

**Poto berriro ez egiteko.
Bertso-eskoletako emakume
bertsolari-irakasleen
ekarpen metodologikoa**

*To not stumble over the same stone.
The methodological contribution of
women bertsolaris teachers in verse schools*

Vanesa FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Amaia ALVAREZ-URIA
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

María Teresa VIZCARRA MORALES
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Jasotze data: 2021.06.10 Onartze data: 2021.11.15

Laburpena

Artikuluaren helburu nagusia bertso-eskoletan irakasle diren emakume bertsolariek eskolak ematean erabiltzen dituzten metodologiak, irakasteko moduak eta baliabideak nolakoak diren ezagutzea da, eta horrekin eredu tradizional-patriarkaletik berritzaile-feministara pasa direla frogatu eta haien kontzientzia feministak horretan eragina izan duen egiaztatu nahi da. Horretarako, 10 emakume bertsolari elkarrizketatu dira eta 2 emakume bertsolari-irakasleren jarduna behatu da haien eskoletan. Eskuratutako emaitzen arabera ondoriozta daiteke irakasle hauen metodologiek, irakaste estiloek eta baliabideek gaurkotze prozesu bat bizi izan dutela. Alde batetik, globalizazioak ezagutzak transmititzeko moduan aldaketak ekarri ditu. Bestetik, Bertsozale elkartearen materialetan aurreko mendean pedagogogo batzuek proposaturiko teoria berritzaile eta kritikoek lekua dute. Bukatzeko, lidergo dialogikoa sustatzen da eta guztien ahotsak kontuan hartzen dira. Horrekin batera, oso lotuta dago kontzientzia feministak berarekin dakarren pedagogia feminista. Izan ere, egungo emakume bertsolari-irakasleek lanean dihardute ikasle kritikoak izan daitezen, eredu hegemoniko patriarkalak inposatutako praktika diskriminatzaileak erreproduzitu edo jasan ez ditzaten bertsozale eta pertsona bezala.

Gako-hitzak: emakume bertsolariak, irakaskuntza metodologiak, lidergo dialogikoa, eredu patriarkala, ikuspegi feminista.

Abstract

The aim of this paper is to know the methodologies, teaching styles and learning resources used by women bertsolaris, and doing so, we will like to probe the evolution from the traditional-patriarchal method to the renovative-feminist one, and the influence of their feminist consciousness in the process. To do this, 10 women bertsolaris were interviewed and observations were made in the classroom with 2 women bertsolaris. Among the results obtained, it can be concluded that the methodologies, teaching styles and teaching resources used by these teachers have been upgraded. On the one hand, globalization has brought about changes in the way knowledge is transmitted. On the other hand, the innovative and critical theory proposed by some pedagogues in the previous century has a place in the materials of the Bertsozale elkarte. Finally, dialogical leadership is encouraged and everyone's voices are taken into account. With it, feminist consciousness is closely associated with feminist pedagogy. In fact, women bertsolaris are working to develop critical thinking in students about discriminatory practices imposed by the patriarchal hegemonic model.

Keywords: women bertsolaris, teaching methodologies, dialogical leadership, patriarchal model, feminist perspective.

1. Sarrera. 1.1. Irakaskuntza tradizionaletik irakaskuntza berritzailera. 1.1.1. Pedagogiaren erreformatzaile handiak. 1.1.2. Irakaskuntzaren kontzepzio berri baterantz. 1.1.3. Kontzientzia eta ikuspegi feminista. 1.1.4. Bertsolaritzaren metodologia eta baliabideak. 2. Metodoa. 2.1. Kasu-azterketa. 2.2. Testuinguruaren deskribapena. 2.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak. 2.4. Prozedura eta analisirako tresna. 3. Emaitzak. 3.1. Pedagogia tradizional-patriarkala. 3.2. Emakume bertsolariek irakasle gisa erabilitako metodologia. 3.2.1. Irakaskuntza metodoak. 3.2.2. Metodologia aktiboak eta lidergo motak. 3.2.3. Kontzientzia feminista/pedagogia feminista. 3.2.4. Bertsolaritza hezkuntzan: baliabide eta materialak. 4. Eztabaida eta ondorioak. 5. Bibliografia.

1. Sarrera

“Dohain bereziak izan behar ditu bertsolariak?” Sasoi batean, galdera horri baietz erantzun zioten adituek, bertsolaria izateko bertsolari jaio behar zela uste baitzuten. Basarrik bere *Bertsolaritzari Buruz* obran (1984) ideia hori defendatu zuen (Larrañaga, 2013).

Baina ez dira denak beti uste berekoak izan. 1980ko hamarkadaren hasieran, Xabier Amurizaren *Hiztegi errimatua* (1981) eta *Zu ere bertsolari* (1982) eta Joanito Dorronsororen *Bertsotan I* eta *Bertsotan II* (1988) argitaratu ziren, bertsolari izaten ikasteko sortu ziren lehen metodo didaktikoak. Bertso eskolen sorrera eta hauen loraldia ekarri zituzten lanok. Izan ere, bertsolaritza landu daitekeela erakutsi zuten egile hauek, eta hortaz, bertsoaren teknika lantzen laguntzen dute obra horiek (Egaña, 2007). Hortik aurrera, beraz, ez zen odolean eramaten zen zerbait, landu zitekeen zerbait ere bihurtu zen bertsolaritza. Horrela, bertso-eskolak bertsolaritzaren erdigune bihurtu ziren eta jende guztiari bertsolari izateko aukera eman zitzaion (Zubiri, Aierdi & Retortillo, 2019). Horren garrantzia ikus daiteke, adibidez, Bertsozale elkartearen helburu diren hizkuntza eta kulturaren transmisioa eta iraupenaren barruko lan ildoetara erreparatuta: bertso-eskolak, hezkuntza arautua eta aisialdia.

Gaur egun, jakina da bertsolaritzara hurbiltzeko alde teknikoaren lanketa ezinbestekoa dela bertso-eskoletan, baina aditu askok beste alderdi batzuk ere kontuan izan behar direla azpimarratzen dute. Adibidez,

Joxerra Garziak bertsoetan emozioek duten garrantzia azaldu du, egile honen arabera bertsoaritzaren genero komunikatiboa denez, ikus-entzuleen ezaugarrietara egokitu behar da diskurtsoa, hau da, bertsoak har-tzaileak hunkitu behar dituela azpimarratzen du (Garzia, 2012).

Ildo honi beste lerro bat gehitu diezaiokegu bertsoaritzaren lanketa-rekin lotuta. Izan ere, emakume bertsolarien ahotsak batzen dituzten ikerlanetan diskriminazioaren eta botere-harremanen ondorioak eta alderdi sozio-emozionalaren garrantzia azpimarratzen dituzte. Lanketa emozionalari dagokionez, bertsolari guztiak kideekin eta publikoarekin seguru, konfiantzaz eta eroso sentitzeko egin beharreko ikasketa-bidearen beharra nabarmentzen dute (Alberdi, 2015; Larrañaga, 2013; Lasarte et al., 2016).

Bertso-eskolak transmisio guneak izateaz gain, sozializazio-eremuak ere badira (Artetxe, 2019b), izan ere, komunitatean parte hartzen has-teko leku inizatikoak dira. Bertso-eskola egungo bertsoaritzaren mun-duan eremu segurua da, eroso, abegitsua eta bertan (er)aldaketak gerta daitezke. Neskek mutilen aukera eta eskubide berberak dituzte eremu horretan, parekidetasunean bizi dira bertan dauden denboran eta horrek emaitzak ematen ditu: Euskal Herriko Eskolarteko Bertsolari Txapelketan txapeldunen 548 emakumezkoak izan dira 1989-2018 artean (Zubiri et al., 2019). Hala ere, Jon Martinek (2020) 2019ko Euskal Herriko bertso-lari txapelketa nagusian lurraldeka emakume eta gizonen partaidetza zein izan zen azaltzen du (ikus 1. taula) eta bertan ehunekoa jaitsi egiten da % 19,4ra:

1. taula: 2019ko txapelketa nagusian emakume eta gizonen partaidetza

Eskualdea	Gizonak	Emakumeak
Xilaba	11	4 (% 26,6)
Nafarroa	27	8 (% 22,8)
Araba	20	6 (% 23)
Bizkaia	53	13 (% 19,7)
Gipuzkoa	76	14 (% 15,6)
Guztira	187	45 (% 19,4)

Batetik, emakumeen presentzia areagotzen doala ikus daiteke, baina oraindik baxua da eta eskolatik plazara etena gertatzen dela argi dago (nahiz eta hori belaunaldi berriekin aldatzen doan). Beraz, presentzia hau ez da beti egon. Bertsolaritza androzentrikoa izan da eta bertso-eskolen sorreran bertsolaritzaren irakaskuntza sexista eta patriarkala zen. Bertsoaren mundua aldatzen hasi zen 1990eko hamarkadan, belaunaldi berriaren etorrerarekin, era berean, mende aldetak bertsoaren erregistroa eta audientzia zabaldu egin ditu (Zubiri et al., 2019). Horrekin batera, XXI. mendeak olatu feminista biziberritua eta indartsua ekarri digu eta horren aztarnaren bila abiatu gara ikerketa honetan.

Hurrengo lerroetan Hego Euskal Herriko bertso-eskoletan irakasle dabilzan bi emakume-bertsolariren diskurtsoak eta praktikak ezagutuko ditugu, haien kontzientzia feministak klaseak emateko moduan eragin duen jakiteko. Batetik, jasotako irakaskuntza-ereduari buruz arituko gara eta, bestetik, haiek darabiltena ezagutuko dugu. Feminismoak eman dizkien begirada eta tresnak, eta horren ondorioz eskolak emateko moduan egindako moldaketak aurkitzeko xedea dugu, hortaz, jarraian, metodologiak, baliabideak eta harremanak izango ditugu aztergai.

1.1. Irakaskuntza tradizionaletik irakaskuntza berritzailera

Hezkuntza-erakundeak gizarte esparruaren dinamiken mende daude. Hezkuntzak izan dituen aldaketak eta hobekuntzak ikertzaile askoren interesekoak izan dira azken urteotan. Hala ere, agerian geratu da zein zaila den gai horri heltzea, konplexutasun handia duelako eta horren azpian dauden faktore ugariak direla eta (Fullan, 2011; Murillo, 2006).

Esan daiteke eredu tradizionala osatu eta gaurkotu dituzten teoriak sortu direla ezagutza nola sortzen den azaltzen saiatzeko. Lan horiek eragin handia izan dute aldaketa-prozesu horretan, zehazki ikasleak bere ingurune sozialarekin ezartzen dituen harremanak kontuan hartuko dituzten korrante pedagogikoak sortzeko.

1.1.1. Pedagogiaren erreformatzaile handiak

XX. mendean zehar hezkuntza-erreferenteek bultzatutako korrante berritzaileek izan zuten garrantzia nabarmenduko da hurrengo lerroetan.

Alde batetik, Lev Vigotski dugu, hezkuntza interakzio edo elkarreragin sozial bezala ulertu zuena. Bere ustez, ikasleak bere ingurune soziala-

rekin duen interakzioaren bidez eraikitzen du bere ezagutza; izan ere, pertsonak gizartearekin izaten dituen interakzioak eragin handia du bere funtzionamendu intelektualean, eta horregatik esan daiteke, ikaskuntza prozesu sozial bat dela. Ikasle bakoitza subjektu aktibo bezala ulertu behar da ikaskuntza-prozesuan, eta ez bakarrik hartzaile pasibo bezala, izan ere, interakzio sozial horretan bereganatu dituen ezagutzei esker, gai da esanahiak ulertzeko eta haiei zentzu berri bat emateko. Horrela, aurretik dituen ezagutzak eraldatu eta berreraikiko ditu (Quintero, 2019).

Beste alde batetik, Paulo Freire pedagogo eta pentsalaria dugu, pedagogia kritikoa deituriko teoria proposatu zuen eta harekin hezkuntzari eta gizarteari, oro har, ekarpen garrantzitsua egin dio. Ikaskuntza dialogikoaren bidez hezkuntzari eta irakasle eta ikasleen arteko harremanei heltzeko ikuspegi guztiz berri eta desberdin bat ekarri du (Freire, 1997). Proposamen freirearrean elkarrizketa ekintza pedagogiko batean kokatzen den eskakizun existentziala da. Elkarrizketa horretan, irakaslea ez da irakasten duen bakarra, eta ikaslea ez da ikasten duena soilik; biek, ekintza dialogikoan, elkar hezten dute, eta irakasle kritikoa zeregina ikaslearentzat biderik onena bilatzen laguntzea izan behar da, ikasleak munduan duen lekua har dezan eta kritikoki azter dezan (Pallarès, 2014).

1.1.2. Irakaskuntzaren kontzeptio berri baterantz

Ildo horretan, gaur egungo literatura zientifikoak kultura, interakzioa eta elkarrizketa nabarmentzen ditu ikaskuntzarako funtsezko faktore lez (Apple & Beane, 1997b; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013; Freire 1997; Peterson, 1995; Sánchez Aroca, 1999). Eskola eremuan egiten diren jarduera guztiek, hezkuntza ez formalekoek ere, funtsezko zeregina dute ikasle guztientzako kalitatezko ikaskuntza bermatzeko. Hori egin ahal izateko, ikasle bakoitza ezagutu behar da, eta bide onena berari hitza ematea da, eta esateko duena entzun.

Hezkuntza-prozesua XXI. mendean kokatu behar da, ingurune berriari erreparatu behar dio, eta globalizaziotik eratorritako eraldaketa sozialak aintzat hartu. Horregatik, ezagutzaren transmisio eraginkorrak askotariko euskarriak erabili behar ditu; izan ere, bat egiten du ahozko kodifikazioarekin, idatzizko kodifikazioarekin eta ikasleen ikonosfera digitalarekin (Pallarès, 2014). Era berean, ezin dugu ahaztu ikasleen aniztasuna eta historikoki arraza, klasea eta generoa diskriminazio-iturri izan direla, eta hezkuntzan desberdintasunak eta diskriminazioa eragiten jarraitzen duela (Escudero, González & Rodríguez, 2014). Horrez gain,

bertso-eskoletan metodologiak kontuan hartu behar ditu ikasleen gaitasun, motibazio eta ikasketa-maila (Bernal & Martínez, 2009). Aniztasun hori aberastasun gisa ulertu behar da eta ez oztopo bezala, hau da, ezinbestekoa da ikasle guztien kalitatezko hezkuntza ahalbideratu eta bermatu behar duen irakaskuntza erabiltzea (Prieto et al., 2009).

Hala, azken ikerketetako aurkikuntzek ideia hau azpimarratu dute: demokrazian eta komunitate osoaren parte-hartzean oinarritutako hezkuntza sistemaren eta eskolaz kanpoko jarduerak berdinen arteko elkarriketaren bidez, hobekuntza akademikoak sustatzen dituzten eta justizia eta ekitatea bultzatzen dituzten hezkuntza-politikak garatzen dira. Horrela, eskolako eta eskolaz kanpoko eragile guztien ahotsak garrantzitsuak direla defendatzen da (Apple & Beane, 1997a; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013; Freire, 1997; Padrós & Flecha, 2014; Peterson, 1995; Murillo, 2006; Sánchez Aroca, 1999).

Puntu honetara helduta ezinbestekoa dugu irakasteko moduei buruz hitz egitea. Irakasteko moduei buruz hitz egiten denean, askotan, lidergo motei buruz ari gara. Izan ere, talde bat egoki gidatzea da irakaslearen lan nagusietako bat.

Lidergoa ulertzeko modua eboluzionatzen joan da garaiaren arabera. Lidergoari buruzko ikerketen hastapenak 1930eko eta 1940ko hamarkadetan koka daitezke, orduan garatu zirelako lehenengo teoriak. Ikuspegi horiek liderren edo gidarien ezaugarriak berezkoak zirela defendatzen zuten. Lewinek proposaturiko teoria oso garrantzitsua izan zen. Hiru lider mota proposatu zituen (Lewin, Lippit & White, 1939): 1. Autokratikoa edo autoritarioa. 2. Parte-hartzailea edo demokratikoa. 3. “Laissez faire” erakoa edo lidergo liberala.

Ondoren, beste ikertzaile batzuek lider baten portaera testuinguruaren arabera aldatzen dela adierazi zuten (Fiedler, 1967; Hersey & Blanchard, 1977). Handik urte batzuetara, 1980ko hamarkadan, ‘irakaskuntzako lidergoa’ agertu zen. Horrela komunitate baten kide guztien lidergo praktikak sortu, garatu eta finkatzeko prozesu gisa definitzen den lidergo dialogikoa sortu zen (Padrós & Flecha, 2014). Berdinen arteko elkarriketek, partaidetzak eta ahots guztiak kontuan hartzeak praktika inklusiboak garatzen laguntzen dute. Lidergo dialogikoak kulturaren aldaketak ekarri zituen, besteak beste, komunitate osoaren konpromisoa eta erantzukizuna kontuan hartzen ditu eta ikastetxearen funtzionamenduan eta kudeaketan inplikatzeko da (Escudero, González & Rodríguez, 2014; Murillo, 2006; Sánchez, 1999).

Aurreko lerroetan planteatutakoa kontuan hartuta, egiaztatu daiteke gaur egun garrantzi handia duela ikasleak bere ikaskuntza-prozesuan duen jokoarak (Bernal et al., 2009). Gaur egungo metodologia aktiboetan ikaslea bere ikaskuntza-prozesuaren protagonista aktiboa da. Nabarmen-tzekoa da, halaber, ikasleek asko ikasten dutela prozesu honetan sortzen den besteekiko elkarreraginetik.

Azkenik, ikaskuntza esanguratsuaz hitz egiten da. Ikaskuntza horrek lotura du ikasitako ezagutzekin: ezagutza horiek eduki erabilgarria dute, errealista da eta egunerokotasunean aplikagarria da (Bernal et al., 2009). Irakasteko lidergoaren eraldaketa hori bertso-eskoletan ere gertatu da.

1.1.3. Kontzientzia eta ikuspegi feminista

Bertso-eskola gizartearen eredu soziokulturalak islatzen dituen espaziotzat hartzen da. Eskolak eta eskolaz kanpoko jarduerak leku eta garai bakoitzeko gizarte-sistema erreproduzitzeko joera dute, eta jendarte bakoitzean indarrean dauden botere- eta hierarkia-posizioen aldeko eta kontrako joerak agertzen diren agertokietako bat da. Hori dela eta, garrantzitsua da espazio horiek birpentsatzea, eta, horren bidez, praktika diskriminatzaile, sexista eta baztertzailleetatik urruntzea (Montenegro & Corbalán, 2020). Ildo horretan, funtsezko puntu bat da feminismoaren teoriak irakaskuntzan sartzea (León, Martínez, Gamito & Vizcarra, 2020). Bertso-eskoletan, eskoletan bezala, bi kultura egon dira. Bata, gizonena, eskoletan irakatsi, ikasi eta positiboki baloratu dena, eta martxan jarraitzen duena. Eta bestea, emakumeena, ikusezin bihurtu, etxe-eremura baztertu eta negatiboki baloratu dena (Alvarez-Uria, Vizcarra & Lasarte, 2019). Egun, gizon eta emakumeen kategoriak gainditzen dituzten aniztasun berriak kontuan izan behar dira, sexua, generoa eta sexualitatea elkarrekin gurutzatzen direlako. Horregatik, hezkidetzat pixkanaka binarismoa gainditzearekin, transexualitatearen presentziarekin edo heterosexualitatearen deszentralizazioarekin lotzen hasi da (Alvarez-Uria et al., 2019).

Pedagogia kritikoaren eta feministaren arteko lotura interesgarria da. Pedagogia kritikoak zalantzan jartzen ditu irakaskuntza barruan dauden botere eta menpekotasun-harremanak. Pedagogia honek planteatzen duen bezala, ikaste-prozesuak etengabe egon behar du modu kritikoan hausnartzen. Pedagogia kritikoak irakaskuntza praktika politiko, sozial eta kultural gisa ikusten du, eta, aldi berean, helburu nagusi gisa planteatzen du ekitate ezak sortzen dituen subordinazio moduak za-

lantzan jartzea, edo diferentziak onartzen ez dituzten harremanek salatzea, besteak beste (Montenegro et al., 2020). Horregatik, bertso-eskoletan bi norabidetan proposatu beharko lirateke zereginak eta jarduerak: alde batetik, neskek genero-rola gainditzen jarraitzeko lekua izan behar dute haien autonomia eta askatasun maila handitu dezaten. Beste alde batetik, mutilek maskulinitate hegemonikoaren berrikuspen kritikoa egitea ezinbestekoa da (Alvarez-Uria et al., 2019).

Bertsolaritzaren alorrean, emakume bertsolariak eremu publikoan gizonen pare egoteko eskubidea aldarrikatzen ari dira, generoari buruzko hausnarketa kritikoa bultzatzen dute eta ikuspegi androzentrikoa salatzen dute (Alberdi, 2019). Izan ere, bertsolari kopuruari begiratu gero, argi dago emakumeen zapalketa sozialaren ondorioz desoreka handia dagoela (% 75 gizonak eta % 25 emakumeak dira) (Zubiri et al., 2019). Egoera horren aurrean diskriminazio positiborik ez egoteaz gain, emakume bertsolariei ematen zaien espazio sinbolikoa ere nahiko mugatua izan da orain arte, osagarri izaten baitira gehienetan. Horri gehitu behar dizkiogu legitimazio falta eta publikoaren zati bat deseroso eta aurka agertzea generoarekin lotutako gai honen aurrean (Zubiri et al., 2019).

Bertsolaritza plazagizonena izan da historikoki, eta emakumeak haien presentzia eta parte-hartzea lortzeko bidea egiten ari dira, plazandre izateko eta aritzeko eskubidea borrokatzen (Lasarte, Vizcarra, Perales & Fernández, 2020). Emakume bertsolariek azken hamarkadan euren egoerari buruz hausnartu dute eta kolektiboki kontzientzia hartze prozesu bat bizi izan dute. Ikuspegi feministatik bertsolari izatea haientzat zer izan den, eta bereziki testuinguru horretan emakume izatea zer den izan dute gogoetagai (Alberdi, 2019).

Emakume bertsolari askok, esan bezala, kontzientzia feminista eraiki dute, edo eraikitzen ari dira, bertsolari izateko eredu hegemonikoa den plazagizona izan zuten erreferente horretatik aldenduz eta haien irudia sortuz, baina horra heldu ahal izateko krisi garai bat pasatu behar izan dute, aldaketarako inflexio puntu bat. Krisi edo aldaketa-une horretan konturatu dira bere bertsolari-identitatea eta bere emakume-identitatea eraiki dituztela tradizioak emandako menpeko rol bereizietan oinarrituta, rol maskulinoaren imitazioa eginez edota egokitu zaien rol femeninoa jokatuz (Alberdi, 2019).

Beraz, baieztatu daiteke XXI. mendearen hasieratik hona emakume bertsolariak zenbait topaketetan elkartu direla eta jabekuntza prozesu batean dabiltzala. Topaketa horietatik abiatuta, genero ikuspegia eta be-

girada feminista bertsoaren munduan txertatzeko eta lantzeko ekimenak sortu dituzte, (Artetxe, 2019a), pertsonalaren eta politikoaren arteko loturak urrats bakoitzean eginez.

Horrela, bertsolaritza tradizioetik modernitaterako bidea egiten ari den honetan, emakume bertsolariak aldaketa prozesuan daude eta haien ingurune hurbilean horren eragina sumatzen ari dira. Ahots subalternoa izatek (Spivak, 1993), agente izatera pasa dira (Kabeer, 1999), hau da, ahanzturan eta isilik egotetik ahots propioa aurkitu eta erabiltzeko bidea hartzea pasa dira (Lasarte et al., 2016). Agentzia kontzeptuak emakumeek duten ekiteko, aktibatze gaitasuna eta biktima edo objektu izatek subjektu edo agente izatera pasatzea adierazten du. Horren arabera, emakume bertsolariak bidean modu batean edo bestean ukatu zaien boterea hartzen eta ahalduntzen joan dira (Rowlands, 1997). Beraz, esan daiteke kontzientziadun diskurtso bat sortzen ari direla, maila pertsonalean eta maila kolektiboan.

Nancy Downing-ek eta Kristin Roush-ek (1985) azaldu zuten identitate feminista eraikitzeke ezinbestekoa dela kontzientziazioa eta generoaren inguruan dauden aurreiritzi eta diskriminazioei aurre egitea. Bertsolaritzari dagokionez, bide horretan hainbat lan eta hainbat estrategia jarraitu dira. Hausnarketa eta gogoeta asko mahai gaineratu dira bertsolari izateko eredu patriarkal edo maskulinoa imitatuz bizi izandako esperientziei buruz eta Jone Miren Hernándezek (2019) aipatzen duen bezala, prozesu hori bukatu gabe dago.

Egun esparru ezberdinetan genero perspektiba txertatzen ari dira bertsolaritzaren komunitatean dauden pertsona kontzientziadunak eta Bertsozale elkarteko Genero taldeak eta zuzendaritza talde berriak. Egun norabide honetan ekimenak eta taldeak daude abian bertsoaren munduan; emakume bertsolarien arteko sareek eta beste emakume feminista batzuekiko harremanek eraman dituzte emakume eta bertsolari sentitzera modu kontziente, kritikoa, banaezin eta kolektiboan (Lasarte, Fernández, Alvarez-Uria & Gómez-Pintado, 2019).

Bertsolaritza gaurkotzen, eraldatzen eta bere kalitatea hobetzen laguntzen ari dira emakume bertsolariak diskurtso berriak sortuz (Zubiri et al., 2019), eta egindako lanketa islatuko da irakasle gisa erabiltzen dituzten irakaskuntza metodo, gai eta baliabideetan ere. Izan ere, bertsoaren munduan aldaketa handiak gertatzen ari dira eta prozesu honetako ardatzetako bi bertso-eskolak eta emakume bertsolarien sareak dira. Batak neskei atea zabaltzen dizkie bertsolaritzaren komunitatera sarbidea pa-

rekidetasunez emanenez, eta besteak kontzientziazteko, kидetasuna bermatzeko, eta subjektu aktibo eta ahaldundua sortzeko aukera ematen die.

Ikerketa honetan emakume bertsolari eta bertso-irakasle diren profesionalak izandako irakasle esperientziak kontatu dizkigute eta haien ahotsak kontuan izan ditugu, haien eskola-saioretan egindako behaketa-rekin batera, testu hau gauzatzeko. Haiek, haien emakume, bertsolari, eta irakasle izaera, pentsamolde eta jardueretatik abiatuta, bertsolaritza ulertzeko modu berri batera heldu dira, eta horren ondorioz arte edo kultura-ekintza horren metodologia eta irakaskuntza eraldatzen eta gaurkotzen ari dira.

1.1.4. Bertsolaritzaren metodologia eta baliabideak

Bertsolaritza euskarari eta euskal kulturari lotua egon da, kulturaren biziberritzean erreferente gisa hartua izan da, eta, era berean, hizkuntzaren iraupenean eta estrategian ere zer esan handia izan du. Genero literario-komunikatibo hau mende alduketarekin batera landa eremutik ingurune hiritarrera zabaldu da (Lasarte et al., 2016; Zubiri et al., 2019) herriko plazatik eskolarako bidea eginez, besteak beste. Egunotan, esan bezala, bertsolaritza bertso-eskoletan eta hezkuntza arautuan lantzen da, baina lan honetan hezkuntza ez formalari begiratuko diogu, bertso-eskoletan egiten denari.

Metodologia egokia eta eraginkorra ezartzeko ikaskuntza-irakaskuntza prozesu batean kontuan hartu beharko litzateke zer-nolako tesuingurutan ezartzen den. Hala, Alonso, Gallego eta Honey-entzat (2004), ikasleek dituzten ikaskuntza-estiloak ezagututa, laguntza pedagogikoa ikasleen ezaugarrietara egokitu daiteke, hezkuntza-kalitatea eta errendimendu akademikoa handitzen laguntzeko (Gutiérrez, García & Vieira, 2012).

Gutiérrez, García eta Vieirak (2012) eta Frank Coffield eta bere laguntzaileek ikaskuntza-estiloak neurtzen dituzten tresnak behar bezala aplikatzeak abantailak dituela diote, eta ikasleek eta irakasleek haien ahulezien eta indarguneen ezagutza areagotzen lagunduko lukeela. Bestalde, Eugene Saddler-Smith en iritziz (2001) autoezagutza horren potentziala ohiko jokabideak behatzean eta zalantzan jartzean agertuko litzateke.

Bertsolaritzaren ikaskuntza-irakaskuntzari begira, bi eredu nagusi bereiz ditzakegu: metodologia tradizionala eta metodologia berritzailea.

Bertsotan ikasteko hastapenetan erabiltzen zen metodologia eredu tradizionala edo zurruna eta patriarkala edo androzentrikoa zen (Lasarte et al., 2016). Ikerketa batzuen arabera (Alberdi, 2015; Lasarte et al., 2016), oinarritzko teknika ikasi eta ikasleek oso gazte eman behar zuten oholtzarako jauzia, ez zen elkartasunik, konplizitaterik, autoestimurik ezta konfiantzarik lantzen bertso-eskoletan; bertsolari eredu bakarra zegoen eta eredu maskulino hori emulatzen zen. Esan daiteke eredu tradizional horretan irakaslea izaten zela protagonista, komunikazioa norabide bakarrekoa zen, ikaslea pasiboa zen eta berehala bakarka inprobisatzen hasten zen beste ikasleekin lehian, oholtzan. Irakasleak soilik ezagutzak transmititzen zituen eta bertsolaritzaren alde teknikoari garrantzi handia ematen zion (edukiari eta ez harremani).

Joxerra Garzia, Andoni Egaña eta Jon Sarasuaren *Bat-bateko bertsolaritza* liburuan (2001) Amurizaren bat-bateko bertsolaritzaren definizioa aipatzen dute. Horren arabera, doinua, errima eta neurria dira bertsolaritzaren alderdi teknikoak, ikaskuntzaren edukiak. Gaiak ere aipagarriak dira, bertsolariak bere inprobisazioan poesia, gogoeta eta txantxa tartekatuz, hainbat arlotako informazioa eskaintzen duelako. Bertsolariaren ekarpena, hain zuzen, maila desberdin horien erabilera sortzaile eta erakargarrian datza: gizarte albisteak, politika aipamenak, sexu-kontuak, kultura aferak, herriko gorabeherak... Halaber, ikus-entzuleen egoerari buruzko aipamenak ekartzen dituzte testuingurua aintzat hartuz, maiz beste bertsolariek esandakoaren aurkako bat-bateko erantzun eta zirikadaz ziprztinduta (Garzia, 2011).

Bat-batekotasuna ez da prozesu erraza, teknikaren ezagutza sakona behar da eta diskurtsoak eta garatzen diren ideiak landuak izan behar dira (Amuriza, 1982). Bertso idatzien kasuan aldiz, sortzeko prozesuan bat-batekoaren teknika berbera erabiltzen da, baina bertsolariak behar beste denbora izaten du bertsoa prestatzeko (Lasarte et al., 2016).

Egungo metodologia berritzaileak kontuan izaten ditu bertsoaren alde teknikoa eta bertsolarien alde sozio-emozionala (Lasarte et al., 2016). Metodologia berritzaileak ikasleak aktibatzen ditu, eta haien ikaskuntzaren protagonista bihurtu; irakaslea, bitartean, bidelagun eta laguntzaile rolean dago. Jarduerak esanguratsuak, motibagarriak eta praktikokoak dira, errealitatearekin konektatuta daude eta ikaslea autoebaluazioa eta autoerregulazioa lantzerantz bideratzen dute.

Metodologia aktiboek hiru ardatz dituzte: a) ikasle engaiatuek aurreragaztuetatik ikasketa esanguratsua eraikitzen dute; b) ikasleak trebatzen

dituen autogidatutako ikaskuntzaren sustapena egiten da; c) egoera erreala konplexuetan oinarritutako irakaskuntza egiten da (Ezquerria, De Juanas & Martín, 2015). Metodologia hauek ikasgelan eraginkorrak izan daitezten lau osagai bete behar dituzte: 1. Helburuekin, edukiarekin, taldearekin eta unearekin ondoen bat egiten duen metodologia aukeratzeko. 2. Helburuetara eta taldera ahalik eta ondoen egokitzea. 3. Metodologiaren mekanika argi azaltzea ikasleak seguru sentitzeko eta funtzionamendua ondo ezagutzeko. 4. Taldekide guztien parte-hartze aktiboa ziurtatzea (Gómez-Pintado, Rojo & Zuazagoitia, 2018).

Bertso-eskolen testuinguruari begira, metodologia berritzaileek ikasleen autonomia eta sozializazioa sustatuko dituzte, ikasle-taldearen araberako egokitzapenak egingo dira ikasle guztien beharrak eta interesak aintzat hartzeko, eta praktika erreflexiboa bultzatuko dute, alderdi teknikoa lantzearekin batera.

Bat-bateko ahozkotasanera ez da heltzen lan egin gabe, esan bezala, eta metodologiaz, estiloaz eta lidergo motez jardun ostean, bertsoak ikasi eta irakastean erabiltzen diren materialei ipiniko diegu arreta orain. Horixe ditugu hainbat erreferentzia-obra bertsogintzan trebatzen laguntzeko: Xabier Amurizaren *Hiztegi Errimatua* (1981), *Zu ere Bertsolari* (1982) eta *Hitzaren Kirol Nazionala* (1981) dira ezagunenak.

Egun, trebakuntza hori egiteko joera berriak daude, testuliburuak ez dira nagusi, euskarri digitalek hartu dute zentraltasuna. Era berean, sortutako lehen material horri genero perspektiba txertatu zaio (Lasarte et al., 2016). Emakumeen zapalkuntzarekiko sentsibilizazioa lortu da eta emakumeak azaltzen hasi dira Bertsozale elkarteak argitaratutako materialetan. Horrez gain, bertsozaletasuna lantzeko irakasleak material funtzional, gaurkotu eta erakargarriak erabiltzen saiatzen dira. Oso inportantea da, gainera, ikus-entzunezko baliabideak erabiltzea, horrela ikasleen ekoizpenak erregistratu daitezke.

2. Metodoa

Orain artekoa esanda, lanaren helburu nagusia zehaztuko dugu: emakume bertsolari-irakasleek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak (estrategia pedagogikoak, klaseratutako jarduerak, baliabide material eta didaktikoak), irakasteko lidergoa eta moduak (estilo pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatze trebetasuna, inplikazioa eta konpromisoa) eta horretarako erabilitako bitartekoak nolakoak diren

ikertzea, eredu tradizionaletik berritzaileera pasatu direla frogatzeko eta, horrekin batera, kontzientzia feminista hartzeak haien irakasle-jarduranean eraginik izan duen egiaztatzeko.

Artikulu honetan, esan bezala, emakume bertsolariek bertso-eskoletan erabilitako metodologia ikertzen da. Kasu-azterketa bat da, izan ere, emakume bertsolariek irakasle gisa garatu duten ibilbide propio bat aztertzen da. Informazioa biltzeko erabili diren tresnak bi izan dira: elkarrizketa sakonak eta bertso-eskoletan egindako behaketa etnografikoak. Egiazkotasuna bermatzeko, informazioa biltzeko hainbat metodo eta hainbat pertsonaren iritzia alderatu dira eta horretarako triangulazioa erabili da. Puntu honetan, garrantzitsua da ezagutzeko zein motatako esanahiak ematen dizkieten emakume bertsolariek hainbat bizipen eta egoe-rari.

Hartu den ikuspegia formatiboa izan da, ezinbestekoa delako irakasleen prozesua ulertzea eta testuinguru horretan kokatzea aztertutako emakumeak; bertsolari eta irakasle gisa aldi berean.

2.1. Kasu-azterketa

Esan daiteke kasu azterketa baten aurrean gaudela (Colás & Buendia, 1992): emakume bertsolariek bertso-eskoletan erabiltzen duten metodologiak eta irakasteko moduak aztertuko baitira. Ikerketak bi fase nagusi izan ditu, alde batetik, bertsolaritzaren irakaskuntzari buruz emakume bertsolari eta irakasleen pentsamenduak eta sentimenduak jaso ditugu elkarrizketa sakonen bidez. Tresna horien bidez honako informazio hau jaso da: metodologia (erabiltzen diren metodoak, bai jaso zutena, bai berriak proposatzen dutena) eta irakaste moduak (marka pertsonalak, komunikatzeko gaitasuna, motibatzekeo trebetasuna, inplikazioa). Beste alde batetik, bigarren fase batean, egungo emakumeek bertso-eskoletan erabiltzen dituzten metodologiak ezagutzeko eta euren ekarpena zuzenean jasotzeko behaketak egin dira haien eskola orduetan.

Errealitate baten ulermena eta interpretazioa egin nahi izan da diskurtsoen eta praktiken bilketaren bidez, zehazki emakume bertsolarien ekarpena bertsolaritzaren irakaskuntzan nolakoa den ezagutu nahi izan da. Horrek eskatu du ikertzaileak testuinguruan murgiltzea eta aztertutako pertsonarekin mintzatzea bertatik bertara (Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2014; Vallés, 2003). Hori lortu ahal izateko, ikertzaileak erantzunak bilatu ditu modu sistematiko eta metodikoan (Flick, 2014).

2.2. Testuinguruaren deskribapena

Ikerketa honen testuingurua bertsolaritza da, zehazki, bertso-eskoletan burutu da, bertsogintza jorratzen den ohiko lekuetan. Toki horietan emakume bertsolariekin egon gara, haien irakasle rola hobeto ezagutu nahian. Hori lortzeko, alde batetik, behaketa eta bestetik elkarrizketa sakonak egin dira.

Bertsozale elkarteak adierazten duen bezala, bertso-eskolak bertsolaritzaren ezagutzan sakontzeko eta hizkuntzaren alde ludikoa lantzeko eratzen diren guneak dira, eta era berean, euskal kultura modu sortzaile eta aktiboan bizitzeko.

2.3. Partaideak eta informazioa jasotzeko estrategiak

Elkarrizketa sakonetako partaideak: ikerketa honetan 10 emakume bertsolari elkarrizketatu dira, eta elkarrizketatuak izendatzeko honako kode hauek erabili dira: Berts1 20151112; Berts2 20151119; Berts3 20151201; Berts4 20151201; Berts5 20151203; Berts6 20151224; Berts7 20160104; Berts8 20160109; Berts9 20160115; Berts10 20160131. Elkarrizketatutako bertsolari bakoitzari zenbaki bat eman zaio, eta kodea elkarrizketaren egunarekin osatu da.

Elkarrizketatutako emakumeak bertsolariak izateaz gain, bertso-irakasleak ere badira. Horietako 6, 10 urte baino gehiagoz aritu dira kantuan, eta horietako 4k 60 bertso-saiotik gora egiten dituzte urtean. Elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasle batzuei haien irakas-saioak behatzeko baimena eskatu zitzaion

Behaketetako partaideak: behaketak bertso eskoletan burutu dira, eta, hala, 2 emakume bertsolari-irakasle eta haien ikasleak behatu dira orotara, eta 8 saio grabatu ziren. Behatutako emakume guztiak elkarrizketa sakonetan parte hartu zuten bertsolari-irakasleak dira. Honako kode hauekin izendatu ditugu: Irakas1 eta Irakas2.

2.4. Prozedura eta analisirako tresna

Elkarrizketa sakonak eta behaketak egin dira eta gerora transkribatu da guztia. Informazioaren analisia landa, lanarekin batera, oso etapa garrantzitsua da (Goetz & Lecompte, 1988). Kasu honetan, jasotako informazioa analizatzea prozesu bat izan da, funtsean induktibo-deduktiboa, dinamikoa eta sistematikoa, eskatu duena jasotako iritzien mezua eza-gutzea, aukeratzea, sailkatzea, alderatzea eta interpretatzea. Prozesu

honi esker, fenomenoak gorpuzten dituzten kontzeptu gisa ordezkaturako informazioetatik ideia nagusiak atera ahal izan dira (dimentsioak eta kategoriak), eta fenomeno horietatik atera diren kontzeptuek (azpikategoriak) (Coffey & Atkinson, 2003; Rodríguez, Gil & García, 1996) sistema kategorial bat osatzen dute (2. taula).

Sistema kategoriala, analisia egiteko, emaitzak antolatzeko eta narrazioa eratzeko baliagarria da. Narrazioaren hari argumentatiboa eratzeko sistema kategoriala eraiki da NVivo11 pakete digitalaren bidez eta jarraian kategoria bakoitzean bildutako edukia interpretatu da.

2. taula: analisi tresna, sistema kategoriala

Kategoriak	Adierazleak
Bertso-eskoletako metodologia tradizionala eta metodologia berritzaileak	Metodo tradizional-patriarkala (egun bertso-eskoletan irakasle dabilzan emakume bertsolariek ikasle gisa jaso zutena).
(ikaskuntza-irakaskuntza lortzeko erabiltzen diren estrategiak eta jarduerak, lehen eta orain)	Metodo berritzaile kritiko-feministak (egungo emakume bertsolariek bertso-eskoletan irakasle gisa erabiltzen duten metodologia.
	Irakaskuntza metodoak
	Metodologia aktiboak eta lidergo motak
	Kontzientzia feminista/pedagogia feminista
	Bertso-eskoletan erabiltzen diren baliabide eta materialak

3. Emaitzak

3.1. Pedagogia tradizional-patriarkala

Lehen atal honetan elkarrizketatu ditugun emakume bertsolari-irakasleek ikasle gisa jaso zuten metodologia izango dugu hizpide.

Hasierako bertso-eskoletan, 1980ko hamarkadan, garrantzitsuena bertsolariak prestatzea eta ahalik eta bizkorren plazara kantatzera ateratzea zen. Alderdi horretatik, jaso zuten metodologiak bertsogintzan trebatzea zuen helburu, modu horretan, irakasteko estrategiak horretara bideratuta zeuden, eta, hala, ‘errepikapena’, ‘errimak’ eta ‘doinutegia’, ‘bertsoak idaztea kantatu baino lehen’, ‘bertso jarraiak egitea’, eta ‘bata-batekotasuna’ lantzea ezinbestekoak ziren. Oholtzan izan beharreko jarraia eta jokaera oso garrantzitsuak izanda ere, emozioen kudeaketari

eta komunikazioaren lanketari ez zitzaien lekurik egiten; honela aipatzen du elkarrizketatutako emakume bertsolari batek horren inguruan:

Nik diferentzia argia ikusten nuen gure bertso-eskolako garaian eta agian hala behar zelako baina eske... Iparraldean ez zegoen bertsolaririk, ez zegoen inor. Amets eta Sustrai. Miren Artetxek egiten zuen baita ere, eta Xumai, baina ez zegoen bertsolaririk. Eta bertsolariak behar ziren eta orduan bertso-eskolaren helburu bakarra zen bertsolariak ateratzea (Berts5 20151203).

Elkarrizketatutako bertsolari gehienek bertso-eskolako “giroa oso serioa zela” gogoratzen dute. Horietako batzuk oso goiz hasi ziren bertso-eskoletan, eta orduan egoera horretan giroa ez zegoen prestatua txikientzat:

Hor jolasa izateari pixka bat uzten zion, akademikoagoa zen edo askoz zehatzagoa, bestea librea zen. Orduan ia hori pixka bat kuadratuagoa zen eta nik, egia esan, gogoan daukadana da, gelan izango baldin baginen 18, pare bat geunden guretzako oso-oso erraza zena eta oso basikoa zena egiten genuena. Eta agian etxeko lanak: ‘ba hurrengo asterako hau bukatu behar duzue’ eta egiten genituen gureak (Berts5 20151203).

Ikasle hasiberrientzat metodo tradizionala ‘errepikapenak’ egitea eta memoria lantzea zen, hots, bertsoa buruz ikasi eta behin eta berriro kantatzea. Beste kasu batzuetan ‘errima’ eta ‘doinutegia’ aipatzen dira. Baina kasu guztietan, bertsogintza hobetzeko asmoz, errendimendua eta kalitatea ziren ardatz. Gazteagoak direnek, berriz, beste korrante irekiago batzuk aurkitu zituzten memoria, errima eta doinua jorratzeko, adibidez kantautoreen abestiak bertsotarako aprobetxatzea. Honela gogoratzen du emakume bertsolari batek:

Lopategirekin ez genuen hainbeste lantzen, doinutegia adibidez, eta Lopategik esaten zuena: “egin, bertsotan egin, bapatean egin, errima eta hori, baina egin”. Eta hemen igual landu genuen doinutegia, niretzako oso inportantea zen, ez bakarrik doinuak kantuak behai, kantuak ikasi nituen. Igual zaleak behai, bueno honek ez dauka zerikusirik, baina adibidez egon zen bat oso zalea zena... Silvio eta Sabina gustokoak zituena, eta orduan Sabina eta Silvioren kantuak ikasi genituen. Azkenean ez da bakarrik bertsoa, orduan hori zabaltzen zen, lehenengo igual lagunen artean (Berts5 20151203).

1980ko hamarkadaren amaieran, ‘bat-batekotasuna’ hasiera-hasieratik garatzen zen, baita umeekin ere, izan ere, oso goiz hasten ziren txapelketetan parte hartzen, 10 urte ingururekin:

Lopategik egiten zuen guk adin horretakoak ginenean, apur bat praktikorora. Dena bat-batekoa, hasiera-hasieratik dena bat-batekoa. Eta gaur egun ez da hainbeste, bueno gero bakoitzak bere metodoak izango ditu, baina bueno, gaur egun 8 edo 9 urteko umeei pixka bat lasaiago hasten zaie, eta ez zaio hainbesteko garrantzia ematen... Klaro! guk 10 urterekin txapelketak geneuzkan! 10 urtetik 14 urtera txapelketa zegoen, gaur egun ia ez dago. Eta orduan 10 urtetik 14 urtera Iparralde osotik 2 pertsona, bueno, berez 6 joan behar zuten, baina gu 2-3 joaten ginen (Berts10 20160131).

Bat-batekotasuna menderatzea bezain garrantzitsua zen oholtza gainean ematen zen ‘itxura’. Sendotasuna, ziurtasuna, ausardia, seriotasuna transmititu behar zuten, gorputz jarrerak horretaz hitz egin behar zuten:

Paparra atera eta kantatu (Berts3 20151201).

13 urterekin gainera “bueno, bueno aurrera, eta sekula ez kikildu eta sekula ez umildu eta beti disimulatu”. Klaro, zure bizitzaren etapa batean zaude non oraindikan zure gorputza desarroitzen ari da. “Atera petxua” esaten dizute “ostia ba atera petxua”. Nik justu disimulatu nahi nuena garai horretan (Berts8 20160109).

Ez zen kontuan hartzen norberak senti zezakeen lotsa, eta errendimendua ezinbestekoa zen; eredu tradizional-patriarkalak txapelketara joatea zuen jomuga.

3.2. Emakume bertsolariek irakasle gisa erabilitako metodologia

Bigarren atal honetan elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasleek erabiltzen duten pedagogia berritzaile-feminista azalduko da; metodologia propio bat eraiki dute eta bertso-eskoletan erabiltzen dituzten estrategia pedagogikoz mintzo dira, baina baita irakasteko moduez ere. Atal hau osatzeko, behaketetan eskuratutako elkarrekintzak eta elkarrizketa sakonetatik ateratako adierazpen edo ahotsak erabiliko dira; horrekin batera saiaturako gara adibideen iturriak esplizitatzen atal bakoitzean.

3.2.1. Irakaskuntza metodoak

Metodologia planteatzeko helburua motibazioa piztea izan da. Horren arabera, gazteen behar eta nahiak ezagutzea da lehenetsunetako bat; horrela, bertsogintzarekiko gustua hartzea ahalbidetuko da, jolasa-

ren bidez, esaterako. Kasu honetan, elkarrizketa sakon batean lortutako hausnarketa aukeratu da adibide gisa:

Nik uste dut beti saiatu naizela ariketak, jolasak, asteburu pasak egiten, ba engantxatzeko gazteak eta hortako hor nire energia gehiago joan dela hortikan, eta ez hainbeste hausnartzera nire bertsokera, nire irudi, nire irudi mediatiko, nire kantaera, igual pixka bat beraiek... Eta gero ia pixka bat garapena edo eskatzen duten taldeetan ba baita ere eureri hurbil egingo zaizkien gaiak, bertsoak, ariketak, monotonian ez erortzeko (Berts4 20151201).

Gazteengana ailegatzeko nahi hori ikusten da eskoletan, haien esperientziak erabiltzekoa irakasleak gaia jartzen duenean, hurrengo aho-tsean ikusten dugun bezalaxe. Irakasleak aprobetxatzen du gelan sortutako goera eta hari emandako erantzuna taldeak osatzeko:

Irakaslea (gaia jartzen): Bueno, asmatu behar duzue, gaia emango dizut. Eider mozkortu egin da. Orduan hiruretarako bueltan egon biozue. Araitzek dio onena dala ebatzie Eiderri eta jutie institutora. Benga eta buelta institutora. Irunek dio ezin dela irakasleen aurrean horrela aurkeztu... ze bestela... eta Eider hor dago erdixen hor gustora. Orduen erabaki biozue zer egin. Jun zarie institutotik, goiz pasa, eguerdiko buelta eta txispau da pixka bat. Alaitzen ustez onena da bueltetie irakasleengana, Irunek dio ezetz, behintzat apur bat pasau arte (Irakas1).

Metodologiarekiko kezka egonda ere, askotan intuizioaz baliatzen dira. Topatzen dituzten arazoei erantzuna emateko, plazan bezala inprobisatzen dute egoerara egokitzeko; izan ere, askok ez dute formazioa jaso (bertsogintzan) irakasten aritzeko, eta, horren ondorioz, haien ibilbide eta bizipenetatik edaten dute aurrera egiteko. Hona hemen elkarrizketatutako emakume bertsolari batek adierazitakoa:

Ez da erraza, ni ez naiz pedagogo, ez naiz psikologoa, nik kazetaritza ikasi nuen. Orduan gauza asko egiten ditut intuizioz, pentsatzen ondo, egiten ditudala eta ez dakit gero lortzen dudan hori ez? (Berts3 20151201).

Taldea egiteko estrategiak erabiltzen dituzte, taldekideen arteko eza-gupena hobea izan dadin eta konfiantza giro bat sortzeko, hau da, sareak sortzen dituzte konfiantza hori aldameneko ikaskideekin giro ona, eroso, askea egon dadin:

Taldea ez hausteko dinamikak, elkar ezagutzarena, hori ere uste dut oso inportantea dela, horretan ere beti saiatu gara asko, ez? (Berts4 20151201).

Irakasteko moduari begira, lantzen dituzte doinua, errima eta neurria bertsogintzan trebatzeko, modu horretan bertsogintza era tradizionalean ikasiz. Hala gogoratzen zituzten batzuek euren txikitako esperientziak:

Pixka bat nola erakutsi zortziko txikia, amaiera pentsatu behar dela lehenengo, errima batzuk eman, errimak lantzeko oin batzuk eman. Gero Santutxukoa erabili ere, ba kantu batzuk eta bertso zahar batzuk hartu eta horrekin egiten genituen horrelako liburuxka potolo batzuk eta handik kantatzera. Eta gero umeak zirelako ba bertso jolas batzuk sartzen nituen, igual hori amaieran 5-10 minutu ba errimen joku eta beste joku batzuk egiten genituen (Berts5 20151203).

Bertsoak egiteko, progresioarekin jokatzeko dute, teknika errazagoak erabiliz hastapenetan, adibidez, puntuka, koplaka, zirtoak eginez edo neurri txikiko bertsoak osatuz, laburragoa delako eta errazagoa bat-batean asmatzeko, edota hurbileko gai ezagunak jarritz:

IRAKASLEA: Orduen ipiniko dizuet gai bat, gai orokor bat eta zuek bina koplak bota biozuek. Bueno elurre, oingo astien elurre egonda... Orduen, bakoitzak berie, e? Irune zu izango zara kalien bizi dan neska bat eta zu Araitz baserri batean bizi zea. Orduan Irune oso pozik dau, elurre egin duelako, kalien egongo dalako, oso polita izango dalako... igual eskolara ez dalako joango, baina Araitz ez dago hain pozik ze elurre egiten daberenien, kotxien ezin da jun auzora, argixe jun eiten da, eta dana buruhauste izaten dabe. Orduan bina koplak bota biozuek bakoitzak (Irakas1).

Elkarrizketatueta batek adibidea jartzen du, eta hala esaten du: idatziz hasita eta koplak eta zortziko txikia bide, bertsoak idatzetik bertsoak kantatzera pasatzen direla ikasleak, baina berak bertso-zaharrak erabiltzen dituela bidelagun, ereduak memorizatzen. Eta txikiek kantatzen ikasten dute jolasten duten bitartean:

Ba, hasteko niri bertso paper zaharrak kantatzea beti gustatu izan zait, jende askok ez du ezagutzen, iruditzen zait oso polita dela, asko ikasi daitekeela hortik, eta baita ere doinuak ikasteko balio du. Gauza askotarako balio du eta aukeratuz gero izan daitezke zaharrak edo berriagoak. Baina ondo aukeratuz gero, ba, umeentzako oso gustagarriak izan daitezke. Hortik aurrera ia mailaren arabera, ba, dependitzen du, ez? Ba txikiagoekin gustatzen zait jolastea, hasieran zortzi urtekoekin edo horrela ez ditut jartzen bapatean kantatzen, gai bat ematen diet edo dena delakoa, normalean koplekin hasten dira (Berts5 20151203).

3.2.2. Metodologia aktiboak eta lidergo motak

Saiakuntza eta errakuntza bidezko ikaskuntzaren alde egiten dute maiz, horrela hainbat proba egiten dituzte, eta funtzionatzen duena berriro proposatzen da. Hurrengo ahotsetan ikus daiteke irakasleak nola kontatzen duen ikaskuntza prozesuaren izaera.

Eta gero ia ariketatxoak, ez? Ba esperientziak erakusten dizuna zeinek funtzionatzen duten eta zeinek ez. Eta zein, igual, balio duten aitzinera joateko eta zein egiten dituzu, kontzienteki bada ere, jolasteko bakarrik, baina bueno. Jolas horretan ere gauza pila bat ikasten da, nahiz eta ezin izan zehazki bertso gintzara zuzendutako ariketak (Berts4 20151201).

Gaur egun irakasteko estilo eta metodologia desberdinak erabiltzen dituzte bertso-eskoletan, baina garai batean kasu guztietan erabiltzen zen metodologia bera, pedagogia tradizionala. Egun irakaskuntza dibertsifikatu da eta irakasle batengandik beste batengana irakasteko moduak aldatzen direla diote, nahiz eta gehienen oinarria pedagogia berritzailea izan. Elkarrizketatutako emakume bertsolari batek honela aipatzen du:

Metodo aldetik, bertso-eskolek daukaten ona hori da, bertso-eskola bakoitzean esango nuke irakasle bakoitzak daukala berea, bere estiloa eta bere 'rolloa' dauka. Ni ikasle nintzenean egiten genuena zen juntatu, banatu oinak edo gaiak euskarrietan eta bertsoak egin eta punto. Eta nik nire ikasleekin daukadana guztiz bestelako gauza bat da (Berts1 20151112).

Egoerak antzezten dituzte, simulatzen dituzte eta dramatizazioak egiten dituzte. Kasu batzuetan izan daiteke *role playinga* egiteko aukera ematen duen metodologia, aurreikusi daitezkeelako gertatuko diren zenbait egoera eta bitarteko horrekin landu. Horrela, bertsolaritzaren egunerokotasunean aplikagarriak eta errealistak diren egoerak eramaten dira klasera, ikaskuntza esanguratsua ahalbidetuz:

Guk antzerkian esaten genuen “zergatik zaude urduri? badakizu zer kantatu, badakizu zer esan behar duzun, nola jarriko zara urduri?”. Baina bai, nik uste dut asko laguntzen duela bertsoak horretan, nor bere buruagan jendaurrean segurtasun hori izaten, ba horixe, ba aurkezpenetan edo zein gauzetan, jendaurrean egin behar diren edozein gauzatan erakusten du horretan (Berts5 20151203).

Bertso-antzerkia erabiltzearekin batera, ezagutzen dituzten bestelako estrategia batzuk ere erabiltzen dira; hala, bertsoen bidezko ipuinen

kontaketa publikoaren aurrean jartzeko beste bide bat da, bertsoak buruz ikasteko tresna egokia izan daitekeena:

Eta txikiekin saiatzen naiz antzerkiak, bertso antzerkiak. Behin eraman nuen batzuk bertso antzerki batera, ipuin bat, Txanogorritxuren ipuina, bertsoan kantatuta. Eta hurrengo astean iritsi zitzaizkidan denak bertsoak buruz zekizkitela eta esan zidaten antzerkia egin nahi zutela. Irakasleak esan zidan aste osoa pasatu zutela elkarren artean entrenatzen eta ensaiatzen (Berts5 20151203).

Elkarrizketetan adierazi zigutena, saio praktikoan ikusteko eta egiaztatzeko aukera izan genuen bertso-eskoletan. Saiotako batean bertso antzerki bat egin zuten ikasleek. Hurrengo lerroetan ikus daiteke grabatutako pasarte bat, non “Nork egin dit hori buruan?” ipuina antzetzten duten.

IKASLE 2: Ez, ez, ez, ez dut egiten nik horrela. Albondigak egiten ditut platerak bezala.

IKASLE 1: Ardia ikusita, zatoz neregana. Zu izan ote zara hau egin didana?

IRAKASLEA: Benga ardia...!

IKASLE 3: Ez, ez, ez dut egiten nik horrela...

IKASLE 1: Aizul! Antoni ahuntza, zatoz neregana! Zu izan ote zara hau egin didana?

IKASLE 4: Ez, ez, ez dut egiten nik horrela, nireak egiten ditut kongito bezala.

IKASLE 1: Behi haundi polit hori, zatoz neregana! Zu izan ote zara hau egin didana?

IKASLE 5: Ez, ez, ez dut egiten nik horrela, gauza berde-marroi bat opila bezala.

IKASLE 1: Txerri txiki itsusia zatoz neregana, zu izan ote zara hau egin didana?...

(Irakas2).

Beste batzuetan egungo joera kulturalak aprobeztatzea nahiago dute, esate baterako, bertso-rapa eta bertso-hopa. Eredugarriak diren bertsoak hartzen dituzte klasera eramateko, baina beste estilo batzuetan kantatutakoak; hala, ikasleek ikus dezakete bertsoak egiteko modu asko daudela. Honi buruz hitz egin du elkarrizketatutako emakume bertsolari-irakasle batek:

Orain asko sartzen gara ere bai raparekin, base batzuk jarri, koplak egin eta bueno, pixka bat antzekotasun hori bilatu, hurbildu nahia ere, ez?... (Berts4 20151201).

3.2.3. Kontzientzia feminista/pedagogia feminista

Kontzientzia feminista bertso-eskoletan landu nahi den funtsezko alderdietako bat da, ikasleak kontzientziatzeko gizartean dagoen patriarkatuaz eta sistema horrek berekin dakartzan praktika diskriminatzaileak mahai gainean jartzeko. Hori dela eta, garrantzitsua iruditu zitzaigun irakasleei zuzenean galdetzea haien kontzientzia feministaren eragina haien klasean emateko moduan nabaritzen duten.

Haien erantzunei erreparatuta ez dago zalantzarik: kontzientzia feministak lagundu die gaur diren bertsolariak bihurtzeko bidean, hainbat arazoirengatik.

Noski eragin didala, nola ez bai, bertsolari bezala, aitzindari faltak hor iraultza txiki bat egiten egotearen kontzientziak beti motibatu izan nau, mundua aldatzeko gure aportazio txikia hortik joan zitekeela hizkuntzaren berreskuratze prozesuarekin batera. Gozamenetik ere iraultza egin zitekeela jakinik, aurrera egiteko motibazio handia izan da (Berts2 20151119).

Baieztatzen dute haien kontzientzia feministak eragina duela euren irakaskuntzan. Feminismoak tresnak eman dizkie jardun horretarako, eta irakasle batek nabarmendu du feminismoak aukera eman diola bere praktika birplanteatzeko, diskurtsoa zainduz, aniztasuna kontuan hartuz eta taldea ahaldunduz, beste irakaskuntza-praktika eta ikuspegi batzuen artean:

Bai, zalantzarik gabe. Feminismoak funtsezko erraminta asko eskaini dizkit. Alde batetik, diskurtsiboki: genero, arraza edota klase zapalkuntza identifikatzeko, gizon-emakume binomiotik harago pentsatzeko, aniztasuna zentzu guztietan baloratzeko (ideologikoa, emozionala, fisikoa...). Eta bestetik, klaseetako praktikak birplanteatzeko: nesken ahalduntzea, mutilen autokritika/ deseraikuntza irakasle-ikasle botere harremana, asertibitatea, jarduera motak, lehiakortasuna (txapelketak, sariketak), ikasleei aurkezten dizkiegun erreferenteak etab. Ahal dudan neurrian, aspektu hauek kontuan hartzen ahalegiandu izan naiz beti (Irakas1).

Irakasle batek uste du kontzientzia feminista horrek beti gidatzen duela bere jardueran, bere nortasunaren parte delako, eta ulertzen du zeharka eragina duela bere irakaskuntza osoan:

Baietz esango nuke. Hasteko, inkontzienteki edo zeharka. Izan ere, kontzientzia feminista ez da nigandik aparte kokatzen dudan zerbait, uneka eta modu etenean heltzen diodan zerbait. Kontrara, nigan inte-

gratuta dagoen zerbait dela esango nuke eta egiten ditudan gauza guztietan zeharkatzen nauela, nolabait; egiten ditudan gauza guztiak kontzientzia edo begirada horretatik egiten ahalegintzen naizela beti (Irakas2).

Genero-sistema esparru sozial guztietan dago presente, eta horren ondorioz, bertsolaritzari ere eragiten dio. Horregatik, garrantzitsua da feminismitik lan egitea, egiturazko zapalkuntzak agerian uzteko:

Gainera, bertso-eskoletako kasu konkretuan, are kontzienteagoa da feminismitik eragiteko eta egiteko gogo hori. Genero-sistemak gizarteko espazio guztietan eragiten duela ulertzen dut eta horietako bat da bertsolaritzarena eta, beraz, bertso-eskola bera ere bai (Irakas2).

Hori dela eta, patriarkatuaren mekanismoak ikusarazi nahi dira, ikasleek gaiari buruzko ikuspegi kritikoa gara dezaten, zapalkuntzez eta be-
reizkeriez kontzientzia hartuz eta haien burua diferentzien artean pa-
rekide kokatuz:

Kontzientzia feminista hartzeak asko lagundu zidan gizartean (eta bertso munduan) patriarkatuak nola operatzen duen ulertzen eta nik neuk, emakumea izateagatik, erreproduzitzen nituen mekanismoak identifikatu eta deseraikitzen. Faktore horiek denak ikasleei ere ikusarazten saiatu izan naiz beti, bertso-eskolan (eta handik kanpo) ikuspegi kritikoa horrekin pentsatu eta jardun dezaten (Irakas1).

Irakasle batek dio ondo ezagutzen duela bertsolaritzaren sistema, txikitatik hasi zela mundu honetan eta neska bakarra zela bertso-eskolan egokitu zitzaion taldean. Bertsolaritzaren alorrean emakume gisa bizi izandako esperientziek hausnarketarako aukera eman diote eta ikasle-taldearekin pribilegioez jabetzeko eta zapalduetako egoeratik ahalduntzeko proposamen desberdinak lantzerantz eramanez:

Nire bizipen propioak dauzkat, 12 urterekin hasi nintzen bertso-eskolan eta neska bakarra nintzen orduan. Badakit nola banatzen zen bertso-
eskolako protagonismoa, umorea, zentraltasuna... Badakit nori jotzen zitzaion txalo, eta noren ateraldiei egiten zitzaaien barre. Nork zuen bertsoaren erdian gelditu edo hanka sartzeko zilegitasuna, eta nork pasatzen zuen bertso-
eskolako ordu osoa isilik buruan bertso perfektua ondu arte. Ni neu nintzen bertso ustez perfektu hori buruan izan arte ahoa irekitzen ez zuena. Bizipen horietxengatik saiatu izan naiz bertso-
eskolako klaseak kontzientzia feminista batetik ematen. Saiatu naiz protagonismoa orekatzeko moduko dinamikak proposatzen, zentraltasuna banatzen, beldurrari eta lotsari buruz hitz egiten, ikasleei nik be-

raien adinean bizitakoak kontatzen, neskak akuilatzen eta ahalduztzeko tresnak eskura jartzen... (Irakas2).

Kontzientzia feminista transmititzearen garrantzia nabarmentzen da, gizarteak emakumeoi (eta zapalduetako kolektiboek) ezartzen dizkigun oztupoak gainditzeko. Hala, irakasle-bertsolari batek uste du kontzientzia feminista batetik lan egitea ezinbestekoa dela pertsona bakoitzak konfiantza landu dezan, aske izan dadin, oholtzan egoteko eta jarduteko modu propioa aurkitu ahal izateko:

Irakasle bezala nesken talde asko izan ditut, baita neska solteak ere mutil taldeetan, eta utzi ez dezaten, oholtza gainera igotzean gizarteak ezartzen dizkigun baldintza extra eta konplexuek asko markatu digute gaztaroa, erabat kontziente izan eta hori transmititu nahi izan dut beti, beren buruarengan konfidantza izan dezaten, beren oholtza gainean egoteko modu propioa bilatu zezaten/genezan eta aske izateko eta aurrera egiteko motibazio extra moduan kontzientzia feministak berebiziko garrantzia izan du, batzutan korrontearen eta barruaren kontra izan arren. Nire motoreetako bat izan da kontzientzia feminista (Berts2 20151119).

Klaseetan, esperientzia pertsonalak partekatu eta eremu sozialean gauzatzen diren egoerei buruz hausnartzen da. Irakasle bat gai honen inguruko albiste bat klaseratu zuen ikasleak hausnar zezaten, kritikoak izan daitezen eta kontzientzia piztu dadin haiengan:

IRAKASLEA: Beste gauza batzuetan adibidez... eraso eta erasotzaile eta beti erasotzailie beti imajinetan igual kalien pertsona ezezagun bat, inkluso kanpotarra... Baina beitu, justo honetan... kasu honetan eta kasuen ehuneko handi baten, erasotzaileak ez dira izaten kanpokoak, izaten dira etxekoak. Atzo twitterrean ez dakit, zabaldu zuten argazki bat, hori, errekarra bota zuen tipoak...

IKASLE 1: Parece majete, ez?

IKASLE 2: Ba, hori izan da...

IRAKASLEA: Hori da. Ez dala... edozein... Bueno orduen bota dugun guztiagatik... bakoitzari ze ideia... iruditzen jatzue garatzeko modukoa bertso batean? Aber... (pentsatzen dute)

IRAKASLEA: Zuk esan duzu hori. Behin eta berriro, ez? Eta aguantetan garelako bakarrik... idatziko duzu horri buruz bertso batean?

IKASLE 1: Bai... (Irakas1).

Adibide gisa, genero indarkeria gai bezala erabiltzen du irakasle batek, ikasleek gai horri buruz duten ikuspuntua haien produkzioetan isla dezaten:

IRAKASLE 1: Zer geixau... zuek? ... Badakizue urruntzeko ordena, ez? Eukin dabilela gizon askok baina... andrie 40 urte eta gizonak 20... zeukan orden de alejamiento. Orduan zuk hortik idatziko duzu bertso bat...

IKASLE 2: Bai.

IRAKASLE 1: Nik lagunduko jatzut gero (Irakas1).

Ez da errepikatzen ‘paparra ateratzea’ren eredua, baina presentzia minimo bat eskatzen zaie ikasleei hainbat eta hainbat kasutan. Izan ere, oholtza gainean jendaurrean kantatu beharko dute, eta segurtasuna sentitzen ez badute ere, horren planta egin beharko dute:

Ezin duzu oholtza batera igo zure eztarriari kantatuz, ba atera behar duzu ahotsa eta hori bai erakusten diet eta saiatzen naiz behintzat ba jendaurrean presentzia bat izan behar dutela erakusten, baina bueno, umeak dira, eta garrantzi gehiegi gabe, baina bai saiatzen naiz hori erakusten. Baina egia da niri ez zaidala tokatu erakustea, ba ia jendaurrean bertsotan egin behar zutenak (Berts5 20151203).

Eta aurreko irakasleak elkarrizketan kontatu zuena, beste irakasle baten klasean behatzeko eta grabatzeko aukera izan genuen:

IRAKASLEA: Bale, beste bat. Bigarrena bardin baina eskue bajau lepotik eta pixka bat altutxo eta lasaiago kantau. Eta aurrera begire.

IKASLE 1: Bertsotan ari gara taulara igota (Irakas1).

Beste batzuetan estrategia izan daiteke bertsoetan zentratzea, horretan kontzentratzea eta beste guztia ahaztea, edo ingurukoengandik isolatzea, eta hori probatzeko, bertsoak begiak itxita eta etzanda kantatzen dituzte. Simulazioak ere egiten dituzte: kantatzen dutenean besteek ez txalotzearena, edo publikoak muzin egingo balizu bezala egitearena. Beterie irakaslearen babesa senti dezakete horrelako jardueretan, hori aipatzen du irakasle batek elkarrizketa sakonean galdetu genion momentuan:

Orduan nik ere oholtzarik ez, sekula, baina bueno, nik umeak jarri ditut mahai gainean etzanda eta danak bertsotan eta begiak itxita. Sentsazioa sentitzeko, eta ematen du txorakeria bat dela, baina bertsotan ari direnean atzean norbait daukatela sentitzea, beste batzutan, ba bueno, erreakzioa ba “gaur ez dugu txalotuko”, edo zer sentitzen da. Klaro guk egiten duguna da (Berts8 20160109).

Emakume bertsolariak kontziente dira eta onartzen dute ikuspegi feministatik lan egiten dutela, eta kontzientzia horretatik lan egitera bultzatu dituzten arrazoiak desberdinak direla aipatzen dute. Baina oro har bat datoz ideia batean: gizarte patriarkalak inposatzen dizkigun ozto-

poak gainditu behar ditugu nagusi den sexu/genero sistemaren biolentziak kolektiboki borrokatuz, eta horretarako sentsibilizazio, deseraitze eta ahalduntze lana egin behar da, maila pertsonalean eta kolektiboan.

3.2.4. *Bertsolaritza hezkuntzan: baliabide eta materialak*

Elkarrizketetan hainbat posibilitate aipatzen dira baliabideen artean, hain zuzen, esaten dute IKTen erabilpenak erraztu duela irakaslearen egunerokotasuna, leku batetik bestera askoz material gutxiago mugituz, tresna hobeak topa daitezkeelako Internet bidez, adibidez youtuben dauden bideoak. Gainera USB giltza batean gorde daitezke eta edonora eramán. Bertso-*moviea* ere aipatu da ikus-entzunezko erabilgarrien artean.

Gaur egun errazagoa da, ze lehenago joaten ginen kriston maletarekin, fotokopiak, hau ez bada bestea, kaseta antzera. Orain goaz USB batekin eta askotan ez da hori ere behar Interneten dagoelako. [...] Gaur egun ze material? Ba horrela, adibidez, bertso mobidako materiala asko gus-tatzen da, eta irudi bat emateko ona da. Hor ditut Goierrin lehiaketa bat urtero, badago bat oso bertso frikia edo... bertso *movie*... (Berts4 20151201).

Sartzen zara youtuben, bertso frikia, eta hori da gehien gustatzen zaie-na. Hori ez dakit, Oñatiko bertso-eskolakoak edo egin dute eta haiek badaukate beste bat ere nahiko polita. Edo irabazi zuena, Lander Garro-na, nola da paradisua lurpean? Paradisua lurpean oso Maddalen Arzallu-sen bi bertsokin horrela, korto bat oso polita. Esan nahi dut estilo horre-tako gauzak (Berts4 20151201).

Behaketa egitean, egun batean, bideo bat ikusten ari dira eta ondoren sortzen dira galderak eta zalantzak. Bideoa aitzakia eta bidelagun bihurtu da. Hausnarketarako aukera:

IRAKASLEA: Gustatu zaizue?

BATZUK: Bai

IKASLE 1: Bat deitzen da Afrika.

IRAKASLEA: Etbko kazetari batek horrela deitzen da. Aber, nork nahi du ikusi ispiluarena?

IKASLE BATZUK: Nik bai.

IRAKASLEA: Hori ez da desafinatua, hori da silaba, aparatua. Bueno, beste bat ikusiko dugu. Bueno azkena, hau uste dut bideoa grabatu dute-la eta gero bertsoa sartu dute.

IRAKASLEA: ulertzen duzue bertsoarena, ezta? Irudiak erabiltzen dituz-te bertsoari laguntzeko (Irakas2).

4. Eztabaida eta ondorioak

Bertso-eskoletan metodologia eboluzionatzen joan da, hala, elkarrizketatutakoek eta behatutako irakasleek ikasle zirenean bizi izan zutena eta gaur egun beraiek irakasle gisa egiten dutena oso ezberdina da, eta erabiltzen dituzten irakaskuntza-metodoak ere bai. Elkarrizketatutako emakumeek esan digute bertsolaritza egiteko modu bat jaso zutela; bertan bat-batekotasunera pasatu baino lehen bertsoen errepikapena eta idazketa oso jarduera ohikoak ziren. Eredua zurruna zen, seriotasuna eta indarra islatzeko asmotan egindakoa, kideen arteko saretzea eta partaide bakoitzaren emozioak ez ziren lantzen eta jolas egiteko espazio gutxi gelditzen zela diote (Alberdi, 2015; Larrañaga, 2013; Lasarte et al., 2016). Ikaskuntzaren ikusmolde horrek pedagogia tradizionalarekin egiten du bat, non eskolaren helburu bakarra zen bertsolariak produzitzea, garaian zegoen urritasunari aurre egin etorkizunean bertsolaritza galdu ez zedin. Eskolen helburua edukien irakaskuntzan zentratzen zen (Prieto et al., 2009).

Pedagogia tradizionalak aztarna sakona utzi duela ikusteko aukera izan dugu, errimak eta doinuak, txikitik handira joan, bertsoak buruz ikasi eta paperean idatzitako bertsoak kantatzea aspaldidanik nagusitu den ohiko praktika da bertsolaritzaren alderdi teknikoa barneratzeko (edukien lanketan oinarritzen da eta harremanak bigarren plano batean uzten ditu). Baina badirudi ohiko jardunean jasotzen zen eredu pedagogikoarekin kezka bat zegoela belaunaldi berrietan, eta horrek XXI. mendean dauden bertso-eskoletako irakasleak estrategia pedagogiko berriak bilatzera eramane zituen. Eredu tradizionala osatu eta gaurkotu dituzten metodologiak aurrera eramaten dira egun.

Horrela, XX. mendean zehar hezkuntza kritiko eta dialogikoaren erreferenteek bultzatutako korrontek izan zuen garrantzia nabarmendu behar da puntu honetan: Vigotskik eta Freirek bultzatutako teoriak eragina izan dute (elkarreragin soziala eta ikaskuntza kritiko-dialogikoa) eta hezkuntzari eta gizarteari pedagogian ekarpen handiak egin dizkiote (ikasleak aktibatu dituzte eta hezkuntzari ikuspegi soziala erantsi diote).

Metodologiarekiko kezka egonda ere askotan intuizioaz baliatzen dira egungo bertso-irakasleak topatzen dituzten arazoei erantzuna emateko, izan ere, askok eta askok ez dute formazioa jaso irakasten aritzeko (baina egungo irakasle askok kontzientzia kritikotik eta kokatze feminis-tatik egiten dute hau, aurrekariak ez bezala). Hori dela eta, saiakuntza eta

errakuntza bidezko ikaskuntza erabiltzen dute eta eredu dialogikoak erabiltzen dira. Modu horretan, ikasleei jardueri buruz galdetzen zaie haien parte hartze aktiboa sustatuz, horrela proposatutako metodologia ikasleen beharretara eta gustuetara egokitzen da haien motibazioa eta inplikazioa handituz. Era berean, praktikaz gain hausnarketarako aukera dute ikasleek eskola hauetan eta bakoitzak bizitako esperientziak partekatzen eta ateratako gaiak eztabaidatzen dira (Apple & Beane, 1997a; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013; Freire, 1997; Padrós & Flecha, 2014; Peterson, 1995; Sánchez, 1999).

Ildo honetan, irakasle hauek taldea indartzen eta kideen arteko konfiantza sortzen ahalegintzen dira, espazio seguru eta atsegin bat eskainiz. Helburu horrekin hainbat jarduera proposatzen dira ikasleak motibatuzeko eta gatazkei aurre egiteko. Irakaslearen rola aldatu da, ezagutzaren jabe zen autoritatea izatetik ikasleek haien ikaskuntza prozesuan duten bidelaguna izatera pasatu da. Hori guztia lidergo eta pedagogia dialogikoan oinarrituta dago, bakoitzak bere diferentziak izanda, berdin arteko elkarrizketa baita ezagutza eraikitze modua (Apple & Beane, 1997b; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013; Freire, 1997; Padrós & Flecha, 2014; Peterson, 1995; Murillo, 2006; Sánchez, 1999). Horrela, aniztasuna kontuan hartzen da eta ikaslea bere ikaskuntza-prozesuan protagonista aktibo gisa ulertzen dute irakasleek. Proposaturiko jarduerak esanguratsuak, errealistak eta egunerokotasunean aplikatu daitezkeenak dira. Hortaz, esan daiteke metodologia aktiboen filosofia presente dagoela bertso-eskoletan (Bernal et al., 2009).

Ezin dugu ahaztu bertsolaritzan metodologia berriekin batera genero ikuspegia eta feminismoa txertatzen ari direla. Emakume bertsolariek ekimenak sortu dituzte bide hori urratzeko. XXI. mendean emakume sortzaileek eremu publikoan egoteko eskubidea eta beharra aldarrikatu dituzte (Alberdi, 2019), eta horrekin batera plazandre izena erabiltzen hasi dira zenbait emakume-bertsolari, generoari buruzko hausnarketa kritikoa sustatuz, euskal kulturak eta hizkuntzak duten ikuspegi androzentrikoa salatuzko asmoz. Azken urte hauetan emakume bertsolariek eman dituzten pausoak nekez uler litezke Bertsozale elkarteak parekidesunaren alde garatu duen zeregina kontuan hartu gabe (2008an Genero taldea sortu zen).

Eskola, espazio soziala denez, gizartean dagoen genero-sistema erreproduzitzen du, hortaz begirada feministatik bertako praktika diskriminatzaile, sexista eta baztertzaileak salatzen dira (Montenegro & Corbalán,

2020). Feminismoaren teoria eta praktika bertso-eskoletan sartu dira, eta pedagogia kritikoa bidez gizartearen patriarkatuaz eta sistema horrek berarekin dakartzen praktika diskriminatzaileak azaleratzen dira. Ikasgelan proposatzen diren jarduerak bide horretatik doaz, gizon/emakume binarismoa eta botere-harremanak gainditzeko, aniztasuna kontuan hartzeko eta eredu hegemonikoaren berrikuspen kritikoa egiteko (Alvarez-Uria et al., 2019) urratsak egiten ari dira irakasleek. Emakume-bertsolariek aitortzen dute ikuspegi feministatik lanean dihardutela eta sentsibilizazio eta ahalduntze lana ezinbestekotzat jotzen dutela haien eguneroko jardunean.

Azkenik, bertsolaritza irakasteko material ezberdinak erabiltzen dira. XXI. mendean globalizazioak eraldaketa sozialak ekarri ditu eta ezagutzen transmisioa eraginkorra izan dadin ahozko kodifikazioa, idatzizko kodifikazioa eta ikonosfera digitala kontuan hartu behar dira (Pallarès, 2014). Horrela, IKTen erabilpenarekin, bertsolaritzaren irakaskuntza teknifikatu eta digitalizatu dute egungo profesionalek. Izan ere, euskarri informatikoak, teknologikoak eta ikus-entzunezkoak nagusitzen dira bertso-eskoletan.

Laburbilduz, bertsolaritzaren irakaskuntzan azken urteotan hainbat aldaketa gauzatu direla esan daiteke. Hasteko, teknologiak ezagutza transmititzeko moduan eta baliabideen izaeran aldaketak ekarri ditu. Beraz, bertsolaritzaren metodologiak aldaketa horiek kontuan hartu ditu gizartean sortutako eskakizun berrietara egokitzeke, ikus-entzunezko baliabideak edo euskarri digitalak kasu. Jarraitzeko, beharrezkotzat jo izan da aurreko mendean zehar sortu ziren teoria pedagogiko berritzaile eta kritikoa ezagutzea eta aplikatzea. Haien bidez ikaslearen parte hartzea indartu da eta alderdi soziala aintzat hartu da. Amaitzeko, nabarmentzekoa da aniztasuna kontuan hartu behar dela ikasle guztien kalitatezko ikaskuntza inklusiboa bermatzeko, eta horretarako beharrezkoa da ahots guztiak kontuan hartuko dituen lidergo dialogikoa sustatzea, hots, berdinen arteko elkarrizketan oinarritzea bertsoaren ikaskuntza-irakaskuntza.

Horrekin oso lotuta dago begirada feminista, izan ere, kontzientzia feminista berarekin dakarren pedagogia feminista erabiltzen dute egungo emakume bertsolari-irakasleek, bertsolaritza jorratzen ari diren ikasleak kritikoa izan daitezen eredu hegemoniko patriarkalak inposatutako praktika diskriminatzaileak erreproduzitu edo jasan ez ditzaten bertsozale (eta pertsona) gisa. Horregatik, sentsibilizazio, deseraikitze eta ahal-

duntze lan horretan dihardute, bai pentsamenduz, bai ekinez, bai pertsonalki, bai kolektiboki, eta ikusitako eta ikasitako guztia klasera daramate, ikasleekin partekatuz eta elkar elikatuz.

5. Bibliografia

- Alberdi, U. (2015). *Bertsolaritza eta generoa*. Errenteria: Memorandra aurkezpena.
- Alberdi, U. (2019). *Kontrako eztarritik*. Zarautz: Susa.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2004). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbo: Mensajero.
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. doi: 10.15366/tp2019.34.00
- Amuriza, X. (1981). *Hitzaren kirol nazionala*. Bilbo: AEK.
- Amuriza, X. (1982). *Zu ere bertsolari*. Donostia: Elkar.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997a). La defensa de las escuelas democráticas. In M. W. Apple & J. A. Beane (arg.), *Escuelas Democráticas* (13-47. or.). Madril: Morata.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997b). Lecciones de las escuelas democráticas. In M. W. Apple & J. A. Beane (arg.), *Escuelas Democráticas* (155-162. or.). Madril: Morata.
- Armistead, S. G. & Zulaika, J. (2005). *Voicing the Moment: Improvised Oral Poetry and Basque Tradition*. Reno: University of Nevada.
- Arostegui, I., Darretxe, J. & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Artetxe, M. (2019a). Emakume bertsolari garaikideak. Ahalduntze-prozesu baten kontaketa posible bat. In M. Artetxe & A. Labaka (arg.), *Bertsolaritza feminismotik (bir)pentsatzen* (257-277. or.). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Artetxe, M. (2019b). *Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak. Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta legitimazio prozesuak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Bernal, M. C. & Martínez, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de Pedagogía*, 14, 101-106.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Downing, N. & Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709.
doi.org/10.1177/0011000085134013
- Egaña, A. (2007). The process of creating improvised bertsos. *Oral Tradition Journal*, 22(2), 117-142. <<https://hdl.handle.net/10355/65108>>
- Escudero, J. M., González, M. T. & Rodríguez, M. J. (2014). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
doi:10.4471/remie.2013-2014.
- Ezquerria, A., De Juanas, A. & Martín, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 330-354.
- Fiedler, E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). Dialogicidad. In P. Freire (arg.), *A la sombra de este árbol* (100-111. or.). Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de Investigación lasaliana*, 3, 31-35.
<http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/michael_fullan_3.pdf>
- Garzia, J. (2012). *Bertsolaritza*. Donostia: Etxepare Euskal Institutua.
- Gómez-Pintado, A., Rojo, V. & Zuazagoitia, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: experiencias en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 119-138.
- Gutiérrez, M. G., García, J. L. & Vieira, D. M. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning*

- Styles Review*, 5(10), 55-64.
<<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/960>>
- Hernández, J. M. (2019). Hutsuneak du hitza. In L. Agirre (arg.), *Bertsoari neurria hartzen* (39-57. or.). Andoain: Jakin.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior 3er Edition-Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Larrañaga, J. (2013). *Jolas sakona: Txapelketaren prozesu errituala eta bertsolariaren arrazoi sortzailea XXI mendeko agoran*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasarte, G., Alvarez-Uria, A., Ugalde, A., Lekue, P. & Martinez, J. (2016). *Emakume bertsolariak. Ahanzturatik diskurtso propiora*. Gasteiz: Emakunde.
- Lasarte, G., Fernández, V., Alvarez-Uria, A. & Gómez-Pintado, A. (2019). Women bertsolaris, reclaiming the past, singing the present. *Prisma Social*, 25, 488-518.
<<https://revistaprismasocial.es/article/view/2707>>
- Lasarte, G., Vizcarra, M. T., Perales, A. & Fernández, V. (2020). Las mujeres bertsolaris, agentes en su incorporación a la escena pública. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 249-264. <<https://doi.org/10.17561/blo.v10.5102>>
- León, I., Martínez, J., Gamito, R. & Vizcarra, M. T. (2020). Haur-hezkuntza genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Martín, J. (2020). El espacio de las mujeres en el bertsolarismo. In S. Jodra & A. Benito (arg.), *Arte, literatura y feminismos* (191-223. or.). Madrid: Iberoamericana.
- Montenegro, C. & Corbalán, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29.
<<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4(4e), 11-24.
<<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>>

- Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. doi: 10.4471/ijelm.2014.17
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en los medios de comunicación. *Teoría de la Educación*, 26(1), 59-76.
<<https://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261597>>
- Peterson, B. (1995). La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. In M. W. Apple & J. A. Beane (arg.), *Escuelas Democráticas* (95-130. or.). Madrid: Morata.
- Prieto, O. & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 10(3), 7-30.
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>>
- Quintero, K. T. (2019). Transformación del Aprendizaje desde el enfoque social (TADES). *Revista Scientific*, 4(13), 322-334.
<<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.17.322-334>>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
<<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Bartzelona: PPU.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfman Publications.
- Salder-Smith, E. (2001). Self-perception of team-roles: some implications for business and management. In R. J. Riding, S. Rayner & S. G. Rayner (arg.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (101-132. or.). Santa Barbara, US: Praeger Publishers.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
<<https://escuelamoderna17.files.wordpress.com/2017/01/la-verneda-sanmartc3ad-una-escuela-donde-las-personas-se-atreven-a-soc3b1ar.pdf>>

- Sarasua, J. (2007). Social Features of Bertsolaritza. *Oral tradition Journal*, 22(2), 33-46.
<<https://core.ac.uk/download/pdf/225132229.pdf>>
- Spivak, G. (1993). Can the subaltern speak?. In P. Williams & L. Chrisman (arg.), *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader* (90-105. or.). London: Harvester Wheatsheaf.
<abahlali.org/files/Can_the_subaltern_speak.pdf>
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madril: Síntesis Sociología.
- Vigotsky, L. S. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. Bartzelona: Paidós.
- Zubiri, H. (2019). Kulturgintzari begiratzeko betaurreko berriak. Bertsolaritzatik ikasten. In L. Agirre (arg.), *Bertsoari neurria hartzen* (11-37. or.). Andoain: Jakin.
- Zubiri, H., Aierdi, X. & Retortillo, A. (2019). *Kultura ez da bat-batekoa. Bertsolaritza aztergai*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.