability in physical education: children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- FRAILE, A. (1993).** La investigación-acción en la educación corporal. M.G. Pérez Serrano (lag.). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madril: Dykinson.
- O'SULLIVAN, M. (1985).** A descriptive analytical study of student teacher effectiveness and student behaviour in secondary school physical education. B. L. Howe eta J. J. Jackson (ed.). *Teaching effectiveness research*. Victoria: University of Victoria.
- PIÉRON, M. (1982).** *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Brusela: Ministère de L'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- SEBASTIANI, E. (2010).** *El perfil competencial del profesorado de Educación Física*. Educación física. Complementos de formación disciplinar-en. 4. Zk., 1. lib.

jakingarriak



m
MONDRAGON
UNIBERTSITATEA

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA