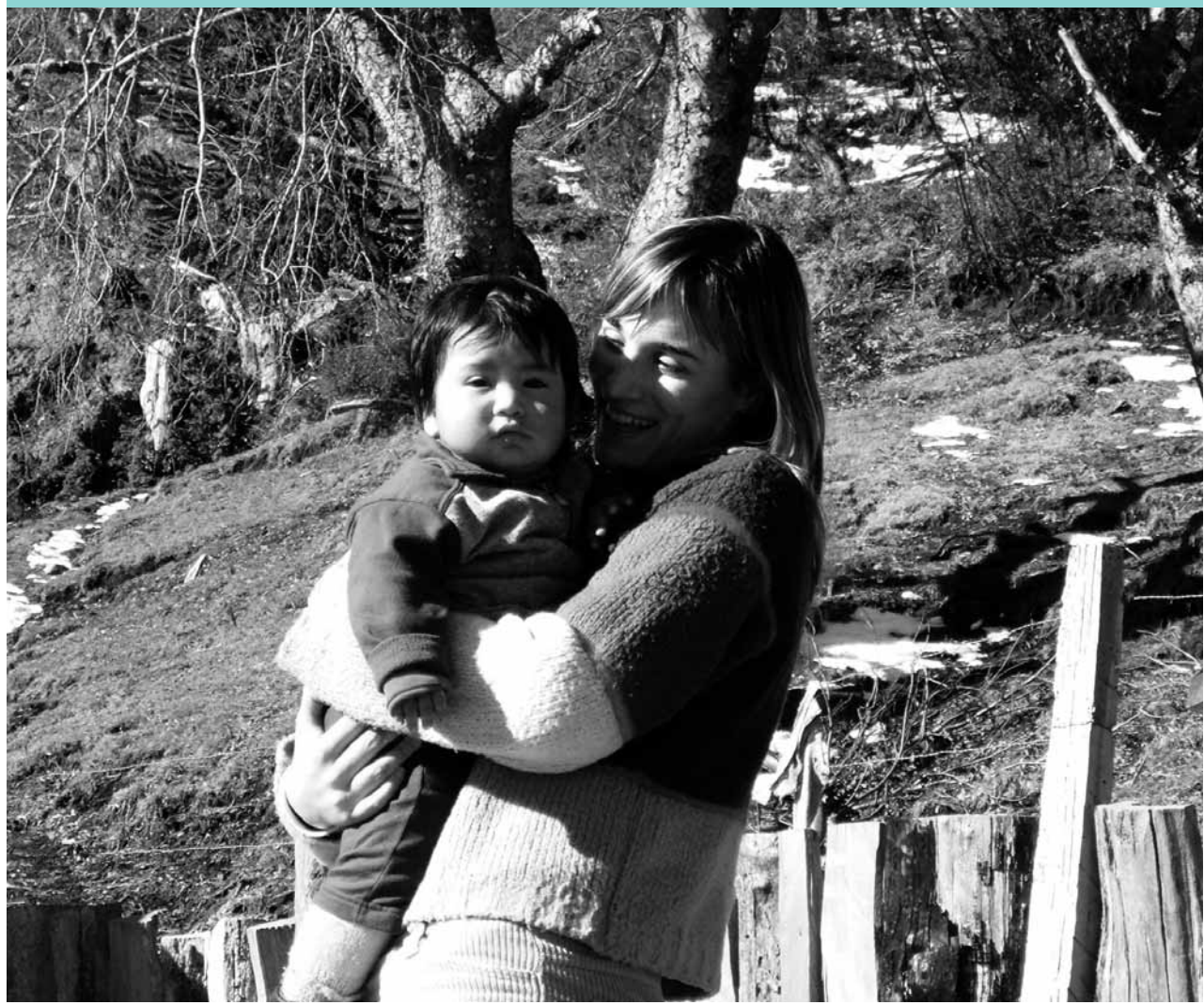




# Jakingarriak

## KULTURARTEKOTASUNA ESKOLAN



|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Argitaratzailea:</b>       | Mondragon Unibertsitatea<br>Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Laguntzailea:</b>          | Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Erredakzioa:</b>           | Mondragon Unibertsitatea<br>Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea<br>Dorleta auzoa z/g<br>20540 Eskoriatza<br>Tfnoa: 943-714157<br>Faxa: 943-714032<br>Helbide elektronikoa: <a href="mailto:liburutegia@huhezi.edu">liburutegia@huhezi.edu</a> eta <a href="mailto:hazitegi@huhezi.edu">hazitegi@huhezi.edu</a> |
| <b>Zuzendaritza:</b>          | Nerea Alzola                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Erredakzio Kontseilua:</b> | Nerea Alzola, Miren Gabantxo, Julia Barnes,<br>Iñigo Ramírez de Okariz, Pili Sagasta eta Elena López de Arana                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Erredakzio idazkaria:</b>  | Elena López de Arana                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Itzultzailea:</b>          | Iñaki Mendiguren                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Euskara zuzentzailea:</b>  | Asier Irizar                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Diseinua:</b>              | A. Vargas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Inprimategia:</b>          | Antza inprimategia                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>L.G.:</b>                  | SS-981/92                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>ISSN:</b>                  | 1697-6215                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

# AURKIBIDEA

## BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

- 4 Liburu berrien albistek
- 8 Artikulu aipagarriak
- 10 Esan dute

## GAI MONOGRAFIKOA

# Kulturartekotasuna eskolan

- 12 **Barquín, Amelia.** Sarrera
- 14 **López Armendáriz, Jon eta Ibarra Bustinza, Joseba.** Batzuetan galderak baino ez zaizkigu sortzen
- 20 **Barquín, Amelia; Barnes, Julia eta Perez, Karmele.** Elkarbizitza eta gatazka: irakaslearen esku-hartzea. Kasu baten azterketa
- 28 **Aguilar, Tusta eta Ruiz de Lobera, Mariana.** Kulturarteko hiritartasuna eraikitzea eskolan
- 34 **Barquín, Amelia.** Eskola eta euskara: etorkinen seme-alaben integratzearako giltzarriak
- 44 **Coelho, Elizabeth.** Eskola kulturantzunetan ingurune abegitsua sortzen etorri berrientzat
- 58 **BALIABIDEAK.** Haur Literatura: liburu aukeratuak

# Liburu berrie



Rodríguez de Aldecoa J. (2006).  
*Historia de una maestra*. Madril: Alfaguara

Urte pare bat bai, ibili naiz liburu honen bila -Historia de una maestra, Josefina Aldecoarena- eta egun haue- tan irakurri dut, erosi eta berehala. Gustura irakurri ere.

Aurretik beste liburu bat irakurri nion Josefina Aldecoari, "En la distancia," hori ere Alfaguarak argitaratua, eta orduan liluratuta geratu nintzen emakume horren nortasunarekin eta idazteko moduarekin. Hantxe izan nuen lerro haue- tan aipagai dudan liburuaren berri, eta orduan sartu zitzaidan berau irakurtzeko gogo- a.

## ***Maistra idealista bat***

Liburu honek kontatzen ditu maistra gazte batek, 1923ko Espainian, irakasle titulua aterata bizi dituen go- rabeherak. Kontakizuna hasten da Franco koronela ez- kontzen den egunean, egun horretan jaso baitzuen ir- akasle titulua gure protagonistak, eta amaitzen da ha- mahiru urte geroago, Franco generala matxinatzen de- nean Espainiako Errepublikaren kontra.

Protagonista emakume gazte bat da, Gabriela, Leon probintziakoa, zeinen aitak hezi baitu askatasunaren ametsarekin. Zinez sinesten du hezkuntzaren bidez alda dezakeela gizartea, hobe dezakeela eta denen artean sor daitekeela gizarte justuagoa, eta horrek eramango du hainbat herrixka eta esperientzia bizitzera. Herri txiki galdu batean biziko da, gure Obabako maistra gaztea- ren moduan, Ekuatore Gineara joango da gero, baita nekazari herri batera ere, non ezkonduko baita beste mai- su batekin eta, azkenik, meatze-herri batera. Eta han bi- zi izango du 1934ko matxinada.

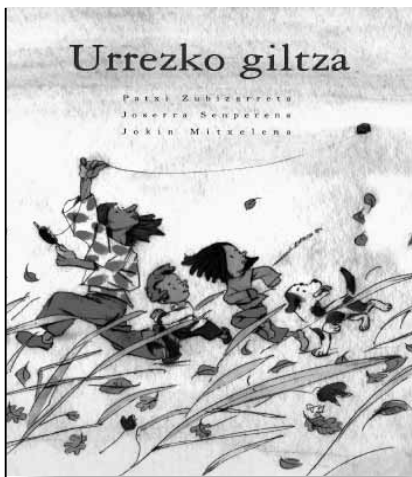
Gabrielak sinesten du hezkuntzaren indar eraldatzai- lean, eta horrek emango dio indarra aurrera egiteko, bai- na bidean oztopoak etorriko zaizkio bata bestearen atzetik: elizaren jarrera atzerakoia, beldurrak, mehatxuak, ez- jakintasuna, dirudunen presioak... Buru eta bihotz egin- go du lan bere ametsaren bila, eta hor senarra izango du bidaide, baina hori ere urruntzen hasten zaionean, ala- barengan eta eskolan aurkituko du kontsolamendua.

Amets zoragarri baten historia da hau, Espainia- ko maisu-maistra idealista askoren amets urratua,

# en albisteak

Institución Libre de Enseñanza haren jarraitzaileak izan zirenen amets urratua, alegia. Ederra, hala ere.

Joxe Arantzabal  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta  
Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Zubizarreta, P. (2005).  
*Urrezko giltza*. Donostia: Erein.

Lehen urtearen hondarrean plazaratu baldin bazen liburu ederrik, hori, Patxi Zubizarretaren *Urrezko giltza* izan zen, batere zalantzarik gabe. Hain da bikaina, hain ederra eta biribila, ezen etorkizunean ere emango baitu zer esanik. Lehendik ezagutzen nituen

Patxiren liburuak, antzekoak, baina uste dut, inoiz ez duela hain liburu ederrik eta biribilik sortu haurrentzat, honako hau bezalakoa. Hain dago zainduta liburuaren edizioa: dela testua, dela ilustrazioa eta dela diseinua! Esaterako, enkuadernazioa. Gustua ematen du, benetan, hain azal gogorra ireki, eta hain kontrazal iradokitzailearekin topo egitea! Dena da intimoa, dena sentibera eta samurra; baina, aldi berean tinkoa eta sendoa. Hitz batean esateko: dotorea. Plazerra da liburu ukitzea, plazerra orriak pasatzea eta arnas hartzea hain orri handitan, hitzek arnas hartzen dute, kometak bailiran, edota arrainak, estreinatu gabeko paradisuetan barrena. Eta hitzek libertatea duten bezala mugitzeko espazio zabalean, irakurleen begiek ere libertatea dute zokorik zoko ibiltzeko miaketan, hegaldak honantz eta hegaldak harantz, usaina hartuz hemen eta usaina han, jauzi eginez zaldiko-maldiko honetan edota kulunka sehaska hartan.

Horretarako, jakina, ezinbestekoa izan da liburu zaintzea zaindu den bezala: testuaren tipografia, paragrafoen konposizioa, koloreen tonu distiragarria, atalen ordena... Esan daiteke, hain edizio zainduan, espazioak aireatu egiten duela testua, eta, orduan, testua hegaldatu egiten dela marrazkiekin batera, eta dena agertzen dela argi, eta dena gordetzen dela garbi, eta sortzen dela erresuma oniriko bat, non txikitako eszenarioa bailitzan, dena den posible: ipuin bat entzutea, zaldiko-maldikoan ibiltzea, kantatzea, ikusi-makusika libertitzea, testu bat irakurtzea, ilustrazioa dastatzea, cd-a entzutea... Eta hori, jakina, ez da batere erraza, ez da gauerdiko ahuntzaren eztu-

la! Ez horixe! Horrek eskatzen du zaintzea liburuaren izaera osoa, hots “multimediatasuna”; alegia, liburua ondo artikulatzea; edota, beste era batera esanda, goitik behera uztartea liburua dena.

Izan ere, horrelakoxea baita liburua: alde batetik sinplea, eta bestetik anitza, urrezko giltzaren magiak harrapatua bailegoen. Horretarako, urrezko giltzaren erresuman sartu ahal izateko, ezinbestekoak dira Jokin Mitxelenaren marrazki espresiboak; eta, dudarik ez, testua, zeinean gure ahazko tradizio onaren iturrian edaten den. Ezin dugu ahaztu Patxi Zubizarreta betidanik izan dela ahazko tradizioaren mireslea. \_ Eta, hain zuzen ere, tradizioa gogoko duelako, eta batik bat etorkizunari begira diharduelako, liburu hau mamitu du, bizi-bizia, familia baten urte oso bateko bizimodua kontatzen duena pertsonaia batzuen birtatez: ama ile-apaintzailea, aita kamioizalea, Katalin, Nikolas eta Malen haurrak, musika irakaslea, lo-rezain pobrea... Historia urtaroen arabera banaturik dago, eta bertan jasotzen dira familia baten bizipenak eta egunerokotasuna: festa nagusiak, ospakizunak, jolasak, sehaska kantuak, hortz erortzeak, animaliekiko eta naturarekiko harremanak, ezbeharrak, eta abarrak. Ipuinen jatorria, oro har, Euskal Herrikoa da, baina asko eta asko beste hainbat tradiziotatik hartutakoak dira. Aldiz, bai kantuak eta bai jolasteko formulak, euskal jatorrikoak dira denak.

Diskoari buruz, esan Joserra Senperena izan dela alderdi musikalaz arduratu dena. Hona partaide batzuen izenak: Martin Tejeria, Mari Karmen Odriozola, Josune Lopez, Xabi Lopez, Maddi Oihenart, Olatz Zugasti, Gas-teizko Abendaño ikastolako abesbatza, eta abar.

Eta nola irakur daiteke liburua? Bada, liburua den aldetik, irakur daiteke ipuin luze baten gisa, hau da, hasieratik bukaeraraino. Baina ez derrigorrez. Zortzi bat urteko haurrek, esaterako, jarraian irakur dezakete; aldiz, txikiagoek zatika, edo besterik gabe entzun, gurasoen konpainian.

Hona, beraz, helduek eta haurrek elkarrekin konpartitzeko liburu bikaina, adinik gabekoa, eta balio duena ez lo hartzeko baizik ametsak esnatzeko, ipuinak, pipitakiak, marrazkiak, musika doinuak eta hainbat formula lagun.

Pello Añorga  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa*. Bartzelona: Ediciones Paidós Ibérica

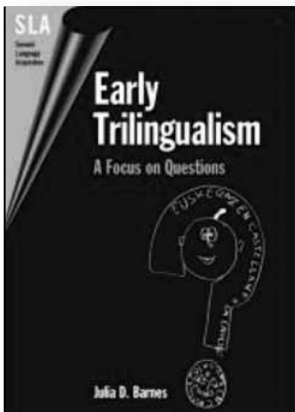
Liburu trinko eta zehatz honek gaur egun nagusitzen ari diren zenbait topikoren faltsukeria uztean du agirian. Finean, erakusten du neoliberalismoa zenbateraino ari den eragiten hezkuntza arloan, sotilki, modernizazioz eta progresismoz moztortuta.

Lavalen hitzetan, eskola bata edo bestea aukeratzeko eskubideak, de facto, etorkinak eta txiroenak ghettoetan ixtea eragiten du; ikasketak gizarteari begira eratu behar dira aldarrikatzeak ederra ematen dio enpresari eskola bere interesetara makurrarazteko; teknologia berriak erabiltzearen onura akademikoak goraiatzen dira, baina teknologia horiek sorturiko produktuak saldu beharrak puztu eta faltsutu egiten ditu onura horiek; berrikuntza absolutu bilakatzen da, aldatzeak berez balioen bat balu bezala...

Ez da, horrenbestez, demagogiarako bidea hartzen duen liburua: zorrotasunez eta koherentzia osoz daramatza tesiak aurrera, betiere Frantzia Errepublikako hezkuntza ereduak ipar, ipar trinko eta zurrun; zurrunegia, seguru asko. Eta hor daude, hain zuzen, liburuarekiko gure erreparoa, ondtxo dakigulako zer esan nahi duten **demokrazia, berdintasuna** eta antzeko hitzek estatu absolutuen eskuetan, batez ere, baina ez bakarrik, kultura gutxiagotuetatik begirata. Dena dela, erreparoa erreparatu, nahitaez irakurri beharreko testu horietako bat da liburu hau.

Jesus Garmendia  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta  
Hezkuntza Zientzien Fakultatea





Barnes, Julia. D. (2006).  
*Early Trilingualism: A Focus on Questions*.  
Clevedon: Multilingual Matters

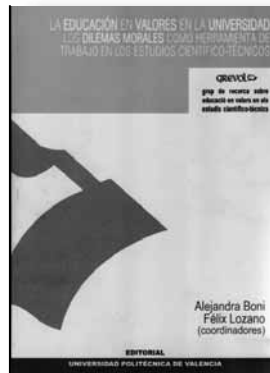
“*Early Trilingualism: A focus on questions*” describes the acquisition of a language in a context of limited exposure and provides an account of the acquisition of a third language. The book shows how a trilingual child, Jenny, is able to successfully acquire English in spite of limited exposure, by focusing on her development in one area; the form and function of English questions. Spanish and Basque are the languages of the bilingual community in which she lives whilst English is used in the home, principally by her mother and siblings.

It provides an account of the acquisition of English questions from a formal and pragmatic perspective. The book follows the development of Jenny’s interrogatives over a period of nineteen months from age 1;11 to 3;6 and highlights the way that interaction between the child and her mother contributes to language acquisition, describing interaction between mother and child during the process of the acquisition of a third language.

It also examines cross-linguistic influence in multilingual language acquisition. Jenny’s development in general English and in the acquisition of questions is largely similar to that reported for monolingual and bilingual subjects yet there are some important differences, which are the result of cross-linguistic influence from her other languages. The examination of these differences contributes to our understanding of both the process of language acquisition and the complexity of multilingualism. It should be of interest to educators in multilingual contexts, at pre-school and infant level as well as academics and researchers in the field of child language acquisition and early

bilingualism and multilingualism. It will also be useful for parents bringing up their children in multilingual contexts and students of psycholinguistics.

Julia Barnes. Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Boni A. eta Lozano F. (koord.) (2005).  
*La educación en valores en la Universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*.  
Valentzia: UPV.

Egileen arabera, liburu hau unibertsitate-ikasketa teknikoak orekatzeko asmoz sortua da, ikasketa horietan ezagutzen eta egiten ikasten baita, baina arreta hori berori hezkuntzaren beste bi habeetan jarri gabe, eta horiek, Delors Txostenaren arabera, ondorengoak dira: elkarrekin bizitzen eta izaten ikastea.

Lehen zatia balio moralei buruzkoa da, bai unibertsitatean eta bai ingeniartzeari buruzko lanbideetan, eta liburuaren ia erdia dilema moralen teknikari eskainia dago eta, batez ere, dilema-kasu zehatzei, zeren eta gatazketan jartzen baitira balioak benetan jokoan; azken batean, egiten duguna da neurri handi batean azaltzen gaituena.

Liburu labur honek tresna bat izan nahi du eta UPV-ren ICEko Grup de Recerca sobre Educació en Valors en els Estudis Científico-Tècnics (GREVOL) delakoaren talde-lana da; irakaskuntza berritzeko talde hau duela bost urte sortu zuten hainbat irakasgaitako irakaslek, beren gaitan balioetan hezteko kezka baitzuten. Lana osatzeko, bibliografia iruzkindua du balio-hezkuntzari buruz.

Araceli Caballero. Kazetaria.



# Artikulu aipagarriak

Olmo, M.; Hernández, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. *Íber*, 47, 7-13 orr.

Olmo, M.; Hernández, C. (2006). Identidad y enseñanza. *Íber*, 47, 14-22 orr.

Bi artikulu hauetan, identitate kulturala zer den aztertu eta ematen diren estereotipo eta aurreiritziez hausnaritzen dute egileek; ohikoak diren perspektiba batzuen azterketa kritikoa eskaintzen dute. Lehenengo artikulua teorikoa da, eta bigarrenean autoreek planteatutako perspektibak hezkuntzan zer ondorio dituen azaltzen dute.

Rodríguez de Rávena, R. (2006). En la ciudad de la sombras. Reflexiones a partir de una experiencia educativa sobre la tolerancia. *Íber*, 47, 23-32 orr.

Autoreak, Galiziako Institutu batean irakasle diharduenak, gai hauek aztertzen ditu: egungo hezkuntza sistemak dituen zailtasunak kultura eta identitate ezberdinetako ikasle-

ak hartzeko eta integratzeko eta sistema demokratikoak agertzen dituen hutsuneak eta defizitak. Esango genuke, esperientzia jakin baten azterketa politikoa dela.

Luna, F. (2006). Por el éxito escolar del alumnado gitano. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 16-21 orr.

Begoña Lasa hezitzaileak hogeita hamar urte darama elkarrizketan eta lanean ijito komunitatearekin. Artikulu honetan, Lasak koordinatzen duen Bizkaiko hezkuntza-ekipoaren esperientzia azaltzen da.

Haientzat ez da nahikoa ijitoak eskolaratzea, baizik eta arrakasta pertsonala eta eskolarra lortzea.

Molina, L. (2006). Formación de profesionales comprometidos, creativos, reflexivos y versátiles. *Aula de infantil*, 29, 40-43 orr.

Artikulu hau, bere sinpletasunean, interesgarria iruditzen zaigu

bi elementugatik. Batetik, egileak (Bartzelonako Autonomia-ko irakaslea) irakasleen gogoeta eta ikerketa bultzatzen dituelako eta bestetik, planteatzen dituen kompetentzia profesionalen artean badaudelako ekarpen aberatsak eta sugerenteak.

Alonso, A., Ribao, D. (2006). Las artísticas, ¿hasta cuándo “marías”? La LOE se olvida del desarrollo equilibrado de los lenguajes. *Aula*, 149, 68-74 orr.

Loris Malaguzziren perspektibari jarraituz, artikulu honen egileek hezkuntzako hainbat alderdi errendikatzen dute: hala nola, hizkuntzen garapenaren garrantzia, pertsonalitatearen karakter bakarra, gizakiaren perspektiba globala, etab. Aldi berean, LOE lege berriaren hainbat orientazio kritikatzeko dute, besteak beste, legeak duen planteamendu “atomista” eta ez integratzailea, hezkuntza artistikoa nahiko marjinala gelditzen baita. Artikulu interesgarria.



Alanis, L.; Ruiz, J. (2006). Están llamando a la puerta. ¿Abrimos?. Una propuesta para trabajar sobre el racismo y la xenofobia. *Aula 149*, 85-96

Aula aldizkariko "Propuesta didáctica" atalak material hau eskaintzen du: Kulturarteko perspektibatik eta ikuspuntu sozio-afektibotik lehen hezkuntzarako egindako proposamen didaktikoa.

Bertan, sarrera eta irakasleentzako orientabide batzuk eman ondoren (helburuak, edukiak, ebaluaziorako irizpideak, etab.), egileek hainbat ekintza lantzen dituzte.

Gure ustez, material egokia da LHko 3.zikloan edo DBHko 1.zikloan aplikatzeko.

Klibanski, M. (2006). El origen de una especie. Los libros álbum de Anthony Browne. *CLIJ 190*, 7-14 orr.

Interesgarria deritzogu "Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil" aldizkariak Anthony Browne-ri eskainitako artikuluari. Izan ere, Anthony Browne aitzakiatzat hartuz (Gaurko haur liburuen sortzaile ezagunetarikoa, Tony Ross, Quentin Blake, eta David Mckee-ekin batera), kontatzen digu artikulugileak zeintzuk diren albumaren bertuteak. Horretarako, Browne-ren pertsonaia ezaguna, Osito, erabiltzen da. Testua, alde batetik, eta ilustrazioa, bestetik, bi hizkuntza dira berez, baina Klibanskik argiro azaltzen digu nola izan daitezkeen elkarren osagarri. Horretarako Intertextualitateak daukan garrantzia azpimarratzen digu. Alegia, hizkuntza batek

isiltzen duena, besteak nola argitu dezakeen, irakurlea areago inplika dadin. Eta hizkuntza bisuailean hezten joan gaitezen, hainbat baliabide azaltzen digu: intriga sortzeko efektu semantiko batzuen hausnarketa, ilustrazioan zehar azaltzen diren plano ezberdinen erabilpena, koloreen indar sinbolikoa (sentimendu batzuk indartzeko eta besteak ahultzeko), ezkerreko orria eta eskuinaren arteko irakurketa, eta abar. Eta hitzez hitz esaten: "liburu hauetan ezin da irakurketa linealik egin, norabide askotan mugitzen delako artista. Horregatik, nahiz eta sinplea iruditu hasieran, agudo konturatzen gara galdera asko egin daitezkeela, uste baino konplexuagoa delako dena. Azken finean, arte obra baten aurrean gaudelako".

Landa, M. (2006). La manzana txalaka. *CLIJ 189*, 33-36 or.

Marisun Landaren artikulua mimitsu honetan, Haur eta Gazte Literaturaren duintasuna azpimarratzen da, batik bat. Eta Mariasunen esperentziak zein ibilbide literarioaz baliatuta, argi geratzen da da Haur eta Gazte Literaturak gure giza barnearen ilunperik beltzena ere argi dezakeela. Nola? Bada, animalia sinbolikoak erabiliz. Esaterako, zapoa (bihotzaren beldurra pertsonifikatuz), edota arkakusoa (bizitzarekiko dinamismoa), edota elefantea (gure giza jarrera dorpea, baina aldi berean kurioso markatuz), eta abar.

Artista batek, baina, nondik atera dezake inspirazioa? Non sostenga daiteke? Tradizio batean? Zer da purua izatea? Eta Mariasunek



adibide bat jartzen digu. Esaten digu bazuela izeba bat, zeinak egiten zuen munduko euskal sagardorik onena. Eta galdera da: Euskal Herriko sagarrak hartzen zituen horretarako bakarrik? Bada, ez! Izan ere, Mariasunen izebak erabiltzen zituen sagarrak normandiarrek ziren; tolarea, berriz, Alemaniakoa zen; upelak, Bordelekoak; bertakoa, bakar-bakarrik, sagar bat, sagar hori bat, besterik ez! Sagar hark izen konkretu bat omen zuen (eta gaur egun ere badu): txalaka.

Nerea Alzola eta Pello Añorga



# Esan dute



Hubo un tiempo en que yo censuraba a mi prójimo.

Si su religión era diversa a la mía.  
Ya mi corazón acoge toda forma:  
prado para las gacelas,  
claustro para los monjes,  
templo para los ídolos,  
Ka'aba para el peregrino, Tablas de la ley,  
Volumen del Alcorán.  
Amor es mi religión,  
A cualquier parte que se oriente.

Ibn' Arabi. XIII. mendea.



A pesar del empeño por asegurar que los grandes

problemas sociales son hoy el racismo y la xenofobia, sigue siendo cierto que el mayor de ellos es la aporofobia, el odio al pobre, al débil, al menesteroso. No son los extranjeros sin más, los diferentes (que somos todos), quienes despiertan animadversión, sino los débiles, los pobres.

Adela Cortina (1997).

*Ciudadanos del mundo.*

*Hacia una teoría de la ciudadanía.*

Madrid: Alianza Editorial.



Hay una manera de contribuir a la protección de

la humanidad, y es no resignarse.

Ernesto Sábato (2002).

*La resistencia.*

Barcelona: Seix Barral.



En todos nosotros coinciden pertenencias

múltiples que a veces se oponen entre sí y nos obligan a elegir, con el consiguiente desgarro.

Amin Maaluf (1999).

*Identidades asesinas.*

Madrid: Alianza., 14 orr.



El hecho de ser cristiano y de tener por lengua

materna el árabe, que es la lengua sagrada del Islam, es una de las paradojas que han forjado mi identidad.

Amin Maaluf (1999).

*Identidades asesinas.*

Madrid: Alianza, 28 orr.



Las guerras del agua son guerras de conquista, pero

los invasores no echan bombas ni desembarcan tropas. Viajan vestidos de civil estos tecnócratas internacionales que someten a los países pobres a estado de sitio y exigen privatización o muerte. [...] El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, dos dientes de la misma pinza, impusieron, en estos últimos años, la privatización del agua en 16 países pobres. Entre ellos, algunos de los más pobres del mundo, como Benín, Níger, Mozambique, Ruanda, Yemen, Tanzania, Camerún, Honduras, Nicaragua.

Eduardo Galeano (2006).

*Las guerras mientes.*

*Antena Misionera*, 399



Una forma de resistencia muy recomendable y

productiva es no tragarse ese difundido e interesado rumor de que no se puede hacer

nada, o que, total somos cuatro. Pues no; Moustaki canta que “somos dos, somos tres, somos mil veintitrés” y, además, ir juntos cunde mucho. Ya lo dijo Benedetti: en la calle, codo a codo, somos mucho más que dos.

Araceli Caballero (2006).  
Hacer las paces.  
*Alandar* 224, p. 5

“Gutziz garrantzizkoa da Euskal curriculumaren proposamenean egiten den planteamenduak duen potentzialtasunaz guztiok jabetzea. Eta hori, bi aldetatik begiraturaz:

- Konpetenzien enfokeari dagokionetik
- Hezkuntza sistema nazional baten ikuspegitik

Abel Ariznabarreta.  
Euskal Curriculumaren ibilbidea etorkizunari begira (Gaur egungo lege markoan eta haratago). *Jardunaldia: Euskal Curriculum. Herritarren ekarpena*. Donostia, 2006-01-28

“Gaur inoiz baino gehiago pazientzian hezi behar ditugu haurrak, eta ikusarazi edozer lortzeko prozesuak, esfortzua eskatzen duela.

Itziar Nogeras  
*Hikhasi* 106, 2006.

“...Egun aktoreak bere lekua berreskuratu du ikuslearen aurrean. Egun

hitza eskenatokira bueltatu da....Teatroak hunkitu, argitu, asaldatu, aztoratu, eszizatu, azaldu, probokatu eta hautsi egiten du. Gizataldeari eskaintzen zaion elkarrizketa bat da. Teatroa arteetan lehena izan zen: isiltasunetik hitza, itzaletik argia eta ezerezetik bizia sortzen. Izaki bizia da teatroa, eskaintzen den momentuan bere burua kontsumitzen duena, hurrengo batean bere errautsetatik berriro sortzeko. Komunikatzeko modu honek badu magikotasun ukitu bat, halako moldez non pertsona bakoitzak eman eta jaso egiten baitu, eta trukatzeko honi esker aberastu...”

Victor Hugo Rascón (Mexiko).  
*Teatroaren nazioarteko egunean (Munduan zehar zabalduko mezua)*.  
2006ko apirilaren 26an.

“...Gaua heldutakoan irakurtzen zituen liburu haiek, eta itxaropen-izpi bat eskaintzen zion haietako bakoitzak; ixten ziren orrialde haiek irudiz hornitzen baitzuten bere bihotza isilean, harik eta lasaitasun hartan loak hartzen zuen arte, tartetxo baterako behinik behin...”

Urteak joan eta urteak etorri, liburu haiek niganaino heldu ziren. Beti eraman ohi ditut nirekin, hautsez beteriko bizitzaren bidezidorretan barna...”

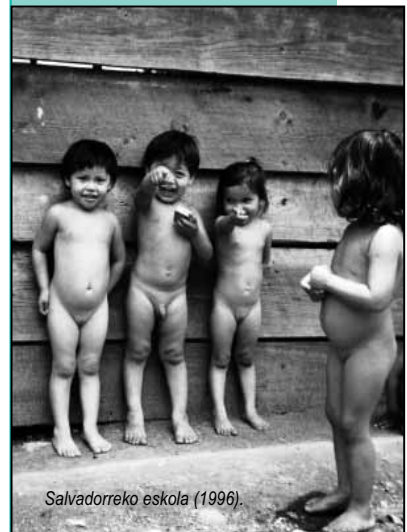
Izarrak zerua gaez argiztatzten duten liburuak dira.

Beste libururen bat idaztea merezi ote duen zalantza sortzen zaidanean, zerura begirutzen dut, eta honakoa etortzen zait burura: unibertsoak ez duela mugarik eta nire izar txikiarentzat ere izango dela tokirik”

Ján Uliciansky.  
*Nazioarteko Haur liburu egunean (Munduan zehar zabalduko mezua)*.  
2006ko apirilaren 2an

“...La espiritualidad no es otra cosa que ser completo en cada momento. La vida es un viaje para entender y unirnos a los demás. Y la clave es la atención, que es una forma de amor. Todo mi ser es para ti en ese momento. Sólo de esta manera puedo sentir conexión con la otra persona dentro de mí.

Vichtir Ratna Dhiravamsa.  
*Diario Vasco*, 2006ko apirilaren 3an, 7. orr.



Salvadorreko eskola (1996).

# Kulturartekotasu

**G**ure gizarte konplexu honetan, gero eta gehiago hitz egiten da “kulturartekotasunaz”. Eskolan ere “kulturarteko hezkuntza” ohiko esapide bihurtu da, eta ez arrazoirik gabe.

Izan ere, eskolan bi esanahi dituela erabiltzen da “kulturarteko hezkuntza”: alde batetik, mundu kulturanitz batean egoki bizitzeko prestakuntzari esaten zaio, ikasle guztiek behar duten prestakuntza, alegia. Bestalde, termino horrekin izendatu ohi da etorkinen seme-alaben trataera ikastetxean.

Lehenengo adierari dagokionez, gaitasun multzo bat eskuratzeko aukeraz hitz egiten da; prestakuntza hori “balioen hezkuntzan” kokatzen da eta “Herritartasunerako Hezkuntza” (hau da, herritar arduratsu eta solidarioa izateko hezkuntza) planteamendu orokorraren barruan dago. Gatatzkaren kudeaketa, gizartean parte hartze aktibo eta kritikoa, aniztasunarekiko errespetua eta estimua... dira alor horretan jorratu behar diren zenbait eduki garrantzitsu.

Etorkinen seme-alaben trataera, berriz, aniztasunaren trataera orokorraren barruan kokatu behar da. Beste “aniztasun” mota bat da; beste “aniztasunek” bezala (generoarenak, ikas estiloarenak, adimen mailarenak, gaitasunenak...), horrek ere baditu zenbait ezaugarri, eta horiek kontuan hartu behar dira pertinentea denean: familiaren elementu kulturalak, eskolan kurtsoa hasita eskolatzeak dauzkan ondorioak, beste hezkuntza sistema batetik etortzearen ondorioak... Horri guztiari erantzuna eman behar dio eskolak.

Euskal gizartera Estatu kanpotik iritsitako etorkinen kopuruak gorakada nabarmena izan du azken urteotan, eta euskal eskola konturatzen hasi da ez dagoela begiak ixterik gertakari horren aurrean. Kulturantzasuna hementxe dago eta ezinbestekoa da eskuhartzea, baldin eta hori “kulturartekotasun” bihurtzea nahi baldin badugu eta etorri berriak euskal herritar nahi baldin baditugu, aukera eta eskubide guztiekin. Eta bide luzea dugu oraindik horretarako.

Argi dago, beraz, bi alderdi jasotzen dituela terminoak gaur egun, oso bestelako implikazioak dituztenak. Eta aldi berean biak dira osagarri, txanpon beraren bi aldeak; izan ere, ikastetxearen barruan, bataren trataera islatzen da bestearen trataeran. Beste modu batean esanda, etorkinen seme-alaben hezkuntzan eskolak duen esku-hartzearen arabera neurtuko dira eskolaren beraren balioak.

Gaur premiazkoa da bi alderdi horiei ganoraz heltzea. Aldizkariaren ale honetako artikuluetan etengabe agertzen dira biak kontaktuan: Coelhok, bere testuan, hainbat estrategia azaltzen ditu eskola kulturantiztuetan etorri berrientzat ingurune adeitsua sortzeko; estrategia horiek martxan jartzen, zalantzarik gabe harrera gizartearen partaideak ere ari dira elkarbizitza ikasten. Aguilar eta Ruiz de Loberaren artikuluan, halaber, ikastetxean herritartasunerako hezkuntzarako eskaintzen diren iradokizunen artean, ez dira falta etorkinen trataerarekin lotutako gogoeta batzuk. Barquín, Barnes eta Perezen ekarpenean ere bi alderdiak uztartzen dira gela jakin batean gauzatzen diren elkarbizitza eta gatatzkak aztertzean. Barquinen

# ina eskolan



artikuluak etorkinen seme-alaben integrazioarako eskola eta euskararen garrantzia aztertzen ditu: horretarako harrera gizartearen partaideen jarrerek daukaten eragina azpimarratzen da. Ibarra Bustinza eta López Armendárizen hausnarketa, azkenik, ume heldu berri bat eskolatzean ikastetxean pentsatu behar ditugun alderdi guztietan zentratzen da; hor ere, be-

te-betean ageri da mundu anitz honetan ikasle guztiek jaso behar duten prestakuntza.

Darabilgun gaiak zer pentsatua eta zeregina emango digu etorkizun hurbilean.

Amelia Barquín



*Kurarreweko eskola. Txile (2005).*

# Batzuetan galdeak ez zaizkigu sortzen

Jon López Armendáriz eta Joseba Ibarra Bustinza.

Durangoko Berritzeguneko Zuzendaria eta Durangoko Berritzeguneko Aholkularia.

*"Ez ezazu hartu nik esango dudan esaldirik baieztapentzat, galderatzat baizik".*

Niels Bohr



Artikulu hau argitaratuta ikustean, agian, era ortodoxoagoan planteatu beharko genukeela pentsatuko dugu. Izan ere, gehienetan, eskema klasikoari jarraitu ohi zaio: egoera problematikoaren definizioa eman, fundamentazio teorikoa azaldu, eta, azkenik, esku-hartzerako estrategia egokiak proposatu.

Azken garai honetan, kulturarteko hezkuntzari buruzko hitzaldi, ikastaro eta ekitaldi ugari izan dira. Ikasle etorkinen eskolatzeari buruzko liburu, monografiko eta artikulu asko argitaratu dira. Ikasgeletan ikasle hauek hartzen dituzten irakasleekin mintegiak eta lan-taldeak antolatzen ditugu. Gure lankideak diren beste aholkulari batzuekin izaten ditugun bileretan neurri honen zein beste horren egokitasunaz aritzen gara... Hitz batean, ez dakigu... Zer esango dizuegu?... Batzuetan gure burura galderak baino ez dira etortzen.

*"Euskal gizarteak itzelezko erronka dauka aurrean, zeren herri txiki batek, kultura gutxitua duen herri batek, argi izan behar baitu nondik datorren..."* Bai, baina ez al genuke argiago eta garbiago edukitzea behar nora goazen eta nolako gizartea eraiki nahi dugun orain eta hemen bizi garenon artean?

Oraindik ez al diogu neurria hartu XXI. mendeari? Ez gara konturatu inoiz ez dugula mundua hain hurbil izan? ' "

Horren berria al da immigrazio fenomeno hau, benetan? Atzera begiratu eta ez dugu honen antzeko beste garairik ikusten?

Oraingo euskal gizartea ez al da hemen bizi zirenen eta hona etorritakoen arteko nahastea? Hori horrela bada, **nolako gizartea** irudikatzen dugu 20 urte barrurako?

Zer adierazi nahi du orain nonahi entzuten den "kulturartekotasun"



# erak baino zen

hitzak? Nahikoa da jatorri desberdinetako jendeak elkarren ondoan bizi garela aitortzea? Gauza bera al da “kulturaniztasuna” errealitate bat dela onartzea, besterik gabe, eta kulturen arteko harremana aldarrikatzea? Filosofia kontua ote da? Ideologia, behar-bada? “Kulturarteko Hezkuntza”

esaten dugunean, adibidez, **etorkinentzako hezkuntza** adierazi nahi dugu? Ez al dugu ikusten “gure” ikasleak ere, gure seme-alabak, dagoeneko gizarte multikultural batean bizi direla eta gero eta gizarte mestizoagoan bizi direla? Ez al da, bada, hutsegite handia **ikasle guztiak** ez

prestatzea suertatu zaien munduan bizitzeko?

Nola ikas dezakegu gureak baino kultur aniztasun handiagoa duten gizarteetatik? Dena dela, ez ote dago asimilazioranzko joera nabarmena “integrazio”aren alde egiten ditugun asmo-adierazpenetan?



## Integrazioa, kulturartekotasuna...?

Beste herrialde batzuetako pertsonak etortzen direnean, “integrazioa” ote da lehenengo helburua? “Gu bezalakoak” izatea lortu nahi dugu? Gure “zibilizazioa” eredugarria dela pentsatzen dugulako, agian? Horregatik esportatu genuen Europako eredia Ameriketara... eta handik mundu osora? “Integratuko” badira, gure bizimodu “aldaezina”, gure kultura “egonko-

rra” eta “injustiziarik gabeko” gizarte hau beso zabalik hartu behar dute? *“Hona etorri badira, integra dai-tezela eurak”?*

Ikasle berriak etortzen zaizkigunean ere, jakina, hemengoaren berri ikasi beharko dute... baina guri, benetan, interesatzen zaigu haien ikuspuntua? Jakin-minik adierazten diegu? Nolanahi ere, kulturak ote dira ikastetxeetara datozkigunak? Ala haurrak eta gazteak? Ahmed, Mixa, Yun Wu, Sergei edo Ni-

kolai, Irina edo Hasna... nonbaiteko kulturaren ordezkariak al dira? Agian, “kultura-arteko” barik, “persona-arteko” hezkuntza esan beharko genuke?

## Eskolatze “prozesua”?

Gure ikastetxean matrikultatzeoko eskaera egiten dutenean, ohar-tzen al gara une horretan geu garela Euskal Hezkuntza Sistemaren ordezkariak? Zein informazio ema-



ten diegu? Berdin jokatzeko al dugu familiaren maila ekonomikoa edozein delarik? Bertoko familia "autoktono"ekin bezala? Pentsatu ote dugu inoiz etorri berri den ikasleaz, bere familiaz...? Pentsatu ote dut inoiz zer egingo nukeen nik antzeko egoera batean, neure familiarekin, beste herrialde batean? Ala umeen "integrazioa" dugu hizpide eta ahaztu egiten dugu familiaren egoera? Saiatzen gara harrera abegitsua egiten, maza-lak izaten, laguntza eta babesa behar duen familia horrekin? Ala, indarrean dagoen "protokolo administratiboa" erabiltzen dugu besterik gabe? Pentsatu ote dugu inoiz zein ondorio on eta zein ondorio txar ekarriko dizkien euren seme-alabak gure ikastetxean eskolatzeak? ...zein baliabide behar genukeen harrera hobea egin ahal izateko? Itzultzaileak? Kultur bitartekariak?

Zein irizpide erabiltzen du Lurralde bakoitzeko Eskolatzeko Batzordeak ikasle horiek kokatzeko? Banaketa orekatua egin behar al da diru publikoari ari diren ikastetxe guztien artean?

Ala eredu "linguistikoa" da ikasle etorkinak eskolatzeko erabili behar den parametroa? Adinaren arabera? Jatorria ere kontuan hartuta? Benetan eredu garriak al dira gure ereduak? Hemen jaiotako haur gehienak B eta D ereduetan matrikulatzen baldin badira, zergatik eskolatzen ditugu etorkinen seme-alaba gehienak A ereduaren? "Eredu linguistikoa" esaten dugu, baina ez ote dira "eredu sozial" bilakatu? ... ikasle batzuk bai eta beste batzuk ez hartzeko irizpide? Gizarte-filtro bihurtu dira, beraz, ereduok?... pertsonak bereizteko, aukeratzeko, ghettoetan kokatzeko...? Horretaz gogoetarik?

Zer dela-eta hasi dira pilatzen ikastetxe batzuetan era guztietako beharrezkoak dituzten ikasleak... eta gizatalde gutxituetakoak? Kopuruak ezarri behar ote dira? Hori delako, izan ere, guk geure seme-alabentzat nahi ez dugun ereduak? Zenbat familiak erabaki du "ihes" egitea euren ikastetxetik "etorkin gehiegi" omen daudelako? Horrenbeste etorri al dira, bada? Ez gaitza denok zoroen pare?

Bestalde, eskolatzeko irizpide berdinak erabili behar dira hezkuntza eskaintza handia duen hiri batean eta ikastetxe bakarra duen herri batean? Ala baliabide bereziak (HIPI...) dituzten ikastetxetara bideratu behar ditugu? Etorkinekin egingo dugu bertokoekin egin nahi ez duguna?

### Hizkuntz trataera?

Gure herri honetan hizkuntzaren inguruko hausnarketan ematen dugu lan-talde eta mintegien denbora gehiena, baina hizkuntza ote da lehen "arazoa"? Ala badira hizkuntza baino lehenagoko kontuak? Hizkuntza ezinbesteko tresna da hezkuntzan, baina zergatik erreparatzen diogu hizkuntzari soilik?

Ikasle txinatar edo errumaniar batak ez du gaitasunik bat ere gartu gure ikastetxera heldu baino lehen? Ezin digute ezer aportatu? Ez dakite ezer ere? Hutsetik abiatzen dira? Hutsetik abiatzen gara gu?".

Zergatik ikasi nahi izango du haur marokoar edo brasildar batek gurea, guk bereari inolako estimurik erakusten ez badiogu? Zein interes izango du gure hizkuntza(k) ikasteko, gela berezi batean sartzen badugu beste haur marokoar, kolonbiar, txinatar eta errumaniar batzuekin eta bere hizkuntza ulertzen ez duen irakasle batekin edo birekin? Ez da hobe ordu gehienak gelakideekin ematea, ikasi behar duen hizkuntza beharrezkoagoa eta interesgarriagoa, esanguratsuagoa, izan dadin? Ez al da garrantzitsua beste umeek egiten duten eta ikasten duten berbera egitea? "Integrazioa" lortu nahi dugu eta kideengandik banandu egiten dugu?

Gu joango bagina beste herrialde batera, zer aurkitu nahi genuke geure seme-alabentzat? Zer eskatuko genioke eskolari? Esango al genuke hango hizkuntzaz “defenditzea” nahikoa dela? Zer da hizkuntza ondo jakitea? Bereizten al ditugu elkarrizketarako hizkuntza arrunta eta eskola-mailako hizkuntza? Zenbat denbora behar da batean eta bestean maila egokia erdiesteko?

Zerk bermatuko die etorri berri diren ikasleei eskola- eta gizarte-arrakasta? Zein ondorio ekar liezaieke bi hizkuntzetan maila egokia ez lortzeak? Zein ondorio B eta

D ereduetan euskal hizkuntza ondo ez jakiteak? Badu zentzurik Euskara arloaren “salbuespena” eskatzeak? Zer esan nahi du horrek? ...euskara ez duela ikasiko? Bestalde, ziurtatzen al diegu gaztelaniazko maila akademikoa? Lkasleak ereduaren arabera *banantzeak* -bereizteak- ez ote dizkigu ekarri antolamendu eta praktika zurruneziak?

Zein eskola-ibilbide irudikatzen dugu 5 urterekin datorren haurrarentzat? Eta 8 urterekin datorrenarentzat? Eta 13-14rekin? Zenbat urtez behar izango du laguntza “linguistikoa”? Nola lortu, hizkun-

tza ikasi bitartean, *curriculumean* ere aurrera egitea? Benetan pentsatzen dugu, sinisten dugu, irakasle guztiok garelako hizkuntza irakasle? Zertan gauzatzen da baieztapen hori? Nola uztartuko ditugu hizkuntza ikaskuntza eta eduki akademikoak?

Bereiztuko ote ditugu gure “murgiltze” programetan, inmersioa eta submersioa? Berdin al da, bada, gaztelaniaz jakitea edo ez jakitea? Irakurtzen jakitea edo ez jakitea? Finean, prestakuntza nahikoa ote du gure ikastetxeko irakasle-taldek era horretako erabakiak hartzeko? Bi adibide jarriko ditugu?

| Hartu beharreko erabakiak                                                                                                                                                                                            | Hasnaa:<br>9 urte, marokoarra | Carlos:<br>13 urte, Kolonbiarra |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| 1. Eskolan (gelan zein gelaz kanpo) beharko duen komunikazio-gaitasuna lortzeko, zein hizkuntza landu?                                                                                                               |                               |                                 |
| 2. Eskola-curriculum lantzeko, zein hizkuntza erabili?                                                                                                                                                               |                               |                                 |
| 3. Ingelesa landu behar du? Hasieratik?                                                                                                                                                                              |                               |                                 |
| 4. Zein hizkuntza landu errefortzu-orduetan?                                                                                                                                                                         |                               |                                 |
| 5. Zein hizkuntza landu gela arruntean?                                                                                                                                                                              |                               |                                 |
| 6. Zein arlo landu euskaraz?<br>idatziz/ahoz, ulermen-/ekoizpen-maila                                                                                                                                                |                               |                                 |
| 7. Zein arlo landu gaztelaniaz?<br>idatziz/ahoz, ulermen-/ekoizpen-maila                                                                                                                                             |                               |                                 |
| 8. Zehaztu ahal izango dugu hizkuntza bakoitzari dedikatuko zaion ordu kopurua?                                                                                                                                      |                               |                                 |
| 9. Gelatik ateratzeko irizpideak:<br>- Zergatik? - Zertarako? - Zein momentutan?<br>- Zein arlotan? - Norekin? - .....?                                                                                              |                               |                                 |
| 10. Bigarren irakasle bat gelan sartzeko irizpideak:<br>- Zer egiteko? - ... - ...                                                                                                                                   |                               |                                 |
| 11. “Euskara-salbuespena” eskatuko dugu? Eskatzekotan, noiz arte? Noiz hasiko gara kalifikatzen?                                                                                                                     |                               |                                 |
| 12. Zein orientabide eman familiari...<br>- euskara/gaztelaniari buruz? - beste hizkuntzei buruz?<br>- bere ama-hizkuntzari buruz? - nola lagundu ahal izango dioten?<br>- eskolaz kanpo zein laguntza komeni zaion? |                               |                                 |
| 13. Nola azaldu familiari D, B edo A ereduaren eskolatzeko komenigarritasuna?                                                                                                                                        |                               |                                 |





Kurarreweko eskola. Txile (2005).

Zein metodologia erabiltzen dugu hizkuntza indartzeko saioetan? Saio laburrak, trinkoak...? Bakarkako saioak? Antzeko maila dutenak talde txikietan elkartuta? Komenigarria al da HIPIak hizkuntza biak, euskara eta gaztelania, lantzea?

### Irakasle "espezializatuak"?

Beharrezkoak dira irakasle espezializatuak eskola-egokitzapen eta integrazioarako lehenengo faseetan, ikasle etorkinek dituzten hezkuntza-beharrei aurre egiteko? Nahikoa izan al daiteke "barneko" ordu-

kopurua indartze pertsonalizuagoak antolatzeko? Profil profesional berezia behar al da ikasle etorkinen beharrezko erantzuteko? Zein? Zein prestakuntza mota? Bigarren hizkuntzen didaktikan espezializatuak izan behar lukete? Atzerriko hizkuntzan? Kulturartekotasunean espezializatuak? Curriculumaren egokitzapen kulturalen espezializatuak? Hizkuntza Indartzeko Proiektuetako Irakasleek ba al dute behar den profila?

Zer dakar gure ikastetxeetan irakasle hauek izateak? Ez al da gertatzen sarritan ikasle hauekiko ardua eta erantzukizuna "etorkinen

irakasleari" egokitzen zaiola? Zein izan behar da, beraz, HIPIaren jardun-esparrua? Tutoretza pertsonalizatua etorri berriekin? Ahozko komunikaziorako oinarriko gaitasunen jabeakuntza? Eskola-mailako hizkuntzari hasiera ematea arloetako edukiak landuz?

Zein irizpide erabiltzen dugu ikasle etorkin batek HIPIaren esku-hartzea behar duela esateko? Eta zein irizpide dagoeneko horren beharrik ez duela esateko eta gelaren "aniztasun arruntan" integratu ahal dela? Nola bermatuko dugu ikastetxearen antolaketan HIPIaren eta gainerako irakasleen arteko koordinazioa?



Aspaldi honetan buruari eragin eta galderak baino ez zaizkigu sortzen. Galderak eta galderak. Buruari eragiten segitu beharko dugu, ordea, erantzuna galdera baino zuhurragoa ez bada...

# Elkarbizitza eta gatazka eskuko-hartzea. Kasu b

Amelia Barquín, Julia Barnes eta Karmele Pérez

Mondragon Elea taldekoak



Eskuarte duzun hausnarketa hau beste lan zabalago baten atal bat da, alegia, Zumarraga-Urretxu ikastolan egindako ikerketa baten atal bat. Ikastola horretan egindako lanetik (2002-2003 ikasturtean), bertako irakasle batekin landutako ataletako bat ekarriko dugu hona<sup>2</sup>. Nekane da irakasle hori eta 6 urteko haurren tutorea da. Ikerketa horren muinean dago irakasleak bere esku-hartzeaz egiten duen hausnarketa, eta lan honetan, bizikidetzaren eta gatazkaren inguruan egiten duen esku-hartzeaz, hain zuzen ere. Kanpoko aholkularien laguntzaz egin zuen hausnarketa; bidelagun izan zituen, hain zuzen, duela lau ikasturte Kulturartekotasuna hezkuntzaren arloan aztertzeke Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean (HUHEZI, Mondragon Unibertsitatean) sortu zen mintegiko partaideak.

## Metodologia

Azterlanean erabilitako metodologia ikerketa-jarduera motakoa da<sup>3</sup>. Ikerketa mota honen definizio eta azalpen guztiek honakoa dute oinarrian: **egoera baten behaketa, hausnarketa eta hobetzeko proposamenak**. Eta bide horretan ezinbesteko baldintza da irakasleak berak modu aktiboan parte hartzea. Prozesu hori 7 pausotan egin genuen: 1) aste betez gelako lana bidez grabatzea; 2) irakasleak bere lana aztertzea HUHEZiko aholkulariok bidalitako

gidoi baten laguntzaz; 3) irakaslea eta adituak biltzea eta hobetzekoak elkarrekin ateratzea; 4) irakasleak sekuentzia didaktiko bat prestatzea gelara eramatea; 5) sekuentzia horren hobekuntzak adituekin adostea; 6) irakasleak prestatutako sekuentzia gelara eramatea eta bigarren aldiz bidez grabatzea; 7) irakasleak hausnarketa egitea sekuentzia horren lanketan ikusitako emaitzen gainean, adituen laguntzarekin.

Jasotako datuetan ikusi dugu zabalduko hausnarketa-prozesu horrek

irakaslearengan aldaketak ekarri dituela, aldaketak bere lan-jardunean eta aldaketak bere uste teorikoetan ere. Eta horrek frogatu digu irakasleen formazioan oinarritzak dela irakasleak gelan egiten duen hausnarketa egitea, erabakigarria dela praktikatik abiatzea. Eta bada azpimarratzeko beste zerbait ere: irakasleak prozesuaren hasieratik bukaeraraino erakutsi zuen irekitasuna, uste baitugu horri esker izan zela posible ikaskuntza.

Aurkezpen honetan 3. pausorainoko prozesua aztertu dugu gehienbat,

(1) Testu hau honako jardunaldi honetan aurkeztu zen: "III Mintegia Hezkuntza etorkinekin: kulturarteko bizikidetzak eskolan". EHU: Donostia, 2005-3-11.

(2) Atal hau eta bere jarraipena zehatzago ezagutzeko, ikus Barquin eta Plaza 2005.

(3) Metodologia honetaz ikus, adibidez, Latorre 2003.



# azka: irakaslearen joaten azterketa<sup>1</sup>

hau da, irakaslea aholkulariokin bildu eta gure hausnarketak bateratu genituen arte.

## Ikerketaren edukia: elkarbizitza eta gatazka

Gelan bi ume zeuden, kultura-talde minoritariokoak: Blanca (artean eskolan hiru urte zeramatzan ijitoa) eta Begoña (Argentinatik etorri berra). Blanca eta Begoña beste gela bateko bi etorkinekin joaten ziren errefortzu gelara.

Begoñari zegokionez, grabazioek erakusten zuten ez zuela zailtasunik harremanetarako gelakoekin: neska alaia eta irekia zen, liderra izateko ahalmena zeukan eta, zantzuen arabera, autoestimua altua ere bai. Heldu zenean eskolatu gabe zegoen eta ez zekien irakurtzen, baina azkar ari zen euskaraz ikasten eta erraz komunikatzen zen.

Blancak, berriz, zailtasunak zeuzkan harremanetan eta gelakide batzuek baztertu egiten zuten. Aste bateko grabaketetako hainbat pasadi-

zok erakutsi zituzten zailtasun horiek. Irakasleen esanetan, umeei Blanca “desberdina” balitz bezala tratatzen zuten, eta hori azaltzeko hipotesi batzuk adierazi zituzten: bere familia ijitoa zela, beste ikasleak baino gutxiagoan joan ohi zela eskolara (ostiraletan ez baitzen eskolara joaten), bere euskara maila eskasa zela eta komunikatzeko zailtasunak zituela. Ez genuen jakin faktore horien benetako eragina, baina nabarmena zen neska isila zela gelan, nekez erantzuten zuela irakasleak galdetzen zionean eta ez zuela beti ulertzen gelan esandakoa. Irakaslearekiko mendekotasun handia zuen, eta bere jokaeran autoestimua baxuaren zantzuak ikusten ziren.

Blanca protagonista daukaten pasarte batzuk aukeratu ditugu hemen aurkezteko. Lau dira, hain zuzen, eta esanguratsuak iruditu zaizkigu irakaslearen esku-hartzearen lau aukera erakusten dituztelako:

1. Irakaslea ez da konturatu integrazioa oztopatzen duen egoera bat gertatzen ari dela; ez du, beraz, esku hartu.

2. Irakaslea konturatu da elkarbizitza oztopatzen duen egoera bat gertatzen ari dela eta berehala esku hartu du, baina arazoari unean uneko konponbidea baino ez dio eman.

3. Irakaslea konturatu da elkarbizitza oztopatzen duen egoera bat gertatzen ari dela eta esku hartu du. Hala ere, elkarbizitzaren alderdi batzuk hobetu litezke.

4. Irakasleari planifikatu gabeko aukera bat agertu zaio ikaslearen inklusioa errazteko, baina ez du aprobetxatu.

Aukeratutako pasarteetan elkarbizitza arazoak sortzen dira, bai eta gatazka egoerak ere. Egoera horietako bi psikomotritate gelan gertatu ziren, eta hirugarrenak ordenagailu baten inguruko auzia zuen oinarri. Berdinen arteko gatazkaren aurrean baino, gure irudipena zen kideen arteko tratua txarren hastapen-egoeran geundela: Blanca biktima zen behin eta berriro eta mendekotasun egoeran zegoen<sup>4</sup>. Lau-

(4) Bereizketa terminologikoak ikusi Ortega Ruiz eta Mora-Merchán 1998, 47 orr.

garren pasartean ez da gatazkarik agertzen, baina interesgarria da zerikusia daukalako baloreen transmisioarekin, alegia, elkarbizitzarekin lotutako baloreekin (aurreko pasarteetan bezala). Balore horiek aniztasunaren errespetu eta estimuarekin erlaziona daitezke eta eragina daukate Blancaren auto-estimuan. Azken pasartean, irakasleak ez ditu nahita alor horietako baloreak transmititzen; konturatu gabe egiten du, curriculum ezkutuaren barruan, alegia<sup>5</sup>.

Zer dela eta gure interesa alderdi horietan? Ez dago errepikatu beharrik zein garrantzitsua den aipatu berri ditugun baloreen ikaskuntza. Eskola orok bilatu behar dituen baloreak dira: izan ere, ikastetxe guztiek elkarbizitza sustatzen duten jarduerak bultzatzen dituzte<sup>6</sup>. Elkarbizitzen ikasteak ez dauka garrantzi txikiagoa matematika edo hizkuntza ikasteak baino, eta horrela dago adierazita egungo Oinarrizko Curriculum Diseinuan: interakzioari, gizarte integrazioari eta norberaren orekari erreferentzia egiten dieten gaitasunak eza-

gutza konbentzionalak bezain inportanteak dira.

Gelako elkarbizitzan gatazkak sortzen dira noski, esparru publiko guztietan gertatzen diren bezala. Azkenaldian egindako hainbat lanek gatazka bizitzaren parte ekidinezina dela azpimarratzen dute, eta gatazken kudeaketari buruzko ikuspegi positiboa proposatzen dute. Lederach-ek (1984: 45 in Carbonell 1995: 104) esaten duenez, *“gatazka gizarte guztietan gertatzen den prozesu naturala da eta ezinbesteko fenomeno bat gizakien bizitzan; faktore positiboa izan daiteke aldaketan eta harremanetan, edo suntsitzailea, erregulatzen den moduaren arabera”*. Erregulazioan dago, beraz, gakoa. Colectivo Amani-k (1996: 216), berriz, hauxe adierazten du gatazkaren inguruan: *“gatazka izatea gizakien posibilitateen aniztasunaren ondorioa da, eta hortik, aldaketa pertsonala eta soziala bultzatzen du. Aniztasunik gabe ez dago gatazkarik”*. Proposatzen du, hortaz, kudeaketa sortzailea eta positiboa, ez gatazka ezabatzeko, baizik eta

eraldatzeko eta forma eraikitzaile-etarantz gararazteko.

Egia da irakasleen esku-hartzeak alderdi horietan sormenerako gaitasun handia eskatzen duela; ezin dira “errezetak” erabili besterik gabe. Fernándezek (2002: 195) adierazten duenez: *“curriculum ezkutuaren gaien trataera (laguntasuna, sentimenduak, bestea, gatazkak, solidaritatea, tolerantzia etab.) erronka bat da oraindik sormenerako eta irudimenerako (...)”*. Erronka diren aldetik, arreta berezia merezi dute.

### Hausnarketaren emaitza batzuk

Lehenengo faseko grabazioak aztertzerakoan Nekane irakaslearekin egindako bileretan hainbat hausnarketa azaleratu genituen. Hemen aurkezten ditugu lau pasarte horiei dagozkien zenbait ideia.

### 1. pasartea

Psikomotrizitate gelan ariketa bat egin behar dute: bikoteka jarrita, batak bestearen silueta marraztu behar du paperezko izara baten gainean etzanda. Ondoren, norberak bere burua ispiluan begiratu eta bere aurpegiera marraztu behar du siluetan. Haurren kopurua bakoitia da eta Blancari egokitu zaio hirukote baten kide izatea (beste guztiak bikoteka daude). Beste bi neskatilak elkarrekin berriketan ari dira eta elkarren siluetak marraztu dituzte (prozesua luze xamarra da eta bitartean Blancak aspertuta dirudi, jaiki egiten da, bueltak ematen ditu beste taldeetan zertan ari diren begira...). Azkenean bi nesketako batek



Flor del Valleko eskola. Txile (2005).

(5) Curriculum ezkutuari buruz (prozesuen multzoa, irakasleek modu kontzientean eta planifikatuan ezartzen duen hezkuntza-kontrol azpian gertatzen dena) kideen arteko tratatu txarrei lotuta, ikusi Fernández (2002: 26-27).

(6) Lluch i Balaguer-ean (1996: 75) agertzen dira balore horiek ikuspegi kooperatiboaren ezaugarri pedagogiko moduan. Ezaugarri horiek adierazten dute ikuspegi horren egokitasuna kulturarteko hezkuntzarena alorrean.

Blancari marraztu dio silueta. Blanca marraztu dute azkena, eta berak ez du inor margotu.

Gogoan izan behar da nolakoa den ariketa eta nolako ondorioak dituen. Izan ere, ariketa honen helburuen artean baloreak lantzea baitago: haur bakoitzari beste haur batek silueta marraztu behar dio. Bere buruaren irudia da, neurri naturalean beste baten laguntzarekin egina, etxera eraman eta gurasoei edo nahi duenari erakutsi ahal izango diona. Ariketak harremana eta autoestimua indartu behar ditu. Baina horrelako ariketa batean ez bada prozesua zaintzen, elementu batzuk helburutik urrun daitezke eta indar dezakete justu hobetu nahi zen egoera. Eta, hain zuzen ere, ariketa honetan, Blancak -nahiz eta horrelako ariketa batetik mesede asko jaso ahal izan- ez du harremanik ez autoestimurik hobetu, aitzitik, guztiz kontrakoa: egiaztatu du dagoeneko badakiena, alegia, gelakideek ez dutela estimatzen.

## 2. pasarte

*Orpo-punta* abestia bikotetan dantzaten da eta koreografia erraza dauka orpoarekin eta puntarekin jolas egiteko. Abestia hainbat aldiz entzuten dute eta entzuten duten bakoitzean bikotez aldatu behar dira. Ikasle kopurua bakoitia da eta Blancak arazoak dauzka bikotekidea aurkitzeko. Abestia lehenengo aldiz hasten denean, bera bakarrik geratzen da. Irakasleak berarekin egiten du dantza (esku hartzen du) eta gero beste gelakide bati pasatzen dio. Baina abestia berriz hasten denean, ikasleak zailtasunak dauzka berriz ere. Inork ez dio dantzarik eskatzen; berak hainbat aldiz eskatzen du, eta, batzuetan baietz esaten ba-

diote ere, hirutan esaten diote ezetz.. Hala ere, bera ausartu egiten da behin eta berriz eskatzen.

Irakaslea hasiera-hasieratik konturatu da egoera baztertzailiaz eta konponbidea ere jarri dio, baina momentukoa soilik, ez dio jarraipenik eman. Irakasleak kontuan izan beharko du horrelako egoeren aurrean esku hartu behar duela, batetik estrategia egokiak erabilia bikotea lortzeko arazorik ez izateko; eta, bestetik, beste mota bateko lanketa sakonak eginda, bizikidetzatza lantzeko jarduera orokorren bidez (bigarren grabaziorako prestatutako sekuentziaren helburuetako bat horixe lantzea izan zen, hain zuzen ere <sup>7</sup>).

## 3. pasarte

Atsedendian haurrak gela barruan ibili dira jolasean, euria ari zuelako. Gelakide batek leporatu dio Blancari gelako ordenagailua piztu izana. Beste haur batzuek bat egin dute salaketarekin, eta Blanca oso minduta dago.

Atsedendiaaren ondoren, irakasleak gelara ekarri du auzia. Horretarako, haurrak bere inguruan lurrean biribilean eserarazi ditu eta Blanca erdira ekarri du, bere ondora. Hurrei gertatutakoaz galderak egin dizkie eta haiek erantzuten joan dira. Elkarrizketaren ondoren ez da argi geratu zer gertatu den, ezta Blancak ordenagailua piztu ote duen ala ez. Irakasleak haurrak bultzatu ditu Blancari barkamena eska diezaioten, eta Begoña izan da lehena jaikitzen eta Blancari barkamena eskatzen. Irakasleak hor itxi du prozesua. Ia denbora guztian, irakaslea aulki batean eserita egon da eta Blanca bere ondoan izan du zutik, eskutik helduta (babesa eskaintzeko).

Neskatoak entzun egin du, baina ia ez die erantzun entzundako gauza guztiei.

Aurreko pasarteetan gatazka ezkutuan egon bada ere, oraingoan gatazka agerian geratu da eta bat-bateko esku-hartzea eskatzen du. Horixe nahi izan du, hain zuzen ere, irakasleak, gatazkari berehala heltzea, pasatzen ez uztea eta nolabait konpontzen saiatzea. Blancak bere burua babesteko duen zailtasunaren aurrean, irakasleak egoera argitu nahi izan du eta erakutsi nahi izan die gelakideei Blancak begirunea merezi duela. Irakasleak bitartekari lana egin nahi izan du, Blancari lagundu nahi izan dio bere sentimenduak adierazten eta ordaina lortzen.

Irakasleak azkar jokatu du, baina, berarekin elkarrizketatu ondoren, ikusi dugu badirela hainbat alderdi hobe daitezkeenak. Hauek, besteak beste:

- Eztabaidak luze jo du (13 minutu iraun du): momentu batean irakasleak ez daki nola jarraitu, ez daki noiz eta nola bukatu eta badirudi ez zegoela horrenbeste luzatzeko beharrik, nahiz eta haurrak adi-adi egon. Gainera eztabaidan harira ez datozen hainbat gauza agertu dira eta gaitik desbideratu egin dira.
- Irakasleak taldetik ateratu du Blanca, eta bere ondoan jarri du hizkuntza errekursoak eskaintzeko, eta, aldi berean, babesa eta hurbiltasun fisikoa eskaintzeko. Baina egoera hori desegokia ere izan daiteke, kanpotik begiratura bi talde ikus baitaitezke aurrez aurre: alde batean Blanca, eta beste aldeak beste guztiak. Hartara,

(7) Horren berri jakiteko, ikus Barquin eta Plaza 2005.

nahiz eta gatazkan inplikatuak gutxi izan, badirudi guztiak daudela Blancaren aurka. Egokiagoa dirudi horrelako eztabaida batean haurra bere tokian eserita gelditzeak eta irakasleak behar duen laguntza eskaintzeak (berarengana hurbiltzea ere bai, beharrezkoa ikusiz gero). Horrela aurkaritza irudi hori ekidingo litzateke.

- Beharrezkoa al da gatazkan dauden talde guztiarekin hitz egitea? Ala tartean ibili direnekin soilik? Gatazka gutxi batzuen artean gertatu zenez, egokiagoa dirudi haien artean aztertzea, ikasle guztiari zabaldu gabe<sup>8</sup>.
- Hizkuntzaz ere esan daiteke zerbait. Izan ere, modu inkontzientean sarri erabiltzen dugu eta banaketa indar dezakegu. Adibide gisa, aipa ditzakegu irakasleak erabiltzen dituen izenordeak eta aditzak: *"Mirenek esaten du*

*barkamena eskatu beharko geniokeela"* (93); *"da uste det zerbait egin beharko genukeela, ez dakit zeinek, inork ez? Barkamena? Barkatu? Barkatzeko eskatu?"* (107); *"e, baina txintxo portatuko gara berarekin?"* (199); *"Zu berarekin txintxo portatuko zara?"* (202); *"Unai, Txintxo portatuko zara Blancarekin?"* (210); *"saiatuko gara danok ondo..."* (214); *"...beste denok saiatuko gara?"* (220). Horrelako esaldiek adierazten dute gelakideak talde batean daudela, eta Blanca, berriz, talde horretatik kanpo. (eta hitzuna zein taldetan kokatzen den ere nabarmen uzten dute).

Hiru pasarte hauetan Blancarekiko tratu txarren hasiera moduko bat ikus daiteke. Sei urteko haurren gela batean gaude. Horrelakoetan ez du balio gelako edo ikastetxeko arautegietara jotzeak (zein arauk behar dezake haur bat beste batekin dantza egitera?).

Era berean, ez dirudi egokia eztabaida ireki eta esplizituak bultzatzea ikasle guztien artean haietako baten bazterketaren inguruan, besteen aurrean gehiago markatu eta nabarmenduko baitute. Hala ere, horrelako egoerek irakaslearen esku-hartzea eskatzen dute, egoera horiek eten ditzan egonkortu eta larritu baino lehen.

#### 4. pasartea

Pasarte honek ez du gatazka egoerarik islatzen. Astelehen goizeko talde-elkarrizketa batean kokatzen da. Egoera hori aukera ederra da haurren gelaz kanpoko bizitza hobeto ezagutzeko. Pasarte honetan irakasleak Blancarekin duen elkarrizketa luzeagoa da beste haurrekin duena baino, galdera asko egin dizkio, bata bestearen atzetik; badirudi Blancaren familiaren gaineko informazioa jaso nahi duela.

Haurrak erantzuten duen heinean (zailtasunekin, ez baitio irakasleari ondo ulertzen eta ez ditu erantzuteko hitzak aurkitzen), jakin dugu hainbat neba zaharrago dauzkala (apurka-apurka informazioa ematen da: bost neba dauzka). Haur batzuk keinuak egiten hasi dira eta asko direla adierazten dute, elkarrizketa-keinuak egiten dizkiote. Neskatok batek dio, "joe" eta eskua astindu du harrিতa. Irakasleak elkarrizketa bukatu du zera esanaz: *"bai, zaharragoa da, ezta?"* (75) (*aipatutako azken nebaz ari da*). *Eta hurrengo ikaslearengana pasatu da: "bueno, ta Begoñak zer egin du asteburuan..."* (75)

Elkarrizketa honen aurrean hausnarketa sortzen da aniztasunaren trataeraz (eta kultur aniztasunaz). Irakasleak elkarrizketa bukatutzat jo du informazioa onetsi gabe, ba-



(8). Hemen bat egiten dugu Pikas Metodoarekin: gatazka lantzen du erasotzaile bakoitza banaka hartuta. Horrela, taldearen presioa saihestu nahi da: izan ere, taldean "kontagio soziala" gerta liteke, alegia, errua edo erantzukizuna lausotu egiten da. (Azalpen zabalago baterako ikus Fernández 2002: 148-152 edo Avilés Martínez 2003: 55-58).



Kurarreweko eskola. Txile (2005).

loratu gabe (ez modu positiboan, ez negatiboan). Irakasleak askotan esan du “ondo” edo “oso ondo” beste haur batzuek emandako informazioaren aurrean, baina ez dago horrelakorik Blancarekin izandako elkarriketan. Ez dago argi nola hartu duen irakasleak Blancak emandako informazioa: agian haur batzuek bezala ikusi du, eta neskatoarekiko begiruneagatik erabaki du bere ikuspegi hori ez ematea (eta horregatik ez du ezer erantzun).

Irakaslearen erantzun ezak eta ikasleen erantzunek adieraz dezakete Blancaren familia bitxia iruditzen zaiela. Horrek pentsaraz diezaguke beste haurren familiak elkarren oso antzerakoak direla, eta hori ez da egia. Haurrei galdetuko bagenie, ikusiko genuke hainbat eratako familiak daudela: badira guraso bakarreko familiak, seme edo alaba bakarreko familiak, adin

tarte handiko seme-alabak dituzten familiak, haur adoptatuak dituzten familiak, sexu bereko gurasoek osatutako familiak, aitona-amonaren bat edo osaba-izebaren bat etxean duten familiak, amonilobaz osatutako familiak... Blancaren familia gelako beste familien aurrean desberdina dela pentsatzea behatzailearen begietan dago. Blancak sentitu beharko luke bere familia-egoera besteak bezala baloratzen eta aintzat hartzen dela; baina, jakina, ez dago beharrik beste muturrera jotzeko eta besteen aurrean azpimarratzeko, ez baita berezia. Hain zuzen ere, astelehenetako elkarriketek testuingurua eskaintzen dute bakoitzak bere familiaz hitz egin dezan, guztiek izan dezaten aukera bere burua azaltzeko eta onartuak izateko. Esparru egokia da haurren bizitzaren eta izaeraren alderdi asko ager daitezen eta bertatik aniztasunari balioa eman dakion.

### Ondorioak

Pasarte horiek aztertu ondoren, hona hemen hausnarketa batzuk:

- Aukeratutako pasarteetan kasu arruntak jasotzen dira, egunekotasunean gertatzen direnetakoak, eta, zentzu horretan, esanguratsuak. Irakaslearen jokaeran lau aukera erakusten dituzte.
- Aipatu behar da irakasleak erakusten duen esku hartze-ko ekimena bazterkeria egoera bat detektatzen duenean. Esan dugu zenbait momentutan hobe daitezkeen alderdiak ikusi ditugula, baina irakaslearen jarrera egoikia abiapuntu ezin hobea da.
- Beharrezkoa da irakasleak ikasleen arteko elkarrekin-tzari buruz hausnartzea; bai

eta elkarrekintza horretan bere esku-hartzeari buruz eta horrekin lotutako baloreen transmisioan bere rolari buruz ere hausnartzea. Ikerketa-jarduera motako metodologia tresna eraginkorra izan da funtzio horretarako. Aipatu behar da metodologia honetan ezinbestekoa dela irakaslea auto-hausnarketa zintzoa -eta batzuetan zaila-egiteko prest egotea: Nekareren ahaleginari esker, baldintza hori erabat bete zen.

- Komeni da irakaslea erne ibiltzea gelako harremanetan zailtasunak dauzkaten ikasleekin. Horrela konturatuko da noiz sortzen diren egoera baztertzailak. Arreta jarri beharko du, besteak beste, bikotekidea edo taldekideak aukeratzea eskatzen duten jardueretan. Kontuan hartu beharko du ariketa batzuetan agian komeniko dela aukeraketa arautzea, ikasle batzuk baztertuta ez gertatzeko. Gure behaketan irakaslea konturatu da batzue-

tan bazterketa gertatzen ari dela (eta esku hartu du), baina beste batzuetan ez da konturatu (eta ez du esku hartu).

- Kideen arteko bazterketa egoerak detektatzen direnean, oso nabarmenak ez bada ere, ezinbestekoa da irakaslearen esku-hartzea, egoera hori egonkor eta larriago bihurtu baino lehen. Esku-hartzeko erabakia egokia da gure ikerketako irakaslearen aldetik.
- Ikasleen arteko gatazka irekiak arruntak dira eskolan, eta egokia da irakasleak esku-hartzea hori erregulatzeko. Garrantzitsua da aipatzea gure irakaslea ez dela eroso sentitu alor horretan duen ezagutzarekin eta formazio beharra adierazi duela.
- Ikasleen arteko gatazka irekietan, eta batez ere baztertuta izan ohi den ikaslea inplikaturik baldin badago,

**Komeni da irakaslea  
erne ibiltzea gelako  
harremanetan  
zailtasunak dauzkaten  
ikasleekin. Horrela  
konturatuko da noiz  
sortzen diren egoera  
baztertzailak.**

komeni da irakasleak saihestea "bat guztien kontra eta guztiak baten kontra" irudikatzen duen egoera.

- Ahalegina egin behar da taldeko kohesioa eta partaideen inklusioa lortzeko; harremanak landu egin behar dira gatazkek prebenitzeko, eta, gertatzen direnean, hobeto erregulatzeko.
- Gelako giroa oso garrantzitsua da: irakasleak giro afektibo egokia sortzea lortu du, eta umeak eroso eta konfiantzaz sentitzen dira. Horrek irakaslearen esku-hartzea erraztuko du tesuinguru gatazka-suetan.
- Irakaslea saiaturik da sortzen diren aukerak detektatzen eta aprobetxatzen aniztasunari estimua adierazteko aukera ematen duten egoeren aurrean. Ume bakoitzarengan espezifiko dena esplizituki balora de-







zake (bere jatorri kulturalarekin lotuta egon ala ez). Horrek lagunduko du umeen autoestimua sustatzen, eta baita elkarren estimua ere.

- Ikerketan zehar ez da defenditu trataera espezifiko bat etorkinen seme-alabentzat edo beste kultura batzuetako partaideentzat. Ikasle horientzat eta beste guztientzat indarrean daude oinarritzko printzipio pedagogikoak, eta printzipio horiek sustatzen dute aniztasunaren trataera egokia (non ume bakoitzaren ezaugarriak eta espezifiko-tasunak modu naturalean sartzen eta estimatzen diren). Besalúren hitzetan (2002:72):

*“Ez dago berariazko pedagogia kulturartekorik; aitzitik, kulturarteko hezkuntza lotzen da tradizio pedagogiko onenarekin, ikasleen premietatik, esperientzietatik eta interesetatik abiatu eta pertsona moduan haien garapena lagundu eta sustatuko duena, gizaki guztiei haien aniztasunean erantzuten diena”.*

#### Bibliografia aipamenak:

- Avilés Martínez, José M<sup>a</sup> (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao: Stee-Eilas.
- Barquín, Amelia eta Nekane Plaza (2005). “La luciérnaga que era... ¿diferente? Un aula “multicultural” en Guipúzkoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras”. *Revista de Educación* 338 (2005eko ira.-abe.), 377-406 orr.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Carbonell, Francesc (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Fernández, Isabel (2002). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea (honako pertsona hauen laguntzaz: Margarita Blanco, M<sup>a</sup> del Mar Callejón, M<sup>a</sup> Carmen Martínez y Rosario Ortega).
- Lluch I Balaguer, Xavier y Jesús Salinas Catalá (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Bartzelona: Graó.
- Ortega Ruiz, Rosario y Joaquín A. Mora-Merchán (1998). “Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales”, *Cuadernos de Pedagogía* 270, ekaina, 46-50 orr.

# Kulturarteko hiritartasuna eraikitzea eskolan

Tusta Aguilar. ASTI (Asociación de Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes) Hezkuntza Departamentua. Madril.

Mariana Ruiz de Lobera. Kulturarteko Hezkuntzan hezitzailea. Madril.

*"Desberdin direnei komunikatzea, desberdintasunak zuzentzea eta kulturarteko ondareetara iristeko aukera demokratizatzea zeregin banaezinak bihurtu dira oparotasun zekenaren garai honetatik irteteko".*  
García Canclini<sup>1</sup>



Arrasto edo argibide batzuk eman nahi ditugu gaur egun eskolak hiritartasuna eraikitzeke eskaintzen dizkigun aukerak ezagutu eta aprobetxatzeko; edo bestela esanda, eskolaren helburu, eremu, baliabide... batzuk erakutsi nahi ditugu, hiritartasunaren ariketa esperimentatzen eta ikasten lagundu dezaketena.

Gure ikuspegitik, hiritartasuna praktikatzeak esan nahi du era aktiboan parte-hartzea hiriko gaietan, hau da, gertatzen den horretan parte hartu eta horren kontu ematea. Gizarte, kultura, ekonomia, politika eta elkarbizitzako eremua da hiria, inortxo ere baztertzan ez duena inolako aitzakiaz<sup>2</sup>.

## Orientatzeko aukera ematen digun mapa

Mapen simila ongi etor dakiguke, helburu oso zehatza dutelako: hiria ezagutzeko, errepidez bidaiatzea, paraje batzuetan ibiltzea, etab. Eta bilatutako helbururako balio izatea eskatzen zaio mapari, gure kasuan

kulturarteko hezkuntza-proposamenak bilatzeko eskola-eremuan.

Kulturarteko hezkuntza: hezkuntza-prozesuen multzoa da, giza duintasun partekatutik elkar ezagutzeko gai egiten gaituena, baita elkarganatze, komunikazio eta trukearekiko interesa balioesteko gai ere. Akordioetara

iristea, bizikidetzaren ahalbidetzea eta bestea(k) esperimentatzea ahalbidetzen duten prozesuak dira horiek, bestea(k) baitira -denok elkarrekin-mundu bizigarri bat lortzeko ahalegi-na ahalbidetzen dutenak.

Kulturarteko hezkuntza deitzen ari garen horrek gure munduaren al-

(1) García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

(2) Marcos Stiefel, B. (coord.), (2002), Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales, *IEPS Apunteak*, 67. zka., Narcea, Madril.

derdi funtsezko bat azpimarratzen du: kultura-erreferente desberdineko jendearen arteko bat-egite eta beharrezko lotura. Agian beti izango zen horrela, baina gaur eta hemen, bat-egite horrek kontuan izan beharreko ezaugarri eta premia zehatzak ditu.

Hiritartasunaren ariketak akordio-etara iristen, erabakiak hartzen, gatazkak konpontzen eta abar ikasteko prozesua suposatzen du, eta hiru bide osagarritan aurrera egitea proposatzen dugu:

- Identitate aniztunak sendotzea<sup>3</sup>.
- Taldekide izatearen zentzua finkatzea.
- Apustu nekazina era askotako komunikazioaren alde.

Eta prozesuaren eta helmugaren ezinbesteko osagaia: guztion ongia<sup>4</sup>.

### Helmugak eta esanahiak partekatzeo lekua

Hona hemen abiapuntua: gure gizarteak eta, beraz, gure eskolak eta dagozkigun beste eremu asko multikulturalak dira; eta hori ez bakarrik sustrai askotako jendea iritsi zaigulako eta gurekin bizi delako, baita ere, globalizazioa delakoari lotuta, aldi berean kausa eta ondorio gisa, "kulturazko produktu" berrien komunikazio oso bizkorra agertzen delako.

"Kulturazko produktu" berri horiek denboraren, distantzien, komunikazioaren, erreferente estetiko eta erlijiosoen zentzua aldatu dute. Gizarteko komunikabideetan, kalean, gure gizarte- eta adiskidetatsun-harremanetan, astialdia-

Kaparron (<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.aranjuez/0203/intercultural.png>).



ren erabileran, kontsumo-ohituretan eta abarretan era desberdinean islatzen dira multikulturalitatearen ezaugarriak.

Espazio multikultural horretan bada egiturazko haustura sozio-ekonomiko bat, eta horren ondorioak pertsona eta taldeentzat ezin dira kontuan hartu gabe utzi. Norberaren garapenari, elkarreragin edo interakzioei, itxaropenei, hitzen eta gertaeren esanahiei eragiten die, erabiltzen den hizkeraz haratago. Sarritan ziurtasunik ezaren, behin-behinekotasunaren, ezintasunaren sentimendu orokorra sortzen du, elkarrekiko menpetasunaren gero eta kontzientzia handiagoarekin batera.

Testuinguru horretan bi kontzeptu bereiztea komeni zaigu: batetik, multikulturalitatea, gizarte-erakunde edo herrialde jakin batean hainbat kultura daudenean elkarren ondoan (Malgesini, 2000)<sup>5</sup>; eta bestetik kulturartekotasuna,

"gizarte-dinamika islatzeko eta sintesi soziokultural berrien helburua formulatzeko" sortutako terminoa (Malgesini, 2000), eta kulturen koexistentzia gisa hartuta pluralismoaren gutxiegitasuna adierazten duena. Diana de Vallescarantz (2000) apustu etiko eta politikoa da Kulturartekotasuna<sup>6</sup>.

Eskola multikulturaletik kulturartekotasunezko eremuetara igarotzea prozesu luzea da, nahita egindakoa, neketsua eta, noski, gatazkatsua; lehenik helmuga eta esanahi partekatuak eraikitzeo gai izatea eskatzen du.

Horren haritik, kulturen iceberg gisako ereduak (1-go grafikoa) jarraibideak eskaintzen dizkigu kulturarteko hezkuntza (eta kulturarteko bizikidetzeta lortu nahi duen prozesu oro) lantzeko: inkontzientearen esparruan irauten duten kultura-alderdiak nabarmentzea, ezagutzea, partekatzea eta, hala balegokio, aldatzea.

(3) Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza.

(4) Petrella, R. (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.

(5) Malgesini, G.; Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

(6) Vallescar de, D. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*. Madrid: PS Editorial.

## 1.go Grafikoa

### Kulturaren izaeraren iceberg kontzeptua



#### Escola kulturen bidegurutze

Pérez Gómez-ek (1998)<sup>7</sup> zorrotz eta zuzen aztertu du zer den eskola kulturen bidegurutze ekologiko gisa. Horretarako bertan erabiltzen den jakite-aniztasuna (errealitatearekiko hurbilketa-aniztasuna) du kontuan: herri-jakitea, jakite akademikoa, jakite zientifikoa, jatorrizko kultura-jakiteak, etab.

Egiten ari garen proposamenak kultura-gurutzatzeaz, eskoletan daukagunaz, baliatzea eskatzen du, ikasteko aukera eta kulturarteko bizikidetzarako ariketa ona baita. Erabaki maila desberdinek -prebentziozkoa (harre-ra-plana), antolaketa- (talde malguak), metodologikoak (ikuspegi kooperatiboak, curriculum-egokitzapenak), ingurune- (familiak, auzo-, gizarte- eta kultura-erakundeak), presta-

kuntzakoak (irakasleak), curriculumari dagozkionak (ICP), materialak), etab.- estrategia<sup>8</sup> egoikiak planifikatzeko aukera ematen dute.

Desberdintasuna da ohikoa, uniformetasuna da salbuespena; beraz, ulergarria da gaur egun eskoletan dagoen aniztasun eta konplexutasunak askotariko erantzunak eskatzea (2. grafikoa). Askotariko erantzunak,

(7) Pérez Gómez (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

(8) "Estrategia" hitzaren definizioa: "Arte, traza para dirigir un asunto. El conjunto de reglas que aseguran una decisión optima en cada momento". Espainiako Errege Akademiaren Hiztegia, 1992.

ikastetxeetako curriculum-a osatzen duten hainbat eremutan gauzatu beharrekoak: espazioak, denborak, ebaluazio-irizpideak, jarduerak, materialak, lan-erri-toak, mintzairak, etab.<sup>9</sup>

### Curriculum-edukiak: aukera eta aitzakia

Curriculum multikulturalaren integrazio eta lanketarako proposamenak landu dituzten Banks eta beste batzuei jarraituz, Gloria Jover-ek (1998)<sup>10</sup> lau maila proposatzen ditu curriculum-aldaketan. Curriculum-eredu horiek kulturarteko proposamenak lantzeko aukera eskaintzen dute, elkarriketarako, komunikaziorako eta elkar preziatzeko lagungarri izan daitezkeen tresna gisa:

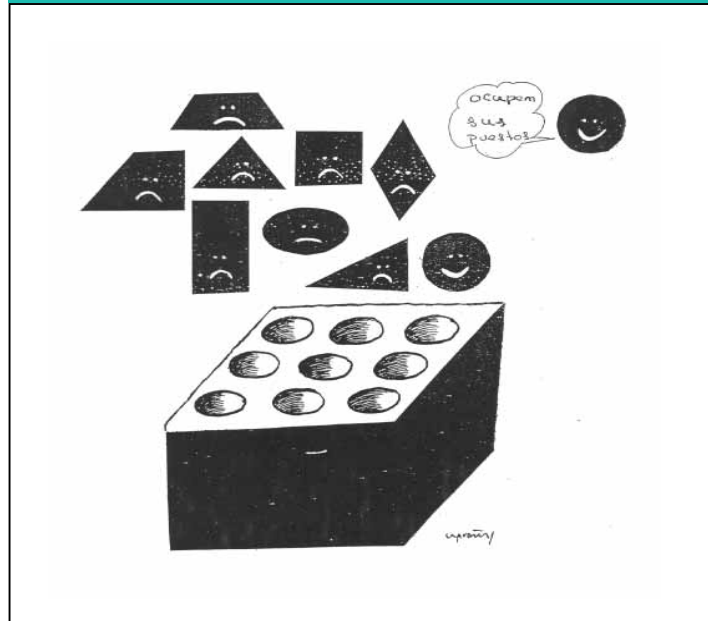
- *Ekarpen maila*, talde minoritarioen kulturako gaiak sartzen dira unean unekoak. Baina horiek ez dute loturarik ohiko eta eguneroko curriculumarekin, honek monokulturala izaten jarraitzen baitu; ikuspegi horrek kultura desberdinen pertzepzio azaleko eta hut-sala izateko arriskua du.
- *Gehitze maila*: ikuspegi honenkin ohiko curriculumari beste kultura batzuei buruzko gaiak, irakurgaiak edo unitate didaktikoak erantsen zaizkio. Curriculum estandarri (egunerokoari, monokulturalari) zentroaren funtzionamenduan parentesi multikulturalak gehitzea suposatzen du.
- *Eraldatze maila*: ikuspegi honek aldaketa garrantzitsua adierazten du curricu-

luma ulertzeko moduan. Helburua hau da: ikasleak kultura-ikuspegi desberdinetatik hurbiltzea curriculum-gaietara. Baliozko kultura-erreferentzia bakar batetik ez lan egitea lortu nahi da.

- *Gizarte-ekintzaren maila*, gizarte- eta kultura-egitatei buruzko azterketa kritikoa erantsen du. Desberdintasun eta diskriminazio-egoeren aurrean ikasleei erabakiak eta konpromisoak hartzen laguntzeko jarduerak proposatzen ditu.

Praktikan eredu horiek ez dira garbi-garbi eta era burutuan ematen. Gure hezkuntza-ekintzek maila guztietako zerbait izaten dute, eta horiek kontuan izateak nondik gabiltzan jakiten lagun diezaguke, horrela aurrera egiteko.

## 2. Grafikoa



### Eskola, komunikaziorako eta gatazka- konponketarako ezinbesteko esparru

Eskola elkarbizitzarako lekua da, eta beraz, gatazkek sortzen diren lekua. Kultura-aniztasunak, dudarik gabe, areagotu egiten ditu ga-

**Gatazka berez  
ez da ez ona  
eta ez txarra,  
nola aurre egiten  
zaion da kontua**

(9) Bartolomé, M. (coord.), (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.

(10) Jover, G. (1998). Diversidad cultural en los centros educativos: el curriculum desde una perspectiva intercultural. *Cultura y Educación*, 1998, 10; 17-36.

tazkak sortzeko aukerak. Kezka-garria al da baieztapen hori?

Baliteke baietz erantzutea gatazkaren ideia negatiboa baldin badugu. Hala ere, eraldaketarako hezkuntzaren ikuspegitik, gatazkak aukera oso positibotzat hartzen dira. Zergatik? Gatazkak bortizkeria eta jarrera suntsigarriak eragin ditzake, baina gauza berriak eta baliotsuak ikasteko aukera ere eman diezaguke. "Normalaren", "naturalaren" eremutik eta geure ustekizunetatik urruntzeko aukera ematen du gatazkak, eta horrela errealitatea hautemateko beste era batzuk aurkitzen ditugu, emandako baliopenei buruz hausnarketa kritikoa eginez. Gatazkarik gabe ez dago aldaketarako aukerarik, ezta norberaren, taldearen eta gizartearen hazkunderako ere.

Gatazka berez ez da ez ona eta ez txarra, nola aurre egiten zaion da kontua. Gatazka jaio egiten den prozesua da, bere kausak ditu; hazi eta ikusgai bihurtzen da (eztabaidaren txinparta edo unea), zer ikasi berriak sortzen dira, eta bakean bukatzen da; edo-

ta sentimendu suntsigarriak sortzen dira, eta jokabide bortitzetan bukatzen da.

Esan dugu eskola ezinbesteko eremu dela gatazka-konponketarako, eskolak bereziki baliatu behar baititu ikasteko aukera guztiak.

Ikasteko prozesua pertzepzio-aldaketarekin hasten da: gatazkak behaztopa egin eta erortzeko oztopo eragabe gisa hartzeari utzi eta barruan altxorren bat duten kutxa gisa hartzen direnean.

Hurrengo urratsa kutxa irekiko duen giltza aurkitzea da. Giltza hori gatazka bakoitzaren azterketa da, ulertze sakona. Jakina, kutxa bakoitzak bere giltza du.

Gatazketan elkarren aurka jartze bat planteatzen da itxuraz, eta horrelakoetan alde bat ala bestea irtetzen da garaile. Eskema klasikoa: nik irabazi eta zuk galdu. Baina beste era batera planteaturik, hori alda daiteke eta "nik irabazi eta zuk irabazi" bihurtu.

Hona hemen planteamendu positibo horretarako jarraibide batzuk:

Gatazkaren irudi negatiboa bera da gatazkaren arautze positiboaren aurka jokatzen duen elementuetako bat. Gogaikarri edo txarizat daukaguna saihesten ahalegintzen gara, eta gatazkak bere bideari jarraitzen dio elur-bolak bezala, mendian behera doazelarik gero eta handiago bihurtuta, muturrean jotzen gaituzten arte, eta orduan baliabide gutxi izaten dugu hain tamaina handiko arazoari aurre egiteko. Elkarbizitza-arazoak modu onean kudeatzeko, gatazkak azaldu aurretik hasi behar da ahalegin horretan, edozein arazo edo ondoez-sentimendu esplizitu bihurtzeko lan eginez. Arazoak, nahiz eta beren jatorria ez izan eskolan, bertan ere agertzen dira. Nahiz eta eskolak ez izan tresna guztiak horiek konpontzeko, jendea bere dimentsio guztietan hartzeko betebeharra du, baita gizarte, afektibitate eta emozioen dimentsioetan ere.

Arazoaren azterketan, bereizi egin behar dugu alderdiek dituzten jarreraren eta jarrera guztien azpian dauden interes eta premien artean. Bi aldeak beren premiak eta interesak asetzerari irits daitezke, ez hasierako jarrerak, hau da, ez bakoitzak hasieran konponbide gisa eskatzen zuena. Elkarrizketa, batez ere besteari entzutea, da besteari interesak eta ase nahi dituen premiak zein diren aurkitzen hasteko bidea.

Gizaki oren premiak bidezkoak dira, baina ez horiek asetzeko era guztiak. Jarrera bortitza erabat gaitzesgarria da, baina ez horren azpian dauden premia edo beharriak. Bereizketa horri esker, beste gizakiari onarpen edo ezagutza adierazteko prozesua hasten dugu. Bere jokabidea zigorgarria izan daiteke,



Abesten (<http://www.cs.earlham.edu/~rodrimi/pictures-fotos/ninos.jpg>).



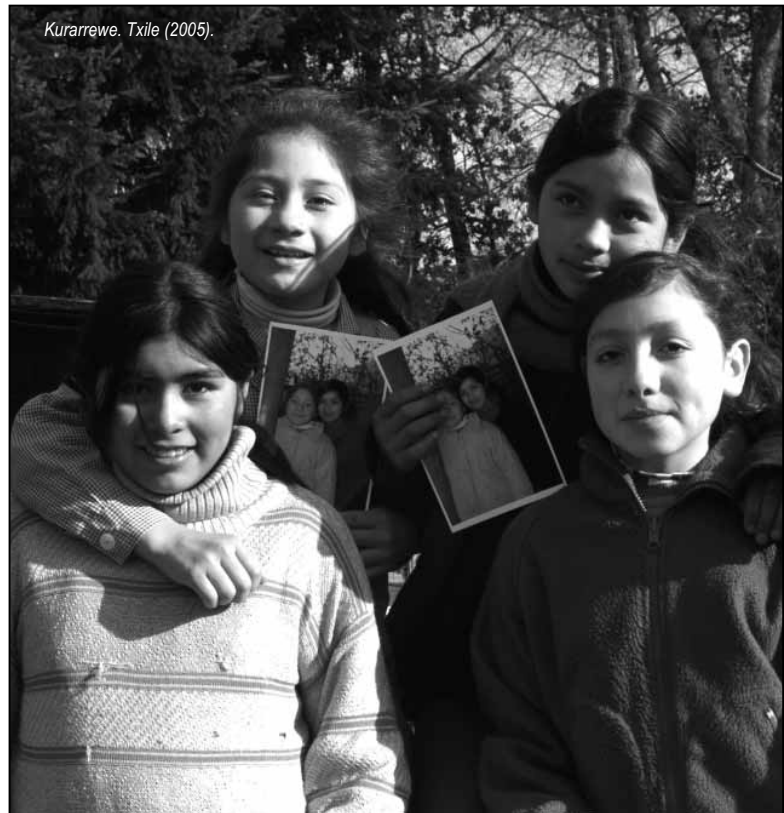
baina bere izatea eta premiak ezin dira ukatu.

Jarrera positiboa behar da gatazken aurrean, elkarren aurka jartzeko beldurra gainditu eta elkarriketaren konfiantzan oinarrituko dena. Elkarriketak ez ditu aginte-harremanak hausten, baizik eta, oso bestela, besteen eskariak onartu, bideratu eta konpontzen dituen eragilea indartuta ateratzen da.

### Taldeetako kide izateak eta parte hartzea

Ez dago haur etorkinen talde bat izan beharrik kulturartekotasuna lantzeko, eta kulturei buruz hitz egin beharrik ere ez dago kulturarteko hezkuntza lantzeko. Gakoa hau da, inplikaturiko jendearen ezagutza-prozesuak ezartzea, jarduera parte-hartzaileak eta partaidetuak izatea, desberdintasunaren balioespenaz hausnarketa egiteko eta bakoitzaren desberdintasunak kontuan hartzeko modukoak izatea jarduera horiek, ez bakarrik kultura berezi batekoak izateagatik, baita iritzi, interes, desira, etab. desberdinak izateagatik ere. Hasiera-hasieran daukagun askotarikotasunaren aitortza edo onarpena dago lanaren garapenean, eta horixe da transmititzen den mezua eta balioa<sup>11</sup>.

Parte-hartzea desberdintasunaren balioa transmititzeko funtsezko antolaketa-era da. Parte-hartzeak zerbaitetan parte hartzea esan nahi du, eta hori gabe jarduera ez dago osatuta, zatietakoren bat falta zaio. Parte-hartzearen gakoa ezagutza edo onarpena da. Ezagutza edo onarpen hori da parte hartzeko moduren bat



Kurarrewe. Txile (2005).

ziurtatzen duena. Kulturarteko ikuspegitik, zenbat eta erantzukizun gehiago, hau da, zenbat eta gaitasun handiagoa eman pertsonari erabakiak hartzeko, orduan eta hezitzaileagoa eta parte-hartzaileagoa da benetan jarduera hori.

Eskola-eremuari dagokionez, interesgarria da egiaztatzea nola hezkuntza/ikaskuntza prozesuaren eraldaketa handienak espazioaren eta denboraren antolaketan izandako aldaketen bidez gauzatzen diren; irakasteko moduaren (nola) bidez gehiago irakatsitako edukien (zer) bidez baino.

Kulturartekotasunerako hezkuntzak errealitatearen -gure errealitate sentituaren eta besteen erre-

alitate sentituaren- kontzientzia hartzeko balio behar du. Kontua ez da defenditu beharreko printzipio eta balio polit batzuk ikastea, baizik eta batez ere kontzientzia hartzeko prozesua, Paulo Freirek azaltzen duen bezala, hori baita bidea geure historiaren subjektu bihurtzeko, errealitatean aktiboki esku hartzeko gaitasuna eta erantzukizuna lortzeko, eta lehenengo urteetatik oihartzeko besteek bizi dituzten errealitateez, errealitate horietako parte baika-  
ra era askotara.

Baina, zalantzarik gabe, hiritartasunaren eraikuntza eskolan proiektu etiko eta politikoa da, non beharrezkoa baita sinestea ikusi baino lehen. Neurri batean behintzat hori bistartzen lagunduko gurela espero dugu.

(11) Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación intercultural*. Madrid: MEC/ Catarata.

# Eskola eta euskara: alaberen integratzeak

Amelia Barquín

Mondragon Elea taldekoa

## Eskolaren rola eta gizarte kohesioa

Jakina denez, milaka lagun heldu dira azken urteotan, Espainiaz kanpotik, Hego Euskal Herriko gizartera. Erraz antzeman daitekeenez, kopurua esanguratsua da; adituek, bestalde, iragarri dute atzerritar gehiago etorriko direla datozen urteetan (nahiz eta ezin zehaztu zenbat izango diren, ez nongoak, ez nolakoak...).

Immigrazioak berekin dakar taldeak -etorkinak eta autoktonoak- harremanetan jartzea, eta elkartrukeak ez dira beti gatazkarik gabekoak izaten: beldurrak eta mesfidantzak sortzen dira bi aldeetan. Eta horien aurrean “ezer ez egiteak” ondorioak dakartza: esku-hartzea ezinbestekoa da harremana modu positiboan eraikitzen joateko. Kulturantzatasuna bada, izan ere; hainbat jatorri kulturaleko pertsonen espazioa partekatzen dute. Baina esan behar da hainbestetan aipa-

tzen den “kulturartekotasuna”, alegia, pertsona horien arteko harreman positiboa, ez dela berez loratzen den lore bat.

Autoktonoak eta etorkinak elkartzeko topa-guneak sortzeak -borondate onenarekin sortu ere- gutxitan funtzionatzen du, ingurune artifizialak direlako, hain zuzen. Berriz, etorri berriak harrera gizar-tean jada dauden erakundeetan integratzea bide esanguratsua da, eta, zentzu honetan, ingurune pribilegiatua da eskola, batez ere auzoko eskola. Ondo dakigunez, kohesio faktore garrantzitsuenetarikoa da eskola, hainbat mailatan. Gure gaiari dagokionez, jatorri askotariko umeek -haien artean autoktonoek, jakina- hor ezagutuko dute elkar, hor egingo dira elkarren lagun..., eta gero auzoan elkarri agurtuko diote eta hitz egingo dute, auzoko parkean elkartuko dira, elkarren etxeetan emango dute arratsalderen bat... Epe erdira inbertsio ederra da: jatorri marokoa-

rreko lagun bat daukan ume autoktono batek nekez adieraziko du marokorrei buruzko sinplekeriarik; eta alderantziz ere, beste horrenbeste.

Halaber, gurasoek elkar ikusiko dute eskolako atarian umeak eramatean eta jasotzean, momentu horietan apur bat hitz egiteko aukera izango dute eta harremanetan hasiko dira, haiek ere elkarri agurtuko diote auzoan, gurasoen elkarrean bilduko dira agian, beste eskolako bileretan eta ospakizunetan elkartuko dira noizean behin... Heldu horiek, berdin nongoak diren, interes ezin garrantzitsua konpartitzen dute: seme-alabekiko interesa.

Hori guztia gertatzekotan (zeren ez da beti gertatzen kulturantzatasunaren ikastetxeetan), eskolak betetzen duen rola lehenengo mailakoa da benetan gizarte kohesioa bultzatze aldera. Eta kohesio hori behar-beharrezkoa dugu gure

(1) Artikulu honen zati bat argitaratu zen Erabili.com aldizkari digitalean (2005eko urtarrilean) eta SOS Arrazakeria erakundearen lan koaderno moduan (2004ko abenduan). Testuaren titulua hauxe izan zen: “Euskara eta etorkinen hizkuntza integratzea”.

# etorkinen seme- ko giltzarriak<sup>1</sup>



munduan. Esan gabe doa egunotan pil-pilean dagoen hiritartasunerako hezkuntzaren hainbat balio barneratzen ari direla ikasleak modu ezin naturalagoan.

Batzuetan, baina, etorkinak eta autoktonoak ez daude fisikoki elkarrekin: ikastetxeka banatzen dituzte, edo, ikastetxe berean, ereduak. Hori batez ere Bilbon eta Gasteizen gertatzen da, baina baita herri handi batzuetan ere.

## Etorkinak eta eredu- aizia

EAEn alde handia dago oraindik autoktonoen eta etorkinen artean matrikulatzen diren eredu-erakundeak. Eusko Jaurlaritzaren datuen arabera, 2005-2006 ikasturtean EAEn etorkinen seme-alabak 13.600 dira, ikasle guztien %5 la erdia (%49,6) A eredu-erakunde dago eskolatuta, %27,8 B eredu-erakunde eta %22,6 D eredu-erakunde. Kopuru osoare-

kin konparatu ahal dugu: ikasturte honetan matrikulatutako %26 A eredu-erakunde daude, %23 B eredu-erakunde eta %51 D eredu-erakunde. Garbi dago guraso autoktonoen aukera eta guraso etorkinen aukera ez dela berbera. Hala ere, esan behar da B eta D eredu-erakunde matrikulatzen diren etorkinen umeen kopurua haziz doala urtez urte, oso gutxinaka bada ere, eta ikasturte honetako kopuruak aurrekoetakoak baino apur bat handiagoak dira.

Nafarroako kasua beldurtzekoa da. 2005-2006 ikasturtean etorkinen seme-alabak ikasle guztien %8,2 dira, eta haien artean %1,4 bakarrik eskolatu da D eredu-erakunde; ia beste guztiak G eredu-erakunde daude (G eredu-erakunde A eredu-erakunde bezalakoa baina "euskara" ikasgairik gabe). Euskararen ofizialtasun-mailaren arabera hiru esparru egoteak eta etorkin asko Nafarroa hegoaldean (eremu "ez euskaldunean") bizi izateak ez ditu halako kopuru larriak justifikatzen. Hor dago Baztango zenbait

herrian gertatzen dena, adibidez: nahiz eta herrian eskola izan, etorkinen umeak Elizondora edo Doneztebera eramaten dituzte autobusez egunero, gaztelaniako eredu-erakunde ikas dezaten. Deigarria da ume hauek jasotzen duten tratua. Edozein kasutan, Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Sailak bultzatutako egoera da, ikasle etorkinen hezkuntza beharrak laguntzeko planetan ez baitu jasotzen euskara ikastea. Nafarroakoarekin konparatuta, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren jarrera oso bestelakoa da, eta halaxe islatzen da Sailak sortzen dituen dokumentuetan.

Zenbait ikastetxetan, aldiz, eredu-erakunde banatzen dituzte ikasleak, hein handi batean gizarte mailaren arabera. Ikastetxean bi eredu-erakundean (berdin zein diren: A/B, A/D edo B/D), orain arteko esperientziak erakusten digu autoktono ez ijitoek joera daukatela haietako batera joateko eta autoktono ijitoek eta etorkinen seme-alabek beste-

ra. Zein zeinetara ere badakigu: oro har, euskara gehiago daukan eredura joango dira kultura maila altuagoko familien umeak; familia horiek gizartea eta hezkuntza sistema hobeto ezagutzen dituzte, edota haien seme-alabentzako lan eta hezkuntza espektatiba altuagoak daukate. Beste ereduan ume gehiago topatuko ditugu ezaugarri horiek ez dituzten familietatik datozenak. Horiexek dira jorerak eta ez dira kasualitatearen ondorioa. Modu horretara eskolak gizarte klaseen bereizketa islatzen

du, eta, aldi berean, gizarte klaseak etorkizunerako erreproduzitzen laguntzen du. Argi dago ume batzuk eta besteak ez direla eskolatik aterako gizarteratzeko gaitasun bereberekin.

Kohesioari dagokionez ere, ondorioak daukate banaketa horiek; alegia, ez da gauza bera familia autoktonoen seme-alabek eta familia etorkinen seme-alabek gelak konpartitzea edo ez. Izan ere, zein da curriculum ezkutua edo implizitua? Alegia, zein da banaketa ho-

rren bidez umeak eurak jasotzen ari diren mezua? Ba al da hori hezkuntza integratzailea, edo, nahi bada, inklusiboa?

### Kontuan hartzeko faktoreak

Autoktonoek aukeratzen dutenaren eta etorkinek aukeratzen dutenaren artean dagoen ezberdintasunak ezbaian jartzen gaitu irakaskuntzako profesionalak. Ikasle berri bat, etorkinen ume bat, eskolara heltzen denean, hauek dira hartu behar ditugun erabakiak: Nola eskolatu behar da etorri berria? Hizkuntza batean? Zeinetan? Bietan? Batera? Edo lehenengo batean eta gero bestean? Hala bada, zeinetan lehenengo? Noiz hasiko da bigarrenarekin? Zein faktore har daitezke kontuan erabaki horiek hartzeko?

Hauk dira faktore horietako batzuk:

- **Umearen adina.** Ez da gauza bera hiru urteko ume bat eskolatzea, edo bederatziko bat edo hamalauko bat. Hizkuntza ikasteko modua ezberdina da. Eta eskolan egoteko eta ikasteko geratzen zaizkion urteak ere bai.
- **Umeak izan ditzakeen ezauzgarriak:** adimen urritasuna, adimen handia, gortasuna, autismoa... Eta umearen izaera bera: irekia den, apala den...
- **Umearen premia komunikatiboak.** Zein da inguruko hizkuntza? (Kontuan hartzekoa da ume batzuek gurasoei laguntzeko interprete lana egin behar dutela, bertako hizkuntza ez dakitelako: administra-



Kanadako eskola (2006).

zioaren aurrean, medikuarekin...) Eta hamabi urtetik gorako ikasleen kasuan, lehenbailehen lanean hasi nahi edo behar badute?

- **Familiaren immigrazio proiektua:** zenbat denborarako etorri diren (gero beren herrira itzuliko diren edo Estatu beste lekuren batera joango diren...). Ez da ahaztu behar askotan familiaren hasierako asmoak ez direla betetzen, edo aldatu egiten direla eta uste baino denbora gehiago geratzen dira eta are betiko. Oso ohikoa da hori. Bestalde, aldi bateko langileen kasua dago, nekazaritza beharren arabera batetik bestera ibiltzen direnena.
- **Umeak gaztelaniaz lehen-dik badakien** (hegoamerikarra delako gehienetan).
- **Umeak hizkuntza erromani-kozik ba ote dakien** (errumaniarra, portugesa, frantse-sa...). Horrek gaztelania ikastea erraztuko dio. Etorri orduko gaztelania apur bat ulertu ahal izango du eta irakasleak ere, zati batean behintzat, ulertu egingo du bere hizkuntzan hitz egiten duenean.
- **Bere herrian eskolatuza zegoen edo ez,** eta nolako ikastetxean.
- **Irakurtzen eta idazten bada-kien.** Nolako idazketa sistema erabiltzen duen (bere alfabetoa euskarak eta gaztelaniak erabiltzen duten bera den edo ez, alfabetikoa ez den beste idazkera bat duen...).
- ...

Eta faktore hauekin denekin, zer egin? Nola izan kontuan?

Ez dago errezetarik. Egoerak banan-banan aztertu behar dira: hau da, faktore guztiak kontuan hartu eta horren arabera egokiena den irtenbidea aukeratu. Hala ere, ez dago modu bakarrik zirkunstantzia multzotik ondorioak ateratzeko: egoera beraren aurrean profesional batek euskaraz eskolatu behar dela iritziko du, eta, beste batek, berriz, gaztelaniaz. Dударик gabe, bakoitzak duen pentsakerak eragin handia dauka, eta goian aitatutako faktoreak irakurtzeko modua ez da guztientzat bera izango. Adibidez, inguruko hizkuntzaren kontua. Aditu batzuen arabera, inguruko hizkuntza gaztelania bada (Gasteizen, adibidez), askoz hobe da umea euskaraz eskolatuzea, ia-ia ziurtatuta baitauka kaleko hizkuntza ikastea, gaztelania, alegia. Beste batzuen iritziz, berriz, inguruko hizkuntzan eskolatu behar da (euskaraz euskara bada eta gaztelaniaz gaztelania bada), ingurura lehenbailehen egokitu dadin.

Horretaz gain, badira hizkuntza bakar batean eskolatzearen alde daudenak (gaztelaniaz egitearen alde daudenak eta euskaraz egitearen alde daudenak), egoera edozein izanda ere.

Baina ez dugu helmuga ahaztu behar; profesional gehienak ados daude: eskolak bermatu egin behar du ikasle guztiak -eta, beraz, baita etorkinen seme-alabek ere- euskaraz eta gaztelaniaz jakitea. Ez da ahaztu behar Eskola Publikoaren Legeak (1993) honako hau zuela bere helburuen artean: "g) Ikasle guztiak, baldintza beretan, derrigorrezko irakaskuntza-aldia bukatzean bi hizkuntza ofizialen ezagupen praktikoa izango dutela

bermatzea, euskararen erabilera bultzatuz eta normalkuntzari lagunduz". Hori printzipioa da, bartzuetan lortzea zaila izan arren: ziur aski Gasteizera heldu berri den 14 urteko gaztea gaztelera eskolatzea izango da har daitekeen erabaki bakarra, euskararekiko ezaguera minimo bat eta jarrera positiboa suspertzeaz gain. Helburua argi ikusteak ez du esan nahi zailtasunik (eta ezintasunik) ez dagoenik, baina garrantzitsua da aldi berean bidea markatzen duelako.

### Eta hala ere...

Badakigu, hala ere, umea eskolatze garaian, erabakiak hartzeko arrazoiak ez direla askotan goian aitatutako faktoreak. Zein dira, bada, erabakiak hartzeko beste faktoreak?

- a) Hausnarketa prozesua falta da. Gaur egunean, oraindik ere besterik gabe erabakitzen da etorkina erdaraz eskolatzea, beste aukera batzuk egon arren; ematen du hori dela errazena. Hala ere, beharrezkoa da "ume etorkina = gaztelania" eragiketa automatikoa puskatzea.

Badaude, bestalde, gure gizarte-idea hedatu batzuk, birpentsatu behar direnak; honako adierazpen hau, adibidez: "etorkin gizajoak, nahiko daukate haien egoerarekin orain beste hizkuntza bat ikasteko..." Gogorra dezagun Hegoaldean etorkinen seme-alaben ia %65 Hegoamerikatik datozela eta badira, printzipioz, gaztelaniadunak (desberdintasun dialektalak ahaztu gabe); hizkuntzaren aldetik, autoktono elebakarren seme-alabak bezala, hain zuzen. Azken hauek euskara ikas-

tean, baina, ez dugu arazorik ikusten.

**b)** B eta D eredia duten zenbait eskolarentzat, etorkinak A eredia joateak (G eredia Nafarroan) honakoa ekarri du: "zaila" omen den ikasle mota batekin lanik egin behar ez izatea. Beldurra dago, gainera, etorkinen umeak eskolatzean autoktonoek ihes egingo ote duten beste ikastetxeetara. Izan ere, duela gutxi hasi gara ikusten etorkinen seme-alabak eskoletara erakartzeko kanpainak herri bartzuetan. Zenbait lekutan dauden eskolatzeko komisiok, bestalde, lagundu egin dute, hein batean, ikasle berriak era guztietako eskoletan matrikulatzen. Asko falta da oraindik bide horretan.

**c)** EAEko zenbait eskola publikotako A eredian geratu dira euskarazko hizkuntza eskakizuna lortu ez duten irakasleak. Gero eta ikasle gutxiago matrikulatu dira A eredian azkeneko urteotan eta joera aurrera doa nabarmen. Egoera horretan familia atzerritarrak hasi ziren heltzen eta horrek esan nahi du ikasleek ekarpen berri bat iritsi dela A eredura. Etorkinen seme-alabak dira irakasle horien oraingo jarduerak eta haur horientzat A eredia mantentzearen aldekoak dira.<sup>2</sup>

Aipatu ditugun hiru arrazoiak ikusita, susmatzeko da etorkinen seme-alabak eredu jakin batera eramateko erabakia ez dela hartu batez ere umeen premiak kontuan hartuta; lehentasunak beste batzuk izan dira, berdin *a posteriori* zein azalpen ematen zaion erabakiari.

**d)** Guraso etorkinen erabakia aztertu egin behar da. Heinean, jatorri bereko umeak dauden eskolak aukeratzeko dituzte, eta hori gorpil zoroa da. Gainera, askorentzat garrantzitsua umea eskolara eramatea da eta ez dago ardurarik eskola zein den edo zein eredu dauden aztertzeko. Dena dela, geure buruari galdetu behar diogu nondik datorkien eskola sistemari buruzko informazioa, nork ematen dien aholku (zein eragile autoktonok eta zein eragile propio) eta zergatik ematen diren aholku horiek. Ondoren, aztertu beharko dugu eragile horiekin nola esku hartu.

Hasteko, zer aholkatzen ari dira etorkinen erakundeak? Pedro Lik, Euskal Herriko Txinatarren Elkartearen presidentea zera azaltzen du: "Beste aukerarik ez dagoenean bakarrik sartzen dituzte haurrak D eredian. Kontua da haien zentzuan nola lan dela gaztelania ikastea".<sup>3</sup> Oso kritikoa agertzen da AZRAFe-ko, EAEko Marokoarren Elkartearen, Khalid Amzir: Euskal Herrira etorri berri diren guraso askok etorkinen elkarrekin jotzen dute laguntza eske eta...

*Beraientzat errazena delako edo informazioak ez dutelako, umeak A eredian sartzeko gomendatzen diete. Guraso askok ere ez dute hezkuntzan interes handirik eta esaten dietena egiten dute, beste barik. Guk D ereduaren alde egiteko eskatzen diegu gurasoei, Hezkuntza sisteman eta Euskal Herriaren errealitatearen modukoa delako eta etorkizunean euskara gero eta garrantzitsuagoa izango delako. Bigarren mailako herritarrak iza-*

*ten ez jarraitzeko, beharrezkoa da haurrak D eredian sartzeko.*<sup>4</sup>

Gurasoen interes faltaz gainera, zenbait ikastetxek ere "errazenera" jotzen dutela salatu du Amzirrek: ikasle nagusiak A eredian sartzen dituzte eta gainera euskara ikasgaia gaitortuta dutela esaten diete; ikasle horiek, beraz, ez dira euskara eskoletara joaten.

Izan ere, zer gertatzen da gurasoak auzoko eskolara informazio eske joaten direnean? Han zuzendariak eta irakasle batek emango dieten informazioaren eta aholkuaren arabera erabakiko dute gurasoek eredu bata edo bestea. Zaila da, zuzendariaren eta irakasle horren erantzukizuna oso handia da. Halaber, eragin handia daukate gizarte langileek etorri berriak diren familiei ematen dizkieten aholkuek. Izan ere, familiei aholkua ematen dieten profesional guztiek hausnarketa sakona egin beharko lukete esaten dutenari buruz eta esaten dutenaren zergatiari buruz.

Badago oraindik egin ez den ikerketa bat, alegia, zein eredutara eramaten dituzten hezkuntzaren profesionalak (irakasleak, ikasketa buruek, zuzendariak, ikuskariek, delegazio langileak...) beren seme-alabak, berdin zein eredutan egiten duten lan irakasleak badira. Ez da zaila susmatzea inkesta horren emaitzak zein izango ziren. Galderak dira: hezkuntza profesionalok zeintzuk irizpiderekin ari gara aholkatzen?, gure familiarekin erabiliko genituzkeen berberekin? Horrela ez balitz, zein oinarri moralekin aholkatzen diegu beste zerbait familia etorkinei?, zein irizpideren arabera aholkatzen diegu

(2) Adibide moduan aipatuko dugu pasa den ikasturtean Bertendonako ikastetxean itxi ziren irakasleek adierazpenen artean horixe dagoela: euskararik jakin gabe, ikasle etorkinen laguntza postuetan lan egin zezaketela. Eusko Jaurlaritzaren erantzuna izan zen bere helburua ikasle etorkinak ahalik eta lasterren eta ondoen integratzea zela eta hori nekez lortuko zela hizkuntz eskakizunik egiaztatuta ez duten irakasleekin (Berria, 2005-7-28).

(3) Berria, 2005-4-5.

(4) Ibid.



horiei gure seme-alabentzat aukeratu ez duguna?

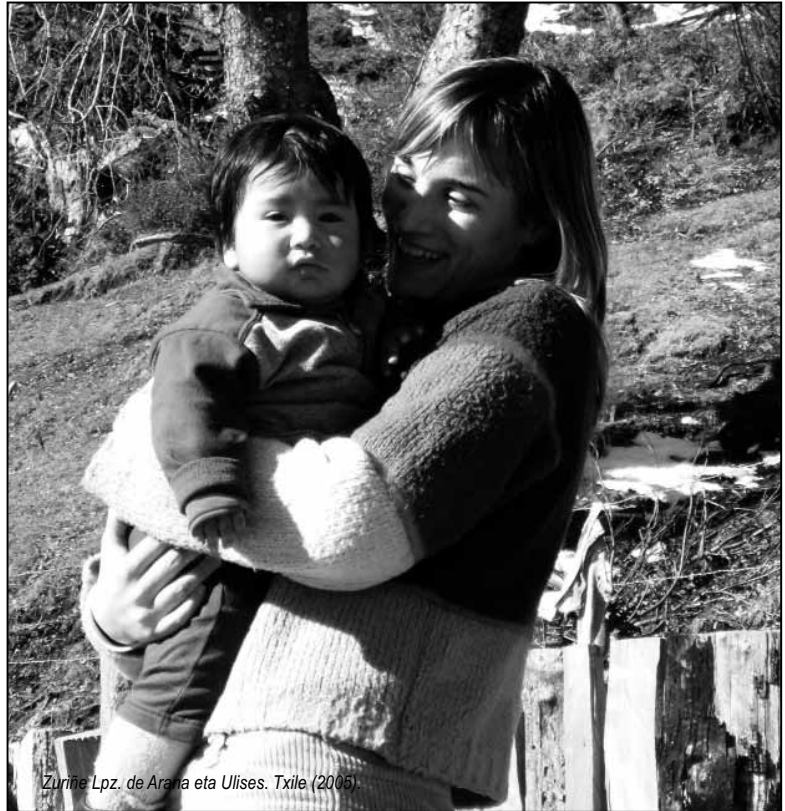
Delegazioko langileak aipatu ditut eta kontu bat gogoratu behar da haiei dagokienez: etorkinen umeak ikasturtean zehar -eta ez matrikulazio epearen barruan- eskolatzen direnean, eskolatzeko batzordea, delegazioaren menpean dagoena, da erabakitzen duena zein ikastetxetara joango diren. Zergatik bidaltzen ditu mahai horrek Gasteizen, kasu, horrenbeste ume A ereduko eskoletara? Zein dira hori egiteko irizpideak? Nori ematen dio familia bakoitzari ereduie buruzko informazioa eta nola?

Horrekin lotuta, bada ahaztu behar ez den zerbait ere. Familia etorkin bati hezkuntza sistemari buruzko informazioa ematean, ez dirudi nahikoa ereduak lehorrean azaltzeak. Informazioak konplexuagoa beharko luke eta elementu soziolinguistiko batzuk eskaini beharko lituzke: zer esan nahi duen gizarte honetan euskara ez ikasteak, zer aukeratzeko duten autoktonoek eta zergatik, zer dela-eta ez diren joaten ume autoktonoak eskola jakin batera eta zein diren aukerak...

Izan ere, guraso batzuk kezkatzen dira hasieran informazio eraginkorrik jaso ez dutelako: heldu berriak dira, berehala eskolatu behar dituzte umeak eta ez dakite euskara kontu horrek zertarako balio duen. Denbora pasa ondoren, gizartea apur bat hobeto ezagutzen dutenean, uste dute berandu dela; guraso gutxi dira egindako "aukeraketa" aldatzen dutenak.

### Euskara ez ikastea

Kontua da hainbat etorkinen seme-alabak ez direla euskara ikasten



ari. Horrek ondorio batzuk dauzka epe erdira:

- a) Gizarte honetan, ume batek eskola uzten badu bi hizkuntzak (euskara eta gaztelania) jakin gabe, ume horrek ez ditu besteek dituzten aukerak izango, ez lan munduan aritzeko ez, oro har, gizartean integratzeko. Eta euskararen garrantzia gero eta handiagoa izango da. Esan beharrik ez dago, bestalde, Euskal Herriko kultura aberastasunaren zati handi bat galduko duela.
- b) Etorkinen seme-alabek euskara askoz gutxiago jakitea autoktonoek baino, kopuru erlatiboetan, mesfidantza eta liskar iturri izan daiteke etorkizunean populazio maila horien artean. P
- ari. Horrek ondorio batzuk dauzka epe erdira:
- rekotasun ezak ez du gizarte kohesioa bultzatuko.
- c) Ikasle horrek euskara geroago ikasi nahi badu, ordaindu egin beharko du zerbitzu hori. Gaur egun, eskolaz kanpoko euskalduntzea (euskaltegiek edo dena delakoaren bidez-eta) ez baita dohainik. Izan ere, helduentzako heziketan gaztelania ikas daiteke, baina euskara ez. Hala ere, herri batzuetan neurriak hartu dituzte eta doaneko ikastaroak eskaintzen dituzte (Sakana aldean, adibidez).
- d) EAEn, etorkinen seme-alabak A ereduan matrikulatzeak duen ondorio bat hauxe da: etorkinak eskola jakin batzuetan -ia beti publikoetan- pilatzea. Eta pilatze horrek ez du hemen jaiota-

**Ba al dauzkate edo  
eduki behar al dituzte  
etorkinen seme-alabek  
autoktonoen  
seme-alabek  
dauzkaten eskubide  
berberak?**

ko eta kanpoko umeen arteko elkarbizitza eta elkar ezagutza ahalbidetzen. Eskola hauetako asko ghetizazio eta ospe-galtze prozesu batean sartu dira; autoktonoek abandonatu egin dituzte eta eskola hauetara ia-ia etorkinen seme-alabak bakarrik joaten dira.

Ana Eizagirrek, BIGE Gurasoen Elkarteko lehendakariak, azaltzen zuen duela hilabete batzuk bere elkartearen kezka Bilboko A eredu-ko eskola batzuetako etorkinen kontzentrazioak direla; halaber, agertzen zuen EAEn hezkuntza sistemak ez dituela aintzat hartzen bere baitan dituen atzerriko umeen hizkuntza eta hezkuntza eskubideak: "Eskolan plaza eskainita bakarrik ez zaizkie bermatzen beren eskubideak".<sup>5</sup>

Izan ere, badago aurretiko galdera bat, aipatu ez duguna baina diskurtsio honetan zehar inplizitu dagoena: ba al dauzkate edo eduki behar al dituzte etorkinen seme-alabek autoktonoen seme-alabek dauzkaten eskubide berberak es-

kolari dagokionez? Pentsatu ahal dute eskolak haiei eskaini behar diela -behintzat idealki- autoktonoen seme-alabei eskaintzen dien berbera? Badirudi galderak, horrela planteatuta, erantzun bakarria izan ahal duela; kontua da etorkinen eskolatzeari buruzko planteamendu batzuek agerian uzten dutela praktikan askotan kontrakoa dagoela indarrean.

**Euskara ikastea**

Immigrazio garaikidearen zenbait ezaugarriren aurrean, euskal ereduak badute hainbat zailtasun.

**a)** Hasteko, B eta D ereduko baliabide pedagogiko guztiak gaztelania edo frantses-hiztunen murgiltze prozesurako daude diseinatuta (antzekotasun asko dauzkaten hizkuntza erromaniakoak dira). Baina gaur Hegoaldera etorritako umeen %35ek gutxi gora-behera ez daki gaztelaniaz.

Murgiltze esperientziak badauka, berriz, abantaila garbi bat eta da, hain zuzen, ohituta dagoela etxekoa ez den hizkuntza bat eta hizkuntza batean irakasteko; A ereduak ez dauka eskarmentu hori.

**b)** Hemen, beraz, hizkuntza bat edo bi ikasi beharko lituzkete ume horiek. Batzuk ez daude, baina, ikasteko egoerarik onenean: eskolan egoteko urte gutxi geratzen zaizkielako heltzen direnean, edo marjinazio arriskuan daudelako eta horrek emaitza akademikoetan eraginda du...

**c)** Zenbait umek (aipatutako %35ak) ez daukate irakasleekin hitz egiteko komunikazio

hizkuntzarik: irakasleak ez die ulertzen beren hizkuntzan hitz egiten dutenean. Horrek hizkuntza murgiltze ereduari zailtasunak jartzen dizkio eta "azpiratze eredu" bihurtzeko faktore bat da. Izan ere, adituek aspalditik esaten dute etorkinak gehienetan azpiratze ereduan eskolatzeko direla eta, horren ondorioz, bazterketa soziala eta eskola porrota gerta daitezkeela. Arazo hori eredu guztietan gertatzen da modu berean, noski: txinera dakien ume bati ulertzeko irakasleak A, B eta D ereduetan zailtasun berberak egongo ditu (eta gaztelera dakien ume kolonbiar bat, berriz, ez da kasu horretan egongo A, B eta D ereduetan).

**d)** Aurrekoarekin lotuta, bestalde, esan behar da irakasleak, ikaslearen hizkuntza ez dakienez, ez dakiela zein zailtasun dituen umeak hizkuntza berria ikasteko (hitz egiten duen hizkuntza eta ikasi behar duenaren estrukturak ezberdinak direlako, haien arteko alde fonetikoarengatik...). Komeni da, beraz, ikaslearen hizkuntzaren ezaugarri nagusiak ezagutzera.

**e)** Badago "azpiratze eredurako" beste faktore bat. Murgiltze eredu gurasoen erabakia da umea murgiltze hizkuntzan eskolatzera; boluntarioa da, alegia, haien aukeraketa da. Hori gertatzen da Bilbon familia gaztelaniadun batek D eredu aukeratu beharrean, kasu. Baina familia arabieradun batek edo frantsesdun batek ezin du aukeratu bere hizkuntzan irakasten duen eskola bat, hori ez dagoelako. Derrigorrez eskolatu beharko du umea hemengo hizkuntza

(5) *Berria* 2005-5-5.

batean. Baliteke familiaren motibazioa horretarako handia ez izatea, batez ere euskararen kasuan. Izan ere, askotan gertatzen da familiak, heltzean, ez zekiela ezta harrera gizartean gaztelera ez den beste hizkuntza bat zegoela. Eskolaren erronka da umearen eta familiaren motibazioa sustatzea eta familiarekin batera lan egitea gurasoek jakin dezaten umeari nola lagundu hizkuntza ikasten (eta aholkatzea telebistako zein programa ikusi ahal dituen; eta mailegu zerbitzu bat prestatzea filmak, marrazki bizidunen zintak, ipuinak eta abar etxera eramaten uzteko; eta animatzea eskolaz kanpoko jarduera jakin batzuetan apuntatzeko; eta informatu noiz egingo diren ikuskizun jakin batzuk -pailazoak, magoak...- antzokian edo plazan, eta hara joateko bidea erraztea...). Beste modu batean esanda, hizkuntzaren arloan ere familia "hezi" beharko du eskolak umearen arrakastarako laguntze aldera, beste hainbat alorretan "hezi" beharko duen bezala. Izan ere, eskolak familia batzuekin ahalegina egin beharko du alabek eskola garai osoa egiteko eta ez ateratzeko alde zurretik, ikasle batzuk animatu beharko ditu ikasketa sekundarioak egiten eta baita unibertsitarioak ere... Funtsean horixe egin du eskolak duela gutxira arte autoktono ugariarekin, eta oraindik ere egiten ari da zenbaitekin.

f) Ahaztu gabe eskolak, euskaraz gain, gaztelaniaz ere irakatsi behar duela: umeek eskolara iristerako gaztelaniaz jakiteak ez du esan nahi erregistro guztiak ezagutzen dituztenik. Erregistro informaletako gaztelania hitz

egiten badute ere, hizkera formala ere ikasi beharko dute, hori ere zenbait gizarte esparrutan beharrezkoa da-eta (euskararekin gertatzen den bezala).

Hori guztia kontuan izan beharko dugu esku-hartzea hobetze aldera.

Etorkinen seme-alaben ikaskuntzari (eta hizkuntzen ikaskuntzari) buruzko gogoetak aurrera jarraitzen du. Horrela bada, gero eta gehiagok esaten dute "aparteko gelak" ("harrera gelak", "indartze gelak"... ) ez direla irtenbidea. Umeak autoktonoengandik isolatuta denbora luzean hizkuntza ikasi beharrean, zentzuzkoagoa da ikasle etorri berriek ahalik eta denbora gehiena gelan eta ikaskideekin ematea; hizkuntza "gizartean" ikasten da. Ikasle berriak ikaskideekin eskolako hizkuntzan komunikatzeko beharra sentituko dute eta hori izango da, hain zuzen ere, ikaskuntza motibatuko duen faktore garrantzitsu bat. Hortaz gain, hizkuntza edukien bidez ikasteko beharra ikusten da, eta ez hizkuntza eskolatan bakarrik. Halaber, gero eta kritika gehiago sortzen ditu ingelesa 4 urteko geletan ezartzeak, eskolako hizkuntzak ondo jakitea bermatu baino lehen. Eta hizkuntza(k) ganoraz ikas/irakastea bada aurrean daukagun beste erronka bat, ikasleen eskola arrakastarekin zuzenean lotuta dagoena; hizkuntzaren didaktikan badaukagu zer hobetu. Baina ezin gara orain alderdi horietan luzatu.

Azkenik, ez zaigu ahazten estatuz kanpotik heldutako etorkinen seme-alabak inkluitzea erronka berria dela eskolarentzat, eta zailtasun handiak eta ahalegin izugarria ekartzen dituela irakasleentzat. Eta are gehiago gurea bezalako gizarte batean, non bi hizkuntza dau-

den eta haietako bat normalizazio prozesuan, horrek dakartzan ondorio guztiekin. Zera imajinatu baino ez dago: gela batek ikasturtean zehar ume iritsi berri batzuk hartzen ditu, eta ume horiek ez dakizkitez euskal gizartearen hizkuntzak. Ikastetxeak egin beharko duen ahalegina ez da makala izango.

Baina, esan ohi den bezala, "horixe dago", alegia, hori da egungo euskal eskola, eta badirudi ez dela erantzun emozionalki adimentsua exijentzia gutxiagoko iragana faltan ematea, baizik eta erronkari modu positiboan heltzea. Eta hezkuntza profesionalek erronkari egoki heltzeko -ez bakarrik jarrera egokiek, baizik eta baliabide egokiek-, gizarteak eta bere erakundeek egin behar duten inbertsioa handia izango da. Egiten ari direna baino askoz handiagoa. Askoz handiagoa.

### Zertarako ikastea

Ikusi beharko da guraso etorkinei helarazten ote diegun autoktono elebakar askori heldu zaien mezua: oso garrantzitsua da seme-alabek euskara ikastea. Gizarteak



Barreka

(<http://www.missionamaste.org/images/minos.jpg>).



Kurarreweko eskola. Txile (2005).

eskaintzen duen aukera da, eta galera handia litzateke aukera hori ez profitatzea. Gainera, lan munduan ordaina izango du.

Baina mezu horren arrakasta lotuta dago etorkinen seme-alabek honako baldintzetan bizitzeari:

- a) Inguru egokian haztea eta ez inguru nahasi eta prekarioan.
- b) Eskolan arrakasta izatea eta eskola porrotean ez erortzea.
- c) Autoktonoen seme-alabek dituzten aukera berak izatea lan munduan.

Izan ere, etorkinen seme-alabek ez badute autoktonoekin elkarbizitza eroso izaten, porrotaren bezero badira beraiengana egokitzen ez den eskola batean, gizarteak jarrera arrazistak edo klasistak baditu eta lan egin behar badute beren gurasoen lan bertsuetan (eta euskarak ez ditu "puntuak balioko" irakasle izateko, edo atezain, edo mediku...), galdu egingo dira euskara ikastera eta erabiltzera bultzatzen duten faktore garrantzitsu batzuk. Gutxiengok zera sentiñu behar dute, euskara ikastea ez dela azaleko luxu bat, kontrakoa baizik: autoktonoek dituzten aukera berak izango dituztela

ikasten badute. Horrela, hauxe pentsa dezakete: "nire seme-alabak hemengoak bezalakoak izatea nahi dut; oraindik areago, hemengoak izatea nahi dut".

Beste era batera esanda: euskara erabateko integrazioari lotuta dago; integrazioa ez bada erabatekoa, hemen bizitzeko ez da gaztelaniaz jakin beharrik ere izango. Nahikoa izango da gaztelaniazko hitz batzuk jakitea bakarrik. Izan ere, mezu hau zabal dezakegu: gauden gizartean erabateko integrazioarako ezinbestekoa da euskara jakin eta erabiltzea. Baina, jakina, horrek egia izan behar du: alegia, integrazioa erabatekoa izatea, eta ez azaleko integrazioa.

Burura datorkigu euskal ijitoekin gertatzen dena: talde batzuk marjinezio egoeran daude edo arrisku larrian, eskola porrota jasan ohi dute eta beren lan espektatibak, ez denenak baina bai askorenak (txatarra biltzea, herriz herriko salmenta...), euskara erabiltzetik urrun daude: "Zertarako nahi du nire semeak euskara, hamalau urterekin eskolatik atera eta nirekin saltzera etorriko bada". Dakigunez, ijitoak eskolan euskalduntzea, erronka hori, zain daukagu oraindik.

### Etorkinen hizkuntzak

Badago ahaztu behar ez den beste faktore bat ere: etorkinek eta beren seme-alabek hitz egiten dituzten hizkuntzak. Orain arte zentratu gara etorkinen eta hemengo hizkuntzen erlazioan; baina zein da etorkinen hizkuntzek merezi duten begirunea autoktonoen aldetik?

Hasteko, ez dago zertan kultura propioa galdu gizarte berrira egokitze-ko, sustraiak beste nonbait garatze-ko. Hizkuntzari uko egitekotan, zaila

izango da "integrazioaz" hitz egitea; "asimilazioa" izango da kontzeptu egokiagoa.

Ez da errealista pentsatzea irakasleak ume guztien hizkuntzak jakingo dituela. Hala ere, eskolak bilatu egin beharko du ikasleen hizkuntzak baloratzeko moduak. Eta haiekiko sentsibilitate handia garatu, era askotara adieraziko dena. Irakasleek ikasleen izenak ondo ahoskatu beharko dituzte (haien familiek egiten dutenaren ahalik eta antzekoen); ikastetxearen dekorazioan ere arreta jarri beharko da (adibidez, ongietorri hitzak hainbat hizkuntza eta alfabeto dituzten muralen bidez); eskolako festetan (Gabonak, inauteriak...) hemengo kantez gain etorkinen herrietako kantak entzun behar dira (ikasle guztiek ikasita eta abestuta), etab. Eta hori guztia ez bakarrik hain garrantzitsua den ikasleen autoestimua bultzatzeko, baizik eta baita eskolako ume guztiek bestela ikasiko ez lituzketen gauzak ikas dituzten ere; hartara, hainbat jatorritako jendearekin bizitzeak balio erantsia izango du, zerbait ekarriko du. Baina, jakina, horretarako irakasleok sinetsi behar dugu ikasle etorkinek badutela zer ekarri gelara.

Badago eskola bat jatorri portugeseko ikasle asko dituen, non portugesak hizkuntza ikasgai eskaintzen den ume guztientzat. Eta halako zerbait egin daiteke arabiar hizkuntzarekin ume marokoar ugari dagoen ikastetxeetan, eskola orduz kanpo edo eskola orduetan. Bi kasuetan abantaila bat dago: hizkuntza horiek hitz egiten ez dituztenek ere bizi diren auzoan jardun dezakete hizkuntza horietan. Jakina, ez dira ku-deatzeko errazak diren proposamenak: zeinek emango dituen eskolak; arabiera formala, Afrika iparraldeko dialektoa edo besteren bat irakatsi behar den; zer egin behar den mai-

laketarekin (ezagueraren arabera ume arabieradunak eta autoktonoak ez lirateke batera egongo)... Edozein modutan ere, eta nahiz eta zailtasunak egon, uste dut ahaleginak merezi duela.

Inperatibo pedagogiko ezaguna da, bestalde, umeak bere lehen hizkuntza garatzen jarraitu behar duela, edozein dela ere. Beraz, kontua ez da familiak umearekin bere hizkuntza hitz egiteari utzi eta eskolako hizkuntza bat -euskara edo gaztelania- erabiltzea; eta are gutxiago eza gutza eskasa baldin bada. Ikerketek frogatu dute lehen hizkuntzaren garapena ezinbesteko baldintza dela beste hizkuntzak ondo ikasteko. Familiari eskatu behar zaio, beraz, haien hizkuntza ez baztertzeko eta umeak ahalik eta erregistro gehienetan erabiltzen jarraitzeko, egoera informaletan eta formaletan (eta komeni da irakurtzea, eta telebista ikustea, eta kantak ikastea...).

Guk baditugu arrazoiak hizkuntza gutxituenekiko sentsibilitate berezia adierazteko, eta hemen etorkinen hizkuntza guztiak hala dira nolabait, beren herrian hala izan (kitxua adibidez) ala ez (arabieraren kasua). Zorroztasun berezi horrek batzuetan oso argi ez dauden egoerak ikustaraziko dizkigu; horrela konturatu gara Hegoamerikatik datozenen artean kitxuak daudela, eta maputxeak, aimarak... Afrika Iparraldetik datozenekin gertatzen den moduan; batzuetan ahaztu egiten dugu guztiak ez direla arabiarrik; asko eta asko beste etnia batekoak dira: bereberrak. Izan ere, etorri berriak askotan sailkatzen ditugu jatorrizko estatuaren kultura eta hizkuntza nagusien arabera, batzuetan haiekin zapaltzaileak izan arren. Gerta daiteke, gainera, beren hizkuntza eta kultura ezkutatzea, prestigio gutxi daukatelako.

Duela urte gutxi Kataluniako eskola batzuetan egindako ikerketa baten berri eman zuten komunikabideek<sup>6</sup>: ikertzaile taldeak zenbat ume bereber zeuden jakin nahi izan zuten, irakasleek eta administrazioaren arduradunek arabiarrik balira bezala hartzen baitzituzten. Ez zen batere erraza izan hori jakitea. Lehenengo eta behin, inkesta bat pasatu zieten nongoak ziren eta jatorrizko hizkuntza zein zen galdetuz. Guztiek erantzun zuten marokoarrak edo arabiarrik zirela, eta beren lehen hizkuntza arabiera zela; batek ere ez zuen esan berebera zela. Datuek, hala ere, esaten zuten bereberrek egon behar zutela, baina lotsatu egiten ziren beren benetako kultur identitatea azaltzeko orduan eta ezkutatu egiten zuten. Horregatik gero beste inkesta bat egin zuten, disimulatuagoa: hiru hitz zerrenda ziren, katalanez, arabieraz eta bereberrez, eta etxean gehien zein hitz erabiltzen zituzten galdetu zieten. Emaizta harrigarria izan zen: umeen %60k hitz bereberrak aukeratu zituzten; bereberrak ziren. Emaizta hauetatik abiatuta, bereberrari prestigioa emateko kanpaina proposatu zuten ikertzaileek, pentsatu baitzuten norberaren jatorria eta kultura ukatzeak ez zuela lagunduko inguru berriarekiko harreman positiboa ezartzen.

Horrelako erreakzioak ez dira arrotzak guretzat. Ez dago urrun garai bat non zenbait euskaldun lotsatu egiten ziren euskaraz hitz egiteaz eta gaztelaniaz trakets adierazteaz.

Ikerketa hori zain daukagu eskolatan: jakitea zenbat bereber, kitxua, maputxe... dauden geletan. Irakasleek ere ez dakite. Eta nola izango dute kontuan umearen hizkuntza, ez badakite zein den ere

eta pentsatzen badute guztiek etxean arabieraz edo gaztelaniaz hitz egiten dutela?

Lehenengo hizkuntza mantentzea erabat lotuta dago identitatearekin. Eta, lehen esan bezala, ez dago hizkuntzari uko egin beharrik kultura berrira egokitzeko, beste leku batean erroak egiteko. Maalouf-ek bere *Identidades asesinas*<sup>7</sup> liburuan identitate bakarra arbuatzen du (nazio-estatuari lotutakoa, "frantsesa naiz", "ingelesa naiz" soilik esaten duena) eta identitate anitza defenditzen du: pertsona bat euskalduna (edo galegoa, edo espainola) izan daiteke, eta aldi berean musulmana eta marokoarra eta feminista eta... Zeren eta gauza asko izan gaitzeko batera, eta horrela gutako bakoitza bakarra da (gure identitate osoa kontuan hartzen badugu) eta era berean gutako bakoitzak badu komunikazio eremu bat identitate alderdi berbera daukaten beste gizabakoekin.

Eta aldi berean, euskaraz bizi izatea bada era bat sustraiak egiteko, bertakotzeko.

Kontua da baten batek inoiz pentsatu izan badu euskara aurrera egiteko ezinbestekoa zela Euskal Herri homogeneoagoa (ideologikoki, sozialki edo dena delakoa), orain badaki baldintza hori ez dela etorkizuneari beteko. Etorriko dena kontrakoa da: gero eta aniztasun handiagoa hainbat alorretan (ezaugarri fisikoak, erlijio jardunak, mundu ikuskerak, sinismenak, ohiturak...). Euskara guztiona izango da edo ez da izango. Txanponaren ifrentzua ahaztu gabe, jakina: euskara jakiteak eta erabiltzeak etorkin euskaldunei eskaini behar dizkie autoktono euskaldunei eskaintzen dizkien aukera berberak, eskubide guztiak dauzkan herritartasunaren barruan.

(6) Idurre Eskisabel (2003). *Etorkinen ama hizkuntzari buruzko ikerketa Katalunian*. Nortasun arazo bikoitza. Egunkaria 2003-1-26.

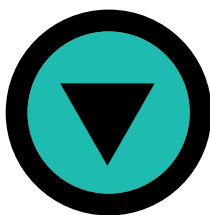
(7) Amin Maalouf (1999). *Identidades asesinas*. Madril: Alianza.



# Eskola kulturantzuz abegitsua sortzen eta

Elizabeth Coelho

Ikasleen Errendimendu Burua. Alfabetatze eta Aritmetika Idazkaritza. Ontarioko Hezkuntza Ministerioa. Toronto (Kanada).



Kulturantzuztasuna eta eleaniztasuna ohiko errealitateak dira Kanadan, batez ere Ontarion, Kanadako populatuena den eta Kanadara etortzen diren askoren helburu den probintzian. Adibidez, Ontarion ingeles hizkuntzako eskoletan dauden haurren %20k baino gehiagok ingelesa ez den beste hizkuntzaren bat du lehen hizkuntza, eta 100 komunitate-hizkuntza eta aborijenen hizkuntza baino gehiago daude bertan ordezkatuta.

Aniztasun hori immigrazioaren ondorio da neurri handi batean, eta eragin handia izan du eskoletan. Adibidez, Torontoko eskoletan ikasleen %50 inguru ingeles ikasle gisa iristen dira. Batzuk Kanadan

jaiotakoak dira eta haurtzaindegietan hasten dira ingelesa ikasten, beste batzuk herrialde askotatik iritsiak dira beren eskolaldiaren etapa desberdinetan.

Ontarion eskola askok programak eta zerbitzuak eskaintzen dituzte populazio eleaniztunen premiak asetzeko, eta gure eskoletan hasiera ona izan dezaten etorri berriei laguntzeko. Zerbitzu horiek ez dira perfektuak (egia esateko, azken urteotan aurrekontu-murrizketak ere jasan dituzte), baina programa horiek garatzen guk dugun eskarmentua lagungarri gerta daiteke Euskal Herriko hezitzaileentzat, non eskolak gero eta desberdinagoak baitira immigrazioaren ondorioz.

Beste erresuma batzuetatik immigratu duten ikasleek eta etorri berri diren familietako haurrek beren heziketarekin jarraitu behar dute irakaskuntzako hizkuntza ikasten duten aldi berean. Euskal Herriko hezitzaileek, dudarik gabe, espe-

rientzia eta trebakuntza handia dute hizkuntza eta edukien irakaskuntza integratzen. Baina etorri berriek, ikasgelan hanka sartu ere egin baino lehen, ongietorri beroa edo harrera abegitsua behar dute, bertan onartuak direla senti dezaten.

Gero ere laguntza etengabea behar dute kultura-ingurune berri- eta eskola-sistema berrira egokitzen diren bitartean. Artikulu honen haur eta familia etorri berrien gizarte -eta emozio- premietako batzuk azpimarratuko ditu, eta iradokizun batzuk egingo ditu etorri berriak ongi has daitezzen beren ikastetxe berrietan.

## **Etorkinen esperientzia ulertzea**

Zuen eskola eta ikasgeletara iritsi aurretik, ikasle etorri berriek eta horien familiek izugarriko zailtasunak gainditu eta gertaera traumatikoren batzuk jasan dituzte



# netan ingurune torri berrientzat

agian. Baliteke erresuma berrian, beren bizitza eta identitate berriak ezartzen hasten direnean, eragozpen espezifikoekin topo egitea ere. Hona hemen etorkinen esperientziaren osagai komun batzuk:

## Familiaren banatzea

Aski ohikoa izaten da etorkinen familiak etapaka iristea. Sarritan, gurasoetako bat iristen da lehenik, eta bertan lana eta bizilekua ziurtatzen dituenetan etorrarazten ditu ezkontidea eta seme-alabak. Hori hilabetetako edo urtetako kontua izan daiteke. Banatuta urteak eman ondoren familia berriro elkartzea askotan izugarri zaila gertatzen da, bai gurasoentzat eta bai haurrentzat. Familiak unitate gisa osorik iristen direnean ere, familia handi edo zabala galtzeak ondorio garrantzitsuak izan ditzake. Estres handiko egoera horietan, familia-laguntzaren sistemak ezin dira jada erabili.

## Aukeratua ala ez

Askok errazagoa da egoera berri batera egokitzea norberak aukeratuakoa baldin bada egoera hori. Etorkin ekonomiko gehienek beren bizitzan aldaketa hori egitea aukeratzeko dute, eta normalean baikor sentitzen dira aurkitzea espero dituzten aukera berriez. Hala ere, haurrek nekez izaten dute parte-hartzerik erabaki horretan, eta zenbait familian emakumezko helduek ere ez. Errefuxiatu edo iheslariak aukeratu gutxi edo batere ez dute izaten; gehienek ez zuketean aukeratu beren erresuma uzterik gertaera oso txarregatik izan ez balitz, eta irteeraren diren gehienek aukera gutxi edo batere ez dute izaten babesa eman-go dien herrialdea hautatzeko.

Aukerarik ez izate horrek ezintasun eta arrangura sentimenduak sor ditzake. Haur etorri berriek sarri nahigabetzen dira jaioterrian utzi zuten guztiagatik eta guztiengatik, eta ez dira agian pozik sentitzen beren guraso batek edo biek egindako auke-

raz: beraiek herrialde berri batera ekartzeko aukeraz, alegia. Haur batzuek beharbada ez dute nahikoa aukerarik izan agur esateko edo bizitzako gertakizun berri honetara beren burua prestatzeko. Ez harritu ez badute esker onik adierazten zuten erresuman egoteagatik!

**Immigrazioaren  
esperientziarekin izaten  
den estresaz gain, baita  
egoerarik onenean  
immigratzen dutenen  
kasuan ere, iheslari gisa  
iristen direnek sarritan  
zapalkuntzaren, gerraren  
eta ihesaldiaren  
esperientzia traumatikoak  
bizi behar izan dituzte**



Zuriñe Lpz. de Arana eta Verónica. Txile (2005).

### Iheslarien esperientzia

Immigrazioaren esperientziarekin normalean izaten den estresaz gain, baita egoerarik onenean imigratzen dutenen kasuan ere, iheslari gisa iristen direnek sarritan zapalkuntzaren, gerraren eta ihesaldiaren esperientzia traumatikoak bizi behar izan dituzte. Haur iheslariak gerra eta bortizkeriaren biktima edo lekuko dira sarri. Askok senideak nola hil dituzten ikusi dute, edo ez dakite haietako batzuk non dauden orain. Familiakoak torturaren biktima izan dira agian, eta eurak ere izan dira bortizkeriaren biktima agian. Nolabaiteko familia-banaketak ere pairatu dute gehienek.

Iheslariak beren erresuma berrira iristerako, batzuek urte asko eman dituzte errefuxiatuen zelaietan, egoera beldurgarrietan sarri, beraien estatusa (*bona fide* iheslari gisa) ofizialki aitortzeko zain, eta gero iheslariak babesteko prest dauden herrialdeetako zeinek onartuko ote dituen itxaroten. Itxarote-aldi hori estres handikoa izan daiteke, eta helduek nahiz haurrek estu eta larri depresioak izaten di-

tuzte askotan. Ordu arte onak izan diren familia-harremanak hondatu egin daitezke aldi horretan, miseria, zarata eta etsipenagatik; heldu batzuk isiltasunean murgiltzen dira, eta beraz ez dute haurrek lehen hizkuntzan gaitasuna lortzeko behar duten hizkuntza-interakziorik ematen. Haur iheslari askok izaten dituzte estres traumatikoaren ondorengo sintomak: buruko mina, lo egiteko arazoak, amesgaiztoak, beldur-sentipenak, sarri negar egiteko joera, eta depresiorako eta beren burua hiltzeko joerak. Ikasgelan irakasleek sarri ikusten dituzte erretiratzeko joera, hiperaktibitatea, oldarkortasuna, arreta jartzeko zailtasuna, beldurrezko portaerak eta antsietate handiko erreakzioak gertakizun traumatikoren bat gogorazten duten egoeretan (automobilaren detonazioak, polizia edo armadako kide uniformedunen bat ikustea, edo helikopteroen baten hegaldia zeruan). Haur iheslari askoren arte-lanek beraien larritasun eta kezkek erakusten dituzte gerra eta bortizkeria irudikatzen dituztenean: hegazkinak, lehergailuak erortzen, soldaduak eta abar.

Ikasle iheslarietz Toronto egindako azterketa batek erakutsi zuen ikasle asko atzera utzi zuten gobernuaren beldur zirela oraindik ere, eta zelatatzen ote zituzten beldur. Jaioterrian utzitako senideengatik ere beldur ziren. Hainbat irakaslek esan zuten zaila zela ikasle horientzat eskola-lanean arreta jartzea kezka eta beldur horien ondorioz.

### Prestakuntza eta laguntza

Beren erresuma utzi eta beste batera emigratzeko aukera egiten dutenek astia izaten dute finantza eta emozio aldetik beren burua prestatzeko. Beste etorkin batzuek aukera gutxi izaten dute beren burua erresuma berrirako prestatzeko. Familia iheslariak, batez ere, ez dute astirik eta baliabiderik trantsizio horretarako prestatu ahal izateko. Etorri berri batzuek izan dezakete laguntza beren hizkuntza- eta kultura-taldeko kideengandik, aurrez bertan ezarrita daudenengandik. Kanadan, gobernu federalak dirua ematen die komunitate-taldeei etorri berriak berrezartzeko egiten duten lan baliotsu horretan laguntzeko. Beste batzuk beren taldetik iritsitako lehenengoak izan litezke, eta ondorioz baliteke horiek laguntza gutxiago izatea eskuragarri.

### Ingurune-faktoreak

Etorrin gehienak hiri handietan ezartzen dira erresuma berrian. Askorentzat lehenengo esperientzia izaten da hirigune handi batean bizitzen, eta lehenengo esperientzia apartamentuan bizitzen ere. Horrelako trantsizioa aldatuta handia da beraien bizimoduaren, baita norberaren herrialde-

an bertan egiten bada ere; herrialde arrotz batean egoteak eransten duen estres gehigarriarekin, etorkin askok zailtasunak izaten dituzte ingurune berrira egokitzeko. Larritu egiten dira bertakoentzat oso normalak diren zereginen aurrean, garraio publikoa erabiltzea adibidez. Gurasoak eskolako joan-etorrian seme-alaben segurtasunaz egon daitezke kezkatuta, edota igogailuaren segurtasunaz apartamentuen eraikinean. Kanadan klimara egokitzea zaila da etorri berri gehientzat, ez baitituzte inoiz bizi izan kanadarrentzat ohikoak diren neguko tenperaturak. Neguko jantzien kostua ere handienetakoak izaten da familia etorkin askorentzat, eta askotan haur etorri berriek denbora behar izaten dute eguraldia eta eguraldi-iragarpenak ulertzeko, eta jantzi egokia hartu behar dutela gogoratzeko.

### Kultura-bakartzea

Etorkinen familia askok oso aukera mugatuak izaten dituzte gizarte-interakzio edo eragin-trukea gauzatzeko gehiengoaren kulturarekin. Heldu askok langile gehienak etorkinak eta sarritan hizkuntza-talde berekoak diren lekuetan lan egiten dute. Haurrak eskolan beren kultura-taldearen barruan sozializatzen dira sarri; adinean aurrera egin ahala, are nabarmenagoa izaten da hori. Etorri berrientzat zaila izaten da gizartean sartzea bertako hizkuntza ez badute hitz egiten, gazteen egungo jargoi edo argota ez badakite, ikaskideen kulturaren erritualak eta ikurrak ezagutzen ez badituzte, eta agian nahiago izango dute erabat oharkabean pasatzea lehenengo hilabeteetan behintzat.

### Hizkuntza-gaitasuna

Haur batzuk, bereziki beren hizkuntzan alfabeto erromatarra erabiltzen dutenek edota beren jaioterrian atzerriko hizkuntzaren bat ikasten esperientzia izandakoek, lasai samar senti daitezke erresuma berrian hizkuntza berri bat ikasi behar dutenean. Hala ere, etorri berri gehienak kikilduta sentitzen dira esaten dena gutxi ulertzen dutenean eta hitz egiten duten baitokitzean hizkuntza eta gizarte mailako hanka-sartzeak egiteko beldur direnean. Etorri berri askok esaten dute beren nortasun guztia aldatzen dela nahi dutena egoki adierazi ezin dutenean.

### Aurretiako hezkuntza-esperientzia

Beren jaioterrian eskolan zebiltzan ikasleek, hezkuntza etengabea izan dutenek, eta arrakasta maila normal samarra zutenek, erresuma berrian eskolarako trantsizio leunagoa izango dute ziur asko. Eskola-sistema berria agian oso desberdina izango da aurrekoaren aldean, baina hala ere ezagutzen dute eskolatze-esperientzia gisa.

Dena den, etorkin batzuk hezkuntza-aukerak ikaragarri mugatuak diren herrialdeetatik etortzen dira, edo gerra eta asaldu zibilengatik hainbat urtez hezkuntza erabat hankaz gora egon den herrialdeetatik. Hezkuntza-esperientzia txiki edo batere gabeko haurrek, agian beren ama-hizkuntzan ere idazten eta irakurtzen ikasi gabek, edota eskolatzeari, liburuei eta ikasteari buruz oraindik hastapenik ez dutenek ziur asko denboraldi zaila biziko dute zer eskatzen zaien ulertu arte, eta agian beldur handia izango diote eskola-inguru-

ne osoari. Baliteke batzuk pedagogikoki ia paralizatuta egotea kultura-talkarengatik.

### Eskolako kultura

Eskolako kultura eskolako “bizimodu” osoa da, eta hor sartzen dira helduek eta haurrek elkarrekiko dituzten jokabide edo portaerak, nola espero den haurrek ikastea, curriculumaren edukia, eta eskolan ospatzen diren irudiak eta gertakizunak.

Ikasle-irakasle harremanak erresuma honetan agian oso desberdinak dira munduko beste alde askotan dauden ikasle-irakasle harremanen aldean. Haur eta guraso etorkin batzuentzat zaila gerta daiteke eskola-ingurune berriaren kultura-arauak interpretatzea. Haur batzuek uko egin diezaiokete eragin-truke edo interakzioari ingurunea ezin iragarrikoa eta ulertezina gertatzen zaienean. Beste batzuk berriz urduri eta bihurrikeriak egiten hasten dira, ikasgelako ingurune berri eta arrotzaren mugak probatu nahian.

Beste zailtasun-iturri bat batzuetan gertatzen den inkomunikazioa da, nahi ez ziren mezuak komunikatzen direnean hizkuntzaren eta hitzik gabeko portaeraren bidez. Kulturazko “hanka-sartze” horietan kultura-desberdintasunak sartzen dira: adibidez, solaskideen artean zenbateko tartea utzi behar den; noiz eta norekin den egokia begietara begiratzea; zein ozen hitz egin dezakeen batek; zuzen-zuzenean ala zeharka egin behar diren eskeriak, ohartarazpenak, aholkuak edo errefusapenak, edo nola erabili tonua esanahia aldatu edo gehitzeko. Hanka-sartze horiek frustrazio asko sortzen dute kulturaren arteko komunikazioan.

### Identitatea

Etorkin gehienentzat, erresuma berri batean ezartzeak aldaturiko identitate bat onartzea eskatzen du, eta horrek kultura-talde minoritario bateko kide izatea inplikatzeko du sarri. Hori koloreko jendearekin gertatzen da batez ere. Beren herrialdean ziur asko gai ziren biztanle gehienekin identifikatzeko, eta hurrek arrakastaren portaera-eredu asko ikusten zituzten han (irakasleak, epaileak, medikuak, politikariak eta beste figura publiko batzuk), beraiekin identifikatzeko modukoak. Ingurune berrian eurak bezalako jendearen irudi positibo gutxi aurkitzen dituzte, eta euren jatorriko jende gutxi egongo da errespetu eta aginte-postuetan gehiengoaren gizarte horretan. Horrek eragin oso txarra izan dezake autoestimuan, eta ikasteko motibazioa honda dezake haurraren. Portaera-ereduen falta horrek etorkinei buruzko itxaropen eta irudi negatiboak sor ditzake gehiengoaren komunitateko kideen artean.

### Estatus sozioekonomikoa

Etorkin trebatu eta profesional asko ez dira gai izaten beren lanbide-erloto enpleguak aurkitzeko erresuma berrira iristean. Beste herrialde batzuetan hezitako eta trebatutako jendeak zailtasunak izan ditzake bere titulua onar diezaioten erresuma berriko lanbide- edo merkataritza-erakundeek. Batzuetan etorkinak ezin izaten du lan egokia aurkitu bere hizkuntza-trebetasunak ez direlako egokiak, edota bere lan-arloan gaurkotu eta berriro trebatu beharra daukalako (ordenagailuen erabileran, adibidez). Ongi prestaturiko etorkin askok gutxi ordaindutako zerbitzue-

tan edo esku-lanetan lan egin beharko du agian, non hizkuntza-gaitasunik eza ez baita arazo izaten, baina aukera gutxi izaten da lanbide-hobekuntzarako ere. Askorentzat, lan horiek kale itsu bilakatuko dira eta ez espero zuten bezalako enplegu baterako iraganbide. Lanean dabilzan heldu asko emozio aldetik indar-hustuta agertzen dira, egiten dituzten zereginetarako behar baino titulazio handiagoa dute-lako, eta lan horiek ez dietelako ematen espero zuten bultzagarri, erronka edo gogobetetasunik.

Hezkuntza edo lanerako trebakuntza mugatuarekin iristen diren beste etorkin batzuk beharbada sekula ez dira gai izango iristerakoan hartzen dituzten maila apaleko enplegu horiek gainditzeko. Eginkizun garrantzitsuak betetzen dituzte ostatu eman dien gizarte-aren, batez ere zerbitzuen sektorean, baina espero zutena baino ordainsari material askoz txikiagoarekin, eta etorkin ez direnek onartuko luketena baino askoz gutxiagoren truke sarritan.

Zailtasun horien ondorioz, familia etorkin asko pobrezian bizi dira, iritsi ondorengo lehen urteetan, batez ere. Pobrezian hazteak areagotu egiten ditu hurrek porrot egiteko eta eskola bertan behera uzteko aukera, eta ondorioz gero, helduaroan, prestatuta ez egoteko mende berriko ekonomia aldakorrean beraiengandik espero den lan-mota egiteko. Pobreak ez du jendea ergeltzen, baina ikaragarri zail bihurtzen du familientzat arrakastatsua izaten lagunduko dien ingurune eta babes egokia hurrei ematea. Horrek ez du esan nahi eskolak hurrei eta familiei bota behar dienik errua eskolan dituzten zailtasunengatik, eta kausa galdutzat jota haur horiek abandonatu behar dituenik; alderantziz, eskolek ahalegin berezia egin behar dute arrakastarako behar duten ingurunea eta laguntza haur pobreei emateko. Gainera, irakasleek erantzukizun berezia dute, argudioetan oinarrituta, lankideekin, auzokoekin eta politikariek hitz egiteko gai honetaz: beharrezko gizarte-zerbitzuak, hizkuntza-treba-



Atzera begira (<http://www.maisondesenfants.org/images/Jornada%20ninios%20calle%201.jpg>).

kuntza, eskolaurreko hezkuntza eta hezkuntzarako dirua emateak epe luzera gizartearentzat dituen onurei buruz, alegia.

### Familia-rolak eta harremanak

Etorkinen familia batzuetan, agintea lekuz aldatzen da generoen artean eta belaunaldien artean erre-suma berrira iritsi ondoren. Ohiko gizon/emakume rola apurtzen has daitezke; emakumeek asti gutxiago dute etxeko zereginetarako, eta lantokian berriz beste balio batzuekin topo egin dezakete genero-rol edo emakume eta haurren eskubideei dagokienez.

Beste aginte-aldatze bat gurasoen eta haurren artean gerta daiteke. Haurrek guraso eta haurren arteko beste harreman batzuk ezagut ditzakete, eskolan beste haur batzuekiko interakzioaren bidez edota telebistak eta filmek aurkezten dizkieten ereduaren bidez. Kultura berrian, baliteke haurrek eskubide gehiago izatea eta sarri horiek baliatzen hasten dira, gurasoen harri-dura edo atsekaberako.

Hizkuntza berria ikasteak batzuetan aurrez ikusi gabeko arazoak sor ditzake. Haurrek sarritan gurasoek baino bizkorrago ikasten dute hizkuntza berria. Hori egiten dutelarik, baliteke beraien gaitasuna kaskarragoa izatea etxeko hizkuntzan. Eskolako hizkuntza haurren hizkuntza nagusi edo nahiago duten hizkuntza bihurtzen denean, guraso eta haurren arteko komunikazioa hondatu egin daiteke.

Belaunaldien arteko beste gatazka-iturri bat haur batzuei helduen rola jokatzeko eskatzen zaienean sortzen da. Hizkuntza berrian gu-



Kanadako eskola (2006).

rasoek baino gaitasun eta konfiantza handiagoa dutenez, haur etorkin askori familiako negoziatzaile edo bitartekari izatea eskatzen zaie. Gaztetxo batzuek lanaldi partzialeko enpleguak ere izan ditzakete eskola ondoren eta asteburuetan. Erantzukizun berri horien ondorioz, batzuetan haurrek eskubideak, pribilegioak eta burujabetasuna eskatzen dituzte jaioterrian pentsaezina izango litzatekeen adinean.

### Kultura-gatazka etxearen eta eskolaren artean

Batzuetan oso zaila gertatzen da haurrentzat bi kulturaren artean ibiltzea. Haur etorkinentzat nahikoa erraza izaten da kulturaren

kanpoko itxurak aldatzea, janzkera adibidez; baina barne-balioak eta sineskizunak sakonkiago errotuta egoten dira eta askoz barneratuago gizabanakoaren identitatean. Balio intrintseko horiek baliteke egunero mehatxu-egotea ingurune berrian. Adibidez, banakoaren aukera eta beregintasuna azpimarratzeak gatazka sor dezake kultura askok familiarekiko eta komunitatearekiko azpimarratzen dituzten bete-beharrekin. Guraso batzuek heldurrez eta susmo txarrez erre-aktionatzen dute konturatzen direnean beren seme-alabentzat erakargarri direla kultura berriaren zenbait alderdi, eurentzat, gurasoentzat, asaldatzaile direnak. Baliteke beste kulturarekiko kontaktu hori beren haurrei mugatzen saiatzea, zenbait jardueratan par-



te hartzea eragotziz: adibidez, landako txangoetan edo neska-mutilen arteko kiroletan.

### Gurasoen parte-hartzea eskolan

Gehienek onartzen dute arrakasta akademikoaren faktore nagusietako delako gurasoen parte-hartze aktiboa haurren hezkuntzan. Hainbat arrazoiengatik, etorkin berriak diren guraso batzuek ez dute benetan parte-hartze beren seme-alaben hezkuntzan. Arrazoi bat da etorkin askok enplegu bat baino gehiago edota txandakako lana egin behar izaten dutela. Hori dela eta, denbora gutxi izaten dute libre beren seme-alabekin eragintze edo interakziorako eta eskolako lanetan laguntzeko edota eskolako ekitaldietara joateko. Guraso etorkin askoren parte-hartze urriaren beste arrazoi bat zera izan daiteke: ezgai sentitzen direla hizkuntzan jariatutasunik ez dutelako edota hezkuntza-sistema ez dutelako ezagutzen.



### Egokitzapena eta akulturazioa

Etorri berri askok, erresuma berriaren eskolan hasten direnean, kultura-ingurune berri eta batzuetan nahasgarri batera egokitu behar izaten dute. Egokitzapen- eta akulturazio-aldia lurralde eta eskola-sistema berri batean oso mingarria izan daiteke ikasle askorentzat eta beraien familientzat. Bertan jaiotako haurrentzat ere, etxean duten hizkuntza eta eskolako berdina ez direnean, baliteke hasieran larderiatsua gertatzea ingurune berria. Beste herrialde batzuetatik etorri direnak baliteke bakardade, herrimin eta lekualdatze-sentimenduei aurre egin behar izatea; nahiz eta familiak hilabeteak edota urteak eraman aldaketa hori planifikatzen, errealitatea sarritan traumatikoa izaten da helduentzat nahiz haurrentzat.

Etorri berri gehienek egokitzapen horretan lau etapa igarotzen dituzte erresuma berrira iritsi ondoren (ikus hurrengo orrialdea). Jendea erritmo desberdinean igarotzen da etapa horietatik, eta etapa bakoitzeko elementuak konbina ditzake, edota "ez aurrera ez atzera" geratu etapa batean edo gehiagotan hainbat urtez. Immigrazioa eta kultura berri batera egokitzea era desberdinean bizitzen dituzte kulturagiro bereko jendeak ere, baita familia bereko senideek ere, beste faktore asko ere sartzen baitira horretan: adina, gizarte-klasea, familia-dinamika eta nortasuna.

Pertsona desberdinak, baita familia bereko kideak ere, baliteke egokitzapen-etapa horietatik erritmo desberdinez igarotzea, edota etaparen bat salto egitea ere bai. Etapak ez daude beti argi eta garbi mugatuta; batzuetan bat bestearen gainean

jartzen da, eta pertsona bat baliteke akulturazio-etapa jakin batean egoitea bizitzako arlo batean, baina etapa goiztiarrago batean beste arlo batean. Adibidez, abegi on egiten eta laguntza ematen duten ikasgeletan sartzen diren haurrak eroso eta seguru senti daitezke eskolan, gizarte zabalean arrotzekin edo hain ezagunak ez zaizkien testuinguruetan eragin-truke edo interakzioan eroso sentitu baino askoz lehenago.

Eskolek oso eginkizun garrantzitsua joka dezakete etorri berriei egokitzapen-aldi horretan laguntzeko, beraien jatorrizko kulturaren eta identitatearen alderdi garrantzitsuak galdu gabe gizarte nagusian integrazten lagunduz. Azter ditzagun orain ikasleei eta beren familiei eskola-ingurune berrian harrera abegitsua egiteko eta behar duten hizkuntza-laguntza emateko bide batzuk, hizkuntza- eta kultura-ingurune berrian eskolatzea onuragarri gerta dakien.

### 1. etapa: Helduera eta lehenengo inpresioak

Lehenengo egun eta asteetan baliteke abentura, baikortasun eta euforia giroa ere bizitzea, etorri berri askok beren zorte ona ospatzen dutelako bizitzan fase berri batean sartu izanagatik, edota jaioterrian zeukaten egoera etsigarri hartatik ihes egin izanagatik. Aldi berean, etorri berriek sarritan larritasunez bizi dute egoera berria. Etorri berri batzuek baliteke behatzaile gisa jokatzeko eta ez parte-hartzaile gisa ikasgelako egoeretan, zer gertatzen ari ote den ulertzen saiatzen diren bitartean.

### 2. etapa: Kultura-talka

Etapa honek deserosotasun, nahaste eta alienazio-sentimenduak



inplikatzan ditu, etorri berriak ingurune berriko zenbait alderdi identifikatzan hasten baitira larderiatsu edo desatsegin zaizkienak, edota arraroak aurretiazko esperientzia, balio eta mundu-ikuskerarekiko. Ikasleek gorabehera emozional handiak izan ditzakete, batetik, jakin-min, abentura eta baikortasunaren eta, bestetik, tristezia, galera eta etsipenaren artean. Antzietate eta frustrazio garaia izan daiteke, komunikatzeko zailtasunen ondorioz kultura berri batean bizitzen ikasteko zeregina ia gaindiezina dela pentsa daiteke eta. Gizabanakoek senti dezakete gehiengoaren kultura mehatxu bat dela beraien identitate-zentzu eta osotasunerako, eta baliteke sostengua bilatzeko are estuago lotzea beren talde bereko kideekin.

Familia edo komunitate bateko kideek esperientzia desberdinak izan ditzakete etapa honetan. Batzuek hain biziki sentitzen dutenez galera, ez dute baikortasunik sentitzen etorkizunari begira, eta irakasleek arreta eta sostengu berezia eman beharko liekete garai honetan. Haur batzuk oso uzkur agertzen dira, beren baitan itxiak, eta beste batzuek beste era batera adierazten dute ez direla zorionsu. Beste batzuk, berriz, baikorrako ikusten dute etorkizuna, gerora gauzak hobeto joango zaizkielakoan.

### 3. etapa: Suspertzea eta baikortasuna

Kultura-talka horretatik suspertzeak baikortasun- eta autonomia-zentzu berritua sortzen du. Etorkinek eta iheslariek suspertzeko gaitasun handia izaten dute sarri. Bizi izan duten eta gainditu duten estresak arazoei aurre egiteko trebetasunak garatu ditzake, oso onuragarri gertatu zaizkienak bizitzan zehar. Nahiz

eta oraindik presio-sentimenduak izan, zailtasunak gainditzeko gai sentitzen hasten dira ikasleak, hizkuntza berria ikasteari dagozkionak barne. Gauza dira eguneroko helburu gehienetarako behar bezala komunikatzeko eta eskolan aurrera egiten ari direla ohartzen dira. Batzuk beren kultura- edo hizkuntza-taldez kanpoko ikasleen artean lagunak egiten hasten dira.

### 4. etapa: Akulturazioa eta integrazioa

Urtebete edo bi edo urte asko igaro dezakeen aldi baten ondoren, etorri berri gehienek beren identitateak birsortuz konpontzen dituzte barnegatazkatik. Integrazioa aukera dezakete kultura berriaren balio eta praktika batzuk hartuz, jatorrizko kulturaren beste alderdi batzuk atxikitzen dituzten bitartean. Haur askok kultura-estilo desberdinak hartzen dituzte testuinguruaren arabera. Hizkuntza eta kulturen artean eroso mugitzen diren haurrek beren ondarea balioesten ikasi dute, eta kultura-giro desberdineko beste batzuekin eragin-trukean malguak izaten. Halaber, integrazioak gaitasun elebiduna garatzea ere inplikatzan du. Aitzitik, beren kultura-ondareak gizarte zabalagoan balio gutxi duela sentitzen dutenek gehiengoaren ildoan asimilatzea aukera dezakete, beren jatorrizko kultura eta hizkuntza baztertuz. Kultura-asimilazioa izan zen garai batean herrialde askotan etorkin eta gutxiengo askorentzako hezkuntza-programa gehienek helburua. Baina asimilazioa ez da orain ezarrita dagoen hezkuntza-helburua immigrazio-programak dauzkaten erresuma gehienetan. Kanadan kultura-aniztasuneko politika da ofiziala esparru elebidunaren (ingeles eta frantsesaren) barruan.

### Galdera-lagina hasierako elkarrizketarako:

- Zein hizkuntza (edo hizkuntzak) ikasi du haurrak lehenik etxean?
- Zein hizkuntza erabiltzen du orain etxean?
- Zein da hizkuntza nagusia (orain haurrak gaitasunik handienaz menderatzen duen hizkuntza)?
- Zenbat urtez izan da ikaslea eskolan?
- Zein izan zen irakaskuntza-hizkuntza?
- Izan al da etenik haurraren eskolatzean?
- Haurra egunero joaten al zen eskolara?
- Zenbat haur zeuden ikastaldean?
- Garatu al du ikasleak alfabetatze-trebetasunik lehenengo hizkuntzan? Baiezko kasuan
- Zer jarrera edo interes berezi azaldu du haurrak eskolan?
- Izan al du ikasleak ikasteko zailtasunik edo hartu al du inolako hezkuntza espezializaturik?
- Zein izan da haurraren esperientzia bigarren hizkuntza bat ikasteari buruz, izan baldin badu, bai jaioterrian edo bai erresuma berrira iritsi zenetik?
- Ba al du hezkuntza-txostenik ikusteko moduan? (Baiezko kasuan, hezitzaile elebidun batek, jaioterriko hezkuntza-sistema ezagutzen duenak, itzuli eta ebaluatu beharko luke)

### Etorri berriei abegi on egiten eskolan

Etorri berriek hartzen duten lehen inpresioa oso garrantzitsua da: lehenengo egunetik ikasleei eta



haien gurasoei itxaropen batzuk sortzen zaizkie eskolari buruz eta bertan moldatuko diren moduz. Eskolak etorri berri bakar bat edo ehun baino gehiago hartu urtean, funtsezkoa da eskola prestatua egotea etorri berri horiei abegi on egiteko prozedura egokiekin, aurrekari guztien informazio garrantzitsua bilduz eta gurasoei informazioa emanez.

### Lehen harremana

Abegitsua den eskolak aurrez planteatu du etorri berrien helduera, berdin dio inguruko hiri batetik datozen edota munduaren beste muturretik. Ondorengo prozedura hauek lagungarri izan daitezke trantsizioa leuna izan dadin bai ikasleentzat eta bai irakasle hartzaileentzat, eta konfiantza emateko gurasoei beren seme-alabei gertatuko zaienaz.

Hona hemen lehenengo inpresio ona sortzeko modu batzuk:

- Egin ongietorritzako kartelak komunitateko hizkuntzetan eta zabaldu eskolan zehar lekuri nabarmenenean. Gurasoek eta ikasleek ere lagun dezakete afixa horiek egiten.

- Ziurtatu irakasle ez diren eskolako langileak ere ongi trebatuta daudela ikasle berriei ongietorri adeitsua emateko, eta badakitela zer errutina jarraitu. Lehenengo harremana eskolarekin normalean harrera-lekuan izaten da, eta funtsezkoa da lehen harreman hori lasaigarria izatea. Irakasle ez diren langile ongi prestatu gabeek nahi gabe baina okerreko mezua eman dezakete, hots, eskola ez dagoela prestatua ikasle horientzat edo horien gurasoentzat. Prestatu "gidoi" bat irakasleek erabil dezaten, baita hainbat hizkuntzatan laguntzeko moduko kontaktu-jendearen zerrenda ere.
- Izendatu taldetxo bat harrera egiteko ardurarekin. Hor eskola-administratzailea egon daiteke oinarrizko hezkuntzako eskolan, edo aholkularia bigarren mailako eskolan, baita hizkuntza-irakasle bereziak ere.

### Harrerako elkarrizketa

- Familia berriak iritsi orduko, egin abegi on edo ongietorria etorri berriei eta aurkitu leku egokia elkarrizketa pribaturako.
- Komunikatu ikasleekin eta beraien gurasoekin interpretari baten laguntzaz. Plantillan ez badago irakaslerik behar den hizkuntza hori egiten duenik, interpretari profesionalak erabiltzea da onena, ahal baldin bada. Komunitateko borondatezkoak ere erabil daitezke, berariazko trebakuntza ematen bazaie

eta isilpekotasuna gordetze-ko gai badira. Isilpekotasuna gordetzeko eta gizarte-harreman egokiak mantentzeko, onena da beste guraso edo ikasle bati ez eskatzea interpretari gisa jarduteko.

- Bete izena emateko inprimakia, beharrezko informazioa lortzeko galderak eginez. Hobe ez eskatzea gurasoei eurek bete dezatela inprimakia; agian atzera eragingo die inprimakiaren diseinuak, eta agian ez dira gai izango hizkuntza horretan irakurtzeko eskatzen zaiena ulertzeko bezain ongi. Elkarrizketa-formatuak lagundu egiten die gurasoei eta ikasleei eroso sentitzen, eta norberari ere aukera ematen dio galderak egiteko hizkuntza-aurrekariak, hezkuntza-aurrekariak, immigrazio-historiak eta abarrez.
- Hasi harrera-txosten bat etorri berri bakoitzarekin eta ondorengo asteetan joan bertan informazioa gehitzen etorri berria eskola-ingurune berrian ezarri ahal.
- Azaldu galderen asmoa informazio zuzena lortu ahal izateko. Adibidez, Kanadan ez da ezohikoa ingelesaren erabilera edo ezagutza ohikoa baino handiagoa dela aitortzea gurasoek, uste badute eskolak gehiago balioesten duela ingelesa beste hizkuntza batzuk baino. Irakasleek ez dezatela galdetu "Ingelesez hitz egiten duzu?" edo "Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu?". Galdera horien ordez, hobe honelakoak: "Gure eskolako ikasleek hizkuntza as-

ko hitz egiten dituzte. Harro gaude horretaz. Laguntza berezia ere ematen diegu eskolako hizkuntza ikasten ari diren ikasleei. Zein hizkuntza hitz egiten duzu zuk?”

- Hartu nahikoa asti elkarrizketarako. Bi aldiz denbora gehiago behar da interpretari bidez komunikatzeko; ez dira hitzak bakarrik itzuli behar, baizik eta kontzeptu osoak azaldu behar dira: adibidez, *field trip*, *home form*, *brown-bag lunch*, *credit course* ingeleseko esapideak Kanadako hezkuntza-sistemaren alderdi bereziak dira eta ezin dira hitzez hitz itzuli beste hizkuntza batzuetara.

### Gurasoentzako informazioa

- Eman oinarrizko informazioa eskola-egunaren iraupenaz eta egituraz, ikasleek eskolara ekarri behar dutenaz, eta oporrei buruz.
- Prestatu orrialde bateko informazioa edo liburuxka txiki bat honako hauekin: eskola-eguna, zuzendariaren izena, eskolako telefono-zenbakia, eskolako beste kontaktu batzuen izen eta telefono-zenbakiak, oporren datak, irakasleen trebatze-egunak, gurasoen eta irakasleen arteko elkarrizketa-egunak, zer egin ikaslea ezin bada eskolara etorri eta abar. Prestatu jakin-garri horiek eskolako hizkuntzetan eta sartu informazio pertsonalizatua: ikaslearen ikasgelaren izena edo tutorea eta hizkuntza-irakaslea, komunitatean kontakturako

pertsona edo erakunde baten izena eta telefono-zenbakia.

- Lehenengo elkarrizketa honetan ez zamatuta familia gehiegizko informazio berriarekin. Harrera-prozedurek harrereana ezartzea dute helburu; beraz, orientabideak ematen ondorengo aste eta hilabeteetan jarrai daiteke.
- Eman ikasle berriari “hasteko oinarrizko tresnak”: bolaluma eta arkatzak, koloretako errotuladoreak, erregela, borragoma, koaderno edo karpeta. Irudizko hiztegi bat ere harrerako opari ona izan daiteke.
- Eman informazioa ikasleak bere hizkuntza mantentzeko eta bere hizkuntzan garatzen jarraitzeko dauden programen. Ikasleen lehenengo hizkuntzan etengabeko garapenaren garrantzia ezin da gutxietsi: hizkuntza horretaz baliatu behar dute pentsatzeko tresna gisa, gutxienez beren gaitasuna hizkuntza berriaren adinkideenaren mailara

iritsi arte. Horretarako zazpi urte edo gehiago behar izan ditzakete. Bultzatu gurasoak etxean lehen hizkuntza erabiltzen jarrai dezaten. Azaliezue gaitasun maila handia lehenengo hizkuntzan garrantzitsua dela etengabeko ezagutza-hazkunderako, baita hizkuntza berria ikasteko lagungarri ere. Gainera, lehenengo hizkuntzak etxean familia elkartzeko eta komunikazio eraginkorra izaten lagun dezake egokitzapenaldian, eta kultura-harrotasunaren eta bakoitzaren autoestimua iturri garrantzitsua da.

- Eman gurasoei informazioa bizitzen jartzeko auzunean dauden zerbitzuei buruz, eta eman adore helduentzako hizkuntza-eskoletara joan daitezen.
- Aurkeztu etorri berriari ikasle enbaxadore bat, eskolan gauzak non dauden aurkitzen eta oinarrizko eskola-errutinak ulertzen ere lagun diezaion.



### Ikasle enbaxadorearen eginkizunak

Trebatu ikasle enbaxadoreak ikasle berrien harrera eta orientazioan laguntzeko. Aztertu etorri berria nola sentitzen ote den lehenengo eskola-egunetan; enbaxadoreeta-ko batzuk gai izango dira beren esperientzia propioaz ere baliatzeko.

Ikasle enbaxadoreek eskolan zehar itzuli labur bat emango diete etorri berriei eta familiei, eta eskolan erreferente diren pertsona batzuei aurkeztuko dizkiete. Baita ere ikasgelako ohiko martxa edo errutina azaltzeko ardura izango dute, ziurtatuz ikasle berriak ezagutzen dituela eskolan funtsezko diren lekuak eta zerbitzuak. Enbaxadorea ikasgela berean baldin badago, etorri berriaren ondoan eseriko da lehenengo aste pare batean, ikasgelan zer gertatzen den azalduz eta behar duenean laguntza emanez.

Erdi eta bigarren irakaskuntzako ikastetxeetan, hona hemen enbaxadoreen ardura batzuk: ordutegia ulertzeko argibideak ematea eta ikasle berria eskola bakoitzera eramatea ikasgai guztien lehenengo egunean, armairutxo bat eskuratzeko lagundu eta konbinazioko sarraila nola erabiltzen den erakustea, autobuseko abonua erosten laguntzea, lehen egunetan etorri berriari kafetegira laguntzea, eta ikasle berriari curriculumaz kanpo-ko jardueraren bat erakustea.

Etorri berri batzuk erosoago sentitzen dira sexu bereko norbaitekin. Etorri berrientzat bereziki adogarrria izaten da jatorri bereko beste batzuk ezagutzea, dagoeneko egokitzapen-aldia arrakastaz igaro dutenak eta eskolan eroso sentitzen direnak; baina baita ere esti-

ma dezakete beste hizkuntza batetako kide atsegin baten laguntza.

Txandakatu enbaxadore-eginkizuna, ikasle askok izan dezaten gidari-lan hori egiteko aukera. Ikasle horiek ikastetxearen etnia- eta arraza-izaera edo osaeraz gogoeta egin beharko lukete.

Ez espero izan enbaxadorea “adiskide” bihurtzea. Enbaxadorearen zereginak zehatza eta mugatua izan behar du; gerta liteke adiskidetasuna sortzea, baina ez da programaren helburua.

Egin aitortza berezi bat enbaxadoreei, beren eginkizuna identifikatzeko ikur edo ziurtagiriren bat emanez edo leku nabarmen batean enbaxadoreen izenekin eta argazkiekin panelen bat jarritz.

### Hizkuntzaren irakaskuntza antolatzea

Hiru printzipio nagusi kontuan izan behar dira irakaskuntzako hizkuntza ikasten ari diren ikasleentzat programa bat diseinatzerakoan:

**1.** Eskolako hizkuntza ikasten ari diren ikasleek *laguntza-programa planifikatua behar dute hainbat urtetan*. Ohiko eskola arruntetan, hizkuntza-laguntzarik gabe, “gehiengoaren programan” azkarregi sartzen diren ikasleek porrot egiteko arriskua dute. Ikerketek erakutsi dutenez, gutxienez bost urte behar izaten dira, eta sarritan askoz gehiago, ikasleek gaitasun handia lortzeko helburu akademikoetarako hizkuntza berria erabiltzen. Horrek esan nahi du eskolak sostengu iraunkorra eman behar duela, hizkuntza-ingurune berriaren lehenengo urtean edo bi-

tan ikasle askok elkarriketa mailan lortzen duten gaitasuna baino askoz aurrerago. Baita ere adieraz dezake bigarren irakaskuntzako eskoletara iristen direnak beren kideak baino urte bat edo bi zaharragoak izan daitezkeela graduatzen direnean, eta horrek ez du esan nahi ikasle motelagoak direnik.

**2.** Hainbat urtez laguntza behar izaten jarraitu arren, bigarren hizkuntzaren ikasleek *eskolan gehiengoaren programan inplikatzeko aukerak ere behar dituzte*. Hasiberriek ere eragintzura edo interakzio normala behar dute hizkuntza erabiltzen etorria edo gaitasun handiagoa dutenekin; beraz, ez da egokia horiek gehiengoaren programatik erabat aparte mantentzea. Bigarren hizkuntzaren ikasleek baliteke oso ondo funtzionatzea curriculumaren arlo batzuetan, beraien irakasleak ikasle horien premiez jabetzen badira eta ikasteko ingurune egokia ematen badiete, ingurune horretan eduki eta trebetasun berriak ikasi ahal izateko eta aldi berean hizkuntza-trebetasunak garatzeko. Beraz, irakasle guztiek gaitasun handia behar dute gelako ikasle-talde desberdinen premietara irakaskuntza egokitzeko, eta hizkuntza eta edukia integrazten dituzten irakaskuntza-estrategiak erabiltzeko.

**3.** Ikasleen lehenengo hizkuntzek garrantzitsua izaten jarraitzen dute beraien hizkuntza-, gizar- eta ezagutza-garapenean. Beraz, garrantzitsua da eskolak ahal duen guztia egitea ikasleen lehen hizkuntzak mantendu eta etengabe garatzea bultzatzeko.

Ez dago eskola edota ikasle guztiarentzat egokia izango den eredu bat bakarra bigarren hizkuntzaren irakaskuntza emateko. Hizkuntza-programa eskolatik eskolara alda daiteke eta ikasle batengandik bestearengana, zenbait faktoreren arabera: eskolaren osaera demografikoa, erabil daitezkeen toki-baliabideak eta ikasle bakoitzaren banako premiak. Kanada, Estatu Batu, Britainia Handi eta Australiako eskola askok irakasle bat edo irakasle-talde bat dute ardura honekin: Ingelesa Bigarren Hizkuntza (ESL) gisa irakastea ingelesean esperientzia mugatuarekin eskolara iristen diren ikasleei. Hala ere, hori ez da eredu bakarra, eta eskola askok beherago deskribaturiko eruedetako bat edo gehiagotan oinarrituriko programa garatzen dute.

### Harrera-zentroak

Harrera-zentroek, edo etorri berrientzako zentroek, iritsi berri diren ikasleak hartzen dituzte. Askok aholkularitza eman eta behar dituzten zerbitzuetara bidaltzen dituzte ikasleak, gero auzoko eskoletan izena ematen dutelarik. Beste batzuek instrukzio-programa ematen dute, etorri berriei beren ingurune akademiko eta sozial berriara egokitzen laguntzeko eta ingelese ikasten hasteko.

Harrera-zentro horiek, instrukzio-programak eta aholkularitza-zerbitzuak ematen dituztelarik, baliabideak kontzentratzeko eta etorri berrientzat berariaz diseinaturiko programa emateko abantaila dute. Hala ere, ikasleak auzoko eskoletatik eta gehiengoaren ikasgelatik ateratzeak baditu eragozpen esanguratsuak ere. Adibidez, harrera-zentroko irakasleak izaten dira sarri ikasle horiek dituzten hizkuntza-eredu bakarrak;



ikasleek ez badute harreman erregularrik jatorrizko ingeles hiztun (NES) diren kideekin, hizkuntza ikasteko aukera baliotsuak ukatzen zaizkie. Gainera, auzokoa ez den beste ikastetxe bateko zentrorra joaten den ikasleak ez du agian aukerarik lagunak egiteko, gero eskolaz kanpo berarekin gizartekoitzeko. Are gehiago, harrera-zentro baten "eskola-kultura" ez da gehiengoaren eskola bateko kultura bera, eta ikasleek beste egokitze-aldi handiago bat jasan beharko dute, auzoko eskolara lekualdatzeko prest daudela irizten zaionean. Zentro hori beraien eskolan baldin badago ere, ikasleak gehiengoaren bidetik banatzeak marjinalizatzeko ondorioa izaten du, eta eskolak "bere martxa ohi bezala" jarraitu ahal izaten du, ikasle horiek eskolaren bizitza akademiko eta sozialean sartzeko beharrezko egokitzapenik egin beharrik gabe. Beste arazo bat hau da: horien curriculumak ez bada gehiengoaren programaren oso oso paraleloa, ikasle eta guraso askoren kezka bihurtzen da ikasketak akademikoetan "atzera gertatzeko" arriskua.

Desabantaila horiek gorabehera, baliteke ikasle batzuek onura ateratzea harrera-zentro batek eskaintzen duen bezalako programa kontzentratutik. Beren jaioterriko egoeratik edo immigrazioaren zirkuntziantziengatik eskolan gutxi ibilitako ikasleek eta, gehiengoaren programa beren hizkuntzan emango baltzaie ere, hor sartzeko zailtasunak izango lituzketenek arrakasta-aukera handiagoa izango lukete hasieran laguntza trinko eta espezializatua hartuz gero beren premiak asetzeko bereziki diseinaturiko programa bategan. Ahal izanez gero, ikasleek irakaskuntza elebiduna hartu behar dute, batetik hizkuntza eta alfabetatzea eta bestetik matematika, zientzia eta gizarte-ikasketetan oinarritako trebetasunak eta kontzeptuak integratuz denbora-aldi garrantzitsu batez, gehiengoaren programan erabat sartu aurretik. Harrera-zentroan ematen duten denboran, garrantzitsua da ikasle horiek jatorrizko ingeles hiztun (NES) diren kideekin zenbait jardueratan parte hartzea: adibidez, eskola batzuk arte-programa edo soinetan, edota laguntza hartzea ikasleekin tutoretza bidez. Garrantzitsua da, halaber, gehiengoaren programan dauden



irakasle guztiak konturatzea azkenean beraiek ikasle horiek hartzen dituztenean, bigarren hizkuntza eskuratzeko lana ez dagoela "bukatua", eta beraiek ere hizkuntza-irakasle gisa jardun behar dutela eta ikasten lagunduko dien ingurunea sortu behar dutela ikasle horientzat.

### Erretiratze-programak

Ipar Amerikako eskola-barruti batzuetan, "pull-out" (ateratze) programak deritze horiei. Maila guztietako ikasleak ohiko ikasgela arruntetatik atera egiten dira egunaren zati batean ESL (Ingelesa Bigarren Hizkuntza gisa) ematen duen irakaslearekin lan egiteko. ESL ematen duen irakasleak aukera du gainera ikasleen premiak eta ahaleginak ebaluatzeko, eta ikasleen premia eta aurrekariekin zuzenean lotutako edukiak eta baliabideak aukeratzeko. Ahal den neurrian, edukia gehiengoaren curriculumarekin lotuta egoten da, eta ESL ematen duen irakasleak harreman estua izan behar du ikasgelako irakasle arruntekin.

Bigarren irakaskuntzako eskoletan, programa hau sarritan ingeleseko programaren alternatiba gisa eskaintzen da sarri. Bigarren irakas-

kuntzako ikastetxeetan etorri berriak eskola berezietan elkartzen dituzte irakasgai nagusietarako (Historia, Geografia edo Zientzia). Eskola hauetan irakasleak egokitu egiten du programa akademikoa hizkuntza eta edukien irakaskuntza integratzeko. Planteamendu honek arrisku txikiko ingurunea sortzen du ikasleak ingelesa ikasten hasteko, beren ingurune berria ezagutzeko, lagunak egiteko eta aurrerapen akademikoa egiten jarraitzeko.

Erretiratze-metodoak askotarikoak dira. Programa batzuetan ikasle guztiak erretiratu edo apartatzen dituzte hasierako mailan aldi berean, gutxi-asko talde homogeenak sortzeko hizkuntza-gaitasunaren arabera. Horrek esan nahi du ESL ematen duen irakasleak talde osoarentzako irakaskuntza planifika dezakeela. Hala ere, esan nahi du ikasmaila desberdinetako ikasleak daudela talde berean, eta horrek zaildu egiten du ikasle guztien heldutasun mailarako gustagarria izatea, edota programa beraien ikasgela nagusietan ikasten ari direnarekin lotzea. Beste programa batzuek ikasmaila bereko ESL duten ikasle guztiak erretiratzen dituzte. Horrek esan nahi du ingelesean gaitasun maila desberdina duten ikasleekin lan egi-

ten duela irakasleak. Horrek exijentzia handiagoa du irakaslearentzat, hainbat ataza edo zeregin desberdin eman behar baitu gai jakin baten inguruan, hizkuntza-zailtasunari dagokionez maila desberdinetakoak, eta ez ataza edo zeregin bakarra ikasle guztientzat. Bestalde, taldekatze heterogeneoak lagungarriagoak dira hizkuntza eskuratzeko; gaitasun txikiagoko ikasleek aukera izaten dute gaitasun handiagoko kideekin eragin-truke edo interakzioan jarduteko, hauek hizkuntza aldetik eredu eta informatzaile gisa dihardutelarik; eta gaitasun handiagoko ikasleek areagotu egiten dute beren gaitasuna, gauzak bestela adierazi, esplikatu eta adibideak ematen baitzizkiete beren kideei. Halaber, errazagoa da gehiengoaren programaren paraleloa izango den programa diseinatzea, ikasmaila bat edo bitako ikasleekin bakarrik lan egiten badu irakasleak.

Normalean ikasleak gehiengoaren martxatik erretiratzeke unerik onena beste ikasleak hizkuntza, arte edo gizarte bezalako gaietan ari direnean izaten da, hots, hizkuntza eta kultura aldetik exijentzia handiko gaietan. Horrek ondorioak izaten ditu eskolako programazioan. Ikasmaila bereko taldekatzeak errazteko, lagungarria litzateke irakasgai horiek ordu berean programatuko balira ikasmaila bereko talde guztientzat: adibidez, 4. ikasmailako talde guztiek Gizarte izatea ordu berean.

Ongi planifikaturiko erretiratze-programak exijentzia murriz dezake tutorentzat eta bigarren hizkuntzaren ikasleentzat, curriculum eta irakaskuntza alternatiboa eskainiz curriculumean hizkuntza eta kultura aldetik exijentzia handienekoak diren alderdietarako. Erretiratzea egokia da bigarren hizkuntzaren eskurapenean lehenengo bi urteetan dauden ikas-



Salvadorreko eskola (1996).



leentzat. Bitartean, tutoreek eta gaietako irakasleek hizkuntzaren eskurapena sostengatzen segitzeko ardura dute bigarren hizkuntzako ikasleak gehiengoaren programan integratzen direnean, eta ikasleak erretiratze-programa gainditzen dutenean.

### Integrazioa

Bigarren hizkuntzaren ikasle guztiak ongi hitz egiten dutenekin integratu behar dira egunaren zati batean edo egun osoan. Ez litzateke ona izango bigarren hizkuntzaren ikasleak gehiengoaren programatik aparte mantentzea hizkuntza ikasten duten bitartean. Hizkuntza eskuratzeko erarik onena zerbait esanguratsua egiteko erabiltzea da: beisbolean jolasten ikasteko, matematika-problema bat ebazteko, istorio baten birkontaketa dramatiko egiteko, eskolako txango bat planifikatzeko, edo talde-proiektu batean lan egiteko. Beraz, hasiberriek ere egunaren zati bat gehiengoaren ikasgelan eman beharko lukete, ikaskideekin eta irakasleekin eragin-trukean edukietan oinarrituriko zereginean. Gehiengoaren ikasgelak bigarren hizkuntza eskuratzeko, gizarte-integrazioarako eta hazkunde akademikorako aukerak eskaintzen ditu, bigarren hizkuntzako ikasgelak bakarrik eskaini ezin duena. Ongi planifikaturiko eredu integratuak kulturarteko jarrera positiboak ere sustatzen ditu ikasle guztien artean.

Integrazioa ez da, besterik gabe, ikasleari gelan mahai bat emanda bakarrik gertatzen. Irakasle guztiak egon behar dute trebatuta hizkuntza eta edukien irakaskuntza integratzen, eta behar dituzten trebetasunetako batzuk neure hirugarren hiztaldian jorratuko ditut.

### Hezkuntza elebiduna

Bigarren hizkuntzako programek eta irakasleek izugarri laguntza baliotsua eman diezaiekete bigarren hizkuntzaren ikasleei eta horien irakasleei; baina, hala ere, aitortu beharra dago bigarren hizkuntza batean ikastea, programa laguntza handikoa izanda ere, ez dela lehenengoan ikastea bezain eraginkorra. Hezkuntza elebiduna Estatu Batuetako eremu batzuetan aurki daiteke, non eskola eta eskola-barruti askok hizkuntza-talde jakin batzuetako (espainiera...) biztanle-kopuru handiak baitituzte. Hezkuntza elebidunak xede-hizkuntza eta ikasleen lehen hizkuntza -biak- irakaskuntzako hizkuntza gisa erabiltzea eskatzen du. Programa elebidun batzuk trantsiziokoak izateko daude diseinatuta: hizkuntza-eta kontzeptu-garapenerako laguntza emateko bai, baina ikasleek ingeles hutsez funtzionatzeko behar beste ingeles lortu arte bakarrik. Beste programa batzuk lehen hizkuntzaren garapena mantendu eta erabat elebidun izan daitezen ikasleei laguntzeko daude diseinatuta. Beste programa batzuek, bigarren hizkuntzaren ikasleak eta jatorrizko hiztunak hartzen dituztenak, ikasle guztiengan, hizkuntza nagusiaren hiztunengan ere bai, elebitasuna sustatzea dute helburu. Toronton, non gure ikasleek 100 hizkuntza baino gehiago hitz egiten dituzten, hezkuntza elebiduna ez da aukera praktikoa... baina aitortu beharra daukagu milaka haurri okerreko hizkuntzan ari garela irakasten, eta, beraz, ahal dugun guztia egin behar dugula hori konpentsatzeko.

### Laguntza-irakasleak

Eskola eta eskola-barruti batzuetan laguntza-irakasleak (*resour-*

*ce teachers*) ikasgelako irakasleei eta ikasleei hainbat erataria laguntzen diete, normalean gela bereziak sortzeko etorri berri gutxiegi dagoen lekuetan, edota ikasmaita desberdinetan barreiaturik daudenean klase-taldekatzeak ezinezko bihurtzeko moduan. ESL ematen duten laguntza-irakasleek ikastetxe batean baino gehiagotan lan egin dezakete, eta normalean irakasleekin lan egiten dute, baita zuzenean ikasleekin ere. Adibidez, ESL ematen duen irakasleak material didaktiko alternatiboa aurkituz edo berak sortuz lagun diezaieke ikasgela arrunteko irakasleei, edota bigarren hizkuntzaren ikasleek dituzten premiei buruz irakasleen eztabaida-taldeak gidatuz. Laguntza-irakasleak bako ikasleei edo talde txikiei zuzeneko laguntza ere eman diezaieke astean ordu bat edo biz. Laguntza-irakasleak, berak zuzenean ezin duenean, borondatezkoen eta ikaskideen tutoretza-programak ezarri eta horien jarraipena eginez ere lagun diezaieke ikasleei.

### Ondorioa

Gaur zuekin partekatu ditudan informazioa eta iradokizunak lagungarri gertatuko zaizkizue zuen ikastetxeak ahalik eta abegitsuen bihurtzen etorri berrientzat, zuen ikastetxean matrikulatzen direnean hizkuntza- eta kultura-ingurune berri batera sartzen baitira. Bihar eskola eta ikasgela inklusiboak sortzeko era batzuk azalduko ditut, etorri berriak ongi txertaturik eta lagunduta senti daitezen, bertan ezartzen eta irakasleekin eta kideekin loturak sortzen hasten direnean.

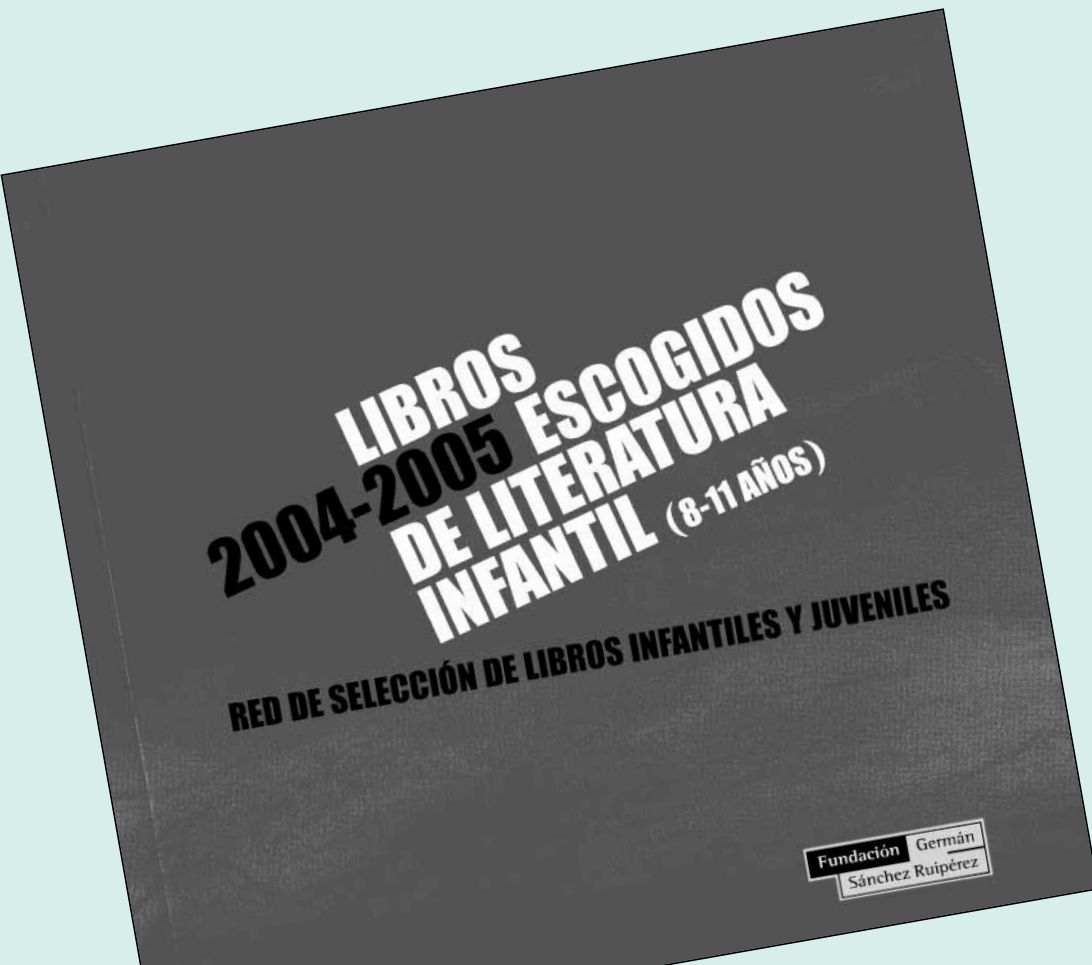
# 2004 eta 2005. urteetan



## Haurrentzat aukeratuak izan diren LIBURUAK

Doako ale bat jaso nahi baduzue, bi  
helbide honetara:

Bertan zuen helbidea idatzi eta, gaste



idal iezaguzue gutunazal handi bat

Mondragon Unibertsitatea  
HUHEZI. M<sup>a</sup> Karmen Apraiz  
Dorleta Auzoa z/g.  
20540 Eskoriatza (Gipuzkoa)

stuak zuritzeko, 1,91 €tako zigiluak sartu barruan.



**m**  
**MONDRAGON**  
**UNIBERTSITATEA**

---

HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEEN  
FAKULTATEA