

# **“Gehiegitan galdetzen didate nongoa naizen”. Murgiltze programako ikasle etorri berriak eta identitatearen auzia**

**“En demasiadas ocasiones me preguntan de dónde soy”. El alumnado recién llegado al programa de inmersión y la cuestión de la identidad**

**“Trop de fois ils me demandent d’où je suis”. Les nouveaux arrivants dans les programmes d’immersion et la question de l’identité**

**“Too many times they ask me where I come from”. Newcomers in immersion programs and the question of identity**

URIZAR, Ane  
Mondragon Unibertsitatea  
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea  
aurizar@mondragon.edu  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-1003>

BARQUÍN, Amelia  
Mondragon Unibertsitatea  
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea  
abarquin@mondragon.edu  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2477-7167>

JIMÉNEZ DE ABERASTURI, Sara  
Mondragon Unibertsitatea  
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea  
sjimenezdeaberasturi@mondragon.edu  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5469-9673>  
DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.268>

Noiz jaso: 2023-09-04  
Noiz onartua: 2023-11-24

Artikulu honetan ikerketa baten berri emango dugu, ume eta gazte etorri berrieekin (10-14 urte) lan egiten duten 32 irakasleren adierazpenak oinarri hartuta; euskara irakasleak dira murgiltze programan (“Eusle”<sup>1</sup> eta HIPI<sup>2</sup> hizkuntza indartzeko programetan hain zuzen). Ikerketaren helburua bikoitza da: 1) ezagutzea ikasle etorri berriek identitateari lotuta zeintzuk zailtasun, oztopo eta gorabehera adierazten dituzten, eta horien inguruan irakasleek egiten dituzten gogoetak; 2) ezagutzea irakasleek ikasle etorri berrien identitateari lotuta egiten dituzten esku-hartzeak eta praktikak eta baita gaiaren inguruko haien gogoetak ere. Datuak irakasle horiek egin zuten formazio prozesu batean hartu ziren, “Ikasle iritsi berrien murgiltzetan espezializatzeko ikastaroa” izenekoan, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean (HUHEZI); irakasleek idatzitako azalpenetatik datoz datuak, ikasleen identitatearen inguruan galdera bati erantzuteko. Datuak edukiaren analisiaren bidez aztertu eta kategorizatu dira. Ondorioen artean agertzen da ikerketako irakasleek eta ikasleek unera arte ez dutela identitate pluralaren kontzeptua ezagutu, ezta kontuan hartu ere. Batzuek zein besteek kontsideratu dute orokorrean identitatea gizarte edo lurralde bakar batekin lotzen dela, gehienetan jatorrizkoarekin. Irakasleek uste dute aurrerantzean haien usteak eta praktikak berrikusi beharko dituztela.

**Gako-hitzak:** Ikasle etorri berriak, identitate plurala, euskara, irakasleen esku-hartzea.

En este artículo informaremos sobre un estudio realizado a partir de las explicaciones de 32 docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes recién llegados (10-14 años); son profesoras y profesores de euskera en el programa de inmersión (concretamente en los programas de refuerzo de lengua “Eusle” y HIPI). El propósito de la investigación es doble: 1) conocer qué dificultades, obstáculos e incidencias señala el alumnado recién llegado en relación con la identidad, y las reflexiones de las y los docentes sobre estos aspectos; 2) conocer las intervenciones y prácticas que los docentes realizan en relación a la identidad del alumnado recién llegado, así como su pensamiento sobre el tema. Los datos fueron tomados durante un proceso de formación realizado por este profesorado, en el “Curso de especialización en inmersión del alumnado recién llegado”, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de la Universidad de Mondragón; los datos proceden de las

<sup>1</sup> “Eusle” programa ikasle etorri berriei zuzendutako hizkuntza-murgiltze programa da, eta haren helburua da euskarazko murgiltze linguistikoa sustatzea, Euskal Autonomia Erkidegora heltzen diren ikasleen hizkuntza jakabuntza prozesua errazteko eta hezkuntza sisteman ikasleak egokitzatuz integratu ahal izateko. Programaren gakoetako bat, gainera, ikasleen ongizate sozioemotionalan laguntzea da. Lehen Hezkuntzako 4. mailatik Bigarren Hezkuntzako 2. mailara arte eskaintzen da, erreferentzia-gelatik kanpo ematen dituzten 10-12 ordutan zehar (Piko 2020).

<sup>2</sup> Hizkuntza Indartzeko Programaren (HIPI) helburua da eskolatan berantiarreko ikasleei eta euskara menderatzen ez dutenei hizkuntza eta gizarte egokitzapena bermatzea (Piko 2020).

explicaciones escritas por los y las docentes, para responder a una pregunta sobre la identidad del alumnado. Los datos se analizaron y categorizaron mediante el análisis del contenido. Los resultados muestran que hasta el momento las y los docentes y estudiantes de la investigación no han conocido el concepto de identidad plural, ni la han tenido en cuenta. En ambos grupos han considerado que la identidad generalmente está asociada a una sola sociedad o territorio, mayoritariamente en relación con el origen. El profesorado de nuestro estudio cree que en el futuro tendrá que revisar sus prácticas y creencias.

**Palabras clave:** Alumnado recién llegado, identidad plural, euskera, intervención del profesorado.

Dans cet article, nous rapporterons une étude basée sur les déclarations de 32 enseignants qui travaillent avec les nouveaux arrivants dans les programmes d'immersion (10-14 ans) ; Ce sont des professeurs de basque dans le programme d'immersion (plus précisément dans les programmes de renforcement linguistique "Eusle" et HIPI). L'objectif de la recherche est double : 1) connaître les difficultés, les obstacles et les incidents que les nouveaux arrivants dans les programmes d'immersion expriment en matière d'identité, ainsi que les réflexions des enseignants à leur sujet ; 2) connaître les interventions et les pratiques que font les enseignants par rapport à l'identité des élèves nouvellement arrivés, ainsi que leurs réflexions sur le sujet. Les données ont été recueillies au cours d'un processus de formation réalisé par ces enseignants, dans le «Cours de spécialisation en immersion des étudiants nouvellement arrivés», à la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation (HUHEZI) de l'Université de Mondragon; les données proviennent des explications rédigées par les enseignants, pour répondre à une question sur l'identité des élèves. Il a fallu analyser les données à travers l'analyse de contenu. et elles ont été catégorisées. Les résultats montrent que jusqu'à présent les enseignants et les étudiants de la recherche ne connaissaient pas le d'identité de identité plurielle, et ils ne l'ont pas non plus pris en compte. Certains ont considéré que l'identité est généralement associée à une seule société ou à un seul territoire, le plus souvent à la société d'origine. Les enseignants croient qu'à l'avenir ils devront réviser leurs croyances et pratiques.

**Mots-clés :** Étudiants nouvellement arrivés, identité plurielle, basque, intervention des enseignants.

In this article we will report on a study, based on the statements of 32 teachers who work with newcomers in immersion programs (10-14 years); They are Basque teachers in the immersion program (specifically in the Eusle and HIPI language strengthening programs). The purpose of the research is twofold: 1) to find out what difficulties, obstacles and incidents the newcomers in immersion programs express in relation to identity, and the teach-

ers' reflections on them; 2) to know the interventions and practices that teachers implement in relation to the identity of newcomers in immersion programs, as well as their thoughts on the subject. The data were taken during a training process carried out by these teachers, in the "Course to specialize in the immersion of newly arrived students", at the Faculty of Humanities and Educational Sciences (HUHEZI) of the University of Mondragon; the data come from the explanations written by the teachers in answer to question about the identity of the students. The data are analysed and categorized through content analysis. The results show that until now the teachers and students of the research have not been familiar with the concept of plural identity, nor have they taken it into account. Some have considered that identity is generally associated with a single society or territory, mostly with the original one. Teachers believe that they will have to review their practices and beliefs in the future.

**Keywords:** Newly arrived students, plural identity, Basque, teachers' intervention.

URIZAR, Ane, BARQUÍN, Amelia, JIMÉNEZ DE ABERASTURI, Sara (2023). «Too many times they ask me where I come from». Newcomers in immersion programs and the question of identity», *Euskera ikerketa aldizkaria*, 68, 2: 149-181.

## 1. Sarrera

Agidanez, azken hamarkadetan euskal gizartearen giza paisaia nabarmen aldatzen ari da immigrazioaren fenomenoarekin lotuta. Zenbakiak adierazgarriak dira: Euskal Autonomia Erkidegoan populazioaren % 11,5 dira atzerriar jaiotakoak (Ikuspegi 2022) eta 2022an EAEko jaioberrien % 29,9k ama atzerriar izan zuen (EUSTAT 2023). Esan gabe doa hezkuntza sisteman atzerriar jatorriko haur eta nerabeen presentzia esanguratsua dela.

Ikasle etorri berriek ez dakite euskaraz (eta maiz gaztelaniaz ere ez) eta ez dute etxean jasotzen euskal kulturarekin lotutako erreferentziarik. Harrera gizarteak, eskolaren bidez, erraztu behar dizkie euskara eta euskal kultura eskuratzeko tresnak (hainbat autoktonori bezala, bidenabar). Bide horretan, etorritako ikasle gehienak D ereduan daude eskolatuta gaur egun (Barquín eta Goikoetxea 2022). Baina euskal gizarteak bizi duen egoera diglosikoa ez da lagungarria, eta gainera, ikasle etorkinek beste zailtasun batzuk kudeatu behar dituzte: immigrazioaren dolua eta akulturazio estresa, familiaren desabantaila sozioekonomikoa, arraza-diskriminazioa, harrera gizartearen eta hezkuntza sistemaren ezagutza apala, beste hezkuntza sistema batetik sistema berrirako aldaketa, ikasturtea hasita eskolatzea... Aipagarria da ikasle berantiarrek (10 urte baino gehiagorekin eskolatzen direnek; alegia, gure ikerketa honetan aipatuko direnek) egin behar duten ahalegin handiagoa.

Iritsi bezain laster, eskolako hizkuntza edo hizkuntzak ikasteari ekin behar diote; denbora eta ahalegina eskatzen dien prozesua da, batez ere adin batekin datozenean. Prozesu hori oso garrantzitsua da ikasle etorri berri horientzako, eskolako hizkuntza funtsezkoa baita eskola-ikaskuntzarako eta ingurunera egokitzeko. Haientzat erabakigarria izateaz gain, herritar berrien euskalduntzea garrantzi handiko gaia ere bada harrera gizartearen kohesioari begira. Eta aldi berean, haur eta gazte horiei -batez ere arrazializatu- helarazten zaie ez direla beste herritarren maila berekoak, eta haien atzerriartasuna gogorarazten zaie maiz. Modu askotara bidaltzen zaie mezua eta, besteak beste, eskolan zein kanpoan sarri galdetzen zaie, eta ez soilik etorri berritan, ea "nongoak diren", bertakotasuna pentsaezina baltz bezala. Lurralde- eta kultura- identitatearen auzia azaleratzen da.

Hezkuntza sistemaren erronka da ikasle etorri berriei laguntza akademiko eta hizkuntzari dagokion laguntza eskaintzea, eta badakigu, halaber, ikasle horiek batzuetan oztopoak izaten dituztela ikastetxean aurrera ateratzeko, ikasten jarraitzeko eta ikasgaiak gainditzeko (Urizar 2018; 2020). EAEn, ikasleek dituzten beharrei erantzuteko, Hezkuntza Sailak sortu zituen, besteak beste, HIPI programa 2003an eta Eusle programa 2018an, eta egiteko horretan lanean ari dira hainbat hezkuntza-eragile azken urteetan.

## 2. Helburua

Azterlan honen helburua bikoitza da: 1) ezagutzea ikasle etorri berriek identitateari lotuta zeintzuk zailtasun, oztopo eta gorabehera adierazten dituzten, eta horien inguruan irakasleek egiten dituzten gogoetak; 2) ezagutzea programa bi horietako irakasleek ikasle etorri berrien identitateari lotuta egiten dituzten esku-hartzeak eta praktikak, eta baita gaiaren inguruko haien gogoetak ere.

## 3. Metodoa

EAEko 22 ikastetxeetako 32 irakaslek hartu zuten parte: horietatik 27 Eusle programako irakasleak izan ziren eta 5 HIPI programako irakasleak (haiek ere Eusle programan engaiatuta). 22 ikastetxe horietatik, 7 ikastetxe Araban daude; 4, Bizkaian eta 11, Gipuzkoan. Partaide guztiak emakumeak izan ziren, bat izan ezik.

Artikulu honetan analizatzen ditugun adierazpenak 2021-2022 ikasturtean Eusle eta HIPI programatako irakasleekin egindako prestakuntza-prozesu baten barruan egin ziren. Prestakuntza horrek "Ikasle iritsi berrien murgilketan espezializatzeko ikastaroa" izena izan zuen eta Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean (HUHEZI) egin zen. Ikastaroak 6 ECTS izan zituen.

Ikastaroa irakasleen prestakuntza gogoetsuaren eredian oinarritu zen (Perez, Azpeitia eta Ozaeta 2021). Prestakuntzaren xede nagusia irakaslee-

kin haien lanaren eta praktikaren gaineko gogoeta sistematizatzea izan zen. Irakasleen praktikatik abiatuta eraiki ziren hobekuntza eta garapen proposamenak teoriarekin uztartuta. Gainera, prestatzaileen laguntzaz praktika birdiseinatzeko eta gelaratzeko ariketa egin zuten parte-hartzaileek. Horretaz gain, ikastaroaren foroan egindako gogoetek lagundu zien hobekuntza indibidualak talde hobekuntza bihurtzen. Abiapuntua eta esku-hartze arloa, beraz, Eusle eta HIPI programetako irakasleen eguneroko jarduera izan ziren.

Ikastaroaren modulu bat "Kulturareko Hezkuntza" izan zen eta artikulu honen egileak prestatzaileak izan ginen modulu horretan. Modulua atal bat "Identitatearen eraikuntza" izan zen: bertan gaia landu zen eta ikasleek testu batzuk irakurri zituzten (Maalouf 1999). Ondoren atal horretarako gaitutako Moodle plataformaren foroan irakasleei eskatu zitzaizkien gaiaren inguruan haien gogoeta idazteko, ariketa moduan. Irakasleek haien esperientziak eta hausnarketak idatzi zituzten haien ikasleen ikasketa prozesuari, egoera emozionaleri eta bizitzari buruzko hainbat alderdiren inguruan.

Ikerlariok irakasleen testuak aztertu eta kategorizatu genituen "edukiaren analisia" deritzon metodoaren arabera, Ruiz Olabuénagak (1999) deskribatutako prozesuari jarraituta. Horretarako irakasleen testuak aztertu genituen eta pasarteak –zentzu unitateak– identifikatu genituen eta kodetu genituen. Irizpideak bateratze aldera, taldeko bi kidek 5 testu kodifikatu zituzten modu indibidualean eta egindako azterketa kontrastatu zuten. Kontraste horren ondorioak kontuan hartuta, testu guztiak kodifikatu ziren.

Artikulu honetan, hain zuzen, irakasleen testuetatik ateratako bi kategoria azalduko ditugu: 1) ikasleen zalantzak, oztopoak eta gorabeherak (31 agerpen), 2) irakasleen esku-hartzea eta praktikak (27 agerpen).

Prestakuntza euskaraz eskaini zen eta irakasleen gogoetak euskaraz idatzi ziren. Pasarte batzuk beraiek adierazi bezala jaso ditugu emaitzen atalean. Azaltzen diren pertsonen, herrien eta eskolen izenak aldatu ditugu, guztien anonimotasuna gordetzeko asmoz.

## 4. Oinarri teorikoa

### 4.1. Identitatearen eraikuntza askotariko kultura testuinguruan

Etorkinak beti egon dira bi kulturaren arteko mugan, eta horrek baldintzatzen du haien identitatea eraikitzeke modua. Gizarte batean integratu daitezke eta bertan egoki bizi, eta hala ere (haien azentuarengatik, haien sinesmenengatik, praktika erlijiosoengatik edota azalaren kolorengatik), bigarren mailako herritar balira bezala har daitezke, bai harrera gizartearen aldetik bai jatorrikoaren aldetik (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch eta Vila 2013 in Esteban-Guitart eta Vila 2015). Eskema kultural bikoitza izateak oztopatzen du "hemengo" eta "hango" kokapena, eta etorkinak uzten ditu kultura bakoitzaren mugan, eta ondorioz, maiz ez dira ez batekoak ez beste-koak ere (Stonequiste 1937).

Etorkinen seme-alaben esperientziek errazten digute bereziki ahaltsua den leiar bat identitatearen funtzionamendua behatzeko. Haur eta gazte horiek hainbat girotan (etxean, eskolan, lagun artean eta lanean) aritzeko aukera emango dizkien identitateak eraiki behar dituzte. Egungo etorkinen seme-alabek, gosaltzen ari direla, berberera hitz egin dezakete, ingelesez musika entzun dezakete, haien lagunekin gaztelaniaz aritu, eta eskolan edozein materia euskaraz jaso. Rolan nahasketa gehiegizkoa denean, gida kulturalak ez direnean nahikoak eta disonantzia eta gatazka kulturala gertatzen direnean, zaila gerta dakieke identitate malgu eta adaptagarria garatzea (Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco 2003). Gainera, gehiago kostatu ahal zaie identitate adaptagarri eta malgu bat garatzea harrera herriko biztanleengatik diskriminazio jarrerak jasotzen badituzte (Barquín 2009).

Maaloufek (1999), bi herrialderen artean dagoen pertsonaren kondiziotik abiatuta, azaltzen du historian zehar eta baita gaur egun ere "identitate bakarrak" bultzatu direla; alegia, norberaren definizio identitarioa hitz bakar baten bidez formulatzea, norberaren beste pertinenziak albo batera utzita. Maaloufek seinalatzen du berari ere maiz gertatu zaiola, behin eta berriro galdetu baitzaio ea libanoarra ala frantsesa sentitzen zen, haietako bat aukeratzera derrigortuko balute bezala. Egileak identitate bakarraren nahitaezkotasunaren albo ondorioak azaltzen ditu eta obligazio horren



onarpen etsia eta fatalista arbuiatzen du. Nork bere balioei fidelotasuna agertzea posible izan behar dela da bere mezua, besteengandik mehatxurik sentitu gabe. "Identitate plurala" aldarrikatzen du Maaloufek (1999), eta agertzen du pertsona guztiok ditugula askotariko pertenenziak: haietariko bakoitzak lotzen gaitu pertsona talde zehatz batekin, eta, aldi berean, pertenezia guztiek batera norberaren berezko identitatea osatzen dute. Osaketa hori da bakarra eta errepikaezina inork ez baitu identitate berbera, eta bizitza osoan zehar aldatzen eta garatzen joaten da (Maalouf 1999).

Barquínek (2009), kontzeptu bera erabilia, azaltzen du identitate pluralaren ikuspegia bereziki interesgarria dela kohesio sozialari begira, gizarte-itsasgarritzaren funtzioa egin ahal duelako. Izan ere, pertsona bakoitzaren pertenezien artean egon daiteke harrera gizartearen kide izatea: herritar guztiok bertakoak, "hemengoak" sentiarazten gaituenak eta ez soilik jatorrizko taldeetan zatitutako gizarte batean familia-tradizioz oinordetzan hartutako talde bateko kideak. Pertenezia partekatu hori tresna kohesionala izan daiteke. Identitate plurala, baina, besteen elkarrekintzan eraikitzen da, besteen begiradapean eta umearen eta gaztearen sozializazio esparruetan (familia, eskola, lagunartea...) aukera moduan agertu behar da. Irakasleak dira eragile garrantzitsuak prozesu horretan. Bestalde, pertsona batzuek harrera gizartean pairatzen duten diskriminazioa identitate plurala eraikitzeko oztopoa izan daiteke, diskriminazioa ondoezaren iturria eta "bertakotasuna" garatzeko traba den heinean (Barquín 2009).

#### 4.2. Identitateak eraikitzeko estrategiak

Identitateak eta adaptazio estiloak testuinguruari eta islatutako irudi sozialari oso lotuta daude. Kasu batzuetan, etorkinen seme-alabek asimilazio osoa aukeratzen dute eta harrera herrialdean nagusia den kulturarekin bete ki identifikatzen dira. Beste kasu batzuetan, berriz, jatorrizko kulturatik eta harrera herrialdeko kulturatik aukeratutako aspektuekin identitate etniko berri bat osatzen dute. Eta beste kasu batzuetan, azaleratzen da aurkako identitate bat. Identitate estilo bakoitzak eragina dauka pertsona horien bizitzaren hainbat arlotan, esaterako haien esperientzia akademikoan, eta

ondorioz, gizarte berrian egingo duten egokitzapenean. Familia beraren baitan ere, seme-alaba bakoitzak bere formula propioa garatu dezake (Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco 2003).

Autore horien arabera, etorkinek haien identitatea eraikitzeke jarraitu ditzakete hiru estrategia: "ihesaldi etnikoa", "oposizio aktiboa" eta "identitate transkulturala" (edo bikulturala). Lehenengoaren kasuan, "ihesaldi etnikoa", immigranteak identifikatzen dira horrenbeste kultura nagusiarekin ezen haien jatorrizko gizartearen bizimoduari eta identitateari uko egiten baitiote. Asimilazio horrek ahuldu egiten ditu haien taldeekin dituzten loturak eta talde hori sarritan "marjinal" edota "behe-mailako" bezala hautematen dute eta taldetik ateratzeko nahia sentitzen dute. "Ihesaldi etnikoa" estrategia erabiltzen duten gazteak erosoago sentitzen dira kultura nagusiaren baitan dauden lagunekin.

Aldiz, bigarrean, "oposizio aktiboan", etorkinek edota haien seme-alabek hartzen dute oposizio jarrera aktibo bat gizartearen gehiengoaren kontra. Pertsona horiek garatzen dute haien identitatea kultura nagusiaren instituzioen ukatzearen inguruan, haiek errefusatuak izan ondoren. Portesek (1996) ildo horretan, Ameriketako Estatu Batuetako gizarteari erreferentzia eginez, azaltzen du, bigarren belaunaldiko gazteek estatus sozialaren eta aberastasunaren aspirazioak blokeatuta ikusten dituztenean, gutxiengoeekin biltzen direla eta hartzen dutela oposizio-jarrera klase ertain zuriaren kontra. Estrukturalki baztertuak eta kulturalki mespretxatuak kontsideratzen diren etorkinek eta haien seme-alabek haien identitateen erronkei erantzuten diete eta oposiziozko adaptazio bat garatzen dute. Horren adibide izan dira gazte aljeriarrak Frantzian eta korearrak Japonian. Sarritan, horrelako estrategia hartzen duten gazteek arazoak izaten dituzte eskolan, eta ohikoena izaten da ikasketak bukatu aurretik eskola uztea. Gainera, estrategia hori martxan jartzen dutenen artean kontsideratzen da kultura dominatzailearen zenbait aspekturen onarpenak esan nahi duela haien identitate etnikoa abandonatzea.

Bukatzeko, hirugarren estrategian, "identitate transkulturala" (edo bikulturala), etorkinen seme-alaben gehiengo handi batek garatzen du moldagarria den estilo bat da, "ihesaldi etnikoa"-ren eta "oposizio aktibo"-aren ar-

tean kokatua, hau da, bi muturren artean (Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco 2003). Gazte horiek sormen handiarekin uztartu behar dituzte kultura baten eta bestearen alderdi desberdinak (gurasoen tradizioa eta kultura berria) transkulturazio prozesu batean zeinetan batzen diren propioak eta besteenak diren bi sistemak. Haur eta gazte horiek lortzen dituzte konpetentzia bikultural eta elebidun edota eleaniztunak, erraztasunez komunikatzen dira eta harremanak dituzte haien talde etnikoarekin zein beste kide batzuekin (irakasleak, ikaskideak...).

"Identitate transkulturala" (edo bikulturala) hiru estrategietatik arrakatsuentzat jotzen da. Etorkinen seme-alabei aukera ematen die jatorrizko kulturarekin loturak mantentzeko, eta era berean, trebetasunak eskaintzen dizkie kultura nagusian egoki aritu daitezen. Identitate estilo horrek norbanakoari zerbitzu bat emateaz gain, oro har gizarteari ere onurak ekartzen dizkio. Preseski, norbanako bikultural horiei egiten die erreferentzia Stonequistek (1937) esaten duenean prestatuta daudela "eragile sortzaileak" izateko eta ondoen erantzuteko "kultura eta arrazen artean sortzen diren gatazken ebazpenetan laguntzeko". Esan bezala, kultura aniztasun eta globalizazio garai hauetan, identitate transkulturalak dira hoberen egokitzen direnak. Guraso etorkinen seme-alaba horiek abantaila daukate trebetasunak eskuratu dituztelako kode kultural bat baino gehiagorekin moldatzeko. Are gehiago, askotariko testuinguru sozial eta kulturaletan eroso arituko diren pertsonak arrakasta handiena izango dute eta heldutasun eta zoriontasun maila altuagoa lortu ahal izango dute.

Bestalde, kultura arteko ukipen-egoeretan, subjektuek aukera dute kultura bakarra kontuan hartzeko (identifikazio monokulturala) edo ukipen egoeran dauden kultura biak kontuan hartzeko (identifikazio bikulturala). Azkeneko aukerak ahalbidetzen du errealitate soziala interpretatzean tresna bikoitza izatea, kultura bakoitzak ematen baitu errealitate soziala ulertzeko ikuspegi jakin bat. Konplexutasun kognitibo hori jarrera integratzaileekin lotzen da; berriz, identifikazio monokulturala exotaldeekiko separazio edota asimilazio jarrerekin lotzen da. (Tadmor eta Tetlock 2006; Tadmor, Tetlock eta Peng 2009).

### 4.3. Identitatea eta euskara

Euskal testuingurura etorrita, interes handikoa da Berasategik, Larrañagak, Garcíak eta Azurmendik (2016) egindako azterlana. Autore horiek azaltzen dute identitate soziala kategoriatan batzuen arabera (familia, lagunak, lana, ikasketak...) egituratzen dela eta kategoriatan horiek ahalbidetzen dutela norbera talde sozial baten parte sentitzea ala ez. Gaineratzen dute kultura edota hizkuntza arteko ukipen-egoeretan hizkuntza eta kultura kategoriatan garrantzitsu bilakatzen direla identitate sozial hori definitzerako orduan. Haien ustez, aintzat hartu behar da Gilesek eta Johnsonek (1987) formulatu zuten identitate etnolinguistikoko teoria. Teoria horren arabera, hizkuntzaren eta identitatearen arteko erlazioa oso estua da eta hizkuntzak oso rol garrantzitsua du identitatearen definizioan eta, alderantziz, identitateak eragiten die hizkuntzaren erabilerrari eta hizkuntzekiko eta hiztun-taldekiko jarrerari.

Euskararen erabilera identitatearekin harremanetan dago. Iztuetaren iriziz (2015), euskararen erabilera oso lotuta dago hemen eta orain gizarteak duen hizkuntzarekiko atxikimenduekin, talde identitatearekin. Dimentsio indibidualean ere euskararen erabilera estuki lotuta dago euskara norberaren hizkuntza sentitzearekin, atxikimendua garatzearekin, egoera soziolinguistikoa ez baitu nahikoa indar euskararen erabilera behartzeko. Barquínek eta Goikoetxeak (2022), baina, azaltzen dute motibazioa, ordea, gai indibidual bihurtzen ari dela modernitatean, ez gai sozial, eta identitate linguistikoko kolektiboaren formulazioari uko egiten zaiola hein handi batean.

Edozein modutan ere, faktore identitarioek haien rola jokatzen dute. Egile batzuek (Barquín 2008, Ortega *et al.* 2016) diote faktore horiek garrantzia dutela euskal hiztun berrientzat, pertsona helduak direnean. Barquínek (2008) azaltzen duenez, pertsona autoktono nagusi elebakarrek euskara ikasteko dituzten arrazoiak hiru dira nagusiki: 1) ideologikoak edo identitarioak, 2) praktikoak edo instrumentalak (lan bat edo lan hobe bat lortzeari begira), eta 3) komunikatiboak, batez ere eremu euskaldunetan. Hiru multzo horiek dira euskara ikasteko motibazioak autoktonoen artean (Ortega *et al.* 2016): garrantzirik handiena motibazio identitarioek agertzen dute; instrumentala ere inportantea da; motibazio “integratzaileagoak” (bizi diren

herrian integratzeko, lagun euskaldunak dituztelako, etab.) ere badaude, baina aurreko motibazioak baino pisu gutxiagokoak dira immigrazio prozesuaren hasieran.

Barquínen ustez (2008), etorkinen kasuan, bestalde, aipatutako hiru arrazoi multzo horien artean, hasierako fasean arrazoi ideologiko-identitarioek ez dute garrantzi handirik izango. Umeen eta gazteen kasua, baina, desberdina da, harrera gizartean hazten eta hezten ari direlako, eta bertako erreferentziak garatzen ari direlako, autoktonoen seme-alabek egiten duten bezalaxe. Esan gabe doa faktore asko daudela tartean: zer adin zuen umeak heltzeko momentuan, zenbat denbora daraman gizarte berrian, familiaren eta jatorrizko taldearen eragina eta transmisioaren kalitatea... (Barquín eta Goikoetxea 2022). Eta, noski, garrantzitsua da harrera gizarteak –eta irakasleek– nola ikusten dituzten atzerritarren seme-alabak eta zer transmititzen dieten. Atzerritar moduan ikusten eta tratatzen badituzte, eta haiek horrela ikusten badute bere burua, horrek euskarekiko atxikimenduan eragin negatiboa izan dezake. Izan ere, Barquínek (2009, 2015) argudiatzen du harrera gizarteak ume guztiei eskaini behar diela “hemengo” edo “bertako” sentitu ahal izateko aukera, non jaio diren gorabehera. Modu horretara, identitate plurala eraiki ahal izango dute; alegia, jatorriarekin lotutako pertenezia garatu ahal izateaz gain, bizi diren gizartearen parte sentituko dira. Helburu horrekin lotuta, eskolaren rola oinarrizkoa da (Barquín 2009, 2015).

## 5. Emaitzak

Atal honetan ikerketaren emaitzak azalduko ditugu. Irakasleen adierazpen batzuk ekarriko ditugu azalpenak argitzeko.

### 5.1. Ikasleen zalantzak, oztopoak eta gorabeherak

Kategoria honek 31 agerpen dauzka aztertutako testuetan. Hurrengo lefroetan zehaztuko dugu irakasleek zeintzuk alderdiri egiten dioten erreferentzia.

Hasteko, irakasleek aipatzen dute ikasle batzuen ezaugarri fisikoekin, janzkerekin, hizkuntzekin... lotutako estereotipoek eramaten dituela hainbat herritar testuinguru askotan ikasle horiei *nongoak diren* galdetzera:

Duela gutxi, gure semeekin ikasi zuen azal iluneko neska batek kon-tatzen zuen, euskara dotorean, emakume topaketa batean, oraindik, nahiz eta urte asko igaro diren, galdera bera egiten ziotela ["nongoa zara"] eta amorru handiz erantzuten zuen bera bertakoa zela eta beste guztiekin batera eskolatua.

Agian orain urrutitik gure herrialdera etorritako beste pertsonak (beltzak, musulmanak, pakistandarrak, txinatarrak, Hego Ameri-koak.) euskaldun izateko aniztasunari lagunduko diotela espero dut. Hori da behintzat, "Ur handitan" ikusi ditugun bideoetan islatzen dena Nourdine, Hafsa eta Fadouaren kasuekin. Benetan lekukotza ederra euskaldun izateko estereotipoak apurtzeko.

Zenbait irakaslek aipatzen dute badagoela ikuspegi murriztaile bat euskaldun batzuen artean, barne hartzen duena euskaldun izateko modu baka-rra, eta ikuspegi hori mugatzailetzat jotzen dute:

Herri honetan batzuen betaurrekoak oso murriztuak dira, euskaldun izateko modu bakarra zegoen/dago eta estereotipo horretan sartzen ez zen/den pertsona ez zen/da euskalduna kontsideratzen. Euskaldun hainbeste, pertsona beste dago.

Beste batzuek, aldiz, erreferentzia egiten diete anomia sentimenduari edo-ta ikasle etorri berriek "hangoa" ez "hemengoa" ez sentitzearen sentipenari:

Gure ikasleek askotan ez dakite nongoak diren. Nire ikasle batek hau esan zidan behin: "Eibarren Marrokokoa naizela esaten didate eta han ez naizela bertakoa. Zergatik ezin naiz bi lekuetakoa izan?".

Niretzako gakoa identitate bakarrarekin lotzea da, hau da, askotan ematen du "nongoa zara?" galderari erantzun bakarra eman behar diogula. Zergatik leku bakarrekoa? Pertsona bat bi lekutakoa sentitu daiteke, ez dakit zergatik bakarrean etiketatu behar garen.

Irakasle batzuek azaltzen dute ikastetxeak jatorriari, hizkuntzei, kulturei, erlijioei eta abarrei dagokienean gero eta askotarikoagoak izan arren, diskri-minazio egoerak espazio horietan ere gertatzen direla:

Niri burura etengabe datorkidan galdera sinplea da: zelan da posible? Esango nuke 2022an dagoeneko mundua "nahiko" globalizatua dagoela eta azal-kolore, ile, janzkera... kontuak ez zaizkigula berriak. Are gutxiago gure ikasleentzat: familiaren jatorriari dagokionez, klaseak lehen baino anitzagoak dira, gai hauek lehen baino gehiago jorratzen dira, Tik-tok eta Instagram bezalakoetan errealtatea anitza da (erreferenteak beharbada ez)... Baina, hala eta guztiz ere, estereotipoek, aurreiritziek eta jokabide desegokiek erreproduzitzen jarraitzen dute. Zergatik? Beharbada, aurreko asteetako testuetako batean irakurri genuen moduan, globalizazioa eta integrazioa okzidentalizazioa (horrela esan badaiteke) besterik ez direlako. Eskoletan barne.

Ildo berean, irakasleek hainbat erreferentzia egiten diete ikasleek bizi duten desabantaila sozioekonomikoari eta pairatzen dituzten aporofobiari eta diskriminazio egoerei.

Ikuspegiak ikuspegi, ekarpenak ekarpen, bada sentimendu bat iruzkin guztiak irakurrita, etengabe datorkidana, alegia, sufrimendua. Pertenentziaz, identitatearen eraikuntzaz, nongoak izan, jatorrien inguruko definizioekin aritu dira testigantzetako pertsonak, zuen bizipenak, Amelia Barquín euskarri teorikoak, eta behin eta berriro ikusten dut, identitatearen mugan sufrimendua dagoela. Batzuetan, Josunek dioen moduan, pedigriaren esklabotza gogorra delako eremu euskaldun batetik ateratzean. Baina era berean [...], abizena askorentzat izaera euskaldun peto horrekin bat ez zetorrenean, edota gure ikasleei (bideokoei bezala) zantzu arrazializatuek bertakotzat hartzen laguntzen ez dienean. Badirudi, identitate estandarretan, ondo ikusiak daudenetan, boterea eta onarpena duten horietan baldin bada-bil bat, lasai ibiliko dela identitatearekin bat. Baina, estandar horretatik alde batera zein bestera mugimenduren bat eginez gero, sufrimendua dator.

Azken hau ikasleei transmititzen saiatzen naiz eta behin ikasle euskaldun-nigeriar (Batxi 1) batekin hizketan, gure sentimenduak zabalduz, horrela esan zidan: "guretzat azal kolorea da traba hemen, baina zuretzat abizenak dira". Askotan esan didate ez datozela bat nire euskal sentimenduak eta nire arbasoak, abizenak, eta txikitan oso akonplexatua egon naizen arren, egun harro nago nire sustraiekin, horiek ni osatu nautelako.

Arazo larria da: identitatea eta aporofobia, ikusitako bideoetan nor-tasunaren eraikuntzan, herria, arrazializatua izatearen eraginak, erlijioa... Ba, gehituko diogu, maila sozioekonomikoaren eragina identitatearen eraikuntzan eta herrialde batzuen prestigioa beste batzuen gainetik.

Ikasleek egunerokotasunean pairatzen dituzten momentu desatseginek eta sufritzen duten arrazakeriak eta diskriminazioak ondorio negatiboak izaten dituzte haien ongizatean. Bereziki, eragina dute eremu emozionalean, triste, apatiko, inpotente edo amorratuta sentitzen direlako, eta beraien ikaskuntza prozesuan eta euskararen jabeakuntzan ere negatiboki eragiten dutelako. Identitatearen garapenean ere eragina du. Irakasleek eskolak arlo horretan duen ardura azpimarratzen dute:

Zuk aipatutako kasuetan bezalaxe, gure ikasleek ere, beraien egunerokotasunean hainbat momentu desatsegin bizi dituzte. Sufritu dezaketen arrazakeria eta diskriminazio horrek ondorio negatiboak izaten ditu haien ongizatean. Ez bakarrik egonezin emozionala (identitarioa), baizik eta tristezia, apatia, inpotentzia, amorruta... ere sentitu dezakete. Are gehiago, horrek guztiak eragina dauka ibilbide akademikoan, euskararen ikaskuntzan...

Eskolak ardura handia dauka guzti honetan, izan ere, gure ikasleak beraien identitatea garatzen eta sortzen ari diren momentu honetan, horrelako gauzetan arreta jartzea ezinbestekoa da. Izan ere, besteek norberaz zer uste duten edota nola ikusten nauten garrantzia handia dauka norberaren identitatearen eraikuntzan.

Ikasleen identitatearen, pertenezaren eta jasotzen duten diskriminazioaren inguruan ari direla, irakasle ugari haien bizitzaren pasarte batzuk azaltzen dituzte. Besteen esperientziak ezagutzeak norberaren esperientziak kontatzera eramaten ditu. Irakasle asko dira XX. mendeko 60ko eta 70ko hamarkadetan espainiar estatuko beste probintzietatik etorriak, eta adierazten dute gaztetan mina sentitu izan dutela "bertakotzat" hartu ez zituztelako:

Nire gelan, nire abizenarekin sartu ohi ziren batzuk, ez baitzen euskalduna... Lagunek gaztelerari buruzko zalantzak zituztenean, niri galdetzen zidaten, nik gehiago nekielakoan, baina egia esan, ez ne-



kien beraiek baino askoz ere gehiago; alabaina, nire abizenak bestelakorik iradokitzen zien.

Gai honek asko mugitzen du. Egia esan nafar-euskalduna naiz eta harro nago. Baina 8 abizen euskaldunak falta zaizkit! Tartean Burgosek odola eta Andaluziakoa ere badut (erritmoa guztiz euskalduna eta aldaka mugimendu euskal petoa, dudarik ez!). Ikastolan, zenbait irakaslek zuzendu dute nire euskara oporretatik bueltan eta horrek betidanik amorrua sorrarazi dit. Agian horregatik, askotan esaten dut ez zarela jaiotzen zaren lekukoa baizik eta bizi zarenkoa.

Beste irakasle batzuek, jatorri autoktonoek, berriz, azaltzen dute haiek ere "bestetasuna" sentitu dutela besteengandik jasotako trataeraren ondorioz. Kasu guztietan identitatearen zauriak azaleratzen dituzte, eta baita ere gaztetan horren ondorioz sentitu duten mina eta gonezina:

Bestetik, esaten duzu "kanpokoak beti izango gara kanpokoak"... Nik esan ahal dizut bertan jaioa izanda beste leku batekoa sentitu naizela, bertako atzerrikoa. Izan ere, eskolan segregazio handia dagoeanean, bertan jaiotakoak gutxiengo desberdina osatzen dute, baztertzen erraza (batez ere euskararen inguruko balioak hutsaren hurrengoa direnean). Ni "la vasca" nintzela esaten zidatenean, etxera joan eta euskaraz ez hitz egiteko esaten nienean (amonak, adibidez, ez zekien besterik) ez nuen bertakoa izan nahi, ezta euskaraz egin nahi ere. Ni horrela sentitzen nintzen bitartean, Irunen adibidez, nire adineko gazte askori ez zieten etxean euskaraz irakatsi lotsa ematen zielako eta ez zutelako, ez erabilgarri, ez baleko, ez aintzakoztat hartzeko moduan ere ikusten.

Nerearen kontaketa irakurtzean, nire amuma Markinakoaz oroitu naiz. Berak gaztelaniaz jakin gabe eta Irunera medikuarengana etortzen zenean, edota ingresatuta egoten zenean, inoiz ez zuen bakarrik geratu nahi izaten, ezin zuelako askorekin komunikatu. Erizainen baten aurpegian eta tonuan ere ageri zen, "euskaraz bakarrik, ezjakina" pentsamendu isila. 80 urteko emakume batek bakarrik gaztelaniaz badaki ez da ezer gertatzen (normala da), baina bakarrik euskaraz jakinda, ezjakin alena.

Zuen askoren ekarpenak irakurriz, gauza batek harritu nau. Zuetako batzuek noizbait sentitu duzuela "guztiz" euskaldunak ez zinetela.

Niri ere gertatu izan zait [...]. Ze indarra daukan guregan besteek pentsatzen dutena! Askotan pertenezia sentimendua besteen begiradak sortzen du.

Euskal Herrian jaio eta euskaldun familien seme-alabak diren zenbait irakaslek aitortzen dute gazteetan haiek ere erakutsi dituztela jarrera diskriminatzaileak Estatuko beste komunitate batzuetatik etorritako ikaskideekin, eta egun errudun sentitzen direla:

Niri ere haurtzaroa etorri zait burura. Nik 80ko hamarkadan D ereduan ikasi nuen eta nire ikastetxean A eta B ereduak zeuden. Guretzat, D eredukoentzat, abizenak euskaldunak izatea oso garrantzitsua zen, etxean jasotzen genituen mezuak horiek ziren eta: "gure familia osoa euskalduna da", "gazteleraz hitz egiten baduzu makettoa, belarrimotza zara"... Eta noski, eskolako A ereduko ikasleak bazterten genituen eta guretzat kanpokoak ziren. Institutuan berriz, aurreiritzi eta arrazakeria guzti horiek gainditu nituen, nik behintzat bai, beste batzuk oraindik horretan dabilzala uste dut. Hura gainditzea lortu nuen harremanak estutzen eta bazterten nituenak ezagututa. Badaukat nire adineko lagun bat A eredu horretan ikasi zuena eta inoiz horri buruz hitz egin dugu. Eta berak behin esandako gauza bat gogora etorri zait bideoak ikusi ondoren. "Ni euskal herritarra naiz eta nire herria asko maite dut baina askotan gorrotoa ere sentitu izan dut". Nik hori entzuten dudanean nolabait errudun sentitzen naiz. Eta gaur egun, Maitanek dioen bezala, migrazioak beste herrialde batzuetatik datoz baina behin eta berriro jokaera berberak errepikatzeko dira.

Identitate plurala onartzeko orduan, autoktonoei hurbilak diren kulturetako pertsonekin harremanak izatea errazago egiten zaiela dio irakasle batek.

Ildo honetatik hitz egiten digu Mirian Hatibik azaltzen duenean turista moduan ere ibiltzeko erak ezberdinak direla segun eta nora goazen. Halaber, identitate plurala izateko aukera dugu ondo onartuta dauden edo hurbilak diren kulturak badira.

Harrera herriko hizkuntzak ondo ikastearen garrantzia eta etxeko hizkuntza sustatzearen garrantzia aipatzen dira sarritan. Hizkuntzak ikastea aurrera egiteko, garatzeko eta ahalduntzeko modu bat dela azaltzen dute

irakasleek; faktore garrantzitsutzat jotzen dute. Maiz adierazten dute hizkuntzak giltza direla identitatea eraikitzeke orduan. Bizipenak gero eta aberatsagoak eta gehiago diren heinean, identitatea ere eraikitzen eta berreraikitzen joan daitekeela uste dute, gainera. Baina horretarako ere, beste euskaldunen erantzuna erabakigarria da.

Argi dago, nire ustez, identitatea eraikitzeke orduan, hizkuntza(k) faktore garrantzitsua d(ir)ela. Norbere hizkuntza ondo ikastea eta etxean lantzea ezinbestekoa da, ondoren beste batzuk hobeto ikasteko; alegia, bizi zaren herrialde berriko hizkuntzak esaterako. Gainera, gure bizipenak gero eta aberatsagoak eta gehiago diren heinean, gure identitatea ere eraikitzen eta berreraikitzen joan daiteke.

Izan ere, aurreiritiz beteta gaude. Zenbatetan ez diogu euskaraz egin aurrean dugunari, itxuraz kanpoko delako uste izan eta euskaraz ez dakiela ondorioztatu dugulako?

Irakasle batzuek azaltzen dute azken urteotan belaunaldi berriak ondo integratzen ari direla haien eskoletan eta pertenez sentimendua badutela; eskolako beste ikasleek bertakoak balira bezala tratatzearekin lotzen dute bizipen hori. Helduen jarrerak, berriz, zalantzan jartzen dituzte.

Nire ikasleen seme-alabekin jardutea ere egokitu zait, belaunaldi berriekin, eta asko poztu nau hauek pertenez sentimendua beste era batera bizi dutela ikusteak (...).

Gauza batek poztu nau, eta asko gainera. Azken urte hauetan jaso ditugun ikasleak eskolan ondo integratu direla ikusten dut. Ez dut esango lehen momentutik bertakoak bezala ikusten dituztenik, baina bai epe laburrean bertakoak balira lez jasotzen dituztela. Aurreko belaunalditik gaur egungora eman da saltoa, bai ikasleei dagokienez behintzat. Besterik da helduok ditugun jarrera eta aurrejuzguak. Eman diezaiegun bertakoak sentitzeko aukera!

## 5.2. Irakasleen esku-hartzea eta praktikak

Kategoria honek 27 agerpen dauka irakasleen testuetan. Hurrengo lefroetan zehaztuko dugu agerpen horien edukia.

Irakasleek azaltzen dute haiek ere maiz galdetu dietela ikasleei nongoak diren, batez ere ikasle arrazializatuei. Galderak sortzen dituen une desero-soak ere kontaktzen dituzte, badirudielako irakaslea ikasleen "bertakotasuna" ukatzen edo zalantzan jartzen ari dela. Gure ikerketako irakasleak, aldi berean, kontziente dira oreka zail bat kudeatu behar dutela: ikasle batzuk besteen aurrean "desberdin" moduan ez seinalatzea eta, aldi berean, aniztasunaren adierazpenari lekua ematea. Horregatik azaltzen dute beraien trebetasuna eta sentsibilitatea garrantzitsuak direla oreka bilatze horretan, baina sarritan akatsak egiten dituztela. Irakasleek aitortzen dute martxan jarri dituzten esku-hartze batzuk ez direla egokiak eta "bestetasuna" indartzten dutela. Bertakotasuna baldintzarik gabe onartzea oinarrizkoa dela diote.

Baina zein zaila den hau, ezta? Nik ziur hanka sartu dudala behin baino gehiagotan, eta hori ikasleen aurpegietan sumatu dut behin baino gehiagotan. Adibide gisa, gure kasuan ikasle berriak jaso ditugu aurten, eta haien aurrean aurkezteko eskatu nien nire gainontzeko HIPI ikasleei. Zer izan zen esateko eskatu nien ia aurreneko gauza? Nongoak ziren esatean, konturatu gabe haiek hemen ia hiru urte daramatela eta batzuek jada hemengo sentitu nahi dutela behingoz (edo ez). Baina galdera horrekin ez nintzen laguntzen ari eta haien aurpegiek arrazoa eman zidaten.

Edonola ere, denok partekatzen dugun kezka, nik uste [...], gurekin dabilzan ikasleei transmititzea beraiek hemengoak direla, dudarik gabe, eta hortik aurrera nahi-behar duten lekukoak sentitzeko.

Eskola honetan tutore zein Eusle irakaslea izan naiz eta egia da, irakasle bezala batzuetan ez garela konturatzen zein garrantzitsua den ikasle bakoitzak bere jatorria zein den ez ahaztea baina aldi berean hemengo dela ere sentiaraztea. Eskola honetan errazagoa izan beharko litzateke ez? Izan ere, ehuneko handi bat kanpotik datoz, egoera berdintsuan daude, baina hala ere, gutxi batzuek daukate Euskal Herriarekiko pertenezia sentimendua.

Niri, orain dela hiru urte zurearen antzeko egoera bat gertatu zitzaidan. Eskolan (ez zen Eusleko ikaslea) itxura afrikarra zuen ikasle bat geneukan (itxura afrikarra esaten dudanean esan nahi dut bere azalaren kolorea beltza zela). Nik, bera gehiago ezagutzeko asmoz, galdetu nion ea nongoa zen (urteekin ikasi dut hau ez galdetzen). Ikas-

leak, inoiz ahaztuko ez dudan aurpegi batekin, hurrengoa erantzun zidan: "Ni? Hemengoa. Beno, Madrilekoa. Baina bai, nire gurasoak Nigeriakoak dira". Momentu horretan ez nekien non sartu, eta barkamena eskatu nion. Ez diet inoiz horrelakorik gehiago galdetu. Ez ikasleei ez inori. Dena den, testuan aipatzen den bezala, uste dut hoberena dela testuinguru egokiak sortzea gelan ikasle bakoitzaren errealitate kulturalari merezi duen lekua eman ahal izateko. Erreza? Ez, ez da praktika erreza, baina elkarrekin esperientziak trukatzuz gure lan egiteko era hobetu ahal dugulakoan nago.

Irakasleek zenbaitetan egiten diote erreferentzia ikasleen jatorriari, eta adierazten dute oso garrantzitsua dela ikasleek beraien jatorria zein den ez ahaztea, baina aldi berean, euskal herritarrak ere badirela adieraztea eta sentiaraztea. Aipatzen dute gelan badituztela ikasle batzuk guraso atzerritarrek dituztenak eta Euskal Autonomia Erkidegoan jaio direnak, eta beste batzuk, aldiz, beste herrialde batean jaioak direnak eta EAEra oso txikitan edo ez hain txikitan etorri direnak. Irakasleen esanetan, ikasle horietariko askok ez dute Euskal Herriarekiko pertenezia sentimendua, edo uste dute herrialde bakarrarekiko pertenezia sentitu behar dutela (eta jatorrizkoa aukeratzen dute nagusiki). Irakasle bat beldur da ez ote diren irakasleak hori bultzatzen ari, inkontzienteki bada ere:

Ehuneko handi bat kanpotik datoz, egoera berdintsuan daude, baina hala ere, gutxi batzuek daukate Euskal Herriarekiko pertenezia sentimendua. Nire Eusle gelan pertenezia sentimenduekin lotutako egoera bat aipatzea gustatuko litzaidake. 4 ikasle daude. Bat Nigeriatik etorritakoa, beste hirurak marokoarrak. Nongoak ziren landu genuenean, bakarrik bik bilatu zituzten Euskal herriko bandera eta beraien herrialdeko bandera. Beste bik soilik beraien herrialdeko banderak bilatu zituzten. Horren inguruan hitz egiterakoan beraien herrialdeko banderak bilatu zituzten ikasleek esan zieten besteei bi herrialdeetakoak ezin zirela izan, bat aukeratu behar zutela. Hau da irakasleok nahi gabe transmititzen ari garena? Euskal Herriera etortzeagatik beraien herrialdeak eta kulturak ahaztu behar dituzte?

Ikasleei proposatzen dizkieten jardueretan, ikasleek egin duten bidaiarekin lotutako ariketa bat dago, "nire bidaia" izenekoa. Irakasleetariko batek

adierazten du, gai hori lantzen ari zirela, Aljeriako ikasle batekin antzeko egoera gertatu zitzaieela:

“Nongoa naiz” galderari erantzun behar zion ikasleak, eta erantzuteko orduan zalantzak sortu zitzaizkion ez zekielako zer erantzun: batzuetan Aljeriakoa zela zioen eta beste batzuetan ordea, Gasteizkoa. Hori erantzutean, gainerako ikasleek jatorri bakarra aukeratu behar zuela esaten zioten, baina berak ez zuen nahi.

Ikasleen zalantzen aurrean irakasleek ez dute aipatzen identitate pluralaren aukera ireki zietela ikasleek. Izan ere, azken egoera kontatu ostean, irakasle horrek eta beste hainbatek azaltzen dute une horretan jasotzen ari diren formazioari esker ulertu dutela berebiziko garrantzia duela ikasleei identitate plurala garatzen laguntzea, pertenezia bat baino gehiago izateko askatasuna eta aukera izan behar dutelako. Baina horrek lan egiteko modu eta esku-hartze jakin bat eskatzen du, orain arte egindakotik urrun. Irakasleak bidean daude:

Honen aurrean, aurtan aurretik aipatutako blokea landu dugunean, galdera honi buelta bat eman diogu. Hau landu aurretik, “nondik nator” eta “nora etorri naiz” galderak jorratu ditugu eta behin hauek planteatuta, “nongoa naiz” galderari modu zabalago batean erantzuteko aukera izan dute ikasleek, bakoitza aske izanez nahi zuena erantzuteko, epaitua izan gabe.

Janzkerari erreferentzia egiten zaionean, hijaba aipatzen da. Adierazten da identitateari lotutako sinboloz eta ikurrez beteta dagoela gizartea, eta pertsona bakoitzak eraikitzen duela bere identitatea bere modura, baina hipokrisia handia dagoela, janzkera eta ikur batzuk onartzen diren bitartean, beste batzuk baztertzeko direlako.

Nire ustez bideoan argi ikusten da neskaren identitatea ez dela errespetatu eta Nilek bidalitako bideoa ikusi ondoren, gizartean dagoen hipokrisia etorri zait burura. Sinbolo edo ikurrez beteta dago gizartea eta pertsona bakoitzak bere identitatearekin lotuta, ikur jakin batzuk eramaten ditugu gainean. Batzuk hijaba, besteok gurutzia... Bakoitzak bere lehentasunak jartzen ditu bere identitatea eraikiz; batzuk emakume izateari garrantzia emanez, besteak katolikoa edo musulmana izateari, beste batzuk nazio bateko pertenezari...). Segurue-

nik gehienok, gu izate horretan hainbat ikur eramango ditugu, bideoan ikusten den bezala (palestinoa, pircing-a, gurutze bat). Modu batean edo bestean askotan hipokrisia horretan erortzen gara guztiok eta ikur batzuk ontzat ematen ditugu eta besteak arbuiatzen ditugu. Artikuluan dioen bezala, denok dugu nahi duguna izateko eskubi-dea. Guk irakasleok jokaera horiek ekidin behar ditugu benetako kulturarteko hezkuntza nahi badugu.

Euskaldun izateko modu askotarikoak daudela onartu behar dela diote zenbait irakasle, eta haien ustez ez litzateke egon beharko euskaldun izateko modu bakarra. Irakasle diren neurrian, ikasleei hori horrela ulertzen lagundu behar dietela azaltzen dute:

Ingek aurreko komentario batean aipatzen du "aurreko belaunalditik gaur egungora eman da saltoa, bai ikasleei dagokienez behintzat". Berarekin ados nago. Hala ere, eta "Ur handitan"-en ikusi dugun bezala, oraindik badago bidea egiteko; gu bide honen ardura zati bat edukiz, ikasleei transmititu behar diegu euskaldun izateko modu asko daudela.

Pertenentzia eta hizkuntza ikastearen arteko loturaz ere ari dira irakasleak. Irakasle batek gai hori hartuta, taldekideak interpelatzen ditu eta galdetzen die ea nola ulertarazi ahal dieten ikasleei hizkuntzaren bidez bertakotu daitezkeela. Galdetzen die, halaber, ikasleei nola lagundu ahal dieten ingurukoek prozesu horretan, ikasleek bizitza ezegonkorra dutenean eta beste lehentasun batzuk dituztenean.

Gainera, eite honen inguruan erronka handia dugu gure ikasleekin, izan ere, etengabeko mugimenduan dagoen gizartean bagaude ere, nola helarazi ikasle horiei hizkuntzaren bidez bertakotu daitezkeela? Edo nola lagundu ondo sentitzen, ingurukoak baino bizitza ezegonkorragoa dutenean? Eredu interesgarriak emanez lor daiteke, neurri batean, nire ustez mundukoa sentitzea, eta batez ere, norberak nahi duen lekukoa.

Euskara jotzen dute beraien ikasleak bertakotzeko tresna garrantzitsutzat eta pozten dira euskaraz hitz egiteko gai direla ikusten dutenean eta euskara beren hizkuntza bezala sentitzen dutenean. Eta,aldi berean, Eusle programako gelan hainbat jatorritako ikasle etorri berriak biltzen direnez, ezinbestekotzat jotzen dute etxeko kulturei tokia egitea.

Egun, nire Eusle ikasleek euskaraz txisteak egiten dituzte, eta espainolez eta ingelesez. Euskara beraien hizkuntza bezala sentitzen dute dagoeneko gehienek. Eta batzuei esan diet Eusle enbaxadore izan beharko luketela hilabete/urte batzuen buruan, eta hitzaldiak eman. Pozgarria da aurrera egiten dutela ikusten duzunean. Hip-hopa, 7 jausi, Cumbia eta El tambor venezolano dantzatzen ikasten ari gara; eta gehienetan gustura gaude Eusle gelan, maitasun asko dagoelako.

Irakasleek euskararekiko erakusten duten atxikimenduak ikasleengan eragin positiboa izan dezakeela aipatzen du irakasle batek. Bere ikaslearen hitzak errepikatzen ditu: eragin hori islatzen dute argi eta garbi. Ikaslearen hitzek adierazten dute, halaber, euskararen ikaskuntza jotzen duela mugikortasun sozialerako tresnatzat eta harrera gizartean integratzeko bidetzat.

Ikasle honek horrela amaitu zuen bere gogoeta: "zu oso irakasle berezia izango zara, zure hizkuntza maite duzulako eta besteok maitaraztea egin duzulako eta ni, lehen Lehendakari emakume, beltza eta euskalduna izango naiz, eta berriro elkartuko gara. Esperantza badut!" Malu izena noizbait ikusten baduzue, gogoratu agian etorkizuna hor dugula.

Ikastetxean batzuetan gertatzen diren familien jarrera diskriminatzaileak ere badira kezka iturri irakasleentzat. Zenbait irakasle ezinegona adierazten dute guraso "autoktono" batzuk kexatu egiten direlako beraien seme-alaben geletan ikasle atzerritarrak daudelako. Komentario eta jarrera horiek moztearen aldekoak dira.

Nire eskolan gauza bera gertatzen da, familiak, beste tokietatik etorritakoak, denek elkarrekin ikasten eta jolasten dute. Hazi eta hezi ikastetxeak dira eta hain zuzen ere, gure eskolako sarrerako horman hori jartzen du, batzen gaituen eskola dela. Bertako familia batzuk orain dela urte batzuk kexatu egin ziren beraien seme-alaben geletan "kanpoko" ume asko zeudelako. Egia esanda, horrelako egoerekin asko haserretzen naiz eta momentu batean familia bati esan nion ni (zuzendaria) kanpoko nintzela ere eta hantxe nengoe-la bere seme-ari irakasten eta lasai egoteko. Beno, familia horrek, zorionez, gure eskolan jarraitzen du.

Gure ikerketako irakasleek adierazten dute ikasleek dituzten beharrei modu eraginkorrean eta profesionalean erantzuteko desioa. Beraien esku-



hartzeak egokiak diren eta ikasleak laguntzeko gai ote diren galdetzen diote bere buruari etengabe. Gaineratzen dute Eusle edo HIPI programetako irakaslea izatea ez dela soilik hizkuntza irakasle izatea eta bidea ez dela erraza, baina adierazten dute eskolako beste eragileen laguntzarekin aurrera egiteko nahia:

Hau irakurri nuenean, nire "beldur" hauek etorri zitzaizkidan burura. Gai izango ahal naiz ikasleek borrokatu behar duten guztiaren aurrean haiei laguntzeko? Noizbait egin al dut mindu dituen komentariorik gelan, ohartu gabe? Noizbait gelan arazorik suertatu zaidanean, modu egokian konpondu al dut? Iruditzen zait oso zaila dela aukeratu dugun bidea, baina irakasle, ikasle, lankide, lagun... guztien laguntzarekin gure ikasleak irakasten, "hezten" ikasten ari naiz egunero.

Zure hitzek erabat hunkitu naute! Jarrai dezagun hezten, desikasten, ikasten, entzuten eta ekiten.

Neuk ere horrelako beldurrak izan ditut noizbaiten. Gazteak heztea erantzukizun handia da, izan ere, gure balioak eta ideologiak transmititzen dizkiegu zeharka, eta askotan ez da erreza objektiboki ikasleak heztea. Hala ere, uste dut hemen gauden guztiok bokazioz aukeratu dugula ofizioa, Eusle bezalako programak ez baitira errazak. Emozionalki, niretzat behintzat, erronka handia da; izan ere, asko enpatizatzen dut ikasleen bizipenekin eta esperientziekin, eta horrek emozioen kudeaketa egokia izatea suposatzen dit, ikasleei ere euren emozioak kudeatzeko orduan beharrezkoak dituzten tresna egokiak eskaini ahal izateko. Ziur nago, bide polit honetan askotan hanka sartu dudala, paperak galdu ditudala edo nire komentarioekin norbait mindu dudala, baina honetaz konturatzeak ere gure lana bide onetik doala pentsarazten dit, eta gure ikasleak hezteko eta laguntzeko era hobetu daitekeela ikusteko gai bagara, seguru nago gure jarduna aberastuz aurrera egingo dugula.

Gure ikerketako irakasleak ikasten jarraitzeko prest daude. Egindako formazio-prozesua positibotzat jotzen dute, eta adierazten dute prozesuan erabilitako dispositiboek esker (testuak, bideoak, ariketak, elkarrizketak...) asko ikasi dutela. Elkarrengandik ikasteko aukera azpimarratzen dute. Lehenetsunezkoa da irakasleen ikaskuntza eta hausnarketa ahalbidetzen duten inguruneak erraztea, irakasleek esperientziak eta praktikak partekatu

ahal ditzaten, ikasgelan egiten dituzten esku-hartzeak hobetzeko eta gizartean eragiteko.

Kulturarteko hezkuntzaren arloan lan egiteak asko lagundu dit hezitzaile eta pertsona gisa. Gainera, eta bereziki, asko harritu nau foro honetan zuen ikasleen inguruko egoerak irakurtzeak. Identitatearen eraikuntzaren inguruan aste honetan irakurri dugun artikulua irakurtzeak gaiari buruz sakon hausnartzeko eta gure hezkuntza-komunitatearekin partekatzeo aukera eman dit, eta gure jarduna, jarre-  
rak eta sinesmenak berrikusten, berridazten eta aldatzen lagunduko digu horrek.

Egia esan, Eusleko ikasleak uharte batean bizi dira, eskolan dauden bitartean, baina kalera, auzora edo hirira ateratzean, gizarteak baztertzen ditu. Agian ez era zuzenean, baina gizarteak ez ditu onartzen (batzuek ahaztu dutelako nondik datozen, eta beste batzuek hobea-  
goak direla uste dutelako). Jarrai dezagun irla hau elikatzen, pixkaka zabal dadin, etorkizunean gai honi buruzko gogoetak iraganeko pasadizoak izan daitezten.

## 6. Ondorioak eta gogoeta

Hasteko, identitateaz ari gara eta termino ezberdinak daude bere izaeraren konplexutasunari erreferentzia egiten diotenak, besteak beste goian aipatutako "identitate transkulturala" (Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco 2003). Gure aldetik, "identitate plurala" terminoa erabili dugu testu honetan Maaloufek (1999) erabiltzen duen erara eta baita ikerketa honen egileetariko batek ere (Barquín 2009; 2015), honako hau adierazteko: jatorriarekin loturaz gain, harrera gizartearekin lotura eta identifikazioa ere eraikitzen dela.

Gure ikerketan ikusi dugu "nongoa zara?" galdera maiz egiten zaiela ikasleei eskolan eta gizartean oro har. Irakasleen hitzek erakutsi dutenez, ikasleei "nongoa zara?" galdetzen zaienean, badaude jatorrizko herrialdeekin soilik identifikatzen direnak, jatorrizkoaren eta harrera herrialdearen artean zalantza dutenak, herrialde batekoa ez bestekoa sentitzen ez direnak, jatorrizko herrialdea eta euskal gizartea –biak– aipatu nahiko lituzketenak, bes-

teei jatorrizko herrialdea soilik aukeratzeko aholkatzen dietenak, eta baita ere, eskolan bertakotasuna eta pertenezia garatzen dutenak.

Irakasleek ere "nongoa zara?" galdera maiz egiten diete ikasleei, ikasleek jatorrizko herrialdea soilik aipatuko dietelakoan. Ondorioztatu daiteke identitate pluralaren aukera ez dagoela oso presente ez ikasleen artean ez irakasleen pentsamenduan eta esku-hartzean. Kontrakoa esan dezakegu: izan ere, ikusi dugunez, ikasle batzuk identitate plurala formulatzeko zorian daudenean, beste ikasle batzuek ohartarazten diete erratzen ari direla eta jatorrizko herrialdea soilik aipatu behar dutela; une horretan irakasleak ez du esku-hartzen identitate plurala adierazteko bidea ez ixteko. Ukutzen ari dena kasu horietan guztietan bertakotasuna garatzeko aukera da.

Gogoratu dezagun "nongoa zara?" galderak, berez, bi esanahi dauzkala: 1) "non jaio zinen?" (batzuetan "nondik etorri zara?" moduan ulertuta) eta 2) "zein lurralderekin identifikatzen zara?". Herritar askoren ikuspegiaren esanahi horiek guztiak lotuta daude (eta jakintzat ematen da jaio zaren lekuko sentitzen zarela eta handik etorri zarela zuzenean). Esanahi horiek sistematikoki lotzea problematikoa izan da beti, euskal gizartean ere bai, baina batez ere gaur egungo errealitatean, non immigrazioaren esperientziak hainbat pertsona zeharkatzen dituen: pertsona horiek ez dira bizi jaio ziren lekuan, eta, jaiolekutik atera ondoren eta bizi diren gizartera heldu baino lehen beste herrialde batzuetan ere bizi izan dira maiz. Komeni da, beraz, adierak bereiztea, eta "non jaio zinen?" jakin nahi izatekotan, horrela galdetzea, eta ez "nongoa zara?" formulatzea, aipatutako esanahien artean lotura ez delako automatikoa.

Ikusi dugunez, bertakotasuna presente ez dagoen identitate bakarraren ikuspegi oso hedatuta dago: ikasleen artean, irakasleen artean eta gizartean oro har. Ikuspegi murriztaile horren ondorioak arlo pertsonalean islatzen dira: ikasle batzuk minduta agertzen dira eta desabantailan sentitzen dira ez zaielako onartzen bertako moduan agertzea. Baina, gure ustez, ondorioak euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduari dagokionez ere kontuan hartu beharko lirakeke, herritar horiek nekez sentituko dituztelako euskara eta euskal kultura berezko moduan ("hemengoan" kontuak izango dira) eta horrek eragina izan dezake jarreran, ezagutzan eta erabile-

ran. Eta gurpil zoro moduan, horrek ikasleen integrazioan eta etorkizuneko haien aukeretan eragingo du eta haien desabantaila areagotu dezake.

Jatorrizko kulturatik eta harrera herrialdeko kulturatik aukeratutako aspektuekin identitate etniko berri bat osatzeak, berriz, eragin positiboa izango du haien bizitzaren hainbat arlotan, esaterako esperientzia akademikoan, eta ondorioz, gizarte berrian egingo duten egokitzapenean. Ikuspegi plurala, bestalde, tresna izan daiteke Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) aipatzen dituzten “ihesaldi etnikoa”-ren eta “oposizio aktibo”-aren muturreko posizioetatik aldentzeko. Egileek azaltzen duten bezala, “identitate transkulturala” izendatzen duten posizioan daudenean, haur eta gazte horiek lortzen dituzte konpetentzia bikultural eta elebidun edota eleanitz batzuk, harrera gizartean egokitzea errazten dutenak. Eta eroso arituko diren pertsonak arrakasta handiagoa izango dute eta lortu ahal izango dute heldutasun eta zoriontasun maila altuagoa (Stonequist 1937).

Izan ere, identitate pluralaren ikuspegia -non bertakotasuna ere parte den-, onuragarriagoa da bakarrarena baino, ez soilik ikasleen ongizate emozionalari eta esperientzia akademikoari begira; euskararen biziberritze prozesuari eta ekitateari begira ere bai: euskara zerbait propio moduan estimatzea, ikastea eta erabiltzea lagungarria da euskal gizartean egokitzeko eta lan munduan hobeto kokatzeko. Gizarte-kohesioa ere tartean dago: identitate pluralak “itsasgari soziala”-ren funtzioa bete dezake. Eta alderantziz: lurralde- eta kultura- identitatea bada faktore bat euskararen biziberritze prozesuan. Gure ustez, komeni da, beraz, arlo horri dagokionez ere, identitatearen trataeran arreta jartzea hezkuntzan.

Gogoratu dezagun, horrekin lotuta, gure ikerketako irakasle batzuk baikor agertzen direla eta azaltzen dutela atzeritar jatorriko belaunaldi berriek eskolan pertenezia sentimendua garatzen dutela eta hobeto integratzen direla eskolan aurreko belaunaldietako ikasleak baino.

Bestalde, hizkuntzaren eta identitatearen arteko erlazioa oso estua da (Giles eta Johnson 1987; Berasategi *et al.*, 2016) eta hizkuntzan murgiltzeko programetan lanean ari diren profesionalak, ikasle etorri berriei euskara irakasten dieten neurrian, beren identitatearen eraikuntzan eragiten ari dira. Euskarak duen garrantzia ikasleei transmititzen ahalegintzen dira,

haien ustez euskara ikastea eta erabiltzea ez baita soilik komunikatzeko tresna bat baliatzea, baizik eta harrera herrialdeko kulturarekin identifikatzeko ekintza sinboliko bat eta kultura horretako parte izateko modu bat, eta horrek lagundu ahal die bertakotzen eta identitate plurala garatzen. Irakasleek dioten bezala, gainera, garrantzitsua da irakasleek gelan euskararekiko maitasuna erakustea eta transmititzea. Hori guztia, ikasleek beraien familiako hizkuntza albo batera utzi gabe.

Irakasleen eragina prozesuan ere azpimarratu behar da, ikasle horiekin zuzenean lanean ari diren eragileak direlako eta identitatearen eraikuntzaren prozesuan aurrera egiten lagundu ahal dietelako, ikerketa honetako ekarpenetan ikusi ahal izan dugun bezala. Identitatea negoziatzeko prozesua gizarte-esperientzien bidez elikatzen da: irakasleen begiradak eta esku-hartzeak lagundu dezake ikasleek ikastetxetik kanpo jasoko dituzten ikuspegi mugatzaileagoak elaboratzen (Barquín 2009). Prozesu horretan, desiragarria da irakasleek esku-hartze kontziente eta egokia egitea.

Irakasleen adierazpenetan sentimendu bat azaleratzen da behin eta berriz identitatearen gaiarekin lotuta: egonezina, mina edo sufrimendua. Pertinentzia eta identitatea eraikitzeo prozesuan zehar gertatzen diren zailtasunek, zalantzek, erasoek... ezinegona sortzen dute. Gure ikerketako irakasleek ikasleekin enpatizatzen dute eta irakasle batzuek haien esperientzia pertsonalak azaltzera animatzen dira. Haietako batzuk espainiar estatuko beste eskualde batzuetatik etorritako familien seme-alabak ziren eta autoktonoen aldetik bertakotasuna ukatzen zitzairen; familia euskalduna zuten irakasle batzuek, berriz, azaltzen dituzte euskalduna ez zen inguru batean jasotako erasoak. Pasarte horiek aspaldi gertatu ziren eta irakasleen egoerak beste batzuk dira orain, baina haurtzaroan eta gaztaroan sentitutako bidegabekeria eta mina ez dituzte ahaztu. Posible izan beharko litzateke, ikerlarion ustez, identitatearen gaiak gelan lekua aurkitzea, egonezinak elaboratzeko eta kudeatzeko eta gaintzeko tresnak eskuratzeko. Eta besteen ulermena eta trataera ona jorratzeko, noski, baita identitatearen arloan ere.

Irakasleen azalpenetan kusi dugun bezala, estereotipoak eta diskriminazioa bertakotasuna (eta, beraz, identitate plurala) eraikitzeo oztopo dira (Barquín 2009). Ikasle etorri berriek gutxiespen jarrerak jasotzen dituzte

hainbat autoktonorengandik, talde gutxituen partaide izateagatik estereotipo multzo bat esleitzen dizkietelako. Gehienetan, jarrera diskriminatzaile horiek haien ezaugarri fenotipikoei, hizkuntzari eta janzkerari lotuta daude, eta horrek zaildu egiten du identitate adaptagarri eta malgu bat garatzea (Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco 2003), are gehiago, gehiengo zuriarekin distantzia handiagoa den heinean (Warner eta Srole 1945): pertsona ez zuriak, ez kristauak, gaztelaniaz ez dakitenak... ikasle horiek izango dira diskriminatuenak eta zailtasun handiagoak izan ditzaketenak identitate plurala eraikitzeran.

Esan dezagun, bestalde, formazio prozesuan parte hartu duten hainbat irakaslek identitate pluralaren aukera ezagutu dutela, hain zuzen, ikastaroaren edukiei esker, non gaiaren inguruan testu batzuk eta gogoeta egiteko ariketa batzuk proposatu zaizkien. Irakasleek, gure ikerketan erabilitako ekarpenetan, adierazten dute kontzeptu berria izan dela haientzat eta kontzeptua egokitzen duten tresna pedagogiko moduan. Izan ere, baliagarria izan zaie unera arte ikasleekin egindako praktika analizatzeko eta aldatzeko asmoa pizteko: irakasleek kontzientzia hartzen dute "nongoa zara?" galderaren erabilera gelan desegokia izan daitekeela, maiz identitate bakarra eta soilik jatorriarekiko lurraldearekin lotua bultzatzen duelako; seinalatzen dute aurrerantzean beste modu batean jokatu nahi dutela. Azpimarratzekoa da formazio-prozesuaren ahalmena, beraz: kasu honetan gelan ohikoa den prozedura pedagogiko bat desnaturalizatzeko eta birpentsatzeko aukera eman die irakasleei.

Berebiziko garrantzia dauka hezkuntzako eragileek, eta Eusle eta HIPI programatako irakasleek bereziki, kulturarteko hezkuntzari, eta konkretuki identitatearen gaiari lotutako formazioa jasotzea. Azterlan honetan parte hartu duten irakasleek horren beharra adierazi dute haien ekarpenetan, eta baita haien komunitateko profesionalekin norberaren esperientziak partekatzekoa ere. Irakasleen hitzetan, horrek lagunduko lieke gelan ikasle etorri berriekin egiten dituzten esku-hartzeak hobetzen.

Bukatzeko, esango dugu gure ikerketaren mugak gainditzea komeni dela, eta oso interesgarria izan daitekeela ikasleen esperientziak eta iritziak jasotzea, horrek euskal gizartean dauden integrazio eta bazterketa mekanismoak

identifikatzen lagunduko bailiguke. Hautzaroko eta nerabezaroko identitatearen eraikuntza aztertzea erronka handia da, adinaren ezaugarriak eta pentsamenduak eta emozioak adierazteko mugak kontuan baditugu. Ikuspegi etnografikoa erabiltzeak desafio horri aurre egiteko aukera ematen du.

Azken esaldiak balio beza gurekin gogoeta egin duten irakasleei eskerrak emateko. Askok ikasi dugu elkarrekin egindako prozesuari esker.

## 7. Bibliografia

BARQUÍN, A. (2008). «Immigrazioa eta euskara: gogoetarako zenbait gai», *Jakin* 165: 75-97.

——— (2009). «¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela», *Educar* 44: 81-96.

——— (2015). «¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?», *Educar*, 51 (2) 443-464.

BARQUÍN, A. eta GOIKOETXEA, N. (2022). «Euskara eta XXI. mendeko immigrazioa Euskal Herrian», U. Røyneland, P. Lane, eta L. Grenoble (ed.). *Linguistic Minorities in Europe Online*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/lme.18120522>.

BERASTEGI, N., LARRAÑAGA N., GARCÍA I. eta AZURMENDI, M.J. (2016). «Kulturarteko harremanak bigarren hezkuntzan: ikasle etorkinen eta bertakoen akulturazio-orientazioak», *Tantak*, 28 (2) 61-83.

ESTEBAN-GUITART, M., MONREAL-BOSCH, P. eta VILA, I. (2013). «A qualitative study on transnational attachment among eight families of foreign origin», *Psychology. Bilingual Journal of Environmental Psychology*, 4, (3), 245-255.

ESTEBAN-GUITART, M. eta VILA, I. (2015). «The voices of newcomers. A qualitative analysis of the construction of transnational identity», *Psychosocial Intervention*, 1, (24) 17-25.

EUSTAT. (2022). *Los nacimientos descendieron un 5.6% en el primer trimestre de 2023 en la C.A. de Euskadi*. [Prensa oharra]. Hemendik jasota: [https://www.eustat.eus/elementos/Los-nacimientos-descendieron-un-5,6-en-el-primer-trimestre-de-2023-en-la-CA-de-Euskadi/not0021229\\_c.html](https://www.eustat.eus/elementos/Los-nacimientos-descendieron-un-5,6-en-el-primer-trimestre-de-2023-en-la-CA-de-Euskadi/not0021229_c.html).

GILES, H. eta JOHNSON, P. (1987). «Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance», *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 69-99.

IKUSPEGI. INMIGRAZIOAREN EUSKAL BEHATOKIA. (2022). «Atzerritar jatorriko biztanleak EAE-n 2022», *Immigrazioaren Begirada*, 56: 1-5.

IZTUETA, I. 2015. *Cultura Vasca versus Euskal Kultura*. San Sebastián: Utriusque Vasconiae.

MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

ORTEGA, A., AMORRORTU, E., GOIRIGOLZARRII, J. eta URLA, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitatea*. Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia & Deustuko Unibertsitatea.

PEREZ, K., AZPEITIA, A. eta OZAETA, A. (2021). *Irakasleen prestakuntza gogoeta-sua, hezkuntza berritzeko giltza*. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.

PIKO, B. (2020). «Eskola inklusiboa: atzerritar jatorriko ikasleak», *Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria*, (65), 44-51.

PORTES, A. (1996). *The new second generation*. New York: Russel Sage Foundation.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto

STONEQUIST, E. V. (1937). *The marginal man: a study in personality and culture conflict*. Scribner/Simon eta Schuster.

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.

TADMOR, C. T., TETLOCK, P. E. (2006). «Biculturalism: A model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37: 173-190.

TADMOR, C. T., TETLOCK, P. E., PENG, K. (2009). «Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40: 105-139.



URIZAR, A. (2018). *Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokarra duen gazte talde baten sozializazio prozesuaren azterketa* [Doktoretza tesia]. Mondragon Unibertsitatea.

——— (2020). «Euskal hezkuntza sisteman eskolatutako marokoar jatorrizko gazteak eta euskara», *Euskera* ikerketa aldizkaria, 65 (2), 397-416.

WARNER, W. L. eta SROLE, L. (1945). *The social systems of American ethnic groups*. New Haven, CT and London: Yale University Press.

