

**Literatur kritika feminista  
eta ezagutzaren eraikuntza kolektiboa  
Kattalin Minerren Moio liburuaren bidez**

*Feminist literary critique and collective construction  
of knowledge through the book Moio,  
from Kattalin Miner*

Gema LASARTE LEONET  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Haizea GALARRAGA ARRIZABALAGA  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Jasotze data: 2022.09.02    Onartze data: 2022.10.21

## Laburpena

Ikerketa honetan 2022ko UEUko Udako Ikastaroetan antolatutako formazio baten baitan egindako literatur tertulia bat aztertu da, literaturaren ikas-irakaskuntza eta irakurketa kolektiboa ardatz nagusi izanik. Zehazki, literatur kritika kolektibo eta feminista egin da Kattalin Minerren *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* (2019) liburuekin. Aipatutako tertulian hamasei irakaslek eta bi moderatzailek parte hartu dute. Liburua aurrez irakurri ostean, denon artean komentatu da, eta ondoren, grabaketa transkribatu eta analizatu da. Horretarako, ikerketa kualitatiboa baliatu da, lan honetarako propio eraikitako sistema kategorial baten bidez datuak sailkatuz. Horrela, ideia axialak dimentsionatu, kategorizatu eta emaitzak atara dira. Ateratako ondorioz nagusietako bat izan da *Moio* testu interesgarria dela DBHko azken mailetan nahiz batxilergoan lantzeko, duen literatur estiloogatik nahiz mahai gainean jartzen dituen gaien hurbiltasunagatik, dela errealitate transgeneroa, transfobia, suizidioa, dolua, osasun mentala, etab. Gai horiek guztiak emankor ikusi dira, adin tarte horretako identitate eraikuntzarekin lotzen direlako; betiere alde aurretik diseinatuta, hartzaileen ezaugarriak aintzat hartuta eta irakaslearen bitartekaritaz lagunduta.

**Gako-hitzak:** literatur tertulia, kritika feminista, kritika kolektiboa, hezkuntza literarioa, ezagutza kolektiboa.

## Abstract

This research paper analyzes a literary gathering carried out in one of the modules organized within the Basque Summer University (UEU) Summer Courses of 2022, which revolves around the teaching and learning of literature and collective reading. More specifically, a collective and feminist critique was built around the book *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* (2019) from Kattalin Miner. Within the said gathering, 16 professors and two moderators intervened. Once the book was read by all participants, it was discussed, and the produced recording was then transcribed. For this, qualitative research was used, analyzing the data by means of a categorization system created ad-hoc with this study in mind. Thus, the central ideas were classified and categorized, and the results were obtained. One of the most relevant conclusions suggests that *Moio* is interesting to work on in the latest years of secondary school and during high school, both because of the literary style and the relevance of the topics it deals with, be it the transgender reality, transphobia, suicide, mourning, mental health, etc. All these topics have been considered appropriate due to the impact they have in the identity construction of that age group, as long as they are designed in advance, considering student individual characteristics and making use of proper teaching mediation.

**Keywords:** literary gathering, feminist critique, collective critique, literary education, common knowledge.

1. Sarrera. 1.1. Lanaren nondik norakoak. 1.2. Idazlea eta obra, transfeminismoaren mar-koan. 2. Marko teorikoa. 2.1. Kritika kolektibo feminista. 2.2. Literaturaren ikas-irakas-kuntza. 2.2.1. Hezkuntza literarioa. 2.2.2. Ezagutzen eraikuntza kolektiboa literaturan. 3. Helburuak eta metodoa. 4. Emaizak eta eztabaida. 4.1. Lehenengo helburuari dagozkion kategoriak. 4.1.1. Idazlearen zein liburuaren estiloa eta bereizgarriak. 4.1.2. Literatur ge-neroaren identifikazioa. 4.1.3. Jorratzen dituen gai tematikoak. 4.1.4. Erantzun literarioak. 4.2. Bigarren helburuari dagozkion kategoriak. 4.2.1. Ikasle-hartzaileen zehaztapena. 4.2.2. Liburuaren hautua eskolan. 4.2.3. Liburua didaktikara eramateko aukerak. 4.2.4. Irakurke-taren faseak eta horien dinamizazioa. 5. Ondorioak. 6. Bibliografia.

## 1. Sarrera

### 1.1. Lanaren nondik norakoak

Ikerketa honen helburuak bi izan dira, nagusiki: batetik, literatur kritika kolektiboa eta feminista egitea; eta bestetik, literaturaren didakti-karen inguruko eztabaida piztea, elkarrekin ezagutzak eraikiz. Horretara-ko, literatur tertulia bat ikertu da, UEUko Udako Ikastaroetako batean gauzatutakoa, honakoan, hain zuzen: “Irakasleentzat literatura irakur-tzeko eta ikertzeko tresnen bila. Irakurketa feminista eta kolektiboa”. Ikertu dena, formakuntzaren baitan egin den literatur tertulia izan da, 2022ko uztailaren 4an egikaritu eta parte-hartze askea eta hautazkoa izan duena, baldintza bakarra izanik programatutako bi liburuetatik<sup>1</sup> bat irakurrita eramatea. Bi literatur liburu hautatu dira formakuntza jard-nerako, biak transfeminismoaren gaia erdigunean dutenak. EAEko Hezkuntza sistamarako II Hezkidetzan planak, berdintasunaren eta trat-uen bidean (2019-2023) garatutako zutabeak kontuan izan dira liburu horien hauturako. Hori bai, zutabe horietatik besteen gaineratik, zortziga-rrenari, azkenari, genero indarkeria lantzen duenari erreparatu zaio. Bi literatur tertulietan banatu da jarduna, bata kritika feminista kolektiboa

[1] Minerren *Moio*. *Gordetzea ezinezkoa zen* (2019) eta Feinbergen *Marimutil handi baten bluesa* (2018) liburuaren hautua egin zen ikastarorako, batez ere Hezkidetzan lantzeko DBHn ezin aproposagoak direlako, eta, bigarrenik, Euskal Herriko literatur klub feministetan arrakasta handia izan dutelako; beraz, galbahe feminista berekin dute eta kritika feminista kolektiboa dagoeneko egina dute.

egiteko baliatu da soilik; baina bestea, ikergai duguna, ikerketa egiteko eta dibulgaziorako baliatu dugu.

Hamasei partaidek eta bi moderatzailek parte hartu dute aztergai dugun literatur tertulian. Partaideak hezkuntza formaleko irakasleak izan diren heinean, burutu den literatur praktika ondoren haien ikasgeletara eramateko paradigma izan zedin aprobetxatu da. Artikulu honetarako aztertu den literatur tertuliak, beraz, literatur kritika egiteaz haratago, partaideen formazioagatik eta ogibideagatik aukera eman du literaturaren irakaskuntza prozesuen inguruan hausnartu eta zenbait ondorio ateratzeko (erronkak, aukerak, didaktikarako adibideak, esperientziak...).

Irakurri, interpretatu eta analizatu den literatur liburua Kattalin Minnerren *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* (Elkar, 2019) izan da. Esan bezala, irakurketa kolektiboa egin eta ezagutzak elkarrekin eraiki dira; beraz, lehenik eta behin, helburu bakoitzari marko teoriko bat egokitu zaio. Marko teorikoan, hasteko, transfeminismoa euskal esparruan kokatu da. Motzean bada ere, *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* argitaratu aurretik, disidenteak izan diren lanak antzeman dira euskal literaturan. Ikusi da Moio-  
ren suizidioak eta Minerren omenaldiak transexualitatearen gaia euskal literaturaren erdialdera ekarri duela (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2022) eta Moio-  
ren bidez trans izatearen esperientzia islatu dela, batez ere, bazterretan bizi den pertsonarena, familiaz eta lagunaz inguratuta dagoen arren, erabateko bakardadea bizi duen pertsonaren historia eta istorioa. Ezaguna genuen Bordaren identitate disidenteen aldeko literatur lana gurean. Ezaguna Amaia Ezpeldoi detektibe *queerra* (Lasarte, 2015; Retolaza, 2010). Minerrek Moio gehitu dio Bordak hasitako literatur pertsonaia disidenteen zerrendari. Gauzak horrela, Bordak Amaia Ezpeldoi-  
ren bidez eta Minerrek Moio-  
ren bidez euskal kulturaren identitate disidenteen eraikuntzarako erreibindikazio politikoa lekutu dute (Retolaza, 2019; Alvarez-Uria, 2019).

Marko teorikoan, bestetik, irakurketa kolektiboaren inguruko zertzeladak ere eman dira; izan ere, hezkuntza literarioaren inguruan kontzeptualizatu da, bai eta literatura ezagutzen eraikuntza kolektiboaren inguruan teorizatu ere. Hartara, irakurketa kolektiboa eta ezagutza kolektiboa parez pare jarri ditugu elkarrizketaren bidez, elkar entzutearen bidez. Literatur kritika kolektiboa aprobetxatu da jakintzen eraikuntza kolektiboa gauzatzeko eta literaturaren didaktikaz irakasleekin jarduteko. Azpimarratzekoa da literatur kritika nahiz literatur jakintzen eraikuntzara hori bermatzeko, moderatzaile edo gidari lanak funtsezkoak

izan direla. Kontuan izan behar da gaur egun hezkuntza literarioan testu ezberdinak ulertzea, interpretatzea eta gozatzea bilakatu dela lehentasuna, irakurlea eta bere irakurketa esperientzia erdigune bihurtuz eta irakaslearen bitartekaritza nahitaezkoa izanik. Bukatzeko, ikerketa kualitatiboaz baliatu gara literatur jarduna ikertzeko, ezaugarriak nagusia ikuspegi kolektiboa izanik, bai irakurtzeko, bai interpretatzeko, bai mundu ikuskerarako eta baita jakintzen eraikuntzarako ere. Horretarako, marko teorikoa egokitzeaz haraindi helburuak zehaztu dira, metodologia zedarritu da, sistema kategorial propio bat eraiki da eta horren arabera emaitzak interpretatu eta ondorioak atera dira.

## 1.2. Idazlea eta obra, transfeminismoaren markoan

Kattalin Minerrek kazetaritza ikasketak burutu zituen eta balirudike horri zor diola idazteko tankera argia, ulergarria eta oso berea duena. Ikasketa prozesuan, gauzak nola, bi irakasle esanguratsuekin egin zuen topo: Iratxe Retolazarekin eta Meri Torrasekin. Kritikagai dugun liburuan, Retolazarekin solastatuko du Minerrek Aimar-Amaiaren suizidioaz. Beste irakaslea, Minerren literaturarako hurbilpenean lagungarria, Meri Torres idazlea eta literatura *queer*rean aditua izan da. Harekin burutu zuen Bartzelonako Unibertsitate Autonomoan “Desde el corazón arcaico a los cuerpos sangrientos: un viaje de construcción de identidades mediante la representación del cuerpo en la poesía vasca” (2012), master amaierako lana. Lanaren lagin bat euskaraz publikatu zuen honako izenburupean: “Emakume-gorputzak eta gorputz emakumetuak: Leire Bilbao eta Miren Agur Meaberen gorputz poetikoen arteko elkarrizketa bat”. Gorputzen bidez literatura ulertzeko eta analizatzeko saiakera hori 2014an argitaratu zuen Gema Lasartek eta Amaia Alvarez Uriak koordinatutako *Gorputza eta Generoa* liburuan. 2020an *Empar Pineda Erdozia. Gorputzak hala eskatuta* publikatu zuen. Gorputzek eta transfeminismoak, besteak beste, zeharkatu dute Minerren idazlana.

Minerrek hiru lan argitaratu ditu sorkuntza alorrean: bere lehen liburua, *Nola heldu naiz ni honaino* (Elkar, 2017); bigarrena, *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* (Txalaparta, 2019) eta azkena, *Turista klasea* (2020). Minerrek idazteaz gain, irakurleekin dihardu eta Hernaniko irakurle klub feminista koordinatzen du. Beraz, esan genezake euskal literatur sistemaren eremua bertatik bertara jarraitzen ahalegintzen dela. Bere ibilbide laburrean aitortzak jaso ditu idazle eta aktibista feministak. Horien artean, 2015ean Igartza saria, 2017an Martin Ugalde beka, 2019an Tene Mujika saria eta

2020an Urrezko Hirukia *Moio Gordetzea ezinezkoa zen* iruzkingai dugun tesuagatik, EHGAM kolektiboak emanda.

*Moio. Gordetzea ezinezkoa zen* liburua, transexualitatea eta sexualitate disidenteen inguruan euskaraz argitaratu den bakanetakoa dugu. Transfeminismoak badu, ordea, bere ibilbidea gure literaturan, motza bada ere. Lan aitzindaria Amaia Alvarez-Uriak 2011. urtean argitaratutako tesia dugu. Alvarez-Uriak Katalina Eleizegiren obrak aztertu zituen ordu hartan, eta horien artean, *Erauso Kateriñe* (1962) argitaratu gabeko antzezlanaren analisia egin zuen. Alvarez-Uriak generoa, sexualitatea, eta nazioa arakatzu aztertu zituen Katalina Eleizegiren lanak. Tenore hartakoa dugu Ibon Egañak koordinatu zuen *Desira desordenatuak. Queer irakurketak (euskal) literaturaz* (2010) euskarazko literatur *queer* inguruko lehenengo argitalpen akademikoa ere. Badira, hala ere, egindako beste saiakerak, izan solasaldiak edo ikastaroak (Egaña, 2010). Isa Castillok eta Iratxe Retolazak (2013) koordinatutako *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak* horietako bat dugu. Saiakera horri zor diogu transexualitatearen gaia erdigunera ekarri izana; Amaia-Aimar Elosegiren, Moio izengoitiz ezaguna zenaren, agur gutunarekin hasten dena.

Transfeminismoak eta *queer* teoriak gurean duten ibilbidea ulertzeko, Joseba Gabilondok (2006), besteak beste, esan zigun emakumezko idazleen idazketaren analisiak euskal nazionalismo hegemonikotik at dauden espazio utopiko eta geopolitikoak kontuan hartzea eskatzen duela. Postnazionalismoaz ziharduen Gabilondo eta esan zigun postnazionalismoak feminismoa bezalako kritika motak edota gay teoriak barnebiltzen dituela, eta, espazio kritiko eta historiko berriak zabaldu. Espazio berri horietan bi dimentsio aurreikusten ditu Gabilondok, bat geopolitiko (postnazionalismoa), hau da, nazio-estatu inperialistaren krisia eta historia birpentsatzea planteatzen duena eta bigarren dimentsio bat biopolitiko (sexua, arraza, generoa, klasea, eta abar). Horiek biak proposatzen ditu espazio kritiko berriak eraikitze aldera. Gogoeta horiek *Nazioen hondarrak* (2006) liburuan plazaratu zituen Gabilondok.

Bada idazlea gurean bi dimentsio horiek bereziki kateatzen jakin izan duena, halabeharrez: Itxaro Borda. Horrela, Gabilondok Bordaren migratzeaz dihardu, alegia etxetik joan gabe migratzaile suertatzen den kondizioaz. Izan ere, haren ustez, ni-a, ni migratzailea, melankolikoa giltzarri da euskal literaturako ni-ak ulertzeko, euskaldunak eta globalak. Horrela mintzo da Gabilondo Bordaz:

Euskal Herri frantseseko idazlerik emankorrena da eta euskal literaturan ekoizpen handieneko idazle emakumezko bezala nabarmentzen da halaber. Halere, oraindik ere marjinal izaten segitzen du, hau publiko orokorraren artean bai euskal literaturaren kritikari garaikide gehienen artean (Gabilondo, 2006, 254. or.).

Marjinazio horrek edota horretatik antiheroien sorkuntzan bereziki abila izan da idazle lapurtarra eta pertsonaia transentzat nahiz transfeminismoarentzat estreinakoz lurra ontzen lehen idazlea euskal literaturan. Ez dugu ahaztu behar Bordari zor diogula dagoeneko sona handia duen Amaia Ezpeldoi detektibe *queerra* (Lasarte, 2015; Retolaza, 2010); lehenik heterosexuala zena, gero bisexuala eta azkenik, bere burua lesbianatzat jo zuena. Bere obretako pertsonaien trantsizioez baliatuz, Bordak identitatearen erreibindikazioa aldarri politiko-soziala bihurtu zuen (Retolaza, 2010).

[...] Haizemin, un personaje que aparece en *Jalgi Hadi plazara*. Haizemin en un tiempo lejano fue un hombre pero cambio de sexo y todos los días tiene que tomar hormonas porque si no comienza automaticamente a masculinizarse (Lasarte, 2015, 154. or.).

Halere, euskal literaturara lehenetariko protagonista transa, Karlos Gorrindoren *Ni naizen hori* (1992) obrak ekarri zigun, eta ondotik, beste zenbaitzuk etorri dira. Horien artean, Leslie Feinbergen *Mari mutil haundi baten bluesa* (2018) eleberria bereziki azpimarratzekoa litzateke. Izan ere, genero ezberdinetatik igarotzen den protagonistaren eskutik, trantsizio prozesuak erdigunera ekartzen ditu liburuak. Transfeminismoa zertan den ulertzeko testu argia da eta oso irakurria izan da gure inguruko literatur klub feministetan (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2022).

## 2. Marko teorikoa

### 2.1. Kritika kolektibo feminista

Gabilondok (2006) kritika feministarako espazio berriak eraikitze aldera dimentsio geopolitikoa eta biopolitikoa proposatzen bazituen, Lasartek eta Perales-Fernandez-de-Gamboak (2021a, 2021b, 2022) hirugarren dimentsio bat gehitzen dute, irakurle talde feministek kritikarako duten gaitasuna. Azken hamarkadetan sortzen ari den literatur klub feministen fenomenoak ikertzen ari dira Lasartek eta Perales-Fernández-de-Gamboak (2021b). Izan ere, literatur klub feministak ugalduta da eta elka-

rrizketaren pedagogiara (Rojas, 2015), edota eskoletan lantzen diren literatur tertulia dialogikoetara hurbildu dira (Rekalde et al., 2016). Gauzak horrela, literatur kritikarako espazio eta modu berria sorrarazi dute, baina esan behar da batik bat ahoz egiten den kritika dela, nahiz eta dibulgaziorako sare sozialak erabili, dela *Facebook*, dela *Instagram*, blog edota web orriak (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021b).

Literatur klubetan ahoz modu polifonikoan artikulatzen den kritika hori idatziz eta modu zientifikoan jaso eta ordenatu nahi da (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021a). Izan ere, literatur kritikaren plaza feminista ez ezik kolektiboa ere izan daitekeela aldarrikatzen dute Perales-Fernández-de-Gamboak eta Lasartek (2022). Honekin esan nahi da, literatur kritikari orojakiletik edo Bourdieuk (2000) defendatzen zuen kultur *habitat* hartatik urrunduz, hartzaile kolektiboaren eskura dagoen pentsamendu kritiko eta demokratikoaren alde egiten dela (Aguilar, 2017). Horrela, urteetan literatur jakintza metatzen joan den adituaren literatur iruzkin zientifikoari gehituko litzaiokie ahots askoren diskurtso artikulatua, hau da, kolektibo batena. Teoria hau oinarritzen da batez ere literatur tertulia dialogikoetan (Sancho, 2016). Horietatik hartu baita taldean liburuak irakurtzeko eta komentatzeko usadioa, baina tertulia dialogiko horietatik arbuiatu da liburuak aukeratzeko modua. Horrela, tertulia dialogikoetan nahitaezko diren klasikoak interesgarriak badira ere irakurketarako, kritika feministak eskatzen duen plaza berrirako kanonizatuak ez dauden liburuak irakurtzeko beharra ikusi da (Perales-Fernández-de-Gamboa, 2022). Orobat, hartzaile kolektiboari dagokio kanona auzitan jartzea; izan ere, ezin dira plaza berriak kritikarako sortu kanonizatuak dauden testuak zalantzan ipini gabe eta berriak, transgresoreak izan daitezkeenak, irakurri eta analizatu gabe.

Tertulia dialogikoetatik edaten badu kritika kolektibo feministak bere hastapenetan, hau da, prozeduretan: liburuak modu kolektiboan irakurtzean eta modu demokratikoan komentatzean. Garrantzitsua da azpimarratzea eskoletan hasitako fenomeno hori bereziki literatur klub feministetan asentatu eta indartu dela, izan ere, emakumeen jabetza prozesuetan emakumeak hitza hartzen eta ematen ikastea zutabe eraikitzailea da. Esan nahi da diskurtso hegemonikoak boterean oinarritzen badira, hau da, hitza hobekien, indartsuen eta gehien erabiltzen dutenekin eraikitzen badira; diskurtso horien izatea irauli eta demokratizatu egiten da tertulia dialogikoen bidez, hitza partekatuz eta denon arteko diskurtsoa sortuz (Aguilar, 2017).

Kritika kolektiboaren bigarren harria ikerketa kualitatiboak jartzen du. Lehenik liburua irakurri eta komentatu behar da, baina ondoren ahots diferenteez esandako guztiaren analisia egin behar da eta modu sintetikoan adierazi. Horretarako ikerketa kualitatiboak badu tertulia dialogikoetan erabiltzen den tresnaren parekoa, eztabaida taldeena (Rivera et al., 2020). Hau da, gai baten inguruan talde batek modu objektiboan eta beldurrik gabe esan dezakeena. Jakintza hori edota jakintza horren ideia axialak jasotzeko, esandakoaren dimentsioak ateratzen dira. Horretarako sistema kategoriala eraikitzen da eta dimentsioa bakoitzak izan ditzakeen kategoria nahiz azpikategoriak zehazten dira. Beraz, tertulien funtzionamendua eta ikerketa kualitatiboaren datuak analizatzeko modua uztartzen zaizkio ikerketa feminista eta kolektiboari. Horrela, Gabilondoren dimentsio geopolitikoari, nahiz biopolitikoari hartzailearen dimentsio anitza gehitzen zaio eta kritika egiteko egokiera kolektiboa, feminista eta anitza aitortze bidean jartzen zaizkio ikerketari.

## **2.2. Literaturaren ikas-irakaskuntza**

Sarreran aipatu gisara, aztertutako literatur tertuliak, partaideen formazioagatik eta ogibideagatik, aukera eman du literaturaren irakaskuntza prozesuen inguruan ere hausnartu eta zenbait ondorio ateratzeko. Izan ere, hezkuntza formaleko irakasleak izan dira solaskideak eta horrek eragin du, irakurketa pertsonala eta sozialaz gain, hezkuntzaren alorrekoa ere egitea. Besteren artean, liburuaren egokitasuna eta didaktikarako aukerak izan dira hizpide. Hori horrela, funtsezkoa da literaturaren ikas-irakaskuntzaren inguruko zertzelada orokor zenbait aurkeztea, batik bat, literaturaren didaktikako korrante berrien inguruan eta elkarrekin eza-gutzak eraikitzearen praktikaren inguruan.

### **2.2.1. Hezkuntza literarioa**

Literaturak eta hezkuntzak harreman estua izan dute historian zehar, nahiz eta lotura hori biziki ezberdina izan den garaiaren eta tes-tuinguruaren arabera. Horren jatorrian, literaturaren beraren helburua legoke, hau da, literaturari esleitu zaion helburu edo funtzioak markatu du, hein handi batean, hezkuntzaren esparruan aukeratu diren obrak eta literatura ikas-irakasteko modua. Ondorioz, ikuspegi bakoitzak ekarri du kanonaren hautu jakin bat eta hura didaktikara eramateko bidea (Galarraga, 2018). Funtzioak anitzak izan daitezkeen arren (nazionala, existentziala, pedagogikoa edota morala, terapeutikoa...), literatura ezin

dugu xede pedagogiko edo didaktikoetara mugatu, hori baino askoz ere zabalagoa baita norberaren eraikuntzan daukan zeresana.

Arestian esan bezala, ibilbide luzea eta askotarikoa izan du literatura-  
ren didaktikak, besteak beste, egotzi zaizkion funtzioen arabera. “Resulta  
imprescindible no olvidar que el modelo educativo adoptado en cada  
momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho  
literario” (Ballester, 2015, 129. or.). Hortaz, garrantzitsua da bilakaera  
hori ezagutzea, egun lehenesten den eredura edo paradigmara iristeko,  
alegia, hezkuntza literariora.

Teresa Colomer ikertzailea dugu ibilbide historiko hori aztertu duen  
erreferentziatzko autorea. Colomerren (1996) hitzetan, hezkuntza litera-  
riora heldu aurretik, hiru izan dira nagusitu diren ikuspegiak. Hasteko  
eta behin, Erdi Arotik eratorritako erretorika, non helburua ez zen litera-  
tura bera ikastea eta irakastea, gaitasun profesionalak baizik (ahozko eta  
idatzizko diskurtsoen ikaskuntza). Horrela, obra klasikoak baliatzen ziren  
irakurketaren trebezia lantzeko, hau da, diskurtsoa menperatzeko. XIX.  
mendetik aurrera, bigarren olatu bat antzeman daiteke, zehazki, molde  
historizista. XX. mendeko 70eko hamarkadara arte gailendu zen eredu  
horretan, testu nazionalen irakurketa zen nagusi, historia eta bilakaera  
diakronikoa ulertzeko aburuarekin. Hortaz, garai bakoitzeko mugimendu  
literarioak, autoreen datu biografikoak eta obren ezaugarri nagusiak zi-  
ren ikaskuntza objektu nagusiak. Laburki esanda, literaturaren didaktika  
baino, literaturaren historiaren irakaskuntzan dihardugu ikuspegi horre-  
tan. Kritika anitz jaso zituen egiteko modu horrek eta, ondorioz, hiruga-  
rren ikuspegi batera egin zen jauzi, testu analisi eta iruzkinetara. Bertan,  
literatur lanen testu iruzkinak ziren helburu eta ekoizpen. Horri esker,  
arreta eskaini zitzaion obraren eraikuntzari eta esanahi literarioei, bai  
eta irakurketa ohiturei ere. Edonola ere, kontraesan handiak aurkitu zi-  
ren bidean eta, askotan, testu analisiak eurak bidelagun izan beharrean,  
azken xede bilakatu ziren. Hori dela eta, maiz zalantzan jarri izan den  
eredua dugu, bere prestigioa kolokan izan duena.

Bilakaera horren guztiaren ostean, hezkuntza literarioaren aldeko  
apustu argia egin da, gaitasun literarioa bidaide duena. Alderdi histori-  
koen memorizaziotik eta interpretazio bakarrera bideratutako testu  
iruzkinetatik harago doan honetan, irakurlea eta bere irakurketa espe-  
rientzia bihurtzen dira erdigune:

[...] una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con  
los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal

de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior (Cerrillo, 2007, 22. or.).

Gauzak horrela, hezkuntza literarioaren markoan, testu ezberdinak ulertzea, interpretatzea eta gozatzea bilakatzen da lehentasun (Dueñas, 2013). Beraz, esanahiak eta interpretazioak maila pertsonaletik abiatzeko eta sormena martxan jartzeko gaitasuna gako bihurtzen da. Horrek guztiak bermatuko du, besteak beste, ikasle edo hartzaileen erantzun literarioak askotarikoak izatea, gaitasun literarioan aurrera eginez. Fittipaldi (2012) autoreak, ikerketa zabalago batean oinarrituta (*Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebooks*), erantzun literarioak sailkatzen ditu lau kategorian eta bi maila nagusitan. Aipatutako kategoriak baliatu dira lan honetan, tertulianeko partaideen erantzun motak ezagutzeko, eta hauek lirateke: erreferentziala (eraikuntza narratiboaren oinarritzko elementuak: pertsonaiak, espazioak, akzioak...); konposizionala (liburua objektu fisiko eta artistikoa gisa, paratestuak, egoera komunikatiboa...); intertestuala edo interkulturala (testuaren lotura kulturalak eta testualak, irakurritakoa interpretatzeko); eta, azkenik, pertsonala (irakurlearen bizi-esperientzien eta testuaren arteko konexioak).

Gaitasun literarioaren garapena eskolak bermatu beharko luke, dudarik gabe. Eta ezin dugu ahaztu, zeregin horretan, bitarteko lanak egiten dituen pertsona (irakaslea, dinamizatzailea...) funtsezko agentea dela (Ibarra & Ballester, 2013). Gaitasunaren erdiesterako, gainera, garrantzitsua izango da progresio didaktikoa bermatzea, ez baita jaiotzatiko ahalmena, ez automatikoa, ezta bakartia ere. Ondorioz, testu literarioen ulermena eta gozamina bermatuko duen akonpainamendua erabakigarria izango da hezkuntzan (Gil, 2019). Irakurle konpetenteen hezte prozesuan, hiru zutabe nagusi identifikatu dira (Correro & Real, 2019): liburuak (kalitatezko obren aukeraketa, adinera egokituta eta anitza), irakurketa espazioak eta, azkenik, dinamizazio jarduerak (modu sistematikoan antolatutako programazioak eta helburuak).

Nolanahi ere, presazkoa da literatur praktika didaktikoak birpentsatzea eta hezkuntza literarioaren ikuspegiarekin bat egiten duten irakaskuntza planak martxan jartzea, oraindik ere asko baitira lortzear dauden erronkak. Literaturaren didaktikako bilakaera aztertu eta ezagutu badugu ere, kontuan izan behar dugu aurki ditzakegula, egun, aspaldiko ereduak erreproduzitzen dituzten testuinguruak (Bombini & Lomas, 2020a).

Motz esanda, literaturaren didaktikaren helburuak aldatu badira, ezingo gara horietara iritsiko betiko bide eta tresnen bitartez.

### **2.2.2. Ezagutzen eraikuntza kolektiboa literaturan**

Vygotskyren (1977, 1979) teoria soziokulturaletik abiatzen gara baieztatzeko mintzaira eta pentsamendua hertsiki lotuta daudela. Norberaren garapena, beraz, gainerako pertsonekin eraikitako harreman kulturalaren ondorio da. Hori horrela, pentsamenduak eta ezagutzak izaera soziala dute eta elkarreragin horretan sortzen dira. Elkarrekintza soziala, beraz, gako da ikaskuntza prozesuetan. Aurkeztutako marko horren baitan kokatzen da elkarrekintza sozio-diskurtsiboaren ikusmoldea (Bronckart, 2007), zeinenak baieztatzen du sozializazio prozesuak eta norbanakoaren prozesuak modu paraleloan ulertu behar direla, biak baitaude elkarreraginean gizakiaren garapenean.

Urteak aurrera eginda ere, diskurtsoaren eta kognizioaren arteko lotura hori azpimarratu izan da autore ezberdinen eskutik; Palouk eta Guashek (2013), esaterako, diote ikasgelako elkarrekintzak aztertzea interesgarria dela ulertzeko berbaldi horien eragina ikaskuntza prozesuetan.

Orain arte aipatutakotik ondoriozta dezakegu, bada, elkarrekintza didaktikoaren bitartez eraikitzen direla ezagutzak ikasgelan. Elkarrekin pentsatzea (*Interthinking*; Littleton & Mercer, 2013) eta elkarrekin hitz egitea gako dira ezagutzaren eraikuntza kolektibo eta gidaturako (Mercer, 2017). Horretarako, baina, ezinbestekoa izango da elkarrekintza emankorrak aurrez diseinatzea eta martxan jartzea (Galarraga, 2018), besteak beste honako estrategien bitartez: galdera irekiak eta inferentzialak, ikasleen berbaldiak sakontzeko baliabide diskurtsiboak, parte-hartze demokratikoa eta anitza, berdinen arteko elkarrekintza, hizketa esploratzailea...

Literaturaren ikas-irakaskuntzaren esparruan, beharrezkoa da helduaren bitartekaritza, bai eta besteekin elkarrekintza ere (Gil, 2019). Izan ere, helburu gorena ez da ondare literarioa modu pasiboan jasotzea, baizik eta literaturak eskaintzen duen kultur esperientzia horretan, irakurlea subjektu aktibo bilakatzea. Goian aipatutako autorearen hitzei jarraiki, gaitasun komunikatiboak eta linguistikoa ez dira berezkoak, elkarrekintza sozialaren bitartez garatzen baitira, batik bat.

Correrok eta Realek (2019), ildo beretik, aipatzen du irakurketa sozializaturako denbora (binaka, talde txikitan, talde handian, helduarekin

zein berdinkideekin) ezinbestekoa dela, hezkuntza literarioaren zimen-  
dua delako. Norbanakoaren erantzun literario indibidualak taldean par-  
tekatzen dira, esanahien eta ezagutzen eraikuntza kolektiboa bermatuz.  
Eztabaida literarioa da, bada, testuak ulertzeko eta interpretatzeko bide  
nagusia (irakurketa, hausnarketa eta elkarrizketa gidatua). Lomasek  
(2020, 52. or.) ere antzeko ideia dakarkigu:

Ayudar a construir interpretaciones progresivamente más profundas de las obras es uno de los mayores desafíos de quienes enseñamos literatura. Sabemos que las instancias de conversación o discusión literaria a partir de una lectura compartida ofrecen un excelente espacio para abordar este objetivo. Sin embargo, también sabemos de la dificultad para gestionar esas conversaciones, de modo que realmente hagan avanzar la competencia interpretativa del alumnado.

Literatura praktika sozialak sustatzea, beraz, lehentasunetako bat izan beharko litzateke eskolan, interpretazio pertsonal eta kolektiboetara bideratuta. Horretarako, komunikazio literarioaren esperientziak ugaritu behar dira ikasgelan, guztion arteko irakurle-komunitatea sortuz (Bombini & Lomas, 2020b). Modu horretara, literatura, eskolako eduki izateaz gain, komunikazio bide eta kultura partekatzeko iturri ere bihurtzen da.

### 3. Helburuak eta metodoa

Lan honek bi helburu nagusi erdietsi nahi ditu: lehena, literatur kritika feminista kolektiboa egitearekin lotuta, eta bigarrena, bestalde, horrek guztiak irakaskuntzarako eskaini dezakeenarekin erlazionatuta. Honatx helburuok:

1. Literatur kritika egitea modu kolektiboan, hezkuntza formaleko irakasleekin, tertulia dialogiko baten bitartez.
2. *Moio* liburuak eta bere ildo tematikoek ikas-irakaskuntza prozesuetan eskaintzen dituzten aukerak eta erronkak identifikatzea.

Horretarako, goian ere azpimarratu den gisara, tertulia dialogiko bat martxan jarri da hezkuntza formaleko zenbait irakasleekin. Tertulia horren funtsa izan da kritika kolektibo feminista (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021a) egitea, Kattalin Miner autorearen *Moio* obra bidai-  
de. Esanahi eta ezagutza literarioak modu kolektiboan eraikitzen bideratu da solasaldia, marko teorikoan azpimarratutako alderdiak praktikara eramanez.

Lagina, beraz, hezkuntzako irakasleek osatu dute, zehazki, Derrigorezko Hezkuntzako etapa eta ziklo ezberdinetako irakasleak. Orotara, bi ikerlari-moderatzaile eta beste hamasei solaskide izan dira partaideak eta gehienak Bigarren Hezkuntzako irakasleak badira ere, badira Lehen Hezkuntzakoak eta batxilergokoak ere. Jakintza arloari dagokionez ere, bada aniztasuna, hizkuntza eta literaturako irakasleak nagusitu diren arren, beste arlotako zenbait ere aurki daitezkeelako taldean; esaterako, Filosofia ikasgaikoak. Partaideen kodetzeari dagokionez, moderatzaileak M1 eta M2 bezala izenpetu dira eta partaideen ahotsak A1etik A16ra, ezkerretik eskuinera okupaturiko espazioen baitan. Kasu batzuetan transkribatzeko orduan ahots batzuk ez dira zehazki identifikatu eta AX modura kodetu dira.

Ikerketa kualitatiboaren parametroetan kokatu gara, zeinenak bide induktiboa hartzen duen, izaera humanista daukan eta testuinguruaren ulermen holistikoa bilatzen duen, besteak beste (Quecedo & Castaño, 2003). Izan ere, pertsonen askotariko ikuspegiak sakonki ulertzeko asmoa du, eta hori da gure helburuekin bat egiten duen ikerketa modua.

Bakthinen (1981) eta Flecharen (1997) ikuspegi dialogikoaren bidetik abiatu gara, ikaskuntza dialogikoaren onurak aski justifikatuta baitaude, beste askoren artean (Flecha, 1997): elkarrizketa demokratikoa, inteligentzia kulturala, elkartasuna, ezberdintasunen balioztatzea, etab. Marko horren baitan, tertulia dialogiko literarioa erabili da eta hura bilakatu da ikerketa tresna. Halakotan, partaideek aurrez irakurria dute liburua (edo adostutako pasarteren bat) eta alderdi deigarrien inguruan solastatzen dira taldean. Paradigma hori koherentea da literatura eta bere ikas-irakaskuntza ulertzeko dugun markoarekin, alegia, hezkuntza literarioarekin. Bertan, erantzun bakarretatik urrundu eta interpretazio pertsonal eta anitzetara egiten da jauzi, ulertuz edonor izan daitekeela gai literaturaz hitz egiteko, eztabaidatzeko eta gozatzeko (Lomas, 2020). Tertulia dialogikoaren tresna, gainera, irakasleen prestakuntzan baliabide didaktiko emankorra izan daitekeela ikusi da (Chocarro de Luis, 2013).

Horrez gain, tertulia dialogikoaren egiteko moduak ahalbidetu digu ikerketa esparruan ohikoak diren eztabaida taldeen metodologiara hurbiltzea. Izan ere, badituzte zenbait ezaugarri komun (eztabaida dialogikoa egitea, ezagutzak modu kolektiboan eraikitzea...), baina badira zenbait ñabardura haien artean ere (Rivera et al., 2020). Esate baterako, eztabaida taldeetan ez bezala, tertulia dialogikoetan ohikoa izaten da partaideek elkar ezagutzea. Ikerketa honetan, ordea, ez da hala izan eta horrek

ikerketarako nolabaiteko balidazioa eman digu, metodologoez baitiote ikerketaren benetakotasuna bermatzen dela horrela (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021a).

Ikerketa honen oinarri izan den tertulia audioz grabatu da eta ondoren transkribatu. Ostean, sistema kategorial bat eraiki da *ad hoc*, ikerketaren beraren beharrei erantzunez. Hortaz, kategoriak modu induktiboan sortu dira, transkripzioetik abiatuta eta, betiere, erreferentziako autoreen irizpide nagusi zenbait aintzat hartuta. Emaitzak antolatze aldera, bi atal nagusitan bereizi da, bakoitza helburu bati lotuta. Beheko taulan ikus daiteke eraiki eta analisirako erabili den kategoria sistema.

### Ikerketarako eraikitako sistema kategoriala

#### SISTEMA KATEGORIALA

##### 1. HELBURUARI DAGOZKION KATEGORIAK

<b>1.1.- Idazlearen zein liburuaren estiloa eta bereizgarriak</b>	<b>1.2.- Literatur generoaren identifikazioa</b>	<b>1.3.- Jorratzen dituen gai tematikoak</b>	<b>1.4.- Erantzun literarioak</b> <i>(Fittipaldi, 2012)</i>
1.1.1.- Kattalin Minerren ohiko literatur estiloa	1.2.1.- Literatura den edo ez den eztabaida	1.3.1.- Heriotza, dolua eta suizidioa	1.4.1.- Erreferentziala (pertsonaiak, espazioa, denbora...)
1.1.2.- Estilo zuzenaren alderdi positiboak	1.2.2.- Kazetaritza eta kronika	1.3.2.- Generoa eta transfeminismoa	1.4.2.- Konposizionala (liburuarena egitura, forma, ezaugarri fisikoak...)
1.1.3.- Estiloari ikusi zaizkion ahulguneak		1.3.3.- Emozioak eta mina	1.4.3.- Intertestuala eta interkulturala (beste obrekin lotura, erreferentzia kulturalak...)
		1.3.4.- Gogoeta soziala eta politikoa (egungo gizarteak duen crantzukizuna, aldatu dena, indibidualetik kolektibora...)	1.4.4.- Pertsonala (norbere esperientziak, bizipenak, iritziak...)

## 2. HELBURUARI DAGOZKION KATEGORIAK

2.1.- Ikasle hartzaileen zehaztapena	2.2.- Liburuaren hautua eskolan	2.3.- Liburua didaktikara eramateko aukerak	2.4.- Irakurketaren faseak eta horien dinamizazioa
2.1.1.- Zergatik egokia DBH-Batxilergoko ikasleentzat? (ikasleen/nerabeen ezaugarriak)	2.2.1.- Hezkuntzako kompetentziekin lotura	2.3.1.- Irakurketa mota (eztabaida partekatua, bakarkakoa...)	2.4.1.- Irakurri aurretiko fasean zer egin
2.1.2.- Zein arrisku ditu DBH-Batxilergoko ikasleei bideratzeak?	2.2.2.- Ikasleentzako duen erakargarritasuna (gaia, forma, irakurterraza...)	2.3.2.- Heriotzaren lanketa, gutunaren testu generoarekin	2.4.2.- Irakurri bitarteko fasean zer egin
2.1.3.- Mailaren eta ikasgaiaren zehaztapena	2.2.3.- Gai nagusiak (heriotza, generoa...) gelan lantzeko beharra	2.3.3.- Doluaren lanketa	2.4.3.- Irakurri osteko fasean zer egin
2.1.4.- Aukera unibertitateko ikasleekin	2.2.4.- Ikasleen errealitatekiko hurbiltasuna	2.3.4.- Kronikaren testu generoaren lanketa	
	2.2.5.- Kasu konkretuetan desegokia izatearen beldurra (gelan kasuistika konkrituak daudenean).	2.3.5.- Gertatu diren beste gertaera batzuekin lotura	

## 4. Emaitzak eta eztabaida

Emaitzak bi dimentsiotan banatu dira, bi helbururi lotuak. Dimentsio bakoitza bere kategorietan nahiz azpikategorietan sailkatu da, eta horien interpretazioak garatu dira.

### 4.1. Lehenengo helburuari dagozkion kategoriak

#### 4.1.1. Idazlearen zein liburuaren estiloa eta bereizgarriak

Lehen dimentsioari gagozkiolarik, idazlearen eta estiloaren aldeari lotuta, oso ikuspegi diferenteetatik ikusi da. Ahots gehienek Minerren estiloaz dihardutenean, kazetaritzarekin lotu dute eta alderdi positiboak eta ulergarriak topatu dizkiote. Beste batzuek, aldiz, alderdi formala faltan bota dute eta ahulguneak azaldu dituzte.

Liburuak duen ahots propioa eta anitza estiloaren indargunetzat jo da: *ahots propioa dauka. Beste emakumeen ahotsak ditu, beste pertsona anitzen ahotsak eta horrek balio erantsi bat ematen dio* (A6).

Tertuliakideek, bestalde, bat datoz estilo zuzena, argia, irakurterraza eta berea propioa duela esaten: *estilo zuzenekoa, hizkera zuzenekoa, argia, ez horregatik ez landua, esango nuke irakurterraza* (A4). Minerri estilo bat aitortzen zaio lehenagotik bere testuetan erabilia eta kazetaritzarekin lotua: *Minerren Nola heldu naiz ni honaino? Irakurria nuen eta oso bere estiloan idatzia dago Moio. Horrek asko lagundu nau liburu errazago irakurtzen* (A10). Beste estilo adierazle bat egunerokotasuna da: *eguneroko formatu hori, kazetaritza estilo hori bere hitzetara ekarrita, Minerrek asmatzen du* (A4). Errealitatetik hain hurbil egotea estiloaren beste indargune bezala aipatzen da: *Bereziki nabarmendu nahiko nuke Kattalinen estiloa eta gainera errealitatetik oso hurbil* (A16). *Neri iruditzen zait liburu honek estetika baino gehiago duela mamia* (A2).

Beste ezaugarri literarioa nitik idatzia egotea aipatu da baina, horri gehitu zaio jendarteak bizitutakoa jaso nahia, genealogiaren mesedetan: *oso nitik idatzia dago [...] ez dakigu zelan aurre egin doluari eta bakoitzak bere modura aurre egin dio eta horregatik da nolabaiteko memoria kolektibo hori* (A10).

Baina estiloari mugak ere ikusi zaizkio ahozkoaren, zuzenekoaren falta: *norbaitek ahoz zuzenean kontatu izan balit testigantza moduan, baina idatziz, idazteko moduari pobreago edo, idazteko modu horrek ez nau bete* (A1).

Beste ahulgunea gehiago ez sakontzean edota bi munduren erdibidean geratu izanean ikusi da. Batetik, Aimarren bizipenen inguruan gehiago sakontzea, eta, bestetik, gaiaren inguruan gehiago teorizatzea.

*Esperientzia pertsonaletik abiatzen da eta kontatzen da, gero kuadrillako pertzepzio horretatik, baina falta izan zait gehiago, Aimar gehiago ezagutzea, inguru horrek nola bizi izan zuen gehiago ezagutzea, familia horrek nola bizi zuen, ez suizidioa eta geroko momentua baizik eta aurrekoa eta zer gertatzen da eta nola iristen da horra Aimar. Horra iristea falta izan dela eta era berean Itu eta Lujanbio hitz egiten hasten direnean zer gauza interesgarriak esaten diren eta gehiago jakiteko nahi hori, ezta?. Iruditzen zait asmatzen duela bi munduak liburura ekartzen baina zerbait falta dela hor* (A4).

*Alde teorikoan apur bat exkax topatu dut, faltan bota dut, bibliografia proposatzea bukaeran eta nora jo horrelako asmoak dituen pertsona bat, hori ez ema-*

tea... Bera asmoa zein den ikusita, gertatu den gauza latz batetik irakaspen bat ateratzea eta partekatzea eta hori ez ematea, hor ikusi dut akats bat (A5).

Estiloaren laburpen gisa ikusi da Minerrek estilo propioa duela kazezaritza ekarria, egunerokotasuna duena, zuzena eta argia. Ahots propioz nahiz anitzez osatua, “ni”tik idatzia, baina memoria kolektiboa lantzeko erabiltzen duena. Finean estetikak baino etikak pisu handiagoa izanik. Halere, mugak ikusi zaizkio estilo honi; batetik, testigantza oinarri izanik ahozkoak berak izango lukeen indarra, eta, bestetik, testigantza eta teoria biak jaso izana baina, gero estilo bakoitzak eskatzen duena gehiago ez sakondu izana.

#### **4.1.2. Literatur generoaren identifikazioa**

##### Literatura al da?

Literatur generoa definitzeko orduan zalantzak sortu dira literatura den edo ez esateko, inkusio literatura zer den definitzeko beharra ikusi da:

*Literatura den edo ez zalantzan jartzea askotan gure literatura definitzeko modu klasiko, hertsia eta mugatu horietara lotuta dago eta fikzio, eta literatura gehiago daude autobiografiatik heldu edo lekukotzatik heldu edo (A10).*

*Irakurtzen jarri nintzen lehengo zalantza izan nuena hau literatura ote zen. Eta aurrera egin ahala pentsatu nuen baietz, zinema balitz dokumentala dela pentsatuko nuke (A7).*

Literatura den edo ez galderari erantzunez gogora ekarri dute Alvarez-Uriak (2022) ikastaroan esandakoa, liburuaren formari erreparatuz, emakume idazleek bere ahots propioa eta estilo propioa sortu behar dutela. Hari horri jarraiki agertzen zaigu hurrengo ahotsa:

*[...] eta Kattalin Minerrek badu bere estilo propioa. Ni horretatik idaztea, erabiltzea hizkuntza erraza; ez da erraza baina literatura ulertzeko modu hertsia horietatik aterata eta hezkuntza testuinguruetara ekarrita oso egokia [...] Zentzu horretan berea literatura da kazetaritza zantzuekin lotua, kazetaritza ezagutzen dituen erreferenteekin lotua (A16).*

Beste ahots batzuek diote Minerrek ez zuela literatura egin nahi, ezta zerbait jasoa ere:

*Niri gustatu zait pilo bat, iruditzen zaidalako ez zuela literatura egin nahi. Pasa ditu hamar urte bere laguna ezin agurturik eta azkenean lortu du honen bidez ixtea zirkulu hori. Iruditzen zait oso intimoa dela alde horretatik (A12).*

*Nitik idatzia dago, Minerrek ez du liburu jaso bat idatzi nahi izan (A16).*

Saiakera den galdezka ere aritu dira: *Hartu nuenean saiakera sailean zegoen liburu dendan. Nere espektatibak saiakera bat izango zelakoan zeuden. Zentzu horretan apur bat eskas (A5). Nik ez nuen espektatibarik, ez nuen aztertu saiakera bezala, esperientzia potentea bezala aztertu neban, eta esperientziak, kontatzen denak, erakartzen nau (A6).*

### Kazetaritza eta kronika

Kazetaritzarekin lotu da kasurik gehienetan: *Kattalinek hasieratik airtortzen du kazetaritzatik egina dagoela eta badauka asko kazetaritza jardunetik eta baita literaturatik ere [...] Hurbiltasuna ematen digu bai gaiari eta baita errealitate bati eta askotan ikasleek hurbiltasun hori oso beharrezkoa daukate eta ez fikzioa edo, pertsonaia bai baina hauek fikziozkoak dira asmatutakoak dira. Horregatik dago kronikaren argazkia, horrek kokatzen gaitu errealitatean (A10).*

Gaia ikasleen aurrean justifikatzeko orduan, literatura den edo ez definitu beharra sortu da. Saiakera den edo zer den. Literaturaren definizioziorik zabalena hartu da kontuan non gaur egun literaturaren mugak lausotu diren eta nahastu diren, autobiografiatik, autofikziotik eta estilo diferenteetatik literaturak edaten duen. Horrela ikusi da kazetaritzarekin loturiko egunerokoa kontenplazten duen estilo propioa eta hurbila duela, Alvarez-Uriak (2022) defendatzen duen moduan. Kattalin Minerrek esan beharrekoari estilo propioz eta ahots propioz ekiten dio, kronikaren argazkia izan daitekeena eta aurrerago esango dugun bezala, begirada soziopolitikorako balioa izan dezakeena gauzatzuz.

#### **4.1.3. Jorratzen dituen gai tematikoak**

Egnerokotasunaren markarekin erabiltzen diren gaiez gain, gai tabuak daudela nabarmendu da. Transfobia, transfeminismoa, suizidioa, dolua. Ikusgarri egiten ez diren gaiak. Ikusgarritasuna jarri da balioan: *Suizidioa ere badago baina baita ere ikusgarritasuna (A2). Kuadrilismoa, generoaren erakuntza, osasun mentala, kuadrilla horretan bakoitzak daukan rola, hori ere gelara ekarri daiteke (A14).*

### Heriotza, dolua eta suizidioa

Suizidioa eta transgeneroa dira tertulian zehar aipatu diren gai nagusiak: *[...] baina nik suizidioa baina gehiago dolua ikusten dut eta doluari erantzuteko bideak asmatzea, hau da, geratu garenok zer egin dugu? Eta zer egin behar-ko genuke? Gogoeta (A10). Hernanin egindako hileta omenaldia aipatzen da: *Eta batez ere garai hartan eta Hernanin kokatuta dagoela, hau adibidez**

*Barakaldo batean garai hartan eta hileta zibila agian beste historia bat izango litzateke (A10).*

### Generoa eta transfeminismoa

Bestalde, transfobiarekin ere lotu da. Moioek bere buruaz beste egin du baina transfobiaren ondorio bat da. Nork erail du, beraz, Moio?

*Identitatearen formakuntzaren inguruko ideia bat, azkenean transexualitate-ra jo behar dugula bi muturretan. Mutila bazara arrari dagokion trazarekin erreproduzitu behar duzu zure izakera, eta hortik kanpo gertatzen direnak nortasun disidenteak dira. Arraroak. Orain dela urte batzuk transexualek zuten janzkerari erizten genion ikuspegi berdina mantentzen da, normaltasunaren kanonetik ateratzen dena kriminalizatu egiten da eta horrekin lotuta 78. Orrialdean heriotza hau, Moioaren erailketa ez dugula lotzen erailketa transfobo batekin. Liburu berak dio, azkenean nazi batek kalean hilko balu heriotza transfobo bat izango litzateke baina hau ez da zuzeneko erailketa bat izan, bere buruaz beste egin du baina sistema oso baten erruz. Hori berez horrela izango litzateke edo ez, apurtxo bat debatitzeko (A14).*

Amatasuna ere aipatzen da. Izan ere, Miner hamar urteren bueltan bere lagunekin biltzen denean denak amak dira: [...] kontatzen du nola biltzen den Kattalin bere aspaldiko lagunekin, denak amak dira eta bera ez da ama eta zer gustura dagoen nahiz eta bera ez izan ama, [...] gauza txikitxo horiek badauzka liburuak nahi izanez gero hortik tiratzeko [...] Hor pertsonaletik haritik tiraka. Niri gustatu zait (A8).

Aurrerago sakonki azaleratuko den moduan, liburuak lantzen dituen gai nagusiak ezinbestekotzat jo dira, bai gizarteko kide guztiontzat, oro har; bai eta irakaskuntza munduan ikasleekin lantzeko ere (gaien potentzialtasunagatik eta ikasleen errealitatearekin izan dezakeen lotura hertsia).

### Emozioak eta mina

Askotan agertzen da geratzen direnen mina edota errua.

*Gehiago egin genezakeen? Hori geratu garenok daukagun galdera bat da eta elkarrizketatzen duen jende horrek, gaur egun erreferentzia bat direnak. Garai batean nola bizi izan zuten hori oso lagungarria dela. Hala ere gero geratzen da gure egitekoen artean nik halako egoera bat bizi badu badut dela gelan, eskolan nik behar dut formakuntza horretara hurbiltzea, hor galdera ez da biktimak zer egin? (A10).*

*Zer egin genezakeen hori komentatzen da behin baino gehiagotan, Ituri eta hauei galdetzen die, gu baino prestatuagoak zeundeten garai hartan. Pentsatzen al duzue gehiago laguntzerik izan zenutela?. Erantzuten dute baietz badutela arantza hori, baina gaur egun gertatuko balitz beste modu batera erantzungo litzatekeela eta gustatzen zait komentatzen beraiek ere garai haietan ez zeukatela ideia handirik, oraindik ikasten ari ziren eta oraindik beste jendeari erakutsi aurretik haiek lanketa horretan zeuden, eta hilketa eta gero herrian azaltzen da ikasteko gogo hori. [...] Herri bezala ikasketa egitea hori izango zen pasada bat (A11).*

### Gogoeta soziala eta politikoa

Gogoeta soziala eta politikoa dago. Batetik, aipatzen da familiaren jabetze prozesua eta gizarterantz sortzen den erradiazio efektua, baina hori ez litzateke gertatuko Moioen erabakia, bere buruaz beste egitea, ez bazen erabaki politiko bat izan.

*Erradiazioaren eta ahalduntzearena kontzeptuak oso inportanteak iruditu zaizkit liburu honetan ekarpen modura (A4).*

*Moiok egin duenaz, berak, Kattalinek ondo esaten duen bezala, oso ondo zekien emakume honek, gizon honek, Moioak, ba bere urte gutxi horiekin zer egitera zihoan eta zer konnotazio politiko izango zuen (Mod. 1).*

Ados etorri dira ahots guztiak gai nagusiak transexualitatea, suizidioa, osasun mentala eta dolua direla. Baina matriuska horren barruan gaiak xehatzen joan dira. Batetik, generoa eta transfeminismoa batu dira eta hor epizentroan suizidioaren arrazoi nagusitzat gizartean zegoen eta dagoen transfobia aipatu da; bestetik, minaren eta emozioen eremua azpimarratu da, hau da, suizidioak utzitako galderak, minak, emozioak eta azkenik; gogoeta soziala eta politikoa. Moioen suizidioa erabaki politikoaz hartzea eta gertaturikoaren inguruan begirada soziopolitikoak gartatu izana Hernanik eginiko hileta politikoa gogoratuz eta testuan zehar jasotzen diren testigantzak lekuko.

#### **4.1.4. Erantzun literarioak**

Azpiatal honetan Fittipaldi (2012) autoreak zehaztutako erantzun literario motak aztertu ditugu, ikusteko ea eztabaidako partaideek zertan jartzen duten bereziki begirada. Edonola ere, ikusita aztergai dugun obra ez dela fikziozkoa, kategoria konposizionala eta pertsonala lirateke esan-guratsuenak, besteak lotuago egon baitaitezke fikziozko lanekin.

### Erreferentziala

Hitz egiten denean dela espazioa, denbora nahiz pertsonaiak denak errealak dira, liburuaren izaera ez-fikziozkoaren ondorio. Hernani agertzen da duela hamar urte eta pertsonaiak ere errealak dira: Aimar-Amaia, bere anaia, bere irakaslea, Itu, Iratxe Retolaza, Maialen Lujanbio...: *Brayan azkenekoz azaltzen den pertsonaia klasean eduki nuen, urtebete zaharragoa da. Nik X moduan ezagutu nuen, lehengo astean topatu nintzen berarekin Hernanin, horrela konturatu nintzen nire X eta Brayan bera zela* (A3).

### Konposizionala

Artikuluaren zehar asko hitz egin da konposizioaz eta estiloaz, elkarrizketak direla, kazetaritza edota kronika dela, baina asko gustatu dena Aimarren eskuz idatzitako agur gutuna, nahiz Minerrek berak eskuz idazten diona da: *Moiok idazten duen agurra adibidez, landu daiteke taktu guztiarekin baina oso egokia* (A12). *Gutuna bera ezaguna genuen 2003an Isa Castillo eta Iratxe Retolazak Genero Ariketan argitara eman zutelako* (Mod. 1). Liburuaren izenburua ere asko gustatu da: *Titulua bera asko gustatu zait: Moio, protagonistaren izena eta gordetzea ezinezkoa zen* (A6). Testigantza izanik ilustrazioak, azaltzen diren argazkiak aipatzen dira: *Hemen aipatu nahiko nituzke ilustrazioak, haurrentzako oso inportanteak dira ilustrazioak eta liburu honek argazkiak ditu, irudiak oso potenteak dira liburu ulertzen laguntzeko* (A7). Tertulian aipatu ez dena, gutunetan nahiz testuan bi letra tipologia erabili izana: eskuz eginiko letra erabaki politikoa adierazteko Moio erabilia eta idazleak Moiori adio esateko darabilkiena, eta adierazpen soziopolitikoa egiteko Minerrek testuan erabilitako letra tipoa. Bi denbora: duela hamar urtekoa eta oraingoa, bi espazio Hernani eta taberna, beti bera, elkarrizketa guztiak hantxe burutu baititu Minerrek eta gaia bera suizidioa, transfobia lehen eta orain. Eta tarte luze horretan egin den dolua herriarena, idazlearena, aktibista feministena...

### Pertsonala

Testigantzak eta teoria ikuspuntu diferenteen batura interesgarri bezala ikusi dira: *Hitz egiten da esperientzia pertsonaletik eta horretan oinarritzen da baina beste ikuspuntu batzuk ere hartzen dira kontuan, ez da bakarrik lagun artean eta familian. Hortik kanpo ere teoriatik ere jaso nahi izan da gaiari edo liburuari gorputza emateko* (A4). *Gaur egun autofikzioaz asko hitz egiten dugu eta hortik asko du, errealtate bat elkarrizketekin, gogoetekin, jaso. Bestetik begirada soziopolitikoa. Modu oso hurbilean esperientzia hori helarazten dio jendarteari dokumentazio lan baten ostean* (Mod. 1).

Gainera, tertulian bertan asko izan dira mahaigaineratu diren istorio eta esperientzia pertsonalak (anonimotasunagatik hemen jasoko ez direnak), doluarekin, heriotzarekin, suizidioarekin eta generoarekin lotuta. Liburuaren irakurketak eta ondorengo partekatze lanak, beraz, abagunea eskaini die partaideei hustuketa lan hori egiteko, haien alderdi pertsonalenekin konektatzeko, eta horien inguruko gogoeta egiteko: *Ba nik liburu honegaz negar asko in dot ze lotu dot asko bizitzakin [...] beste arazo batzukin edo [...] lotzen dozu asko, zuria egiten dozu beste toki batetik* (A6). Hori da, azken finean, literaturaren helburuetako bat, hartzaile bakoitzak bere esanahi literarioak eraikitzea, askotariko loturak eta inferentziak eginez.

### Intertestuala eta interkulturala

Erantzun literario mota honetan, ohikoa izaten da literatur obren arteko loturak egitea, baina kasu honetan, liburuaren ezaugarriengatik, lotura horiek teorikoagoak dira. Batez ere egiten diren aipamen intertestualak Josebe Iturriotz, Maialen Lujanbio eta Iratxe Retolaza autoreei egina dira, liburuan elkarrizketatuak direlako: *Iratxe Retolazarekin eta gero Maialen Lujanbiorekin eta hor erreferente asko azaltzen dira* (A8).

Beste liburuak ere aipatzen dira: *Iruditzen zait Moio Genero Ariketen osagarri bat. Teoria nahi baldin badugu, iruditzen bazaigu maila teorikoan hau ez dagoela oso osatua badugu beste liburua bat irakurri behar dena eta osatzen duena: Genero Ariketak* (Mod. 1).

Erantzun literarioetan esan behar da erreferentzialtasunari kasu egiterakoan pertsonaia, nahiz denbora, espazioak eta narratologia guztiak pasatako errealtate bati egiten diola kasu; erantzun konposizionalari begira bi espazioetan, bi denboretan nahiz bi tipografiez baliaturik idatzia dagoela. Denbora batez heriotza Hernanin gertatzen da, beste denbora batez dolua, hausnarketa politikoa taberna batean kokatzen da grabagailu baten aurrean; erantzun pertsonala nitik idatzia dago, kanporantz memoria kolektiboa jaso nahian eta hortxe kokatzen dira intertestua nahiz erreferentzia kulturalak. Erantzun literario pertsonalean soa jarriz, idazlea liburuko pertsonaia nagusiaren lagun mina da eta hamar urte behar izan ditu agur esateko, horrek irakurlearengan eragin sakona izan du. Baina, horrez gain badu erantzun literarioak nitik kanporantz uhinen gisan familiarekin, lagunekin, eskolarekin, militantzia feministarekin, kultur munduarekin literatura feministarekin loturiko hausnarra eginarazteko gaitasuna.

## 4.2. Bigarren helburuari dagozkion kategoriak

### 4.2.1. *Ikasle-hartzaileen zehaztapena*

Hartzailearen profila zehazteko orduan dolua, suizidioa, eta transgeneroa oso gai egokiak ikusi dira, batez ere, irakaskuntzaren erdigunera liburua ekartzeko (batik bat Bigarren Hezkuntzako eta batxilergoko etapetan).

*Beharrezkoa iruditu jata tabu diren gai horietaz gizaratean hitz egitea, eta adin bat aukeratu beharko banu Bigarren Hezkuntzan bisualizatzen dut. Adin tarte horretarako suizidio bat edo transexualitatearen gaian erreferente falta haundia duten gaiak dira eta zentzu horretan hitza jartzea eta horretaz hitz egitea beharrezkoa dela iruditzen zait (A1).*

*Nik uste dut liburu hau gazte baten nortasunaren osaeran eta prozesuan inpaktu handiko liburua izan daitekeela, gai askoren bidegurutzea delako (A14).*

Tertulia hasi eta berehala sortu da hartzailea zehazteko beharra. Izan ere, partaideek, irakasle izanda, oso azkar identifikatu dute liburua Derri-gorrezko Bigarren Hezkuntzan lantzeko obra apropos gisa, batik bat, nerabeen garapen ezaugarriak aintzat hartuta (identitatearen eraikuntza bete-betean): *DBHn edo batxilergoan irakurtzeko ondo, bere identitatea garatzen ari dira eta iruditzen zait tabu den gai bat ahal dela izan ikusgarrie [...]. Prozesu horretan dagoenari bultzada bat emateko liburu aproposa izan daiteke. Eta nik ustet ba 12tik 18 urte bitarte nortasuna eraikitzen ari garela eta bultzada hori emateko bide bat ere izan leikela, gaiari, estetika igual gutxiago, baina gaia izango da puntu fuertea (AX).*

Profila aukeratzeko orduan, beraz, gaiak oso inportante iritzi dira (dolua, heriotza...). Transexualitatea, ordea, apur bat zailago ikusi da, baina argi ikusi dute geletan antzeko kasuak egon daitezkeela eta lagungarri izan daitekeela hori bizitzen ari direnen argitan.

Eta horietan gehiago landu beharko liratekeen gaiak direla aitortzen dute, baieztatuz, haiei, heldu gisa, ekarpena egin badie obrak, are gehiago egingo diela gazteei. Hori bai, arriskuak ere ikusten dizkiete, izan ere, ikasle talde konkretuaren ezaugarriak aintzat hartu beharko liratekeela aitortzen dute zenbaitek: *Esandako gai guztiak lantzeko aproposa iruditzen zait, eta DBHn lantzeko ere bai, baina ikusi beharko genuke taldea eta irakasleak lagunduta (A15).*

Horren harira, debatea sortu da mailaren zehaztapenaren inguruan eta DBHko azken urtetik aurrera kokatu dute batzuek, hori baino lehen zailtasunak egon baitaitezke istorioa ulertzeko edota nerabeekin konektatzeko: *Bigarren Hezkuntzan, baina zein mailatan? Laugarren maila arte uste dut ez dutela ez heldutasunik ezta hizkuntza gaitasunik hau ulertzeko. Esaten dugu ulerterraza dela baina beharrezkoa da idazkuntzaren ulermena eta hizkuntza maila bat ere bai* (A10).

Amaitzeko, DBH eta batxilergoaz gain, unibertsitateko ikasleekin ere erabiltzeko modu obra dela aipatu da, ondoren zehatzago ikusiko dugun gisara.

#### **4.2.2. Liburuaren hautua eskolan**

Aurreko atalean azaldu gisa, hartzaille gaztea irudikatu da askotan, eta horrez gain, eskolako testuinguruan liburu horren hautua justifikatzeko arrazoiak ere eskaini dira. Solaskideen ogibideak ahalbidetu du hausnarketa kolektibo hori egitea eta hezkuntzako alorrekin zuzenean lotzea.

#### Konpetentziak, gaiak eta ezaugarri formalak

Justifikazioarekin hasteko, curriculumeko konpetentziak ekarri dira gogora, aipatu baita liburuko gaiak balio dezaketela zenbait gaitasuni erantzuteko: *Nik programazio didaktikoan jarri izan beharko banu zergatik aukeratu dugun Moio euskal literaturan, [...] aipatuko nuke hezkidetzeta, batez ere lehen Batxin lantzeko eta aipatuko nuke hezkidetzaren zortzigarren zutabea indarkeriari dagokiona, erreferenteei dagokiena uste dut bosgarrena ere badela. Eta hezkidetzeta lantzerantz behartuta gaude denok eta batzuetan ahaztu egiten zaigu. Eta gure berezko konpetentziak, uste dut liburu honekin bete-betean betetzen direla, izaten ikasi eta norberaren burua onartzen ikasi, eta gero elkarrekin bizi izaten ikasi, aldamenekoa onartzen eta taldean lanean ikasi eta abar. Baina bi konpetentziak eta hezkidetzaren zutabeak aipatuko nituzke eta orain zehar konpetentziak kontuan hartu behar ditugula iruditzen zait liburu hau bereziki ona dela bai hezkidetzeta eta bai konpetentzia horiek lantzeko* (A9).

Goiko azpiataletan esandakoari jarraiki, liburuaren estilo zuzena eta ulerterraza ere positiboki baloratu da ikusi da ikasleentzat; horrek, gaiekin batera, erakargarritasuna sor dezakeelako haiengan: *Gomendagarria Bigarren Hezkuntzarako, egokia forma aldetik eta irakurterraza [...] Zentzu horretan erakargarria izan daiteke ikasleentzat eta eduki aldetik, erdigunean*

*dakar gai bat egun garrantzia hartu duena (A4). Estiloaz gain, ikasle gazteak saiakeren generora hurbiltzeko bide emankorra dela ere aipatu da.*

### Ikasleen errealitatea

Liburuaren hezkuntza-hauturako beste alderdi bat izan da ikasleen errealitatearekin izan dezakeen lotura. Zenbait partaidek kontatu dute antzeko egoeratan dauden ikasleak izan dituztela gelan eta izan daitekeela haiei zein ingurukoei ere laguntzeko tresna bat. Ikasleentzako izan ditzakeen onurez gain, irakaslearen profilean ere jarri da arreta, halako erremintak eta formazioa funtsezko baitira hezkuntzan dabilen edonorentzat: *Irakasleok, adibidez? [...] Holakoren bat tokatu ahal jaku edozein momentutan eta ez agian muturreko suizidio batekin, ez? Baina ba bai transgenero horretan dabilen ikasle bat, ez? Eta egia da, liburuan ere aipatzen da, badago nolabaiteko formakuntza ikastetxeetan, Lehen Hezkuntza edo Haur Hezkuntzako irakasleekin, ez? Kolektiboak ere badaude gaur egun, baina ya DBHn, ya gazteak? Ya nerabeak puri-purian eta... (AX).*

Dena den, aipatzekoa da sortu den beste korapilo bat, alegia, halako kasuak ikasgelan egonda, ea zilegi ote den liburua hain modu zuzenean lantzea. Tertuliakideek esperientzia pertsonalak kontatu dituzte (hemen azalduko ez direnak), azpimarratzeko mingarria izan daitekeela, antzeko kasuistika bizitzen ari diren ikasle horientzat. Hortaz, ezer baino lehen, haiekin hitz egitea eta negoziatzea proposatzen da: *[...] gutxienez hitz egin pertsona horrekin edo ikusi zer egin dezakegun, benetan oso kontuan izan behar dugu ze publiko daukagun edozein gai abordatzen dugularik (Mod. 1).*

### **4.2.3. Liburua didaktikara eramateko aukerak**

#### Irakurketa mota

Irakasleek aukera anitzak ikusi dizkiote liburuari, didaktikaren alde-tik. Hasteko eta behin, irakurketa motaz jardun dira eta irakurketa partekatua aldeko apustu argia egin dute guztiek (batik bat, gaien izaeragatik): *Irakurketa partekatua egingo nuke asko duelako konpartitzeko, elkarrekin esanahia eraikitzeko modu gisa, ez nuke inondikan ere bakarkako moduan irakurtzea proposatuko gaia kontuan edukita bereziki (A16).* Honako ahotsak ere bide beretik jotzen duela ikus genezake, gaia politizatze helduleku kolektibo behar dela ere gogoraraziz: *Modu kolektiboan erantzun behar baldin bazaio honi, hemen aipatzen dan moduan, modu kolektiboan partekatu behar dira gai hauek, hitz egin behar da eta jarri behar zaizkio hitzak honi (A4).*

### Gaien lanketa (heriotza, dolua, kronika, bestelako gertaerak...)

Arestian maiz aipatu dugu zeintzuk diren liburu honetan harilkatzen diren ildo tematiko nagusiak eta ez ditugu ahots horiek berriro hona ekarriko. Nolanahi, ezin dugu aipatu gabe utzi solaskideek gai horiei guztiei ikusi dizkieten aukera didaktiko aberatsak. Hasteko eta behin, testu genero ezberdinekin aritzeko egokiera aipatu da, esate baterako, kronika: *Nik uste dut kronika hori bera gelara eramatea eta pixka bat, ez dakit, ezagutzea zer gertatu zan* (A4).

Gaiei dagokienez, heriotzaren lanketa egitea aukera bezala ikusi da, esaterako, gutunaren testu generoarekin batera, alegia, ikasleek agur gutun bat idaztea, Moioekin egin zuen bezalaxe (hau unibertsitate mailan egiteko aipatu da). Solaskide batek aipatzen du, gainera, heriotza Lehen Hezkuntzatik bertatik agertzen dela haien ikasgelatan, uste baino naturaltasun gehiagorekin. Zalantza sortu da ea galduz doan adinak aurrera egin ahala. Gauzak horrela, horrelako esperientziak eta gaiak elkarrekin partekatzeak izan dezakeen funtzio terapeutikoa ere baloratzen dute: [...] *esperientzia asko partekatzeko beta ematen du klasean bertan, beharbada ba momentuan gaizki pasatzen du pertsona horrek bere esperientzia hori kontatuz baina beste ondokoari bide bat irekitzen dio esanez: “Jo, ez naiz bakarria hau sentitu duena, ez? Eta zilegi da hau sentitzea eta aukera bat eman behar diot nire buruari gaizki sentitzeko ere, gero ondo sentiarazteko”* (AX).

Heriotzaz gain, dolua bera langai izatea ere beharrezkotzat jo dute: *Nik bai jarriko nuke fokua doluan. Ez dolua bakarrik heriotza bat dagoelako edo dolu bat, ez dakit, suizidio bat egon dalako, ez. Jarriko neuke dolua aldaketan, ezta? Zu pertsona bat zinen edo egoera baten zeunden baina beste egoera batetara pasa zara, ahal da izan haurtzarotik nerabegarora, ez dakit, zure identitate sexualari dagokionez, genero identitateari dagokionez eta* (A15).

Gai horiek lantzearekin batera, gure testuinguruan gertatu diren bestelako antzeko gertaera batzuekin lotura egiteko abagunea ere argi antzeman da, nolabait kasu konkretu batetik abstrakzio handiagora igaroz.

#### **4.2.4. Irakurketaren faseak eta horien dinamizazioa**

##### Irakurri aurretiko fasea

Literaturaren didaktikan maiz aipatu izan da zein garrantzitsua den irakurketaren fase guztiei erreparatzea, irakurri osteko ebaluazio fasera muga ez dadin. Hori horrela, irakurri baino lehen egiten dena oso bali-

garrria izan daiteke aurrezagutzak aktibatzeke, hipotesiak egiteko, gaiaren inguruko informazioa bilatzeko, interesa pizteko... Horren oso kontziente dira partaideak eta hainbat ideia otu zaizkie: [...] ezagutzea zer gertatu zan eta horren inguruan ekartzea gelara bakoitzak bere bizipenak, abiapuntu polita izan ahal dala eta aukera asko zabaltzen ditxuela [...] Eta pixka bat interesa sortzeko, gaia bera aurkezteko [...]. Informazioa bildu dezatela, ea zer gertatu zen, zer dakiten, bestelako kasuak, eta gero jo igual irakurketara (A4).

### Irakurri bitarteko fasea

Irakurri bitarteko faseari ere dagokion garrantzia aitortu behar diogu, modu asko baitaude obra bat irakurtzeko: ahopean ala ozenki, bakar-ka ala taldean, ikasgelan bertan ala etxean, dena jarraian ala kapituluka... Erabaki horiek modu kontzientean eta sistematizatuan hartzea funtsezkoa izango da gaitasun literarioa, zentzu zabalean, bermatzeko: *Ba nik uste dut kapitulu bakoitzak ematen duela berea, eta egin daitezkeela pausak irakurketan, ez dela zertan jarraian irakurri beharreko liburu bat, edo bai, ez dakit. Nik uste dut hor aukera ezberdinak zabaltzen direla* (A4).

### Irakurri osteko fasea

Irakurri osteko fasean parada egitea, tradizioz, ohikoa izan da; baina edonola ere, arreta jarri behar zaio egiten denari eta horrek daukan helburuari. Ez da berdina izango irakurri osteko bakarkako lan edo azterketa bat egitea edo tertulia literario bat egitea, esaterako. Solaskideak ados daude liburuaren partekatzea ezinbestekoa dela kasu honetan, eta nolabaiteko elkartze kolektiboa behar duela obrak: *Eta bukaeran bai, eta Amaiak (Amaia Alvarezen hitzaldiari erreferentzia) esaten zuen lehen, nik bai ala bai partekatu egingo nuke irakurketa hau, ez? Uste dut kasu honetan dala ezinbestekoa* (A4).

Partekatzearen garrantziaz gainera, liburuak iradokitzen dituen gai ezberdinen inguruko lanketa espezifiko egiteko ere aprobeitza daiteke osteko fase hau: *Bullyinga bera sartu daiteke hor, buff, hari pila bat. Hari pila bat daude hemen eta heltzeko gai asko, nik uste dut tertuliarako ere gai polita dela, ikasleekin egiteko tertulia bat* (A4).

## **5. Ondorioak**

Lehen helburuari lotuz, Alvarez-Uriak (2022) esaten du emakume idazleek estilo nahiz ahots propioa garatu behar dutela. Ahots guztiak bat etorri dira Kattalin Minerren Moio. *Gordetzea ezinezkoa zen* (2019) testuan, premisa hori betetzen dela. Estilo hori ikusi dute kazetaritzarekin lotzen,

egunerokotasuna kontenplatzen; hurbiltasunean, errealitatea bertatik behatzen; zuzentasunean eta argitasunean; ahots propioa nahiz anitza erabiltzen. Nitik idazten baina memoria kolektiboari keinu eginaz. Estilo nahiz ahots propio horren beste indargunea landuriko gai tematikoetan antzeman dute. Bat etorri dira ahotsak gai nagusiak transexualitatea, suizidioa, eta dolua (Alvarez-Uria, 2019) direla esaten. Ekarpenik nagusia, ordea, protagonistaren suizidioaren atzean dagoen transfobian nahiz eginiko ikusgarritasuna lanean (Castillo & Retolaza, 2013) ikusi dute. Halaber, suizidioak utzitako galderak, minak, emozioak, gogoeta soziala eta politikoa gogoratu dituzte. Horrela, Minerrek erabilitako begirada soziopolitiko (Retolaza, 2019; Alvarez-Uria, 2019) gertakariak jasotzetik eta dokumentatzetik (Alvarez-Uria, 2019) haratago doala eta Amaia-Aimar Elosegiren heriotzaren oinarrian transfobia dagoela ondorioztatu dute.

Bestalde, eztabaida zabala sortu da literatura den edo ez planteatzeko orduan. Literatura dela esateko definiziorik zabalenean hartu dute oin. Literaturak autobiografiatik, autofikziotik eta estilo diferenteetatik edaten duela eta, bat etorri dira literatur testu bat dela esaten. Kazetaritza, literatura, saiakera aipatu dira. Horren harira bat egiten dugu Aiora Sampedroekin (2019) Miner lurralde intimoegietan sartu dela dioskunean eta kazetaritza baino autoentseguren generotik hurbilago dakusenean. Ahots askorekin eta ikuspegi ezberdinetatik kontatu du: dela elkarriketa, narrazioa, kronika, argazkia, gutunak (Alvarez-Uria, 2019). Halere, ahulguneak ikusi dizkiote eta aipatu dute gaiaren inguruko bibliografia falta; testigantza hain garrantzitsua izanik ahozkoen falta eta azkenik, kritikarik nagusia liburuak duen indargune aipatuenetatik etorri da, hau da, testigantzak eta teoria parean jartzearen indargunetik. Zentzu horretan, alderdi bakoitzak eskatzen duen garapena laburregi geratu dela pentsatu duenik izan da. Hau da, aspektu bi horiek elkarrekin hain aberasgarri suertatu direnak, banaka gehiago ez lantzeari ahulezia zantzuak antzeman dizkiote.

Lehen helburuari loturiko ondorioekin bukatzeko, Fittipaldiren (2012) erantzun literarioetan sailkatu eta sintetizatu dira tertulian esandakoak. Erantzun pertsonalari begira, nitik idatzia egonik, heriotzarekin, doluarekin transexualitatearekin loturiko gogoetak sortu ditu. Irradiazio efektua eta memoria kolektiboa (Alvarez-Uria, 2019) azpimarratu dira. Familiak gaiarekiko eginiko jabetza prozesua eta gizarterantz izan duen irradiazio efektua erreskatatu beharreko bi kontzeptu lez ikusi dira. Horixe kokatu dituzte, hain zuen ere, intertestua nahiz erreferentzia kulturalak. Agur horrek nitik kanporantz bidaiatu izana aipatu da. Familia-

rekin, lagunekin, eskolarekin, militantzia feministarekin, kultur munduarekin, literatura feministarekin loturak eta elkarrizketak eginez, eta nola ez, irakurle bakoitzarengan hausnarra eraginez. Ikusi da testuaren irakurketa pertsonala eta soziala izan dela. Ondorioz esan genezake ikerketa honen lehen helburua bete dela eta kritika nitik abiatu arren, norbana-koaren irakurketatik, irakurketa eta interpretazio kolektibora salto egin duela. Interpretazio horien kategorizazio osteko analisiak (Rivera et al., 2020) literatur kritika modu kolektiboan nahiz zientifikoan egitea ahalbidetu du tertuliaren idea axialak sortuz eta beronen ondorioak marko teorikoarekin lotuz.

Bigarren helburuari helduz, lehenik eta behin hartzailearen profila zehazteari eta gaia gelan justifikatzeari heldu diote. Ikusi dute DBHn nahiz batxilergoan irakurtzeko liburu egokia dela, 12tik 18 urte bitartean ikasleek euren identitatea garatzen ari direlako. Dena den, aipatu dute laugarren DBHtik aurrera lantzea komeni dela, anartean tratatzen diren gaiak ulertzeko ez dutelako ez heldutasunik ezta hizkuntza gaitasunik ere. Liburua eskolan txertatzeko orduan berezko konpetentziak aipatu dituzte eta esan dute liburu honekin bete-betea betetzen direla izaten ikastearen konpetentzia, norberaren burua onartzen ikastearena, elkarrekin bizitzen ikastearena, aldamenekoa onartzearena eta azkenik, taldean lanean ikastearen konpetentzia. Etapan lantzen diren berariazko konpetentziekin asmatzeaz gain, Hezkidetza planean kontenplazten diren genero indarkeria nahiz genero eraikuntzaren inguruan gogoeta egiteko oso liburu egokia dela ikusi da, batez, ere identitatearen eraikuntzan bete betean daudelako adin tarte horretan. Esan dute gelan kasu bat baino gehiago ikusten dituztela urtero heteronormatik ateratzen direnak eta bizi dutenarekin oso desinformatuta daudenak.

Testuaren arlo didaktikoari erreparatuz, ondorioztatu dute irakurketa motak lantzeko orduan nahiz gai ezberdinei heltzeko tenorean aukera ezberdinak eskaintzen dituela testuak. Horrela, irakurketa aukera anitzak ikusi dizkiote liburuari, didaktikaren aldetik. Irakurketa partekatuaren (Lomas, 2020) aldeko apustu argia egin dute guztiek (batik bat, gaien izaeragatik). Gaien lanketan heriotza, dolua, kronika eta bestelako gertaerak aipatu dira. Gai horiek lantzearekin batera, doluan oinarriturik, testuinguruan gertatzen diren bestelako antzeko gertaera batzuekin lotura egiteko abagunea ere argi antzeman dute, nolabait kasu konkretu batetik abstrakzio handiagora igaroz, hau da, etenik gabeko trantsizioan eta galeran gaudela kontuan izanik, egoera batetik bestera pasatzeak da-

karren sufrimendua edo sentimenduak lantzeko abagunea, dela adina, dela galera, dela heriotza...

Azkenik, irakurketaren faseei eta horiek dinamizatzeari begira, ikusi da hiru faseetan lan egokiak egin daitezkeela. Horrela, irakurri aurretiko fasean gertaturikoaren inguruan informazioa gehiago bildu dezaketela ikusi da zer gertatu zen gehiago jakitearren edota ikusi bestelako kasurik ezagutzen duten eta zer dakiten horien inguruan eta ondoren irakurketari ekin. Irakurri bitarteko fasean ikusi da kapitulu bakoitzak berea ematen duela, eta irakurketan pausak egin daitezkeela, ez delako zertan jarraian irakurri beharreko liburu bat. Liburuak testigantza eta teoria elkartzeak eta kapitulu bakoitzak bere autonomia izateak aukera anitzak zabaltzen ditu irakurketan aurrera eginahala. Irakurri osteko fasean partekatzean jarri da mira, liburuaren partekatzea ezinbestekoa dela ikusi da kasu honetan (Alvarez-Uria, 2022), eta nolabaiteko elkarte kolektibo behar duela lanak. Partekatzearen garrantziaz (Correro & Real, 2019) gainera, liburuak iradokitzen dituen gai ezberdinen inguruko lanketa espezifikoa egiteko ere aprobetxa daitekeela ikusi da irakurketa osteko fasea. Ikasleekin tertulia bat egiteko liburu aproposa dela ikusi da, *bullyinga* bera hizpide izan daiteke gai nagusiez gain.

Eginiko kritika kolektiboak (Lasarte & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021a) nahiz jakintzen eraikuntza kolektiboak (Mercer, 2017) agerian utzi du Moio testu interesgarria dela DBHko azken ikasmailetan nahiz batxilergoan lantzeko. Estilo propioagatik eta mahai gainean jartzen dituen gaien hurbiltasunagatik, dela transgeneroa, suizidioa, dolua, transfobia, osasun mentala. Gaiak guztiak ere, adin tarte horretarako egokiak identitate eraikuntzarekin lotzen direlako, betiere alde aurretik landuta, hartzailen egoerak ikertuta eta irakaslearen bitartekaritzarekin lagunduta (Ballester, 2015).

Laburki, beraz, ikerlan honek ekarri dizkigun ondorio nagusietatik, bi azpimarratuko genituzke, nagusiki. Batetik, aitortzekoa da aztergai dugun obrak transfeminismoaren gaiaren baitan ekarpen oso esanguratsua egiten duela eta horrek irakurle taldeetan fruitua eman dezakeela. Bestetik, hezkuntzaren esparrura jauzi eginez, liburuak gazteen oinarrizko gaitasunetan eragiteko ahalmena duela iritzi diote partaide izan diren irakasleek, hezkuntza literarioan aurrera egiteko ez ezik, errealitate sozialen inguruko jarrera eta eztabaida kritikoa ere sustatzen baitu. Hori horrela, etorkizunera begira, interesgarria litzateke liburu hezkuntza formalera eramatea eta prozesu horiek ere ikergai izatea. Horrekin guz-

tiarekin batera, eta amaitzeko, beharrezkoa izango da literatur kritika feminista eta kolektiboa egiten jarraitzea eta praktika hori zabaltzea euskal testuinguruan ditugun eta izango ditugun bestelako obrekin ere, horrek ahalbidetuko baitugu ezagutza elkarrekin eraikitzea.

## 6. Bibliografia

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica en el practicum en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 9-22. <<https://doi.org/10.35362/rie732198>>
- Alvarez-Uria, A. (2011). *Genero eta nazio identitateak Katalina Eleizegiren antzezlanetan* [Doktorego tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Alvarez-Uria, A. (2019). Ez naiz inoiz izango naizen bezalakoa. *Argia*, 2019-11-17.
- Alvarez-Uria, A. (2022). Literatur kritika feminista. Irakasleentzat tresnak eta irizpide didaktikoak. Hitzaldia. UEU. 2022/07/05.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. University of Texas Press.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2020a). Otra educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 4-6.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2020b). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 7-14.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Castillo, I. & Retolaza, I. (2013). *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak*. Edo editoriala.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229. <[https://doi.org/10.5209/rev\\_hics.2013.v18.44238](https://doi.org/10.5209/rev_hics.2013.v18.44238)>

- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In C. Lomas (koord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (123-142. or.). Bartzelonako Unibertsitatea.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. In C. Correro & N. Real (koord.), *La formación de lectores literarios en Educación Infantil* (43-65. or.). Octaedro.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 25, 135-156.  
<[https://doi.org/10.5209/rev\\_dida.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42239)>
- Egaña, I. (koord.). (2010). *Desira desordenatutak. Queer irakurketak (euskal) literaturaz*. Utriusque Vasconiae.
- Feinberg, L. (2018). *Mari-mutil handi baten bluesa*. Katakarak.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. In T. Colomer & M. Fittipaldi (koord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (69-86. or.). Banco del Libro-GRETEL, SM.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Gabilondo, J. (2006). *Nazioaren hondarrak. Euskal literatura garaikidearen historia postnazional baterako hastapenak*. EHU/UPV.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak* [Doktorego tesia]. Mondragon Unibertsitatea.
- Gil, R. M. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. In C. Correro & N. Real (koord.), *La formación de lectores literarios en Educación Infantil* (31-42. or.). Octaedro.
- Gorrindo, K. (1992). *Ni naizen hori*. Txalaparta.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-20.
- Lasarte, G. (2015). La novela criminal vasca y el lesbianismo: Amaia Ezpeldoi, detective *queer*. In E. Losada & K. Paszkiewicz (ed.), *Tras la pista. Narrativa criminal escrita por mujeres* (147-161. or.). Ikaria.

- Lasarte, G. & Alvarez-Uria, A. (2014). *Gorputza eta generoa. Teoria, didaktika eta esperientziak*. UEU.
- Lasarte, G. & Perales-Fernández-de-Gamboa, A. (2021a). Karnele Jaioren Aitaren etxearen kritika kolektiboa eta feminista: proposamen metodologiko berritzailea. *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 53(132), 497-514. <<https://doi.org/10.35462/flv132.8>>
- Lasarte, G. & Perales-Fernández-de-Gamboa, A. (2021b). *Literatur klub feministen bisibilizazio premia*. Vitoria-Gasteizko Udaletxeko I. Berdintasun Sariaren memoria. <<http://www.literaturagendafeministaksarean.org>>
- Lasarte, G. & Perales-Fernández-de-Gamboa, A. (2022). Irakurle klub feministak literatur kritika feminista eta kolektiboaren erakusleihu: Marimutil handi baten bluesa. *Euskera aldizkaria* (prentsan).
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lomas, C. (2020). ¿Las mariposas tienen lengua? De la ficción literaria a la ficción cinematográfica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 41-46.
- Mercer, N. (2017). La importancia educativa del habla. In M. Neil, L. Hargreaves & R. García (koord.), *Aprendizaje e interacciones en el aula* (15-35. or.). Hipatia Press.
- Miner, K. (2014). Emakume-gorputzak eta gorputz emakumetuak: Leire Bilbao eta Miren Agur Meaberen gorputz poetikoen arteko elkarriketa bat. In G. Lasarte & A. Alvarez-Uria (2014). *Gorputza eta generoa. Teoria, didaktika eta esperientziak* (51-62. or.). UEU.
- Miner, K. (2017). *Nola heldu naiz ni honaino*. Elkar.
- Miner, K. (2019). *Moio. Gordetzea ezinezkoa zen*. Elkar.
- Miner, K. (2020). *Empar Pineda*. Hernaniko Udala. Berdintasun saila.
- Miner, K. (2020). *Turista klasea*. Susa.
- Palou, J. & Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427. <<https://doi.org/10.1174/113564013808906834>>

- Perales-Fernandez-de-Gamboa, A. (2022). Eskoletan irakurtzen duguna nola deskanonizatu. Proposamen batzuk. Hitzaldia. UEU. 2022ko uz-tailan.
- Rekalde, I., Alonso, J., Arandia, M., Martínez, I. & Zarandona, R. (2014). Las tertulias dilógicas literarias en los procesos de enseñanza universitarios: reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Univesitaria*, 7(3), 155-172.
- Retolaza, I. (2010). Begirada lesbiarrak Itxaro Bordaren nobelagintzan. In I. Egaña (koord.), *Desira desordenatuak. Queer irakurketak euskal literaturan* (125-138. or.). Utriusque Vasconiae.
- Retolaza, I. (2019). Auzia politikoa den heinean. In K. Miner, *Moio. Gordeztea ezinezkoa zen* (99-112. or.). Elkar.
- Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Sancho, E. (2016). Las tertulias literarias dialógicas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 74, 69-73.
- Sampedro, A. (2019). Ez zena izendatzea eta oroitzea. *Berria*, 2020-05-17.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.