

E U S K E R A

IKERKETA ALDIZKARIA



2023
68, 2
BILBO
ISSN 0210-1564



EUSKALTZAINDIA

Plaza Barria, 15. 48005 Bilbo
Telefonoa: 94 415 81 55 • Faxa: 94 415 81 44
posta elek.: euskeraaldizkaria@euskaltzaindia.eus
webgunea: <https://euskera-ikerketa.euskaltzaindia.eus>

Aldizkari hau beste agerkariekin trukutzen da
Esta revista admite el intercambio con otras publicaciones
Cette revue s'échange avec d'autres publications
This journal can be exchanged for others by agreement

Testuen hizkuntza-orrasketa: Euskaltzaindiaren Hizkuntza Kalitatearen Behatokia zerbitzua (HIZBEA)

© EUSKALTZAINDIA / R.A.L.V. / A.L.B.

Eskubide guztiak jabedunak dira. Ez da zilegi liburuki hau osorik edo zatika kopiatzea, ez sistema informatikoeekin beronen edukia biltzea, ez inongo sistema elektronikoa edo mekanikoa, fotokimikoa, elektrooptikoa, fotokopiaz, erregistratuz edo beste bitartekoz beraz transmititzea, aipamenetarako izan ezik, argitaratzailearen edo *copyright*aren jabearen alde aurreko eta idatzizko baimenik gabe.

ISSN: 0210-1564

Lege-gordailua: BI-1244-58

Diseinua: www.ikeder.es

Aurreinprimaketa: Composiciones Rali, S.A.
Costa, 12-14, 7. ezk. – 48010 Bilbo

Inprimategia: Printheaus, S.L.

EUSKERA IKERKETA ALDIZKARIA

Euskera ikerketa aldizkariaren aurrekari gisa, *Euskera* Euskaltzaindiaren agerkari ofiziala izan da 1920. urtetik 2022ra bitartean. 2023tik aurrera bi argitalpen mota dira: batetik, *Euskera* ikerketa aldizkaria eta bestetik, *Euskaltzaindiaren buletina*. Lehenak Akademiaren lan esparruetako ikerketa-artikulu originalak, liburu-aipamenak eta antzekoak jasotzen ditu, eta paperean eta euskarri informatikoan argitaratzen da. Bigarrenak Euskaltzaindiaren lana eta bizitza akademikoa biltzen ditu eta modu elektronikokoan argitaratzen da. *Euskera* ikerketa aldizkariak bi zerbaki argitaratzen ditu urtero. Lehena, martxo-apirila inguruan (urtarrila-ekaina aldiari dagokiona) eta bigarrena, iraila-urria (uztaila-abendua aldikoa). Ikerketa artikuluak argitaratzeko, Idazketa batzordeak, anonimotasuna bermatuz, kanpo ebaluatzaileen iritzia jasoko du PEER REVIEW itsu bikoitza sistema erabiliz.

***Euskera* ikerketa aldizkaria honako aurkibide, zerrenda eta datu-baseetan dago:**

- Azkue Bibliotekaren katalogoan
- Euskaltzaindiko webgunean
- Latindex Katalogoan
- Inguma datu-basean
- ISOC datu-basean
- Linguistic Bibliography datu-basean
- Dialnet datu-basean
- Emerging Sources Citation Index-en (ESCI)

Kalitate adierazleak:

CIRC (2021): C maila

MIAR (2021): 8.0 (ICDS)

Como publicación previa a *Euskera ikerketa aldizkaria*, la revista *Euskera* ha sido el órgano oficial de Euskaltzaindia y se ha publicado desde 1920 hasta 2022. De 2023 en adelante son dos tipos de publicación: *Euskera ikerketa aldizkaria* y *Euskaltzaindiaren buletina*. La primera publica artículos de investigación originales, reseñas de libros y otros contenidos del ámbito de investigación de Euskaltzaindia, y se publica en papel y en formato electrónico. La segunda recopila la vida y el trabajo académico de Euskaltzaindia y se publica de forma electrónica. *Euskera ikerketa aldizkaria* publica dos número anuales: la primera (enero-junio) entre marzo y abril y la segunda (julio-diciembre) entre septiembre y octubre. Para publicar los artículos de investigación el Consejo de Redacción recaba, utilizando el sistema de doble ciego PEER REVIEW, la opinión de evaluadores externos.

La revista *Euskera ikerketa aldizkaria* está disponible en los siguientes catálogos y bases de datos:

- Catálogo de la Biblioteca Azkue
- Página web de Euskaltzaindia
- Catálogo Latindex
- Base de datos Inguma
- Base de datos ISOC
- Base de datos Linguistic Bibliography
- Base de datos Dialnet
- Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Indicadores de calidad:

CIRC (2021): Categoría C

MIAR (2021): 8.0 (ICDS)

Précurseure d'*Euskera ikerketa aldizkaria*, la revue *Euskera* a été la publication officielle de l'Académie de la langue basque – Euskaltzaindia de 1920 à 2022. À partir de 2023, il y a deux publications différentes : d'une part, la revue *Euskera ikerketa aldizkaria* et, d'autre part, *Euskaltzaindiaren buletina*. La première contient des articles de recherche originaux, des compte rendus de livres et autres dans les domaines de travail de l'Académie, et est publiée sur papier et sur support informatique. La seconde couvre le travail et la vie de l'Académie; elle est publiée électroniquement. *Euskera ikerketa aldizkaria* publie deux numéros par an : le premier vers mars-avril (correspondant à la période janvier-juin) et le second en septembre-octobre (correspondant à la période juillet-décembre). Avant de publier les articles de recherche, le Comité de Rédaction recueille l'avis d'évaluateurs externes en utilisant le système PEER REVIEW double aveugle, qui garantit l'anonymat.

La revue *Euskera ikerketa aldizkaria* est présente sur les catalogues et bases de données suivants :

- Catalogue de la Bibliothèque Azkue
- Page web d'Euskaltzaindia
- Catalogue Latindex
- Base de données Inguma
- Base de données ISOC
- Base de données Linguistic Bibliography
- Base de données Dialnet
- Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Indicateurs de qualité :

CIRC (2021) : Catégorie C

MIAR (2021) : 8.0 (ICDS)

As a publication prior to *Euskera ikerketa aldizkaria*, the review *Euskera* was the official organ of Euskaltzaindia, published from 1920 to 2022. From 2023 onwards there are two kinds of publication: *Euskera ikerketa aldizkaria* and *Euskaltzaindiaren buletina*. The former publishes original research papers, book reviews and other content in the research area of Euskaltzaindia, and is published on paper and in electronic format. The second documents the academic life and work of Euskaltzaindia, and is published electronically. *Euskera ikerketa aldizkaria* comes out twice a year: the spring issue (January-June) published between March and April and the second (July-December) between September and October. To publish research papers the Editorial Committee requests the opinion of external assessors, using the double-blind PEER REVIEW system.

***Euskera ikerketa aldizkaria* is available in the following catalogues and databases:**

- Catalogue of the Azkue Library
- Euskaltzaindia website
- Latindex Catalogue
- Inguma database
- ISOC database
- Linguistic Bibliography database
- Dialnet database
- Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Quality indicators:

CIRC (2021): Category C

MIAR (2021): 8.0 (ICDS)

EUSKALTZAINDIA



IDAZKETA KONTSEILUA – CONSEJO DE REDACCIÓN – COMITÉ DE RÉDACTION – EDITORIAL COMMITTEE

Burua: Andres Urrutia *euskaltzainburua*
Idazkaria: Adolfo Arejita (*Euskaltzaindiaren idazkaria*)

Kideak – Miembros – Membres – Members

MIXEL AURNAGUE CNRS. <i>Paris</i>	ASUN GARIKANO <i>Euskaltzaindia</i>
ENEKO BIDEGAIN HUHEZI. <i>Arrasate/Mondragon</i>	PATXI JUARISTI <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Leioa</i>
JEAN-BAPTISTE COYOS <i>Euskaltzaindia</i>	PATXI SALABERRI ZARATIEGI <i>Nafarroako Unibertsitate Publikoa (NUP). Iruñea/Pamplona</i>
EBA GAMINDE <i>Deustuko Unibertsitatea. Bilbo</i>	

AHOLKU BATZORDEA – CONSEJO ASESOR – COMITÉ CONSULTATIF – ADVISORY BOARD

OLGA ANOKHINA CNRS. <i>Paris</i>	PHILIPPE CHAREYRE <i>Université de Pau et des Pays de l'Adour. Pau</i>
MIREN AZKARATE <i>Euskaltzaindia. Donostia</i>	JEROEN DARQUENNES <i>Namur University. Belgium</i>
JOXE AZURMENDI <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Donostia</i>	BENASET DAZÉAS <i>Lo Congrès permanent de la lenga occitana. Pau</i>
XARLES BIDEGAIN <i>Paueko eta Aturri herrialdeetako Unibertsitatea. Baiona</i>	ANA ETXAIDE <i>Nafarroako Unibertsitatea. Iruñea/Pamplona</i>
HERVE LE BIHAN <i>Université Rennes 2. Rennes</i>	JOSE RAMON ETXEBARRIA <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Bilbo</i>
JOSU K. BIJUESCA <i>Deustuko Unibertsitatea. Bilbo</i>	MAITE ETXENIKE <i>Universitat de València. Valencia</i>
GIDOR BILBAO <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Vitoria/Gasteiz</i>	PILAR GARCÍA MOUTON <i>Profesora ad honorem ILLA-CSIC. Madrid</i>
ANA ISABEL BOULLÓN AGRELO <i>Universidade de Santiago de Compostela.</i>	EUGÈNE F.-X. GHERARDI <i>Università di Corsica Pasquale Paoli. UMR CNRS LISA. Corsica</i>
IÑAKI CAMINO <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Vitoria/Gasteiz</i>	PATXI GOENAGA <i>Euskaltzaindia. Vitoria/Gasteiz</i>
	RICARDO GOMEZ <i>Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Vitoria/Gasteiz</i>

MANUEL GONZALEZ
Real Academia Galega. A Coruña

MARTIN HAASE
University of Bamberg. Alemania

BERNHARD HURCH
Graz University. Austria

JOSE IGNAZIO HUALDE
University of Illinois. USA

ITZIAR IDIAZABAL
*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Vitoria/Gasteiz*

JOSEBA INTXAUSTI †
Euskaltzaindia. Donostia

IÑAKI IRAZABALBEITIA
Elhuyar Fundazioa. Usurbil

JACINTO ITURBE
*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Leioa*

XABIER ITZAINA
*CNRS, Centre Emile Durkheim, Sciences Po
Bordeaux. Bordeaux*

JABIER KALTZAKORTA
Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

JOSEBA ANDONI LAKARRA
*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Vitoria/ Gasteiz*

JON LANDABURU
CNRS. Paris

ALBERTO LOIZATE
Basurtuko Ospitalea. Bilbo

JUAN MADARIAGA
*Nafarroako Unibertsitate Publikoa (NUP).
Iruñea/Pamplona*

JOAN MARTÍ
*Institut d'Estudis Catalans, Secció Filològica.
Barcelona*

JÈP DE MONTROYA
Institut d'Estudis Aranès. Vielha (Lhèida)

ENEKO OREGI
Eusko Jaurlaritza. Vitoria/Gasteiz

JON ORTIZ DE URBINA
Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

ROSA MIREN PAGOLA
Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

JOSE ANTONIO PASCUAL
Real Academia Española. Madrid

ANDONI SAGARNA
Euskaltzaindia. Donostia

IBON SARASOLA
Euskaltzaindia. Donostia

ANA TOLEDO
Euskaltzaindia. Donostia

MIRIAM URKIA
UZEI. Donostia

HANS VAN DER VELDE
*Fryske Akademy / Utrecht University. Leeuwarden
(Netherland)*

MIKEL ZALBIDE
Euskaltzaindia. Donostia

JUAN JOSE ZUBIRI
*Nafarroako Unibertsitate Publikoa (NUP).
Iruñea/Pamplona*

Teknikariak: JON ARTZA. Euskaltzaindia. Bilbo

IBON USARRALDE. Euskaltzaindia. Donostia

Aholkulariak: JOSEBA ZABALETA eta ERRAMUN OSA (Euskaltzaindia. Bilbo)

E U S K E R A

AURKIBIDEA

IKERKETA ARTIKULUAK

- [11-39] Lehen Hezkuntzako haurren lagunarteko hizkera aisialdian: erdaren eragina bat-bateko adierazkortasunean
BEREZIARTUA ARRUABARRENA, Aritz, GUIRADO IRASUEGI, Odei eta ALONSO AMEZUA, Idurre
- [41-86] Pulunpa (e)ta Xin!, erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana. Esku-hartze pedagogikoaren ekin-tza-ikerketa
GUIRADO IRASUEGI, Odei eta RUA ALKAIN, Jone
- [87-115] Bertsolariak, erromesaldiak eta naufragioak: Klaudio Otaegi-ren kronika aitzindariak *Euskal-Erria* aldizkarian (1880-1887)
MURUA URIA, Imanol
- [117-148] Euskal tiktokerren edukiak eta hizkuntzaren lekua
URIONAGUENA, Mikel, FLORES, Beñat, BIDEGAIN, Eneko eta ZUBEROGOITIA, Aitor
- [149-181] “Gehiegitan galdetzen didate nongoa naizen”. Murgiltze pro-gramako ikasle etorri berriak eta identitatearen auzia
URIZAR, Ane, BARQUÍN, Amelia eta JIMÉNEZ DE ABERASTURI, Sara

OHARRAK

- [185-211] Los nombres de los dioses y diosas de Vasconia en la Antigüedad
ZALDUA ETXABE, Luis Mari

LIBURU AIPAMENAK

- [215-218] *Creación, traducción, autotraducción*
ETXEBARRIA, Arantza
- [219-225] *Libros en el terreno de juego: Literatura vasca y fútbol*
CALVO UGARTE, Oihane

Ikerketa artikuluak

Artículos de investigación

Articles de recherche

Research articles

Lehen Hezkuntzako haurren lagunarteko hizkera aisialdian: erdaren¹ eragina bat-bateko adierazkortasunean

Lenguaje informal del alumnado de Educación Primaria en su tiempo de ocio: influencia del español y del francés en su expresividad espontánea

Le langage informel des élèves de l'enseignement primaire pendant les loisirs : l'influence de l'espagnol et du français sur l'expressivité spontanée

Informal speech in primary school children in their leisure time: the influence of Spanish or French on their spontaneous expressivity

BEREZIARTUA ARRUABARRENA, Aritz
Ikastolen Elkarteko Gorputz Hezkuntza arloko arduraduna
eta material didaktikoaren sortzailea.
abereziartua@ehi.ikastola.eus

GUIRADO IRASUEGI, Odei
Pedagogoa eta Zirimola Ikastolen Aisialdi Taldeko arduraduna
eta ikertzailea. Ikastolen Elkartea
oguirado@ehi.ikastola.eus

ALONSO AMEZUA, Idurre
Euskal Ikasketetan doktorea eta Mondragon Unibertsitateko irakasle-ikertzailea
ialonso@mondragon.edu

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.263>

Noiz jaso: 2023-09-27

Noiz onartua: 2023-11-16

¹ Lan honetan, erdara diogunean, gaztelania zein frantsesa esan nahi dugu.

Ikerketa hau Euskaltzaindiaren Mintzola Egitasmoak, Ikastolen Elkarateak eta Mondragon Unibertsitateak gauzatu dute. Hain zuzen ere, eremu formalean lagunarteko hizkera lantzeak ea ikasleengan euskarazko hizkera informala areagotzeko eragin positiborik izan ote dezakeen dugu ikergai hiru erakundeok. Hemen aurkeztu dena, ikerketaren abiapuntua da. Euskal Herriko lurralde desberdinetako hamar ikastola hautatu dira, eta Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleek etxean, kalean nahiz ikastolan dituzten hizkuntza-ohiturak aztertu dira lehenbizi galdetegi bidez, laginaren izaera ahalik eta xeheen ezagutzeko asmoz. Horren ostean, behaketak egin dira ikastoletako aisia-esparruetan, lagina osatzen duten haurrok lagunartean daudenean zein hizkuntzatan hitz egiten duten zehaztu ahal izateko.

Gako-hitzak: Lehen Hezkuntza, aisialdia, lagunarteko hizkera, hizkuntza-ohiturak.

Esta investigación ha sido realizada por el Proyecto Mintzola, de Euskaltzaindia (Real Academia de la Lengua Vasca), la asociación Ikastolen Elkaratea y Mondragon Unibertsitatea. De hecho, es objeto de investigación por parte de las tres instituciones analizar si el empleo del habla coloquial en ámbitos formales puede ejercer una influencia positiva en el incremento del uso del euskera por parte del alumnado como lengua de comunicación en situaciones informales. A continuación, se presenta el punto de partida de dicho estudio. En primer lugar, se han seleccionado diez centros escolares (*ikastola*) de diversos territorios de Euskal Herria y se han analizado los hábitos lingüísticos del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria en el ámbito familiar, con sus amigos o amigas y en la escuela.

Palabras clave: Educación Primaria, tiempo de ocio, lenguaje informal, hábitos lingüísticos.

La présente recherche a été financée par le Projet Mintzola d'Euskaltzaindia, l'association Ikastolen Elkaratea et Mondragon Unibertsitatea. Le but était d'étudier si, dans les trois institutions, le traitement du registre amical dans un domaine formel peut avoir un effet positif sur l'utilisation du langage informel en basque chez les élèves. Nous présentons ici le point de départ de la recherche. Nous avons tout d'abord sélectionné dix écoles (*ikastola*) de différents territoires du Pays Basque et, par le biais d'un questionnaire, nous avons analysé les habitudes langagières des élèves de CM1 à la maison, à l'extérieur et à l'ikastola dans le but d'appréhender de manière précise les caractéristiques de notre échantillon. Ensuite, nous avons procédé à des observations dans les cours de récréation de ces ikastolas pour pouvoir identifier dans quelle langue communiquent les enfants composant l'échantillon lorsqu'ils sont entre copains.

Mots-clés : enseignement primaire, loisirs, langage informel, habitudes langagières.

This study was funded by the Mintzola Project of the Royal Academy of the Basque Language (Euskaltzaindia), by the Basque School Association (Ikastolen Elkartea) and by Mondragon Unibertsitatea. Our purpose was to examine whether speech among friends in a formal setting can have a positive effect on increasing informal speech in Basque among students. We present the first steps of this research here. Ten schools (ikastolas) from different territories in the Basque Country were selected, and the language habits of students in their fourth year of Primary Education at home, outside the home and at school were initially examined via a questionnaire in order to obtain baseline information about the sample in as much detail as possible. We then observed the participating children in the recreational areas of the schools in order to determine which language(s) they speak with their friends during their free time.

Keywords: Primary Education, leisure time, informal speech, language habits.

BEREZIARTUA ARRUABARRENA, Aritz, GUIRADO IRASUEGI, Odei, ALONSO AMEZUA, Idurre (2023). «Informal speech in primary school children in their leisure time: the influence of Spanish or French on their spontaneous expressivity», *Euskera ikerketa aldizkaria*, 68, 2: 11-39.

1. Sarrera

Aspaldiko kezka da, euskararen ezagutzak gora egin arren, euskararen erabilera ez dela maila berean areagotu; aitzitik, leku batzuetan atzera ere egin du. 2023an Soziolinguistika Klusterrak argitaratutako datuen arabera (Ramirez 2017), argi-itzalak daude lurraldeka, euskararen kale-erabilera-aren bilakaerari dagokionez: Bizkaian azken hamar urteetan behera egin du; Gipuzkoan azken bosturtekoan hasi da atzerakada; Araban, eta batez ere Nafarroan, gora egin du erabilerak azken bost urteetan; eta Ipar Euskal Herrian inoizko erabilera-indizerik baxuena jaso dute. Bestalde, hamar urteotan adin-talde guztietan atzerakada gertatu da, Ipar Euskal Herriko haurren kasuan izan ezik (horien artean, euskararen erabilera 2,5 puntu igo da).

Oraindik datu berrien korrelaziorik ez badugu ere, aurreko Inkesta Soziolinguistikoak egindako korrelazioen analisiaren arabera (Aizpurua 2018), hiru aldagaik erakusten dute Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE), Nafarroan zein Ipar Euskal Herrian, erabilerarekiko korrelaziorik handiena: a) erabilera-eremuan dagoen euskararen ezagutza (etxean, lagunartean nahiz lankideen artean), b) gune soziolinguistikoa eta c) euskara erabiltzeko erraztasuna. Era berean, erraztasunaren eta lehen hizkuntzaren arteko korrelazioa oso handia da. Inkesta Soziolinguistikoak aztertzen duen unibertsoa Euskal Herriko 16 urte edo gehiagoko biztanleena da, eta aintzat hartzeko moduko datuak dira, euskararen erabileraren errealitatera hurbiltzeko. Izan ere, inkestaren emaitzek zenbait ondorio garrantzitsu azaleratu dituzte (Aizpurua 2018): lehenengo, euskaldun gehienek ez dutela harreman-sare nahikoa euskara normaltasunez erabiltzeko; bigarren, 25 urtetik beherako gazteen erdiek baino gehiagok etxetik kanpo ikasi dutela euskara; eta hirugarren, hiltun berri horietako askorentzat eskola edo eskolako lagunartea dela euskaraz aritzeko aukera bakarrenetakoa. Horrez gain, erdaraz (gaztelania eta frantsesa) hitz egiteko erraztasun handiagoa dutenen ehunekoek gora egiten jarraitzen dute (alegia, gehiago dira erdal elebidunak euskal elebidunak baino). Iurrebasok (2021) emandako datuen arabera, «gordin azaleratzen zaigu gaitasunean ere euskara izugarri ahul dagoela Euskal Herrian erdaren aldean [...] hiltunen % 7,4ri bakarrik zaie errazagoa euskaraz

hitz egitea erdaraz baino, eta, aldiz, erdaraz errazago moldatzen direnak % 84,6 dira».

Testuinguru horretan, haurretan ere ohiko bihurtu da gaztelaniaz zein frantsesez aritzea lagunartean, eta euskaraz dabiltzaneren kasuan ere, erdal lexikoa, esamoldeak, sintaxia... erabiltzea. Hori horrela, artikuluko honek aztergai du Euskal Herri luze-zabaleko ikastoletan Lehen Hezkuntzako 4. mailako haurrek zein hizkuntzatan hitz egiten duten ikastolaren eremuko aisia-esparruan, eta lagunartean zein esamolde baliatzen dituzten euskaraz nahiz erdaraz.

Kode-alternantziak gertatzen diren kasuetan arrazoiak askotarikoak izan daitezke, dela funtzio zehatzak betetzeko, dela hizkuntza-gaitasun eza konpentsatzeko. Hala, garrantzitsua da jakitea zein testuingurutan erabiltzen dituzten euskarazko esamoldeak eta zeinetan erdarazkoak. Horri lotuta, haurrek lagunarteko esamoldeak noiz darabiltzaten aztertuko dugu, alegia, jolasean ari direnean ala bestelako solasaldietan erabiltzen ote dituzten jakin nahi dugu, egoera horiek baldintzatzen ote duten ala ez hizkuntza baterako edo besterako joera, eta hautu horietan solaskideen adinak eta sexuak eraginik ote duen.

2. Gazteen hizkera

Ikerketa honetan, ikastoletako haurren hizkera-komunitatea dugu aztergai: gizarte-talde horrek partekatzen duen hizkera-aldaera eta aldaera horren erabilera. Beste modu batera esanda, ikastoletako haurrek beren artean dituzten jarduera-komunikatiboak ditugu aztergai.

Hizkera-komunitatearen kontzeptuak aldea du hizkuntza-komunitatearekin. Izan ere, Chomskyren hizkuntza-komunitatearen kontzeptuak hizkuntza bereko hitzunen multzoari erreferentzia egiten dio:

Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten, efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas

mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones lingüísticos». (Labov 1981, in Vasquez 2014: 60)

Gainera, Morenok (2005) aipatu zuen hizkuntza-komunitatea hizkuntza baten erabilerak ezaugarritzen duela, erabiltzen den une historikoa zehaztu gabe; aldiz, hizkera-komunitateak une historikoak partekatzen ditu. Caussek (2009) ere bide beretik definitu zuen hiztun-komunitatearen kontzeptua:

El grupo humano enmarcado en un espacio geográfico determinado que comparte, en lo fundamental, comunión de actitudes, sentimientos y tradiciones y unos usos y patrones lingüísticos comunes correspondientes a una lengua histórica o idioma; con las características propias que le permiten identificarse como tal. (Causse 2009: 17)

Ikerketa honetan, hizkera-komunitatearen ereduari jarraitu diogu (Martirena 2007), non aldagai sozial bat (adin eta espazio geografiko jakin bateko ikasleen testuinguru), hizkuntza-fenomeno batekin (lagunarteko elkarriketetan duten esamoldeen erabilera) lotu den.

Era berean, hizkera-komunitateaz dihardugu, eta ez sare sozialaz; izan ere, sare sozialaren kontzeptua hipotesi batetik abiatzen da, eta hor hiztunen arteko elkarrekintzak sare gisa aztertzen dira (Parodi eta Santa 1997). Aztergai ditugun hizkera-kideek, ordea, ez dute gainontzeko ikastoletako kideekin hizkuntzazko elkarrekintzarik. Aldiz, badute berbazko berezko erreperitorio bat.

Hori horrela, hizkuntza-komunitateen barruan, hizkera-komunitateak sortu ohi dira, eta hizkuntzaren erabileran, Zalbidetik (2020: 44) dioen moduan, hizkuntza estandarrak bezain funtsezkoak dira eguneroko mintzamolde arruntak: «maiztasun handikoak, hiztun gehienei ‘berez’ ateratzen zaizkienak eta, horrexegatik, eguneroko mintzajardun arrunta zurkaizteko alboraezinak».

Hizkuntza-eredu bateratuak bezala, eguneroko mintzamolde arruntak ez du definizio bakar, orokor eta unibokorik (Zalbidetik 2020). Euskaltzaindiak hizkera *kolokial* izendatu ditu lagunarteko eta etxeko hizkera (Euskaltzaindia 2018). Legarrak (2019) formal ≠ informal bereizketaren alde egin du,

eta dio, hizkera informala edo lagunartekoa euskalkiekin lotu izan dela zuzenean, eta formala, berriz, euskara batuarekin, baina horrek ez duela horrela izan behar, ezinbestean. Halaxe jaso zuen Zuazok (in Legarra 2019):

Euskara denbora luzean inguru hurbileko hizkuntza izan da, eta inguru hurbil horretan euskalkia erabili izan da berriki arte. Testuinguru formaletan, berriz, salbuespenak salbuespen, historiako une askotan erdarara jo izan da. Horrek ez du esan nahi, ordea, euskalki formalik edo lagunarteko [euskara] baturik ez dagoenik. (Legarra 2019: 217)

Ildo horretatik, euskalkirik ez duten ikasleetan «lagunarteko euskara batu informala» indartzean eta zabaltzean egon liteke gakoa. Zalbidetik (2020) hurrengo ezaugarri hauek jaso ditu, besteak beste, eguneroko mintzamolde arruntaz jardutean: a) eguneroko mintzamolde arruntak hizkuntza estandarren ukitu-eraginik ere badu; b) hiztunon ahozko jarduna ez da normalean hizkuntza estandar hutsa, eta c) ez ditu hizkuntzaren formaltasun-, zuzentasun- eta gramatikaltasun-arauak osorik ageri. «William Labov eta beste zenbait aditu gogoan izanik, «erregistro informala» da eguneroko mintzamolde arrunta» (Zalbidetik 2020: 48). Horrez gain, erdararen inpaktu bizia du, Zalbidetaren ustez, euskaldunon eguneroko mintzamolde arruntak, bai eta aldakortasun geografiko ohargarria nahiz dibertsifikazio soziologiko nabarmena ere. Oro har, eguneroko mintzamolde arrunta gurasoetatik transmititu izan da seme-alabetara (Zalbidetik 2020), baina gorago aipatu bezala, errealitate soziolinguistikoa aldatzen ari da, eta 25 urtetik beherako gazteen erdiek baino gehiagok etxetik kanpo ikasi dute euskara.

Aizpuruak (2018: 44) azpimarratu duen moduan, «hainbat faktorearen artean, bi dira euskararen erabilera bereziki eragiten dutenak: harreman-sarea eta erraztasuna. Bi baldintza horiek ez dute euskararen erabilera ehuneko ehunetan ziurtatzen, baina bi baldintza horiek gabe nekez erabiliko du euskaldun batek euskara». Edozelan ere, Iurrebasok (2021) dioen eran, Txepetxek «gaitasuna-erabilera-motibazioa» ardatzetatik abiatuta, euskararekiko jarrera eta motibazioa litzateke ardatzen artean mailarik gorenean geneukakeena, eta motibazioa gaitasuna baino handiagoa dela ondorioztatu du.

Bestalde, Iurrebasoren (2019) ustez, etxeko erabileraren eta kalekoaren arteko aldea handitu egin da inguru euskaldunenetan azken 25 urteotan. Lehen ez bezala, gaur egun gehiago egiten da euskara arnaguneetako² kaleetan, bertako etxeetan baino. Joera horren arrazoi ditu bi hipotesiok:

- Bata, arnaguneetara bizitzera kanpotik etorri diren hiztun erdaldunak, edo euskaraz jakinda ere erdararako joera handiagoa dutenak, ez direla hainbeste ibiltzen herriko kaleetan.
- Bestea, berriz, izan daiteke, arnaguneetako hiztunen azpimultzo batek euskararako joera handiagoa kalean izatea, etxean baino (etxeko denak euskaldunak ez direlako; edo etxeko hizkuntza-ohitura eta arauak erdarara bultzatzen dutelako, eta kalekoek, berriz, euskarara).

Hala bada, Zalbidetik (2020: 59) dioen bezala, euskara etxetik kanpo ikasi duten zenbaitek euskalduntze-bidean aurrera egin dute, elebidun orekatu bihurtuz. «Erdaldun elebidun guztiak ez dira, ordea, “osabetezko” euskaldun berri [...] Hitztun-irakurle-idazleok *interlanguage* edo erdal euskarazko «min-tza-arte» nahasiaz baliatzen dira, erdaraz ari ez direnean».

2.1. Hizkuntza-hautuak lagunartean

Gonzálezek (2008) azpimarratu du taldearen arau eta marka kulturalak hizkuntza baten bitartez transmititu edo nabarmentzen direla. Horri lotuta, gaur egun ez dago ia euskaldun elebakarrik, eta bi hizkuntza jakin eta erabiltzeak gure hitz egiteko moduan eragina izan du, besteen artean, hizkuntzen arteko interferentziak sortuz (Igartzabal 2014). Ildo horretatik, euskal gazte-hizkerak aztertu dituzten zenbait autorek azaleratu dute, erdararen erabilera sistematikoa dela euskal hiztun gazteen lagunarteko hizkeran (Balda 2022), euskal arnaguneetan barne (Igartzabal 2014). Batzuetan maileguak eta interferentziak bereiztea zaila bada ere (Amonarriz 2008), erdaren interferentziak maiz gertatzen direla esan daiteke. Horien artean, diskurtso antolatzaileak, interjekzioak, lexikoa, preposizioak edota erdarazko esamoldeak eta sintaxia erabiltzea ohikoa da (Igartzabal 2014).

² ‘Arnagunea’ deritzogu demografikoki euskal hiztun asko biltzen duen guneari.

Kode-alternantziak funtzio jakinak bete ditzake, besteak beste, adierazkortasuna bilatzea edo identitatea markatzea. Bera txandakatzea funtziorik gabe egiten den kasuetan, baina, hizkuntza-maila baxuaren adierazle dela esan daiteke; kasu horietan, ez da hautua, beharra baizik (Balda 2022).

Artikulu honetan euskal esamoldeak izango ditugu arretagune. *Euskaltzaindiaren Hiztegian* (2023) esapideak «zerbait berezi adierazten duen hitza edo, batez ere, hitz-multzo» gisa definitu dira, eta horrekin batera, esamoldeak eta esapideak sinonimotzat jo dira. Horien barnean, esaerak, irain eta biraoak eta bestelako multzokatzeak egiten dira (Legarra 2019). Lan honetan Amonarrizen (2015) terminologiari eutsiko diogu, eta esamoldetzat hartuko/joko ditugu esapide gisa ere izenda daitezkeen hitz edo hitz-multzo horiek.

2.2. Gazte-hizkeraren ezaugarriez

Gazte-hizkera zer den zehazteko, honelaxe dio Amonarrizek (2008):

Azken urteotako bilakaera soziolinguistikoak sakoneko eraldaketak eragin ditu haur eta gazteen tipologia soziolinguistikoen ezaugarrietan; kuantitatiboak ez ezik, baita kualitatiboak ere. Aldaketa horien ondorioz sortu diren hizkera molde berriak, beraz, gazte hizkeratzat hartuko ditugu eta, berriak diren neurrian, hizkera gaztetzat ere har ditzakegu. (Amonarriz 2008: 168)

Bestalde, euskarazko gazte-hizkerak badu ezaugarri berri bat: teknologia berrien sarrerarekin, gizartean gazte-hizkera idatzikora ere igaro da (Balda 2022). Hori horrela, errealitate soziolinguistiko adina gazte-hizkera dago. Amonarrizen ondorio berera iritsi ziren Perez eta Zulaika ere (2016); euskal gazteen txatetan dauden adierazgarritasunaren zantzuak ikertu zituzten, eta bertan ondorioztatu zuten moduan, gazteen hizkera ez da bakarra, bat eta bera. Hortaz, gazteen hizkeraz baino, hizkerez, «aldaera funtzionalez» hitz egitea egokiago jo dute (Amonarriz 2008; Perez eta Zulaika 2016).

Ikerketek azaleratzen duten gisan, ez dago lagunarteko hizkera nazionalik (Amonarriz 2015); edozelan ere, esan daiteke egungo lagunarteko euskarak edo euskara arruntak izan badituela oinarritzko ezaugarri batzuk, hala nola

euskara nahasia, erdaren kalkoak sarri erabiltzea edota euskalkiak erabiltzea adierazkortasuna lortzeko. Azken horrekin lotuta, Amonarrizek ondorioztatu du, hiri-hizkerarik edo argotik ez dagoenez, euskalkiak direla heldulekurik garrantzitsuenak txatetan hizkera berriak sortzeko, eta ingurune erdaldunetan ere euskalkietara jotzeko grina nabari dela (sarri batera baino gehiagotara). Horrela, txatetan gazte-hizkerek euskalkietatik jaso dituzten ekarpen nagusien artean, tokian tokiko lexikoa, esamoldeak, aditzak, bus-tidurak, kontsonanteen erorketak, bokal-alternantziak, fonetismo bokali-koak edota laburragoak diren euskalkietako beste formak ageri dira. Ahoz-ko hizkerari dagokionez, hizkera informal hori ezaugarritu du Legarrak (2019) bere lanean, eta besteak beste, honako alderdi hauek aipatu ditu: hitzak laburtzeko zein elkartzeko joera; perpaus bakunen erabilera; hitz-or-dena idatzizkoan bezain zaindua ez izatea; hitanoaren erabilera (Ipar Euskal Herriko zenbait tokitan «xuketa» erabiltzen da familia-eremuan); maile-guen erabilera ohikoa; biraoak, hitz-jokoak eta bestelako esamoldeak. Gazte-hizkera horiek soziolekto bat diren heinean, aldatuz joango dira, eta ezaugarri batzuk helduaroan ere mantenduko diren arren, behin-behineko aldaerak direla esan daiteke (Balda 2022).

Nafarroako gazte euskaldunen hizkuntza-hautuak aztertuta, Kasaresek (2010) ondorioztatu zuen, belaunaldi bereko euskaldun gazteen artean erabilera-ohiturak euskaraz jartzea dela gakoa. Gazteen jatorrizko familia edozein izanik ere, gazteek familia-gunetik kanpo eratzen dituzten harreman eszentrikoak dira, Kasaresen ustez, lehentasun estrategikoa euskararen erabilera sustatzeko. Ildo beretik, Amonarrizek (in Legarra 2019) aipatu du, eskolak ere hartu beharko lukeela gazte-hizkera lantzeko ardura, eta gazte-hizkera sortzeko bi euskarri azpimarratu ditu: tradizioa eta sorkuntza.

2.3. Kode-alternantziaren arrazoiez

Gazteek beren artean hitz egiten dutenean, Ibarren (2011) esanetan, hiru aldaeraren aurka egiten dute: eskola-arauaren, estilo jasoaren eta helduen kulturaren aurka. Hizkera-moten ugalketan eta aniztasunean gehien eragiten duten faktoreak, besteak beste, norbere euskararen ezagupen-maila, harreman-sarearen ezaugarri soziolinguistikoak, bizi den ingurunearen

errealitate soziolinguistikoa nahiz linguistikoa edota taldearen identitatea, eta ideologia linguistikoa dira (Amonarriz 2008). Ibarak (in Balda 2022) beste hainbat faktore ere aipatu ditu: atxikimendu soziala, gazteen egoera historikoa, egoera psikikoa, gazteen sexua eta etnia.

Gazteen txatak aztertuz gero, interferentziak gertatzeko arrazoiak honako hauek dira, Amonarrizen ustean: adierazkortasuna lortzeko gaitasun linguistikorik eza; «euskañola» erabiltzea euskarara heltzeko bide gisa; bes-teen hizkerarekin bat ez egiteko bidea izatea; erreferentzia eta irudi sinboliko gehienak erdaraz egotea; eta, azkenik, euskarazko lokuzioak eta esatera zaharrak ez ezagutzea edo ongi ez interpretatzea. Horrez gain, emozioekin lotutako edozer adierazteko, gaztelaniak hartu du protagonismoa (Balda 2022). Baina, Carstenek (2008: 523) *catanyolaren* inguruan esandakoaren ildotik, ez dago hizkuntza berri baten sorreraren zantzuak direla esaterik, inondik ere; hizkuntza berri bat sortzen den kasuetan, modu sistematikoan antolatzen dira eta ez dira ustekabeko nahasketak izaten:

Son claros argumentos en contra de la idea del “nacimiento” de una lengua mezclada en Cataluña. Para Myers-Scotton (2002: 3) es obvio que quienquiera que estudie las lenguas realmente mezcladas, o sea, aquellas en que se ha creado algo totalmente nuevo, como es el caso del mencionado *michif*, reconocen que están sistemáticamente organizadas y no se trata de mezclas accidentales.

Ikerketa honetan, hizkuntzen alternantzia eta hizkuntza-aldaketa ditugu jomugan, ahozkotasunaren barnean gertatzen diren alternantzia eta aldaketa horiek dagoeneko integratuta dauden maileguetatik bereiztea zaila dela jakinik ere (Carsten 2008).

3. Metodologia eta lagina

Orotara, Euskal Herriko hamar ikastetxetan abiatu da ikerketa: Araba, Bizkaia, Gipuzkoa eta Nafarroan, lurralde bakoitzeko bina ikastetxetan, eta Ipar Euskal Herrian beste bitan (*Xilaba* izendapenaren barruan sartu ditugu). Orotara, 433 ikaslek osatu dute azterketaren lagina, guztiak ere Lehen Hezkuntzako 4. mailakoak (LH 4).

ARIKALA ikerketa-ekintza hiru ikasturtetan zehar luzatuko da³ eta ikasurte bakoitzeko 3 fase ezberdin izango ditu:

- 1) esku-hartzerik gabe, hasierako egoeraren berri izateko datu-bilketa (0 puntua);
- 2) modu esperimentalean bideratuko den hezkuntzaren esku-hartzea; eta,
- 3) esku-hartzearen ostean, horrek izan duen eragina neurtzeko unea.

Horrela, lehen fase horretan, hezkuntza fenomenoak, egitateak eta egoerak deskribatzea helburu dituen diseinu deskribatzailea izan da erabilitako metodologia. Izan ere, diseinu horrek datu-bilketaren bidez, ikergaia sako-nago ezagutzeko eta hasieran egin ezin diren hipotesiak enpirikoki egiaztatze-ko aukera ematen du (Lukas eta Santiago 2016). Horretarako, batik bat datu kuantitatiboak jasotzeko, galdetegia eta behaketa sistematikoak izan dira baliatutako teknikak. Batetik, galdetegi bidez jasotako informazioa modu honexetan bildu da: ikasleei *google-forms* galdetegi bat pasatu zaie beren lehen hizkuntza nahiz hizkuntzaren erabilera-ohiturak ezagutzeko, ikasleek ikasgelan bertan irakasleen azalpenaren laguntzaz bete dutena.

Behaketa bidez jasotakoa, aldiz, ikastetxe bakoitzean lau behaketa-egun eginda eskuratu da, eta kasu guztietan jolas-orduko tartea zein bazkal garai-koa behatu dira. Behaketa egiteko, hezitzaileak aritu dira jolas-orduan LH 4ko ikasleak behatzen (hezitzaileek ikasleak ezagutzen ez zituzten kasuetan, LH 4ko haurrei zapi bat jarri zaie lepotik, bereizgarriren bat izateko. Haurrek jaso duten azalpen bakarra izan da, hezitzaileek behatu nahi zutela zein jolasetara ibiltzen ziren, eta egun batzuetan horreketan arituko zirela. Hezitzaileei dagokienez, behaketarako txantilo bat izan dute, ikerlariok aurrez prestatutakoa. Hezitzaileak LH 4ko haurren taldeak behatu dituzte, bai eta haur horiek beste haur batzuekin elkartu direnean sortu diren dinamikak ere. Ildo horretan, eta Caussek (2009) aipatu duen gisara, hizkeraren inguru-ko ikerketak hizkera bera sortzen den testuinguruan gauzatzeko beharra azpimarratu nahi genuke, komunikazio-prozesuaren ulermen sakonagoa

³ 2022-2023 ikasturtea izan da lehena. Hemen aurkeztu dena *pre-postaren* abiapuntuko unea da (0 puntua).

izateko. Horixe izan da, behaketa lagunarteko hizkera naturala gertatzen den aisia-esparruan burutzeko arrazoia.

Adierazleei dagokienez, solaskideek identifikatzen dituzten ezaugarriez gain (sexua, adina), elkarrizketa jaso den egoera (jolasa vs bestelako elkarrizketa) eta entzundako esamolde zehatzak bildu dira. Bestalde, jasotako esamoldeak kategoria-sistema erabilia banatu eta kuantifikatu dira. Esamolde horiek «aldekotasuna», «kontrakotasuna», «harridura» eta «bestelakoa» izendatu diren kategorietan banatu dira. Lehenbizi behatzaileek antolatu dituzte esamoldeak kategoria horietan, eta horren ostean, ikerlariok sailkapen horiek berrikusi ditugu. Berrikuspen horretan, ohartu gara, bateko Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleek izaera ezberdineko esaerak erabiltzen dituztela, eta besteko, Igartzabali (2014) jarraituz, esamolde horien barruan taldekatze desberdinak egiteak irakurketa esanguratsuagoa eskaintzen digula. Hala, aldekotasuna, kontrakotasuna, harridura eta bestelakoak adierazteko esamoldeak diren zehazteaz gain, esamoldeon artean bereizi egin ditugu, batetik, interjekzioak eta esaerak, eta bestetik, irain eta biraoak.

Bestalde, garrantzitsua da azpimarratzea, haurrek ez dutela jakin behatzaileek zer behatu nahi zuten; arestixean esan bezala, haurroi eman zaien azalpen bakarra, behatzaileak jolasak behatzera joan direla esatea izan da. Lerro bateko eta bi lerroko ikastoletan behatzaile bat aritu da, eta hiru lerroko ikastoletan, berriz, bi behatzaile aritu dira; hamabi behatzaile orotara. Behatzaile horiek txantilo bategan datuak jaso, eta gero datu horiek guztiak digitalizatu egin dira, datuen arteko gurutzaketak eta alderaketak egin ahal izateko.

4. Emaizten azterketa

Atal honetan, lehenik, ikasleek galdetegi bidez erantzundako datuak jasoko ditugu: beren lehen hizkuntza/hizkuntzak zein den/diren eta etxean, kalean nahiz ikastolan zein hizkuntzatan aritzen diren. Horren ostean, behatzaileek bildutako datuak emango ditugu, zehazki, ikastolako aisia-eremuan behatutako elkarrizketen emaitzak. Gogora dezagun orotara 433 ikasleek erantzun diotela galdetegiari.

4.1. Ikasleen lehen hizkuntza eta hizkuntza-erabilera: galdetegiaren emaitzak

4.1.1. Haur parte-hartzaileen profila, lehen hizkuntzaren arabera

Lagina osatzen duten ikastoletako haurren profila ezagutzeko, beren lehen hizkuntzaren inguruan galdetu zaie. Ikasle horien % 27,94k du euskara lehen hizkuntza, eta, orobat euskara eta erdara, % 36,03k. Lehen hizkuntza erdara dutenak, aldiz, ikasleen % 36,03 dira. Bestalde, erdaren barruan, gaztelaniaz eta frantsesaz gain, badaude lehen hizkuntza bestelakoak (galegoa, katalana, arabiera, errumaniera, guarania, kreolera, ukrainera eta eslovakiera) dituztenak ere. Horiek parte-hartzaileen % 1,86 dira.

Beheko taulan datuok lurraldeka banatuta ageri dira.

1. taula. Haur parte-hartzaileen lehen hizkuntza, lurraldeka ikertuta

	Nafarroa	Xilaba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	EH
Euskara	% 9,30	% 23,08	% 32,06	% 60,49	% 8,82	% 27,94
Euskara eta erdara	% 39,53	% 29,23	% 29,01	% 23,46	% 63,24	% 36,03
Erdara	% 51,16	% 47,69	% 38,93	% 16,05	% 27,94	% 36,03

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Goiko taulak iradokitzen du, lehen hizkuntza euskara dutenen parte-hartzaileen kopuru handiena gipuzkoarra dela (% 60,49) eta, baxuena, arabarra (% 8,82). Euskara eta erdara biak batera lehen hizkuntza dituztenen haur-kopuru handiena, ordea, arabarra da, eta baxuena, gipuzkoarra. Alabaina, lehen hizkuntza erdara hutsa dutenen gehiengoa nafarra da (% 51,16), eta ondoren, Xilabako haurrak (% 47,69), bizkaitarrak (% 38,93), arabarrak (% 27,94) eta, azkenik, gipuzkoarrak (% 16,05).

4.1.2. Haur parte-hartzaileen etxeko hizkuntza erabilera

Ikerketan parte hartu duten haurrek etxean hitz egiten duten hizkuntzaz galdetzean, haurren % 30,95ek erdara dela etxean erabiltzen duten hizkuntza erantzun dute. Euskara eta erdara hitz egiten dutela erantzun dutenak % 44,80 dira, eta etxean euskara erabiltzen dutenak, aldiz, % 24,25.

Etxean erabiltzen den hizkuntzaren datuak lurraldeka banatuz gero, parte-hartzaileen hizkuntza-ohituretara gehiago gerturatzeko aukera dago.

2. taula. Haur parte-hartzaileen etxeko hizkuntza-erabilera

	Nafarroa	Xilaba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	EH
Euskara	% 5,81	% 18,46	% 26,72	% 50,62	% 16,18	% 24,25
Euskara eta erdara	% 53,49	% 49,23	% 31,30	% 37,04	% 66,18	% 44,80
Erdara	% 40,70	% 32,31	% 41,98	% 12,35	% 17,65	% 30,95

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Goiko taulan ikus daiteke, etxeko hizkuntza euskara dutenen kopuru handiena gipuzkoarra dela (% 50,62) eta, baxuena, nafarra (% 5,81). Euskara eta erdara biak batera erabiltzen dutenen haur-kopuru handiena, ordea, arabarra da, eta baxuena, bizkaitarra. Bestalde, etxeko hizkuntza erdara hutsa dutenen gehiengoa bizkaitarra da (% 41,98), eta ondoren, Nafarroako haurrak (% 40,70), Xilabakoak (% 32,31), Arabakoak (%17,65) eta, azkenik, Gipuzkoakoak (% 12,35).

4.1.3. Haur parte-hartzaileen kaleko hizkuntza-erabilera

Ikerketan parte hartu duten haurrek kalean hitz egiten duten hizkuntzaz galdetzean, haurren % 48,04k erdara dela kalean erabiltzen duten hizkuntza erantzun dute. Euskara eta erdara hitz egiten dutela erantzun dutenak % 32,56 dira, eta kalean euskara erabiltzen dutenak, aldiz, % 19,40.

Kalean erabiltzen den hizkuntzaren datuak zehaztasun handiagoz ikus daitezke ondoko taulan, lurraldeka antolatuta.

3. taula. Haur parte-hartzaileen kaleko hizkuntza-erabilera

	Nafarroa	Xilaba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	EH
Euskara	% 3,49	% 4,62	% 18,32	% 64,20	% 0,00	% 19,40
Euskara eta erdara	% 17,44	% 67,69	% 34,35	% 27,16	% 23,53	% 32,56
Erdara	% 79,07	% 27,69	% 47,33	% 8,64	% 76,47	% 48,04

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Kaleko hizkuntza-erabilera aztertzerakoan, goiko taulan ikus daiteke, kalean euskara gehien erabiltzen duten ikasleak gipuzkoarrak direla (% 64,20), eta gutxien erabiltzen dutenak, berriz, arabarrak (% 0,00). Kalean euskara eta erdara baliatzen dutenen gehiengoa *Xilabakoak* (% 67,69) dira, eta gutxien Nafarroakoak (% 17,44). Erdara hutsean jarduten dutenetan, emaitza handienak Nafarroako (% 79,07) eta Arabako (% 76,47) ikasleak dira, hurrenez hurren.

4.1.4. Haur parte-hartzaileen ikastolako hizkuntza-erabilera

Lehen Hezkuntzako 4. mailako haurrek ikastolan hitz egiten duten hizkuntzaz galdetzean, haurren % 55,28k euskara dela ikastolan erabiltzen duten hizkuntza erantzun dute. Euskara eta erdara hitz egiten dutela erantzun dutenak % 39,72 dira, eta erdara erabiltzen dutenak, aldiz, % 4,85.

4. taula. Haur parte-hartzaileen ikastolako hizkuntza-erabilera

	Nafarroa	Xilaba	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	EH
Euskara	% 25,58	% 56,92	% 76,34	% 81,48	% 19,12	% 55,28
Euskara eta erdara	% 63,95	% 41,54	% 18,32	% 16,05	% 73,53	% 39,72
Erdara	% 10,47	% 1,54	% 5,34	% 2,47	% 7,35	% 4,85

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Ikastolako hizkuntza-erabilerari dagokionez, gipuzkoarrak (% 81,48) dira euskara gehien erabiltzen dutenak eta, gutxien, arabarrak (% 19,12). Bestalde, arabarrak (% 73,53) dira ikastolan hizkuntza bitan edo gehiagotan gehien aritzen direnak eta, kontrara, gipuzkoarrak (% 16,05). Erdara hutsean jarduten dutenen artean, berriz, gehien nafarrak (% 10,47) dira eta, gutxien, *Xilabakoak* (% 1,54).

4.2. Ikasleen lagunarteko elkarrizketak: behaketaren emaitzak

Behaketetan, orotara 667 elkarrizketaren datuak jaso dira. Horietatik 395 (% 59,22) euskara hutsean gertatu dira, 114 (% 17,09) euskara eta erdara nahastuta, eta 158 (% 23,69) erdaraz. Hurrengo tauletan elkarrizketaren horiek zein hizkuntzatan egin diren azalduko dugu, adinaren, sexuaren eta aisia-egoeraren arabera. Kasu honetan, Euskal Herriko datuak emango ditugu, luzeegi joko bailuke lurraldez lurraldeko datuen irakurketak.

4.2.1. Elkarrizketa-hizkuntza adinaren arabera

Adinaren aldagaiari dagokionez, helburua izan da, hiztunek adinkideekin, gazteagoekin nahiz zaharragoekin, hizkuntza bera erabiltzen ote duten aztertzea.

5. taula. Haur parte-hartzaileen elkarrizketa-hizkuntza, adinaren arabera ikertuta

	Euskara	Euskara eta erdara	Erdara	Guztira	Elkarrizketen %
Adinkideekin	282	61	92	435	–
<i>BB⁴ orokorrak</i>	% 64,83	% 14,02	% 21,15	% 100	% 65,2
Zaharragoekin	55	14	13	82	–
<i>BB orokorrak</i>	% 67,07	% 17,07	% 15,85	% 100	% 12,3
Gazteagoekin	21	7	12	40	–
<i>BB orokorrak</i>	% 52,5	% 17,5	% 30	% 100	% 6
Mistoa	37	32	41	110	–
<i>BB orokorrak</i>	% 33,64	% 29,09	% 37,27	% 100	% 16,5

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Goiko datuei erreparatuta, jaso diren elkarrizketa gehienak (% 65,2), adinkideen artekoak izan dira. Zaharragoekin jasotakoak % 12,3 eta gazteagoekin, berriz, % 6. Azkenik, talde mistoetan gertatutako jardunek (adin desberdinak nahasita) elkarrizketen % 16,5 osatu dute. Adinkideen artean gauzatutakoetan, euskaraz % 64,83 aritu dira, euskaraz eta gaztelaniaz nahasian, % 14,02, eta erdaraz, % 15. Zaharragoekin jardun dutenenetan, euskaraz mintzatutako kopurua (% 67,07) bertsua da, eta euskaraz eta gaztelaniaz aritu direnak (% 17,07), kasu honetan, gaztelania hutsezkoak (% 15,85) baino gehiago dira. Gazteagoekin, berriz, euskara hutsez jardun dutenen kopuruak behera egin du (% 52,50), euskaraz nahiz gaztelaniaz aritu direnen kopuruari etsi egin zaio (% 17,50), eta nabarmen igo da erdaraz aritu direnen kopurua (% 30). Azkenik, talde mistoetan –alegia, gazteago nahiz zaharragoekin batera elkartu direnean–, euskaraz, bi eletan zein erdara hutsean egin dutenen kopuruek berdintzera jo dute, oraingo honetan gaztelaniazko elkarrizketak nagusitu badira ere, besteetan ez bezala.

⁴ BB: batezbestekoa.

4.2.2. Elkarrizketa-hizkuntza sexuaren arabera

Hurrengo taulan sexuaren araberako bereizketa egin dugu. Badakigu ikasleei ez zaiela beren sexuaz galdetu, eta beraz, litekeena da akats-tarteren bat izatea. Hala ere, aldagai hori kontuan hartzea erabaki dugu, hainbat azterketak erakutsi baitute adierazle horrek baduela esanguratasuna.

6. taula. Haur parte-hartzaileen elkarrizketa-hizkuntza, sexuaren arabera ikertuta

	Euskara	Euskara eta erdara	Erdara	Guztira	Elkarrizketen %
Neskak	134	19	33	186	–
<i>BB orokorrak</i>	% 72,04	% 10,22	% 17,74	% 100	% 27,89
Mutilak	145	40	80	265	–
<i>BB orokorrak</i>	% 54,72	% 15,09	% 30,19	% 100	% 39,73
Mistoak	116	55	45	216	–
<i>BB orokorrak</i>	% 53,70	% 25,46	% 20,83	% 100	% 32,38

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Jaso diren elkarrizketetatik, nesken artekoak % 27,89 dira, mutilen artekoak % 39,73, eta talde mistoetan gertatutakoak, berriz, % 32,38. Sexuaren arabera eginiko azterketak iradokitzen du, adierazle horrek baduela esanguratsunik. Izan ere, nesken % 72,04k egiten dute euskaraz beren artean, eta hizkuntzak nahasita edo erdaraz egiten dutenen kopurua % 10,22 da (horietan, gehiago dira hizkuntza nahasian dihardutenak, erdara hutsean dihardutenak baino). Mutilen kasuan, berriz, euskaraz dihardutenen kopurua ez da % 55era ere iritsi (orotara % 54,72), eta mutilen ia herena (% 30,19) erdara hutsez aritu da behaketek iraun duten artean; hizkuntzak nahasian erabili dituztenen kopurua % 15,09koa da. Taldeak mistoak diren kasuetan, euskaraz dihardutenen datuak (% 53,70) mutilen arteko hizketaldien datuekin parekatu dira, bien artean oso alde txikia dela, baina horretan, hizkuntzak nahasian darabilztenen kopurua handiagoa da (% 25,46), erdara darabiltenena baino (% 20,83).

4.2.3. Elkarrizketa-hizkuntza aisia-egoeraren arabera

Azkenik, jasotako elkarrizketa-hizkuntza aisia-egoeraren arabera aztertu da; hain zuzen ere, jakiteko zein hizkuntzatan aritu diren ikasleak jolasean jardun dutenean, eta zein hizkuntzatan, bestelako egoeretan.

7. taula. Haur parte-hartzaileen elkarrizketa-hizkuntza, aisia-egoeraren arabera ikertuta

	Euskara	Euskara eta erdara	Erdara	Guztira	Elkarrizketen %
Jolasean	258	83	87	428	–
<i>BB orokorrak</i>	% 60,28	% 19,39	% 20,33	% 100	% 64,16
Bestelako elkarrizketetan	137	31	71	239	–
<i>BB orokorrak</i>	% 57,32	% 12,97	% 29,71	% 100	% 35,83

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Jasotako elkarrizketetan, jolasean egindakoak elkarrizketen % 64,16 dira, eta bestelako elkarrizketek % 35,83 osatu dute. Euskaraz aritu direnen kopurua berdintsua da jolasean nahiz bestelako egoeretan (% 60,28 eta % 57,32, hurrenez hurren) gauzatutakoak. Ele bitan edo erdaraz aritu direnen kasuan, esan daiteke, jolas-egoeretan erakutsi dutela haurrek hizkuntzak nahasteko joera handiagoa (% 19,39, jolasean eta % 12,97, bestelako egoeretan). Erdarazko elkarrizketak, ostera, jolasean baino gehiago dira bestelako egoeretan (% 20,33 eta % 29,71, hurrenez hurren) egindakoak.

4.2.4. Ikasleek aisia-esparruan erabilitako esamoldeak

Jasotako elkarrizketetan azaleratu diren esamoldeei erreparatuko diegu orain. Horretarako, batetik, komunikazio-helburua zutabe hartuz sailkatu ditugu esamoldeak, aldekotasuna, kontrakotasuna eta harridura erakustean ikasleek zein hizkuntza erabiltzen duten aztertzeko. Hala, elkarrizketaren

testuingurua hartu da abiapuntu; alegia, komunikazio-egoera horretan haurrak adierazi nahi izan duena.

Horren ostean, esamolde horiek izaeraren arabera xehetu ditugu; hain zuzen ere, interjekzioak, esaerak eta irain eta biraoak adieraztean erabiltzen duten hizkuntza.

8. taula. Haur parte-hartzaileek erabilitako esamoldeak aisia-esparruan

	Euskara	Erdara	Guztira	Elkarrizketen %
Aldekotasuna	101	162	263	
<i>BB orokorrak</i>	% 38,40	% 61,60	% 100	% 27,48
Kontrakotasuna	164	223	387	
<i>BB orokorrak</i>	% 42,38	% 57,72	% 100	% 40,44
Harridura	67	128	195	
<i>BB orokorrak</i>	% 34,36	% 65,64	% 100	% 20,38
Bestelakoak	32	80	112	
<i>BB orokorrak</i>	% 28,57	% 71,53	% 100	% 11,70
Orotara	364	593	957	–

Iturria: ARIKALA galdetegiak. Geuk egina.

Euskal Herriko datuei begiratzuz gero, jasotako esamoldeen % 27,48 aldekotasuna adierazten duten adierazpenei dagozkiela konturatuko gara; % 40,44, kontrakotasuna adierazten dutenei; % 20,38, harridura adierazten dutenei, eta azkenik, % 11,70, bestelakoei. Hizkuntzari dagokionez, euskaraz aldekotasuna, kontrakotasuna edo harridurazko adierazpenek, jasotako esamolde guztien % 34,36tik % 42,38ra bitartekoa bete dute; erdarazkoek, berriz, % 57,72tik % 65,64ra bitartekoa.

Laburbilduz esanda, multzo guztietan erdarazko esamoldeak nagusi dira, oro har, 10 esamoldetik 6 baitira gaztelaniaz nahiz frantsesez jasotakoak.

9. taula. Ahozko jardunearan erabili diren esamoldeak

Ahozko jardunaren adierazleak	Euskaraz	Erdaraz	Euskaraz eta erdaraz
Esamoldeak	zer da hori?, alai, bengal, itxoin?, ixo!, hori bai!, onal, ez da posible, azkenean!, ze ari da?, alaa, ze pottolo!, ze onal, orain bai, agur!, baino... zer gertatzen da?, jarraitu, jarraitu!, zitala! (ona), bai, zea, serijo?, bua, txabai, gamea!, brutalak!, super ondo!, ze inporta zaizu!?, zer ari zara?, ze nazka!, bengal, ze polita!, ezta (e)re!, bai zea, hoi librada!, hoi klaro do!, ze aiza, mesedez!, barkatu!, zuen ametsetan, ze esatezu!, gamea!, beaien txakurretan!, maltzurral, ze penal, esan naizuenak!, etzait inportat, hoi da!, tooope!, bengal ba!, guapo-guapo do!, errexa!, bota gibel, trixa da, airean pasa (fite, atkar)!, tanpi zuretzat!, kasu!, aski!, zertan zabilta?, super gozo!, onaaa!, txarra! (askotan), earrat!, hoi jefu!, ez egin negar!, etzait inportat, perfektu!	ivaya mierdat!, es que..., si ya..., a ver..., pero bueno, pues, hombre es que..., o sea..., a ver que...!vengal, itó!, icállate la boca!, lo mejor, no me la que..., ioye!, ial loro!, idale!, iolé!, iya vale!, iqué buena!, iqué guay!, mais noi, atrandez!, iqué pesau!, mais alléz!, i no te jode!!, ijode(r) tío!, iqué bonito!, ivamos!, qu'est-ce que tu fais?, quel chance, salut!?, ale!, ipá tu casa!, ibrutall!, iya te digo!, ique pasadal!, iqué guapo (zerbait gustukoa)!, pues me parece muy bien, itoma yai, icómo sois!, ia ver?, iqué fuerte!, ipara nadai, itomal, ipor dios!, la vida es dura, isí señori, iqué suerte!, iqué pereza!, ipesada!, iqué chollo!, ibua, chaval!, ipor fin!, muy limpio, me maté, mi bebé, iqué haces!, ibro, pos yastai, igenial!, ipara nadai, ique la suerte te acompañe!, somos los mejores, isí, claro!, c'est bon!, voilà, comment ça ce fait?, c'est pour ça?, ichócala tío!, ipero qué haces!, ipero qué dices?, iqué máquina!, iqué haces?, ivenga que tú puedes!, ibuenisimal, ique no, tío!, ique noi!, ipero qué dices!, iiqué haces!?, itomal, iquita!, idale ya!, ipero qué haces?, ien serio?, iqué calor! (ongi egina), iqué locura!, iahora sí!, ino doy ni una!, iqué te importa?, imodo pro!, iflupal, isí yal, ah ouit, ¿e pas possible!, alléz, alléz!, imírame a la cara!, idéjale en paz!, ihace más frío que en el Polo Norte!, poquito a poquito, haberlo dicho antes, ia qué jugáis?, iqué buena!, iarre, caballito!, icállate!, iqué más da?, ies que no te enteras!, iqué hablas!, es púla (taldeen artean aldea dagoela adierazteko), aller! iqué asco!, iqué mierdat!, iqué esa mierdat!, ino la cagues!, icómete esa!, iqué timo!, ino te jode!, ino me toques los huevos!, ivete a la mierdat!, imierda puta!, ique te calles!, icóño!, oh shit!, ite fastidias, itú quién te crees?, iestás loco!, itú al buche!, idale una hostial, ihay gente que no hace una mierdat!, ivaya puta mierda otra vez!, ite jodes!, ijoder, qué mierda! ios jodéis!, iesto es una mierda!	ixoxo tío!, ez tío!, pues bai!, oso guarrada handial, ez tío!, pues izorratu!, mekauran tío!, ze rabiat!, gu gara buenisimos!, da super guay!, a que orain bai!?

Iturria: ARIKALA behaketa. Geuk egina.

Baina, zer-nolako esamoldeak erabiltzen dituzte Euskal Herriko LH 4ko haurrek? Goiko datuek iradokitzen dute, haurrek gehien erabiltzen dituzten esamoldeak, hurrenez hurren, kontraktasuna, aldekotasuna, harridura eta bestelakoak adieraztekoak direla. Horien izaerari dagokionez, interesgarria iruditu zaigu jaso ditugun esamolde horiek sailkatzea, adin horretan erabiltzen diren moldeek zein ezaugarri dituzten identifikatzeko. Beheko taulak ez du izaera kuantitatiborik, errepikatuta agertu direnak behin bakarrik bildu dira.

Goiko taulan orotara 209 esamolde ezberdin bildu dira. Datu horiek hainbat ondorio iradokitzen dituzte. Batetik, erdarazko esaeretan aberastasun handiagoa nabari da haurren artean. Orotara 137 (% 65,55) esamolde ezberdin jaso dira erdaraz (arestian aipatu bezala, errepikatuak ez dira zenbatu); euskaraz 61 (% 29,19) esamolde bildu dira, eta 11 (% 5,26) hizkuntzen nahasketan emandakoei dagozkie. Bestetik, haurren % 63,97k euskara edo euskara eta erdara dutela etxeko hizkuntza kontuan hartuta, esan daiteke, erabiltzen dituzten esaeretan erdararako joera nabarmena dela.

Ondorengo multzo hau, aldiz, irain eta biraoena dugu.

Irain eta biraoen kasuan, agerikoa da hizkuntzen arteko aldea. Orotara 73 irain eta birao desberdin jaso dira, eta horietatik 16 (% 21,92) euskarazkoei dagozkie; erdarazkoei, berriz, 57 (% 78,08). Aipatzekoa da, zenbatu ez badira ere, gaztelaniaz, asko eta asko errepikatu direla; adibidez, *ostia*, *joder*, *puta mierda*, *gilipollas*, *hijo puta*, *te jodes*, eta horien antzekoak. Hortaz, baiezia daiteke irain eta biraoen arloan dagoela hizkuntzen arteko desorekarik handiena. Horren irakurketak askotarikoak izan daitezke, baina ondorio bat, behintzat, garbia da: euskaraz irain eta birao gutxi ezagutu edo erabili arren, ohikoak dira adin horretako haurren elkarrizketetan, eta eurok baliatzen dituztenean, gaztelaniara edo frantsesera jotzen dute.

10. taula. Ahozko jardunean erabili diren irain eta biraoak

Ahozko jardunaren adierazleak	Euskaraz	Erdaraz	Euskaraz eta erdaraz
Irain eta biraoak	ostial, ostra!, txapuza, ez ostial, <i>porkulo hartzea!</i> , tontua <i>zal</i> , <i>mekauen!</i> , jopel, zera tontoa!, ze txoruak!, kendu kontxo!, ze <i>pikona!</i> , ze <i>kopiona!</i> , nire amona tangetan!, nire amona pelotari!	ihostia!, ijolín!, ijoder!, es connard!, iqué miras, bobo?, ien tu carai, iqué pesada!, itonta!, i me cago en la puta!, iostras!, itú! iflipas!, iputa!, iqué falso!, iladrona!, ila mierda!, ino me jodas!, ta tomar por culo!, iputo amo!, <i>tempanau!</i> , iel puto amo!, iputa mierda!, ini puta idea!, iputo tonto!, ino te joda!, ini de coña!, t'es null!, <i>iflipat!</i> , icállate!, ijode(r) qué mierda!, iqué <i>pringi!</i> , ipelota!, i local, igilipollas!, i subnormal!, iputo cacharro!, oh putain!, iqué buena, chaval!, isu puta madre!, i hijo puta!, <i>itontolculo!</i> , ta mere!, ibicho raro!, ite jodes!, iqué <i>pringao!</i> , ime da asco!, ime da vergüenza!, isois los peores!, iestá loco éste!, iserá hijo de puta!, iqué malo eres!, ieres tonto, tío", ies que son todos!, ihostia, qué malo!, ieres malísimo!, isois unas cagadas!, ieres un picón!, aller babouin!	

Iturria: ARIKALA behaketa. Geuk egina.

5. Ondorioak eta eztabaida

Atal honetan teoriaren eta emaitzen arteko gurutzaketa aurkeztuko dugu; hain zuzen ere, autoreek egindako ikerketekin erkatuko dugu gurea, aztertutako laginaren ezaugarri behinenak azpimarratzeko.

Aztertutako laginari dagokionez, 433 haur behatu dira orotara. Horien % 64k dute lehen hizkuntza euskara edo euskara eta erdara. Aldiz, kalean euskara, edo euskaraz eta gaztelaniaz, % 51,96k egiten dute. Ikastolan, berriz, euskara hutsez aritu dira % 55,28, eta euskaraz eta gaztelaniaz, % 39,72 (orotara % 95). Horrek esan nahi du ikastolak nolabaiteko babesgunea eskaintzen diola euskarari.

Datu hori berresten dute, neurri batean, ikastolako aisia-esparruan jasotako elkarrizketek ere. Izan ere, zenbatutako 667 elkarrizketen % 59,22 euskara hutsean egindakoak dira. Hala ere, kasu horretan erdaraz egin dira elkarrizketen % 23,68. Horrek pentsaraz liezaguke ikastolan euskaraz eta erdaraz aritzen diren horiek, aisia-esparruan erdararako joera handiagoa erakusten dutela.

Datu horiek adinarekin, sexuarekin eta aisia-egoerarekin alderatu dira, eta ondorengo lerro hauetan jaso dira aldagaietako bakoitzak emandako daturik esanguratsuenak:

- a) Adinaren araberako gurutzaketari dagokionez, bildu diren elkarrizketen daturik esanguratsuenak hauxe izan daiteke: adin desberdinetako haurrak elkartu diren kasuetan jaitsi egin da euskararen erabilera nabarmen. Edozelan ere, elkarrizketen erdiak baino gehiago adinkideekin egindakoak izan dira, beraz, ikerketaren aurreragoko datuen zain geratuko gara aldagai horren garrantziaz ondorioak ateratzeko.
- b) Sexuari dagokionez, Ibarrek (in Balda 2022: 9) hizkuntza-hautuetan sexua eragina izan dezakeen aldagaien artean aipatu du. Gure datuek ere hori baieztatzen zantzuak eman dituzte. Izan ere, aldea dago nesken arteko eta mutilen arteko elkarrizketetan. Hala bada, nesken arteko elkarrizketetan % 72,04 dira euskara hutsez egindakoak, baina taldeok mutilek osatuak edo mistoak direnean, elkarrizketen % 53,70-54,72 baino ez dira euskara hutsez egindakoak. Ondorioz,

aurreko aldagaiarekin gertatu den bezala, aldagai honi ere erreparatu egin beharko zaio ondoko datu-jasoketetan.

- c) Azkenik, aisia-egoeraren arabera bereizketa egin da, haurrak jolasean ala bestelako elkarrizketetan egoteak hizkuntza-hautuan eragirik ote duen ikusteko. Kasu honetan, datuak berdintsuak dira haurrok egoera batean zein bestean egon; elkarrizketen % 57,32-60,28 dira euskara hutsean egindakoak, % 12,97-19,39 bi hizkuntzak nahasian erabiliz gauzatutakoak, eta % 20,33-29,71 erdara hutsean izandakoak. Datuon arabera, ez du ematen aldagai honek zuzeneko eraginik duenik gazteen hizkuntza-hautuan.

Bestalde, artikulua hasieran gazteen hizkerari buruz egindako hainbat ikerketaren berri eman dugu. Besteen artean, batzuetan maileguak eta interferentziak bereiztea zaila dela (Amonarriz 2008) aipatu dugu, baina erdaren interferentziak maiz gertatzen direla esan daiteke. Horregatik bada, diskurtso antolatzaileak, interjekzioak, lexikoa, preposizioak edota erdarazko esamoldeak eta sintaxia erabiltzea ohikoa da (Igartzabal 2014). Ikerlan honetan esamoldeetan jarri dugu arreta, dela esamoldeen hizkuntzan, dela esamoldeen izaeran eta aberastasunean. Horietako batzuk ahozko hizkeran arruntak izan daitezke bestelako adin-tarteetan ere (adibidez: *ze esatezu?!, gañea!, earra!*), eta beste batzuk, berriz, gazte-hizkeratik gertuago daude (adibidez: *ze pikona!, ze kopiona!, nire amona tangetan!*).

Esamoldeen barruan, esaera, birao eta irainak nagusitu dira bi hizkuntzetan. Horiei dagokienez, azpimarratzeko modukoa dela uste dugu, ez dela nabarmendu euskalkien baitan soilik erabiltzen den formularik. Alegia, nahiz eta euskalkian adierazi, ez dira berez euskalkiari lotutako formulak. Ildo horretatik, ez dago, bada, esaterik, lagunarteko euskara baturik ez dagoela, eta ondorioz, euskalkirik ez duten ikasleengan ere lagunarteko euskara batu informala indartu eta zabaldu liteke.

Artikulua hasieran aipatu dugun moduan, hiru aldagaik erakusten dute euskararen erabilerekin korrelaziorik handiena (Aizpurua 2018): erabilera-eremuan zenbatek dakiten euskaraz (etxean, lagunartean nahiz lankideen artean), gune soziolinguistikoak eta erraztasunak. Era berean, erraztasunaren eta lehen hizkuntzaren arteko korrelazioa oso handia da. LH

4ko haurren kasuan, % 63,37 dira euskara eta euskara eta erdara lehen hizkuntza dutenak. Behaketaren datuen arabera, jasotako elkarrizketen % 59,22 euskaraz izan dira. Elkarrizketa guztietan, hala ere, euskarazko esamoldeen ehunekoek nabarmen egiten dute behera, % 38,03ra, hain zuzen ere. Horrek iradokitzen du, euskal gazte-hizkerak azertu dituzten zenbait autoreren datuak (Amonarriz 2008; Perez eta Zulaika 2016; Legarra 2019; Balda 2022) berretsi egin direla ikerketa honetan; baita euskal arnasmunee-tatikateratako datuak ere (Igartzabal 2014). Izan ere, ikasleek euskarazko elkarrizketetan ere erdarazko hainbat esamolde txertatzen dituzte.

Datuen mugei buruz, aitortu behar dugu oraindik ere ez dakigula erdaren interferentzien atzean zein arrazoi ezkututzen diren. Ondorioz, ezin dugu esan txandakatzea funtziorik gabe egiten den (eta kasu horretan, hizkuntza-maila baxuaren adierazle izan liteke), edo diskurtsoari indarra emateko nahiz eskolako hizkera arruntetik aldentzeko ahaleginari dagokion txandakatze hori. Beraz, ikerketak aurrera egin ahala, ikusi egin beharko da, lagunarteko hizkera landu ostean ikasleek beren diskurtsoak aldatzen dituzten edo interferentziori eusten dieten.

Bukatzeko esan beharra dago, badakigula gazteen hizkera-komunitatean beste hainbat faktorek ere eragiten dutela (Ibarra 2011, in Balda 2022): atxikimendu sozialak, gazteen egoera historikoak, egoera psikikoak, gazteen sexuak eta etniak. Esaterako, goiko datuetan sexuaren aldagaia arretaz jarraitzeko aldagaia dela azaleratu da. Gainontzeko alderdiak, ordea, ikerketatik kanpo geratu dira, horiek ere datu interesgarriak eman ditzaketela jakin arren.

Erreferentzia bibliografikoak

AIZPURUA, Jon (2018). «Euskararen erabilera eta erabileran eragiten duten faktore nagusiak», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 106, 1: 29-45.

AMONARRIZ, Kike (2008). «Gazte hizkerak - hizkera gazteak», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 68, 3: 167-183.

——— (2015). «Ahozketasuna soziolinguistikaren behatokitik», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 96, 3: 103-127.

ARAKAMA, Jose Mari; ARRIETA, Aintzane; LOZANO Joseba; ROBLES, Josemari, eta URRUTIA, Rosa Mari (2009). *IVAPeko Estilo Liburua*. Zarautz: Herri Arduralaritzaren Euskal Erakundea.

BALDA, Oier (2022). *Gazteen hizkeraren ezaugarriak: euskaraz «gaizki» hitz egiten ikasten*. Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa. https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/43436/balda.117741-euskara_MUPES_2122.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Master Amaierako Lana].

CAL VARELA, Mario (1996). «Hacia una concepción prototípica de comunidad de habla: Gibraltar», *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, vol. 18, 1-2: 37-52.

CARSTEN, Sinner (2008). «Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales», *Oihenart* 23: 521-543.

CAUSSE, Mercedes (2009). «El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico», *Ciencia en su PC* 3: 12-21.

EUSKALTZAINDIA (2018). *Euskara Batuaren Eskuliburua*. Bilbo: Euskaltzaindia.

GONZÁLEZ, Juan (2008). «Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas», *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Iruñea: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra: 237-246.

IBARRA, Orreaga (2011). *Nxcafar euskaldun gazteen ahozko diskurtsoa*. Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

IGARZABAL, Iñigo (2014). «Kode-alternantzia eta hizkuntza ohiturak Gabiriako bi belaunalditan», *BAT Soziolinguística Aldizkaria* 92-93: 229-251.

IURREBASO, Iñaki (2019). «Hego Euskal Herriko arnaguneak zenbatzen. Arnaguneen operatibizazioaren inguruko ekarpena», *BAT Soziolinguística Aldizkaria* 110, 1: 115-126.

——— (2021). «Euskarazko hizkuntza-gaitasuna eta erabilera: zer dago indartsuen?, zer ahulen?», *HERMES: Pentsamendu eta Historia Aldizkaria* 69: 24-39.

KASARES, Paula (2010). «20 urteko nafar euskaldun hori: Nafarroako euskararen egoera zenbait gazte euskaldunen bizipenetan», *BAT Soziolinguística Aldizkaria* 76, 3: 101-123.

LEGARRA, Endika (2019). *Lagunekin euskaraz: gazteen lagunarteko hizkera lantzeko proposamen didaktikoa*. Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/33669>. [Master Amaierako Lana].

LUKAS, Jose F., SANTIAGO, Karlos (2016). *Hezkuntza-ebaluazioa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

MARTIARENA, Ana María (2007). «Los estudios de lenguaje y género: comunidad de habla y comunidad de práctica», *III Coloquio argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata: 418-427.

MORENO, Francisco (2005). *De sociolingüística y sociología del lenguaje*. Bartzelona: Ariel Letras.

PARODI, Claudia, SANTA ANA, Otto (1997). «Tipología de comunidades de habla: del español rural al estándar», *Nueva Revista de Filología Hispánica* 45, 2: 305-320.

PEREZ GAZTELU, Elixabete (2016). «Adierazkortasun zantzuak euskal gazteen txatetan», *Gogoia* 14: 105-130.

RAMÍREZ, Xalba (2017). «Euskararen erabilera: 12 grafiko kezkarri», *Argia* (2017ko uztailaren 13an). <https://www.argia.eus/albistea/euskararen-erabilera-12-grafiko-kezkarri>

VÁSQUEZ HERRERA, René Alejandro (2014). «Girardot como comunidad de habla», *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 25: 57-78.

ZALBIDE, Mikel (2020). «Euskara batua eta eguneroko mintzamolde arruntak: zer dira eta zertarako? Biak nola uztartu?», *Euskaltzaindia* 81: 11-90.

Pulunpa (e)ta Xin!, erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana. Esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerketaketa¹

Pulunpa (e)ta Xin!, plan de acogida e inmersión para alumnado de origen extranjero. Una investigación-acción de la intervención pedagógica

Pulunpa (e)ta Xin!, plan d'accueil et d'immersion pour les élèves d'origine étrangère. Étude d'action de l'intervention pédagogique

Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students. Pedagogical intervention action study

GUIRADO IRASUEGI, Odei

Pedagogoa, Zirimola Ikastolen Aisialdi Taldeko arduraduna eta ikertzailea

Ikastolen Elkartea

oguirado@ehi.ikastola.eus

RUA ALKAIN, Jone

Pedagogoa, aisialdi-teknikaria eta ikertzailea

Ikastolen Elkartea

jrua@ehi.ikastola.eus

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>

Noiz jasoak: 2023-10-11

Noiz onartua: 2023-11-19

¹ Ekintza-ikerketak honek Gradu Amaierako Lanen 2022ko Mintzola ikerketak-saria jaso zuen. Odei Guirado Irasuegik pedagogia-gradua amaitzeko aurkeztutako lanak, hain justu.

Pulunpa (e)ta Xin! Euskal Herrira iritsi berriak diren erdal jatorriko ikasleentzat garatutako harrera- eta murgiltze-plan integrala da. Sozializazio-prozesua bideratzeko, kulturartekotasuna, jolasa, emozioak eta euskara ditu ardatz, eta, euskararen erabilera sustatzearekin batera, aisialdiaren bitartez, hizkera-komunitatearekiko, euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan eragina izateko esku-hartze pedagogikoa proposatzen du. Artikulu hau elkarlanean idatzi dute programa garatu eta ekintza-ikerketara zuzendu duen ikerlariak, batetik, eta hezitzaile gisa programa aplikatu duen teknikariak, bestetik. Hala, egitasmoaren aplikazioa gauzatu bitartean egindako ekintza-ikerketaren marko teorikoa, programa eta emaitzak dira ondorengo orrialdeetan aurkeztu direnak. Eta horiekin batera, baita ateratako ondorioak ere. Tartean, hezkuntza formalean, aisialdi antolatua bitartez, eragina izan daitekeela ere erakutsi da, erdal jatorria duten haurren (eta besteen) euskalduntzean, hots, euskararekiko, euskal kulturarekiko, eta hiztun-komunitatearekiko atxikimenduan.

Gako-hitzak: harrera, hezkuntza ez-formala, kulturartekotasuna, euskara, atxikimendua.

Pulunpa (e)ta Xin!, es un plan integral de acogida e inmersión para alumnado de origen extranjero recién llegado al País Vasco. El proceso de socialización se articula en torno a la interculturalidad, el juego, las emociones y el euskera y, junto con el fomento del uso del euskera, propone una intervención pedagógica que, a través del ocio, incida en la adhesión del lenguaje a la comunidad, al euskera y a la cultura vasca. Este artículo ha sido redactado conjuntamente por dos investigadores: por un lado, la persona que ha desarrollado el programa y dirigido la investigación-acción; y por otro, la técnica que ha aplicado el programa como referente. Así, son el marco teórico, el programa y los resultados obtenidos del estudio de acción realizado durante la aplicación del proyecto, los que se presentan en las siguientes páginas. Y con ellos, también las conclusiones a las que se ha llegado. En particular al hecho de que en la educación formal, a través del ocio organizado, se puede incidir en la euskaldunización de los niños y niñas de origen extranjero (y de los demás), es decir, en la adhesión al euskera, a la cultura vasca y a su comunidad lingüística.

Palabras clave: acogida, educación no formal, interculturalidad, euskera, adhesión lingüística.

Pulunpa (e)ta Xin!, il s'agit d'un plan global d'accueil et d'immersion pour les élèves d'origine étrangère nouvellement arrivés au Pays basque. Le processus de socialisation s'articule autour de l'interculturalité, du jeu, des émotions et de l'euskara et, avec la promotion de l'utilisation de l'euskara, propose quelques activités éducatives qui, à travers les loisirs, influence l'adhésion du langage à la communauté, à l'euskara et à la culture basque. Cet article a été rédigé conjointement par la personne qui a développé le programme et dirigé la recherche d'action et celle qui a appliqué le programme comme référence. Ainsi, le cadre

théorique, le programme, les résultats et les conclusions de l'étude d'action réalisée au cours de la mise en œuvre du projet sont ceux présentés dans les pages suivantes, et avec eux les conclusions qui en sont tirées. Entre les deux, dans l'éducation formelle, grâce aux loisirs organisés, il est possible d'influencer l'apprentissage du basque des enfants (et autres) d'origine espagnole, c'est-à-dire leur engagement avec basque, avec la culture basque et avec la communauté de langue.

Mots-clés : accueil, éducation non formelle, interculturalité, basque, engagement.

Pulunpa (e)ta Xin! is a comprehensive reception and immersion plan for foreign students who have recently arrived in the Basque Country. The socialization process is articulated around interculturality, play, emotions and the Basque language and, together with the promotion of the use of the Basque language, proposes a series of educational activities that influences the adherence of language to the community, Basque and Basque culture through leisure. This article was drafted jointly by the person who developed the programme and directed the action research and the person who applied the programme as a reference. Thus, the theoretical framework, program and results of the action research carried out during the implementation of the project are presented in the following pages, and with them the conclusions drawn. In between, in formal education, through organized recreation, it is possible to influence the Basque learning of children (and others) of Spanish origin, that is, their engagement with Basque, with Basque culture, and with the speaking community.

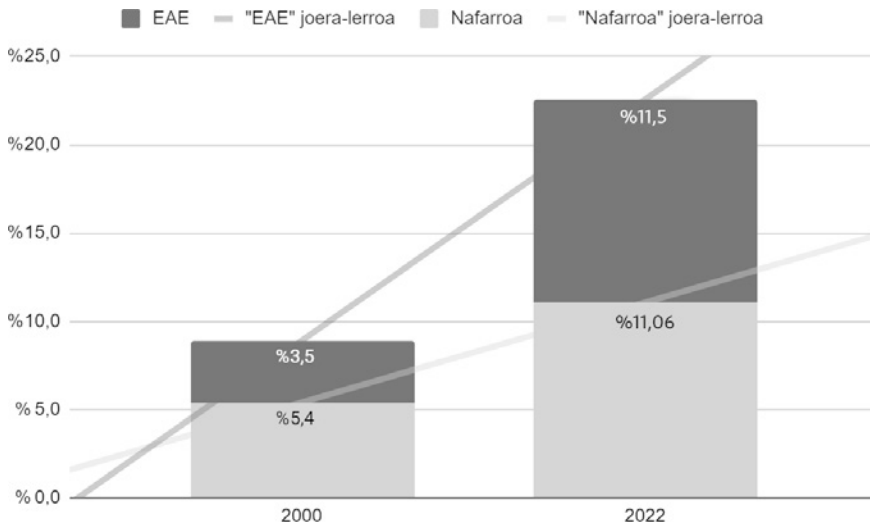
Keywords: reception, non-formal education, interculturality, basque, engagement.

GUIRADO IRASUEGI, Odei, RUA ALKAIN, Jone (2023). «Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students. Pedagogical intervention action study», *Euskera ikerketa aldizkaria*, 68, 2: 41-86.

0. Atariko

Azken urteetako migrazio-prozesuek, globalizazioaren fenomenoarekin batera, guztiz aldatu dute Euskal Herriaren errealitate demografiko, sozioekonomiko eta soziolinguistikoa. Horrek guztiak eragina izan du euskal herritarren eguneroko elkarbizitzan, hizkuntza- eta kultura-harremanetan, eta, ezinbestean, baita hezkuntza-testuinguruetan ere.

1. grafikoa. Atzerritar jatorriko pertsonen bilakaera eta joera Hego Euskal Herrian, (%)



Iturria: Nastat 2023; Eustat 2023. Norberak egina.

Euskal Herriko jendartea² gero eta pluralagoa da. Ageri-agerikoa hori, Hego Euskal Herriko datu demografikoei erreparatzen bazaie. Adibidez, Nafarroan atzerritar jatorriko 10.000 lagun bizi ziren 2000. urtean. 2022an, aldiz, 73.475 lagun zenbatu ziren; biztanleen % 11,06 (Nastat 2023). Modu

² Xilabako (Zuberoa, Lapurdi eta Nafarroa Beherea) datuak ez dira adierazi, datu fidagarri eta eguneratuak ez direlako eskuratu.

berean, Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) nabaria izan da atzerritar jatorria duten biztanleen gorakada. Izan ere, 2000. urtean atzerritar jatorria zuten biztanleak 35.143 ziren. 2022an, ordea, 253.038 lagun zenbatu ziren; biztanleen % 11,5 (Ikuspegi 2023). Ikus daitekeen bezala, Hego Euskal Herriko lurraldeetan parekoa da –proportzioan– atzerritar jatorria duen biztanle-kopurua.

Horrek guztiak, noski, zuzeneko eragina du hezkuntza-sisteman. Hala, 2018-2019 ikasturtean EAEko ikasleen % 11,7k zuen atzerritar jatorria; zehazki 33.079 ikaslek (Ikuspegi 2020). Eta Nafarroan, 2019-2020 ikasturtean, 11.788 ziren; hain zuzen ere, ikasleen % 10,1 (Eurydice 2023).

Molinak (2002) migrazioak migratzailearen bizitzan eragina duela azaldu du, baina baita helmugako herrian ere. Eta ezinbestekoa da eragin horri so egitea, besteak beste, euskararen kaleko neurketan neurtzeko egindako azken ikerketek erabilerak atzera egin duela erakusten dutelako.

Hala, 90eko hamarkadatik 2006. urtera arte bizi izandako gorakadak, puntu oso bat baino gehixeago egin zuen bera 2016. urtean (% 13,7tik % 12,6ra); eta 2021ean egin zen azken kaleko neurketan, ehuneko orokorra mantendu bazen ere (% 12,6), eremu euskaldunak jaitsiera nabarmena izan zuela ondorioztatu zen (Altuna *et al.* 2021). Eskola-eremuko erabilerari erreparatu nahi izanez gero, berriz, Arrue Proiektuak³ 2017an egindako ikerketa daukagu. Hor ere datuak ez ziren lasaigarriak izan, izan ere, LH 4ko ikasleen arteko euskararen erabilerak (2011tik 2017ra) joera negatiboa izan zuen; zehazki 1,2 puntukoa (Martinez de Luna eta Suberbiola 2018).

Hau da, gure gaurko gizarteko beste hizkuntzekin eta kulturekin batera eraiki behar dugun komunitateak eta elkarbizitzak euskara ardatz izatea nahi badugu, beharrezkoa dugu euskara ere ardatz izango duten hizkuntza-estrategiak birpentsatzea. Hain justu, euskaratik inklusiboak izango diren gizarteratze-prozesuak ziurtatuz, elkarrekiko mendekotasuna garatuz eta kulturartekotasunetik elkar elikatuz. Izan ere, sarritan, inklusioaren erabilera interesatua duten Espainiako eta Frantziako estatu-nazioen (hizkuntza-erreporduzio soziala bermatua duenak) hizkuntza-politikekin eta hiz-

³ EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2017. Txosten exekutiboa.

kuntza-jarrerekin topo egiten dugu. Hizkuntza-ordezkapenak dakarren asimilazioarekin batera aurkezten zaizkigu horiek. Modu horretan, inklusioaren kontzeptua baliatzen dute, hizkuntza gutxiagotuaren –euskararen– aurka erabiltzeko eta hizkuntza hegemonikoaren normalizazioa «irekitasunarekin» lotzeko (Iztueta 2014).

Imazek (2019), hezkuntzaren soziologiatik, hezkuntza gizarteratze-prozesua dela azaldu du. Beraz, gure testuingurura etorrita, hezkuntzara alegia, esan genezake, hezkuntza-komunitateak (ez soilik eremu formalak edo eskolak) ardura berezia duela gurerira iritsitako ikasle berriak euskalduntzeko, euskararen normalizazioaren alde egiteko, eta, halaber, gizarteratze-prozesu horiei, iritsi berriak eta harrera-herria aintzat hartuta, erantzun integrala emateko.

Bada, artikulu honetan aurkeztu den ekintza-ikerketak horri guztiari erantzun nahi izan dio, erantzun ere. Hala, erdal jatorria duten haurrentzako harrera-plan baten esku-hartzea da ekinez ikertu dena. Euskal Herriko hezkuntzak migrazio-prozesuen ondorioz bizi dituen testuinguru soziolinguistikoko berriei ardura handiz erantzuteko garatutakoa. Zertarako, baina?

- 1) Elkarrekintzatik aberasteko eta, migrazioak askotariko aldean noranzkoan dituen eraginak aintzat harturik, euskara eta euskal kultura erdigunean jarriz esku hartzeko.
- 2) Kasu honetan, hezkuntza ez-formalak eskaintzen dituen baliabide pedagogikoak aisialdi antolatuan aplikatuz eta eskola-eremuko testuinguru informalak ematen dituen askotariko aukerak probestuz, euskararen erabilera sustatzeko eta erdal jatorria duten haurrek –eta besteek– euskararen eta euskal kulturaren aldeko atxikimendua garatzeko.

Horrela, ekintza-ikerketan parte hartu duten profesionalak ahalduntzearekin batera, parametro horietatik abiatuta ezarritako helburuak lortzea posible den jakitea ere izan da ikerlan honen xedea. Esan behar dugu, ez dugula topatu gutxiagotutako hizkuntza baten testuinguruan, horrelako ezaugarriak dituen ikasgelarako harrera- eta murgiltze-programa antolatu eta sistematizaturik.⁴

⁴ Topatu direnak orientabideak, formakuntza-saioak, familiak harremanetan jartzeko esku-hartzeak, eta eskolaz kanpoko jarduerak izan dira. Horietako batzuk dira honako hauek: *Ikasle berrien*

Harrera- eta murgiltze-planaren ekintza-ikerketak bi ziklo izango ditu. Lehena, artikulua honetan aurkezten dena. Hain zuzen ere, 2022-23 ikasturtean Gipuzkoako ikastola batean egindako esku-hartzearena. Eta bigarrena, egindako hausnarketetatik eta ateratako ondorioetatik egingo diren hobekuntzak abiapuntu hartuta, 2023-24 ikasturtean gauzatuko dena. Preseski, Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako 3 ikastolatan.

Testuinguru berrien aurrean ezinbestekoa da estrategia berritzaileak pentsatzeko ikuspegia izatea, eta, halaber, ikuspegi hori izateko estrategiak berresmatzea. Izan ere, ikuspegiak berak dakar estrategia (Sarasua 2017). Esan daiteke, bada, horixe dela Pulunpa (e)ta Xin!, etorkizuneko ikuspegia duen hizkuntza-estrategia komunitarioa.

1. Oinarri teorikoa

Zapatak (2021) oinarritzko definiziotik harago joanda, honako definizio hau eman dio harrerari: «Informazioa, aholkularitza eta laguntza ematea da [zer], herri edo estatu batera iritsitakoei [zeini], beraien egoera soziala, administratiboa, ekonomikoa, laborala eta pertsonala normalizazio bidean jartzeko [zertarako], nolabaiteko egokitzapena eman arte» (Zapata 2021: 129).

Atzerriko jatorria duten pertsonen eguneroko bizitzan eragina duten esparru ezberdinetan jaso dezakete harrera. Horiek harrera informalean eta formalean banatu ohi dira. Hau da, maila informalean egitura eta instituzioetatik at daudenak: herrikideak, auzokideak, lagunak eta abar. Azken finean, atzerriko jatorria duten pertsona horien erreferenteak direnak; hain justu, haien bizitoki berrian eredu izan ohi direnak. Harrera formala egituratutako esparruetan egiten dena da; hots, eragile sozialen eta instituzioen eskutik jasotzen dena.

eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak (Jaurilaritza 2019); *Familia Laguna Proiektua* (Ongi etorri 2023); *Nafarroako Plana Pertsona Migratzaileei Harrera egiteko Nafarroako Plana 2021-2026* (Nafarroako Gobernu 2021); *Voluntariat per la llengua a l'Administració* (CPNL 2023); *Plan para la Lengua y Cohesión Social* (Gencat 2001); *Plan de acollida, orientacions para sús elaboración* (Xunta de Galicia 2023).

1.1. Harrera-planak hezkuntza testuinguruetan

Palaudárias eta Garretak (2008) ikasle berrien eta ikasle horien familien harrera ezinbestekotzat jo dute. Izan ere, handia da bizitokia aldatzeak pertsona horiengan duen eragina, igarotze-prozesu berezia behar baitute hezkuntza-sistema ezagutu, horretara egokitu eta bertan murgiltzeko. Horregatik, atzeritar jatorria duten ikasleez mintzatzean, behar-beharrezkoa izango da aniztasunarekiko hartuko den ikuspegia kulturartekotasunean oinarritzea. Autore horien aburuz, harrera-plana haur eta familia horiek eskola-testuingurura egokitzeko antolatzen diren esku-hartze pedagogikoen multzoa da.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren (2019) arabera, aldiz, harrera-plana protokolo bat da, eta horrek ikasle berri bat eskola berrira iristean egin beharreko lan eta esku-hartzeak jasotzen ditu. Atzeritar jatorria duten ikasleei dagokionez, kulturarteko ikuspegia eta inklusioaren printzipioak kontuan hartuta, errealitate berriari egokitutako planak behar direla azaltzen du harrera-planak horiek osatzeko eskaintzen duen gida praktikoa. Orobat, ezinbestekoa dela ikasle berrien familia-egoera ezagutzea dio; hau da, ikasle horien bizi- eta eskola-esperientziak, migrazio-prozesua⁵ baino lehen eta horren ostean bizi izandako gorabeherak, behar emozionalak, sozialak, fisikoak, materialak, eta, azkenik, akademikoak.

1.1.1. *Harrera linguistikoa gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan*

Zapatak (2021: 131) dio, ez dela erraza *harrera linguistiko* kontzeptuaren definizio integralik aurkitzea, eta, oro har, aurkitzen diren erreferentzia kontzeptualak gutxiagotutako hizkuntzekin hertsiki loturik daudela. Horregatik, kontzeptuaren azalpena emateko orduan, Kataluniako Terminologia Zentroak⁶ *harrera linguistikoari* ematen dion definizioa azaldu du: «Atzeritar jatorria duten pertsona iritsi berriak gizartean integratzeko, hizkuntza ikasi,

⁵ Migrazio-prozesua dugu, pertsonak, bizitokia aldatuz, herrialde batetik bestera iristeko egiten duten prozesua: aldaketa pentsatu, prestatu eta egiten duten bidaia.

⁶ TERMCAT, Terminologia Zentruaren Patzuergoa, hizkuntza katalanaren terminologia zentrua da. 1985ean sortu zuten Kataluniako Generalitateak eta Institut d'Estudis Catalans-ek.

eta, halaber, hizkuntza hori barneratzeko zuzendutako jarduera-multzoa da: hizkuntza-ikastaroak, kultura-jarduerak eta abar».

Estatu-nazioen markoan, aldiz, harrera linguistikoari egiten zaion aipamena ez da gizarteratze- eta motibazio-ikuspuntutik egiten; haatik, bete-behar gisa agertzen da. Beste modu batera esanda, harrera-hizkuntza ikastea bizileku-baimena edo naziotasuna lortzeko baldintzatzat jotzen dute:

Se fijan criterios objetivos para la concesión de la nacionalidad a los que acrediten la condición de sefardí y se reforma el artículo 23 del Código Civil para permitir la doble nacionalidad, al poder mantener la del país de origen.

La condición de sefardí se podrá acreditar por varios medios y la especial vinculación con España exigirá la superación de una prueba de evaluación de la lengua y cultura española del Instituto Cervantes. (Espainiako Gobernu 2023)

Gutxiagotutako hizkuntzen kasuan, testuinguru eta herri-indar etnolinguistikoa gorabehera, zaila da hizkuntza sustatzea, bete-behar gisa planteatzen bada. Izan ere, euskararekin gertatzen den bezala, eremu geolinguistiko horretako biztanleen ehuneko handi batek gutxiagotutako hizkuntza ez dakienean, «motibazio terminoetan jorratzea besterik ez da gelditzen» (Zapata 2021: 130).

Bada, harrera-plana osatzeko, aztertutako proposamenei so eginik, eta Zapataren irizpideak jarraituz, esan daiteke, besteak beste, kulturarteko ikuspegiari harrera-linguistikoa zehaztea ezinbestekoa dela, euskarak eta euskal kulturak bizi duen gutxiagotutako testuinguruan. Euskararen harre-
ra linguistikoa aintzat hartuta, harrera integral baterako, lau gako mota bereizten dira:

- 1) printzipioak: integritasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa, bi norabideko egokitzapena eta aniztasunaren begirada askotarikoa;
- 2) ildoak: koordinazio-guneak;
- 3) estrategiak eta taktikak; eta,
- 4) egitura eta baliabideak.

1.1.2. Hezkuntza inklusiboa

Inklusioaren esanahia argitzeko asmoz, Ainscowek eta bestek (Totorikaguena 2017), honako lau elementu hauek nabarmendu dituzte:

1. taula. Inklusioaren esanahia argitzeko lau elementu

– Inklusioa prozesu bat da, hain zuzen, ikasleen aniztasunari erantzuteko era desberdinen etengabeko bilaketa.
– Inklusioak ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta arrakasta akademikoa nahi du.
– Inklusio-prozesuak parte hartzeko eta ikasteko oztopoak identifikatu behar ditu, oztopo horiek hezkuntza-eskubidea mugatu edota saihesten dutelako.
– Inklusioak, baztertzeko arriskuan dauden kolektiboetan ahalegin guztiak ipintzen ditu, baina hezkuntza-komunitate osoari begira dago.

Iturria: Totorikaguena 2017: 4. Norberak egina.

Aurreko taulan azaldutako lau elementu horiek barneratuta, Booth eta Ainscowen (2015) arabera, inklusioa ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea oztopatzen duten faktoreak gutxitzera zuzendutako amaierarik gabeko prozesu-multzoa da; hain zuzen ere, hezkuntza-komunitatearen kulturen, politikan eta praktikan eragina izan nahi duen prozesu-multzoa.

Heziberriren (2020) arabera, aldiz, hezkuntza inklusiboa honako hau da: oinarritzko eta derrigorrezko hezkuntza amaitu arte, inolako bazterketarik egin gabe barneratzailea eta pertsonalizatua den hezkuntza.

Beraz, bi definizio horien ekarpenak bateratuz, gure lan honetan hezkuntza inklusiboa aipatzean, honako definizio honi egingo zaio erreferentzia: ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea oztopatzen duten faktoreak gutxitzera zuzendutako amaierarik gabeko prozesu-multzoa. Bertan, inolako bazterketarik gabe, pertsonalizatuak eta barneratzaileak diren hezkuntza-prozesuak bideratzen dira, hezkuntza-komunitate osoaren kulturen, politikan eta praktikan eragina izanez.

1.1.3 . *Kulturantzatasuna eta kulturartekotasuna*

Barquín (2002) azaldu duen moduan, kulturantzatasuna eta kulturartekotasuna ez dira gauza bera, eta, kulturartekotasunaren ikuspegia landu nahi bada, garrantzitsua da horiek bereiztea. Kulturantzatasunak gizarte batean dagoen egoera soziala azaltzen du; hots, bi kulturaren edo gehiagoren presentzia fisikoa. Kulturartekotasunak, ordea, elkarrekiko mendekotasuna, elkarrekikotasuna eta bestearekin harremana izatea adierazten du. Hau da: «esanahi dinamikoagoa dauka, erlazio aktiboa, “elkarren arteko trukea”» (Barquín 2002: 84).

Pikoren (2020) arabera, kulturartekotasunaren kontzeptuan bi esanahi biltzen dira. Alde batetik *kultura*; non, jatorri ezberdinarekin iritsi berri diren ikasleen bitartez, gure gizarteari eta hezkuntzari askotariko hizkuntzak, kulturak eta ohiturak iristen zaizkion; eta, halaber, non gizarteak horien garrantzia nabarmentzen duen, elkar ezagutuz eta elkarrengandik ikasiz. Eta, bestetik, *artekotasuna*; non ikastetxean egokitze-prozesua bizkortzen den, eta ikasleen artean eta askotariko jatorriak dituzten familien artean elkarrengandik sustatzen den. Autorearen esanetan: «Kulturartekotasunak eta haren hezkuntzak, beraz, hizkuntzen arteko kultura eta erlijioen arteko harremanak balioesten ditu. Bizikidetzan aniztasunean garatu behar du, hiru printzipiotan oinarrituta: berdintasunean, desberdintasunak onartzean eta eragin-truke positiboan» (Piko 2020: 46).

Halarik ere, gutxiagotutako hizkuntzen kasuan, kulturartekotasunaren eta kulturantzatasunaren teoriak horientzako erantzun gutxi ematen dutela dio Sarasuak (2013). Horregatik, ildo horri jarraituz, Zapatak (2021) adierazi du, testuinguru horietan garatzen diren harrera-planek, arestian azal dutako ardatzak alde batera utzi gabe, ezinbestekoa dutela harrera-planok hizkuntzaren afera erdigunean jartzea.

1.1.4. *Kulturartekotasuna, integrazioa, kultura eta hizkuntza gutxiagotuak*

Hezkuntza gizarteratze-prozesua da (Imaz 2019), baina gizarteratze-prozesu horretan hezkuntza inklusiboa, integratzailea edo asimilatzailea jaso-

tzea, aldiz, ez dira gauza bera. Alabaina, kultura eta hizkuntza gutxiagotuen testuinguruan nahitaezko premisa da horien ezberdintasunak argi edukitzea. Izan ere, hezkuntza inklusiboari eusten diogun ikuspegi zabaletik (aniztasun funtzionala, genero- eta identitate-aniztasuna, desiraren orientazioa, kultura-aniztasuna, eta, oro har, pertsonak ezaugarritzen dituen aniztasuna) bere baitan jasotzen duen kulturartekotasunaren ikuspegiraino zedarrituta, gutxiagotutako hizkuntzak eta kulturak elkarrekin bizi diren testuinguruetan, hizkuntza eta kultura horiek erreminta integratzailetzat hartu eta erabiltzea ezinbestekoa da.

Molinak (2002) Euskal Herriko errealitatean kokatuta, atzerritar jatorria duten ikasleez dio, ikasle horien integrazioa dela gakoa. Horrela, bazterketarik gabe elkar elikatuz aberasten den hezkuntzaz hitz egiterakoan, *asimilazioa* eta *integrazioa* ezberdintzen ditu. Integrazioa eta asimilazioa ez direla berdinak diosku, nahiz eta maiz nahastu egiten diren. Lehenak (integrazioa) gizarte-sistema baten barruan elkarren arteko mendekotasuna hartzea esan nahi du; finean, kulturartekotasuna. Bigarrenak (asimilazioa), aldiz, norberaren izaera galduz, beste bat bihurtu eta nortasuna aldatzea.

Euskal Herriko Ikastolen Elkarteak (EHIE) (2021) aurkeztutako «BIHAR: Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan jaso beharreko oinarrien endekalogo»-n, honelaxe egiten dio kulturartekotasunaren ikuspegitik hezkuntza inklusiboari erreferentzia: «Euskal Herrira etortzen direnen jatorrizko izaera errespetatuta, euskal herritar izateko baliabideak eskainiko dizkiena [da], eta, aldi berean, euren ekarpenak aberastasun gisa ulertuko dituen. Jatorri askotariko ikasleak modu orekatuan eskolaratuko dituen, euren beharrak erdigunean jarrita» (EHIE 2021: 4).

Gure lan honetan ere, ikastoletako kultura- eta hizkuntza-aniztasunak dakarren aberastasun eta problematikari erreferentzia egin zaio. Horregatik, atzerritar jatorria duten ikasleez eta kulturartekotasuna, euskal kultura eta euskara erreminta integratzaile moduan erabiltzen duen hezkuntza inklusiboaz hitz egitean, EHIEren «BIHAR: Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan...»-n dakarren definizioa izango da aintzat hartuko dena.

1.2 Ikuspegi ekosistemikoa

Cortesen (2004) arabera, psikologia kulturalari egindako ekarpen garrantzitsuenetarikoa testuingurua ulertzeko garatutako ikuspegi ekologikoa da.

Vygotskyren ikuspegi soziokonstruktibistaren arabera, gizabanako bakoitzaren prozesu historiko eta sozialaren ondorioa da. Izan ere, eragin sozialaren ondorioz ikasten dugu. Autorearen iritziz, hizkuntzak funtsezko funtzioa betetzen du sozializazioak dakarren ikaskuntza eta garapen pertsonalean (Vygotsky 1960). Brofenbrennerek (1977, in Cortés 2004) testuinguru sozialak norbanakoaren garapenean duen eragina aintzat hartu eta horren nolakotasuna azaltzeko giza garapenaren ikuspegi ekologikoa proposatu zuen. Hala bada, autorearen aburuz, pertsona bat mugitzen den testuinguru bakoitzak (sistema) pertsona horrengan duen eragina eta garrantzia handia da.

Modu horretan, pertsonengan eragina duten testuinguruei erreferentzia egiteko lau sistema izendatu zituen: mikrosistema, mesosistema, exosistema eta makrosistema. Alabaina, testuinguru bakoitzaren barnean, bakoitzak bere ezaugarri fisikoak, sozialak eta idiosinkrasikoak izango ditu; eta, hain justu, sistema horien arteko interakzio dinamikoa izango da pertsonaren testuingurua osotasunean baldintzatuko duena.

2. taula. Brofenbrennerek proposatutako lau sistemak

– <i>Mikrosistema</i> : Pertsonak esperimendatzen dituen jarduera-multzoz, harreman eta rol ezberdinek definitzen dute.
– <i>Mesosistema</i> : pertsona mugitzen den bi testuinguru (mikrosistema) edo gehiagok osatzen dute eta pertsona parte-hartzaile aktiboa da bertan.
– <i>Exosistema</i> : pertsonak parte hartzen ez duen, baina horrengan eragin zuzena duten bat edo bi testuinguruk osatzen dute.
– <i>Makrosistema</i> : beste sistemak (mikrosistema, mesosistema, exosistema) euren artean dituzten korrespondentziei erreferentzia egiten die, eta, halaber, subkultura edo kultura orokorrari ere bai; baita horien baitan egon eta aipatutako korrespondentziaren euskarri diren sinesmen-sistema edo ideologia ezberdinei ere.

Iturria: Cortés 2004. Norberak egina.

Arestian euskararen harrera linguistikoa aintzat hartuta, harrera integrala egiteko proposatutako lau gako motak aurkeztu dira. Gako horietako bat *printzipioak* dira: integritasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa, bi norabideko egokitzapena eta aniztasunaren begirada askotarikoa. Horretarako, bada, ikuspegi ekosistemikoa duten harrera-planak behar direla pentsatzera garamatzate orain arte idatzitako lerroek. Hau da, pertsonari eragiten dion eta haien artean eragina duten sistema bakoitza kontuan hartzen duten harrera-planak. Izan ere:

- integritasunak ikuspegia zabaltzen du,
- zeharkakotasunak elkarrekiko mendekotasuna sortu,
- elkarrekiko aitortzak harremanak eraiki,
- proaktibotasunak motibazioa areagotzen du,
- erantzukizun partekatuak ardura dakar,
- elkarlanak komunitatea sortzen du,
- osagarritasunak eta koordinazioak aurreko guztia bermatzeko bidea jartzen du, eta
- begirada zabalak prozesua egikaritzeko ikuspegia ematen du.

Harrera-herria edozein dela ere, baitezpadakoa da, iritsi berriak bertako biztanleekin komunikatzeko, horiek hitz egiten duten hizkuntza ikastea, eta, gizarteratze-prozesu horretan, bertakoa den gizartean murgiltzea. Horrek, noski, garrantzi berezia hartzen du gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan.

1.3. Hizkuntzen teoria sistemikoa

Horren harira, hain zuzen ere, Jauregi eta Suberbiolak (2018) komunikatzeko hizkuntza-jokaeraz hitz egitean, Von Bertalanffyren (1976) Sistema Teoria Orokorriari, eta, halaber, Watzlawick (1983) bezalako konstruktibistek giza komunikazioaren ikuspegi sistemikoari egindako ekarpenak duen garrantzia azpimarratu dute. Izan ere, hizkuntza baten erabilera interakzio-sistema hori inguratzen duten faktore ezberdinek baldintzatuko dute. Hots, *enuntziatzailea* eta *enuntziataria* inguratzen dituzten faktore

guztiek izango dute eragina hizkuntza baten erabileran, baita komunikatze-ko moduetan ere.

Watzlawickek (1983: 116) komunikazioa definitzeko, giza jarrera oro komunikazioa direla azaldu zuen bere lanean. Hau da, autore horren arabera ez da inon «ez-komunikazioa», beti komunikatzen gara. Honako hauek dira proposatu zituen 5 axiomak:

- 1) ezin da ez komunikatu,
- 2) komunikazio orok eduki bat dute,
- 3) komunikazioa zehatza da,
- 4) komunikazioak eredu digitala eta analogikoa dakartza,
- 5) komunikazioa simetrikoa edo gehigarria izan daiteke.

Beste modu batera azalduta, esan daiteke, erabiltzen dugun hizkuntzaz harago den eraz komunikatzen garela, eta komunikazio horrek eragina izango duela, baita hizkuntzaren, hau da, ahozko komunikazioaren bitartez helarazi nahi den mezuan ere. Horregatik, besteak beste, interakzio-sistemez hitz egin zuen Watzlawickek bere ekarpen teorikoan.

Bada, aipatutako autoreen ekarpenok aintzat hartuta, baieztatu daiteke, hizkuntza-jokaera bera testuinguruak eta interakzio hori gertatzen den sistema inguratzen duten faktore ezberdinek baldintzatzen dutela.

1.3.1. *Hizkuntza- eta hizkera-komunitatea*

Hizkuntzaren erabilera, elkarrekintza sozialean eta haren testuinguru soziokulturalean sortzen da. Horretara, hizkuntza jarduera soziala da, testuinguruan eragina izateko gaitasunaz gain, testuinguruaren eragina ere jasotzen du (Hernández eta Altunak 2020). Ildo horretatik, Labovek (1972) hizkuntza-komunitatea eta hizkera-komunitatea bereizi zituen. Azken batean, hizkera-komunitatea hizkuntzaren barietate bera partekatzen duen talde soziala da, arau eta eredu berberei jarraitzen dietenak beren elkarrekintzetan. Esan daiteke, interakzio-sistema ezberdinetan erabiltzen dugun hizkerari erreferentzia egiten diola komunitate bakoitzak. Lehenak (hizkuntza komunitatea), aldaerak aldaera, hizkuntza bat hitz egiten duen gizarte-talde

zabalari erreferentzia egiten dio, eta, bigarrenak (hizkera komunitatea), al-diz, eremu zehatz batean hizkuntza horren lagunarteko aldaera erabiltzen duen pertsona-talde mugatuari; adibidez, tokian tokiko hizkera informalarri. Makazagak (2010) hurrengo dimentsio hauek bildu ditu hiztunen lagunarteko, hots, hizkera informalarren jardunaren bereizgarri gisa: eguneroko jarduneko elkarrizketetan ahozko jardunearan erabiltzen diren esaerak, esapide eginak, interjekzioak eta hitz adierazgarriak, adibidez, harridurazkoak. Auttore beraren arabera, arau horiek ezagutzea ezinbestekoa izango da taldean parte hartu, partaide sentitu eta komunikatzeko. Hortaz, taldearekiko atxikimendua emozionala ere badakar, nolabait, hizkera-komunitate jakineko kide izateak, eta alderantziz.

1.4. Hezkuntza emozionala, atxikimendua, eta hizkuntza-hautua

Bisquerraren (2003) arabera, emozioak organismoaren egoera konplexu bat dira. Asaldura edo perturbazio batek ezaugarritzen ditu eta horien (asaldura edo perturbazioa) aurrean erantzun antolatua ematea da euren funtzioa. Hots, emozioak kanpo- edo barne-eragin batek sorrarazten ditu, eta, hain justu, eragin horiekiko organismoak sortzen duen erantzuna dira (Bisquerra 2003: 12). Oinarri berari jarraituz, Millaresek, Filellak eta Lavagak (2017: 89), emozioak bizitzeko bulkada direla azaltzen dute, alegia, gu geu izan ahal izateko ondokoei eta testuinguruari ematen diegun erantzuna direla.

Hezkuntza emozionala, aldiz, behar sozialetatik abiatutako heziketa-berrikuntza da eta horren xedea norbanako bakoitzaren egoera pertsonalean eta sozialean eragina izatea da, horretarako beharrezkoak diren konpetentzia emozionalak garatuz; hau da, sentitzen diren emozioak identifikatzen eta kudeatzen ikasiz (Bisquerra 2003: 8).

Oinarri teoriko horretan, hezkuntza emozionalaren garrantzia azpimarratu nahi da. Izan ere, sentitzen dugun emozioaren arabera idatziko dugu, hitz egingo dugu, eta komunikatuko gara. Esan nahi da, hizkuntza batekiko eta hori ikasitako testuinguruarekiko garatu den atxikimenduak horren erabileraren hautuan eragina izango du. Hori berretsi zuen, kognizioa, garuna eta

hizkuntza aztertzen dituen Basque Centre on Cognition, Brain and Language zentroak 2016an egindako ikerketak; besteak beste, bertan, hitz egiten den hizkuntzaren, hizkuntza hori ikasi den testuinguruaren eta emozioen prozesaketaren artean lotura estua dagoela ondorioztatu baitzen (Ivaz *et al.* 2016). Hau da, beste emaitza batzuen artean emozio atseginak sentiaraziz, hizkuntza hobeto barneratzen dela eta hobeto transmititzen dela komunikatu nahi den hori baieztatu zuten. Beraz, esan daiteke Bertalanffy (1976) eta Watzlawickien (1983) giza komunikazioaren ikuspegi-sistemikoari ekarpen esanguratsua egin diola ikerketa horrek, baieztatzen baitu, sistema horietan nagusitzen den testuinguru emozionalak ondoren izango diren hizkuntza-jarrera eta hizkuntza-ohituretan eragin zuzena duela.

1.4.1. *Emozioak eta jolasa*

Jolasa definitzea zaila da, izan ere, kontzeptu konplexuegia da, definizio batean aintzat hartu behar diren ezaugarri guztiak azaltzeko. Hala, marko honetan jolasa fenomeno kultural gisa ulertzen da, eta bere egintzak, edo horietatik eratorritako hausnarketak duten garrantzia handia den ustetik abiatzen da (Aizencang 2005: 24). Guiradok (2021: 125) azaldu du, jolas bakoitza jarrera-motore ezberdinak eragiten dituzten sistema praxiologikotzat har daitekeela, eta horrek jolasean ari den pertsonaren dimentsio biologikoa, kognitiboa, emozionala eta erlazionala islatzen duela.

Esnaolak eta Egibarrek (2007: 68), jolasa ardatz, ludikotasuna jartzen dute erdigunean. Izan ere, une bakoitzak, gozagarria izango bada, etengabe ludikoa izan behar du, autore horien arabera. Bada, emozioek lotura zuzena dute ludikotasunarekin; eta, era berean, jolasa eta ludikotasuna emozioek lotzen dituzte.

1.5. **Murgiltze-eredua**

Kataluniako hezkuntza-sistema ele bitan antolatzen da, eta murgiltze-programak dira, katalana lehen hizkuntza ez dutenek bigarren hizkuntza eskuratzeko indarrean dagoen eredua. Hala, ama-hizkuntzak galera izan

gabe, ez eta errendimendu akademikoan kalterik eragin gabe, Kataluniako murgiltze-ereduaren arrakasta ikerketa-lan askok berresten dute (Serra *et al.* 2005). Horregatik, atzerritar jatorria duten haurren eskolatzean murgiltze-ereduaren aldeko apustua egiten dute bertako hizkuntza-politikek. Vilak (2004) Katalunian indarrean dagoen murgiltze-ereduaren inguruan, orain arte garatutako guztiarekin koherentziaz dio, inork ezin duela ezeztatu, bi hizkuntza edo gehiagoren testuinguruan lan egiten duten hezitzaileek ez behintzat, eredu horren arrakasta motibazioari eta jarrerari loturik dagoela. Ildo beretik Olasagarrek eta Ramosek (2021) diote, ikasleak motibatu egin behar direla hizkuntzen arteko aukeraketa etengabe euskarari lekua emateko. Bada, iritsi berriak diren eta euskara ama-hizkuntza ez duten ikasle oro, hizkuntza- eta kultura-testuinguru berrian murgiltzeko, ezinbesteko premisa da murgiltze-eredua. Izan ere, oinarrian hizkuntza ikastea ez ezik, murgiltze-ereduak motibazioa ere jartzen du hezkuntza-prozesua bideratzeko ardatz gisa.

Euskal Herrian gaur-gaurkoz ez dago Katalunia dagoen murgiltze-eredu orokortua. Haatik, Frantzia eta Espainian XIX. mendean ezarri ziren hezkuntza-ereduen oinarriak daude indarrean, hau da, uniformetasuna eta zentraltasuna bideratzen dituen hezkuntza-sistema dago oraindik ere sustaiturik; euskara erdigunean jartzen ez duen hezkuntza- eta hizkuntza-eredua. Bertan, hezkuntza-testuinguru linguistiko bakoitzaren arabera eskaintzen den hizkuntza-eredua dago. Hain justu, A (gaztelania hutsean), B (gaztelania eta euskara uztartuta) eta D (euskara hutsean) ereduak eskaintzen dituen hezkuntza-sistema aplikatzen da (Osa 2006). Erdal jatorria duten ikasleen euskalduntzea bermatzen ez duen hezkuntza-sistema (Erkizia *et al.* 2006), alegia.

1.6. Ebaluazio hezigarria

Konpetentzietan oinarritutako hezkuntzan, ikasleak berak eraiki duen prozesuaz eta prozesu horretan erabili duen metodologiaz jabetzen denean ikasten du. Horregatik, ondoren, prozesuaren etapa bakoitza amaitzean, subjektuak eraiki dituen konpetentziak ebaluatzen dira (Argudín 2001).

Ebaluazio hezigarrian, ebaluazioak «ebaluagaia» hobetzeko irizpideak hartzen ditu kontuan, beraz, ebaluazioa bera ebaluatu egiten da, hori aurrera eramaten den bitartean. Prozesuan zehar barneratutako edukiak edo gaitasunak hainbat teknikaren bidez baloratzen ditu ebaluazio-mota horrek: proiektuen bidez, azterketen bidez, ahozko aurkezpenen bidez, ikerketa-txostenen bidez, paper-zorroen bidez, eta hainbat ebaluazio-modalitateen bidez. Hala nola, autoebaluazioa edo autoerregulazioa, koebaluazioa eta heteroebaluazioa (Olivos 2012).

Floresek (2017) azaldu du, autoebaluazioan edo autoerregulazioan norberak gauzatzen duen jarduera batean erabilitako tresnak zein metodologiak dituen alderdi onak identifikatzen direla. Ossesek eta Jaramillok (2008) Flavellen (1976: 232) lanarekin egiten diote ikuspegi horri ekarpena, euren lanean aipatu baitute metakognizioa bakoitzak bere prozesuez eta produktu kognitiboez dituen ezagutzak direla, eta autoerregulazioa dela metakognizioa aberasten duen hori. Koebaluazioaren inguruan zera diote: alderdi txarrak hobetzeko asmoz, beste norbaiten jarduerari buruzko ikuspegi objektiboa aplikatzen laguntzen duela. Azkenik, heteroebaluazioa, irakasleak ikasleari egiten dion ebaluazioa litzateke eta ebaluazio horretan, irakaslearen ikuspegitik, ikasleak berak dituen hutsuneak ikusten ditu.

Ebaluazio hezigarria eskola komunitateko eragile guztiak biltzen saiatzen da; hortaz, ikaslearen hezkuntza-prozesuaren garapena egokia izatea ez da, soilik, irakaslearen lana. Horrez gain, nahitaezkoa da guraso edo tutoreek –bereziki–, garapen hori egokia izan dadin, laguntzea (Ibid. 2008).

Beraz, puntuz puntu honaino idatzitako guztia elkar lotua dago, eta, hain zuzen ere, azkeneko atal hau lehen lerroan jarrita, euskara lehen hizkuntza ez duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-planaren oinarriak idatzi dira: euskarazko murgiltze-eredua izango da harrera linguistikoa eta ondorengo hezkuntza-prozesuaren ardatz, hau da, iritsi berriak diren haurrak euskartik eta euskara maitatuz murgiltzeko eredua; ikuspegi ekosistemikoa eta hezkuntza emozionala izango dira zutabe; eta kulturartekotasunaren begiradatik abiatuta, espazio inklusibo batean murgiltzeko tresnak izango dituen gida eta hezkuntza-programa izango da.

2. Pulunpa (e)ta Xin!, harrera- eta murgiltze-plana

Ondorengo orrialdeetan, Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren helburu orokorrak aintzat hartuta garatzen den Pulunpa (e)ta Xin! erdal jatorria duten ikasleentzako harrera- eta murgiltze-plana garatuko da, eta horretarako, jarduera-multzo espezifikokoak jasotzen dituen programa bat proposatuko da. Programa horrek, kultura- eta hizkuntza-atxikimendutik abiatuta, jolasa, ludikotasuna eta euskara ditu tresna pedagogiko nagusiak; eta, balio erantsia ere badu, emozioak baitira hori guztiaren oinarri.

Ikasgelarako harrera-programarekin batera, harrera-plana osatu eta ikastola-testuingurura egokitzeko gida ere aurkezten da, izan ere, iritsi berria den haurraren ongizatea eta integrazioa bermatzeko, ikastolan eta ikastolatik kanpo, haurra inguratzen duten agente eta faktore guztiak (ikuspegi ekosistemikoa) aintzat hartzea ezinbesteko premisa da.

2.1. *Pulunpa (e)ta Xin!*, ikastolen Hezkuntza Marko Orokorrean txertatutako harrera-programa

Nazio Batuen Erakundeak 2030eko agenda onartu zuen 2015eko Batzar Orokorrean. Bertan etorkizuneko erronka nagusiei so eginik, 17 helburu definitu zituen. Anterok eta bestek (2023) 17 horiei 18. bat gehitu diete ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra (HMO) idaztean, eta horrek, gutxiagotutako hizkuntzak aintzat hartuta, hizkuntza- eta kultura-aniztasuna zaintzeko eta garatzeko beharraren helburuari erantzuten dio. Horrez gain, HMOn garatzen lagundu nahi den pertsona-ereduaren ezaugarriak jaso eta zehazten dira (Antero *et al.* 2023: 61):

3. taula. HMOko pertsona-ereduaren ezaugarriak

Euskalduna	Barne-sendotasuna duena	Eraikitzaile- ekintzailea	Eraldatzailea	Kooperatiboa
------------	----------------------------	------------------------------	---------------	--------------

Iturria: Ikastolen HMO (Antero *et al.* 2023). Norberak egina.

Euskal Curriculumaren garapen pedagogikoa da ikastolen HMO eta Pulunpa (e)ta Xin! harrera- eta murgiltze-plana hortxe kokatuta dago. Jarduera pedagogikoaren bitartez ezaugarritu den pertsona-ereduari ekarpena egiteko, eta baita garapen jasangarriko 18. helburuari erantzuteko, besteak beste. Zuzenean eragina izan nahi du ikasleen euskalduntzean, jarduera ludikoen eta antolatuen bitartez euskara eta euskal kulturekiko atxikimendua sustatuz, eta baita barne sendotasunean ere, emozioen lanketaren bidez une oro euren buruarekin eta ondokoekin konektatuz eta konfiantzazko testuinguru segurua garatuz. Halaber, badira modu transbertsanean lantzen diren ezaugarriak ere. Adibidez, jarduera ludikoek eta jolasek dakartzaten askotariko egoerak aprobeztatuz izaera kooperatiboan eta eraldatzailean ekarpena egiten da, besteak beste, solidaritatea eta talde-lana sustatuz. Modu berean programak, sorkuntza-jardueren bitartez, haur erakitzaileak eta ekintzaileak garatzeko testuinguruak eratzeko baliabideak eskaintzen ditu.

Beraz, esan genezake Pulunpa (e)ta Xin! harrera-planak zuzenean haurren euskalduntzean eta barne-sendotasunaren garapenean egiten duela ekarpena eta HMOan jaso diren pertsona-ereduaren beste ezaugarriari ere zeharka eragiten diela kulturartekotasunak eta unean uneko jarduerak sortzen dituzten testuinguruak direla medio.

Hizkuntz estrategiari dagokionez, Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren helburu orokorrak aintzat harturik garatu da Pulunpa (e)ta Xin! Hots, formazio euskalduna ematea; euskaldun eleaniztunak heztea; ikastolek beren hezkuntza-komunitatearen barne-bizitza euskaraz garatzea; euskararen eta euskal kulturaren transmisioa, garapena eta zabalkundea ziurtatzea mota guztietako harremanetan eta horretarako sortutako bitartekoetan; eta euskararen normalizazio-prozesuan eragile izatea dagokion komunitatean (Elorza *et al.* 2009: 41).

Aisiari buruzko ikastolen marko orokorrean jasota dago Ikastolen Elkar-teak (2022) aisiiaz duen ikuskera, eta marko horrextan kokatzen da egitas-moa. Modu horretan, HMOan definitu den pertsona-ereduarekin koheren-tziaz, horri ekarpena egin nahi dio.

2.2. *Pulunpa*-metodologia

‘Pulunpa’ izena hartu du, Euskal Herriko Ikastolen Elkarteak garatutako egitasmo berritzaile batek, euskara emozioetatik landu eta euskararen zein euskal kulturaren aldeko zaletasuna eta atxikimendua sustatzeko garatutako egitasmoak (Guirado 2021). Horregatik, *Pulunpa* eta *Xin!* harrera- eta murgiltze-plan honek egitasmo hori baliatuz jarri dio bere esku-hartzearen metodologiari ere izena, izan ere, biak ala biak hertsiki loturik baitaude. Kasu honetan, ordea, murgiltze kulturalaren eta linguistikoaren emozioetan oinarritutako *pulunpa*-metodologiari ikasgelatik harago doan harreraren eta kulturartekotasunaren ikuspegia gehitu zaio.

Horrela, esan genezake, *pulunpa*-metodologiak murgiltze-eredu linguistiko zehatz bat zedarrizten duela: jolasa eta ludikotasuna ardatz, ikaslea, bere testuingurua, emozioak, izaera, garapena, eta euskara erdigunean jartzen dituen.

2.3. Egitasmoaren helburu orokorrak

- a) Ikastolara iritsi berriak diren haurrei harrera egitea testuinguru seguru eta konfiantzazkoan.
- b) Ikastolara iritsi berri diren haurrentzat, testuinguru berriarekin harremanetan jartzeko, ludikoak izango diren egoera gozagarriak eskaini eta horrekiko atxikimendu emozionala sustatzea.
- c) Ikastolara iritsi berri diren erdal jatorriko haurren sozializazio- eta euskalduntze-prozesua kulturartekotasunean oinarrituta bideratzea.
- d) Harrera egiten duten haurrek iritsi berriak diren haurren testuinguru kulturalarekin emozio eta sentipenen bitartez konektatzea.
- e) Irtsi berriak diren erdal jatorriko ikasleen garapen pertsonalerako euskara oinarritzko elementua izaten laguntzea.

2.4. Programazioa

Pulunpa (e)ta Xin!, batez ere erdal jatorria duten haurrak, ikasgelan, atxikimendu emozionaletik abiatuta, modu inklusiboan, euskaratik eta eus-

karaz murgiltzeko harrera-plana da. Hala eta guztiz ere, harrera-plana integrala izateko eta integrazio-prozesuaren helburuak betetzeko, badira, ikasgelako harrera egin baino lehen eta murgiltze-prozesua gauzatzen den bitartean, aintzat hartu eta egin beharreko lanak. Horregatik, honako hau da haurra ikasgelara iritsi baino lehen eta iritsi ondoren jarraitzea proposatzen den «“Pulunpa (e)ta Xin!” harrera on baterako endekalogo»:

- 1) *Etorri aurretik, dena prest!:* egotekoen arduradunak izendatu behar dira, behar diren koordinazio-guneak zehaztu, informazio-bilketa egin.
- 2) *Familia osoari ongi etorria.*
- 3) *Ikasle-talde berria eta ikasmaita egokia hautatu eta ikasgela prestatu.*
- 4) *Laguntzak bidelagun:* ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean beharrezkoa balitz, martxan jarri.
- 5) *Esku hartzeko norbanako jarduera-plana* (NJP).
- 6) *Gutxiagotutako hizkuntzaren testuingurua aintzat hartzen duen emozioetan eta atxikimenduan oinarritutako hizkuntza-estrategia:* ikasgelarako harrera-plan honen programazioak lehenengoan zuzen-zuzenean eragina izateaz gain, harago joan nahi du, eta euskararen erabileran, harremanen eta testuinguru kulturalaren –euskararen erabileran– atxikimendu emozionaletik abiatu nahi du. Horretarako A1 eta A2 faseen aurretik kokatuko litzatekeen jarduera-multzoa proposatu du, hizkuntza ikasteko eta horren erabileran eragina izateko, haurraren oreka emozional eta testuinguru sozial, kultural eta linguistikotan motibazioaren bitartez zerikusi handia izango duena. Esan genezake, bada, A1 maila eskuratzeko prozesuan modu egokian sartzeko zubia eta ondorengo errepidea dela proposatzen dena.
- 7) *Edukiek hizkuntza ardatz:* erdal jatorria duten ikasleen komunikazio-gaitasunaren garapenean aurrera egiteko irizpide nagusia hizkuntzaren erabilerak izan behar du.
- 8) *Aisialdi-gune eta une ezberdinak berariaz dinamizatzea:* euskararen erabilerara sustatu eta gozagarri egiteko guneak eta uneak probestea, jolaserako une horiek modu egokian dinamizatzea. Hala nola: jolas-garaia.
- 9) *Malgutasuna ardatz:* harrera-planak malgua izan behar du, baita ondoren egikaritutako diren murgiltze- zein ikaskuntza-prozesuak ere.

- 10) *Familiarekin eta familiaren bidelagun izatea.*
- 11) *Ebaluazio hezigarria.*

2.5. **Harrera- eta murgiltze-programa**

Programa aplikatu baino lehen irakasleek barne-formakuntza bat jasoko dute, programa barneratzeko eta ikasgelako esku-hartzea programaren filosofiara ekartzeko.

Hala, harrera- eta murgiltze-plan horretan erdal jatorriko ikaslearekin ez ezik, harrera egiten dion ikasle-talde guztiarekin ere, munduko itsasoetatik barna dabilen barku baten bidaia egingo da. Beraz, bidaia bera izango da, munduko kulturez, hizkuntzez, ohiturez eta jolasez elikatzearekin batera, arestian aipatutako pertsona-ereduaren baitako ezaugarriak garatzen lagunduko duten testuinguruak sortzeko baliabidea. Beren-beregi haurren barne-sendotasuna garatu eta euskalduntzean eragina izateko, eta baita izaera kooperatiboa, ekintzailea eta eraldatzailea lantzeko ere. Horretarako, lehenik, harrera- eta murgiltze-astearekin, ikasle berriari barkuan igotzeko ikasgelako atea zabalduko dizkiogu, lehenengo parada iritsi berri den herria izanik: Euskal Herria. Bigarrenik, murgiltze-prozesua, hilabeteetan banatutako saioak burutuz egingo dugu. Bertan, *altxorren bila* bat irudikatuko dugu, non, zenbait pistaren bitartez, kontinente ezberdinetatik bidaiatuko duten. Lehena iritsi berria den haurren herrialdea izango da, eta, hortik, beste herrialdeetan, koskan-koskan, porturatzen joan dira; toki bakoitzeko jolasak ikasiz, une informalez gozatuz eta euskaraz kulturartekotasunetik konektatuz.

Harrera-astearen ostean, saioka egindako behaketa eta hausnarketa sistematiakoak, inplikatuak dauden profesional ezberdinen artean partekatuko dira, modu horretan esku-hartzeak hobetu eta programa malgutasunez testuingurura egokitzeko. Gauza bera, murgiltze-prozesuak iraun bitartean eta horren ondoren.

4. taula. Ikasgelako harrera- eta murgiltze-programaren laburpena

Iraila	1. SAIOA	–Harrerarako dena prest!–
	2. SAIOA	–Harrera on!–
	3. SAIOA	–Emozioa gara–
	4. SAIOA	–Herria ere Kirola da–
	5. SAIOA	–Ikastola dastatzea–
	6. SAIOA	–Gure barkua–
HARRERA-ASTEAREN BALORAZIOA: soziograma eta koordinazio-bilera		
Urria	7. SAIOA	–Pirata-bidaia: Lehenengo parada (haur berriaren herrialdean)–
Azaroa	8. SAIOA	–Pirata-bidaia: Aukeratzen dugun herrialdean–
Abendua	9. SAIOA	–Pirata-bidaia: Jaialdi interkulturala–
MURGILTZE-PROZESUAREN BALORAZIOA: soziograma eta koordinazio-bilera		

Iturria: Norberak egina.

3. Testuingurua

Ikastolen Hizkuntz Proiektuaren markoan kokatzen den hezkuntza-sareko ikastola bat izan da harrera- eta murgiltze-plana aplikatu duena. Horrez gain, administrazioaren saretik kanpo dauden ikastetxeen artean, atzerritar jatorriko ikasle-kopuru esanguratsuenetarikoa duen hezkuntza-proiektua da (Eusko Jaurlaritza 2018).

Hartzaile zuzenak Nikaraguetik eta Hondurasetik iritsi berri diren LH 4ko bi haur eta eskolatuak izan diren ikasgela osatzen duten 24 ikasle⁷ izan dira. Horregatik, edozein adin-tarteri molda badakikoke ere, LHko 2. zikloko (4, 5 eta 6. maila) haurrentzat egokitu da ekintza-ikerketak gauzatzeko harrera-programa.

⁷ Bazterketa binarioak baztertzearren, ez da sexuaren daturik aurkeztu, izan ere, haurrei ez zaie galdetu euren sexuaren inguruan.

4. Metodologia

Programa aplikatu eta praxiaren emaitzak jasotzeko, paradigma kritiko-tik abiatuta, ekintza-ikerketaren metodoa erabili da. Hau da, Latorrek (2005) ekintza-ikerketara azaltzen duen gisan, hezkuntza-prozesua bera izan da, hori garatzen zen bitartean, praktikaren eta hausnarketaren bitartez, teoriarekin eztabaidan jarri, hausnartu eta eguneroko praxia moldatzen joan dena.

Datu- eta informazio-bilketa parte-hartzaileek egin dute, teknika kuantitatibo eta kualitatiboen bitartez:

- Ikasle parte-hartzaileek, programa aplikatu bitartean, egunero adierazi dute saioa hasi baino lehen eta horren ostean nola sentitu diren.
- Hezitzaileak eguneroko bat grabatu du saio bakoitzaren amaieran.
- Sozializazio-prozesuen behaketa sistematikoa egin da. Programa garatu bitartean asteen 3 aldiz behatu da. Behaketa horietan jasotakoarekin 2 soziograma osatu dira. Harrera-astearen ondoren bat, eta programaren amaieran beste bat.
- Hezitzaileak, Orientatzaileak eta tutoreak harrera-astearen eta murgiltze-prozesuaren ondoren ‘1-4’ eskalan helarazitako balorazio-galdetegia bete dute, honako aldagai hauek baloratuz: iritsi berriak diren haurrak nola sentitu diren; ikasgela osatzen duten haurrak nola sentitu diren; programaren egokitasuna; programaren eragina ikasle eta irakasleen arteko atxikimendu-prozesuan; eta, programaren eragina euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan.
- Haur iritsi berrien familiek harrera-programa amaitzean ‘1-4’ eskalan balorazio-galdetegia bete dute. Honako aldagai hauek baloratu dituzte: ikastolak familiari egindako harrera; ikastolak haurrei egindako harreara; ikastolan hasi baino lehen haurra nola sentitzen zen; harrera-programaren ostean haurra nola sentitzen den.

Hala, jasotako datuen eta informazioaren azterketa egiteko triangulazioaren teknika erabili da, besteak beste, errealitatearen ikuspegi osatuagoa lortzeko (Santiago *et al.* 2018).

Harrera- eta murgiltze-planak bi une garrantzitsu ezberdintzen ditu, hain zuzen ere, harrera- eta murgiltze-astea eta murgiltze-prozesua. Horregatik, bi une horiek utzitako emaitzak bereizita aurkezten dira.

5. Emaitzak

Ondorengo atalean aurkeztu dira, harrera- eta murgiltze-plana ikasgelan txertatu bitartean jasotako emaitzak eta horren gainean esku-hartze pedagogikoa gauzatu duten agente ezberdinek (hezitzailea, tutorea, orientatzailea) egindako balorazioak. Horrekin batera, haurren familiek harrera nola bizi izan duten eta euren haurra nola ikusi duten ere jasotzen da.

5.1. Harrera-astea

Harrera-astean hurrek sentitutakoa jasotzeaz gain, horren ostean hezitzaileak, orientatzaileak, tutoreak eta familiek betetako galdetegian jasotako erantzunen bidez programak ikasgelan eta zehazki iritsi berriak diren haurrengan izandako eragina jaso da. Orobat, erantzun horien irakurketa errazteko, programa egikaritu duen hezitzaileak saioen bitartean audioan grabatutako balorazio ezberdinen transkripzioa egin da.

5.1.1. *Ikasleen erantzunak*

Ondorengo tauletan harrera- eta murgiltze-plana egikaritutako ikasgelan atzeritar jatorria duten ikasleek euren emozioen koadernotxoan aukeratutako emozioak jaso dira. Bertan ikus daitekeen bezala, ikastola-testuingurura egokitzeko, lehenengo astearen programa hiru egunetara egokitu eta murriztu da.

5. taula. A haurrak harrera-asteen sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

A haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza		X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra	X					
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

6. taula. B haurrak harrera-asteen sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

B haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza	X	X	X	X	X	
Tristura						X
Beldurra						
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

Taulei erreparatzen badiegu, ikus daiteke, A haurraren kasuan beldurtuta iritsi zela ikasgelara, eta programak ezarritako harrera-egitearekin batera beldur hori gaintu eta pozik atera zela lehen saio horretatik. Hortik aurrera, haur horrek programak proposatutako ekimenetan sentitutakoa oso modu positiboan baloratu da, izan ere, beste bi egunetan poza izan da bai sartzean eta bai irtetean sentitutakoa.

B ikaslearen kasuan ere egunez egun poza izan da gailendu den emozioa. Azken egunean, saiotik irtetean, aldiz, tristura izan da sentitutakoa, eta

esku-hartzea bideratu duen hezitzailearen esanetan, haurrak tristura hori programaren amaierarengatik zela helarazi zion: «*Estoy triste porque no vienes el lunes a nuestra clase*».

Ikasgelan programak izan duen eraginari so eginik, programak emozio ezberdinak biziartzeaz gain, ikasleek euren emozioen autoerregulazioa egiteko gauzatutako esku-hartzeak eragina izan duela ikus daiteke. Izan ere, askotarikoak izan dira horiek hautatutako emozioak, eta hezitzailearen esanetan: “Jolasetan eta egindako jardueretan egon diren gertakariekin lotura zuzena dute helarazi dizkidaten emozioek: une gozagarriek, aisialdi-testuinguruan sortutako liskar txikiek eta abar”. Horrez gain, zera dio:

Emozioen unibertsoarekin egin genuen dinamikan izugarria izan zen haurren jarrera, nola saiatu ziren emozio horiek bizitzarekin eta euren egunerokotasunarekin lotzen, baita une horretan klasean bizitzen ari ginenarekin ere (...) B haurrak kasu horretan hitz egin zuen eta “*siento que quiero aprenderlo, me lo estoy pasando muy bien*” esan zidan, ederra izan zen; “honek funtzionatzen du”, pentsatu nuen.

5.1.2. Hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak betetako galdetegiaren erantzunak

Hurrengo taulan hezitzaileari, tutoreari, eta orientatzaileari egindako galderen erantzunen balorazioen batezbestekoak jaso dira, ‘1-4’ eskalan:

7. taula. Harrera-astearen balorazioen batezbestekoa

Beste ikastola batean txertatzeko beharra	4
Programazio-proposamena	4
Euskal kulturarekiko atxikimendua	4
Ikasle-irakasle-hezitzaile harreman eta atxikimendu-prozesua	4
Integrazio- eta atxikimendu-prozesua	3.3
Nola sentitu den haur iritsi berria	3.7
Nola sentitu diren gainerako ikasleak	3.7

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

Harrera-asteak erdal jatorriko haurrengan izan duen eraginaren inguruan prozesua gidatu duten profesionalen erantzunak ikusita, horren balorazioa oso positiboa dela esan daiteke. Esanguratsua da, bai hezitzaileak eta bai tutoreak idatzitako aipamenetan, hezitzailearen esku-hartzeak ‘tutore-ikasle’ atxikimenduan izandako eraginari egindako erreferentzia, izan ere, hori harrera-planaren arrakastarako gako gisa aurkezten dute. Azpimarratzekoa da, orobat, euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimenduan programak izandako eragina hirurek 4 jarrita baloratu dutela, eta haurra nola ikusi duten galderaren hiru erantzunen batezbestekoa 3,7 dela. Alabaina, atxikimendua, testuinguru emozional positiboa eta euskara eta euskal kultura zuzenean triangulatzen dira. Izan ere, esku-hartzeak ‘ikasle-ikasle’ atxikimenduan izan duen eragina oso positiboki baloratu dute. Iritsi berria den haur baten hitzei erreparatuz, era berean garatu da euskararekiko eta euskal kulturarekiko atxikimendua, edo horiei hurbiltzeko gogoia, behintzat. Eta hori hala izateko, testuinguru emozional positiboa sortu da. Halaxe ikus daiteke haurren balorazioetan ere.

5.2. Murgiltze-prozesua

Murgiltze-prozesuan jasotako datuak eta informazioa dira ondoren aurkeztu direnak. Bertan jaso dira harrera-astearen ostean egindako hiru saioen balorazioak: alde batetik, ‘1-4’ eskalan, harrera-astearen gisan jasotako erantzunak; eta, bestetik, parte-hartzaileek egindako aipamenak.

5.2.1. *Ikasleen erantzunak*

Ondorengo tauletan, harrera-astearen ostean gauzatu den murgiltze-prozesuaren lehenengo bi saioetan ikasleek euren koadernotxoan aukeratutako emozioak jaso dira.

8. taula. A haurrak murgiltze-prozesuan sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

A haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza		X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra						
Nazka	X					
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

9. taula. B haurrak murgiltze-prozesuan sentitutako bizipenen arabera jasotako emozioak

B haurra	1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA	
	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean	Sartzean	Irtetean
Poza	X	X	X	X	X	X
Tristura						
Beldurra						
Nazka						
Amorrua						

Iturria: Ikasleen *bizitakorak* edo bitakora-koadernotxoak. Norberak egina.

Murgiltze-prozesuan gauzatu diren hiru saioetan, iritsi berriak diren haurrek, oro har, tauletan ikus daitekeen bezala, emozio positiboak txertatu dituzte euren koadernotxoan. Lehenengo saioan ikus daitekeenez, A haurrak nazka adierazi du, baina hezitzailearen esanetan: «Etxeko kontuak zi-rela azaldu zidan, horretarako ere balio izan du honek guztiak, atxikimendu-prozesuan atentzioa jarriz, haurrek ezinegonak adierazteko tartea aurkitu dute».

Esan genezake, harrera-astetik hona egindako bidean, haurren begiradatik ere, egitasmoak fruituak eman dituela eta euren integrazio- eta euskalduntze-prozesuan haurrek behar dituzten haziak erein direla.

Beste 24 ikasleek ere, sistema berdinari jarraituz, saioka adierazi dituzte euren emozioak.

5.2.2. *Hezitzaileak, tutoreak, familiek eta orientatzaileak betetako galdetegiaren erantzunak*

Hurrengo taulan hezitzaileari, tutoreari eta orientatzaileari egindako galderen erantzunen balorazioen batezbestekoak jaso dira, '1-4' eskalan.

10. taula. Murgiltze-prozesuaren balorazioen batezbestekoa

Programazio-proposamena	3.6
Euskal kulturarekiko atxikimendua	3.6
'Ikasle-irakasle-hezitzaile' harremanak eta atxikimendu-prozesua	3.6
Integrazio- eta atxikimendu-prozesua	3.3
Nola sentitu den haur iritsi berria	3.3
Nola sentitu diren gainerako ikasleak	3.3

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

Goiko taulan ikus dezakegun bezala, murgiltze-prozesuan ere balorazioak bikainak izan dira, baina programaren eragina, harrera-astearekin alderatuz, apalagoa izan dela ondoriozta daiteke. Izan ere, hauxe dio tutoreak: «Proiektu honen bidez euskararekiko atxikimendu handiagoa sustatu ahal izateko, ez zaie nahiko tarte eskaintzen ikasgeletan horrelako dinamikei». Hots, harrera-astearen ostean hiru saioak motz geratu dira.

Harrera- eta murgiltze-prozesua amaitu eta gero, familien balorazioak jasotzeko galdetegi bidali zaie, eta, '1-4' eskalan, honela baloratu dute harrera- eta murgiltze-prozesua:

11. taula. Harrera- eta murgiltze-prozesuaren balorazioa

Familiak	A familia	B familia
Ikastolak haurren familiari egindako harrera	4	4
Ikastolak haien haurrei egindako harrera	4	4
Ikastolara joan baino lehen nola sentitzen zen haurra	1	3
Ikastolan astebete igaro ondoren nola sentitzen zen haurra	3	4

Iturria: Galdetegiak. Norberak egina.

5.2.3. *Hezitzailearen balorazioa*

Harrera-astearen ostean, murgiltze-prozesuan *pulunpa* egiteko, Nikaragua eta Honduraseko herrien informazioa biltzea zuten lehen saioaren etxe-ko lana. Bigarreneko, Ozeaniakoa, eta hirugarreneko, aldiz, azken jaialdia prestatzea. Egindako hiru saiook baloratzen hasteko, hezitzaileak tutorearen inplikazioa goraiatu du. Adierazgarria da hori, lehenengo saioaren ostean bidalitako balorazioari erreparatzen bazaio: «Izugarria izan da, ikasgelara iritsi eta haurrek iritsi berrien herria nola ezagutzen zuten eta ekarri didaten informazioa: dantzak, janaria, hiriburua... Pista topatu eta bertako jolasak egiteko giro ederra izan dugu».

Horrez gain, murgiltze-prozesuaren hiru saioen ostean hezitzaileak, besteak beste, zera dio:

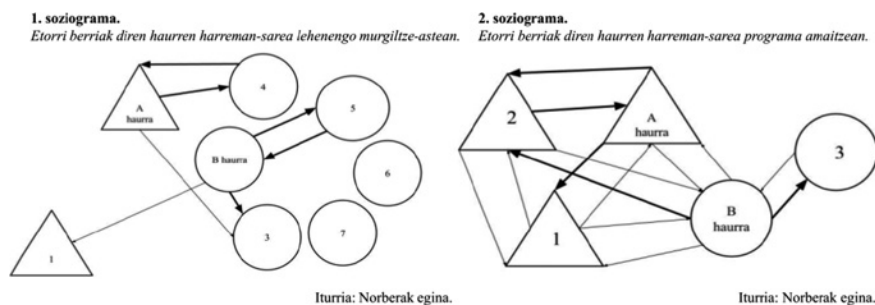
Dagoeneko harremanak eta lagun-taldeak osatuago egon dira (...)
Euskararekiko harremana ere gero eta handiagoa da, hasi dituzte errefortzu-saioak eta horrek, jolasaren bitartez eta harremanen bitartez, harreman hori modu positibo eta osasuntsuan eraikitzeko aukera eman du, euskara eremu informalean hitz eginez gozatzeko aukera.

5.3. Soziogramak

1. eta 2. soziogrametan, harrera-astearen ostean eta murgiltze-prozesuaren hasieran iritsi berriak diren haurrek gainontzeko ikasleekin sortutako

ekosistemak jaso nahi izan dira. Bertan, ikasgelatik gertukoena dituzten haurrak irudikatzeaz gain, harreman horien sendotasuna eta osasuna biltzea izan da asmoa. Hezitzaileak honela azaldu du soziograma horien esanahia eta balioa:

Niri soziogramak egin behar izateak iritsi berriak diren haurren atentzio handiagoa mantentzeko bidea jarri dit; kontuan izan beste 22 ikasle direla, beste arazo eta gertakariekin, eta harrera iritsi berriei zuzentzen bazaie ere, guztiengan du eragina. Esango nuke, bestela ikusiko ez nituen gauzak ikusi ditudala; eta tutoreak ere berdin batoratzen du.



Horrez gain, soziogrametan ikusi daitekeen gisan, ekosistemaren bilakaera nolakoa den azaldu du: «Hasiera batean harreman-inertzia gehiago zegoen, kaos handiagoa; eta bigarrenean, lagun-ekosistema horiek txikitu egin direla ikus dezakegu, baina ez modu negatibo batean, baizik eta haur konkretu batzuek harreman hori sendotu egin dutelako».

Euskararen erabilerari so egirik, soziograma azaltzeko, programak jolas-garaietako harremanak sendotzen dituela dio. Hauxe ere erantsi du: B haurrarekin harreman zuzena eta goxoa egin duena «oso euskalduna» dela eta, horrek programan jasotakoa aintzat hartzeaz gain, hori bere modura transmititzen saiatu dela, euskara modu oso ximple eta ulergarrian hitz egingen saiatu dela; arduraz eta maitasunez: «Polita izan da hori ikustea».

Hobekuntza-proposamen gisa, murgiltze-prozesua luzatu beharraz gain, ikasturtean zehar beste haur bat gehituko balitz, programaren jarraikortasuna

suna zehazteko beharra aipatu du hezitzaileak, besteak beste, lagun-ekosistema horietan eragina izango duelako.

6. Emaizten eztabaida eta ondorioak

Lanaren azken atal honetan, hasieran definitutako helburuak erdiesteko, harrera- eta murgiltze-planak emandako emaitza nagusien gaineko hausnarketa eta ondorioak agertuko dira.

Programaren esku-hartze pedagogikoaren ekintza-ikerketatik eratorritako emaitza nagusien eztabaida da jarraian aurkeztu dena. Horretarako, asmoa da, ikasleek adierazitako emozioetatik, hezitzaileak egindako balorazioetatik, eta hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak erantzundako galdetegieta jasotako datu eta ideia nagusien funtsa azalratzea, eta horiek marko teorikoan esandakoekin elkarriketan jartzea. Modu horretan, xedea dugu harrera- eta murgiltze-programaren indarguneak zein mugak identifikatzea eta, ondoren, azken atalean hobekuntza proposamenak egitea.

Eztabaidari hasiera emateko, ezinbestean, harrera integralerako gakoetara (Zapata 2021) doakigu gogoia, izan ere, bertan jasotzen dira harrera- eta murgiltze-plan baten arrakastarako gakoak. Esan dezakegu, han aipatu diren printzipioak (integritasuna, zeharkakotasuna, elkarrekiko aitortza, proaktibotasuna, erantzukizun partekatua, elkarlana, osagarritasuna eta koordinazioa) bete direla egitasmoan zehar eta hori agerikoa dela, batez ere, balorazio ezberdinetan eragileek batak besteari egindako aitortzan. Adibidez, galdetegia erantzutean, hezitzailearen esku-hartzeak duen garrantzia azpimarratu dute orientatzaileak zein tutoreak; eta hezitzaileak ere tutoreak harrera-astetik murgiltze-prozesuko saiorako tartean egindako lana azpimarratu du. Hortaz, modu batera edo bestera bermatuta geratu dira, zeharkakotasunezko eragina, egitasmoak zehaztutako saioretatik harago, eta baita hori gauzatzeko beharrezkoa den koordinazioa eta elkarlana ere. Gainera, lehenengo gako horrek mahaigaineratu duen –eta kasu honetan iritsi berriak direnei eta bertan daudenei erreferentzia egiten dien– elkarrekiko aitortza ere programaren ardatza izan da. Horren adibidea da, Euskal Herriatik Hondurasera, Nikaraguara eta mundura hurrek egin duten pirata-bidaia.

Ildoak deritzon gakoari erreparatuz, aldiz, harrera-plan integral orokorra diseinatu eta garatu da eta, esan daiteke, koordinazio-guneak eta horren ostean mantendu den koordinazioa ona izan dela. Estrategiei eta taktikei so eginez, programak izan duen garapenari erreparatuz, ongi zehaztu direla ondorioztatu da. Esan dezakegu, haurren artean, kulturartekotasunetik abiatuz, euskarara hurbiltzeko dauden oztopoak gainditzea lortu dela. Horrela baloratu dute bai hezitzaileak, bai tutoreak eta bai orientatzaileak ere.

Egitura eta baliabide ekonomikoen gakoa, gure ustez, bete-betean bermatu da. Izan ere, hezitzaileak, tutoreak eta orientatzaileak ikastolaren eskutik hori bermatua izan dute, eta baita familiek ere.

Programak izan nahi duen izaera inklusiboari begiratzen badiogu, izaera horri une oro eutsi diola ondoriozta dezakegu. Izan ere, Totorikaguenak (2017) horren esanahia argitzeko azpimarratu zituen ardatzak aintzat hartu eta egikaritu dira. Hau da, haurren inklusio-prozesuan aniztasunari erantzuteko etengabeko ebaluazioa ziurtatu da (haurren hitza eta sentimenduak hartu dira kontuan), ikasle guztien parte-hartzea bermatu da eta bidean haurren integrazio-prozesuan azaldu diren oztopoak identifikatu dira (behaketa sistematikoaren bitartez), eta baztertzeko arriskua izan dezakeen kolektiboa ez ezik (atzerritar jatorria duten eta iritsi berriak diren haurrak), hezkuntza-komunitate guztia izan da jagon dena. Kasu honetan, haurren gertuko ekosistema osatzen dutenak: ikaskideak, tutorea, hezitzailea, orientatzailea eta familia.

Floresek (2017) autoerregulazioan, norberaren burua ezagutzeko baliabidea izateaz gain, norberak jasotzen duen jarduera batean erabiltzen diren tresnak zein metodologiak dituen alderdi onak eta txarrak identifikatzen direla azaldu du. Horregatik, harrera- eta murgiltze-plan hau egikaritzeko ardatza eta oinarria haurren balorazioa eta autoerregulazioa izanik, *Pulunpa (e)ta Xin!*-ek haurrak ikastolan euskaraz integratzeko prozesu inklusibo horri ezinbesteko ekarpena egin diola pentsatzen dugu. Eta hori ondorioztatu dugu, noski, bertan parte hartu duten eragile guztiek egin dituzten balorazioak aintzat hartuta: haurrak pozik sartu eta irten dira saioetatik, eta esku-hartzea bideratu duten profesionalek (hezitzailea, tutorea, orien-

tatzailea) prozesuan zehar euren ustez haurrak nola sentitu diren baloratzean oso positiboki egin dute (3,7 puntukoa izan da erantzunen batezbestekoa).

Barquínek (2002) kulturartekotasuna eta kultur aniztasuna ezberdindu ditu, eta lehena da, elkarreragina duten hizkuntzen zein kulturen elkarrekiko mendekotasuna garatzea xede duena, batak besteari ekarpena egitea. Haurrek adierazitako sentimenduetan eta munduko kulturak eta hizkuntzak elkartu diren pirata-bidaian, argi ikusten da horretarako bidea jarri dela. Hezitzaileak egindako balorazioei erreparatuta ikus daiteke hori: «Izugarría izan da ikasgelara iritsi eta haurrek iritsi berrien herria nola ezagutzen zuten eta ekarri didaten informazioa: dantzak, janaria, hiriburua... pista topatu eta bertako jolasak egiteko giro ederra izan dugu».

Harrera- eta murgiltze-plana kokatzeko osatu den markoan ere, Bertalanffyren (1976) eta Watzlawick (1983) arabera, giza komunikazioaren ikuspegi sistemikoak duen garrantzia azaldu da. Halaber, markoan azaldu da, atxikimendu emozionalak eta atxikimendu hori gauzatu den testuinguru emozionalak, hitz egiten den edo hitz egingo den hizkuntzan duen eragina (Ivaz *et al.* 2016). Esan daiteke, ondorio horrek lotura zuzena duela Labov (1972) bere ikerketetan ateratako emaitzekin, eta, halaber, programa inplementatzearekin lotu nahi izan denarekin. Izan ere, hizkuntza-komunitatea eta hizkera-komunitatea hitz egiten diren testuinguruaren edo sistemen arabera bereizi egiten direla azaldu zuen. Eta programarekin, iritsi berri diren haurrak ikasgelako-komunitatean integratzea lotu nahi denez, argi dago, baldin eta atxikimendua eta integrazioa lotu nahi badira, bide hori hizkera informalak ematen duen gertutasunarekin egiteak prozesuari laguntzen diola. Gainera, era berean, haurrek testuinguruko euskara informala eskuratzen dute. Harrera- eta murgiltze-plana gauzatzen zen bitartean arreta berezia jarri zioten parte-hartzaileek erabilitako hizkerari, eta, zalan-tzarik gabe, gertutasun hori lortzeko bidea eman duela ondorioztatu dute. Hizkuntza-jarduera soziala dela azaldu dute Hernándezek eta Altunak (2020), testuinguruan eragina izateko gaitasunaz gain, testuinguruaren eragina ere jasotzen duela. Gure ustez, ideia horren funtsa ere islatu da esku-hartzeak utzitako uztan.

Alabaina, kasu konkretu honetan behintzat, zentzua hartu du hizkuntza bat erabiltzeko eta komunitatearen parte sentitzeko atxikimendu emozionalak duen garrantziak, eta, alderantziz. Hau da, hizkuntzak sozializatzeko, komunitatearen parte sentitzeko eta atxikimendua garatzeko duen garrantzia agerian geratu da.

Alde batetik, ikusi da, hurrek testuinguru emozionala egokia eta positiboa izan dela adierazi dutelako (oso ongi ikus daiteke hori A haurrak lehenengo saiora sartu ostean adierazi zuen beldurra eta irtetean adierazitako pozari erreparatzen bazaio). Bestetik, baieztatu da, iritsi berriak, egunez egun, ikasle-talde berriarekin jolasean gehiago ibili direlako (batez ere A haurra), eta bai tutoreak, bai hezitzaileak eta bai orientatzaileak ere atxikimenduan programak izan duen eragina, aho batez 4 ipinita baloratu dutelako, '1-4' eskalan. Eta azkenik, berretsi da, ekosistema horretan gertukoena zuten pertsonari (hezitzailea), duten hizkuntzaren ezagutza urria gorabehera, euskaraz zuzentzen zitzaizkiolako. Bai saioen bitartean eta bai ikastolako eremu ez-arautuan: «Euskaraz ari dira nirekin. Uste dut euskarazko harremanak sortzeko bidean jarri ditugula, eta hurrengo pausoa euskaraz ikastea dela, hau guztiz bete ahal izateko». Modu berean, aipatutako guztiagatik, esan daiteke Anterok eta bestek (2023) HMO_n zehaztu duten pertsona-ereduaren ezaugarriak garatzeko esku-hartzeak egindako ekarpena agerian geratu dela. Izan ere, emozioen lanketaren bitartez hurrek sentitzen dutena adierazteko testuinguru aske eta konfiantzazkoa sortu da, nolabait, eguneroko autoerregulazio-dinamikan euren barne-sendotasuna garatuz. Eta haurren euskalduntze-prozesuan ere azpimarragarria da egindako lanketak izandako eragina; inplikaturako profesionalak bai hezitzailearen egunerokoan eta baita balorazio orokorretan ere halaxe adierazi dute, behintzat.

Dena dela, gauza bakoitzak, batez ere pertsonak tartean daudenean, bere tempusa omen dauka. Hala, artikulua honetan azaldu den prozesuak, emanorra izan bada ere, ibilbide laburra du oraindik. Adibidez, murgiltze-prozesuan horren eragina apalagoa izan dela baloratu dute parte-hartzaileek (3,3 puntukoa). Aipatu zuten, saio gehiago egin beharko litzatekeela hasieran hasitako bideari hobeto heltzeko. Balorazio horrek, zer osatu edo birpentsatu badagoela erakustearekin batera, programa-proposamenak eragiteko

duen indarra berretsi duela esan daiteke. Izan ere, gehiagotan egiteko gogoia erakutsi dute parte-hartzaileek.

Beste ekarpen esanguratsu bat izan da ikasturtean zehar haur bat gehituko balitz, harrera-saioak programan zehaztu beharra: «Uste dut programa oso malgua dela, eta horregatik funtzionatu duela hain ongi. Honek aukera eta joko ematen dizu bai programa nahi adina luzatzeko, eta bigarren pertsona bat etortzen bada, berriro errepikatu gabe programarekin jarraitzeko, aldi berean haur horri harrera hori eginez, noski. Programan bertan proposamen zehatza egitea ongi legoke, jarraipen hori egin ahal izateko». Beraz, hurrengo aplikazioetarako lan hori egiteke geratu da.

Murgiltze linguistikoa ezaugarritzen duen beste ardatz bat –atxikimendu emozionalaz, testuinguru sozialaz, oreka emozionalaz eta une gozagarriez gain– motibazioa dela baieztatu du Vilak (2000) Kataluniako murgiltze-ereduaren esperientziaz mintzo denean. Ildo beretik, Zapatak (2021) dio, gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan hizkuntza horren ikaskuntza eta erabilera motibazio-terminoetan jorratzea besterik ez zaigula gelditzen. Berriz ere, bildutako datuei eta informazioari erreparatuz, esan dezakegu, Pulunpa (e)ta Xin!-ek izan duela eraginik motibazio hori pizteko garaian. Izan ere, motibazioa sustatzea lortu da, jolasa esku-hartzeko erreminta izanda, eta baita elkar-ezagutzaren eta munduaren esplorazio horren jakin-minetik abiatuta ere. Gure ustez ez da kasualitatea, haurrak iritsi eta bigarren egunean euskarak sentiarazten zion emozioaren inguruan galdetzean, lehen ere aipatu dugun erantzuna ematea: «Siento que quiero aprenderlo, me lo estoy pasando muy bien». Hezitzaileak hori azaltzean bere egunerokoan jaso zuen gisan, geuk ere «honek funtzionatzen duela» ondorioztatu dugu.

Bada, honaino egindako ibilbideari so eginik, esan dezakegu, hezkuntza formalean, aisialdi antolatuen bitartez, eragina izan daitekeela erdal jatorria duten haurren –eta besteen– euskalduntzean, hots, euskararekiko, euskal kulturarekiko, eta hiztun-komunitatearekiko atxikimenduan. Gure ustez, ekintza-ikerketak honek utzitako lehen emaitzek hori iradoki dute, behintzat.

6.1. Egitasmoaren mugak eta etorkizuneko erronkak

Aurreko atalean iritsitako ondorioetan bi hutsune nagusi identifikatu dira:

- 1) Murgiltze-prozesuaren (2. fasea) programa motz geratu dela baloratu dute parte hartu duten eragileek.
- 2) Ikasturtean zehar haur bat gehitzen bada, harrera-plan guztia errepi-katu gabe, programari jarraitzeko, proposamena zehaztu beharra adierazi dute.

Horrela, harremanak eraiki eta euskarazko gutxieneko joera lortu dela ikusita, murgiltze-prozesua osatzeko, eta eztabaidan ondorioztatutakoarekin koherentzia, pirata-barkuan euskararen hizkera informala edo hizkera kolkiala lantzeko saioak garatzea proposatu nahi dugu. Izan ere, hizkera informala da mikrosistemarekin erabili ohi den hizkera, beste modu batera esanda, hizkera-komunitatean integratzeko baliabidea. Azken batean, Barriosek eta bestek (2008) azaltzen duten gisan, lasaitasun- eta adiskidetasun-giroak biltzen gaituenean erabiltzeko hizkera azkar eta bat-batekoa da hizkera informala. Eta erdal jatorria duten ikasleak (besteekin batera, noski), jolasean, euskararen erabilera informala gauzatzeko baliabide linguistikoek hornitzen badira, ikaserrazak eta gozamenetik jasotakoak, komunitate horren parte sentitzeko eta atxikimendua garatzeko bidea zabaltzen dela pentsatzen dugu.

Ikasgelara ikasturtean zehar beste haur bat gehitzearen aukera aintzat hartu eta programan proposamen zehatzak gehitzeko, aldiz, pirata-barkuaren dinamikari jarraitutasuna emanez, harrera bat gehitzeko saio-proposamenak garatzea da proposatu nahi duguna. Modu horretan, euskaraz eta kulturartekotasunetik, ikasle guztiak barku hori aberasten joango dira, eta, bide batez, harrera- eta murgiltze-planari edozein unetan martxan jartzeko balioa emango zaio.

Azken hitza

Bidea ireki da. Ikerketa honetan jasotakoak horixe iradoki du, behintzat. Euskal Herrira iritsi berriak direnekin errespetuz, aukera dago euskaraz eta

euskaratik herria egin eta euskararen hiztun-komunitatea zabaltzeko. Aukera dago, iritsi berriak diren haurrak euskaraz emozionatuz eta kulturek ematen diguten aukera-ugaritasunarekin elkar elikatuz, euskararen eta euskal kulturaren uretan *pulunpa* egiteko. Izan ere, Erramun Osak esan bezala: «Hizkuntzak eta haiekin doazen kulturak gure etxean libre ibili daitezzen nahi dugu, gure den euskara bazterrean utzi gabe, atzendu gabe, nonahi eta nolanahi baliatu ahal izateko» (Elorza *et al.* 2009: 1).

Erreferentzia bibliografikoak

AIZENCANG, Noemi (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Argentina: Manantial.

ALTUNA, Olatz, IÑARRA, Maialen, BASURTO, Asier (2021). «Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa», *Soziolinguistika Klusterra*. https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/hekn21_emaizen_laburpen_txostena.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

ANTERO, Amaia, ARTOLAZABAL, Amaia, GARAIALDE, Esther, IBARZABAL, Zigor (2023). *Bazatoz? Ikastolen Hezkuntza Marko Orokorra*. Andoain: Ikastolen Elkarte.

ARGUDÍN, Yolanda (2001). «Educación basada en competencias», *Revista Magistralis* 20: 39-61.

BARRIOS, Mikel, OSA, Erramun, MUÑOA, Inma, ELORZA, Itziar, BOAN, Kristina (2008). *Zenbait orientabide erregistroen trataeraz*. Bilbo: Euskaltzaindia.

BARQUÍN, Amelia (2002). «Gogoeta batzuk “kultura” eta “kulturarteko hezkuntzaren” inguruan», *Hik Hasi Udako topaketak* 9: 83-92.

BERTALANFFY, Ludwing Von (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.

BESALÚ, Xabier (2003). «El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 56: 45-68.

BISQUERRA, Rafael (2003). «Eduación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de investigación educativa* 21, 1: 7-43.

BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel (2005). *Hezkuntza inklusiboa ebaluatzeke eta hobetzeko gida, eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitarapen Zerbitzu Nagusia.

CONSORCI PER LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA (2023). «Voluntariat per la llengua». <https://www.cpnl.cat/voluntariat-per-la-llengua/> [Azken kontsulta: 2023-11-07].

CORTÉS, Alejandra (2004). «La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner», *Innovación Educativa* 14: 51-65.

ELORZA, Inma, BOAN, Itziar, MUÑOA, Kristina, URRUZMENDI, Inma, BARRIOS, Amaia, Osa, Erramun (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Zamudio: Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.

ERKIZIA, Tasio, LAKASTA, Mikel, URRUSOLO, Jon (2006). «Irakaskuntza euskalduntzeko proposamen zati batzuk», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 60, 1: 55-71.

ESNAOLA, Aitor, EGIBAR, Mikel (2007). «Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 63, 3: 67-72.

ESPANIAKO GOBERNUA (2023). «Aprobado el proyecto de ley de concesión de la nacionalidad española a sefardíes». <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/060614-enlacesefardies.aspx> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

EUSKO JAURLARITZA [HEZKUNTZA SAILA] (2018). «Atzerritar jatorriko eskolatzea EAeko eskola-sisteman. Diagnostikoa eta esku hartzeko neurriak». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/aniztasuna/Atzerritar_jatorriko_ikasleen_eskolatzea_EAeko_eskola_sisteman.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

——— (2019). «Harrera-plana ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak. Ikastetxeetako gida praktikoa». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan_acogida_e.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

EURYDICE [GOBIERNO DE ESPAÑA] (2023). «Distribución del alumnado extranjero por Administración educativa». <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/alumnos-extranjeros.html> [Azken kontsulta: 2023-11-07].

FLORES, Florencia María (2017). «La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica», *Educando para educar* 32: 41-50.

GENERALITAT DE CATALUNYA [DEPARTAMENT D'ENSAYAMENT] (2001). «Pla d'acollida del Centre Docent». [https://www.gencat.cat/Pla d'acollida del centre docent \(xtec.cat\)](https://www.gencat.cat/Pla_d'acollida_del_centre_docent_(xtec.cat)) [Azken kontsulta: 2023-11-07].

GUIRADO, Odei (2021). «Pulunpa! Emozioetatik euskaraz», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120, 3: 119-133.

HERNÁNDEZ, Jone M., ALTUNA RAMÍREZ, Jaime (2020). «Gazteak eta euskararen erabilera: egin gabeko galderak», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 62, 2: 445-479. <https://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/83022.pdf> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

HEZIBERRI [HEZKUNTZA SAILA] (2020). «Marco del modelo educativo pedagógico». https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

IKASTOLEN ELKARTEA (2021). «Bihar. Euskal Hezkuntza Sistemak bere baitan jaso behar dituen oinarrien endekalogo». <https://ikastola.eus/sites/default/files/article/41781/file/BIHAR%20OSOA.pdf> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

——— (2022). *Aisiari buruzko ikastolen markoa*. Donostia: Euskal Herriko Ikastolak. [Argitaratu gabea].

IKUSPEGI [IMMIGRAZIOAREN EUSKAL BEHATOKIA] (2020). «Atzerritar jatorriko biztanleak EAEn 2022». <https://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/pan84eus.pdf> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

IMAZ, Jose (2019). *Hezkuntzaren soziologia*. Bilbo: UEU.

IVAZ, Lela, COSTA, Albert, DUÑABEITIA, Jon (2016). «The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 42, 3: 489-496.

IZTUETA, Ibai (2014). *Euskal kultura eta hizkuntzak: diskurtsoak eta Hego Euskal Herriko liburu-ekoizpena euskal/espainol ardatzaren argitan*. [Jesus Mari Larrazabalek zuzendutako doktorego tesia]. Donostia: EHU/UPV.

JAUREGI, Pello, SUBERBIOLA, Pablo (2018). «EUSLE metodologia: gaztelanian finkatutako hizkuntza-ohiturretatik euskarazkoetara lan-munduan», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 107, 2: 97-131.

LABOV, William (1972). *Language In The Inner City: Studies In The Black English Vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

LATORRE, Antonio (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

MAKAZAGA, Jesus Mari (2010). *Elgoibarko ahozko euskara*. Euskaltzaindia: Iker 25.

MARTINEZ DE LUNA, Iñaki, SUBERBIOLA, Pablo [Hezkuntza Saila] (2018). «EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan (2011-2017)». <https://soziolinguistika.eus/es/argitalpenak/eaeko-ikasleen-euskararen-erabilera-eskola-giroan-2011-2017-txosten-exekutiboa/> [Azken kontsulta: 2023-11-06].

MILLARES, Rosa, FILLELA, Gemma, LAVEGA, Pere (2017). «Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones», *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. *Retos* 31: 88-93.

MOLINA, Mari Jose (2002). «Haur etorkin eskolatuak EAEn eta Nafarroan: hainbat datu eta zenbait ondorio», *Hik Hasi Udako Topaketak* 9: 8-17.

MORENO OLIVOS, Tiburcio (2012). «La evaluación de competencias en educación», *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010 [Azken kontsulta: 2023-09-17].

NAFARROAKO GOBERNUA [HEZKUNTZA DEPARTAMENTUA] (2021). «Pertsona Migratzaileen Harrera egiteko Nafarroako Plana 2021-2026». https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/euskera_plan_acogida_personas_migrantes_navarra_21_26.pdf [Azken kontsulta: 2023-11-06].

NASTAT [INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE NAVARRA] (2023). «Estadística del Padrón continuo». https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990 [Azken kontsulta: 2023-09-17].

OLASAGARRE, Yolanda, RAMOS, Rosa (2021). «Ikasleen motibazioa handitzea, euskararekiko atxikimendua hobetzeko bidea», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120, 3: 135-149.

ONGI ETORRI ESKOLARA (2023). «Zertan datza familia laguna programa?». <https://www.ongietorrieskolara.org/zertan-datza-familia-laguna/> [Azken kontsulta: 2023-09-17].

OSA, Erramun (2006). «Hizkuntza-ereduak aurrera begira», *BAT soziolinguistika aldizkaria* 60, 1: 43-54.

OSSES, Sonia, JARAMILLO, Sandra (2008). «Metacognición: un camino para aprender a aprender», *Estudios pedagógicos* 1: 187-197.

PALAUDARIAS, Miquel, GARRETA, Jordi (2008). «La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña», *Revista Española de Educación Comparada* 14: 49-78.

PIKO, Biotza (2020). «Eskola inklusiboa: atzerritar jatorriko ikasleak. EUSLE ekimena eskolako komunikazio-hizkuntzaren esku-hartze prozesua bizkortzeko eta hobetzeko proiektua», *HERMES: Pentsamendu eta Historia Aldizkaria* 65: 44-51.

SANTIAGO, Karlos, JIMENEZ, Olaia, MUJICA, Lukas (2018). «Metodo mistoak hezkuntza-ikerkuntzan», *Tantak* 30, 1: 87-111.

SARASUA, Jon (2013). *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideez apunteak*. Iruñea: Pamiela.

——— (2017). «Martxa aldatzeaz», *Hermes: Pentsamendu eta Historia Aldizkaria* 57: 134-137.

SERRA, Josep Maria, VILA MENDIBURU, Ignasi (2005). «Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya», in *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Girona: Horsori Editorial: 75-90.

TOTORIKAGUENA, Karmele (2017). «En el camino de la inclusión: una mirada al entorno educativo y al plan de intervención en el aula», *Revista Avances en Supervisión Educativa* 28: 1-19.

VILA MENDIBURU, Ignasi [Universitat de Girona] (2004). «¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración». https://www.researchgate.net/profile/Vila-Ignasi/publication/264420848_Nivel_sociocultural_o_desconocimiento_de_la_lengua/links/53dd61460cf216e4210c1c59/Nivel-sociocultural-o-desconocimiento-de-la-lengua.pdf [Azken kontsulta: 2023-09-17].

VYGOTSKY, Lev (1960). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN HELMICK, Janet, JANCKSON, Don (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

XUNTA DE GALICIA [CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA] (2005). «Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración». <https://www.>

edu.xunta.gal/centros/ieschapela/system/files/Plan%20de%20Acollida.pdf [Azken kontsulta: 2023-09-17].

ZAPATA, Mario (2021). «Etorri berriei harrera integral baterako gako nagusiak, gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruan», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 119, 2: 127-147.

Bertsolariak, erromesaldiak eta naufragioak: Klaudio Otaegiren kronika aitzindariak *Euskal-Erria* aldizkarian (1880-1887)

Bersolaris, peregrinaciones y naufragios: las crónicas pioneras de Klaudio Otaegi en la revista *Euskal-Erria* (1880-1887)

Bersolaris, pèlerinages et naufrages: les chroniques pionnières de Klaudio Otaegi dans la revue *Euskal-Erria* (1880-1887)

Bersolaris, pilgrimages and shipwrecks: the pioneering chronicles of Klaudio Otaegi in *Euskal-Erria* magazine (1880-1887)

MURUA URIA, Imanol
UPV/EHUko Kazetaritza Saileko irakasle agregatua
imanol.murua@ehu.eus
DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.266>

Noiz jaso: 2023-09-19

Noiz onartua: 2023-11-09

Kazetari ere izan zen Klaudio Otaegi olerkari eta itzultzailea (1836-1890). Hondarribian maisu zela, bere bizilekuko gertaerei buruzko sei kronika argitaratu zituen Donostiako *Euskal-Erria* aldizkarian, 1880. eta 1887. urteen artean, euskaraz. Hedabide batean euskaraz argitaratu ziren lehenengo kronikak izan ziren. XIX. mendeko euskal hedabideen azterketa hemerografikoa dago lan honen oinarrian, Otaegiren kronikak lehenengoak izan zirela egiaztatzen duen azterketa, hain zuzen. Testuinguru horretan aztertu dira Otaegiren kronikak, kazetaritza generoen ikuspuntutik.

Gako-hitzak: Klaudio Otaegi, *Euskal-Erria* aldizkaria, kronikak, euskal kazetaritzaren historia, kazetaritza generoak.

El escritor y traductor Claudio Otaegi (1836-1890) fue también periodista. Siendo maestro en Hondarribia, publicó en la revista *Euskal-Erria*, entre 1880 y 1887, seis crónicas en euskera sobre hechos acontecidos en su municipio. Fueron las primeras crónicas publicadas en euskera en un medio de comunicación. Este trabajo se basa en un análisis hemerográfico de los medios en euskera del siglo XIX, que confirma que las crónicas de Otaegi fueron las primeras. En este contexto se han analizado los trabajos periodísticos de Otaegi desde la perspectiva de los géneros periodísticos.

Palabras clave: Klaudio Otaegi, revista *Euskal-Erria*, crónicas, historia del periodismo en euskera, géneros periodísticos.

L'écrivain et traducteur Claudio Otaegi (1836-1890) fut aussi journaliste. Maître à Hondarribia, il publia dans la revue *Euskal-Erria*, entre 1880 et 1887, six chroniques sur les événements de sa commune. Ce furent les premières chroniques publiées en basque dans un média. L'étude hémérographique des médias en langue basque du XIXe siècle est à la base de ce travail qui confirme que les chroniques d'Otaegi ont été les premières. C'est dans ce contexte que les chroniques d'Otaegi ont été analysées du point de vue des genres journalistiques.

Mots-clés : Klaudio Otaegi, revue *Euskal-Erria*, chroniques, histoire du journalisme en basque, genres journalistiques.

Claudio Otaegi (1836-1890), a writer and a translator, was also a journalist. As a teacher in Hondarribia, he published six chronicles of the events of his municipality in the magazine *Euskal-Erria*, between 1880 and 1887. They were the first chronicles published in Basque in a media outlet. This work is based on a nineteenth-century Basque media hemerographic study, which shows that Otaegi's chronicles were pioneering. It is in this context that Otaegi's chronicles have been analysed from the point of view of journalistic genres.

Keywords: Klaudio Otaegi, *Euskal-Erria* magazine, chronicles, history of journalism in Basque, journalistic genres.

MURUA URIA, Imanol (2023). «Bersolaris, pilgrimages and shipwrecks: the pioneering chronicles of Klaudio Otaegi in *Euskal-Erria* magazine (1880-1887)», *Euskera ikerketa aldizkaria*, 68, 2: 87-115.

1. Sarrera

1880ko irailaren lehenean, buruz buru bertsotan aritu ziren Hondarribiko Kale Nagusian, bi mila entzuleren aurrean, Joxe Martin Alkain *Udarregi* eta Juan Bautista Urkia *Gorria*. Denborak ahanzturara kondenatutako beste bertso saio bat besterik ez zen izango, ez balitz entzuleen artean bazegoelako pertsona bat, Hondarribiko eskolako maisu zegamarra, saioari buruzko oharrrak hartzen, asmo berritzaile batekin: han gertatzen ari zenari buruzko kontakizuna euskaraz idatzi eta aldizkari sortu berri bateko zuzendariari bidali. Oharrak hartzen ari zena Klaudio Otaegi zen. Gutuna jasoko zuena, Jose Manterola, *Euskal-Erria* aldizkariako zuzendaria.

Hedabide batean euskaraz inoiz argitaratutako lehenengo kazetari kronika bertso saio hari buruzkoa izan zela egiaztatzea da, hain zuzen, artikulua honen helburua, eta, era berean, egile berak hurrengo urteetan aldizkari berean molde bereko beste bost kronika ere argitaratu zituen, euskarazko kazetaritzaren historiaren hastapen haietan Klaudio Otaegiri merezi duen aitzindaritzaz aitortzea, garai hartan beste inork ez baitzuen, euskaraz, kazetari kronikarik inon argitaratu.

Euskaraz ez bezala, bide luzea egin zuen ordurako kazetaritzak hizkuntza nagusietan. Iragan urruna ziren XVII. mendeko lehen kazeta orri bakarrek haiek, inprimategien nagusiek argitaratu ohi zituztenak, askotan nagusia bera idazle bakar zela. Iragana ziren XVIII. mendeko lehen periodiko xume haiek, gutunekin batera urruneko albiste politiko eta militarrek baizik argitaratzen ez zituztenak, tailerretik ateratzen ez ziren inpresoreen eskutik. XIX. mendeak kazetaritza profesionalaren sorrera ekarri zuen, bertako informazioa ere bildu eta argitaratzeko lanbidearen jaiotza, eta zabalkunde handiko masa komunikabideen errotzea.

Frantziako eta Espainiako joeren eraginpean egin zuen aurrera kazetaritzak Euskal Herrian. Noizbehinkako lehen kazetak XVII. mende bukaeran Donostian, Baionako lehen agerkaria XVIII. mende erdialdera, Napoleonen erregimenaren kontrolpeko kazeta ofizialak mugaren bi aldeetan XIX. mende hasieran, periodiko liberalak mende erdialdetik aurrera, tradizionalistak geroago, argitalpen foruzaleen loraldia mendearen azken laurdenean...

(Díaz Noci 1996). Europan bezala, Euskal Herrian ere kazetaritza ideologikoa zen nagusi XIX. mende bukaeran, nahiz eta kazetaritza eredu informatiboagoa egiten zuten enpresa-egunkariak ere bidea egiten hasiak ziren; AEBetan, ordurako, eredu informatiboa zen nagusi, zabalkunde eta errentagarritasun handiko enpresa-egunkariak aitzindari zirela.

XIX. mende bukaerako euskal irakurleak bazuen albisteak non irakurri, frantsesez edo gaztelaniaz ulertuz gero. Baionan bizi bazen, adibidez, *Le Courrier de Bayonne*, *L'Avenir des Pyrénées et les Landes* eta *L'Indépendent des Basses Pyrénées* eros zitzakeen. Bilboko prentsa irakurleak, aldiz, eskura zituen *El Noticiero Bilbaíno* eta *El Nervión*, biak ere molde bereko egunkariak, helburu ideologikoen gaintik errentagarritasun ekonomikoa lehentasun zutenak. Donostian, *La Vox de Guipúzcoa* liberal foruzale moderatua zen mende bukaeran zabalkunde handienekoa; Gasteizen, *La Libertad*, hau ere liberal foruzalea; eta, Iruñean, *La Lealtad Navarra* karlista.

Euskara XIX. mende bukaera baino lehenago ere agertu zen hedabideetan, baina iraupen gutxiko edo maiztasun urriko esperientziak izan ziren. Hedabide batean euskaraz argitaratutako lehen testu ezaguna 1834koa da: Donostiako *El Correo del Norte* egunkari liberalean plazaratu zen. Testu isolatu bat da, herrialdeko agintari liberal berrien aldeko aldarri politiko laburra. Antzeko beste testuren bat ere argitaratu zuen egunkari berak aurreraxeago, baina gehiagoren berririk ez dugu (Díaz Noci 1995).

Euskara hutsean argitaratutako lehen hedabidea Agosti Xahoren *Uscal Herrico Gasetta* da, 1848koa, baina bi zenbaki baino ez ziren argitaratu. Baionan argitaratua, propagandarako tresna izan zen gehienbat, Xahoren hauteskunde helburuei estuki lotua. Propaganda politikoko testu luzeagoen ondoan, albiste laburrak ere argitaratu zituen, bereziki lehen zenbakian, baina ez kronikatzat jo daitekeen piezarik. Xahoren argitalpen nagusiak, *Ariel*-ek, bizialdia luzeagoa izan zuen (1844-1852), eta frantsesez plazaratu ohi zuen, baina azken zenbakia, hain zuzen, euskara hutsean argitaratu zuen; bi aldeetan inprimatutako orri bakarra zen, eta Xaho diputatugaiak hauteskundearen harira idatzitako gutun luze bat baino ez zekarren.

Erdarazko prentsak, tarteka, euskaraz ere zerbait atera izan zuen. Arbelbidek (2007) topatuak dira, adibidez, 1869ko hauteskunde giroan boto

eske *Le Liberal Bayonnaisen* argitaratutako gutun bat eta bertso bat, eta *Le Courier de Bayonnen* beste gutun bat. *Diario de San Sebastián*ek bi aldiz behintzat euskara eraman zuen azalera: 1880an Lore Joko batzuk iragartze-ko agiri gisako testua, eta 1881ean Jose Manterolaren bertso bat (Arzamendi 1992).

XIX. mende erdialdetik aurrera argitaratu ziren urtean behingo almanaketako batzuek testu informatiboak plazaratu izan zituzten, hala nola agintari berriei eta instituzio politikoei buruzko azalpenak, baina gehiago ziren laborarientzat urte osoan zehar baliagarri edo irakurgarri izan zitezkeen informazioen eta testuen hedatzaile (urtaroak, eguraldia, aholkuak, azokak, bertsoak, kontakizunak, atsotitzak...), albiste emaille baino.

1876ko Foruen galeren osteko Euskal Pizkundeak euskal aldizkari kultural eta literarioen loratzea ere ekarri zuen. Donostiako *Euskal-Erriari* (1880-1918) bezala, Iruñeko *Revista Euskarari* ere (1878-1883) euskarazko testuek izan zuten lekurik, nagusiki gaztelera baziren ere. Bada, ordea, bi aldizkarien artean alde esanguratsua: Iruñekoan euskara ez da testu informatiboetan erabiltzen, sorkuntzazkoetan bakarrik baizik; Donostiakoan, gaztelera dira testu informatibo gehienak, baina euskaraz ere badira. Molde berekoak ziren Gasteizko *Revista de las provincias euskaras* (1878-1880) eta Bilboko *Revista de Vizcaya* (1885-1889), baina ia gaztelera hutsean argitaratu ziren. Garai bertsukoa da *Bai, jauna, bai* astekari elebiduna, Serafin Barojak 1883an Iruñean sortua, baina bi hilabete baino ez zuen iraun, eta ez zuen euskaraz kazetaritza testurik plazaratu.

Hamarkada berean jaio ziren *Le Réveil Basque* astekari errepublikarra Pauen (1886-1894) eta *Eskualduna* kontserbadorea Baionan (1887-1944); euskarazko kazetaritzaren historiako bi mugarri. Kazetaritza eredu ideologikoaren adibide ezin argiagoak dira biak, hauteskunde helburu argiekin sortu baitziren, aurrena *Le Réveil* eta, ondoren, honi aurre egiteko hain zuzen, *Eskualduna*, eta elkarren aurkako talka etengabearen aritu izan baitziren, lehena 1894an desagertu zen arte. Baina helburu ideologikoa lehentasun izanik ere, kazetaritza informatiboa ere egiten zuten aldizkari orotarikoak ziren. Euskal Herrian, Frantzian eta munduan gertatzen zenaren berri ematen zien irakurleei. Biak nagusiki frantsesez argitaratzen ziren, baina euska-

razko testuen presentzia ohikoa zen, baita sail informatiboenetan ere. *Eskualdunan* urteen poderioz leku handiagoa hartu zuen euskarak, eta hasiera hartan ere garrantzi kualitatibo handiagoa eman zitzaion euskarari, bereziki asteroko artikulua nagusiaren bidez.

Le Réveil eta *Eskualduna* baino lehenxeago argitaratu zen *Eskualdun Gazeta* euskara hutsezko astekaria Los Angelesen, baina hiru zenbaki baino ez zituen plazaratu 1885eko abenduaren eta 1886ko urtarrilaren artean. Aurrekari garrantzitsua izan zen, edukien kalitatea gorabehera kazetaritza eredu informatzailea egin baitzuen, baina ibilbide laburregia izan zuen ondoren etorriko zirenen parean jartzeko. Ez da *California'ko Eskual Herriaren* kasua: euskal-amerikar komunitateko kideei zuzendutako produktu informatiboak sei urteko ibilbide oparoa egin zuen Jean Pierre Goytinoren eskutik, arrakastaz (1893-1898).

Azkuek sortu eta zuzendutako *Euskalzale* astekaria, Euskal Herrian euskara hutsean egindako lehena, literarioa zen informatiboa baino gehiago; baina kazetaritza ere egin zuen, Euskal Herriko eta munduko gertaerei buruzko albiste eta iruzkin laburren bidez. Ondoren etorri zen *Ibaizabal* astekari periodistikoagoa (1902-1903): Azkuek bultzatua zen hura ere, nahiz eta Ebaristo Bustintza *Kirikiñok* zuzendua, baina honek hurrengo mendera garamatza.

Beraz, *Udarregi* eta *Gorria* bertsolariak Hondarribiko Kale Nagusian aurrez aurre jarri ziren hartan, 1880ko irailaren lehenean, gaztelaniaz edo frantsesez irakurtzen zekiten euskal herritarrek bazuten aukerarik beren herrietan eta mundu zabalean gertatzen zenaren berri jasotzeko berripape- ren bidez, baina ordura arte ez zuten berri horiek euskaraz jasotzeko inolako modurik izan. Garai hartan hasi zen hori aldatzen: sei urte falta ziren *Le Réveil Basque* sortzeko, eta zazpi *Eskualduna* jaiotzeko, baina bi hilabete baziren *Euskal-Erria* aldizkaria sortu zela.

2. Euskarazko kazetaritzaren hastapenen ikerketa

Euskarazko hedabideek egin duten ibilbide historikoa ikertua dago. Zein hedabide noiz non nork sortu zuen jakin nahi duenak badu non begiratu, baita hedabide horietan, oro har, zer nolako edukiak argitaratu zituzten

jakin nahi duenak ere. Díaz Nocik ikertua du Euskal Herriko kazetaritzaren historia osoa, euskarazko kazetaritzaren jatorriari eta bilakaerari buruzko doktore-tesi aitzindariarekin hasi eta ondoren argitaratutako beste hainbat lan orokor eta monografikoren bidez (besteak beste: Díaz Noci 1994, 1995, 1996, 2013).

XIX. mendeko lehen hedabideen berri izan nahi duenak ere badu non begiratu. *Le Réveil Basque* eta *Eskualduma* Altzibarrek (2005, 2008), Arbelbidek (2007) eta Bidegainek (2013) aztertu dituzte. *California'ko Eskual Herria* Arbelbidek batez ere (2001, 2003a, 2003b, 2006), baina baita Díaz Nocik (2001) eta Murua Uriak ere (2022). *Euskalzaile* eta *Ibaizabal*, Altzibarrek (2002) eta Kintanak (2005). XX. mende hasierako hedabideei buruzko ikerlanak ere badira: *Argia* Arzamendik ikertu zuen (1988); eta *Eguna*, Agirreazkuenagak (1989, 2017), Sarriugartek (2010) eta Altzibarrek (1997, 2017).

Alabaina, jakin nahi duenak euskarazko hedabideek egunerokotasun informatiboari nolako segimendua egin zioten eta zein eratako testuak idatzi izan zituzten, zailtasun handiagoak izango ditu. Hau da, hedabideen historia ikertu da, baina hedabide horiek nolako kazetaritza egin zuten, ez hainbeste; ikerketa gehienetan ageri dira edukiei buruzko azalpen orokorrak, baina gutxitan topatzen dira erabilitako kazetaritza generoei eta estiloari buruzko xehetasunak. Koldo Izagirrek aspaldi esana da egin gabe dagoela, tamalez, testuetan oinarritutako euskarazko kazetaritzaren historia (Bereziartua 2009). Urte batzuk joan dira ohar hori egin zuenetik, Izagirrek berak ere (2023) aletxo jarri du XIX eta XX. mendeetako kronika aukeratuak argitaratuz, baina historia horrek egin gabe jarraitzen du.

Díaz Nociri esker (2000a) dakigu euskarazko lehen erreportaje ezaguna 1921ekoa dela, Gregorio Mujikak argitaratu zuela *Argian*, eta lehen elkarriketa 1925ekoa dela, Bittor Garitaonaindiak Paulino Uzkudun boxeolariari egin eta astekari berean plazaratua. Zerbait badakigu XX. mende hasierako euskal kronikagile nabarmenez, besteak beste haien artikuluen bildumei esker: Juan Bautista Bilbao *Batxi* (1997); Jean Elizalde *Zerbitzari* (1995), Jean Etxepare (1988; 1992); eta Jean Saint-Pierre, *Anxuberro* (1998). Badakigu *Le Réveil Basque* eta *Eskualduma* aldizkariak kazetaritza

eredu ideologikoa egin zutela eta, beraz, iritzia eta informazioa nahasten zituzten testuak nagusi zirela haien orrialdeetan. Badakigu *California'ko Eskual Herriak* kazetaritza eredu informatiboagoa egin zuela, AEBetako kazetaritza modernoagoaren eraginpean; hurrengo mendean, *Argia* astekariak ere kazetaritza eredu informatiboa landu zuela gerra aurreko hamarkada eta erdian, eta *Eguna* egunkariak, aldiz, askoz ideologikoagoa, gerraren erdian.

Badago zer osatua euskarazko kazetaritza generoen eta ereduaren historia egiten jarraitzeko. Horretara dator ikerketa hau: euskarazko kazetaritzaren hastapenetan informazio generoak nola garatzen hasi ziren eta zer bilakaera izan zuten ikertzea da helburu orokorra. Horretarako, XIX. mende bukaerako hedabide esanguratsuenen azterketa hemerografiko orokorra egin da abiapuntu gisa. *Euskal-Erria* (1880-1918), *Escualdun Gasetta* (1885-1886), *Le Réveil Basque* (1886-1894), *Eskualduna* (1887-1944), *California'ko Eskual Herria* (1893-1898) eta *Euskalzale* (1897-1899) aldizkariaren XIX. mendeko zenbakiak aztertu dira, guztiak ere eskuragarri baitaude artxibo digitaletan, bilduma batzuetan zenbaki batzuk falta diren arren. Ikerketa zabalago horren barruan, artikuluko honen helburu zehatza da euskarazko lehen kazetari kronikak identifikatzea eta aztertzea. Hau da, gertaera baten lekuko zuzena izanik gertaera horri buruzko kontakizun informatibo-interpretatiboa euskaraz lehenengo nork, non, noiz eta nola egin zuen argitzea.

3. Ekintzaile euskaltzaleen aldizkaria

Euskal-Erria aldizkaria 1880ko uztailan jaio zen, Jose Manterola kultur ekintzailearen ekimenez, foruen galeraren erreakzioz indartu zen euskaltzaletasunaren testuinguruan. 1849an Donostian jaioa, Filosofiaren eta Letren karrera bukatu berrikan Gipuzkoari buruzko esku-liburu bat argitaratu zuen, 22 urterekin. Handik bi urtera, *Diario de San Sebastián* egunkariko zuzendaritza hartu zuen, bi urterako; gero, Donostiako Udal Liburutegiko zuzendari izan zen. Bere argitalpenik esanguratsuen *Cancionero Basco* izan zen (1877): euskal kanta eta olerki zaharren bilduma (San Martin 1984).

Baina eraginik handiena izan zuen ekimena *Euskal-Erria* sortzea eta gidatzea izan zen. Euskal gaiei arreta jarri zieten kultur aldizkari gehiago ere

plazaratu ziren garai hartan, baina itzalik handiena Manterolak zuzendutakoak izan zuen, baita iraupenik luzeena ere, 1918ra arte jarraitu baitzuen. Berak lau urtez baino ez zuen gidatu, heriotzak gazte eraman baitzuen 1884an, 34 urte zituela. Antonio Arzakek hartu zion lekukoa.

Euskal Herriaren osotasunaren ikuspegia garrantzitsua izan zen *Euskal-Erria* bultzatu zutenentzat, lehen zenbakiko “Nuestra misión” (1880) editorialean azaldu eta gero praxiaren bidez erakutsi zuten. Editorial hartan ohartarazi zuten euskararen herria “hiru probintzia baskongadoak” baino zabalagoa dela, Nafarroara eta Pirinioetatik iparraldera ere hedatzen dela. Behin hori azpimarratuta, zer egin asmo zuten adierazi zuten: zazpi herrialdeen berezitasunak jaso eta transmititu, eta euskal hizkuntza, literatura, kantuak, historia, legeak eta ohiturak ezagutarazi, betiere politika alderdikoiak alde batera utzita, eta Euskal Herriaren zoriontasuna eta euskal herrietako seme-alaben batasuna ipar hartuta.

Garai hartan hain ezohikoa ez zen maiztasunez argitaratzen zen: hilean hiru aldiz, hilabete bakoitzeko 10., 20. eta 30. egunetan hain zuzen. Hasieran, argitaraldi bakoitzean 16 orrialde plazaratu zituen. Aurrerago, 24 eta 32 argitaratzera pasatu zen. Liburu formatua zuen, zutabe zabal bakarrean maketatuta. Lehen urte hartan, abendu bukaeran urteko tomoa osatzeko tapak eta aurkibideak helarazi zizkieten harpidedunei; hurrengo urtetik aurrera, sei hilean behin banatu zituzten, urtean bi tomo osatzeko. Orrialde zenbakiak ere tomoaren araberakoak ziren. Formatu berean argitaratu ohi ziren garai hartako beste kultur aldizkariak ere, hala nola gorago aipatutako *Revista Euskara*, *Revista de las Provincias Euskaras* eta *Revista Vizcaya*; tomo-ka kontsultatu daitezke orain artxibo digitaletan.

Euskal gaiei buruzko era askotako idazlanak argitaratu zituen *Euskal-Erriak*: historia, hizkuntza, literatura, artea, arkeologia, etnografia, bertsoak, erlijioa, musika... Kazetaritza lan gutxi batzuk ere bai: hilberrien sozialiak, kultur eta kirol ekitaldien kronikak, liburugintza eta kulturgintza arloko albiste laburrak... Lore jokoan eta euskal festen antolatzaileen oharrak ere sarri plazaratzen zituen, egitekoak ziren jaialdi eta sariketak iragaritzeko, gehienetan akta moduko testuen bidez. Sorkuntzari ere leku handia egin ohi zion: prosa, olerkiak, bertsoak eta partiturak. Saiakerak eta ikerke-

tak gazteleraz argitaratu ohi ziren, kazetaritza lan gehienak ere bai, baina sorkuntza lanetan euskarak toki handiagoa zuen. Lore jokoak eta euskal festak iragartzeko aktak bi hizkuntzetan eman ohi zituzten.

San Martinen iritziz, Manterolaren “ekintzarik handiena” *Euskal-Erria* aldizkaria sortzea eta haren inguruan “garaiko jakitun eta idazle guziak” biltzea izan zen: “Gure kultur gintzan ari zirenek lehen aldiz izan zuten elkarturik lana egiteko aukera” (1984: 444). Izan ere, *Euskal-Erriaren* orrialdeetan garai hartako euskal kultur gile, pentsalari eta eragile garrantzitsu gehienak ageri dira, Euskal Herri osokoak gainera. Kolaboratzaileen artean ageri dira, beste askoren artean, Arturo Campi3n, Julien Vinson, Anton Abadia, Serafin Baroja, Ramon Artola, Louis Lucien Bonaparte, Joan Piarrres Duvoisin, Joan Batista Elizanburu, Felipe Arrese, Frantzisko Lopez eta Alen, Txomin Agirre, Fidel Sagarminaga, Antonio Trueba eta Miguel Unamuno. Haien artean dago Klaudio Otaegi ere.

4. Irakasle, olerkari, itzultzaile... eta kazetari

Klaudio Otaegi ez zen edozein XIX. mendeko euskal letren munduan. 1836an Zegaman jaioa, nerabezaroan sorterrian organo jole aritua, Hondarribiko eskolako maisua izan zen bizitza osoan, 1859an hasita, baina astia izan zuen ogibidetik kanpoko lanetan ere aritzeko, eta nabarmentzeko.

Maisu hasi aurreko urtean ezkondu zen Atharratzeko familia noble bateko alabarekin, Luzia Richard Grandmontagnerekin. Garrantzia izango zuen ezkontzak Otaegiren ibilbidean, Louis Lucien Bonaparte printzearekin ahaidetu baitzuen: ahizpak zituzten emazteak. Honenbestez, Bonaparteren dialektologia ikerketetan laguntzaile estua bilakatu zen: Euskal Herrian barna egindako bidaietan lagundu zion printzeari, eta, honen enkarguz, Kristau Dotrina eta Bibliako zenbait atal Gipuzkoako hainbat azpieuskalkitara itzuli zituen. 1860ko eta 1870eko hamarkadetan aritu zen lan horietan.

Hurrengo hamarkadan nabarmendu zen idazle gisa. Foruen galerak eragindako pizkundearen giroan, Abadiak bultzatuta Ipar Euskal Herrian egin

ohi ziren lore jokoan tankerako festak antolatzen hasi ziren Hego Euskal Herrian ere, horretarako sortutako euskal elkarten eskutik. Jaialdi horien antolaketan eta bertso txapelketetako epaimahaietan aritzeaz gain, bertan egin ohi ziren literatura sariketetan idazlan ugari aurkeztu zituen, baita sari batzuk irabazi ere, bereziki olerkigintzan. Donostiako *Euskal-Erria* eta Iruñeko *Revista Euskara* aldizkarietan argitaratu zituen lan sarituak, baita beren-beregi aldizkarietarako idatzitako testuak ere, jatorrizkoak nahiz itzuliak, hitz lauz nahiz olerki gisa. Euskaraz argitaratu zituen ia lan guztiak, salbuespenak salbuespen.

Dialektologian egindako lana eta, bereziki, idazle gisa gerora egindakoa aitortu izan zaio Otaegiri, bai bere garaietan eta bai gerora ere. 1890.ean hil zenean, aipamen ugari egin zizkioten, bereziki *Euskal-Erria* aldizkarian, olerki moduan gehienak. Arturo Campiónek (1890) idatzi zuen hiltzerri artikulua nagusia, gazteleraz, eta bertan Otaegik argitaratutako lanen zerrenda ere bazekarren, atalka banatuta: poesia abertzalea, jai giroko poesia, bestelako poesia, elezaharrak eta alegiak, eta itzulpenak eta bertsoiak.

Otaegik, ordea, kazetaritza lanak ere argitaratu zituen. Sei kronika behintzat idatzi eta sinatu zituen *Euskal-Erria*n, denak euskaraz, 1880 eta 1887 artean. Otaegiren lanari egin zaizkion aipamenetan literaturaren eta dialektologiaren arloan egindako lanak nabarmendu izan zaizkio batez ere, besteak beste bere olerkien bildumen sarreretan (Azurmendi 1991, Urkizu 1991, Hiriart 2004), prentsa artikuluetan (Bidador 1991), eta literaturari buruzko lan orokorretan (Onaindia 1973). Aranburuk eta beste hainbat egilek Otaegiren lan arlo guztiei buruz egindako ikerketa da salbuespena, bertan atal bat eskaintzen baitzaio haren kazetari lanei (Aranburu *et al.* 1993).

Orain urte gutxi, Antxoka Agirreren doktore-tesiari esker (2021) jakin dugu bertsolaritzari buruz hedabideetan euskaraz argitaratutako lehen testua dela Otaegik Hondarribiko saioari buruz idatzitakoa. Handik gutxira, Otaegiren kronika hauxe bera osorik berrargitaratu du Izagirrek (2023) XIX. eta XX. mendeko kronika hautatuen bilduman.

5. Sei kronika zazpi urtean

5.1. Bertso saioa Kale Nagusian

Otaegik Hondarribiko bertso saioari buruz idatzitako kontakizuna (“Bersolariak Ondarrabian”) 1880ko irailaren 2an datatua dago; ekitaldiaren biharamunean bidali bide zion Manterolari testua, kontakizunean adierazten baitu saioa “atzo” izan zela. Eskutitz estiloan dago idatzia hasiera:

Manterola jauna:

Aspaldi ez da izan, nere adiskide maitea, Hondarrabian, aurten bezelako pestarik, batez ere euskal hizkuntza, bere lege eta ohitura zahar eta ondasunai dagokien gauzaen gainean; bada Aiuntamentu edo Batzarre argidotarrak (...) ekarrerazi ditu bi bertsolari hobeenetakoak, deritzazkien punturik egokienaen gainean kantatutzeko kale nagusian.

Kronika estiloa dute hortik aurrerako pasarteek, Kale Nagusian gertatu dena kontatzen baitio irakurleari, eta adiskideari zuzendutako gutun egitura hartzen du bukaeran berriro idatziak:

Baldin jostaera oek, *Euskal-erriaren* zuzendari jauna, zabalduko balirake Probintzi guzian, zenbatek uste baña lenago egingo litzake gure *batasuna*, zeren gure baseritarrari sekula etsaizka aztutzen aoz ao ikasten dituen jolasbideak. Barka egidazu atrebentzi au, eta agindu zure adizkide ta serbitzariari.

Eskutitza bidaltzeko atrebentziagatik barkamena eskatzen duenez, ondoriozta genezake kronika idazteko ekimena Otaegirena berarena izan zela. Eta *Euskal-Erria*-n handik aurrera ere testu informatibo gehienak gazteleraz argitaratzeak adieraz dezake kronika hau, eta hurrengoak, euskaraz idaztea ere Otaegiren erabakia zela. Manterola zuzendariak berak ere (“Una fiesta euskara”, 1880) beste bertso saio bati buruzko kronika luze aitzindaria sinatu zuen handik oso gutxira *Euskal-Errian*, gazteleraz bertsolaritzaz argitaratutako lehena hain zuzen. Salbuespena zen Otaegi, beraz, euskara informatzeko helburuarekin baliatze horretan.

Gutun estiloko hasiera eta bukaera gorabehera, kronika bete-betea da testua. Ikusi eta entzun duenaren xehetasunak ematen ditu, helburu informatzaile argiarekin, bere ikuspegi propioetik. Saioari buruzko informazio nagusiekin batera –zeri buruzko bertsoak, zenbat bertso, zenbat entzule, entzuleen erreakzioak...– ematen ditu bere interpretazioak ere –ekitaldiaren egokitasuna, bertsolarien maila, jendearen poztasuna...–, eta bertsolariak nahiz hondarribitarrak goraiatzeko ematen dituen iritzi urriak bigarren mailan gelditzen dira testuaren osagai informatiboen aldean. Hona pasarte informatzaile esanguratsua:

Ordu bat iraun zuen lendabiziko zail onek, eta denbora onetan bota zituzten, gelditu gabe eta supituan, 55na berso, bakoitza zortzi oñeko. (...) Zazpitan asi ziran berriz, eta zortzirek bitartean bota zituzten, bien artean, 121 berso, neurri banaitan batzuek, zeñ baño zeñ obeagoak. Aldi onetan asi ziran señalatuaz uri onek izan zituen ume-rik argienak: eta batezere 1638 garrengo urtean izan zuen cherkoan geiena agertu ziradenak. Gero mintzatu ziran Ama Birjiña Guadalupekoari euskaldunak, eta batezere arrantzaleak, dioten naitasunaren gañean; eta azkenean, gañ gañeko bersoakin, aditzera eman zuten zenbat konbeni dan euskaldun guzcion alkartasuna, nai baditugu irichi gaur ditugun baño egun obeak.

Ikusi eta entzun duenaz gain, saioaren aurreko gorabeheraz galdetu ere egin du Otaegik nonbait, bertsolariak goizean Hondarribira iritsi direneko kontuak ere berritu baititu. Kazetariari dagokion eran, testuingurua ere eskaini dio horrela irakurleri:

Atzo goizean etorri ziran Udarregi eta *Gorria*, pozez beterik, gusto eman naiean, eta aurkeztu zitzaizkion Alkate jaunari, diosala egitera eta galdetzera zer punturen gañean, non eta nola nai zuen neurtutzea beren indarrak. Eranzun zien, ongietorria egiñaz, arratsaldeko iruretan izango zala jostaera ori eta orduan esango zitzaizela zeren gañean mintzatu bear zuten.

Aipua ere jaso ditu kronikagileak. Bata, bertsolarien bertso zati bat, zehaztu gabe nork kantatu duen, eta, bestea, entzule batek esandakoa, bertsolariek abestutakoaren erreakzioz:

Lanbide onen gañetik bota zituzten bersoak ere izandu ziran atsegín aundiarekin adituak; bada zioten ‘zuri-belzkeriak alde bat utsirik *batasuna* egin bear genduela, nai baditugu irabazkidatu len galduak’. Itzbide onengañean kantatzen ari zirala, isil-aldi chiki batean esan zituen baserritar batek ondorengo itz oek. ‘Ez da egun asko Ondarra-biarrak eman dutela ejemplo ori, eta atsegín izango genduke baldin beste erriak ere orrela egingo baluteke’.

Ez dira egindako galderari erantzunez ikusle batek propio kronikagileari esandako hitzak. Hori denboran aurreratuegia litzateke, orduko kazetari-tzan ez baitzen ohikoa kazetaria galdezka ibiltzea eta lekukoek edo protagonisten kazetariari propio esandakoa aipu gisa jasotzea. AEBetan hasita zeuden horretan hedabide eta kazetari aurreratuenak, baina European ez zen batere ohikoa oraindik; kazetariak gertaeren lekuko huts ziren, ez zuten galderak eginez errealitate hori aldatzen edo baldintzatzen. Beraz, Otaegik ere, ikusleen artean entzundako hitz batzuk jaso ditu besterik gabe, orduko kazetaritza tradizionalen ohikoa zen eran.

Lehenengo pertsona oso neurrian baliatzen du, narratzailea kontakizunean ia sartu gabe: singularrean, baliabide formal edo narratibo gisa –“nere adizkide maitea”, “barka egidazu atrebentzi au”, “ez nezake ezan iñolaere”–; eta, pluralean, narratzailea kolektibitatearen barnean sartzeko –“nai baditugu irichi gaur ditugun baño egun obeak”, “gure batasuna”, “gure baserritarrari”–.

5.2. Lore jokoak nafar eta bizkaitarrekin

1883ko irailean idatzi zuen bigarren kronika (“Ondarribiko euskal-pes-tak”), Hondarribian Nafarroako Euskara elkarteko eta Bilboko Euskal-Erria elkarteko kideekin batera egindako euskal festaz. Campiónen arabera (1890), hain zuzen ere Otaegi bera izan zen ekitaldi horren “arima”. Harre-ra desfilea, prozesioa, zezenak, suak, pilotariak, bertsolariak, dantzariak, meza nagusia... Labur kontatzen ditu hiru egunetako ekitaldiak, eta jarraian udaletxean egindako ekitaldiaz luzeago aritzen da.

Testu honek ere gutunaren jitea du hasieran eta bukaeran, baina horrek ez dio kronika izaera kentzen. Idazkeraz, pasarte batzuetan estilo han-

patuagoa du, gertaerak idealizatzeko joera du, eta ez du zehaztasunera asko jotzen:

Erri guzia, bata besterekin naastua irten zan portale nagusira, ala lebita dunak non abarka dunak, zar gazteak, aberats pobreak eta chiki eta aundiak, musika eta kantuz naitasunezko ongi etorri bero bat egitera gure anai prestu, leial, paregabeko napar-bizkaitaraai: pozezko negar malkoak zerizkien batzuei ikusirik ain ongi etorri maitatsua, eta itzik gabe zeuden beste batzuek arriturik begira euskalzale aiei.

Baina ekitaldiei buruzko informazio zehatzak ere eskaintzen ditu, bertso idatzien lehiaketetako emaitzen berri ematean, besteak beste. Sarietako bat Otaegiri berari eman ziotela ere kontatzen du, “ezkutitz au izkribatzen duenari” alegia:

(...) aurkeztu ziran iru moldaerak izandu dira sarituak era onetan. Eskeñitako saria, ezkutitz au izkribatzen duenari; bigarren sari bat D. Felipe Arrese eta Beitiari, zeña ez baitu erabaki juraduak zer izango dan, baña uste det izango dala zillarrezko medalla. Eta irugarrena ‘euskaldun bat-en’ izenpean bere burua gorde duen bati: sari au da brontzezko medalla.

Aurreko kronikan baino gehiago sartu du bere burua kontakizunean, lehenengo pertsona molde ezberdinetan han eta hemen erabiliz: saritua izateak ekarri dizkion ondorioak azaltzeko –“egin zizkiguten chalo maitasun asko”–, kontatuko duenaren sarrera gisa –“berriro diot”– eta, pluralaren bidez, bere burua irakurlegoaren kolektibitate berean sartzeko –“denok geunden pensamendu batean”–.

Ospakizunari buruz ematen duen informazioari dagokionez, nabarmentzekoa da ez duela jaialdiari eta parte hartzaileei buruzko zehaztasun askorik ematen. Iruñeko *Revista Euskarak* festa berari buruz gazteleraz sinadurarik gabe argitaratutako kronika luzeagoari esker dakigu (“Fiestas y juegos florales en Fuenterrabía”, 1883) herrian paratutako ikur eta banderen artean “Ongi etorri euskara zaleak” zioen pankarta zegoela, segizioaren buru Fidel de Sagarminaga Bilboko Euskal Erria elkartearen burua eta Vergara y Otermin alkatea izan zirela, Hondarribiko orfeoia Gernikako Arbola jo zuela,

eta sariketetako epaimahaien izenean Campiónek eta Otaegik hitz egin zutela besteak beste.

5.3. Guadalupeko iturriaren bedeinkazioa

Handik urtebetera, 1884ko abenduan, Guadalupeko iturriaren bedeinkazioa du Otaegik kontakizun (“Guadalupe-ko iturriaren bendizioa”). Kronikagileak bere burua gertaeraren lekuan kokatzen du testuaren abiapuntuan: “Zer bista ikuskarria arkitzen dan nere begien aurrean egunsentiko istante onetan Guadalupeko dorretik!”. Txoriak kantari, zelaia ihintzez bustiak, itsasoa bare, zerua garbi... Inguaruaren deskribapen idealizatzailearen ondoren, gertaerak datoz, giroari buruzko zertzeladekin batera: “erri guzia” mendian gora iji ujuka, “bat edo beste zaldiz eta gañerakoak oñez”, ezkilen tilin-talanak, jendetzaren kabitu ezina elizan, kantuak eta errezuak “guziak naasirik”, prozesioan apaiza “gurutzea gora alcharik”, iturriaren bedeinkatzea, txistu eta danbolin festa, dantza saioa, merendua...

Eta, jarraian, testuinguruko informazio zehatza. Ez da kronikagileak Guadalupeko elizan eta zelaietan ikusi duenaren narrazioa, baizik eta kontakizun hori hobeto ulertzeko beste iturri batzuetatik eskuratu duen informazioa:

Bedeinkatu duten iturri onek du jaiotza, Guadalupetik 1.100 metro-ra. Andre Mariaren kabi santu polit ori dago itsas-ertza baña 180 metro gorago, eta beste 85 metro altuago ura artu dan tokira. Iturri onek zuen antziñatik izena, Jose aundiren iturria. Depositoa dago Guadalupetik 700 m. bidean, eta 60 bat m. ermita baño altuago; eta kabitzen ditu 8.000 litro ur, isurtzen dalarik litro bat 9 segundoan. Lan guziak egin dira On José Antonio Berrotaran, emengo seme argia buru dala. Onek egiña da iturriaren gallurreko arrizko Ama Birjiña aiiñ egokia; eta arritzeko lana da, iturritik aintzirara jechitzeko egin duen eskallera. Arroka bizi batean malluz atereak arkitzen dira 36 malla.

Berrikuntza bat ere badu testuak: elkarrizketa baten transkripzioa. Andre bati eta neskatxa bati entzun bide dien elkarrizketa luzea da, festari eta

iturriari buruzkoa, hitzez hitz jaso. Lizentzia handiak hartuz kronikagileak osorik berregindako solasaldiaren itxura du; izan daiteke elkarriketa asmatua ere, kontalariak eman nahi dituen azalpenak modu irakurgarriago batean aurkezteko baliabide gisa.

Baina aldaketa esanguratsuen kontakizunaren denbora da. Bertsolariei eta lore jokoei buruzko kronikak lehenaldian emanak daude, bezperan edo aurreko egunetan gertatu zirenez: bertsolariak etorri ziren, bertsoak bota zituzten, nafar-bizkaitarrei malkoak zerizkien... Guadalupeko kontakizuna, aldiz, orainaldira ekarri du: hemen dator herri gutzia, lautik hiru kanpoan daude, hor datoz iji-ujuka.

Gainerakoan, beste bi kronikak bezala, gutun moduan hasi eta bukatzen da, eta lehenengo pertsona ere tamaina bertsuan erabiltzen du.

5.4. Mariaren Alaben erromesaldia

1885eko abenduan Guadalupen zen berriro Otaegi, oraingoan Mariaren Alaben kongregaziokoak erromesaldian etorri zirela eta. Aurreko kroniken tankeran jositako kontakizunean, bertan ikusitakoaren xehetasun informatiboak ematen ditu, batetik, eta pasarte estiloz erretorikoak ere tartekatzen ditu giroa goraiatzeko, bestetik. Aditzari dagokionez, lehen bi kroniken eredura itzuli da, lehenaldira.

Oraingo honetan nabarmentzekoa da, lehen aldiz, hitzaldi luze baten kontakizuna egiten duela: apaizaren predikuarena. Zehar estiloan egiten du, bereziki:

On Alfonso Zabala-ko Jaun euskarazaleak egin zuen sermoia Aitorren izkuntz paregabean (...). Asi zan, ongietorri maitatsu bat egiñaz an arkitzen ziran 6000 aditzalleai; eta esanaz, kristaua dagoela obligatua, batezere lendabiziko urteetan, Jaungoikoari eskeintzea obra on guziek, Espiritu Santuak agintzen duen bezela Eklesiastikoan XII. garren buruan (...).

Ez du komatxorik erabiltzen. Lehen begiratuan ez du ematen, beraz, estilo zuzena baliatzen duenik, baina pasarte batean aipu zuzenak ere ematen

ditu, komatxorik jarri ez badu ere, narratzaileak berak aditzera ematen duenez: “oju egiten zuen”, “koplari baten gisa zion”. Beraz, zeharkako estiloa eta zuzeneko konbinatzen ditu:

Suz eta naitasunez beterik biotza, oju egiten zuen: Gurutze orretan ill zan aren odolak bustiko ditu berri berritik gure Aritz Zarraren sustraiak; loretuko dira orren adarrak, eta izango gera libreak; bai, libreak eta zorionekoak Gurutz eta Arbola orren itzalpean. Eta gure arkaitz eta basoetan, (koplari baten gisa zion), gure ibar eta zelaietan, gure erri eta baserrietan adituko dira berriró iñoren kutizirik ez duten euskal-soñuak.

Ohargarria da, bestalde, lehen pertsona aurreko kroniketan baino nabarmenago ageri dela oraingoan. Batetik, predikuaren kontakizuna egiten ari denean, sermoilariari arrazoi ematen dionean –“Nik diot baietz”–, eta, bestetik, kontalariaren ezagutzaren mugez ohartarazten duenean: “Ama Birjiñari egin dizkieten erregaloak dira nik dakizkidanak beintzat: (...)”. Kazerariak jakin ahal izan duena baizik ez du kontatzen, alegia.

Gainerakoan, aurreko kroniketan bezala, zertzelada esanguratsu batzuen bitartez ematen dio irakurleari giroaren berri. Ohikoa duen bezala, pasarte hauetan estilo erretorikoagoa baliatzen du, iritziari ere beste pasarte batzuetan baino pisu handiagoa emanez:

(...) etzan izan aserrerik chikiena: ez ordi bat ikusi zan eta ez itz loi bat aditu zan zenbat kaskariñ etori arren denpora pasa leku guzietan izan oi diran bezela; naiz ez asko; eta onek esaten du, lumarik ongi zorroztuena esango lukean baña egokiago, euskal-erriko oiturak zeñen gaitzikabeak diran.

Kronika honen azken berezitasuna da izenbururik ez duela. Aurreko hirurek izenburua dute, baita ondorengo biek ere, denek gutun egitura duten arren: “Bersolariak Ondarrabian”, “Ondarribiko euskal-pestak”, “Guadalupe-ko iturriaren bendizioa”, “Guadalupe-ko bidearen festa” eta “Eskutiz eder bat”. Nabarmentzekoa da, gainera, lehenengo laurak aski informatiboak direla –ez, ordea, azkena–, garai hartako prentsan oso ohikoak baitziren gertaeraren lekua edo gaia besterik ematen ez zuten izenburuak.

5.5. Guadaluperako errepidearen inaugurazioa

Bosgarren kronika ere Guadalupetik egin zuen, 1887ko martxoan (“Guadalupe-ko bidearen festa”), herritik santutegirako errepide berriaren inaugurazio ekialdiaren berri emateko: “Ondarribiak irichi duelako ainbeste nai zuen kamio erreala mendi bedeinkatu orretara”. Dagoeneko ezagunak ditugun egiturarekin eta estiloarekin josi zuen kontakizuna: gutunaren hasiera eta bukaera, kontakizun kronologikoa, prediku nagusiaren laburpena zehar estiloan, lehen pertsonaren erabilera neurtua eta paisaiaren zein eszenaren deskribapena zertzeladen bidez. Oraingoan animaliak ere ekarri ditu kontakizunera, irakurlea gertaeraren lekura eramateko bere ohiko ahaleginean:

Guchitan aditzen dira gaur beziñ ederki, choka, chepech, choriandra eta beste egazti askoren kantu eztiak: guchitan aditzen dira ainbeste arkumechoren beeak, mosalen irrintziak, chalen orruak, chitoen *pipiak*, olloen *kokokoak*, ollaskuen *kikirikiak*, ollarren *kukurrukuak*, artzanoran zangak, eta artzaien *iji uju* eta kanta gaitzgabeak.

Paisaia deskribatzeko ahalegin berezia ere egiten du, idazkera ohi baino poetikoagoa baliatuz oraingoan: “Guchitan ikusiko dira Guadalupeko kabi santua eta bere ingurumariak ain galanki apainduak nola gaur; eta baserri, soro eta belardiak ere, dirudite apainduak lauso urdiñ me baten bidez, zeña dijoan aitutzen eguzkiak indarra artutzen duen araberan”. Eta, jarraian, giza paisaiaren deskribapena, koadro osoa marraztuz aurrena, eta bizitasuna eta mugimendua adieraziz ondoren, aditzak orainaldian emanez: “(...) zeren chiki eta aundiak, zar-gazteak, ezkonberri eta dama galaiak; eta azkenik, erren, maingu, itsu eta zenbat eskale, danak datoz nasiak, batzuek koche panparroietan eta besteak oñez eta ariñ (...)”.

Ondoren datoz pasarte informatiboagoak. Ekitaldiari buruzko xehetasunak eman aurretik, bikarioaren predikuaren laburpena barne, zein agintari etorri diren zehazten dio irakurleari Otaegik, lore jokoei buruzko kronikan egin ez zuen moduan: “Beste arrotz askoren gañera etorri dira; Gobernadore jauna, gizon errespetagarria, Barroso jauna, Injenieroetako komandantea eta kapitana, eta bide au nola egiñ ikasi zuen Jarauta jauna”.

Eta egitura kronologikoaren adierazle da azken pasartearen hasiera, egunaren bukaerari buruzko zertzeladekin. Kontakizun osoan bezala, orainaldia erabiltzen du azken eszena marrazteko: “Illunabarra da, eta ez da gelditzen emen anima bat; denak dijoaz mendia bera kontentuz beterik, euren echeetako sukai chokoetan kontatzera gelditu diran umeai gaur Guadalupen egin dan eleiz punzio ederra”.

5.6. Ekaitza Bidasoko itsasadarrean

Seigarren eta azken kronikan, 1887ko ekainean, Otaegik pauso bat eman zuen kontakizuna eraikitzeko moduan (“Eskutitz eder bat”). Hondarribiko udaletxean egin zuten ekitaldian izan zen, eta narrazioaren abiapuntuan aipamen laburraren bidez ematen du horren arrastoa, orainaldian: “Gaurko amabietan emengo errikochean ikusi dedan egintza batek erakarri dit burura...”. Baina ez du zehazten zer “egintza” izan zen udaletxean eta, jarraian, Bidasoaren itsasadarreko arriskuen inguruko gogoetaren ondoren, irakurlea Txingudiko badiara eramaten du, hiru aste lehenagoko gertaeretara, aditza lehenaldian jokatuz:

Juan dan illaren 14.an arratsaldeko lau t’erdietan *Donostiarra* deritzaion trinkadura zetorren echera bere serbizioa egiñ ondoren: ustekaberó sortu zan aize gogorra, naasi zan itsasoa eta alcha ziran olatu izugarriak. Iragotzera zijoala Bidasoak itsasoari musu emiten dion tokia, egin zuen tira-bira eta barrenen zeramazkien 15 arraunlariak arkitu ziran olatu tartean, zeñak nai zituzten iretsi istanpatean. Oratu zioten batzuek arraun banari, besteak ol eta tresnai, eta denak zebiltzan ate gisa kapenka eta igeri trapas tartean, itoko zirela etsirik ezpazuten laguntzarik laster.

Irakurlea, beraz, udaletxetik ekaitzaren erdira eraman du, eta suspentse ukitua ere baduen narrazioan kontatzen dio txalupatxo batean arrantzatik etxera zetozen lau gizonen eta 14 urteko mutilak, arrisku handiak hartuz eta itsasoarekin borroka handia eginez, hamabost marineletatik hamahiru salbatu zituztela. Maiatzaren 14ko gertaeren berri eman ondoren, udaletxeko ekitaldiaren zentzua ulertu ahal izateko testuingurua dator:

On Baldomero Vega Seoane-koak (...) izkribatu zion bere bereala 'La sociedad española de salvamento de náufragos' izendatzen dan Batzarreari, aditzera ematen ziolarik gizon azkar oek egin zuten azioa; eta Billera ongille onek, arriturik ark esaten zionarekin, eranzun zion berealase alabantzako eskutitz bat gizon salbatzalle oentzat, biraltzen ziolarik 25 pezeta bakoitzarentzat eta zillarrezko medalla bana patroï eta ondorengoarentzat eta brontzezkoak beste irurentzat, euren agiriakin. Eta gañera esaten zion, gauz oen entrega egin zezala otsandirik aundienarekin.

Testuinguru osoa emanda, iritsi da bertatik bertako kronika egiteko tenorea, irakurlea orainaldira ekartzeko garaia. Kronikagilea ez dago Guadalupeko gainean, eta zerutik urrutiago eta lurretik gertuago sumatzen dugu, erromesaldietan baino estilo hotzagoa baliatuz, sari emaileen eta sarituen hitzak ere jasoz, aipu zuzen eta guzti:

Momentu onetan asitzen da musika kalean bere soñuak aidean banatzen; eta alcharik Enkomendante jauna, Alkate eta Bikario jaun errespetagarrien ondotik, ematen dizkie medalla eta diruak lau gizonai, esanaz: len esan dedan Batzarreak ematen dizkiela pozik aundienarekin sari aek egin zuten azio arrigarriagatik, eta berriz ere ikusitzen badute lagun projimoaren bizia aiñ tranze estuan, egin dezatela alegiñ guzia salbatzeko, eta mereziko dituztela orain bezela mundu guziaren alabantzak. Ongi da, jauna, esanaz, eman zizkioten eskerak, eta itzuli ziran euren eserlekutara.

Orainalditik iraganera egin du jauzi azken esaldi horretan, eta hala jarraituko du aurrerantzean. Lehen pertsona ere ari da erabiltzen, oso tarteka. Kontakizunaren jarraipenean, berriro elkarrizketa baten transkripzioa dator. Guadalupeko bi emakumeen arteko elkarrizketa luze hark baino sinesgarritasun handiagoa du honek: batetik, hizketaldia laburragoa da eta posible da kronikagileak oharrak hartuz jaso izana; bestetik, solaskideak jende jakina dira, ez identitaterik gabeko bi pertsona.

Eta orain duda gaberik galdetuko du irakorleak ¿eta mutilla? ¿etzioten eman saririk aurrari? ¡Mutilla! (...) Deitu zitzakion, bada, eta urbildu zan bere gaitzikabeko biotza ezpañetan zuela, isurtzen ziztaion farre murriskirekin; eta pallako batzuek egiñaz paratu zion

Enkomendante jaunak zinzillik medalla, eta esan zion: *¿Zér egingo diezu diru oeki? Eta aurrak eranzun zion bere begi beltzak zabalduaz: —iJauna, amari eman!—Nik uste det momentu artan etzela bere biotzean tupots bat sentitu etzuenik, eta gure begiak etziran apartatu aur arengandik, aliketa salatik irten arte.*

Irakurleak, puntu honetan, ez daki oraindik salbatzaileak nor ziren, sari-tuek zer izen duten, baina kazetariak ez du ahaztua; bukaerarako utzi du: “Ona orain amairu bizi itsas genasiari kendu zizkioten bost gizakume azkar aen izenak: Pedro Oronoz patroia; Trifon Lecuona, onen kuñadoa sota-patroia; Pedro Oronoz, patroia-aren semea, amalau urtekoa: eta Faustino eta Ascensio Oronoz, patroia-aren anaiak; au da, kasi famili bateko umeak”.

Eta, azken aldikotz, ohi bezala bukatu du kontakizuna, zuzendaria agurtuz: “Zure adiskide eta laguna, Otaegi’ko Klaudio”.

6. Beste kazetari lanak *Euskal-Errian*

1887ko ekainekoa da, beraz, Otaegiren azken kazetari lana. Ez, ordea, azken testua. Lehendik ere idatziak zituen bestelako testuak *Euskal-Errian*, bereziki olerkiak, itzulpen batzuk ere bai, eta hurrengo bi urteetan ere sinatu zituen beste hainbat olerki. Bere azken testua —“Gernikako arbolari” olerkia (1890)— eta bere heriotzaren albistea tomo berean datoz, 1890eko lehenengoan. 34 urterekin hil zen.

Otaegi bizi zen artean, beste bi kronika argitaratu ziren *Euskal-Errian*. Bata, “Euskarazale bat” goitizenez sinatua, Hondarribiko Guadalupeko erromeriari buruzko kontakizun laburra da (“Ama birjiña Guadalupe-kora erromeria”). 1889ko maiatzekoa da; hau da, Txingudiko badiako naufragioari buruzko kronika baino bi urte geroagokoa eta Otaegi hil baino zazpi hilabete lehenagokoa. Gaiagatik, garaiagatik, eta estiloagatik, izan daiteke Otaegirena. Baina oso oinarrizko narrazioa da, informazio orokorra baino ematen ez duena, Guadalupeko erromesaldian egon ez den batek idazteko modukoa. Agian horixe gertatu zen: Otaegik joan ezin, Guadalupen izandako iturri baten eskutik jaso informazioa, entzundako horretan oinarrituta idatzi kontakizuna eta, baldintza horietan, nahiago goitizenez sinatu.

Hiru urte lehenago, 1886an, Urnietako euskal festen kronika bat argitaratu zen *Euskal-Errian*, sinadurarik gabe (“Urnietako Euskal-Festak”). Kontakizun luzea eta aberatsa da, zehaztasun ugarikoa, zatirik handiengan Otaegirena baino estilo hotzagoan, lehenengo pertsonarik gabe, bukaeran egilea bete-betean sartzen den arte, ekitaldiari buruzko oso iritzi esplizituak emateko. Ez dago gutun moduan idatzia. Itxura guztien arabera, ez da Otaegik idatzia.

Kito. 1880eko hamarkadan ez zen *Euskal-Errian* euskarazko beste kazetari lanik argitaratu. Otaegi hil eta gutxira, 1891n, euskaraz argitaratu zen Durangoko eliz ekitaldi bati buruzko kronika bat, erlijio kutsu handikoa, sinadurarik gabe (“Egun zorioneko bat Durangon”), baina hurrengo urteetan ere ez zen molde horretako beste kronikarik argitaratu euskaraz.

Oso bestelako molde batean, ordea, bai. Izan ere, 1892 eta 1893 artean Txomin Agirre apaizgai gaztearen “Juan-etorri bat Erromara” bidaiak kronika argitaratu zuen *Euskal-Erriak*, atalka. Apaizgai talde batean Erromara egindako erromesaldiaren kontakizuna egiten du Agirrek, oso ikuspuntu pertsonaletik. Gertaera edo ekitaldi bakar baten narrazioa baino gehiago, bidaiak kronika bat da, bidean izandako esperientzien kontakizun pertsonala. Formatu hain luzeko euskarazko lehen kronika delakoan gaudela. *Euskal-Errian* hamalau ataletan eman zuten: lehen bederatzi atalak 1892ko lehen tomoan, hurrengo hirurak bigarrenengan, eta azken bi atalak 1893ko lehen tomoan. Berrargitaratua dago, osorik, Pagolak editatutako liburuan (1994), XIX. mende bukaerako beste kontakizun batzuekin batera; horien artean Klaudio Otaegiren bi itzulpen: “Ispastergo larrosa” eta “Aberedari miragarria”.

Gaztelaraz ere ez ziren kronika asko argitaratu. Salbuespenak ziren *Euskal-Erriako* kazetari lanak, baina, tarteka –euskaraz baino sarriago– egin zituzten euskal festen, jai erlijiosoen eta hainbat kirol ekitaldiren kontakizunak. Askok sinadurarik gabeak ziren, baina plazaratu ziren egile jakinako hainbat kronika ere. Nabarmentzekoa da, adibidez, Abandoko frontoian jokaturako pilota partida bati buruz Miguel Unamunok idatzitako kronika luze eta mamitsua (“Un partido de pelota”, 1889).

7. Ondorioak

7.1. Helburu informatzailez, kazetari senez

Otaegiren sei kronikek antzeko ezaugarriak dituzte. Hasteko, helburu informatzailea dute. Ukitu subjektibo agerikoa dute kronika guztiek, tarteka ematen dituen iritzien bidez eta lehen pertsonaren erabileraren bidez, baina asmo informatzaileak lehentasuna du beti: zer gertatu den kontatu nahi dio irakurleari, ez hainbeste gertatu denari buruz egileak zer iritzi duen.

Beti erakusten du bertatik bertako kontakizunak direla, modu neurtuan lehenengo pertsona erabiliz, batetik, eta bere begiekin ikusi duenaren deskribapenak eginez, bestetik. Logika kronologikoz egituratzen ditu kronikak, eta azkenekoan flashbacka ere baliatzen du. Hirutan gertaerak lehenaldian kontatzen ditu, bitan orainaldian, eta beste batean aditz denborak nahastuz. Plano aldaketak ohikoak dira: eszenaren edo lekuaren plano orokorretik protagonisten gorabehera txikien lehen planora, eta alderantziz. Zehaztasun handiko deskribapenak egitea baino, nahiago du zertzelada esanguratsu batzuen bidez ematea giroaren edo eszenaren berri. Testuinguruko informazioa kontakizun guztietan ematen du, datu zehatz eta ugarien bidez batzuetan.

Protagonisten hitzaldien berri ematen du, zehar estiloan gehienetan, guxti batzuetan aipu zuzenak ere baliatzen dituen arren. Elkarrizketen pasarte luze zein laburrak ere ematen ditu estilo zuzenean, hitzez hitzeko transkripzioak balira bezala; lekuko ezezagunen ahotan, kasu batean, eta gertaeren protagonisten ahotan, beste batean. Garai hartan ohikoa zen moduan, kazetariak ez du testuan bere galderarik jasotzen, ezta iturri pertsonalen erantzunik ere.

Euskara baturik gabeko garaiak ziren; areago, Azkue eta Aranaren aurreko garaiak. Esan gabe doa Otaegik gipuzkeraz idatzi zuela eta, kroniken eta beste idatzi askoren kasuan, *Euskal-Erria* aldizkariaren ortografia arauak jarraituz. Pagolaren hitzetan (1994: VII-XV), “tradiziorik gabeko bide landugabeetan” abiatu ziren *Euskal-Erria* aldizkariaren inguruko idazle laikoak, Otaegi barne, eta topatu zituzten arazoan konponbidea Larramendiren Hiztegi Hirukoitzean bilatu zuten; Otaegiren euskara ereduari buruz dio “biziki larramen-

ditarra” dela, XIX. mende akabuko kontakizunak liburuko bi testuen azterketan oinarrituta. Aranburu eta beste hainbat egileren ikerketan ere (1993) Larra-mendiren eragina nabarmendu dute Otaegiren euskara ereduan.

7.2. Otaegi, aitzindari

Albistea, aurrena, eta erreportajea, geroago, kazetaritzarekin sortu ziren, baina, kronika, ez. Kazetariak hedabideetan kronikak argitaratu baino lehen idatzi zituzten kronika historikoak, misioetako kronikak edota bidaia kronikak hango eta hemengo kontalariak. Prosan ez ezik, bertsoetan ere jaso zituzten hamaika gertaeraren kontakizunak, kazetariak albisteak eta kronikak idazten hasi aurretik. Díaz Nocik *Bereterretcheren kanthoria* aipatzen du, heriotza baten kronika bat delakoan, interpretazio generoen jatorriari buruzko ikerketan (2000b: 136); XV. mendeko gertaerak dira, mende berean sortu bide zen kantua, eta 1870ean jaso zen lehenengoz idatziz. Izagirrerren (2023) euskarazko kroniken antologian bigarren dator Otaegiren 1880koa. Aurretik datoz Mikaela Zarranaren 1869ko “Bertso berriak”, Pasaiako portutik irtendako “Apaiztegi jaunaren barkuko” tripulazioak jasandako miseriaren kronika, “Ignacio Ramon Barojaren echean” bertso paper moduan argitaratua.

Otaegi, beraz, ez da gertaera baten kontakizuna euskaraz egin duen lehena, baina bai kazetari kronika bat hedabide batean euskaraz argitaratu duen lehena. Kronika bat, hasteko, kontakizuna baita; jatorrian, etimologiaren arabera, kontakizun kronologikoa. Eta kazetari kronika bat, zehatzago, gertaera baten edo batzuen lekuko zuzena izan den egileak gertatu den horren berri emateko borondatez idazten –eta normalean hedabide batean argitaratzen– duen kontakizun pertsonala. “Pertsonala” diogu, kazetari generoak aztertu dituzten teoriarari guztiak bezala, uste baitugu kazetari kronikaren ezaugarri nagusien artean dagoela egilearen ukitu subjektibo agerikoa, interpretazio edo iritzi erakoa, baina beti ere helburu informatzailearen menpekoa (besteak beste: Bernal Rodríguez 1997; Gomis 2008).

Ezaugarri hauek ontzat hartzen baditugu, baieztatu dezakegu Otaegik *Euskal-Errian* 1880tik 1887ra argitaratuko sei kontakizunak euskarazko lehen

kazetaritza kronikak direla. Otaegi kazetari izan zen, sei egunez bakarrik izan bazen ere. Kazetari senez joan zen Hondarribiko Kale Nagusira behin, Hondarribiko udaletxera bi aldiz, eta Guadalupera hiru aldiz. Irakurleei han gertatu zenaren berri emateko borondatez joan zen, han ikusi eta entzun zuena jaso zuen buruan edo ohar bidez, han ikusi eta entzun zuena ulertu ahal izateko beharrezkoa zen testuinguruko informazioa bildu zuen beste iturri batzuen bidez, eta gertaerei buruzko testu informatzaile eta interpretatzaileak ondu zituen. Etxepean gertatzen zenari balio informatiboa eman zion, garai hartan gutxik bezala. Hori guztia euskaraz egin zuen, egin zitekeenik beste inori bururatu ez zitzaion garaian.

Erreferentziak

AGIRRE, Antxoka (2021). *Bertsolaritzaren historia soziala. Oihartzuna, eragiletza eta gakoak (1823-2018)*. Bilbo: Euskaltzaindia.

AGIRREAZKUENAGA, Joseba (1989). «Prensa euskaraz: 1936.eko Gudaldian eta Euskal Gobernuaren garaian», *Jakin* 50: 95-119.

——— (2017). «Eguna-ren sorrera (1937) euskaldunon kontakizunean: Ezina egina», *Hermes* 56: 4-19.

ALTZIBAR, Xabier (1997). «Etxagerrateak sorturiko Eguna, lehen euskal egunkaria», *Oihenart* 14: 47-56.

——— (2002). «Euskalzale eta Ibaizabal Bilboko asterokoak» in A. AREJITA et al. (editore), *Bilbao, el espacio lingüístico: Simposio 700 aniversario*. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea: 253-266.

——— (2005). «Zer dakarkio Hiriart-Urrutik euskal kazetaritzari?», *Txilladegiri omenaldia "nerekin yaio nun"*. Iker bilduma 17, Euskaltzaindia: 59-82..

——— (2008). «Réveil Basque astekari errepublikano elebiduna (1886-1894) Jean Haritschelhar-i omenaldia». Iker bilduma 21, Euskaltzaindia: 17-39.

——— (2017). «Eguna egunkaria: Zer dakigu idazleez?», *Hermes* 56: 20-31.

ARANBURU, Pello Joxe, BIDEGAIN, Marian, IDIAKEZ, Antton, REZOLA, Iñaki (1993). IV. Gerriko Ikerlan-Sariketa: *Klaudio Otaegi (1836-1890)*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Nekazaritza eta Arrantza Saila.

ARBELBIDE, Xipri (2001). «Californiako Eskual Herria» in J.C. LARRONDE (editore), *Eugène Goyheneche Omenaldia Hommage*. Donostia: Eusko Ikaskuntza: 17-51.

——— (2003a). *Jean Pierre Goytino eta California-ko Eskual Herria*. Bilbo: BBK-Euskaltzaindia.

——— (2003b). *Jean Pierre Goytino*. Gasteiz: Bidegileak 30, Eusko Jaurlaritzaren Argitarapen Zerbitzu Nagusia.

——— (2006). «Jean Pierre Goytino, Los Angelesetako notarioa», *Jado, Boletín de la Academia Vasca de Derecho* 9: 117-125.

——— (2007). *Xuri-gorriak*. Donostia: Elkar.

ARZAMENDI, Arantxa (1988). «Gerraurreko Argia asterokoaren azterketa», *Jakin* 49: 123-132.

——— (1992). «Diario de San Sebastián: Análisis de la publicación y bibliografía selectiva de artículos», *RIEV, Revista Internacional de los Estudios Vascos* XVII, 2: 509-527.

AZURMENDI, Xabier (1991). «On Klaudio Otaegi Bonaparte Printzearen ezkontz anaia. Zenbait berri», in Patri URKIZU eta Xabier AZURMEDI (editore), *Klaudio Otaegi olerkaria (1836-1890)*. Lasarte-Oria: Etor: 31-40.

BEREZIARTUA, Gorka (2009). «Koldo Izagirre: “Idaztea bigarren mailako bihurtu da prentsan”», *Argia*, 2009ko urtarrilak 25.

BERNAL RODRÍGUEZ, Manuel (1997). *La crónica periodística. Tres aproximaciones a su estudio*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.

BIDADOR, Joxemiel (1991-01-30). «Klaudio Otaegi aitzakirik...», *Euskaldunon Egunkaria*, 1991ko urtarrilak 1.

BIDEGAIN, Eneko (2013). *Lehen mundu gerra* Eskualduna astekarian. Bilbo: Euskaltzaindia.

BILBAO, Juan Bautista, Batxi (1997). *Hau mundu arrano hau*. Zarautz: Susa.

CAMPIÓN, Arturo (1890). «Apuntes necrológicos. D. Claudio de Otaegui», *Euskal-Erria* I, 82-88.

DÍAZ NOCI, Javier (1994). *Euskarazko aldizkari, egutegi eta almanaken errolda (1834-1959)*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.

——— (1995). *Euskal prentsaren sorrera eta garapena (1834-1939)*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.

——— (1996). «Kazetaritzaren sorrera Euskal Herrian: XVII. eta XVIII. mendeetako kazetak eta errelazioak», *Zer: Komunikazio ikasketen aldizkaria* 1: 185-200.

——— (2000a). *Informazio-Generoak*. Bilbo: EHU Argitalpen Zerbitzua.

——— (2000b). «Las raíces de los géneros periodísticos interpretativos: precedentes históricos formales del reportaje y la entrevista», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 6: 135-152.

——— (2001). «Historia del periodismo en lengua vasca de los Estados Unidos: dos semanarios de Los Ángeles en el siglo XIX». *Zer: Komunikazio ikasketen aldizkaria* 10: 309-329.

——— (2013). *Historia del periodismo vasco (1600-2010)*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.

«EGUN ZORIONEKO BAT DURANGON» (1891). *Euskal-Erria* I, 476-478.

ELIZALDE, Jean *Zerbitzari* (1995). *LVII.a gerlan*. Irun: Alberdania.

ETXEPARE, Jean (1988). *Jean Etchepare mirikuaren (1877-1935) idazlanak. III, kazetaritza (A) (1903-1915)*. Donostia: Elkar.

——— (1992). *Jean Etchepare mirikuaren (1877-1935) idazlanak. IV, kazetaritza (B) (1916-1935)*. Donostia: Elkar.

«EUSKARAZALE BAT» (1889). «Ama birjiña Guadalupe-kora erromeria», *Euskal-Erria* I, 477.

«FIESTAS Y JUEGOS FLORALES EN FUENTERRABÍA» (1883). *Revista Euskara*, 232-239.

GOMIS, Lorenzo (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. Bartzelona: UOC Press.

HIRIART, Xabier (2004). «Sarrera», in Claudio OTAEGI, *Olerki hautatuak*. Donostia: Hiria

IZAGIRRE, Koldo, ed. (2023). *Zaldi bat ihes garrezko zelaian. Euskal prentsak ekarritako zenbait kronika gogoangarri (1869-2000)*. Lasarte-Oria: Argia.

KINTANA, Jurgi (2005). «Euskarazko prentsaren hasiera eta garapena Bilbon (1815-1937)», *Bidebarrieta* 16: 141-169.

- MANTEROLA, Jose (1880). «Una fiesta euskara», *Euskal-Erria* I, 138-144.
- MURUA URIA, Imanol (2022). «Far West en lengua vasca: el periodismo pionero del semanario vasco-americano *California'ko Eskual Herria* (1893-1898)», *Revista Internacional de Historia de la Comunicación* 18: 142-162.
- «NUESTRA MISIÓN» (1880). *Euskal-Erria* I: 1-4.
- ONAINDIA, Santiago (1973). *Euskal Literatura II. XIX. mendea*. Bilbo: Etor.
- OTAEGI, Klaudio (1880). «Bersolariak Ondarrabian». *Euskal-Erria* I, 111-112.
- (1883). «Ondarribiko euskal-pestak». *Euskal-Erria* II, 236-238.
- (1884). «Guadalupe-ko iturriaren bendizioa», *Euskal-Erria* II, 523-526.
- (1885). Izenbururik gabea, *Euskal-Erria* II, 28-30.
- (1887a). «Guadalupe-ko bidearen festa», *Euskal-Erria* I, 241-244.
- (1887b). «Eskutitz eder bat», *Euskal-Erria* I, 496-497.
- (1890b). «Gernikako arbolari», *Euskal-Erria* I, 171-173.
- PAGOLA, Ines, ed. (1994). *XIX. mende akabuko kontakizunak*. Donostia: Elkar.
- SAINT PIERRE, Jean, *Anxuberro* (1998). *1914eko Gerla Handia*. Bilbo: Ibaizabal.
- SAN MARTIN, Juan (1984). «Jose Manterola, egile eta eragile», *Euskera* 29: 443-448.
- SARRIUGARTE, Iñaki (2010). «Euskarazko lehenengo egunkaria: 36ko gerran Bilbon sorturiko Eguna», *Euskalingua* 17: 36-58.
- UNAMUNO, Miguel (1889). «Un partido de pelota», *Euskal-Erria* I, 301-311.
- URKIZU, Patri (1991). «Aitzin-solasa», in Patri Urkizu eta Xabier Azurmendi (editore), *Klaudio Otaegi olerkaria (1836-1890)*. Lasarte-Oria: Etor: 9-29.
- «URNIETAKO EUSKAL-FESTAK» (1886), *Euskal-Erria* II, 289-293.

Euskal tiktokerren edukiak eta hizkuntzaren lekua

**El contenido de los tiktokers vascos y el lugar de la
lengua**

**Le contenu des tiktokers basques et la place de la
langue**

**The content of Basque tiktokers and the place of the
language**

URIONAGUENA, Mikel
Mondragon Unibertsitatea
murionaguena@mondragon.edu

FLORES, Beñat
Mondragon Unibertsitatea
Biziguneak ikerketa taldea
bflores@mondragon.edu

BIDEGAIN, Eneko
Mondragon Unibertsitatea
Biziguneak ikerketa taldea
ebidegain@mondragon.edu

ZUBEROGOITIA, Aitor
Mondragon Unibertsitatea
Biziguneak ikerketa taldea
azuberoitua@mondragon.edu

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.267>

Noiz jaso: 2023-09-12

Noiz onartua: 2023-11-09

TikTok-en erabilerak hazkunde esanguratsua izan du azken urteetan, euskal gazteen artean sare sozialik erabilienetakoa izatera iritsi arte. Testuinguru honetan, artikulu honek aztertzen du zein toki duen euskarak TikTok, hizkuntza honetan edukia sortu eta partekatzen duten hamaika erabiltzailearen eduki azterketa eginez. Halaber, bideoak euskaraz egin eta partekatzeko euskal tiktokerren motibazioak zeintzuk diren ere aztertzen du ikerlanak sakoneko sei elkarrizketaren bidez.

Gako-hitzak: TikTok, euskara, hizkuntza, motibazioa, eduki-analisia, sare sozialak.

El uso de TikTok ha crecido notablemente en los últimos años, hasta convertirse en una de las redes sociales más utilizadas entre la juventud vasca. En este contexto, este artículo examina el lugar del euskera en TikTok, analizando el contenido de once usuarios que crean y comparten contenidos en esta lengua. El estudio también analiza las motivaciones de los tiktokers vascos para realizar y compartir vídeos en euskera a través de seis entrevistas en profundidad.

Palabras clave: TikTok, euskera, lengua, motivación, análisis de contenido, redes sociales.

L'utilisation de TikTok s'est considérablement développée ces dernières années, jusqu'à devenir l'un des réseaux sociaux les plus utilisés par la jeunesse basque. Dans ce contexte, cet article examine la place du basque dans TikTok, en analysant le contenu de onze utilisateurs qui créent et partagent du contenu dans cette langue. L'étude analyse également les motivations des tiktokers basques à réaliser et partager des vidéos en basque à travers six entretiens approfondis.

Mots-clés : TikTok, basque, langue, motivation, analyse de contenu, réseaux sociaux.

The use of TikTok has grown significantly in recent years, up to the point of becoming one of the most widely used social media amongst Basque teenagers. In this context, the present article examines the presence of the Basque language (Euskera) in TikTok, by analysing the accounts and content of several users who create and share content in this language. The study also analyses the motivations of Basque tiktokers to make and share videos in Basque through six in-depth interviews.

Keywords: TikTok, Basque, language, motivation, content analysis, social media.

BIDEGAIN, Eneko, FLORES, Beñat, URIONAGUENA, Mikel, ZUBEROGOITIA, Aitor (2023). «The content of Basque tiktokers and the place of the language», *Euskera ikerketa aldizkaria*, 68, 2: 117-148.

Sarrera

TikTok da azken urteetan gehien hazi den plataformetako bat (Anderson 2020; Kaye *et al.* 2021; Montag *et al.* 2021; Falgoust *et al.* 2022). 2019an oraino hastapenetan baizik ez zegoen, eta Euskal Herriko nerabeak hasi baizik ez ziren egin TikTok erabiltzen, artean Instagram baitzen jaun eta jabe (Bidegain *et al.* 2022). Baina gauzak anitz aldatu ziren hilabete gutxiko epean, COVID-19ak eragindako konfinamenduan eta handik landa bereziki. Ikusiker (2021eko maiatza) ikerketak erakustera ematen duen bezala, gazteen gehiengoak jarraitzen ditu TikToko edukiak, eta jadanik antolatu dira ekimen batzuk euskarazko TikTok edukiak sustatzeko (Euskaltzaleen Topagunea 2021).

Ikerketa honetan aztertu nahi da euskarazko edukiak (ere) sortzen dituzten TikTok erabiltzaileen bideoen artean zenbateko eta nolako tokia duen euskarak, eta zer nolako erantzunak jasotzen dituzten (bisita kopuruak, atsegiteak, iruzkinak...). Halaber, euskarazko bideoak egiteko motibazioak ere aztertuko dira.

1. Marko teorikoa

Sare sozialen artean, TikTok ari da gailentzen azken urteetan. 2017tik dago eskuragarri nazioartean eta 2022rako 3,5 bilioi aldiz (3.500 milioi) jaitsi zen. 2023ko apirilean 1.092 milioi erabiltzaile aktibo zituen eta 1.600 milioi erabiltzaile guztira (Europan 150 milioi). Douyin aplikazio txinatarraren nazioarteko bertsioa da (Schellewald 2021: 1437). Nola Douyin-ek hala TikTokek bete-betean egiten dute bat gaurko gazteen joera deskribatzeko baliauriko “*prosumer*” kontzeptuarekin, erran nahi baita kontsumitzaile izateaz aparte informazio eta ezagutza sortzaile bihurtzea (Xiomara; Hernandez & Renés 2021: 125).

Akademian, plataforma honen hiru arlo ikertu dira batik bat orain arte: informatika alorrean 2019an eta handik aurrera; zientzia sozialekin ere hasi ziren 2020an, eta 2021ean medikuntza izan zen arlo nagusia, beste biak baztertu gabe. Horiek horrela, urtetik urtera asko hazi da TikToki buruzko

ikerketa kopurua (Zeng; Abidin & Schäfer 2021: 3166). Horrez gain, erabiltzaileak eta haien ohiturak ere ikertu dira, eduki analisiak barne (Boeker; Urman 2022: 2299). Halaber, TikTokek hedabideentzat dituen erronkak aztertu dira, informazio faltsuen zabalkundearen kontrako lanean bereziki (Sidorenko; Alonso-López & Giacomelli 2021).

TikTokek erabiltzaile asko ditu (kontsumitzaileak gehienak, baina sortzaile asko ere bai). Hainbeste bideo sortzearen giltzetako bat da bideoak editatzeko potentzialtasun handiagoa duela TikTokek, aurrez ezagutzen ziren beste tresna batzuekin alderatuz (Lee 2022: 8). Baina aurrekoen (bereziki Instagramen) sare sozialaren izaera ere edukitzea mesedegarri zaio TikToki, erabiltzaileek eskertzen dutelako iruzkinak edo atsegiteak jasotzea eta beste erabiltzaileekin harremanetan egotea (Omar; Dequan 2020: 125). Modan izatea ere garrantzitsua da arrakasta hori ulertzeko (Scherr; Wang 2021: 6).

Jarraitzaileen artean, TikToken arrakastaren gakoak arretarekin eta ikusgarritasunarekin daude lotuta (Yang; Zhao & Ma 2019). Izan ere, Abidinen arabera (2020) gaur egun erruz ugaritu diren aplikazioen hedapenaren eraginez bi fenomeno horien lekuko gara: geroz eta eskuragaitzagoa den arretaren ekonomia orokortzeaz batera, ikusgarritasunean oinarrituriko praktikak hedatu dira nonahi, arreta iheskor hori harrapatu nahian. TikTok oso ondo kokatzen da bi ardatz horietan: batetik, Z belaunaldiaren oinarrituta dago hasieratik, xede-taldea nerabeak eta aurrenerabeak izanik, eta, bigarrenik, eduki berritzaileak eta biralak egiteko tresnak ditu, hots, efektu bereziak, iragazkiak, iraupen laburra... (Zeng; Abidin & Schäfer 2021: 3.162). Publiko gaztea izateak asko baldintzatzen ditu, ordea, TikToken diru sarrerak, salerosketarako eta harpidetzarako aukerak ia ezinezkoak baitira; beraz, publizitatea da bide bakarra (Xu; Yan & Zhang 2019: 62). “Stickness” edo itsaskortasunaren kontzeptua ere aipatzen da, eta hori da kontsumitzaile berriak erakartzeko eta haiei eusteko boterea (Zott et al. 2000). TikTok kontsumitzen dutenen arrazoiak eguneroko errutinatik ihes egitea, besteekin hartu-emanak izatea eta beren buruari buruz aritzea ere badira (Omar; Dequan 2020: 130). Ideia horiekin bat eginik, norbere burua erakusteko “sozialki duen saria” gehitu diete Scherr eta Wangek (2021: 6).

Gaszteentzat motibagarria da eduki sortzaile gisa agertzea munduaren aurrean, beren gaitasunak eta talentua ikusgarri jartzen direlako horrela (Xiomara; Hernando & Renés 2021: 126; Cuesta-Valiño; Gutiérrez-Rodríguez & Durán-Álamo 2022: 203). Bideoak egiteko gaitasuna erakusteko gogoak TikTok sortu aurretik ere bazen motibazio iturri (Chiang eta Hsiao 2015: 90; Page *et al.* 2014). Motibazioa interakzio sozialek ere eragiten dute, eta motibazio horrek eragiten du aktibo izatera behartuak direla (Lee eta Quillan 2019; Törhönen *et al.* 2020). Haatik, TikTokek ez du bilatzen jendeen arteko harremana eta elkarri eragitea, baizik eta meme gisako bideoak kontsumitzea, eta, bideoak sortzean, imitazioak egitea. Bideoen helburua da norbere burua erakustea (Darvin 2022: 2).

TikToken agertzen diren edukiei buruz ikertu du Schellewaldek (2021). Komedia da arlo horietako bat: askotariko eduki eta formatako bideoak daude eta zenbait adibide konkritu jartzen ditu. Batzuek antzezlan modukoa egiten dute, beste batzuk musikarekin jolasten dira, etab. Kasu askotan, kultura popularraren edukiarekin jolasten dira, adibidez telesailen erreferentziak erabiliz (Schellewald 2021: 1444-1445). Dokumentala ere erabiltzen da, maiz tonu komikoarekin (Schellewald 2021: 1445). Badira ere komunak, TikTokeko moda eta memeak azpimarratzen dituztenak. Kulturalki garrantzitsua da komunikazio-forma hau, Interneten adierazteko oztopoak murrizten dituelako eta bideoetan umorea gailentzen delako. Bideo horiek komunalki eginak dira: familiarekin, lagunekin, klasekideekin, etab. Modetan, erronketan edota memetan gorpuzturik dauden erlazio horiek bestelako harreman mota bat sortzea ahalbidetzen dute: ezezagunen artean modu esanguratsuan erlazioatzearena. Izan ere, indibidualitateen gainetik, jarduera kultural zabalago baten parte izatea ahalbidetzen dute ekintza hauek (Schellewald 2021: 1447). Halaber, bideo interaktiboak ere badaude, erronkan oinarrituta edota dueto formatuan. Hori guztia “partekatze ohitura” da, eta hori bera ere sare sozialetan ibiltzeko motibazioaren sustatzaile nagusia da (Cuesta-Valiño, Gutiérrez-Rodríguez & Durán-Álamo 2022: 203).

TikToken, sartu orduko, etengabe eta denbora guztian dago eduki berrien bat, eta hori ere arrakastaren arrazoia da. Eduki horiek algoritmoen arabera agertzen zaizkie jarraitzaileei, era pertsonalizatuan (Scherr; Wang 2021: 7). TikTokeko orrialde nagusian algoritmo bidezko bideo gomen-

dioak ageri dira, eta pertsonalizazio maila horrek adikzio handia sortzen du (Zeng; Abidin & Schäfer 2021: 3163), baina algoritmoekin edukien homogeneizazio bat ere gertatzen da (Xu; Yan & Zhang 2019: 61). TikTok buruz egiten diren irakurketa askotan, kontsumo arineko zerbait bezala ulertzen da aplikazioa. Diskurtso ofizial askotan, eztabaidatu egiten da eduki algoritmikoaren jarria, kokaina digital gisa (Schellewald 2021: 1437). Baina hori bera da Facebooketik eta Instagrametik bereizteko arrazoi nagusia, ikusten diren edukiak erabat algoritmoaren arabera direla eta ez erabiltzaileen arteko harremanaren arabera (Boeker; Urman 2022: 2298).

“Erabilera eta saria” (*Uses and Gratification*) teoriak, TikTok aztertzerakoan, honen garrantzia (Montag et al. 2021; Vaterlaus eta Winter 2021) aipatzen dute maiz TikTokari diren ikerlariak. Algoritmo horiek erabiltzaile bakoitzaren gustuen edo iritzien arabera bideoak erakustea eragiten du “erabilera eta sariak”. Horrek bere kalteak baditu, plataforma horrek beti antzeko edukiak erakusten dituelako eta ez duelako aukerarik ematen beste edozein estilo edo ideologia ezagutzeko (Olivares García; Méndez Majuelos 2020: 244).

Gisa horretan, TikTok mehatxu izan daiteke tokian tokiko nortasunaren agerraldiarentzat, Aljeriako nerabeen artean, adibidez (Dekhil; Sarno 2021: 79). Hain zuzen, TikTokeko komunikazio era, nagusiki, hitzik gabea da, eta horrek galera bat eragin du nerabeen artean, kulturaren (balioak barne) transmisioan egitean. Beste sare sozialetan, idatzizko diskurtsoa ezinbesteko zutabea da, baina horrek zailtasun gehiago dakartzio komunikatu nahi duenari; askoz errazagoa da TikTokeko komunikazio era. Baina hizkuntza komunikazio kanaletik kentzen denean, kultura eta identitatea ere kentzen dira (Dekhil; Sarno 2021: 85-86).

Konfinamendu garaian, adibidez, Facebookek eta Twitterrek egiten dutenaren kontrara, TikTok ez du aukerarik eman komunitateak sortzeko, umore sinplera eta sakontasunik gabeko bideoetara mugatu baita (Olivares García; Méndez Majuelos 2020: 244). Berdintasunaren bidean, TikTokeko nortasun kulturalari dagokionez, TikTok zabaltzen duen kultura popularra (*popular culture*) edo masa kultura ereduarekin lotzen dira jarraitzaileak. Alegia, kontsumo kultura bat, nahiko uniforme (Zuo; Wang 2021:5).

TikTokeko adierazpide nagusia gorputz adierazpena da, dantza bereziki. Adierazpide uniformizatu horietan, ordea, badira beren berezitasunaren bila dabilzanak. Algoritmoek hari globalizatu bat eskaintzearen eta tokian tokiko edukiak ikusteko ematen dituzten zailtasunen kontrako joerak badaude: Hong Kongeko TikTok erabiltzaileek TikToken logikari erresistentzia egiten diote hongkongdar nortasuna eta komunitate sena bermatzeko (Darvin 2022: 9). Hain zuzen, gorputz adierazpena erdigunean dauka TikTokek, baina Hong Kongeko erabiltzaileek hizkuntzara jotzen dute beren testuingurua eta nortasuna azpimarratzeko. Gisa horretan, komunitate ikuspegi bat ematen diote beren jardun kolektiboari (Darvin 2022: 10).

Darvinek interesgarritzat jo du sare sozial horren erabiltzaileek nola erabiltzen duten beren hongkongdar identitatea (Darvin 2022: 2), Facebooken eta Instagramen ez bezala, lokalizazioa ez baita bistaratu edo azpimarratu TikToken. TikToken jarraitzaileei agertzen zaien hariaren algoritmorako irizpideek ez dute, berez, nortasunarekin loturarik, eta horregatik, Hong Kongeko erabiltzaileek beren bideak baliatzen dituzte hor agertzeko.

Ildo beretik, Txinan bideo asko egiten dira herrietako ohitura, paisaia edota jakiak erakutsiz, eta kultura ekoizpena plataformizatu egin da (Wang; Wu 2021: 3.272). Txinako erabiltzaileei buruz egindako ikerketa horretan, Wang eta Wuk (2021: 3284) diote sorlekuarekiko atxikimendua nabari dela Txinako TikTok erabiltzaileen artean, eta, besteak beste, beren dialektoa dela tokiko nortasunaren oinarritzko osagaia. Oronen buru, norbere tokiarekiko harrotasuna eta tokian tokiko lekuak TikToken erakustea ezin dira bereizi (Wang; Wu 2021: 3287). Horrekin lotuta, talde identitateak sortzen dira TikToken ere, jarraitzaileek beren interesguneen eta zaletasunen arabera aurkitzen dituztelako beren taldeak (Zuo; Wang 2021: 4).

Hizkuntza gutxituetan eginiko erabilerari dagokionez, Txinan hizkuntza horiekin lotutako zenbait kasu aztertu dira (ikus, adibidez, Wang eta Wu 2021 eta Wang *et al.* 2022). Gainera, Txinatik haragoko beste kasu azterlan batzuek ere aztertu dute hizkuntza gutxituen presentzia eta erabilera sare sozialetan, eta horietako askok arreta berezia jarri dute TikTok sarean (Milà-Garcia eta Tudela-Isanta 2022; Ramati eta Abeliovich 2022; Mendieta-Bartolomé 2023). Horietako gehienetan ez dira aztertu pertsonak sare

sozialetan hizkuntza gutxituak erabiltzera bultzatzen dituzten faktoreak. Tianek (2021), ordea, pertsonak hizkuntza gutxituekiko sare sozialetan dituzten jarrerak aztertu zituen Guizhou-n (Txina) eginiko ikerketan. Ikerketa honen arabera, Guizhouko erabiltzaile gehienek hizkuntza minoritarioa hitz egiten dute lagunekin eta senideekin komunikatzeko. Gainera, identitatea edozein dela ere, hizkuntza gutxituen, berauen hiztunen eta hizkuntzaren beraren etorkizunaren aldeko sentimenduak daudela erakusten du. Ikerketa horren arabera, inkestatu gehienek uste dute hizkuntza gutxituak sare sozialetan erabili behar direla; izan ere, hori egitean, kultura eta hizkuntza gutxituei eusten laguntzen dutela sinetsita baitaude (Tian 2021). Katalunian hizkuntza gutxituaren eta hegemonikoaren arteko lehia aztertu zuten Massaguer, Flors eta Vilak (2021), ez TikToken, baizik eta Youtube eta Instagram sareetan. Ondorioztatu zuten gazteek bi sare horietan katalanezko baino espainierazko eduki gehiago sortzen badute ere (Massaguer, Flors eta Vila 2021: 55), katalanez egindakoek merkatutarako potentzial handia dutela (Massaguer, Flors eta Vila 2021: 58).

Euskal Herrira etorrita, Muguruzak eta Epeldek (2022), Euskal Herriko gazte eleaniztunen errealitatea ikertu eta erakustera eman dute zein diren globalizazioaren aroan tokiko hizkuntzaren eta hizkuntza hegemonikoen arteko tentsioak Euskal Herriko gazteen artean. Gazteen Euskal Behatokiaren (2019) ikerketaren arabera, Euskal Autonomia Erkidegoan espainiera da hizkuntzarik erabiliena sare sozialetan. Horren aurrean, Euskal Herrian euskarazko TikTok edukiak bultzatzeko asmoz, Bziber lehiaketa antolatzen du azken urteetan Euskaltzaleen Topaguneak. Beren lehiaketan parte hartu dutenen TikTok kontuak aztertu dituzte. Hamarretik lauk ez du bideoarik argitaratzen edo zirkulu itxian baizik ez dituzte erakusten, ez dituzte publiko egiten. Bideoak argitaratzen dituztenen % 21ek ez du bere burua erakusten grabaketa horietan, eta % 8 baizik ez dira beren burua bideo guztietan erakusten dutenak (Euskaltzaleen Topagunea 2021). Batez ere dantza eta abestia dira bideoetan erakusten dituztenak, eta nagusiki espainieraz edo ingelesez.

Euskal Herriko Unibertsitateko eta Nafarroako Unibertsitate Publikoko ikasleen artean hilabetero egiten den Ikusiker galdetegiak TikTok izan zuen oinarri 2021eko maiatzean (Ikusiker 2021eko maiatza). Ikerketaren arabera, inkestari erantzundakoen % 40k zuen TikTok kontua (horietatik % 70

pribatuak). Oro har, maiztasun handiarekin (egunero) ikusten dituzte Tik-Tokeko edukiak, baina anitzez gutxiagotan interaktuatzen dute atsegite bat emanez edo iruzkin bat eginez. Eta % 83k ez du inoiz argitaratu bideorik. Edukiak sortzen dituztenen % 60ak espainieraz sortzen ditu beti edukiak, eta % 2 dira euskaraz espainieraz baino gehiago egiten dituztenak eta beste hainbeste beti euskaraz ari direnak; hots, euskarazko bideoak egiten dituztenak bideoak egiten dituztenen % 4 baizik ez dira.

Aipatutako guztia kontuan hartuta, ikerketa honen helburua da jakitea zer eduki mota eta zer hizkuntzatan sortzen duten euskal tiktokerrek. Batetik, aztertuko da zein den euskal tiktokerrek erabiltzen duten hizkuntza nagusia, bai hitz egiten dutenean, bai testua idazten dutenean (hitzik gabeko bideoak ere kontuan hartuko dira), bai aukeratzen duten musikaren hizkuntzari dagokionez. Bideoan hizkuntzaren arabera jasotzen den erantzuna ere aztertuko da: zenbat ikuskatze, zenbat atsegite eta zenbat iruzkin jasotzen dute bideoek erabiltzen duten ahozko komunikazioaren, idatzizkoaren eta musikaren hizkuntzaren arabera? Bestalde, bideoen edukiak ere aztertuko dira. Azkenik, bideoak euskaraz sortzeko motibazioa ere aztertuko da. Ondorengo atalean zehazten da galdera hauei erantzuteko erabili den metodologia.

2. Metodologia

Aurreko galdera horiei erantzuteko, ikerketa honek hiru fase izan ditu:

1. Parte-hartzaileak hautatzea.
2. Parte-hartzaileen edukiak aztertzea.
3. Parte-hartzaileen motibazioak ezagutzeko elkarrizketak egitea.

Lehen fasean, edukien azterketa egin ahal izateko euskal tiktokerrak identifikatu dira. Hori egiteko, bi bilaketa egin ziren bi alditan, bakoitza irizpide batekin. Lehenengo bilaketa, 2022ko otsailaren 4an hasi eta otsailaren 25ean bukatu zen. Kasu honetan. Euskal Herriko tiktoker esanguratsu eta ezagunak identifikatzea izan zen bilaketa horren helburu nagusia. Burutü-k (2020) aipatutako kontuak oinarri hartuz eta Euskaltzaleen Topaguneak (2021) antolatutako BZBER III lehiaketako dinamizatzaileen kontuak aztertuz abiatu zen bilaketa, eta, besteak beste, kontu hauek identifikatu

ziren: @amaiaamunarriz, @zetak_org, @loreaibar, @kai.nakai, @elemelonsv edota @libebeitia (kontu horrek erabiltzaile izena aldatu zuen eta gaur egun @libbetxxu du izena). Honetaz gain, erabiltzaile horiekin elkarrekintzak zituzten Euskal Herriko erabiltzaile esanguratsuak (gutxienez 5.000 jarraitzaile zituztenak) ere aztertu ziren, esaterako, @amaiaamunarriz kontuaren kasuan: @rubenji_price, @ibngarcia eta @twinmelody. Traolen erabilera ere azterketa egiteko irizpideetako bat izan zen, kasu honetan, #EuskalHerria traola. Berau erabiltzen zuten eta gutxienez 5.000 jarraitzaile zituzten kontuak ere aztertu ziren. Lehen bilaketa hori bukatzeko, Euskal Herriko kirol talde eta kultur eragile batzuk ere aztertu ziren: Athletic Club, Real, Alavés, SD Eibar, Gaztea Irratia, musika talde euskaldunak, etab. Guztira, 47 kontu identifikatu ziren lehen bilaketa honen ostean. Jarraitzaile gehien zituen kontua, @TwinMelody zen, 17,5 milioi jarraitzaileekin. Bestalde, soilik edota nagusiki euskarazko edukia sortzen zuten aztertutako kontuetatik, Zetak musika taldearen kontuak (@zetak_org) zituen jarraitzaile gehien, 17.100 zehatzagoak izateko.

Identifikatutako kontu kopurua handitzeko asmoarekin, bigarren bilaketa bat egin zen, urte bereko martxoaren 1etik martxoaren 8ra bitartean. Kasu honetan, bilaketa horretan nagusiki euskarazko edukia sortzen zuten erabiltzaileak identifikatzea izan zen asmoa. Jarduera honetan laguntzeko, @euskalsortzaileak erabiltzailearekin kontaktatu zen eta haren laguntzarekin nagusiki euskarazko edukia sortzen zuten 24 kontu berri identifikatu ziren. Honetaz gain, @gozatu_sarean_euskaraz erabiltzaileak antolatutako #EginEragin lehiaketan parte hartu zuten edota berau dinamizatu zuten kontuak ere bilatu ziren. Lehen bilaketan egin bezala, #EuskalHerria traola erabiltzen zuten kontuak ere aztertu ziren, baina gutxienez 5.000 jarraitzaile izatearen baldintza alde batera utziz. Guztira, lehen bilaketan 47 erabiltzaile identifikatuta izatetik, 80ra handitu zen lagina.

Euskal sortzaileen eduki mota eta hizkuntza aztertu ahal izateko, 80 kontu horien arazketa egin zen irizpide hauen arabera:

1. Euskarazko gutxiengo edukia ez zuten sortzaileak baztertu genituen. Kasu honetan, euskarazko presentzia izan behar zuen gutxienez bideoen % 20n. Gutxiengo presentzia horrek forma ezberdinak hartu ahal zituen: hitzez, idatziz edota euskarazko musika erabiliz.

2. Norbanako erabiltzaileak baino ez ziren kontuan hartu eta, hortaz, honakoak baztertzea erabaki zen: kontu instituzionalak, kirol taldeak, irri kateak, musika taldeak eta bestelakoak.

Arazketak martxoaren 8tik 11ra bitartean iraun zuen eta emaitza hauxe izan zen: 31 euskal sortzaile identifikatu ziren. Prozesu horretan zehar egindako behaketak, aurreko bilaketetan euskal sortzailetzat hartzen ez ziren zenbait erabiltzaile, oraingoan euskal sortzaile bezala izendatzea ahalbidetu zuen. Besteak beste, aurreko bilaketetan ez zelako euskararen gutxiengo presentzia behatu kontu horietan, baina arazketa egitean bai. Horren adibide dira, besteak beste, @libbetxxu eta @anepe.acedo.

Euskal sortzaileen eduki azterketa egiteko, identifikatutako 31 euskal sortzaile horiek ordenatu ziren jarraitzaile kopuruaren arabera. Ondoren, sortzaile horien edukia aztertu zen, jarraitzaile gehien zituzten erabiltzailetatik hasita, gutxien zituztenetara. Guztira, euskal tiktokerren eduki azterketa egiteko, honako 11 kontu hauek aztertu ziren:

1. **taula.** Euskarazko bideoak egiten dituzten tiktoker nagusiak eta martxoaren 11n zituzten jarraitzaileak

Erabiltzailea	Jarraitzaile kopurua
@libbetxxu	18.500
@anepe.acedo	18.400
@elemelonsv	10.900
@kai.nakai	10.200
@julenportillo	7.897
@asierburguete0	6.507
@kafearensemea	5.553
@jon_fdez	5.264
@aca.jj_	5.070
@maikeus	4.870
@joxemiell7	4.310

Iurria: Lanketa propioa, behaketa bidez.

Bigarren faseko eduki azterketa egiteko, gorago aipatutako 11 kontu horiek erabili ziren eta guztira sortzaile horien 459 bideo aztertu ziren. Behaketa, 2022ko otsailaren 25ean¹ hasi eta ekainaren 27an bukatu zen.

Sortzaile bakoitzaren bideo kopurua eta bideoak igotzeko maiztasuna oso ezberdina zenez, honako irizpide hauek ezarri genituen azterketa egiteko bideo kopuruari dagokionez:

- Sortzaile bakoitzaren momentuko bi bideorik biralenak aztertzea.
- 30 bideo baino gutxiago igo zituzten sortzaileen kasuan, bideo guztien eduki-azterketa egitea.
- 30 bideo baino gehiago zituzten sortzaileen kasuan, ahalik eta bideo gehien aztertzea.

Edukien azterketari dagokionez, azterketa egiteko honako behaketa-taula hau sortu genuen:

- Bideoaren igotze data.
- Bideoa zein astegunetan igo zen.
- Eduki azterketa egiteko behaketa-data.
- Zein hizkuntzatan hitz egiten zen bideoan.
- Forma komunikatiboa, Schellewald-en (2020) bereizketan oinarrituta: interaktiboa, komedia, dokumentala, komunala, azaltzailea eta meta.
- Eduki-mota:
 - Dantza/*playback*.
 - Erronka birala.
 - Iritzia ematen.
 - Gertakizun propioa kontatzen.
 - *Feedbacka* bilatzeko bideoa (Iruzkinak lortzeko).
 - Norbere grabaketa (kontzertu, ikuskizun, ekitaldi, etab.).
 - Bideo bat txertatzea.
 - Duo.

¹ Lehen bilaketa bukatu zen egunean (otsailak 25) identifikatutako 47 kontuen edukia aztertzeari ekin zitzaion, sortzaile horien zenbait bideo aztertuz. Hortaz, martxoaren 11n identifikatutako euskal sortzaileen eduki-azterketa hastean, dagoeneko sortzaile horietako zenbait bideoen azterketa egina zegoen.

- Bideo biral baten moldaketa/bertsioa.
- Azalpen bat.
- Efektu/filtro bat probatzen.
- Abesten.
- Txiste/sketcha.
- Bikoizketa.
- Bere burua aurkezten.
- Beste bat.
- Musika edo soinua erabiltzen den:
 - Musika/soinu mota.
 - Siri/robot ahotsa erabiltzen bada eta haren hizkuntza.
- Testua agertzen da bideoan?
 - Testuaren hizkuntza.
- Filtrorik erabiltzen den:
 - Zer filtro?
- Bere burua aurkezten du?
- Ikustaldi kopurua.
- Atsegite kopurua.
- Iruzkina kopurua.
- Iruzkina hizkuntza.

Bukatzeko, hirugarren fasean, sortzaile horien motibazioa ezagutzeko, elkarrizketa erdi-egituratuak egin ziren. Elkarrizketek hiru gai nagusi landu zituzten:

- TikToken aritzeko motibazioa.
- Igotzen duten edukiaren egitura eta hura sortzearen justifikazioa.
- Bideoetan erabilitako hizkuntzaren justifikazioa eta motibazioa.

Elkarrizketetarako parte-hartzaileak hautatzeko irizpidea jarraitzaile kopurua izan zen. Kasu honetan, jarraitzaile gehien zituzten kontuekin kontaktatu zen lehendabizi: @libbetxxu, @anepe.acedo, @kai.nakai, @elemelonsv, @julenportillo eta @kafearensemea.

Honetaz gain kontu hauek ez zuten aspaldi eduki berririk sortu, horregatik ez zen beraiekin kontaktatzeko saiakerarik egin: @asierburguete0, @jon_fdez eta @maikeus.

Bestalde, @aca.jj_ kontuak euskararekiko jarrera arraroa zuen, ez zegoen oso argi euskara erabiltzen zuen euskalduntasunaz barre egiteko, interesegatik ala beste arrazoi batengatik. Kontua da, @joxemi117-ek euskara naturaltasun osoz erabiltzen zuela, horregatik harekin kontaktatzea erabaki zen nahiz eta @aca.jj_-k baino 5.000 jarraitzaile inguru gutxiago izan.

Hortaz, guztira 7 sortzailerekin kontaktatzea erabaki zen. Horietatik, 6 elkarrizketa egiteko prest agertu ziren eta batek ez zuen erantzun (Kai Nakai).

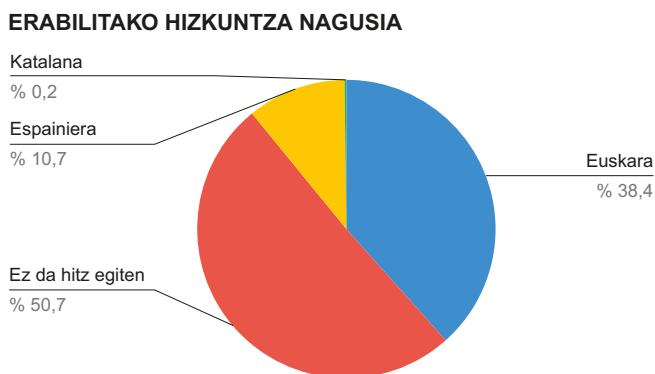
Elkarrizketak banaka egin ziren Zoom bidez eta elkarrizketatuaz gain bi ikerlarik parte hartu zuten, batek elkarrizketa dinamizatzaile bezala eta besteak idazkari bezala.

3. Emaitzak

3.1. Euskararen lekua

Bideoetan erabiltzen den hizkuntza nagusia euskara da, espainierarekin alderatuz gero. Alabaina, bideoen % 37,04tan erabiltzen da euskara, eta % 10,24tan baizik ez da erabiltzen espainiera. % 3,49tan erabiltzen dira bi hizkuntzak. Haatik, bideoen % 50,33tan ez da hitzik egiten. Bestalde, erabiltzaile batek bideoen bat egin du katalanez.

1. **grafikoa.** Euskaraz ari diren tiktokerrek erabiltzen duten hizkuntza nagusia



TikTokeko bideoetan testua ere egon liteke. Aztertutako bideo horien erdiak badu testuren bat. Beste erdiak ez du testurik. Hots, bideo guztien % 26,36tan badago euskarazko testua idatzita eta % 19.17tan espainierazko testua. Idatzian bi hizkuntzak erabiltzen dira bideoen % 5,66tan.

Bideo gehienek (ia bi herenek) ez dute musikarik atzeko planoan. Bideoen % 14,16k euskarazko kantu bat jartzen dute, eta ia beste hainbeste dira (% 13,29) espainierazko musika jartzen dutenak. Ingelesak ere badu lekua, bideoen % 7,84tan dagoelako hizkuntza hartako kantu bat.

Jarraitzaileek egiten dituzten iruzkinei dagokienez, euskaraz daude bideoen % 21,13tan eta nagusiki euskaraz % 32,03tan. Hots, bideoen erdia baino pixka bat gehiagok gehienbat euskarazko iruzkinak eragiten dituzte. % 11,98 dira espainierazko iruzkinak dituztenak eta % 20,48, aldiz, nagusiki espainieraz direnak. Aldiz, bideoen % 14,48 iruzkinik gabeak dira. Kopuru horiek asko aldatzen dira, tiktokerren arabera. 11 erabiltzaile horien artean, denek ez dute ohitura bera.

11 erabiltzaile horietatik 5en bideoetan ez da ia inoiz hitz egiten. Gainerako 6 erabiltzaileetan, gehiago dira hitz egiten duten bideoak, hitz egiten ez dutenak baino. Horietatik 4k euskaraz hitz egiten dute, hitz egiten dutenean. Batek, 59 bideotatik 2tan egiten du espainieraz, besteek sekula ere ez. Beste batek bideoen % 48,28 egin ditu espainieraz (% 27,59 euskaraz, eta % 24,14tan ez du hitz egiten).

Gehienetan hitz egiten ez dutenei dagokienez, batek espainieraz bakarrik (% 10) edo espainieraz eta euskaraz (% 3,33) egin ditu bideoak. Beste batek espainieraz bakarrik (% 20), euskaraz bakarrik (% 15) edo bi hizkuntzetan (% 10).

2. taula. Euskaraz ari diren tiktokarren bideoetako hizkuntzak

Tiktokerra	Bideo kopurua	Euskaraz hitz egiten dute	Bietan hitz egiten dute	Espainieraz hitz egiten dute	Ez da hitz egiten
@libbetxxu	60	0,00	10,00	3,33	86,67
@anepe.acedo	60	15,00	10,00	20,00	65,00
@kai.nakai	60	15,00	6,67	11,67	66,67
@elemelonsv	59	55,93	0,00	3,39	40,68
@julenportillo	57	70,18	0,00	0,00	29,82
@asierburguete0	11	18,18	0,00	0,00	81,82
@jon_fdez	29	27,59	0,00	48,28	24,14
@kafearensemea	50	84,00	0,00	0,00	16,00
@aca.jj_	30	16,67	0,00	20,00	63,33
@maikeus	16	31,25	0,00	25,00	37,50
@joxemiel17	27	62,96	0,00	0,00	37,04
	<u>459</u>	<u>37,04</u>	<u>3,49</u>	<u>10,24</u>	<u>50,33</u>

Erabiltzaile gehienek testua idazten dute, beti ez bada ere. Sei dira euskarazko testua idazten dutenak edo ia beti euskaraz idazten dutenak. Batek ez du sekula testurik idazten eta beste lauek gehienetan espainieraz idazten dute: horietatik hiruk bideoen % 41 eta % 45 bitartean dituzte espainierazko testuekin soilik, bideoen % 11 eta % 16 bitartean jarri dituzte euskara hutsezko hitzak, eta bideoen % 8 eta % 18 bitartean bi hizkuntzak. Beste batek bideoen % 16,67tan baizik ez du idatzi zerbait, baina espainieraz bakarrik idatzi du zerbait jarri duenean. Kontua da lau erabiltzaile horiek direla gehienetan ahozko solasik gabeko bideoak jartzen dituztenak. Beraz, euskarazko tiktoker gisa identifikatu ditugun 11 erabiltzaileetatik 5ek elebitasun desorekatua egiten du, euskararen kaltetan (gehienetan espainieraz hitz egiten duen erabiltzaileak ez du testurik idazten bere bideoetan).

Hizkuntza portaera horrek ondorio zuzenak ditu iruzkinen hizkuntzan ere. Aipatutako bost erabiltzaile horien bideoen iruzkinak nagusiki espainieraz dira edo espainieraz dira bakarrik. Aldiz, euskaraz edo nagusiki euskaraz ari diren erabiltzaileek eragiten dituzten iruzkinak nagusiki euskaraz izaten dira.

3. taula. Euskarazko tiktokarren bideoetako iruzkinen hizkuntzak

Tiktokerra	Bideo kopurua	Iruzkinak euskaraz	Iruzkinak nagusiki euskaraz	Iruzkinak nagusiki espainieraz	Iruzkinak espainieraz
@libbetxxu	60	8,33	18,33	45,00	25,00
@anepe.acedo	60	6,67	20,00	41,67	30,00
@kai.nakai	60	10,00	38,33	46,67	3,33
@elemelonsv	59	45,76	11,86	0,00	0,00
@julenportillo	57	38,60	54,39	3,51	0,00
@asierburguete0	11	72,73	27,27	0,00	0,00
@jon_fdez	29	3,45	6,90	0,00	27,59
@kafearensesmea	50	38,00	54,00	4,00	2,00
@aca.jj_	30	6,67	10,00	13,33	26,67
@maikeus	16	18,75	25,00	18,75	18,75
@joxemiell17	27	0,00	88,89	11,11	0,00
	459	21,13	32,03	20,48	11,98

Orokorrean, bideoen erdietan baino gehiagotan (% 53,16) daude iruzkinak euskaraz edo nagusiki euskaraz. Bideoen herenean (% 32,46) aldiz, espainiera da nagusi iruzkinetan. Gainerako bideoetan ez dago iruzkinik.

Bideo batzuei musika ere ezartzen diete. Espainierazko kantuak eta euskarazkoak paretsu daude (euskaraz apur bat gehiago, bideoen % 14,16tan dagoelako euskarazko kantu bat, eta espainierazko kantuak % 13,29tan).

Ingeleseko kantuak bideoen % 7,84tan baizik ez daude. Erabiltzeei begiratuz gero, berriro ere ageri da bideoetako hizkuntzaren hautuaren araberakoa dela musikarena ere.

4. taula. Euskarazko tiktokerren bideoetako musikaren hizkuntza

Tiktokerra	Bideo kopurua	Musika euskaraz	Musika espainieraz	Musika ingelesez
@libbetxxu	60	13,33	31,67	28,33
@anepe.acedo	60	6,67	35,00	1,67
@kai.nakai	60	43,33	18,33	10,00
@elemelonsv	59	10,17	5,08	3,39
@julenportillo	57	15,79	0,00	1,75
@asierburguete0	11	27,27	9,09	18,18
@jon_fdez	29	0,00	0,00	10,34
@kafearensemea	50	2,00	0,00	4,00
@aca.jj_	30	16,67	20,00	0,00
@maikeus	16	6,25	0,00	6,25
@joxemiel17	27	7,41	0,00	3,70
	459	14,16	13,29	7,84

3.2. Ikustaldiak eta atsegiteak

Euskaraz edo gehienetan euskaraz ari diren tiktoker horiek lortzen duten erantzuna ere neurtu dugu. TikTokeko bideoaren hizkuntza hartu dugu aldagai gisa, ikusteko zein diren ikustaldi kopuruak eta atsegite kopuruak edota iruzkin kopuruak. Ahozko hizkuntza espainiera duten bideoek euskarazkoek baino 4,27 ikustaldi gehiago dute, batez beste. Hots, batez beste, euskarazko bideoek 2.808 ikustaldi dituzte, eta espainierazkoek 12.000. Bideo horiek lortzen dituzten atsegite kopuruan ere antzeko joera dago, ale-

gia, euskarazko bideoek batez beste 264 atsegite dituzte, eta espainierazkoek 872. Logikoa ere bada, ikustaldi gehiago izateak atsegite gehiago eragiten baitu. Hala ere, espainieraz euskaraz baino 3,3 atsegite gehiago dago. Erran nahi baita, ikustaldiko atsegite kopuru handiagoa lortzen dutela euskarazkoek. Hots, euskarazko bideoen ikustaldien % 9,4k atsegitea dakar, eta espainierazkoetan % 7,3ra jaisten da kopurua. Antzekoa da hitzik gabeko bideoek lortzen dutena ere: ikustaldien % 7,7k lortzen du atsegitea. Bideo horien batez besteko ikustaldiak euskarazkoak baino zerbait handiagoak dira, baina erdarazkoak baino hiru aldiz txikiagoak.

Interakzioaren beste neurgailua eragiten duten iruzkin kopuruari dagokiona da. Espainierazko bideoek batez beste 27 iruzkin dituzte, eta euskarazkoek 12. Hots, proportzioan, euskarazkoek espainierazkoek baino aiseago lortzen dituzte iruzkinak: espainierazko bideoek euskarazkoek baino 2,25 iruzkin gehiago eragiten dute batez beste. Baina ikustaldiak 4,27 aldiz gehiago izanik, ikustaldiko iruzkin gehiago eragiten dute euskarazkoek.

5. taula. Batez besteko ikustaldi, *Like* eta iruzkinak, aldagaien arabera

Aldagaiak	Hizkuntza (lagina)	Batez besteko ikustaldiak	Batez besteko <i>Like</i> kopurua	Batez besteko iruzkin kopurua
Bideoan erabilitako hizkuntza nagusia	Euskara (176)	2.808	264	12
	Espainiera (49)	12.000	872	27
	Ez da hitz egiten (232)	4.033	311	9
Bideoan erabilitako testuaren hizkuntza nagusia	Euskara (153)	3.812	351	16
	Espainiera (99)	5.468	383	10
	Ez dago testurik (189)	3.403	264	10
Bideoan erabilitako musika/soinua	Euskarazko musika (66)	5.805	504	24
	Erdarazko musika (194)	4.272	323	10

Bideoan testu idatzia dagoenean, testua espainieraz idazteak ez du hainbesteko eraginik ikustaldi kopuruari dagokionez. Espainierazko testua duten

bideoek batez beste 5.468 ikustaldi dituzte eta 383 atsegite. Euskarazko testua duten bideoak ikustaldi gutxiago dituzte (3.812), baina espainierazko testua dutenek baino 1,43 aldiz gutxiago bakarrik (ahozko hizkuntzarekin konparatuz gero, aldea askoz txikiagoa da). Iruzkin kopurua, aldiz, antzekoa da, eta iruzkinak gehiago dituzte euskarazko testua dutenek: 16 euskarazko testua dutenek, eta 10 espainierazkoek.

Haatik, euskarazko musika duten bideoek ikustaldi gehiago lortzen dute erdarazko musika dutenek baino (5.805 euskarazko musika dutenek eta 4.272 erdarazkoek). Eta euskarazko musika dutenek atsegite gehiago ere lortzen dute, hala nola 504 (eta 323 erdarazkoek). Iruzkinak ere askoz gehiago dira euskarazko musika dutenetan (24 euskarazkoek, 10 erdarazkoek).

Dena den, ahozko eta idatzizko hizkuntzaren artean gurutzaketak egitea ere komeni da. Alabaina, batez besteko ikustaldi kopuruak asko aldatzen dira konbinazioak egiten direnean. Hots, euskarazko bideoek 2.693 ikustaldi badituzte ere batez beste, bisita kopurua franko igotzen da (2,44 aldiz) espainierazko idatzizko testuren bat duten kasuetan. Bisita kopurua are handiagoa da ahozko hizkuntza nagusia espainiera denean eta euskarazko testua dutenean, hala nola 9.817 ikustaldi. Aldiz, ahozko eta idatzizko hizkuntza espainiera denean, orduan izaten da ikustaldi kopuru handiena, hala nola 12.000.

6. taula. Batez besteko ikustaldiak, hizkuntza eta testuaren arabera

Batez besteko ikustaldiak		Testuko hizkuntza nagusia	
		Euskara	Espainiera
Hizkuntza nagusia	Euskara	2.693	6.588
	Espainiera	9.817	12.000

Bideoek batez beste lortzen duten atsegite kopuruan ere antzeko joerak daude. Hots, atsegite gehiago lortzen dute espainierazko testua duten euskarazko bideoek, eta are gehiago euskarazko testua duten espainierazko

bideoek. Dena espainieraz duten bideoak dira atsegite gehien eskuratzen dutenak.

7. taula. Batez besteko Like kopurua, hizkuntza eta testuaren arabera

Batez besteko Like kopurua		Testuko hizkuntza nagusia	
		Euskara	Espainiera
Hizkuntza nagusia	Euskara	264	661
	Espainiera	824	872

3.3. Bideoen edukiak

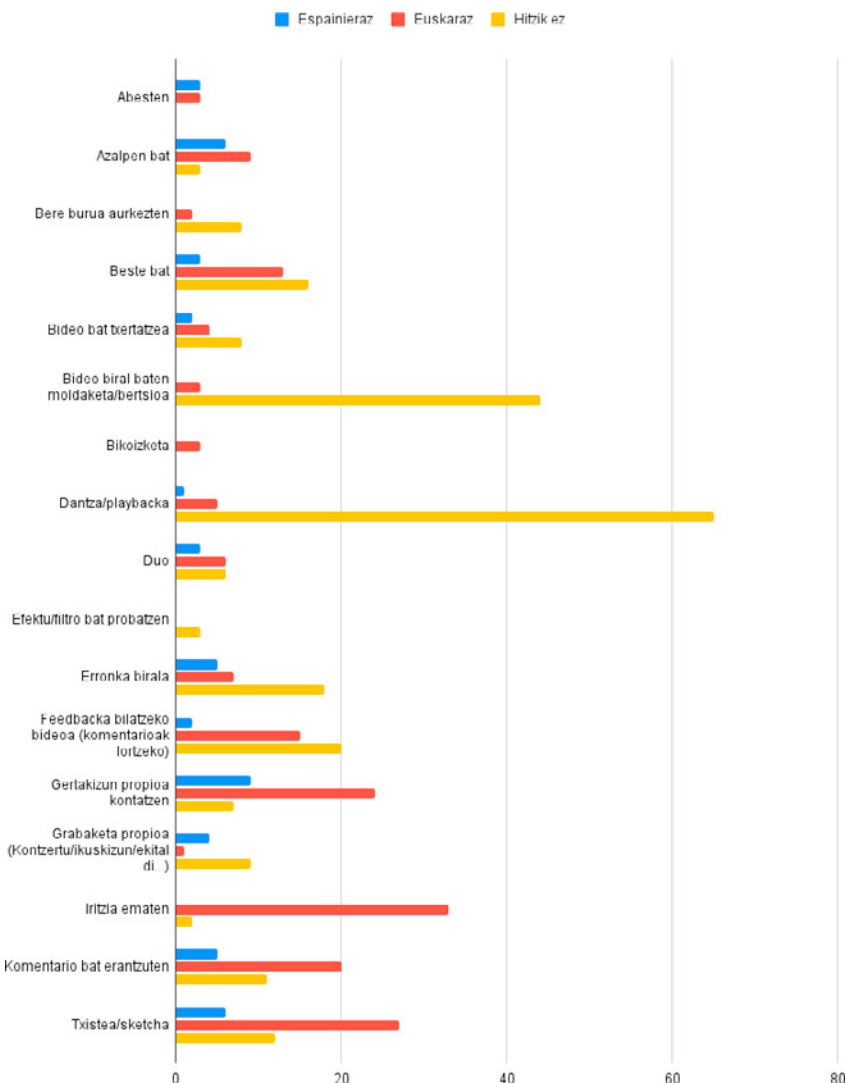
Bideoetako eduki motak era askotakoak izan daitezke. Orokorrean harturik, gehien agertzen diren bideoak dantza edo play-backa egiten duten bideoak dira, hala nola bideo guztien % 15,57. Gero datoz bideo biral baten moldaketak edo bertsioak (bideoen % 10,31) eta txisteak edo esketxak (% 9,87). Haatik, gauzak franko aldatzen dira hizkuntzaren arabera. Hain zuzen ere, dantza edo play-backa duten bideoak, ia beti dira hitzik ez duten bideoak. Hots, hitzik gabeko bideoen % 28,02 dira dantza bideoak (eta euskarazko eta espainierazko bideoen kasuan, % 2-3 bitartean dira dantza dutenak), eta % 18,97 bideo biral baten moldaketak (espainieraz ez dago halakorik, eta euskaraz bideoen % 1,71 bakarrik).

Euskarazko bideoetan, iritzia ematen duten bideoak nagusi dira, % 18,86 baitira halakoak. Ondotik datoz esketx bat edo txiste bat dutenak (% 15,43) eta gertakizun propio bat kontatzen dutenak (% 13,71). Iritziari lotuta, gehitu daitezke iruzkin bati erantzuten dioten bideoak (% 11,43). Bateratze hori eginez gero, iritziaren inguruko bideoen nagusitasuna are handiagoa dela erran genezake (% 30,29). Iritzia, txistea eta kontakizuna gehituta, bideo gehienetan dago narrazioa edo hitza erdigunean.

Espainierazkoetan, aldiz, iritzia ematen duen bideoorik ez dago, aldiz gertakizun bat kontatzen duten bideoen indarra handiagoa da (% 18,37). Horri gehituz gero grabaketa propio bat (kontzertu edo ekitaldi batena), gisa

horretako bideoen pisua % 26,53koa da. Esketxak edo txistetak dira bideoen % 12,24, eta beste hainbeste azalpen bat ematen duten bideoak.

2. grafikoa. Bideoen edukiak, hizkuntzaren arabera



Hots, hizkuntzaren arabera bideo mota bat edo beste izaten da, edo bideo motaren arabera, hizkuntza bat edo beste erabiltzen da. Ematen du euskara erabiltzen dela gauza serioagoetarako (umorea edo txistea egiteko bada ere), eta espainiera edo hitzik gabeko bideoak eduki arinagoetarako.

Horrez gain, erabiltzaileen arabera ere aldatzen da edukien pisua (eta hizkuntzaren pisua ere bai). Asmoa ez da erabiltzaile guztiak banaka aipatzea, baina adibide esanguratsu batzuk emate aldera, azpimarra daiteke @anepe.acedo-ren bideoetan dantzak pisu handia duela. Haren bideo gehienetan ez da hitz egiten. Normala da emaitza hau, izan ere, bere bideo gehienetan dantza egiten du. Hala ere, bideoetan hitz egiten duenean espainierara jotzen du euskarara baino gehiago. Izan ere bideoen % 18,3 espainieraz egiten ditu eta euskaraz % 6,7. Ele bitan ere egiten ditu bideoak (aztertutako bideoen % 11,7).

Forma komunikatiboa aztertuz gero, argi ikusten da bideo gehienak interaktiboak direla (% 53,3). Bideo famatuen moldaketak, feedbacka lortzeko bideoak, erronkak, eta abarrek osatzen dute komunikazio-forma hau. Bestalde, aztertutako bideoen % 21,7 lagunekin egiten ditu, adibidez koreografiak. Bideo gehienak play-back edota dantzak dira (% 36,6). Gainera, bideoen % 15 bideo biralen moldaketa edo bertsioak dira, eta hauek ere askotan dantzak izaten dira.

Dantza da nagusi @kai.nakai-ren harian ere. Euskarazko *reggaeton* abeslaria da. Abesti gehienak euskaraz dira, baina baditu erdaraz ere. Bere edukia ere euskaraz eta erdaraz izaten da. Hala ere, eduki nagusia hitz gabekoa izaten da: play-backak, dantzak, eta abar (bere abestiekin eta baita beste artista batzuen abestiekin ere).

Iritziak pisu handiagoa du, aldiz, @elemelonsv-en bideoetan. Gainera, bideo guztiak euskaraz dira. Iritziaz ari garela, gai arinei buruzkoak dira hauek ere: batez ere telesail eta programak komentatzen ditu: *Conquis*, *Irabazi arte*, *Go!azen*, etab. Ez du erdarazko edukirik sortzen, baina noizean behin Espainian (baita mundu zabalean ere) ezagunak diren erronka biralak egiten ditu.

Esketxek eta txisteeek dute pisu handiena, ordea, @julenportillo-ren edukietan. Eduki osoa euskaraz igotzen du, batez ere komedia. Komediari da-

gokionez, aurretiaz prestatutako edukia da (gidoia, entseguak, eta abar). Horrelako edukia sortzen duen euskal tiktoker bakarretakoa da.

3.4. Euskarazko bideoak egiteko motibazioa

TikToken bideoak sortu eta zabaltzeko motibazioei dagokienez, badago aldagai bat hegemonikoak ez diren hizkuntzei dagokiena. Motibazio berezirik behar da hizkuntza txiki edo gutxitu batean (kasu honetan, euskaraz) sortzeko eta zabaltzeko edukiak? Euskaraz sortzearen motibazioetako bat nolabaiteko militantzia da. “Tristea da zure hizkuntzari uko egitea jarraitzaileak lortzeko”, dio euskal tiktoker batek. Beste batek ahoan bilorik gabe dio “hautu politiko bat” dela: “Errazena da egunerokotasunez egiten dudala esatea (eta hala da) baina Euskal Herrira mezu bat bidaltzen da: euskaraz gauzak egitea posible da! Jendeak ikustea hizkuntza erabil daitekeela gauza politikak eta onak lortzeko”. Beste batzuek ere diote erakusten ari direla euskara edozertarako erabil daitekeela. “Euskara medioa da, edozein hizkuntzarekin konparatu daiteke. Euskara ez da izan behar “euskal gaia” (baserria, adibidez). Edozein gauza adierazteko erabil daiteke. Ez gara kanpora begira egon behar”, dio erabiltzaile batek. Euskarazko bideoak ere biral egitea garrantzitsua dela uste du beste erabiltzaile batek: “Zabaldu behar da eta erreferente izan behar da”.

Motibazio honekin lotuta, hutsune bat betetzeko beharra ere nabaritu dute euskaraz ari diren erabiltzaile horiek. Batek askotan egiten ditu bideoak, “pena ematen” diolako edukiak euskaraz ez egoteak; eta bere “*mierdak*” igotzen ditu “euskara hor egoteko”. Beste batek dio, TikToken hasi zenean ez zuela inor ikusten euskaraz. Asko gustatzen zitzaion euskal musika eta musika hori erabili nahi zuen (“agian erreferente izan naiteke eta jende gehiago animatuko da”). Horregatik, euskal musika sartzeko hautua egin zuela dio. Euskaraz sortzeari “balio erantsia” ikusten dionik ere badago: euskararen presentzia egoteko egiten ditu bideo batzuk euskaraz, “agian horrela jendea animatu egingo delako edukia sortzera euskaraz”.

Euskaraz egitea “naturala” zaiela diote horietako batzuek. Batek dio bideoak euskaraz egiten dituela, “euskalduna [delako] eta [bere] hizkuntza delako”. Bere hizkuntzan kontsumitzea gustatuko litzaiokeenez, berak ere

euskaraz sortzen ditu bideoak. “Gainera erosoago sentitzen naiz euskaraz”, argitu du. Beste batek “natural” egiten du euskaraz, eta TikTok baino lehen ere sare sozialetan euskaraz aritzeko hautua egin zuen. Elkarrizketatutako eta aztertutako erabiltzaileetako baten harian, ordea, euskara ez da hizkuntza nagusia, baina euskaraz ere argitaratzen hasi zen, batetik, 15-16 urterekin hasi zelako euskarari uko egiten eta horrek gurasoen kezka eragin zuelako, eta gerora euskara galtzeko arriskuaren kontzientzia hartu zuelako. Horrez gain, konfinamendu garaian egin zituen bideoen harira, erdaraz aritzeari buruzko iruzkin batzuk jaso zituen: “*Si tan vasca eres por qué no los haces en euskera?*”. Iruzkin horren ostean hasi zen edukia euskaraz eta erdaraz egiten. “Galdera pilo bat jaso eta erantzuten hasi nintzen. Horrekin batera, jarraitzaile kopurua igotzen joan zen”.

Beraz, badago euskaraz aritzearen saria ere bai. “[Euskaraz arituz] zure publikoa mugatzen duzu, baina, beste alde batetik, euskal herritarrek *piña* bat gara, eta konexioa lortzen duzu (oso fidela, gainera)”, argitu du batek. Beste batek dio badagoela publiko bat euskarazko edukientzat. Beraz, euskaraz aritzea aukera bat ere izan liteke. “Jende gutxi dagoenez, aukera asko sortzen dizkizu”, dio batek. Euskal komunitatean 4.000 jarraitzaile lortu zituen, eta hori kopuru handia da; horri esker, Euskaraldia ekimenekoak harekin jarri ziren harremanetan, kanpainako irudi gisa erabil zezaten. Beste batzuek ere aipatu dute euskarazko hedabide nagusiek (Gaztea irratia bereziki) euskaraz ari diren tiktokerrengana jo izan dutela. Hori gertatu zaio elkarrizketatu honi: “Niri lagundu dit (gauza lokala delako). Beste arlo batzuetan ere gertatzen da, musikan esaterako. Beste kontestu batean lortuko lukete telebistan edo irrastian sartzea? Ba ez dut uste. Lagundu egiten du euskaraz aritzeak”. Euskaraz aritzeak jarraitzaile kopuru bat lortzea bermatzen duela diote. “Españieraz egiteak ez du bermatzen jarraitzaileak izango dituzula. Konpetentzia handiagoa baita”, dio beste batek.

Erabiltzaile horiek guztiek ez dute uste euskaraz aritzea “oztopoa” denik, baina aitortu dute biralizazio maila handia nahi bada edo dirua irabazi nahi bada, zailagoa dela. “Euskaraz arituz lortzen dira zenbait gauza: Euskal Herriko jendeak ezagutzen zaitu, Aste Nagusian margolanetan zaude, BBK Live-rako deitzen dizute, film luze bat grabatzen duzu Leioan... Baina ez dizute deituko L'Orealetik edo Paristik kolaborazioak egiteko”, dio nagusi-

ki espainieraz ari den TikTokeko erabiltzaile batek. Espainierazko bideo batekin milioi bat ikustaldi lortu zituen, eta nabarmen ikusi zuen zein alde dagoen hizkuntza baten eta beste baten artean.

“Sareetatik bizitzeko helburua duen pertsona batentzako oztopoa da euskara, zenbakiak behar direlako eta euskarak muga zaitzakeelako”, dio bideo gehien-gehienak euskaraz egiten dituen batek. Halako helburu ekonomikorik ez duen batek kritika egin du: “Espainieraz merkatu handiagoa dagoela diote askotan. Zer merkatu? Merkatua interesatuz gero ingelesez ere egin nezake. Baina ez zait interesatzen merkatua”. Ildo beretik ari da beste bat ere, espainieraz arrakasta handia duen tiktoker bati buruz ari dela: “[Hark] zioen ez zuela euskaraz edukia sortzen, horrela ez zuelako dirurik lortzen, eta ezin zelako hortaz bizi. Nik ezingo nuke hori egin, baina bakoitzak bere erabakiak hartzen ditu”. Hain zuzen ere, espainieraz egingo balu, Nafarroa Behereko euskaldunek ez luketela ulertuko dio, eta Nafarroa Beherean jarraitzaileak baditu, eta nahiago du horientzat aritu.

4. Ondorioak

TikTokeko edukietan dagoen uniformizazio eta globalizazioaren aurrean zenbait komunitatetan bideak bilatu dituzte nolabait desberdintzeko eta beren nortasuna agerian uzteko. Gisa hartan, TikToken algoritmoek jartzen dituzten zailtasunen gainera, talde identitateak sortzea lortu dute (Darvin 2022; Wang eta Wu 2021). Euskal Herriko TikTok erabiltzaileak eta sortzaileak badaude, baina euskarazko edukiak gutxiengo batek baizik ez ditu sortzen.

Euskaraz sortzeak duen “saria” ere apalagoa da espainieraz sortutakoekin konparatuta. Ikustaldi gutxiago dute euskarazkoek, bideo bakoitzeko iruzkin eta atsegite gutxiago ere bai. Baina ikustaldiko atsegite eta iruzkin kopuruak, ordea, erdal bideoenak baino handiagoak dira. Bestalde, kontuan hartuta espainiera ia 500 milioi lagunek dakitela eta euskara 800.000 lagunek, Euskal Herrian espainieraz egiten diren bideo horien arrakasta mugatua da euskarazkoen aldean. 600 aldiz handiago da erdararen publikoa, baina 4 aldiz gehiago dira Euskal Herrian egiten diren espainierazko bideoek dituzten ikustaldiak, euskarazkoekin konparatuta.

Hortaz, TikTokeko algoritmoak algoritmo, euskarak nolabait lortzen du euskal komunitate batera iristea TikTok, eta espainieraren hautua egiten duten euskal tiktokerrak beren publiko potentzialetik urrun gelditzen dira, nahiz eta euskaraz baino ikustaldi gehiago lortu espainieraz argitaratzen dutenean. Bestalde, ageri da TikTokeko bideoak sortzen dituztenek euskararen hautua egiten badute ia beti, iruzkinetako hizkuntzan ere nabaritzen dela euskararen presentzia. Beraz, TikTok euskaraz aritzeak badu nola-baiteko eragin baikorra euskararentzat.

Eraginak, alabaina, mugatua izaten jarraitzen du. Ez dago alderatzerik Guizhouko (Txina) TikTok erabiltzaileen jarrerarekin, zeinak gogora dakarren Sánchez Carrión-en (1987) *erabilera-ezagutza-motibazioa/motibazioa-ezagutza-erabilera* bi norabideko zirkuitua, erakusten duelako, besteak beste

- a) Guizhouko hizkuntza gutxituko hiztunek TikTok euren hizkuntza darabiltela senide eta lagunekin
- b) erabilera masibo horrek hizkuntza gutxituaren ezagutza eta beronen pertzepzio positiboa areagotzen dituela, eta
- c) euren hizkuntzarekiko estimua areagotzeaz batera, berori sare sozialetan erabiltzeari buruzko motibazioa areagotzen dela (Tian 2021)

Euskal Herrian, dagoeneko aipatu den Bziber lehiaketaren salbuespena kenduta, beste hizkuntza gutxitu batzuetako hiztunek euren hizkuntza-komunitatea sare sozial horretan trinkotzeko baliaturiko pareko estrategien falta nabari da. Katalanek, adibidez, ahalduntze-mugimendua egin zuten *#estiktokat* traolarekin, eta horri esker sare sozial horretan komunitate bat osatu eta 500 milioitik gora ikustaldi lortu zuten (Milà-Garcia eta Tudela-Isanta 2022). Ez da katalana, gainera, bide horretatik jo duen hizkuntza gutxitu bakarra, *#yiddishtok* traolak ere eragin baitu TikTok bihurtzea “yiddish-hiztunen memoria eta ondarea lantzeko agertoki” eta yiddisharen beraren “oihartzun-ganbera” (Ramati eta Abeliovich 2022: 18).

Euskal Herrira itzulita, euskara ingurune digitalean bermatzeko ikerketa eta gomendioak egin izan dira (ikus, bereziki, Euskararen Aholku Batzordea 2021), eta berorietan azpimarratu da, batik bat, sare sozial erabilienak identifikatu eta berauek “ahalik eta azkarren itzuli/lokalizatu” beharraren garrantzia (Goñi 2019: 51). TikTok euskal gazteen artean sare sozialik erabi-

lienetakoa dela identifikatuta dagoeneko (Ikusiker 2021), bertan ari diren gazteen motibazioak ezagutzeko eta euskara bertan txertatzeko sustaturiko hurrengo ekimenak eta berauen eragina ikertzea erronka interesgarriak dira etorkizun hurbilera begira.

5. Bibliografia

ABIDIN, Crystal. (2020). «Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours». *Cultural Science Journal*, 12(1), 77–103. <https://doi.org/10.5334/csci.140>

ANDERSON, K.E. (2020). «Getting acquainted with social networks and apps: it is time to talk about TikTok», *Library Hi Tech News*, 37 (4), 7-12, <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2020-0001>

BIDEGAIN AIRE, E., ROZAS ELIZALDE, I., ANTON USTARITZ, E., ZUBEROGOITIA ESPILLA, A., ARROYO SAGASTA, A., & DIAZ BIZKARGUENAGA, K. (2022). Youth, social nets and identity: A cross-border study from the Basque Country. *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*. Catálogo Mondragon Unibertsitatea/ Katalogoa Mondragon Unibertsitatea. <https://search.ebscohost.com/login.aspxdirect=true&db=cat04902a&AN=mon.162747&site=eds-live>

BOEKER, M., URMAN, A. (2022). «An Empirical Investigation of Personalization Factors on TikTok», *WWW '22: Proceedings of the ACM Web Conference*, Lyon, France, 25-29 April, 2298–2309 <https://doi.org/10.1145/3485447.3512102>

CHIANG, H., HSIAO, K. (2015). «YouTube stickiness: The needs, personal, and environmental perspective», *Internet Research*, 25 (1), 85-106 <https://doi.org/10.1108/IntR-11-2013-0236>

CUESTA-VALIÑO, P., GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, P., DURÁN-ÁLAMO, P. (2022). «Why Do People Return to Video Platforms? Millennials and Centennials on TikTok», *Media and Communication*, 10(1). <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4737>

DARVIN, R. (2022). «Design, resistance and the performance of identity on TikTok. *Discourse*», *Context & Media*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100591>

DEKHIL, A. K., & Sarnou, H. (2021). «Investigating the Effect of TikTok App on the Transmission of Cultural Values in Algeria: A Case Study of Algerian

Youngsters», *International Journal of Media and Information Literacy*, 6(1). <https://doi.org/10.13187/ijmil.2021.1.77>

EUSKALTZALEEN TOPAGUNEA. (2021). *BZIBER jarraitzaileen ikerketa*.

EUSKARAREN AHOLKU BATZORDEA (2021). *Euskararen ingurune digitala: Gomen-dioak 2021-2024*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/recursos_arigara/eu_def/adjuntos/Euskararen-ingurune-digitala_gomendioak_2021-2024.pdf

FALGOUST, G., WINTERLIND, E., MOON, P., PARKER, A., ZINZOW, H., CHALIL MADATHIL, K. (2022). «Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok», *Human Factors in Healthcare*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100014>.

GAZTEEN EUSKAL BEHATOKIA (2019). *Euskadiko gazteak eta sare sozialak*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzza. https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/sare_sozialak_liburua_19/eu_def/sare_sozialak_19_e.pdf

GOÑI, M. (2019). «Euskararen egoera eta erronkak ingurune digitalean; Euskararen Aholku Batzordearen begirada», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 111: 49-57.

IKUSIKER (2021eko maiatza). Sortzaileak: TikTok. EHU.

KAYE, D. B. V., CHEN, X., ZENG, J. (2021). «The co-evolution of two Chinese mobile short video apps: Parallel platformization of Douyin and TikTok», *Mobile Media & Communication*, 9 (2), 229–253. <https://doi.org/10.1177/2050157920952120>

LEE, Y.-J. (2022). «Language learning affordances of Instagram and TikTok», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>

LEE, M., QUILLIAN, E. (2019). «Motivations for sharing marketer-generated content on social media: A comparison between American and Korean college students», *Journal of Consumer Marketing*, 36(1), 206–217. <https://doi.org/10.1108/JCM-07-2016-1875>

MASSAGUER, M., FLORS MAS, A. li, & VILA, F. X. (2021). *Català, youtubers i joves influenciadors: Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua*. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. <http://portalrecerca.csuc.cat/75977530>

MENDIETA-BARTOLOMÉ, A. (2023). «Las estrategias multiplataforma de Euskal Irrati Telebista para las nuevas audiencias: los retos de una televisión pública en lengua minoritaria», *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3503>

MILÀ-GARCIA, A., TUDELA-ISANTA, A. (2022). «Lenguas Minoritarias Y Redes Sociales: La creación De #estiktokat Para Contenidos En catalán», *Cuadernos Europeos De Deusto*, 4: 173-202. <https://doi.org/10.18543/ced.2476>

MONTAG, C., YANG H., ELHAI, J.D. (2021). «On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse From Empirical Findings», *Front. Public Health*, 9: 641-673. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>

MUGURUZA, B., & EPELDE, I. (2022). *Gazte eleaniztumak—Mintzalari eta mintzagai*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

OLIVARES GARCÍA, F. J., & MÉNDEZ MAJUELOS, I. (2020). «Análisis de las principales tendencias aparecidas en TikTok durante el periodo de cuarentena por la COVID-19», *Revista española de comunicación en salud*, 2020 (Suplemento 1), 243–252. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5422>

OMAR, B., & DEQUAN, W. (2020). «Watch, Share or Create: The Influence of Personality Traits and User Motivation on TikTok Mobile Video Usage», *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(04), 121–137. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i04.12429>

PAGE, K., FLANAGIN, A. J., METZGER, M. J. (2014). «Social media self-efficacy and information evaluation online», *Computers in Human Behaviour*, 39: 254–262 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.020>

RAMATI, I., ABELIOVICH, R. (2022). «Use this sound: Networked ventriloquism on Yiddish TikTok», *New Media & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14614448221135159>

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. (1987). *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia: Elkar.

SCHELLEWALD, A. (2021). «Communicative Forms on TikTok: Perspectives From Digital Ethnography», *International Journal of Communication*, 15. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16414>

SCHERR, S., & WANG, K. (2021). «Explaining the success of social media with gratification niches: Motivations behind daytime, nighttime, and active use of Tik-

Tok in China», *Computers in Human Behavior*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106893>

SIDORENKO BAUTISTA, P., ALONSO LÓPEZ, N., & GIACOMELLI, F. (2021). «Espacios de verificación en TikTok. Comunicación y formas narrativas para combatir la desinformación», *Revista Latina De Comunicación Social*, 79: 87–113. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1468>

TIAN, F. (2021). «Research of Social Media and Minority Languages in Guizhou», *Proceedings of the 2021 3rd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2021)*. Xishuangbanna, China. 29-31 October, 34-41. DOI 10.2991/assehr.k.211120.006

TÖRHÖNEN, M., SJÖBLON, M., HASSAN, L., HAMARI, J. (2020). «Fame and fortune, or just fun: A study on why people create content on video platforms», *Internet Research*, 30(1), 165–190. <https://doi.org/10.1108/INTR-06-2018-0270>

VATERLAUS, J. M., & WINTER, M. (2021). TikTok: an exploratory study of young adults' uses and gratifications. <https://doi.org/10.1080/03623319.2021.1969882>

WANG, G., BAHRY, S. A., AN, W. (2022): «Minority Language Revitalization and Social Media through the Lens of Covid-19 in Yunnan and Gansu, western China», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2042541>

WANG, W., WU, J. (2021). «Short Video Platforms and Local Community Building in China», *International Journal of Communication*, 15: 3269–3291.

XIOMARA, T., HERNANDO, A., RENÉS, P. (2021). «El impacto educativo de tiktok en la literatura científica internacional», in B. Castillo Abdul and V. García Prieto (eds), *Prosumidores emergentes: redes sociales, alfabetización y creación de contenidos*, Madrid: Dykinson, 125–147.

XU, L., YAN, X., & ZHANG, Z. (2019). «Research on the Causes of the “Tik Tok” App Becoming Popular and the Existing Problems», *Journal of Advanced Management Science*, 59–63. <https://doi.org/10.18178/joams.7.2.59-63>

YANG, S., ZHAO, Y., & MA, Y. (2019). «Analysis of the Reasons and Development of Short Video Application—Taking Tik Tok as an Example», *9th International Conference on Information and Social Science*, 340–343. <https://doi.org/0.25236/iciss.2019.062>

ZENG, J., ABIDIN, C., SCHÄFER, M.S. (2021). «Research Perspectives on TikTok and Its Legacy Apps», *International Journal of Communication*, 15: 3161–3172.

ZOTT, C., AMIT, R., & DONLEY, J. (2000). «Strategies for value creation in e-commerce: Best practice in Europe», *European Management Journal*, 18(5), 463–475. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(00\)00036-0](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(00)00036-0)

ZUO, H., WANG, T. (2019). «Analysis of Tik Tok User Behavior from the Perspective of Popular Culture», *Frontiers in Art Research*, 1(3), 1–5. <https://doi.org/https://doi.org/10.25236/FAR.20190301>

“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”¹ eta HIPI² 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

¹ “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 jabeakuntza 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).

² 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 balitz 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 ahaltzua 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 kategoriatzuen arabera (familia, lagunak, lana, ikasketak...) egituratzen dela eta kategoriatzuen ahalbidetzen dute la norbera talde sozial baten parte sentitzea ala ez. Gaineratzen dute kultura edota hizkuntza arteko ukipen-egoeretan hizkuntza eta kultura kategoriatzuen 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 oinarritzkoa 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 errealitatea 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 Barquínen 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 gaineratik.

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 autoktonokoek, 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 pertenezkoa 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 pertenezkoa 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 kontatzen 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 dabilizan 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 zitzaiea:

“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, pertenezkoa 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 pertenezkiari...). 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 irakasleek, 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, jaiotzetatik 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 egokitze 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 gaingitzeo 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. Asko 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. Rønyneland, 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.

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 gogoetsua, 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.

Oharrak

Notas

Remarques

Notes

Los nombres de los dioses y diosas de Vasconia en la Antigüedad

ZALDUA ETXABE, Luis Mari

Miembro correspondiente de la Real Academia de la Lengua Vasca

luismarizaldua@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5376-6232>

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.269>

Este texto es una síntesis de una obra en euskera publicada por la Real Academia de la Lengua Vasca en 2022.

Quiero agradecer a los profesores Joaquín Gorrochategui Churruga, Patxi Salaberri Zaratiegi y Javier Velaza Frías las correcciones y aportaciones realizadas.

A Txetxu Moreno.

Resumen: La mayor parte de los restos lingüísticos del patrimonio vasco de la Antigüedad que se han encontrado hasta la fecha en el territorio que rodean los ríos Adour, Aragón, Ebro y Barbadún son nombres de dioses y diosas. En total, se han publicado hasta la fecha diecisiete inscripciones que dan cuenta de nueve teónimos. Si se compara con el conjunto de testimonios que existe en los Altos Pirineos y en el Alto Garona, esta pequeña serie es insignificante; en todo caso, visto que las muestras de nombres de persona son aún más escasas, es evidente que los teónimos son la principal fuente de investigación de la lengua vasca de antaño.

El objetivo de este trabajo es contribuir a caracterizar la lengua eusquérica de la Antigüedad mediante el análisis de los nombres de diosas y dioses locales y, de paso, tratar de concretar, en la medida de lo posible, el territorio que cubría en Vasconia.

1. DISTRIBUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS ALTARES. 2. LOS DIOS Y DIOSAS QUE SE VENERABAN EN VASCONIA EN ÉPOCA ROMANA. 3. LOS/LAS CREYENTES Y LOS VOTOS. 4. TOPONIMIA Y TEONIMIA. 5. ALGUNOS RASGOS DE LA LENGUA VASCA DE LA ANTIGÜEDAD A LA LUZ DE LA TEONIMIA. 5.1. Grañas y sonidos. 5.2. Formación de los nombres. 5.3. Morfología. 6. ACERCA DE LA NATURALEZA Y EXTENSIÓN DE LA LENGUA VASCA EN ÉPOCA ROMANA. 7. REFERENCIAS.

1. Distribución y principales características de los altares

Si se compara con el de Aquitania, el corpus o conjunto de testimonios epigráficos de Vasconia es casi insignificante. La mayor parte de restos lingüísticos del patrimonio vasco de la Antigüedad que se han hallado hasta el presente en este territorio son teónimos, nombres de divinidades, más numerosos que los nombres de persona conservados. Por ello representan la principal fuente para investigar la lengua vasca de antaño.

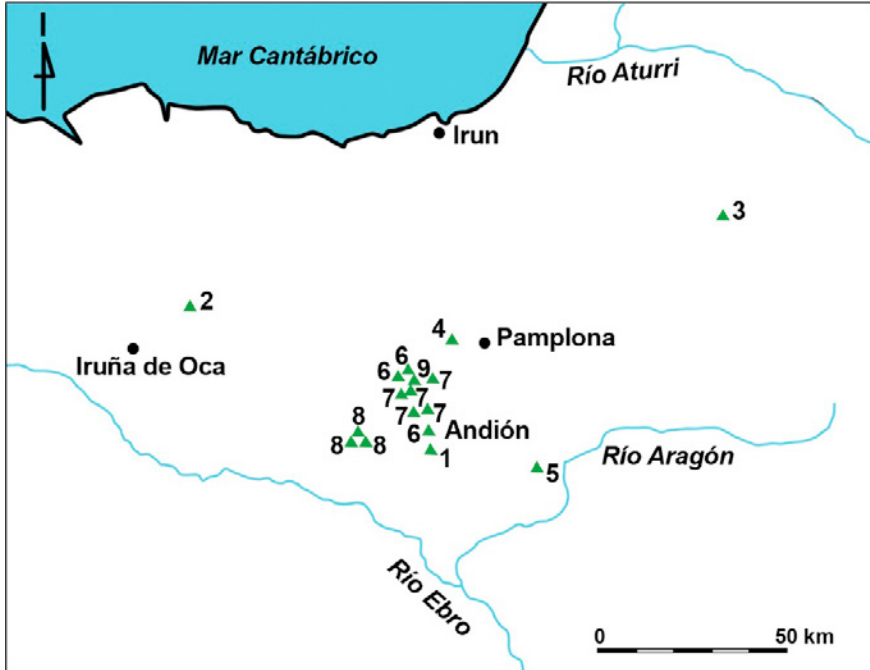
Hasta ahora se han descubierto en Vasconia diecisiete inscripciones que contienen vestigios de nueve teónimos de raigambre vasca. Hay sendas muestras en Álava / Araba y Sola / Zuberoa y el resto se ubica en Navarra / Nafarroa. Es, precisamente, el suletino Oihenart (1638: 445) quien en el siglo XVII cita por primera vez la de Sola.

La distribución geográfica no es, por tanto, homogénea; la mayoría se ha localizado en un área relativamente reducida. Si se excluyen las muestras de Miñano Mayor / Miñao y Tardets-Sorholus / Atharratze-Sorholüze, como he dicho, el resto se encuentran en Navarra / Nafarroa, muchas de ellas en la cuenca del río Arga (ver mapa 1).

Entrando un poco en detalle, más de la mitad (diez) de las aras votivas han aparecido entre Irujo / Iruxo y Larraga, en una especie de línea o franja de 25 km. Otra (la de Izcue / Izkue) afloró a unos 10 km de Irujo / Iruxo (junto al río Arakil), en este caso también en la cuenca del Arga. A unos 20 km del centro de este conjunto (en el valle del Ega) tenemos las tres aras de Barbarin y a unos 30 km de Larraga (hacia el este) la de Ujué / Uxue. Así pues, en Bizkaia, Gipuzkoa, Labort / Lapurdi y Baja Navarra / Nafarroa Beherea no hay ningún ejemplo, hasta el presente, ni tampoco al norte de Pamplona / Iruñea en territorio navarro (ver mapa 2).

Estos son los nombres que se pueden leer en los diecisiete epígrafes (tal cual, con desinencia; indicamos entre paréntesis el lugar donde se localizaron y el año de su publicación): ERRENSAE (Larraga, 1989), HELASSE (Miñano Mayor / Miñao, 1970), HERAVSCORRITSEHE (Tardets-Sorholus / Atharratze-Sorholüze, 1638), ITSACVRRINNE (Izcue / Izkue, 1960), LACVBEGI (Ujué / Uxue, 1929), LARAHE (Irujo / Iruxo, 1996), LARAHÍ

Mapa 1. Distribución de los nombres de dioses y diosas de patrimonio vasco (1)

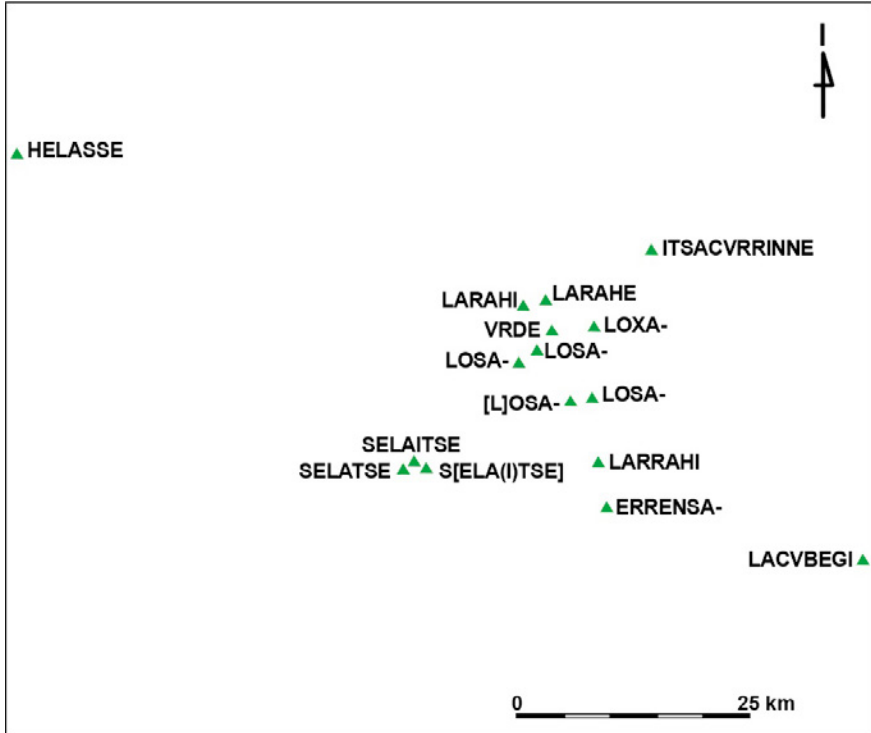


1: Errensa-. 2: Helasse. 3: Herauscorritsehe. 4: Itsacurrinne. 5: Lacubegi. 6: Lاراhe, Larahi/Larrahi. 7: Losa-/Loxa-. 8: Sela(i)tse), S(ela[i]tse?). 9: Urde.

(Riezu / Errezu, 2022), LARRAHI (Muruzábal de Andión / Muruzabal Andion, 1940), LOSAE (Lerate, 1946), [L]OSAE? (Cirauqui / Zirauki, 1979), LOSAE (Burmendi, 1981), LOXAE (Arguiñáriz / Argiñaritz [Guirguillano / Girgillao], 1943; desaparecida), LOSAE (Anitz [Cirauqui / Zirauki], 2022), SELAITSE (Barbarin, 1911), SELATSE (Barbarin, 1911), S(ELA[I]TSE?) (Barbarin, 1946), VRDE (Muzqui / Muzki, 2012).

Si comparamos la distribución de estas aras portadoras de nombres de dioses o diosas vascas con las de númenes latinos, llaman la atención varias cosas. Por un lado, en la cuenca del río Arga, en la franja entre Irujo / Irujo y Larraga –donde, como se ha indicado, aparecieron más de la mitad (diez) de los testimonios de origen vasco– se ha documentado un único teónimo

Mapa 2. Distribución de los nombres de dioses y diosas de patrimonio vasco (2).



latino (Júpiter, en Muzqui / Muzki). Sin embargo, entre Olite / Erriberri y Yesa / Esa –en la zona donde hay ocho huellas escritas de dioses romanos–, solo ha aflorado un ejemplar de orden vasco (Ujué / Uxue). La excepción, por así decirlo, es la zona Barbarin-Arellano, donde hay conjuntos de ambas procedencias. Es evidente, por tanto, que en Navarra la mayoría de los testimonios de origen vasco no coinciden con los lugares donde hay mayor número de inscripciones en latín.

Muchos altares se han hallado relativamente cerca de ciudades, lugares habitados o de villas/granjas rurales de época romana, es decir, no lejos de *Veleia* (Iruña de Oca / Iruña Oka), *Pom̃paelo* (Pamplona / Iruñea), Esterrea (Ibero), *Andelo* (Muruzábal de Andión / Muruzabal Andion), Errezumendi

(Riezu / Errezu), *Curonium* (Los Arcos), Arellano, Santa Criz / Santakriz (Eslava / Eslaba) o *Iluro* (Olorón). No está claro por qué en Guesálaz / Gesalatz-Valle de Yerri / Deierri, zona en la que hasta hoy no se ha descubierto ningún lugar de habitación relevante de época romana, se han encontrado tantos epígrafes.

La mayoría de las piezas son de arenisca, pero las hay de piedra caliza, incluso una de mármol. Las dimensiones varían considerablemente; la más pequeña tiene una altura de unos 25 cm y la más grande alcanza 163 cm. Se pueden distinguir cinco rangos de medidas: > 160 cm (1), 107-87 cm (4), 70-51 cm (5), 46-36 cm (4) y 25-29 cm (3).

Lamentablemente, no he podido determinar con exactitud el origen del material (piedra local) utilizado para labrar las aras, lo que, tal vez, podría proporcionar información relevante. Otros investigadores e investigadoras tendrán que hacerse cargo de esa labor. De momento, no sabemos dónde fueron esculpidas, dónde estaban los talleres epigráficos. Por sus características morfológicas y paleográficas, no parece que las inscripciones fueran grabadas en la misma *officina*.

Hay altares de varios tipos. El *focus* es el elemento asociado al culto más abundante, ya que un tercio tiene un hueco redondo en la parte superior para depositar ofrendas a dioses y diosas; los *pulvini* y, sobre todo, los pequeños frontones no son tan numerosos.

Dos aras, la de *Herauscorritsehe* y la de *Lacubegi*, están flanqueadas por elementos ceremoniales complementarios, por figuras relacionadas con el culto: jarra y pátera y dos cabezas de toro (o vaca) respectivamente. Ocho ejemplares carecen de elementos decorativos.

Habida cuenta que casi todas han sido halladas fuera de contexto arqueológico, cualquier datación ha de considerarse teórica o meramente hipotética. No obstante, todos los autores, salvo excepciones y con discrepancias en absoluto críticas, coinciden en situarlas a comienzos de nuestra era, en los siglos I a II d. C.

2. Los dioses y diosas que se veneraban en Vasconia en época romana

Cuando comenzó la romanización habría un panteón en el área pirenaica occidental, pero difícilmente podemos adivinar su composición y estructura (cfr. Gorrochategui & Ramírez, 2013: 117-118).

No hay razón para pensar que la influencia de Roma en el ámbito religioso fuese más leve o superficial que en otros ámbitos de la sociedad (economía, cultura...). Sin embargo, no parece que las devociones y ritualidades locales se mezclaran inmediatamente y de manera general con las llegadas de la zona mediterránea. Es más, salvo en el caso de las aras gemelas de Ujué / Uxue, hasta hoy no se han descubierto en Vasconia inscripciones que contengan al mismo tiempo dioses locales y foráneos. De todos modos, los altares encontrados constatan que los y las indígenas abrazaron las creencias y formas de culto llegadas con la romanización. Así lo atestiguan, por ejemplo, las aras de Júpiter, Sol y ninfas de Álava / Araba y Navarra / Nafarroa, las de *Tutela* descubiertas en Álava / Araba y, tal vez, en Bizkaia (Forua) (cfr. top. *Tudela / Tuterá*, Na), así como los elementos complementarios (*focus*, formulario votivo...) que presentan los altares dedicados a seres supremos con nombres de origen vasco.

En el conjunto que hemos analizado solo los de *Lacubegi* y *Herauscorritsehe* tienen dibujos de animales u objetos; no es de extrañar, ya que las aras votivas con imágenes talladas son, en general, escasas, no solo en el ámbito vasco, sino también en los territorios vecinos. En concreto, las dos cabezas de toro (o vaca) o la jarra y la pátera no están en la parte delantera, sino en los laterales, donde habitualmente se graban los instrumentos rituales, es decir, esa ubicación sugeriría que el toro (o la vaca), por ejemplo, era el animal sacrificado, y no el ser venerado. Por otra parte, es de suponer que existieran templos erigidos en honor de ciertas divinidades, fuesen locales, fuesen foráneas, como el levantado a *Herauscorritsehe* en tierra de Tardets / Atharratze.

La hipótesis de que algunos altares que tienen inscritos nombres de patrimonio vasco den cuenta de deidades anteriores a la romanización tiene

su lógica, pero parece difícil que los epígrafes reflejen aquellas divinidades tal y como eran en tiempos pasados. En mayor o menor medida, son expresiones de una mezcla: los teónimos que hemos estudiado hacen referencia a devociones del periodo de la romanización, de aquella época en concreto, a pesar de que algunos puedan ser herederos de advocaciones pretéritas. En cualquier caso, es un tema complejo sobre el que en realidad sabemos poco (no solo aquí, sino en general).

Puede haber númenes de tres clases: los que ya se adoraban (sean nativos o foráneos), los creados o surgidos con la romanización (híbridos) y los grecorromanos. La epigrafía contiene, por tanto, nombres de seres de orígenes y épocas muy diversas, de manera que el hecho de tener denominaciones vascas no significa que esas divinidades no tengan influencia externa o, simplemente, que no sean creencias llegadas del extranjero (traducciones). Es arriesgado tener en cuenta exclusivamente el nombre como cualidad para considerar indígena a un dios o diosa, porque poseer un ónimo de corte vasco no significa necesariamente que la divinidad sea del mismo origen.

Es prácticamente imposible saber hasta qué punto las inscripciones estudiadas revelan dioses autóctonos (y no celtíberos, galos, ibéricos o romanos), entre otras cosas porque las deidades foráneas pueden tener nombres del lugar, al igual que las locales pueden tener denominaciones en lenguas extranjeras; no sería de extrañar que alguna fuera en realidad un numen celta o del tronco grecorromano expresado en lengua vasca, es decir, una mera traducción.

Los dioses y diosas pertenecían (al menos) a dos grupos, pero el sistema religioso o la forma de practicar la fe de los devotos y devotas que hicieron construir los altares era, fundamentalmente, romana. Llama la atención la «abundancia» de nombres de divinidades de estirpe vasca entre todas las que se han descubierto en Vasconia (en ambos apartados): hay nueve de esa procedencia y otros tantos teónimos latinos (Júpiter, ninfas, lares, *matres*, Marte, *Tutela*, *Sol (Invictus)*, *Mater Magna* y Mercurio); los que parecen indoeuropeos (por así decirlo) son tres (*Tullonio*, *Baelibio*, *Peremusta*). Los nativos, además de resultar relativamente profusos, son también, en parte, «sin-

gulares», puesto que, al margen de *Larrahi/Larahi/Larahe* (*Lar[r]a-*), no hay rastro de nombres de dioses aquitanos, al menos con idéntica o similar forma.

Losa-/Loxa- (4-5), *Sela(i)tse* (3) y *Lar(r)ahi*, *Larahe-* (3) presentan un número de muestras reseñable. Las de las dos primeras se han localizado en un territorio reducido o, incluso, en el mismo municipio, por lo que no sería de extrañar la existencia de algún santuario o que fueran devociones locales. *Lar(r)ahi*, *Larahe* abarca un territorio más amplio, parece tener mayor proyección.

Los nombres de los seres supremos de la Antigüedad no han perdurado en la mitología vasca. En los relatos que se han conservado no aparecen los teónimos testimoniados en la epigrafía (cfr. Hartsuaga, 2004a) ni viceversa, es decir, en los votos de época romana no hay rastro, por ejemplo, de *behigorri* o de *ortzi*. Es más: las denominaciones vascas de ambos campos o épocas, las de la Antigüedad y las que se observan en la mitología, no se asemejan mucho.

3. Los/las creyentes y los votos

El corpus de altares se ha localizado dentro del ámbito vasco o en su límite, dentro del territorio en que se ha hablado euskera al menos hasta la Edad Media (siglos XII-XIII) o junto a él. En ese sentido, si atendemos a la antropimia de la Antigüedad de Vasconia y a la toponimia de aquella época que ha perdurado hasta hoy, no hay ningún impedimento grave para admitir que las personas que hicieron los votos empleaban la lengua vasca, pero lo cierto es que hay un único oferente con un componente vasco en su nombre (ver cuadro 1): *Valerius/a Badan Abisunsonis* (cfr. *Abisunhar-* [-Abis-un] y *Narhungen-* [-hun-] de Lerga y *Belteso-* [-so-] de Oiartzun; cfr. Zaldúa, 2020: 45-46).

Más que ante un fenómeno perteneciente al ámbito de la lengua, nos hallamos ante un hecho de carácter onomástico: en un contexto en que la cultura preponderante (más prestigiosa) era la de Roma, no ha de extrañar que la población vascoparlante optase por nombres latinos, especialmente los miembros de los grupos sociales que han dejado huella en la epigrafía. En ese punto, la diferencia con Aquitania es evidente. Por otra parte, en los

antropónimos de las aras no se aprecia grafía alguna (rasgo fonético) que sugiera la adaptación (pronunciación vasca) de un nombre foráneo.

Tabla 1. Nombres de los/las oferentes

Divinidad	<i>Prae.</i>	<i>Nomen</i>	<i>Cognomen</i>	Filiación
Herauscorritsehe	Gaius	Val(erius)	Valerianu(s)	
Itsacurrinne		Val(eri-)	Badan(?)	Abisunsonis (vasc.)
Errensa-		D(omitia)	Materna	
		Iu(lia)?	Crista (n.gr.)	
Helasse		Ae[-]lia	Hel[l]icę (n.gr.)	
Lacubegi		Coelius	Tesphoros (n.gr.)	
		Coelia	Festa	
		Coelius	Telesinus (n.gr.)	
Larrahi		Manilius	Martialis	
Losa-		Aemilia	Paterna	
[L]osa-?		T[e]rent[i]us	Martialis	
Loxa-		Lucretius	Proculus	
Selaitse		Sempronius	Betunus	
Selatse		I(ulius?, unius?)	Germanus	
S(ela[i]tse?)		Asclepius (n.gr., n.t.?)	Paternus	
Urde		Pet(ronia?)	Flavina	
Losa-		?	?	
Larahi		?	?	
Larahe		Felix		
Losa-			Tarsilla (n.t.?)	

Prae.: *Praenomen*. *n.gr.*: nombre griego. *vasc.*: origen vasco. *n.t.*: nombre teofórico.

Entre los creyentes solo hay uno que posee un elemento (*cognomen*) indoeuropeo (no latino), *Sempronius Betunus*, quien hizo tallar uno de los altares de Barbarin. Es un dato significativo, porque habitualmente se cree que en la zona occidental de Navarra donde se han documentado los teónimos vascos (sobre todo en Tierra Estella / Lizarreria), la onomástica personal es del mismo tronco que la del área occidental de la península Ibérica (de raigambre celta). Sin embargo, hay que tener en cuenta varios matices. Por ejemplo, en la epigrafía del área de Navarra / Nafarroa donde han aflorado nombres de númenes vascos –a pesar de haber unos pocos antropónimos de origen indoeuropeo (y también alguno de raíz vasca)– predominan claramente los nombres de persona romanos. En este sentido, en Tierra Estella / Lizarreria, en general, no prevalecen los nombres de origen indoeuropeo: los antropónimos de ese tipo solo tienen un peso relevante en algunas localidades limítrofes con Álava / Araba (Larraona / Larragoa, Gastiáin / Gastiain, Aguilar de Codés / Aguilar Kodes y Marañón; *cfr.* Gorrochategui, 2015: 15-16). En la epigrafía de Vasconia, a diferencia de la de Aquitania, no se mezclan los nombres de ambos grupos; la mayoría de los antropónimos son latinos, mientras que los teónimos son de tronco vasco (no al contrario).

Cuando los habitantes del Vasconia adoptaron el modelo onomástico romano, en más de una ocasión conservaron e interiorizaron en él elementos de su anterior sistema de denominación, quiere decirse que en los nombres latinos han perdurado algunas particularidades locales. Hay, por ejemplo, un exponente de la formación *duo nomina* + *filiación*, *Val(erius/a) Badan Abisunsonis* de Izcue/izkue, que tiene, como se ha visto, un componente (patrónimo) de filiación vasca.

Detalles al margen, tal y como puede observarse en el cuadro anterior, en los nombres de persona prevalece el orden (*praenomen*) + *nomen* + *cognomen* + (*filiación*).

En el grupo de altares estudiados en nuestro territorio, si se excluyen las muestras de Anitz y de Riezu / Errezu, se encuentran dieciocho fieles, seis de ellos mujeres. Sólo hay un oferente con *tria nomina*. Prevalece, por lo tanto, la estructura *duo nomina*, también correspondiente a personas libres;

entre quienes la portan se encuentran seis personas de origen servil (libertos/as), que en más de un caso tienen nombres de procedencia griega.

La mayoría de las inscripciones, concretamente ocho, presentan la misma estructura: *oferente* + *teónimo* + *formulario* (*v s l m*, *v l s...*). Otra de este grupo es la de *Lacubegi*, aunque el formulario sea *ex voto* (y no *v s l m*). Existen otros dos epígrafes con la composición *oferente* + *teónimo* (*Helasse* y *Larahi*). En dos muestras –en la de Muruzábal de Andión / Muruzabal Andion y en la de Izcue / Izkue–, la totalidad de la fórmula (*votu retulit*) o parte de ella (*posuit ex votu*) está entre el nombre del creyente y el de la divinidad.

El nombre de la deidad antecede al del creyente solo en cuatro altares (*Herauscorritsehe*, *Larahe*, *Losa-* [Riezu / Errezu], *Urde*). En uno de ellos el teónimo está precedido por un elemento genérico que lo completa o determina (*deo* [‘al dios’]) (ver cuadro 2).

Si se coteja la estructura de los epígrafes que contienen nombres de dioses vascos con la de los latinos, la diferencia es notable, ya que en el segundo grupo predominan las secuencias que tienen el teónimo en primer lugar (quince); es decir, las que presentan la denominación del numen en segundo lugar son menos numerosas (nueve).

Pero la desemejanza es aún más significativa si la comparación se realiza con las inscripciones de los altares de dioses aquitanos que contienen nombres indígenas (ver cuadro 3). En aquella zona son (aún) menos numerosos los epígrafes que tienen la denominación del creyente delante del teónimo; no hay más que observar los nombres de los dioses más reiterados (*Artahe/Artehe*, *Erge*, *Er[r]iape/Er[r]iapo*, *Lahe*, *Leheren...*). Entre las (pocas) excepciones destaca *Larraso-* (cfr. top. *Larrasoaña*, Na).

Por tanto, el hecho de que el oferente ocupe el primer lugar del voto (13/17) puede ser considerado, al menos en parte, como una característica o particularidad del grupo de Vasconia. Si atendemos a la epigrafía de los territorios allende el Ebro (Burgos, La Rioja, Soria y Zaragoza) –sean promesas a dioses con nombre indígena, sean votos a las divinidades grecorromanas–, a primera vista, el orden que se aprecia en los votos no diluye o

Tabla 2. Orden de los votos

Oferente	Form.	N.g.	Divinidad	Oferente	Razón	Form.
AE LIA HEL ICE			HELASSE			
?			LARAH			
AEMILIA PATERNA			LOSAE			V S L M
T RENT VS MARTIALIS			[L]JOSAE?			V L S
TARSILLA F			LOSAE			V S L M
LUCRETIVS PROCVLVS			LOXAE			V S L M
SEMPRONIVS BETVNVS			SELAITSE			V S L M
I GERMANVS			SELATSE			V S L M
ASCLEPIVS PATERNVS			S			V S L M
COELII TESPHELOS ET FESTA ET TELESINVS			LACVBEGI			EX VOTO
VAL BADAN ABISVNSONIS	POSVIT EX VOTV		ITSACVRRINNE		PRO SALVOTE ET REDITV	L ANIMO
MANILVS MARTIALIS	VOTV RETVLIT		LARRAH			
D MATERNA			ERRENSAE		PRO LIV CRISTA	V S
		FANO	HERAVSCO...	G VAL VALERIANV		SACRVM
		DEO	LARAHE	FELIX		V S L M
			VRDE	PET FLAVINA		V S L M
			LOSAE	?		?

Form.: fórmula. N.g.: nombre genérico.

Tabla 3. Estructura de los votos en los que hay muestras de teónimos con el elemento *-he* o *-hi*

Lugar	Ofer.	For.	N.g.	Dios/a	N.g.	Adjetivo	Raz.	Ofer.	For.
Aquit.				Arhe	D[eo]	[Opt]im[o]			
Aquit.				Ar[t]a[he]?				XX	v s l m
Aquit.			Deo	Artahe					v s l m
Aquit.				Artahe	Deo			XX	v s l m
Aquit.]Artahe[
Aquit.				Artehe	De[o]			XXf	v s l m
Aquit.	XX f.			Artehe					v s l m
Vasc.			Fano	Heravscorritsehe				XXX	sacrum
Aquit.				Lahe	Nu[mi]ni			XX f.	v s l m
Aquit.				Lahe	Deae			X	
Aquit.				Lahe	Deae			XX?	v s l m
Aquit.				Lahe	Deae			XX, XX	v s l m
Aquit.				Lahe			X	XXX	v s l m
Vasc.			Deo	Larahe				X	v s l m
Vasc.	X			Larahi					
Vasc.	XX?	X		Larrahi					

Aquit.: Aquitania. **Vasc.:** Vasconia. **Ofer.:** oferente (s). **For.:** fórmula. **N.g.:** nombre genérico. **Raz.:** razón del voto. **X:** componente del nombre del oferente. **F.:** *filius*.

aminora la especificidad de las inscripciones con teónimos de tronco vasco a la que me refiero.

4. Toponimia y teonimia

Los teónimos y los topónimos pueden tener relaciones directas e indirectas. Por ejemplo, algunos nombres de lugar que han perdurado hasta hoy parecen descender de nombres de dioses/as, parecen surgidos del culto, pero, asimismo, hay divinidades que adoptan la denominación del lugar donde eran adoradas. La relación puede, por lo tanto, ser bidireccional: del mismo modo que el origen del nombre de una deidad puede ser un topónimo, puede haber teónimos convertidos en nombres de lugar. En Vasconia existen, por ejemplo, topónimos que tienen su origen en númenes indoeuropeos; me refiero a *Toloño* y *Deba*. Hay razones, por tanto, para tener en cuenta la toponimia en el estudio de la teonimia.

La terminación *-s(s)a* es un buen ejemplo de dicho posible vínculo. En efecto, en Navarra podría haber un topónimo de la Antigüedad (*[I]turi-ssa?*) que contuviese esa secuencia (*cf.* gen. *Eturissensis*, Sos del Rey Católico), que, a primera vista, se asemeja al sufijo vasco *-tza* y es comparable con la terminación del teónimo *Errensa-*. Sin embargo, si se tiene en consideración lo que dicen Michelena (1964: 29) y Salaberri (2018: 340-342), esto es, si se acepta que el sufijo *-tza* proviene de un anterior **-tzaha*, parece difícil que las denominaciones con *-s(s)a*, ya sean topónimos, ya sean teónimos, estén directamente relacionadas con las que tienen *-tza*, ya que para poder vincularlas con ellas, por ejemplo, la hipotética forma de la divinidad de Larraga debería ser **Errensaha-* y es evidente que no es así.

Asimismo, en las fuentes escritas medievales de Vasconia y de los territorios colindantes tenemos tempranamente documentados nombres de lugar con *-s(s)a*. En Andosilla-San Adrián, junto al río Ebro y muy cerca de Calahorra (a unos 25 km de Larraga), está el despoblado *Resa/Arresa* (933/1036); en Burgos, entre Encima Angulo-Las Fuentes (en el límite con Álava), existe el lugar de *Resa* (*Ressa*, 864); en Huesca, por último, tenemos la localidad de *Arresa*, documentada como *Arrensa* (992) y *Arresa* (1036).

Es muy difícil saber cuál es el origen de esa terminación *-s(s)a*. Nada tiene que ver con el locativo-abundancial *-(t)za*, pues no se conoce ningún indicio que sugiera que proviene de un *-(t)zaha* más antiguo. Las primeras apariciones en el ámbito vasco podrían corresponder a la época romana (*i[II]turissa?*), por lo que es posible que se utilizara como elemento onomástico en los tiempos en que se hicieron los altares que nos ocupan.

Partiendo de lo anterior y a la vista de que hay nombres de dioses y diosas que pueden enlazarse con topónimos, así como teónimos que proceden de nombres de lugar, no parece imposible que *Errensa-* tenga el mencionado sufijo *-s(s)a*. De todas maneras, aunque tal vez sea así, la supuesta relación puede ser un mero espejismo.

5. Algunos rasgos de la lengua vasca de la antigüedad a la luz de la teonimia

5.1. Grafías y sonidos

En general, no hay obstáculos insalvables para interpretar las grafías de los teónimos de los epígrafes. Otra cosa es saber qué sonidos hay realmente tras los signos grabados en piedra, porque cualquier sistema de escritura, de la época que sea, puede estar lejos de ser un espejo fiel y unívoco de la pronunciación (Michelena 1963: 16).

Todos los teónimos acaban en vocal, la mayoría en *-e*. Si se excluye la desinencia latina *-ae*, se observan dos grafías que pueden corresponder a otros tantos diptongos, <ai> (*Selaitse*) y <au> (*Herauscorritsehe*), pero también pueden ser vocales contiguas de sendas sílabas, es decir, vocales en hiato.

Por lo que a las consonantes se refiere, en primer lugar debemos poner de manifiesto que no hay oclusivas en posición inicial. es la única labial que se documenta, entre vocales (*Lacubegi*). Hay un ejemplo de la dental <d>; está en interior de palabra, después de vibrante (*Urde*). No hay rastro de <t> o <th>. Por otro lado, las velares están representadas con dos sig-

nos, <c> y <g>. En un caso <c> está tras sibilante (*Herauscorritsehe*) y en los otros dos tras vocal (*Itsacurrinne*, *Lacubegi*). No hay grafías geminadas.

En el apartado de las sonantes, no hay rastro de la nasal labial. La alveolar aparece solo en interior de palabra, con dos escrituras, una simple y la otra duplicada. La primera se encuentra en final de sílaba (*Errensa-*), pero no se aprecia claramente a qué se debe el dígrafo de la segunda, si se trata de la unión de dos sílabas (*Itsacurrin-ne*) o estamos ante un tema acabado en nasal (*Itsacurrinn-e*).

Como era de suponer, no hay vibrantes en inicial de palabra. En ese sentido, no se puede desechar la hipótesis de que en *Errensa-* haya habido prótesis vocálica. Tampoco se documentan en posición final. En ubicación interior tenemos los dos signos, el simple (*Larahe*) y el duplo (*Errensa-*, *Itsacurrine*). Hay un ejemplo con las dos consonantes (<r> y <rr>) (*Herauscorritsehe*), y otro teónimo escrito de dos maneras (*Larahi vs. Larrahi*). Las laterales se emplean profusamente, tanto en posición inicial (*Lacubegi*, *Larahe*, *Larahi*, *Larrahi*, *Losa-*) como interior (*Helasse*, *Sela[i]tse*). No hay testimonios de grafías geminadas en este apartado.

Las sibilantes están expresadas de cuatro maneras: <s>, <x>, <ts> y <ss>. En inicio de palabra solo tenemos <s> (*Sela[i]tse*), pero en posición interior se utilizan las cuatro grafías (*Herauscorritsehe*, *Losa-*, *Loxa-*, *Itsacurrine*, *Helasse*). A veces se leen dos signos distintos en el mismo teónimo, señal probable de que eran sonidos diferentes (*Herauscorritsehe*, *Selaitse*). Puede sospecharse que <ts> y <ss> representen la misma consonante (africada [fortis]) (*Sela[i]tse*, *Helasse*), máxime si se tiene en cuenta que son quizá parte de la misma secuencia (sufijo) y están en la misma posición. Tras nasal tenemos <s> (*Errensae*), no -ts- o -ss-. Existe un ejemplo grabado de dos formas, con dos letras (<s> y <x>) (*Losa- vs. Loxa-*). El motivo de dicha alternancia <s> (4)/<x> (1) no está claro. Algunos autores (Michelena 1961: 199-200) han visto en la grafía <x> un sonido africado y han sugerido que el teónimo de Tierra Estella / Lizarreria puede tener que ver con la voz vasca *lotsa* ('vergüenza', 'temor').

El signo <h>, que transcribiría la aspiración (Michelena 1977: 203-224), se lee en comienzo e interior de palabra (*Helasse*, *Herauscorritsehe*,

Larahe, Larahi, Larrahi). Cuando es interior se halla siempre entre vocales y no parece un recurso para separar sílabas (conservar el hiato). No se documenta tras consonante (-*n.h-*, -*l.h-*, -*r.h-*) (cfr. *Narhunges-* y *Abisunhar-* de Lerga). Hay un teónimo que tiene dos haches: *Herauscorritsehe*; nótese que la segunda <h> está en la sexta sílaba. No hay ejemplos claros de alternancia de *h* con otros sonidos.

Esquema 1. Grañas utilizadas para escribir los nombres de las divinidades de Vasconia (1)

Comienzo de palabra	Interior de pal.	Final de pal.
L, H, S	b, d, g, c, h, s, n, r, l ts, ss, x?, nn, rr	

Se documentan dos tipos de grupos consonánticos: *sonante + cualquier consonante* (-*ns-*, -*rd-*; *Errensae*, *Urde*), y *sibilante + oclusiva sorda* (-*sc-*; *Herauscorritsehe*). No hay secuencias de *muta cum liquida*, ni series de tres consonantes.

Como se ha dicho, una cosa es clasificar las letras empleadas para plasmar los teónimos y otra distinta reconocer la cualidad de los sonidos que representan. En esta tarea, evidentemente, la primera dificultad, grave y decisiva, es el reducido tamaño del corpus, de manera que cualquier conclusión que se intente sacar puede resultar engañosa, un simple espejismo. A pesar de ello, basándonos en los testimonios de Aquitania y en la reconstrucción interna, podemos tratar de comprobar si, en general, en nuestro ámbito de estudio se cumplen las características de la lengua vasca de la Antigüedad en la (escasa) medida en que las conocemos.

Según la hipótesis aceptada a partir de Martinet (1950) y Michelena (1951), en época romana las obstruyentes vascas podían ser fuertes (*fortes*) o débiles (*lenes*) (generalmente asimilables a las sordas y sonoras latinas). Debido a que la fuerza articulatoria con que se pronunciaban las *fortes* era mayor que la de las sordas del latín, a menudo están representadas con caracteres geminados (-*tto*, -*tten*, -*cco*). Asimismo, era normal que (aun siendo *lenes*) las obstruyentes de las sílabas acentuadas de principio de palabra, así

como las iniciales de los sufijos acentuados, se pronunciasen un poco más fuertes y se expresasen mediante las letras C o P (*Cison-*), empleadas habitualmente para escribir sordas latinas.

En nuestro caso tenemos los teónimos *Herauscorritsehe* e *Itsacurrine*, pero como en la muestra de Tardets / Atharratze *c* está tras sibilante *y*, por otra parte, no sabemos qué hay realmente en la de Izcue / Izkue, no es fácil dirimir si se trata de la misma alternancia (*-gori-/-cor[r]i*) que se aprecia en las velares de las inscripciones de Aquitania.

Para Michelena (1957: 124-126), el tratamiento de las geminadas latinas muestra que los vasco parlantes de entonces anteponían la fuerza articulatoria sobre la sonoridad, ya que las sonoras (aun siéndolo) suelen estar representadas por oclusivas sordas (no aspiradas) vascas, prueba de que se pronunciarían *fortes*.

En la misma línea, según Gorrochategui (2018: 284), –siendo /n/ la única nasal–, la alternancia entre simples y duplicadas que se observa en Aquitania daría cuenta de una oposición tipo *fortis/lenis*. En nuestro territorio *Itsacurrinne* es el único ejemplo posible de esa pronunciación (*cfr. Errensa-*).

Parece que la oposición fuerte/débil también se daba en el resto de sonantes (/l/, /r/); sin embargo, en el corpus (de teónimos) que nos ocupa no hay testimonios de grafías geminadas entre las laterales (*cfr. Gorrochategui, 1984: 376*), a diferencia de lo que ocurre en el apartado de los oferentes (*Hellice*). Se puede pensar que <l> corresponde a la lateral *lenis* cuando está entre vocales (*Sela[i]tse*). Dicho sea de paso, ese supuesto no facilita la asociación de los teónimos de Barbarin con el vasco actual *zelai* ('campo/a, prado').

Llama la atención la alternancia *Larrahi/Larahi* (y *Larache*), ya que quizá sea la misma que se documenta en varios dobles de Aquitania. Esta variación gráfica daría cuenta de una oposición basada en la intensidad y no en la cantidad.

Por último, si nos fijamos en las silbantes, puede suponerse que los signos <ts> y <ss> (*Herauscorritsehe*, *Sela[i]tse*, *Helasse*) corresponden a la misma consonante (fuerte), máxime cuando pueden estar en la misma secuencia (¿sufijo?). Por otro lado, tras nasal tenemos <s> (*Errensa-*), y no <ts>

o <ss>, quizá debido a la neutralización en favor de la fricativa (débil). En cualquier caso, no parece una casualidad; en el nombre del oferente del altar de Izcue / Izkue tenemos el mismo signo en la misma posición, es decir, puede leerse *Abisunso-* (cfr. *Onso* y *Onse* de Soria).

Las características de los posibles sonidos inventariados a la luz de los datos que disponemos se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Grañas utilizadas para escribir los nombres de las divinidades de Vasconia (2)

	In. pal., tras cons.	Entre vocales
Fonema fuer.	c	c, ts, ss, x?, rr, nn
Fonema déb.	L, H, S d	b, g, h, s, r, l

fuer.: fuerte. déb.: débil. in.: inicio. pal.: palabra. cons.: consonante.

5.2. Formación de los nombres

La mayoría de los teónimos serían formas derivadas, creadas mediante la unión de una raíz (o una base) y un sufijo, pero también podrían ser nombres simples o compuestos. Así, *Urde* de Muzqui / Muzki parece indivisible y *Lacubegi* de Ujué / Uxue tiene apariencia de compuesto. No se puede descartar por completo que *Lar(r)ahi* sea también un ónimo complejo, que *-hi*—en vez de una desinencia o un sufijo— sea un lexema (cfr. *Lohi-* de Aquitania). Hablando de la base (*i*del dios?) *Larra-* (cfr. top. *Larraona* / *Larragoa*, Na) cabe recordar que algunos autores creen que en la lengua vasca de la Antigüedad, en composición y en derivación, todavía no se producían en los primeros elementos los cambios comunes en euskera (*gizon* → *giza-*, *eme* → *ema-*). De igual forma, la primera parte o base de *Herauscorritsehe* parece un compuesto (*nombre + adjetivo*) y, también, quizá, la de *Itsacurrine*, a pesar de que su formación es más oscura.

Da la impresión, por tanto, de que a algunas bases (sean simples, sean compuestas) se les añadieron los sufijos *-sa* (*Errensa-*) y *-tse/i-(s)se?* (*Heraus-*

corritse-he, *Sela[i]tse*, *iHelasse?*), es decir, son, probablemente, nombres derivados.

Por lo tanto, se pueden distinguir los siguientes elementos onomásticos: *-begi* (*Lacubegi*), *-corri-* (*Herauscorritsehe*), *Erren-* (*Errensae*), *Heraus-* (*Herauscorritsehe*), *Lacu-* (*Lacubegi*), *Lar(r)a-* (*Larahe/Larahi/Larrahi*), *Urde-*, *-hi?* La totalidad, excepto el último, también se documentan en la Edad Media.

Para terminar, quisiera subrayar que no es cosa segura que las secuencias *Hela-*, *Itsa-* y *Sela(i)-* (< *isela* + (*h*)*i?*) sean en realidad raíces (o bases compuestas), ya que no se puede corroborar que su verdadera forma sea, precisamente, esa (*iHel-?*, *iHelas-?*; *iIts-?*, *iSel-?*).

5.3. Morfología

Sería lógico que los teónimos de los epígrafes tuviesen la marca de dativo, en la medida en que son los destinatarios de los votos que se hacen en los altares, y dado que cumplen la función sintáctica del complemento indirecto. En el conjunto que hemos desgranado hay dos ejemplos con desinencias del latín (*ERRENSAE* y *LOSAE/LOXAE*). En el resto de muestras no existe, sin embargo, ninguna huella clara de la declinación de dicha lengua. Es más: todas las demás divinidades (si se exceptúa a *LACVBEGI*) terminan en *-e* y en la mayoría de los casos se desconoce la naturaleza de ese elemento; no se ve con claridad qué son las vocales finales de *Helasse*, *Itsa* y *Sela(i)tse* o la secuencia *-he* de *Herauscorritsehe* y *Larrahe-*, ni si desempeñan alguna función gramatical o tienen siempre el mismo origen.

En primer lugar, no es imposible que, en algún caso, *-e* sea el resto de la desinencia latina de dativo *-ae*. Además, puede que a veces la última vocal forme parte de la base (simple, compuesta o derivada), de manera que dichos teónimos podrían ser formas no declinadas. Hay otra opción, ya que desde Luchaire (1879: 62, 68; *cfr.* Michelena, 1954: 422-425) algunos autores han postulado que en varios teónimos (de patrimonio vasco) hay una desinencia (arcaica) *-(h)e* de dativo, es decir, al final de esos nombres de dios/a –tanto después de vocal (provista de la letra *h*) como tras consonante– ven una vocal media difícil de explicar desde el latín.

La del dativo no es, en cualquier caso, la única vía para explicar qué son esas *-(h)e-s* finales de los teónimos. No se puede descartar por completo que en algún ejemplo, en origen, *-(h)e* tenga que ver con el morfema de genitivo (vasco), en concreto, con la expresión del grado superlativo, entre otras razones porque en el ámbito vasco –como en los demás lugares– los dioses latinos aparecen a menudo provistos de epítetos en superlativo (*Optimo maximo...*), aspecto que se manifiesta igualmente en formas adjetivadas de algunas lenguas vecinas (*Belisama*).

Si se acepta la hipótesis de que en *Herauscorritsehe* de Tardets / Atharrazte (*y Larahe* de Irujo / Iruxo?) *-he* puede ser la desinencia del genitivo (isuperlativo?) (cfr. Lakarra 2018: 141-144), cabe suponer también que *-hi* podría ser la marca (vasca) de dativo en *Larrahi* de Muruzábal de Andión / Muruzabal Andion y *Larahi* de Riezu / Errezu. Sin embargo, las únicas muestras de esa terminación *-hi* son las de Navarra / Nafarroa y, además, los antropónimos de Aquitania (basados en *lohi*) no hablan a favor de esa conjetura (ver Ariztimuño, 2018: 21-23 y 26-27).

Por otro lado, quienes tallaron la inscripción del teónimo de Irujo / Iruxo, por ejemplo, podían escribir **Larae* (sin esculpir la *-h*) (cfr. *Errensae...*) y convertir el teónimo en dativo añadiendo (solo) *-e* (en vez de *-he*) al tema *larra*. Huelga decir que, además de más económica, esa solución sería más correcta y más transparente desde el punto de vista del latín. Hay, pues, argumentos para dudar de la hipótesis de que *-(h)e* sea, en todos los casos, el antiguo morfema vasco del dativo, así como razones para suponer que algunos teónimos con *-e* están sin declinar.

En el caso de los que tienen *-tse* o *-(s)se* al final (*Sela[i]tse*, *Helasse*) no se puede excluir la presencia de un sufijo femenino equivalente a *-x(s)o/-so-*, ni tampoco que la vocal *-e* sea la moción de género. La terna de antropónimos *Ae(milius) Onso*, *Pontia Onse* y *Antestia Onse* del norte de Soria favorece o refuerza esa vía de estudio, ya que a la luz de esos *cognomina* se puede pensar que las vocales *-o* y *-e* distinguen el género. En suma, dado que en Aquitania y Soria –además de *-xso/-xo/-so*– hay indicios de la existencia del sufijo *-xe/-se* (cfr. Salaberri 2009: 205-212) (que, de hacerse, se declinaba en latín por la tercera [*-n-i*]), no descartaría del todo que en *Sela(i)tse* y

Helasse (y en *Herauscorritsehe*) tuviésemos ese mismo morfema y que ambos (el de Barbarin y el de Miñano Mayor / Miñao) fuesen nominativos.

La hipotética interferencia lingüística no sucedía siempre, no era un fenómeno general. En resumen, no puede descartarse que en los nombres propios de tronco vasco de la Antigüedad de Vasconia, de Aquitania y del norte de Soria, además de la desinencia arcaica de dativo, haya otros elementos: *-(h)e* morfema de genitivo (*isuperlativo?*) (*iHerauscorritsehe?*); componente *-(h)e-* (*Erhe*, *Erhexo-*, *Gerexo-*; *iArhe?*, *iArtahe/Artehe?*, *iEle?*, *iLahé?*, *iLarahe?*); *i-e-* moción de género? (en el sufijo *-tse/-se*; *Herauscorritsehe*, *Onse*; *iSela[i]tse?*; *iHelasse?*); fragmento *-e* (*Urde*, *Erge*); *-e* resto de la desinencia latina *-ae-* (*iSela[i]tse?*, *iHelasse?*); (ver cuadro 5).

6. Acerca de la naturaleza y extensión de la lengua vasca en época romana

Con solo diecisiete testimonios de nueve teónimos es tan difícil como arriesgado extraer conclusiones generales sobre los rasgos del lenguaje o sobre su difusión. Aparte de los inconvenientes y restricciones que conlleva la escasez de muestras, la naturaleza de las denominaciones (nombres propios de ámbito religioso) condiciona gravemente cualquier razonamiento. Tanto por el volumen de datos, como por su representatividad y características, el corpus estudiado no puede ser considerado, ni lejanamente, como exponente completo o pleno de la lengua vasca de la Antigüedad. Sin embargo, se pueden vislumbrar indicios o ideas generales que deberán confirmarse o descartarse en el futuro (con más datos), especialmente si se comparan con la teonimia de Aquitania y la antroponimia del sur de Vasconia (con nombres como los de Lerga).

No hay impedimento para aceptar que algunos nombres de divinidad son de origen vasco o, si se prefiere, no hay motivos para dudar de que sean de esa procedencia. Me refiero sobre todo a *Herauscorritsehe*, *Lar(r)ahi* y *Larahe*. Sin ser completamente transparentes o inteligibles, tienen un étimo vasco aceptable, se pueden explicar en parte a través del euskera y, además, en Aquitania hay teónimos similares o con componentes onomásticos pareci-

Tabla 5. Posible formación de teónimos con el componente *-(h)e*

T/A	Nombre	Base	-(h)e-	Suf.	-he	Des.	Cfr.
T	<i>Arhe</i> (Deo) (Aquit.)	Ar-	-he				<i>Arte</i> (t)
T	(Deo) <i>Artathe</i> (Aquit.)	Arta-	-he				<i>Arthe</i> (Deo) (t)
	(Deo) <i>Arthehe</i> (Aquit.)	Arte-	-he				
	<i>Arte</i> (Aquit.)	Arte					
T	<i>Ele</i> (Deo) (Aquit.)	El-?	-e?				<i>elge</i> , <i>elke</i> (n.c.) <i>elhe</i> (n.c.)
T	<i>Erge</i> (Aquit.)	Er-ge					<i>ergue</i> (n.c.)
T	<i>Erhe</i> (Aquit.)	Er-	-he				<i>Erge</i> (t)
A	<i>Ertexoni</i> (dat.) (Aquit.)	Er-	-he-	-xo			<i>Erge</i> (t)
	<i>Ereseni</i> (dat.) (Aquit.)	Er-	-e-	-se			
A	<i>Gerexo</i> (Aquit.)	Ger-	-e-	-xo			<i>Gere-</i> (a) (Vasc.)
T	<i>Herauscorritshe</i> (Vasc.)	<i>Herauscorri-</i>		-tse	-he		
T	<i>Lahe</i> (Aquit.)	La-	-he				<i>Larache</i> (t)
T	<i>Larathe</i> (Vasc.)	<i>Lara-</i>	-he				<i>Lahe</i> (t)

T.: teónimo. A.: antropónimo. Aquit.: Aquitania. Vasc.: Vasconia. Suf.: sufijo. Des: desinencia. n.c.: nombre común.

dos. Además de concordar con la distribución canónica de los fonemas de la lengua documentada allende los Pirineos en la Antigüedad, tienen un sonido peculiar y característico, la aspiración, que parece difícil no sea de raigambre vasca. Si se considera esta especificidad, quizá también *Helasse* debería pasar al mismo grupo, pero su estructura y parentesco no están tan claros como en los otros dos ejemplos. A primera vista, da la impresión de que *Urde* es también un nombre vasco (cfr. top. *Urdiáin / Urdiain*, Na). Por otra parte, aun siendo seguramente un teónimo creado y utilizado por vascoparlantes, la primera parte de *Lacubegi* parece un préstamo, es decir, una cosa es el origen y otra el uso. Quizá también habría que clasificar a *Errensa-* dentro del mismo apartado, pero, a pesar de ello, en este caso (a diferencia del anterior) la procedencia de la hipotética voz tomada en préstamo (*Erren-*) es desconocida; no hay otras afines en las lenguas vecinas. En cuanto a *Sela(i)tse* (y, en parte, tal vez, a *Helasse*), la grafía para plasmar un sonido (<ts>, <ss>) y un posible elemento (-tse, i-[s]se?) serían los principales argumentos para considerarlo(s) de tronco vasco. De la misma manera, las expresiones de dos fonemas (<ts> y <nn>) (y su ausencia en otras ocasiones) son las razones fundamentales para considerar *Itsacurrinne* como nombre vasco.

La mayoría de los teónimos, es decir, *Errensa-*, *Helasse*, *Itsacurrine*, *Lacubegi*, *Losa-/Loxa-*, *Sela(i)tse* y *Urde*, no tienen parientes con una base similar ni en Aquitania ni en los territorios vecinos (Celtiberia, Iberia, Galia). Las excepciones en ese sentido serían *Larahe*, *La(r)rahi* y *Herauscorritsehe*. Dicho brevemente, muchos de los teónimos que hemos analizado en este trabajo se asemejan poco a los de Aquitania.

Siguiendo con las diferencias, quisiera destacar que, en cuanto a la escritura, una de las más notables con respecto a los nombres de los dioses y diosas de Occitania es la «abundancia» de la grafía <ts> (cfr. *Ordunets-* de Muez), mientras que en el campo de los componentes la particularidad más reseñable puede que sea la terminación *-hi*. Entre las similitudes cabe destacar el elemento *-he* y el sufijo *-tse/i-(s)se?* (cfr. *-se/-xe*). Al hilo de ese último morfema, hay que subrayar que la cantidad de testimonios de númenes femeninos entre los teónimos de Vasconia no es insignificante (*Errensa-*, *Losa-/Loxa-*) y sería aún más relevante si se corroborase la presencia del

sufijo *-se/-xe* –que se documenta tanto en Aquitania como en el norte de Soria– en *Helasse*, *Herauscorritsehe* y *Sela(i)tse*.

Considerados individualmente los rasgos identificados no son indicadores determinantes, no conforman una imagen clara que permita caracterizar de forma evidente y en detalle la naturaleza del lenguaje, pero en conjunto (*cfr.* Gorrochategui 1984: 66) sí constatan la utilización en época romana de una lengua de tipo vasco en un amplio territorio de Vasconia (*cfr.* Zaldúa 2020: 75-81), sobre todo en Navarra / Nafarroa (al sur de Pamplona / Iruñea), perteneciente al mismo tronco que la documentada en Aquitania (y en el norte de Soria), máxime cuando entre los nombres de los dioses y diosas parece haber varios elementos documentados en euskera (*larra-*, *erren*, *herauts*, *urde*, *-korri*; *laku?*, *begi?*). En definitiva, no veo ninguna razón para dudar de que a comienzos de nuestra era en buena parte del territorio delimitado por los ríos Adur, Aragón, Ebro y Barbadún se utilizara un idioma de tipo vasco emparentado con el euskera. La toponimia (sobre todo los antrotopónimos; *cfr.* Salaberri & Salaberri 2020: 33) confirma que en la Antigüedad la lengua vasca estaba extendida en aquel territorio.

De cara al futuro, además de la búsqueda de nuevos datos y de la reconstrucción interna, una de las líneas de investigación más prometedoras será la que intente relacionar y enlazar los elementos onomásticos de la Antigüedad con el vocabulario vasco disponible desde el siglo XVI y con la antroponimia (y toponimia) que se documenta desde el siglo X-XI.

7. Referencias¹

ARIZTIMUÑO, B. (2018). SENI eta LOHI (sudurkari galduaren bila), in J. A. Lakarra & B. Urgell (ed.), *Studia Philologica et Diachronica in honorem Joakin Gorrotxategi. Vasconica et Aquitanica*: 19-31. Bilbao: UPV/EHU. ASJU, 52(1-2).

AUTORES VARIOS (2015). *Lenguas y hablantes de Álava en un mundo multilingüe*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

¹ Solo indico las referencias mencionadas en esta síntesis, no todas las que he utilizado en el original.

CATALÁN, D. (ed.) (1957). *Miscelánea homenaje a André Martinet. Estructuralismo e historia*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

GORROCHATEGUI, J. (1984). *Onomástica Indígena de Aquitania*. Bilbao: UPV/EHU

——— (2015). «Arabako (eta inguruko) hizkuntzak antzinatean / Las lenguas de Álava (y alrededores) en la antigüedad», in Autores varios, *Lenguas y hablantes de Álava en un mundo multilingüe*: 5-20. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

——— (2018). «La lengua vasca en la Antigüedad», in J. Gorrochategui & I. Igartua & J. A. Lakarra (eds.), *Historia de la lengua vasca*: 245-305. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

——— & RAMÍREZ, J. L. (2013). «La religión de los Vascones, una mirada comparativa. Concomitancias y diferencias con la de sus vecinos», *Cuadernos de arqueología de la Universidad de Navarra*, 21: 113-149.

GORROCHATEGUI, J. & IGARTUA, I. & LAKARRA, J. A. (eds.) (2018). *Historia de la lengua vasca*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

HARTSUAGA, J. I. (2004). *Euskal mitologia konparatua: jentilen akabaera*. Donostia-San Sebastián: Gaiak.

LAKARRA, J. A. (2018). «La prehistoria de la lengua vasca», in J. Gorrochategui & I. Igartua & J. A. Lakarra (eds.), *Historia de la lengua vasca*: 23-244. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

LUCHAIRE, A. (1879). *Étude sur les idiomes Pyrénéens de La région française*. Paris: Maisonneuve et compagnie éditeurs.

MARTINET, A. (1950). «De la sonorisation des occlusives initiales en basque», *Word*, 6(3), 224-233.

MICHELENA, L. (1951). «La sonorización de las oclusivas iniciales. A propósito de un importante artículo de André Martinet», *BAP*, 7: 571-582.

——— (1954). «De Onomástica Aquitana», *Pirineos*, 10: 409-455.

——— (1957). «Las antiguas consonantes vascas», in D. Catalán (ed.), *Miscelánea homenaje a André Martinet. Estructuralismo e historia*: 113-157. La Laguna: Universidad de La Laguna.

——— (1961). J. M. Blázquez, *Religiones primitivas de Hispania*, *Zephyrus*, 12: 197-202.

——— (1963). *Leguas y protolenguas*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

——— (1964). *Textos arcaicos vascos*, Madrid: Minotauro.

——— (1977). *Fonética Histórica Vasca* (2ª ed.). Donostia-San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa, Publicaciones del seminario Julio Urquijo.

OIHENART, A. (1638). *Notitia utriusque Vasconiae, tum Ibericae, tum Aquitanicae*. París: imprenta de Sébastien Cramoisy.

SALABERRI, P. (2009). *Izen ttipiak euskaraz*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca.

——— (2018). «El euskera en la Edad Media», in J. Gorrochategui & I. Igartua & J. Lakarra (eds.), *Historia de la lengua vasca*: 307-367. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

——— & SALABERRI, I. (2020). «Nafarroako toponimia nagusia aztergai: *-oi(t)z, -o(t)z, -(i)(t)z* duten herri izenen inguruan», *FLV*, 129: 7-38.

VELAZA, J. (2018). «Navarra», in I. Velázquez (ed.), *Hispania Epigraphica 2012. Archivo Epigráfico de Hispania*: 172-173. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

VELÁZQUEZ, I. (ed.). (2018). *Hispania Epigraphica 2012. Archivo Epigráfico de Hispania*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

ZALDUA, L. M. (2020). *Gipuzkoa Antzinaroan: hizkuntzak eta eremu linguistikoak onomastikaren argitan*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca.

——— (2022). *Euskal Herriko Antzinaroko jainko eta jainkosen izenak*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca.

Liburu aipamenak

Reseñas de libros

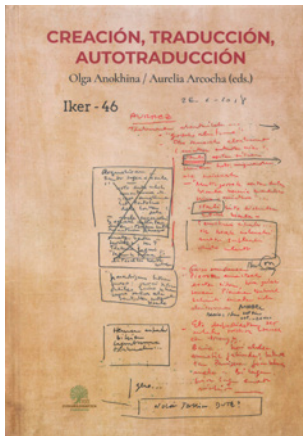
Comptes rendus de livres

Book reviews

Creación, traducción, autotraducción

Anokhina, Olga eta Aurelia Arcocha (ed.)
2023an argitaratua, 274 or.
Argitaletxea: Euskaltzaindia - Iberoamericana
ISBN: 978-84-126313-3-3

ETXEBARRIA, Arantza
Bizkaiko Foru Aldundia
arantza.etxebarría@bizkaia.eus
DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.270>



Creación, traducción, autotraducción izenburuean datorkigu Iker bildumako 46. zenbakia, edizio-lanak Olga Anokhinak eta Aurelia Arcochak eginda. 2019ko maiatzean Bilbon egindako «Idazkien eta hizkuntzen arteko itzulpena: eskuizkribuak, inprimakiak, literatura-artxiboak» nazioarteko mahai-inguruan aurkeztutako lanak bildu dira bertan. Beraz, mahai-inguru hartan literaturaren itzulpen-gintzaz eta sorkuntza-lanaz aritutako entzute handiko adituek parte hartu dute liburu honetan ere: Olga Anokhina, Patrick Hersant, Delfina Cabrera, Max Hidalgo, Bernardo

Atxaga, Eva Gentes, Rainer Grutman, Christian Lagarde, Mari Jose Olaziregi, Jon Casenave, Elizabete Manterola eta Aurelia Arcocha.

Liburua erraz irakurtzeko moduko bilduma dugu. Hamabi lan biltzen ditu, hiru ataletan multzokatuta, eta lan guztiek egitura bera daukate. Artikulu guztien amaieran, ondorio batzuk ateratzen dira, eta bibliografia zabalak eskaintzen da. Irakurketa errazteko eta artikuluan landuko den gaian

kokatzeko, lan bakoitzaren hasieran datorren laburpenaz gain, gako-hitz batzuk jasotzen dira. Gako-hitz horietako askori esker, liburuaren gai nagusiak laburbiltzeko gai izango gara. Besteak beste, honakoak: zentraltasuna, ospea, eskuizkribua, elebitasuna, eleaniztasuna, ahotsa...

Liburuaren lehenengo atalean, ikuspegi genetikoaren aterkipean bildu dira lanak. Idazle elebidunen edo eleaniztunen sormen-prozesua hartzen da abiapuntu moduan. Idazle horien ezaugarriez honelaxe dio Olga Anokhi-nak: «...yo veo como una persona que, durante el proceso de escritura, utiliza dos o más idiomas, cuyas huellas -explícitas o implícitas-, pueden encontrarse tanto en las obras publicadas, como en los documentos preparatorios del escritor...». Liburuaren itzulpenean itzultzaileekin lankidetzan parte hartzen duten idazleei buruz, berriz, Patrick Hersantek gehitzen digu «*La colaboración es también una experiencia de escritura, cuyos efectos se perciben, no solo en la traducción en curso, sino en la obra venidera*». Beraz, sormena zentzu zabalean ulertzen da, ez bakarrik idazleak lanaren lehen bertsioa eraikitzean egiten duena, baita lana itzultzean beste egile batekin batera egiten duena ere.

Bigarren atalak beste alderdi bat du aztergai: itzulpena, autoitzulpena eta idazketa-estrategiak literatura hispanikoan. Atal honetan beste ikuspegi batetik heltzen zaio sormenaren, itzulpenaren eta autoitzulpenaren gaiari. Eremu urriko hizkuntza batean idaztea hautatzen duen idazleak hautu kontzientea egiten du, eta lan horren balizko zabalkundearen aurrean ere erabakiak hartzen ditu. Ildo horretatik, Bernardo Atxagak honako hau esaten digu: «*No importa que la lengua que elija en un primer momento sea minoritaria (...) Existe la posibilidad de la traducción, tanto más real por cuanto la inmensa mayoría de los escritores en lenguas-asteroide conoce como mínimo una lengua-sol o una lengua-planeta y puede hacer la tarea él mismo. La lengua minoritaria no encierra a ningún escritor, porque siempre va acompañada*». Egile horietako batzuek beren lanak itzultzea erabakitzen dute; izan ere, Eva Gentesen esanetan, «*Para muchos autotraductores sistemáticos, la autotraducción se convierte en una parte integral del proceso creativo*». Gentesek berak esaten digu autoitzulpena fenomeno kolektiboa dela euskaraz, galizieraz eta katalanez idazten duten egileen artean, baina autoitzulpenak egiteko motibazioak, maiztasuna, itzulpen-prozesua, itzulpenen norabidea eta ikusgarritasuna, ostera, askotarikoak direla.

Liburuaren hirugarren atalak, azkenik, euskara eta literatura-itzulpena hartu ditu hizpide, aro garaikidera etorrira. Nola jokutzen dute euskal idazleek beren lanak euskara ez den beste hizkuntza batera itzultzearen aurrean? Haiek itzultzen dituzte beren sormen-lanak? Beste itzultzaile batek itzultzen ditu lanok? Etengabeko elkarrizketan egiten dituzte itzulpenak egileak eta itzultzaileak? Idazleek beren lanak itzultzen dituztenean, sormen-lanak itzuli barik egokitu egiten dituzte beste hizkuntza batean ematerakoan? Lanak itzuli ondoren, idazleek jatorrizkoak berrikusten dituzte eta bigarren bertsioak eragindako birsortze-lana egiten dute? Galdera horien guztien eta beste batzuen erantzunak aurkituko ditugu atal honetako artikulua interesgarrietan. Horrez gain, zenbait euskal idazleren kasua aztertzen da, haietako bakoitzak hautu bat egiten baitu gai honi dagokionez.

Argi ikusten da, beraz, liburuan orokorretik partikularrera doan ibilbidea egiten dela. Sormena, itzulpena eta autoitzulpena sormen-prozesuaren ikuspuntutik, hori guztiori literatura hispanikoa oinarri hartuta eta, amaitzeko, euskara eta literatura-itzulpena ardatz izanda. Ibilbide horretan, lan argigarrien eskutik, irakurleak ere bidaia intimoa egingo du, askotariko ikuspegiaren aurrean alde batera edo bestera jokatu daitekeela ikusiko baitu, eta hizkuntzaren alderdia gaindituta, sormenaren eta giza adierazpenaren benetako funtsa arakatzeko aukera izango baitu.

Ildo horretatik, sintesia egiteko edo titular nagusia lerrootara ekartzeko gogoz, liburuan aipatzen diren berba guztien artean, nik bat hautatuko nuke: ahotsa. Azken batean, idazleek beste hizkuntza batzuetan ahotsa izateko erabiltzen dituzten estrategiak hartu dira hizpide orriotan. Ahotsa, idazle batek bere barrua adierazteko daukan tresnarik behinena. Eta, ahozkoaren ostean, Atxagaren berbak erabiliz, «*¿qué es un manuscrito? Pues, lo siguiente a la voz, lo segundo más íntimo y particular de una persona*». Hori da, azken finean, lanotan luze-zabal irakurriko duguna. Egile bakoitzak bere barruko ahotsa adierazteko erabiltzen dituen estrategiak.

Amaitzeko, liburu hau gomendatuko nieke literatura-sormenaren eta itzulpenaren arteko bidegurutzean interesa duten guztiei. Esango nuke liburuak ikuspegi interesgarri eta askotarikoak eskaintzen dizkigula sormen-prozesuaz eta hizkuntzen arteko joan-etorriaz. Orriotan, sormen-lana,

itzulpena eta autoitzulpena sakonago ulertzeko bidaia kognitiboa egitera gonbidatzen gaituzte, hainbat begirada erabiliz, gaian aditu diren idazleen eskutik. Azken finean, liburuak gogoeta egitera bultzatzen du. Izan ere, gero eta globalizatuagoa den mundu honetan, aukera bat al da (auto)itzulpena?

Libros en el terreno de juego: Literatura vasca y fútbol

Boillos, Mari Mar eta Kortazar, Jon (Arg.)

2023an argitaratua, 256 or.

Argitaletxea: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

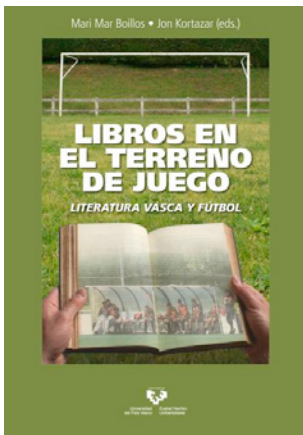
ISBN: 978-84-1319-557-5

CALVO UGARTE, Oihane

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

ocalvo007@ikasle.ehu.eus

DOI: <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.271>



Mari Mar Boillosek eta Jon Kortazarrek argitaratutako *Libros en el terreno de juego: Literatura vasca y fútbol* liburua bi diziplina hurbil bezain ezberdinen gurutzaketatik sortu da: literatura eta futbola. Bi eremu horien arteko harremanaren ikerkuntza gauza berria da; izan ere, futbola literaturaren ikuspegitik jorratzeaz gain, eta literatura futbolaren inguruan nola taxutzen den hausnartzeaz gain, ez da lehenago futbolak euskal letretan duen presentziari buruzko ikerketa-lanik egin, liburuaren argitaratzaileek sarreran adierazten duten bezala.

Aipatzekoa da liburu hau LAIDA Ikerketa Taldeak *Egungo euskal Literatura eta Futbola* (2020) eta *Egungo euskal Literatura eta Futbola II* (2022) aleetan argitaratutako lan ezberdinen bilketatik eta itzulpenetik datorrela. Hala ere, argitalpen honetan ageri diren lanak ez datoz bat jatorrizko tes-

tuekin, hainbat aldaketa egin baitira euskal literatura sistema osoa ezagutzen ez duen edo eskuratu ezin duen hartzaileari irakurketa errazteko asmoarekin: ez dira argitaratzen gaztelaniara itzuli gabeko idazleen lanak aztertzen dituzten kapituluak, euskaraz idatzitako kapituluak egokitzen dira gaztelaniazko bertsio berriak aurkeztuz, eta beste kapitulu berri batzuk gehitu dira, euskarazko kontakizun laburrei buruzko lanen ordez, gaztelaniazko euskal egileen ipuinak aztertzen dituztenak azalduz.

Eraitza gisa, Mari Mar Boillosek eta Jon Kortazarrek hamahiru kapituluatan egituratutako obra aurkezten dute, futbola-literatura tandemean zehar-begirada jarritz. *Investigación* lehen zatian –kapitulu kopuruan zabalena, hamar guttira–, futbola ageri den generoetan zehar bidaiatzera gonbidatzen gaituzte: eleberria, ipuina, zinema, Haur eta Gazte Literatura, saiakera, antzerkia eta *freestylea*, eta, aldi berean, literaturaren eta futbolaren munduaren ikuspegi pedagogiko-didaktikoa eskaintzen digute *Didáctica y lectura* bigarren zatian.

Esan bezala, liburuan ikerketari eta didaktikari buruzko kapituluak bi ataletan banatuta daudenez, bi lerro paralelo gisa irakurtzea egokia litzateke, nahiz eta estuki elkarri lotuta egon, bi atalen arteko koherentzia tematikoa agerikoa izanez. Horrela, Yvette Sánchez San Gallen Unibertsitateko irakasleak futbolari buruzko literaturaren ezaugarriak azaltzen dituen eta horretan ageri diren gai posibleei buruz hausnartzen duen «Nichos deportivos en la literatura» izeneko testu batekin ematen dio hasiera lehen zatiari. Aditu horrek agerian jartzen du literatura-lan “handien” arte jasoaren eta futbolaren bidez ordezkatzeko den masa-kulturaren arteko bereizketa tradizionala. Horrez gain, Sánchezek goi eta behe kulturaren arteko (ustezko) distantzia lausotuz joan dela aldarrikatzeko edo islatzeko helburuarekin bi lanen garrantzia azpimarratzen du: Juan Villoro idazlearen *Los once de la tribu* (1995) eta Jorge Valdano futbolari ohia-
ren *Cuentos de fútbol* (1995) kontakizunen antologia. Ikuspegi aldaketa horren ondorioz, egileak idazle askorentzat inspirazio-iturri izan diren beste kirol batzuek literaturaren esparruan izan duten presentziari eta onarpenari buruz hausnartzeko aukera izan du; esate baterako, boxeo, kalitatekotzat jotzen diren hainbat eleberri eta kontakizunen protagonista edo atze-oihala.

Aiora Sampetro Alegriaren eta Jon Kortazarren egiletzaren hurrengo bi kapituluak futbolak euskal eleberrian izan duen presentziaren historia gisa irakur daitezke (salbuespen saihestezinekin). Alde batetik, Aiora Sampetro Alegriak baloiaren mundua irudikatzeko moduen argi-ilunak aztertzen ditu Kirmen Uribe, Juan Mari Irigoien, Etxeberria anaiak edo Bernardo Atxaga bezalako euskal egileen lanetan, euskal eleberriaren joera nagusia futbola euskal klubien jarraitzaileen edo kirolzaileen ikuspegitik lantzea dela ondorioztatuz. Bestetik, Jon Kortazarrek futbolaren eta nortasunaren, nazioaren indarraren eta haurtzaroko ametsen arteko harremanaz maisuki hitz egiten digu Ramiro Pinillaren *Aquella edad inolvidable* (2012) eleberriaren bitartez. Bi kapitulu horiei (eleberrian oinarritutakoak) Miren Gabantxok idatzitako hirugarren bat gehitu behar zaie. Bertan, Jon Kortazarrek futbolari buruzko literaturan nortasunari eta nazionalitateari buruz egindako azterketa osatzen da, baina, kasu honetan, zinemaren alorretik jorratuz. Kazetariak azterketa aurrera eramateko Luis de Castresanaren *El otro árbol de Guernica* (1967) liburua aukeratu du, Pedro Lazagaren izenburu bereko filmarekin batera. Bai Kortazarrek, bai Gabantxok, aztertutako lanetan abertzaletasunaren garapenari buruzko zio eta arrazoi ideologikoak plazaratu dituzte; zehazki, frankismoak tradizioz euskal nortasunarekin lotutako elementuak –Athletic Club de Bilbao, Gernikako bonbardaketa– erabili eta manipulatu izana propagandarako, espainiar nazionalismo identitarioa sendotzeko xedez.

Lehenengo lau kapitulu hauekin batera, Paloma Rodríguez-Miñambres eta Xabier Etxaniz eta Karla Fernández de Gamboak batera ekoizitakoek, euskal literaturan futbolari buruzko ipuinei protagonismo berezia eman die. Paloma Rodríguez-Miñambresen kapituluak gaztelaniaz idatzitako futbolari buruzko bost euskal kontakizunen analisisa dakarkigu, zehazki: Roberto Mosoren *Cuentos y susedidos bastos* (1992) liburuaren barnean dagoen «Minuto 88. Penalti»; Bernardo Atxagaren «Sobre el tiempo», Jorge Valdano prestaturako *Cuentos de fútbol* (1995) antologia ospetsuan (1995) argitaratua; Juan Carlos Márquezen «Belgrado 1976», *Llenad la tierra* (2010) liburuan irakur daitekeena; «La hinchada que no estuvo allí», Aixa de la Cruzek Athletic Club Fundazioak bultzatutako *Talismana* (2018) libururako idatzia, eta Galder Regueraren «Etxeberria decide», *Urdin-gorri* (2019) li-

burutxoan sartua, Errealak eta Kornerrek babestua Festival de Cultura y Fútbol markoaren barruan. Hain denbora-arku zabala izanez, oso interesgarria da egileak bost idazleen asmoak, estiloak eta nahiak proiektatzeko duen modua, betiere futbola pertsonaien bizitzan sartzen den eta haien bizitzetan aparteko eragina duen elementu gisa hartuz. Xabier Etxanizek eta Karla Fernández de Gamboak, berriz, gauza bera egiten dute ipuinen analisiarekin, baina fokua Haur eta Gazte Literaturan (HGL) jarriz. Futbolari buruzko euskal HGLtik ibilbide laburra egin ondoren, bi egileek Xabier Mendi-gurenen *Hiru Sopranoak* (2015) obraren azterketa zehatza egiten dute, euskal idazleek futbola beste gai batzuei buruz hitz egiteko oinarri gisa erabiltzeko duten joera argi eta garbi islatuz; hau da, euskal HGLn futbola beste gai askori buruz hitz egiteko aitzakia baino ez dela ondorioztatuz.

Ondoren, David García Camesek, Karlos del Olmok, José Antonio Morlesínek eta Jon Martin-Etxebestek beste genero batzuk jorratzen dituzte, liburuaren lehen zatia amaiara emanaz. David García Cames futbolzale amorratua saiakeraren generoan murgildu da, Txoporen mitoaren (Iribar) azterketa bikaina eginez bi lanetan: Eduardo Rodrigálvarezen *Un soviético en la catedral* (2014) eta Galder Regueraren *Hijos del fútbol* (2017). Egileak ondo azaltzen duen bezala, poetek eta narratzaileek gehien ikertu duten figura literarioetako bat atezainarena izan da beti, eta horrela islatzen da García Camesek aztertutako bi lanetan, non José Ángel Iribar, Athletic Clubeko atezain eta sinboloa, perfekzioaren adibide gisa proiektatzen den, atean eta atetik kanpo, soiltasuna, zorrotasuna eta irmotasuna bezalako balio telurikoak emanaz: “Ya sea en la forja de la identidad del hincha o en la transmisión de la condición athleticzale de padre a hijo, el mito del Txopo actúa como canalizador, piedra de toque y punto de referencia” (134). Karlos del Olmoren gidaritzapean, antzerkiaren munduan murgiltzen gara, eszenan kokatuz. Idazle eta antzerki-kritikariak, alde batetik, futbolaren eta antzerkiaren arteko paralelismoak planteatzen ditu, isomorfismora joz; izan ere, ikuskizunek antzeko egitura dute elementu ludikoari eta ikusleen pasioen sublimazioari dagokienez. Bestalde, bi antzezlan nabarmentzen ditu: *Yo soy Pichichi* (2018), Rafael Moreno Aranzadi Athleticeko jokalariaen istorioa kabaret tragikomiko moduan kontatzen duen komedia musikala, eta *Jokoz kanpo* (2017), futbolak zaleen artean pizten

dituen pasioei eta sentimenduei buruzko parodia egiten duen Mikel Pagadizabalen, Nagore Aranbururen eta Anartz Zuazaren lana. Del Olmok bi lan horien egiturazko eta gaikako elementuen azterketa zehatza egiten du, gai sozialak ere azpimarratuz eta elite literarioaren artean oso zabalduta dagoen ideia ekarriz: futbola herriaren opioa da eta gizakia alienatzen laguntzen du, hain zuzen ere. Futbolak sortzen duen pasioen irakinaldi horren hariari jarraituz, sentimendu nazionalistaren garapenean duen eragina ere aipatzen du Del Olmok.

Hurrengo kapitulua José Antonio Morlesínek sinatutako testuari dago-
kio. Kapitulu hori liburuaren eta futbolaren arteko loturan ardatzen da, liburuaren azaletako futboleko irudikapen bisualei buruzko azterlanaren bidez. Horiek osatzen dituzten elementu guztien esanahietan sakontzen da eta arreta berezia jartzen zaio funtsezko bi elementu grafikori: jokalariak eta baloia. Egileak futbol-taldeen –bereziki, Athletic Cluben eta Errealaren– bereizgarri izan ohi diren identitate-elementu horiek aztertu eta identifikatzen ditu: eleberrri eta kontakizunen azaletan ohikoak diren koloreak, objektuak, formak eta siluetak. Morlesínek diseinatzaileek edukia interpretatzerakoan eta testuen ñabardurak atzematerakoan egindako proposamenen aniztasuna azpimarratzen du, azal klasikoenetik hasi eta abangoardista edo berritzaileenetaraino. Azkenik, Jon Martín-Etxebesteren eskutik futbolak *freestyle*an duen presentzia ezagutuko dugu. Genero hori zertan datzan azaltzeaz gain, praktika hori futbolarekin alderatzen du, bi elementu horiek agertokietan duten bizikidetzari buruzko diskurtso iradokitzaile eta ongi tratatu batetik abiatuta.

Liburuaren azken hiru kapituluak, pedagogiari eta didaktikari eskainitako bigarren zatia osatzen dutenak, orain arte deskribatutako futbol-literatura bikoteari buruzko azterlanen objektuen ikerketatik kanpo daude nolabait. «El uso pedagógico del fútbol en el espacio de las humanidades» lanean, Ana Merinok, Iowako Unibertsitateko irakasle eta 2020ko Nadal sariaren irabazleak, bere esperientzia eskaintzen digu, futbolaria buruzko literaturaz baliatuz –mota guztietako literatura-generoak: kazetaritzakoak, zinematografikoak edo baita marrazki bizidunak ere–, ikasleen arreta bereganatzeko eta motibazioa bultzatzeko, bai eta letretako eta irakurketako zaletasuna transmititzeko ere. Irakurketaz ari garela, Miren Billelabeitiak idatzitako kapitulura iritsiko

gara. Bereziki erakargarria da nola hausten duen futbol-jokalariek irakurtzen ez dutelako mitoa. Hamabi euskal jokalariri egindako elkarrizketek agerian uzten dute egiten dutela, eta, gainera, irakurzale handiak direla. Galdetegi ireki bat erabiliz, Billelabeitiak euskal futbolarien maiztasun, irakurketa genero eta giro mesedegarrietan sakonduko du. Azkenik, «Los vestuarios del festival *Letras y Fútbol*» izeneko kapitulua Mari Mar Boillozen eta lehen aipatutako Galder Regueraren arteko elkarrizketa intimista labur baina sakon batek osatzen du. Bertan, Athletic Club Fundazioak sustatutako *Letrak eta Futbola* ekitaldiko zirrikituetan barneratuko gara.

Laburbilduz, *Libros en el terreno de juego: Literatura vasca y fútbol* kontuan hartu beharreko materiala izango da, zalantzarik gabe, irakasle, ikertzaile eta ikasketa literarioen ikasleentzat. Inoiz ez da halako ikerketarik egin euskal literaturaren esparruko futbola-literatura harremanari buruz, non egindako analisiak generoen arteko mugetatik haratago doazen, eta kirol erregeari, aisialdiari eta masa-kulturari dagokienez, goi eta behe literaturaren arteko banaketaren inguruko aurreiritzia zalantzan jartzera gonbidatzen duten. Mari Mar Boillosek eta Jon Kortazarrek futbolaren eta literaturaren arteko zubiak eraikitzea lortu dute, eta agerian geratu da ustezko norgehiagoka hori ez dela horrelakoa, futbola eta literatura ez baitira baztertzailak eta elkarriz lotuta baitaude. Futbolak grina eta ilusio kolektiboak pizten ditu, gizartean partekatutako sentimenduak eta identitateak biltzen dituen osagaia da, gaur egun euskaraz idazten den literaturan islatzen dena. Beraz, liburu hau pizgarri handia izan daiteke futbol-literatura loturaren alorrean ikertzen eta sakontzen jarraitzeko.

Erreseina honen azken paragrafoa konplexua baina ezinbestekoa den primerako argitalpen- eta ilustrazio-lana goraiatzeko gordeta egon behar du. Kapitulu batzuetan ageri diren irudiek argumentuaren haria ulertzen laguntzeaz gain, alderdi formal eta eduki guztietan obra koherentea, osoa eta iradokitzailea sortzen laguntzen dute.

Erreferentzia bibliografikoak. Aipatutako corpusa

AGIRRE, K. & DE LA CRUZ, A. (2018). *Talismana*. Athletic Club Fundazioa.

BOILLOS, M.M. & KORTAZAR, J. (Arg.) (2020). *Egungo euskal literatura eta futbola*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

——— (Arg.) (2022). *Egungo euskal literatura eta futbola II*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

CASTRESANA, L. (1967). *El otro árbol de Guernica*. Ediciones El Arenal.

LAZAGA, P. (Zuz.), MASÓ, P. (Gidoilaria) & SORIA, F. (Gidoilaria). (1969). *El otro árbol de Guernica. e* [Pelikula]. C. B. Films Producción S. A.

MÁRQUEZ, J. C. (2010). *Llenad la Tierra*. Menoscuarto.

MENDIGUREN, X. (2015). *Hiru sopranoak*. Elkar.

MOSO, R. (1992). *Cuentos y susedidos bastos*. Edición Julen Sordo.

PAGADIZABAL, M. (Egilea), ARANBURU, N. (Egilea) & Zuaza, A. (Egilea eta Zuz.). (2017). *Jokoz kanpo*. [Antzezlan]. Borobil.

PINILLA, R. (2012). *Aquella edad inolvidable*. Tusquets.

REGUERA, G. (2017). *Hijos del fútbol*. Seix Barral.

——— & GORROTXATEGI, A. (2019). *Urdin-gorri*. Donostia Kultura; Real Sociedad Fundazioa.

RODRIGÁLVAREZ, E. (2014). *Un soviético en la catedral*. Libros del K.O.

TELLERÍA, P. (Zuz.). (2018). *Yo soy pichichi*. [Antzezlan]. Pabellón 6.

VALDANO, J. (1998). *Cuentos de fútbol*. Alfaguara.

VILLORO, J. (1995). *Los once de la tribu*. Aguilar.

Euskera ikerketa aldizkariaren idazketa arauak

Normas de redacción de la revista *Euskera* ikerketa aldizkaria

Règles de rédaction de la revue *Euskera* ikerketa aldizkaria

Guidelines for contributors to the journal *Euskera* ikerketa aldizkaria

Euskera ikerketa aldizkariaren idazketa arauak

Hauek dira *Euskera* ikerketa aldizkariaren oinarrizko idazketa arauak. Aldizkarira aurkezten diren lanek araubide hori bete beharko dute. Hala-ber, malgutasuna eskaini eta arautuak ez dauden xehetasunak bideratzeko, Humanitateetako Chicago estiloak finkatzen dituen arauak onartuko dira (<https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>).

Euskera ikerketa aldizkariaren helburua ikerketa-lan originalak diren artikuluko akademiko eta zientifikoak argitaratzea da.

Eskuizkribu bat ebaluaziorako igorri aurretik, berratu egin behar da haren edukiak aldizkariaren jakintza-esparruetara egokitzen direla.

Eskuizkribu motak. Egileentzako orientabide modura, *Euskera* ikerketa aldizkariak bere jakintza-esparruetako eskuizkribu mota hauek onartzen ditu:

1. Artikuluak: ikerketa-lan originalak, jite teoriko zein enpirikodunak, garapen tekniko eta analitiko egokia dutenak, eta alorreko aldizkari zientifikoek erabiltzen duten ohiko formatua izatea.
2. Ikerketa artikuluei eskatzen zaien hedadura, garapen teoriko eta zehaztasun analitikoa izan gabe, labur-labur, aurkikuntza esanguratsuak, ekarpen berriak eta orain arteko literatura zientifikoaren interpretazioak egiten dituzten azterketak eta ikerketa-oharrak.
3. Dokumentuak eta txostenak: aldizkariaren ikerketa-esparruan egin diren dokumentazio eta material-ekarpenen behaketa- eta azterketa-lanak.
4. Liburuaren iruzkinak: aldizkariaren jakintza-esparruan, interes akademikoa duten argitalpen berriak aztertzen dituzten saiakera izarako lanak.

Hizkuntzak. Artikuluak, oharrak, txostenak eta iruzkinak Euskal Herriko mundu akademikoan erabiltzen diren hizkuntzatan argitaratuko dira. Beren-beregi euskaraz argitaratzea sustatuko da, baina ingelesez, gaztelaniaz eta frantsesez idatzitako lanak ere lekua izango dute. Horietatik kanpo bes-

te hizkuntzaren batean idatzitako artikulua iritsiko balitz, Idazketa kontseiluak erabakiko luke onartu ala ez.

Lanak igortzea. Eskuizkribuak aldizkariaren webgunea erabiliz helarazi behar dira. Lehenbizi erregistratzeko urratsak bete behar dira, eta ondoren, fitxategiak *Euskera* ikerketa aldizkarira igortzeko jarraibideak bete behar dira. Eskuizkribuarekin batera aurkezpen gutun bat erantsi behar da, eta hor artikulua tipologiaren berri emateaz gain, hura aintzat hartzeko eta aztertzeko eskaria egingo da. Gutun horretan, egileak lauzpabost lerrotan lanaren ekarpena ere azalduko du. Halaber, lana beste aldizkari batzuetara igorri ez izanaren adierazpena egingo du, eta egile eskubideak lagako dizkio aldizkariaren editore den Euskaltzaindiari.

Lanen aurkezpenak. Eskuizkribuak igortzean, egilea esaten ari da aldizkariaren lanak aurkezteko prozedurak ezagutzen eta onartzen dituela eta, halaber, *Euskera* ikerketa aldizkariaren argitalpen prozedura onartzen duela.

Igorritako artikulua behin betikoak izango dira, behar bezala idatziak, akats linguistikorik eta mekanografikorik gabeak. Horretarako, komeni da nork bere ordenagailuan zuzentzaile ortografikoa instalaturik izatea eta hura aplikatzea artikulua Euskaltzaindira bidali baino lehenago.

Artikulua hasieran, egilearen/egileen kidetza (unibertsitatea, ikergunea, erakundea, etab.) eta helbide elektronikoa ezarriko dira.

Testua idazteko 1,5 lerroartekoa erabiliko da, eta zein-nahi argitasun edo zuzenketatarako, orrialdearen albo bietan, 1,5 cm-ko koskarekin idatzirik aurkeztuko dira lanak. Orrialdeak eta oin-oharrak segidako zerrendan zentratuko dira.

Testu-gorputza 12 puntukoa izango da.

Esparru akademikoan ohikoak diren letra tipoak onartuko dira (Arial, Times New Roman, Calibri...). Artikuluaren atal eta azpialal guztiak zenbaki arabiarretan eta hierarkikoki zenbakituko dira: 1., 1.1., 1.1.1., 1.2., 1.2.1., 2., etab.

Beste hizkuntza bateko hitz solteak letra etzanez idatziko dira. Halaber, letra etzanez idatziko dira liburuen izenburuak eta aldizkariaren izenak.

Artikuluak, zuriuneak aparte, ez dute 30.000 karaktere baino gutxiago eta 60.000 baino gehiago izango (tauletako testuak barne). Liburu aipamenek, hemen ere zuriuneak aparte, ez dute 6.000 karaktere baino gutxiago eta 10.000 baino gehiago izango.

Originalak (bi kopia, horietarik bat anonimoa) nahitaez euskarri elektronikoa (DOC(X), ODT edo RTF formatuetan) eta aldizkariko webguneko plataformaren bidez helaraziko dira. PDF bertsioa ere bidali behar da.

Taulak eta irudiak. Lerro eta zutabeetan ematen den informazioa TAULA izenarekin izendatu behar da. Argazkiak eta grafikoak IRUDIA izenarekin izendatu behar dira. TAULAK eta IRUDIAK ordena kronologikoaren arabera zerrendatu behar dira, taulak alde batetik eta irudiak bestetik. Bietan iturria adierazi behar da. Taulak eta irudiak deskribatzeko oinak 10eko letra-gorputzarekin idatziko dira, esandako horien aurretik.

Orokorrean, material grafikoa, mapak, laminak, argazkiak eta abar 1300 pixeleko gutxieneko zabalera tamaina izango dute eta 300 dpi-ko bereizmena. Irudiak eta taulak, eskuizkributik aparte, beste fitxategi batean txertatuta igorri behar dira. Irudi kopuruaren ondorioz, artikulua luzerak araututako muga gainditzen badu, aldizkariaren Idazketa kontseiluak erabakiko du argitaratu ala ez.

Eskuizkribuaren formatua

Lehen orrialdea

Artikuluaren izenburua lau hizkuntzatan (euskara, gaztelania, frantsesa, ingelesa).

Egilearen izen osoa. Beheko lerroan, egilearen kategoria profesionala eta zein erakunderi atxikia dagoen. Lehenbizi erakunde nagusia eta jarraian, balego, erakunde nagusitik eratorritakoak. Halaber, helbide elektronikoa eta egile bat baino gehiago bada, nor izango den gutuneriaren jasotzailea.

Jarraian, lanaren laburpena aurkeztuko da. Ikerketa-artikuluarekin batera, haren laburpena (gehienez ere 500 karaktere) eta gako-hitzak (gehienez

ere sei) emango dira. Laburpenak eta gako-hitzak euskaraz, gaztelaniaz, frantsesez eta ingelesez idatziak izan behar dira. Esan gabe doa artikulua hirugarren hizkuntza batean idatzia badago, hizkuntza horretan ere aurkeztu behar direla aipatutako gako-hitzak eta laburpena. Gomendatzen da laburpenak argi adieraztea zein diren ikerketaren helburuak, metodologia eta erabilitako dokumentazio-iturriak, eta, jakina, zein diren aurkikuntza edo ondorio nagusiak.

Bigarren orrialdea

Ikerketa-artikulua, oharra, txostena edo liburu-aipamena aurkezten da. Aintzat hartu behar da arestian zehaztu diren baldintzak bete behar dituela.

Oin-oharrak, aipuak eta erreferentzia bibliografikoak

Aipu laburrak. Lau lerro baino laburragoak direnak testuan bertan jasoko dira eta testu-gorputzaren tamaina bera izango dute. Komatxoaren eredu hierarkia honen arabera izango da: «xxxx “xxx ‘xxx’ xxx” xxx». Azkenik, aipuaren amaierako puntua erreferentziaren ondoren ipiniko da: “[...] jarraitzen zuen Zaldibiak” (Intxausti 1999).

Aipu luzeak. Aparteko pasartean idatziko dira, letra tamaina 10,5 puntuko izango da eta testu arruntetik bereizteko, ezkerretik eta eskuinetik 1,5 cm-ko koska utzi behar da. Halaber, aipuaren aurretik eta ondoren, tarteko lerro zuri bat utziko da. Kasu honetan, amaierako puntua erreferentziaren aurretik jarriko da: [...] jarraitzen zuen Zaldibiak. (Intxausti 1999). Aipuko lehen lerroak ez du ondokoak baino barrurago egon behar.

Aipuaren barruko paragrafo artean lerro zuririk ezin da sartu.

Idatzi gabe geratzen den esaldia edo esaldi zatia kako zuzen edo parentesi karratu artean eta hiru etenpuntu jarrita adieraziko da: [...].

Aipaturiko erreferentzia guztiak, ahalaz, testu barnean txertatuko dira, artikulua iren bukaeran erantsi ohi den bibliografiarekin lotuz, eta Egilea Urtea sisteman oinarrituta, honela: (Larramendi 1729), (Mitxelena 1961: 123).

Egile bakarra denean, deitura eta urtearen artean ez da komarik jarriko: (Villasante 1961).

Bi egile direnean, bi deiturak puntu eta koma bidez bereiziko dira: (Furet; Ozouf 1977). Hainbat libururi erreferentzia egiten zaienean, argitasuna helburu, bestelako formula batzuk erabili ahal izango dira: (Deumert eta Vandebussche 2003; Coupland, Kristiansen & Deumert 2011).

Egileak hiru baino gehiago direnean, lehena eta *et al.* edo “eta beste” jarriko da. Bukaeran, erreferentzia guztiak zerrendatzen direnean, egile guztiak agertu behar dira.

Egilerik ez denean obra bera aipatuko da, eta izenburua luzea bada, eten-puntuak erabiliko dira: (Registro... 1829: 133).

Erreferentzia bibliografiko osoak artikulua iren bukaeran zerrendatuko dira, oinarritzko eredu honen arabera:

- AZKUE, Resurreccion Maria (1896). *Proyecto de ortografía: sometido á la censura de los que se dedican á cultivar el euskera*. Bilbao: Müller y Zavaleta.
- LAFON, René (1975). «Indices personnels n’expriment rien de déterminé dans les verbes basques», in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris: Société de linguistique de Paris: 331-337.
- LARRAMENDI, Manuel (1729). *El imposible vencido: arte de la lengua bascongada*. Salamanca: Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.
- MITXELENA, Koldo (1959). «Euskal-itzak zein diren», *Euskera* 4 (1959): 206-214.
- MITXELENA, Koldo, SARASOLA, Ibon (1990). *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos antiguos vascos*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia eta UPV/EHU.
- URKIXO, Julio (1967). «De paremiologia vasca: Oihenart conoció los “Refranes y sentencias” en vascuence de 1596», *ASJU* I (1967): 3-44.

- ZUBIMENDI, Joxe Ramon, ESNAL, Pello (1993). *Idazkera liburua*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Dokumentua modu elektronikoa soilik eskura daitekeenean, honela aurkeztuko da:

Egilearen deitura, Egilearen izena (argitalpen urtea). «Artikuluaren izenburua», *Argitalpenaren izenburua*, zenbakia: or-or. <http://www.xxxxxxxx.helbidetik.eskuratua>. (Kontsulta data ere jarri behar da).

- WALIÑO, Josu (2016). «Euskara eta Internet: Zortzigarren lurralde konkistatzen», *Euskera* 61, 1: 42-44. <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/80887.pdf> (2018ko ekainaren 4an kontsultatua)

Dokumentuak beste euskarri batzuetan argitaratu direnean (CD-ROM, DVD), irizpide berak erabiliko dira, baina amaieran euskarria zein den adieraziko da kako zuzenen edo parentesi karratuen artean [...].

Egileak artikuluaren bibliografia oinarritzko eredu horren arabera antolatuko du. Kasuan-kasuan izan daitezkeen zehaztapenak edota berezitasunak argitaratzaile-arduradunarekin batera konpondu behar ditu.

Normas de redacción de la revista *Euskera ikerketa aldizkaria*

Estas son las normas de redacción básicas de la revista *Euskera ikerketa aldizkaria*. Los trabajos que se presenten a esta revista deberán cumplir dicha normativa. Para ofrecer una mayor flexibilidad y ayudar en aspectos que no estén lo suficientemente detallados, se tendrán en cuenta las normas que dicta el estilo Chicago para Humanidades. Los artículos adoptarán y utilizarán las reglas establecidas por el Chicago Style for Publication in the Humanities (Chicago Manual of Style. <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>).

Euskera ikerketa aldizkaria tiene por objeto la publicación de artículos académicos y científicos que sean trabajos originales de investigación.

Antes de enviar un manuscrito para su evaluación, le rogamos que verifique que su contenido se ajusta a los ámbitos temáticos de la revista.

Tipo de manuscritos. Como orientación para los autores, *Euskera ikerketa aldizkaria* acepta para su consideración, dentro de sus ámbitos de estudio, estos tipos de trabajos:

1. Artículos: deberán ser trabajos de investigación originales, de carácter teórico o empírico, con un adecuado desarrollo teórico o analítico y tener el formato habitual de las revistas científicas especializadas.
2. Estudios y Notas de Investigación: deberán informar brevemente de hallazgos singulares, nuevas aportaciones, replicación de hallazgos o añadidos a la literatura científica que justifiquen su publicación sin la extensión y desarrollo teóricos o el detalle analítico requerido a los artículos.
3. Documentos e informes. Deberán presentar trabajos en los que se realice una exploración y análisis de aportaciones documentales sobre las materias y temas tratados por la revista.
4. Crítica de libros: serán trabajos ensayísticos que analicen novedades editoriales de interés académico y científico en el ámbito de la lengua vasca.

Lenguas. Los artículos originales de investigación, las notas, los documentos e informes y las críticas de libros se publicarán en cualquier idioma utilizado en el mundo académico del País Vasco. Se priorizará la publicación en euskera, pero tendrán cabida a su vez, los trabajos escritos en inglés, castellano o francés. Si llegase un trabajo escrito en una lengua diferente a las citadas, sería el Consejo de Redacción el que decidiera publicarlo o no.

Envío de trabajos. Los manuscritos deben ser remitidos utilizando la página web de la revista, registrándose y siguiendo las instrucciones para remitir ficheros a *Euskera ikerketa aldizkaria*. El manuscrito se acompañará de una carta de presentación pidiendo la consideración del manuscrito y una orientación sobre su tipología. En esta carta el autor explicará en 4-5 líneas cuál es la aportación del trabajo que presenta y la declaración de no envío simultáneo a otras revistas. Así mismo, en esta carta figurará la cesión de derechos al editor.

Presentación de trabajos. El envío de manuscritos presupone, por parte de los autores, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones, así como de las normas del proceso editorial de *Euskera ikerketa aldizkaria*. Los artículos enviados serán definitivos, debidamente redactados, libres de errores lingüísticos y tipográficos. Para ello, es recomendable tener instalado un corrector ortográfico en el ordenador y aplicarlo antes de enviar los artículos a Euskaltzaindia.

Para la redacción del texto se utilizará interlineado de 1,5 líneas, y para cualquier aclaración o corrección, los trabajos se escribirán con sangría de 1,5 cm a ambos lados de la página. Las páginas y notas al pie se contarán cronológicamente. El cuerpo del texto será de 12 puntos. Se aceptarán tipografías típicas en el ámbito académico (Arial, Times New Roman, Calibri...).

Todos los apartados y subapartados del artículo se numerarán en números arábigos y jerárquicamente: 1., 1.1., 1.1.1., 1.2., 1.2.1., 2., etc.

Las palabras sueltas en otra lengua se escribirán en cursiva. Los títulos de libros y revistas también se escribirán en cursiva.

En general, la longitud de los artículos, sin contar los espacios, no debe ser menor de 30.000 caracteres ni mayor de 60.000 (incluidos los textos de

las tablas). Las críticas de libros, igualmente, sin contar los espacios, tendrán no menos de 6.000 caracteres ni más de 10.000.

Los originales (2 copias, una anonimizada) serán enviados mediante la plataforma en formato electrónico (formatos DOC (X), ODT o RTF). Una de las copias se debe enviar en formato PDF.

La información proporcionada en filas y columnas debe llamarse TABLA. Las fotografías y gráficos deben llamarse IMAGEN. Las TABLAS y las IMÁGENES deben enumerarse cronológicamente, las tablas por un lado y las imágenes por otro. Ambas deben indicar la fuente.

Los subtítulos para los pies de foto y las imágenes deben escribirse en cuerpo 10 y colocarse encima de las tablas e imágenes.

En general, el material gráfico, mapas, láminas, fotografías, será de un tamaño mínimo de 1300 píxeles de ancho y 300 ppp, con la mayor calidad posible. Las figuras, cuadros o imágenes deberán enviarse en un archivo aparte del trabajo, no incluidas en el texto. En el caso de que la extensión resultante de los trabajos por causa de las ilustraciones sea mayor, el Consejo de Redacción decidirá si es pertinente su publicación.

Formato del manuscrito

Primera página

Título del trabajo en euskera (además en castellano, francés e inglés).

Nombre completo del autor y la categoría profesional con indicación debajo de cada autor, de la institución, universidad o centro de investigación donde ejerce su actividad (primero la institución general, seguido de la institución o instituciones subordinadas), dirección postal completa y dirección de correo electrónico. En caso de varios autores se indicará el responsable de correspondencia.

Después se proporcionará un resumen (máximo de 500 caracteres) y palabras clave (máximo de seis). Los resúmenes y las palabras clave deben

estar escritos en euskera, castellano, francés e inglés (Abstract y Keywords). No hace falta decir, que si el artículo está escrito en una tercera lengua, las palabras clave y el resumen también deben enviarse en dicha lengua. Se recomienda que el resumen exponga con claridad la finalidad del estudio o investigación (objetivos); los procedimientos básicos y/o fuentes documentales utilizadas (métodos); los principales hallazgos encontrados (resultados), y las conclusiones más relevantes, así como resaltar los aspectos nuevos e importantes del estudio.

Segunda página

Será la de arranque del texto del manuscrito propuesto que, en todo caso, habrá de atenerse a las ya citadas características generales.

Notas, citas y referencias bibliográficas

Citas breves. Las de menos de cuatro líneas se incluirán en el texto y tendrán el mismo tamaño que el cuerpo del texto. Las comillas dependerán de la siguiente jerarquía: «xxxx “xxx ‘xxx’ xxx” xxx». Finalmente, el punto final de la cita se colocará después de la referencia: “[...] Zaldibia continuó” (Intxausti 1999).”

Citas largas. Se escribirán en un pasaje aparte, con un tamaño de letra de 10,5 puntos y sangría de 1,5 cm a izquierda y derecha. Además, antes y después de la cita, se dejará una línea blanca intermedia. En este caso, el punto final se colocará antes de la referencia: [...] Zaldibia continuó. (Intxausti 1999) La primera línea de la cita no debe ser más profunda que la siguiente.

No se pueden insertar líneas blancas entre los párrafos de la cita.

La oración no escrita o parte de la oración se indicará entre corchetes y con tres puntos de corte: [...] Todas las referencias citadas deben, si es posible, incluirse en el texto, vinculándolas a la bibliografía que suele adjun-

tarse al final del artículo, y utilizando el sistema Autor Año, como sigue: (Larramendi 1729), (Mitxelena 1961: 123).

Cuando hay un solo autor, no se coloca coma entre el nombre y el año: (Villasante 1961). Cuando son dos autores, los dos nombres se separan por punto y coma: (Furet; Ozouf 1977). Cuando se haga referencia a varios libros o artículos, si se considera necesario, se podrán utilizar otras fórmulas (Deumert y Vandenbussche 2003; Coupland, Kristiansen y Deumert 2011).

Cuando los autores son más de tres, deben aparecer el primero y luego *et al.* o y otros. Al final, cuando se enumeran todas las referencias, deben aparecer todos los autores.

Cuando no haya autor, se mencionará la obra en sí, y si el título es largo, se utilizarán puntos de corte: (Registro... 1829: 133).

Las referencias citadas se darán completas al final del artículo, ordenadas alfabéticamente, de acuerdo con este modelo básico:

- AZKUE, Resurrección María (1896). *Proyecto ortográfico: sujeto a censura por parte de quienes cultivan el euskera*. Bilbao: Muller y Zavaleta.
- LAFON, René (1975). «Indices personnels n’exprimant rien de déterminé dans les verbes basques», en *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. París: Sociedad de Lingüística de París: 331-337.
- LARRAMENDI, Manuel (1729). *Lo imposible vencido: el arte del euskera*. Salamanca: Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.
- MITXELENA, Koldo (1959). «Euskal-itzak zein diren», *Euskera* 4 (1959): 206-214.
- MITXELENA, Koldo, SARASOLA, Ibón (1990). *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos vascos antiguos*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa y UPV/EHU.
- URKIXO, Julio (1967). «Sobre la paremiología vasca: Oihenart conocía los “Refranes y sentencias en euskera” de 1596», *ASJU I* (1967): 3-44.
- ZUBIMENDI, Joxe Ramón, ESNAL, Pello (1993). *Idazkera liburua*. Vitoria-Gasteiz: Servicio General de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Cuando el documento sólo esté disponible en formato electrónico, se presentará de la siguiente manera:

Nombre del autor (año de publicación). Título del artículo. Título de la publicación, xx: p-p. <http://www.xxxxxxxx> . Recuperado de. (También se debe incluir la fecha de consulta).

- WALIÑO, Josu (2016). «Lengua vasca e Internet: la conquista del octavo territorio», *Euskera* 61, 1: 42-44. <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/80887.pdf> (Consultado el 4 de junio de 2018).

Cuando los documentos se publiquen en otro soporte (CD-ROM, DVD), se seguirá el mismo criterio, pero al final se indicará el soporte entre corchetes [...].

El autor organizará la bibliografía del artículo de acuerdo con este modelo básico. Podrá consultar con la persona a cargo de la editorial para resolver cualquier problema específico o particular.

Règles de rédaction de la revue *Euskera ikerketa aldizkaria*

Voici les règles de base de rédaction de la revue *Euskera ikerketa aldizkaria*. Les travaux présentés à la revue devront respecter ces règles. Pour offrir une plus grande flexibilité et apporter une assistance sur des aspects qui ne seraient pas suffisamment détaillés, on tiendra compte des règles édictées par le Chicago Style for Publication in the Humanities (<https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>).

L'objet de la revue *Euskera ikerketa aldizkaria* est la publication d'articles universitaires et scientifiques issus de travaux de recherche originaux. Voici les principaux domaines dont traitera la revue :

Avant d'envoyer un manuscrit pour qu'il soit évalué, nous vous demandons de bien vouloir vérifier que son contenu corresponde aux domaines d'étude proposés.

Type de manuscrits. Pour orienter les auteurs, sachez que *Euskera ikerketa aldizkaria*, parmi ses domaines d'étude, accepte d'examiner ce type de travaux :

1. Articles : il devra s'agir de travaux de recherche originaux ayant un caractère théorique ou empirique, avec un développement théorique ou analytique adéquat, et ayant le format habituel des revues scientifiques spécialisées.
2. Etudes et notes de recherche : elles devront faire état brièvement de découvertes singulières, de nouvelles contributions, d'interprétation de découvertes ou d'ajouts à la littérature scientifique qui justifient leur publication sans l'extension et le développement théoriques ou les détails analytiques requis pour ces articles.
3. Documents et rapports : ils devront présenter des travaux de recherche et d'analyse des contributions documentaires dans l'un des domaines de recherche dont traite la revue.
4. Critique de livres : il s'agira d'essais analysant les nouveautés éditoriales à caractère universitaire dans l'un des domaines de recherche dont traite la revue.

Langues. Les articles de recherche originaux, les notes, les documents et rapports et les critiques de livres seront publiés dans l'une des langues utilisées dans le milieu universitaire du Pays Basque. La priorité sera donnée à la langue basque mais auront également leur place les travaux rédigés en anglais, en espagnol ou en français. Si un article est présenté dans une langue autre que les langues citées, c'est le comité de rédaction qui décidera de le publier ou pas.

Envoi des travaux. Les manuscrits devront être remis en utilisant la page web de la revue, ils devront être enregistrés et suivre les instructions de téléchargement des fichiers sur *Euskera ikerketa aldizkaria*. Le manuscrit sera accompagné d'une lettre de présentation demandant l'examen du manuscrit et une information quant à sa typologie. Dans cette lettre l'auteur devra expliquer en quatre ou cinq lignes de quelle nature est sa contribution ainsi qu'une déclaration stipulant qu'elle n'a pas été présentée simultanément à d'autres revues. La lettre contiendra aussi la cession des droits à Euskaltzaindia.

Présentation des travaux. L'envoi des manuscrits suppose de la part des auteurs la connaissance et l'acceptation de ces instructions ainsi que des règles de procédure éditoriale de *Euskera ikerketa aldizkaria*. Les articles envoyés seront définitifs, rédigés comme il se doit, exempt d'erreurs linguistiques et typographiques. Il est pour cela recommandé d'installer sur l'ordinateur un correcteur orthographique et de vérifier le texte avant d'envoyer les articles.

Au début de l'article il convient de préciser l'appartenance de l'auteur ou des auteurs (université, centre de recherche, institution,...) ainsi que les adresses électroniques.

Pour la rédaction du texte on utilisera l'interligne 1,5 et pour tout type d'éclaircissement ou de correction les travaux seront présentés avec un alinéa de 1,5 cm des deux côtés de la page. Les pages et les notes figureront en pied de page par ordre chronologique.

Pour le corps du texte on utilisera une taille de caractère de 12 points.

Seront acceptées les polices habituellement utilisées dans le milieu universitaire (Arial, Times New Roman, Calibri,...). Tous les paragraphes et

sous-paragraphes de l'article seront numérotés en chiffres arabes et de manière hiérarchique : 1., 1.1., 1.1.1., 1.2., 1.2.1., 2., etc.

Les mots isolés en langue étrangère s'écriront en italique. Les titres de livres et de revues s'écriront également en italique.

De manière générale, les articles, sans compter les espaces, devront compter au moins 30 000 caractères et au plus 60 000 caractères (y compris les textes des tableaux). De la même façon, les compte-rendus de livres, sans compter les espaces, devront compter entre 6 000 et 10 000 caractères.

Les originaux (2 copies, dont une anonymisée) seront envoyés sur la plateforme du site web de la revue sous leur forme électronique (formats DOC (X), ODT ou RTF). Une version PDF du document devra également être envoyée.

Tableaux et images. L'information présentée sous forme de lignes et de colonnes doit être nommée TABLEAU. Les photos et les graphiques doivent être nommés IMAGE. Les TABLEAUX et les IMAGES doivent être classés de façon chronologique, les tableaux d'un côté et les images de l'autre. Ils doivent tous les deux indiquer quelle est leur source. Les légendes de photos et d'images doivent avoir une taille de police de 10 et figurer au-dessus des tableaux et des images.

De manière générale, le matériel graphique, les cartes, les gravures, les photos devront avoir une résolution minimale de 1300 pixels et 300 ppp. Les images et les tableaux seront envoyés dans un fichier à part. Dans le cas où les travaux dépasseraient la longueur maximale fixée à cause du volume des images, le comité de rédaction décidera si leur publication est pertinente.

Format du manuscrit

Première page

Titre du document en quatre langues (basque, espagnol, français et anglais).

Nom complet de l'auteur. Ligne suivante, sa catégorie professionnelle et nom de l'institution, de l'université ou du centre de recherche où il exerce son activité. Tout d'abord l'institution générale, puis la ou les branches de l'institution concernée. L'adresse électronique et, dans le cas d'auteurs multiples, sera indiqué le nom du destinataire du courrier.

On fournira ensuite un résumé (avec un maximum de 500 caractères) et des mots-clés (6 au maximum). Les résumés et les mots-clés doivent être écrits en basque, en espagnol, en français et en anglais. Il va sans dire que si l'article est écrit dans une troisième langue, les mots-clés et le résumé doivent être écrits dans cette même langue. Il est recommandé d'exposer clairement dans le résumé la finalité de la recherche, la méthodologie, les sources documentaires utilisées et enfin quelles sont les principales découvertes et les conclusions les plus significatives.

Seconde page

Elle présente l'article de recherche, les notes, le rapport ou la référence du livre. Il ne faut pas perdre de vue le fait que le texte doit répondre aux exigences précisées plus haut.

Pieds de page, citations et références bibliographiques

Citations courtes. Celles qui ont moins de quatre lignes seront insérées dans le texte et auront la même taille de police que le corps du texte. Les guillemets respecteront la hiérarchie suivante : « xxxx "xxx 'xxx' xxx" xxx ». Enfin, le point final de la citation sera placé après la référence : "[...] continuait ainsi Zaldibia" (Intxausti 1999)."

Citations longues. Elles figureront dans un passage à part et auront une taille de police de 10,5 points et un alinéa de 1,5 cm à gauche et à droite par rapport au reste du texte. De plus, avant et après la citation on laissera une ligne vide. Dans ce cas le point final sera placé avant la référence : [...] continuait ainsi Zaldibia. (Intxausti 1999). La première ligne de la citation ne doit pas avoir de retrait par rapport à la suivante.

On ne doit pas insérer de ligne vide entre les paragraphes de la citation.

La phrase non écrite ou la partie de phrase sera indiquée entre crochets et avec trois points de suspension : [...].

Toutes les références citées doivent si possible être insérées dans le texte et reliées à la bibliographie qui est habituellement ajoutée à la fin de l'article, en utilisant le système Auteur Année ci-après : (Larramendi 1729), (Mitxelena 1961: 123).

Lorsqu'il n'y a qu'un auteur, on ne met pas de virgule entre le nom et l'année : (Villasante 1961).

Lorsqu'il y a deux auteurs, les deux noms sont séparés par un point-virgule : (Furet ; Ozouf 1977). Lorsqu'il est fait référence à plusieurs livres ou articles et si on l'estime nécessaire, on pourra utiliser d'autres formules (Deumert et Vandebussche 2003 ; Coupland, Kristiansen et Deumert 2011).

Lorsqu'il y a plus de trois auteurs, il convient de citer le premier et ensuite la formule *et al.* ou *et autres*. Enfin, lorsque les références sont listées, tous les auteurs doivent être cités.

Lorsqu'il n'y a pas de nom d'auteur, on ne mentionnera que le titre de l'œuvre et, si le titre est long, on utilisera des points de suspension : (Registro... 1829 : 133).

Toutes les références bibliographiques citées seront présentées à la fin de l'article, classées par ordre alphabétique, selon le modèle suivant :

- AZKUE, Resurrección María (1896). *Proyecto ortográfico: sujeto a censura por parte de quienes cultivan el euskera*. Bilbao: Muller y Zavaleta.
- LAFON, René (1975). « Indices personnels n'exprimant rien de déterminé dans les verbes basques », in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris : Société de linguistique de Paris : 331-337.
- LARRAMENDI, Manuel (1729). *Lo imposible vencido: el arte del euskera*. Salamanca: Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.
- MITXELENA, Koldo (1959). «Euskal-itzak zein diren», *Euskera* 4 (1959): 206-214.

- MITXELENA, Koldo, SARASOLA, Ibón (1990). *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos vascos antiguos*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa y UPV/EHU.
- URKIXO, Julio (1967). «Sobre la paremiología vasca: Oihenart conocía los “Refranes y sentencias en euskera” de 1596», *ASJU I* (1967): 3-44.
- ZUBIMENDI, Joxe Ramón, ESNAL, Pello (1993). *Idazkera liburua*. Vitoria-Gasteiz: Servicio General de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Lorsque le document n’est disponible qu’en format électronique, il sera présenté de la manière suivante :

Nom, Prénom de l’auteur (année de publication), « Titre de l’article », *Titre de la publication*, numéro : p.-p., <http://www.xxxxxxxx>. (Il faut également citer la date de consultation).

- WALIÑO, Josu (2016). « Langue basque et Internet : la conquête du huitième territoire », *Euskera* 61, 1: 42-44. <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/80887.pdf> (consulté le 4 juin 2018).

Lorsque les documents sont publiés sur un autre support (CD-ROM, DVD), la même méthode sera utilisée, mais à la fin le support sera indiqué entre crochets [...].

L’auteur organisera la bibliographie de l’article selon ce modèle de base. Il pourra en référer au responsable d’édition pour résoudre tout problème spécifique ou particulier.

Guidelines for contributors to the journal *Euskera ikerketa aldizkaria*

These are the basic guidelines for contributors to the journal *Euskera ikerketa aldizkaria*. Papers submitted to this journal must follow these guidelines. To give greater flexibility and assist with aspects not defined in sufficient detail, the guidelines established by the Chicago Humanities style. Papers must adopt and use the rules laid down by the Chicago Style for Publication in the Humanities (Chicago Manual of Style. <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>).

The purpose of *Euskera ikerketa aldizkaria* is to publish academic and scientific papers that are original research work. These are the main subject areas of the journal:

Before submitting a manuscript for assessment, please make sure its content fits into the fields of study proposed.

Manuscript types. As guidance for authors, *Euskera ikerketa aldizkaria* accepts for consideration the following types of work within its fields of study:

1. Papers: these must be original research work, of a theoretical or empirical nature, in appropriate theoretical or analytical depth and in the habitual format for specialist academic journals.
2. Studies and research notes: these must report briefly on singular findings, new contributions, replication of findings or additions to the academic literature to justify their publication without the theoretical length and depth or the analytical detail required in full papers.
3. Documents and reports: work submitted must explore and analyse documentary contributions to the subject and topics dealt with by the journal.
4. Book reviews: these will be essay-type pieces analysing new publications of academic and scientific interest in the field of the Basque language.

Languages. Original research papers, notes, documents and reports and book reviews will be published in any language used in the academic world of the Basque Country. Publication in Basque will be prioritised but work written in English, Spanish or French will also be acceptable. In the event of a piece arriving in a language other than those mentioned above, the editorial committee will decide whether to publish it or not.

Sending work. Manuscripts must be sent in via the journal's website, registering and following instructions for uploading files to *Euskera ikerketa aldizkaria*. The manuscript must be accompanied by a covering letter requesting it be considered and an indication of its type. In this letter the author must explain in 4-5 lines what the contribution of the work submitted is, and declare that they are not sending it to other journals at the same time. The letter must also include a grant of rights to the publisher.

Submission of work. Sending in manuscripts implies that authors are aware of and agree to these instructions, as well as to the rules of the *Euskera ikerketa aldizkaria* editorial process. The papers sent must be final, properly written and free from language and typographical errors. It is therefore advisable to have a spell checker installed on the computer and to use it before sending papers off.

The author or authors' institution (university, research centre, institution, etc.) must be cited at the beginning of the paper together with the pertinent email addresses.

Line spacing of 1.5 is to be used to write the text, and scripts must have a margin of 1.5 cm at both sides of the page for any explanations or corrections. Pages and footnotes are to be numbered in order.

Body text must be in 12 point.

Typical fonts in the academic sphere (Arial, Times New Roman, Calibri, etc.) will be accepted. All sections and subsection of the article are to be numbered hierarchically with Arabic numbers: 1., 1.1., 1.1.1., 1.2., 1.2.1., 2., etc.

Individual words in another language are to be written in italics. The titles of books and journals must also be written in italics.

In general, articles must be of no less than 30,000 or more than 60,000 characters, not counting spaces but including text in tables. Book reviews must be between 6,000 and 10,000 characters, not counting spaces.

Originals (2 copies, one anonymised) must be sent via the platform in electronic format (DOC (X), ODT or RTF formats). One of the copies must be sent in PDF format.

Information arranged in rows and columns must be called TABLE. Photographs and graphs must be called IMAGE. TABLES and IMAGES must be numbered in order, tables on one side and images on the other. The source must be indicated in both cases. Subtitles for captions for photos and images must be written in 10-point body text and placed over the tables and images.

In general, graphic material, maps, plates and photographs must be at least 1300 pixels wide and 300 ppi, in the best resolution possible. Figures, boxes and images must be sent in a separate file from the work, not included in the text. In the event that the illustrations make the piece longer, the editorial committee will decide whether to publish it.

Manuscript format

First page

Title of the work in Basque (as well as in Spanish, French and English)

Full name of the author and their professional status, stating the institution, university or research centre where they work under each author (first the general institution, followed by the subordinate institution or institutions), full postal address and email address. If there are several authors, it must be specified which of them is responsible for correspondence.

After this an abstract must be given (maximum 500 characters) with key words (up to six). Abstracts and key words must be written in Basque, Spanish, French and English. Needless to say, if the paper is written in a third language the key words and abstract must also be sent in that lan-

guage. It is recommended that the abstract clearly outline the purpose of the study or research (aims), the basic procedures and/or documentary sources used (methods), the main findings (results) and the most salient conclusions, as well as highlighting the important new aspects of the study.

Second page

This is where the text of the manuscript submitted begins, in all cases conforming to the general features mentioned above.

Notes, quotations and bibliographical references

Short quotations. Those of less than four lines are to be included in the text and will be the same size as the body text. The quotation marks must conform to the following hierarchy: «xxxx “xxx ‘xxx’ xxx” xxx». Finally, the full stop at the end of the quotation must be placed after the reference: “[...] Zaldibia continuó” (Intxausti 1999).

Long quotations. These are to be written as a separate paragraph, with a font size of 10.5 points and a 1.5 cm margin to the right and left. Also, an intermediate blank line must be left before and after the quotation. In this case, the final full stop must come before the reference: [...] Zaldibia continuó. (Intxausti 1999) the first line of the quotation must not be deeper than the following one.

Blank lines must not be inserted between the paragraphs of the quotation.

Unwritten sentences or part-sentences are to be indicated by an ellipsis between square brackets: [...]. A references cited must, if possible, be included in the text, linking them to the bibliography that generally comes at the end of the paper, using the Author Year system, as follows: (Larramendi 1729), (Mitxelena 1961: 123).

When there is a single author, no coma goes between their name and the year: (Villasante 1961). When there are two authors, the two names are

separated by a semi-colon: (Furet; Ozouf 1977). When reference is made to several books or articles, if it is felt necessary, other formulas may be used (Deumert & Vandebussche 2003; Coupland, Kristiansen & Deumert 2011).

When there are more than three authors, the first must appear followed by *et al.* or *and others*. At the end, when all the references are listed, all the authors must appear.

If there is no author, the work itself is mentioned and, if the title is long, an ellipsis is used: (Register... 1829: 133).

The references cited are to be given in their entirety at the end of the paper, in alphabetical order, according to this basic model:

- AZKUE, Resurrección María (1896). *Proyecto ortográfico: sujeto a censura por parte de quienes cultivan el euskera*. Bilbao: Muller y Zavaleta.
- LAFON, René (1975). «Indices personnels n’exprimant rien de déterminé dans les verbes basques», in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. París: Sociedad de Lingüística de París: 331-337.
- LARRAMENDI, Manuel (1729). *Lo imposible vencido: el arte del euskera*. Salamanca: Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.
- MITXELENA, Koldo (1959). «Euskal-itzak zein diren», *Euskera* 4 (1959): 206-214.
- MITXELENA, Koldo, SARASOLA, Ibón (1990). *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos vascos antiguos*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa & UPV/EHU.
- URKIXO, Julio (1967). «Sobre la paremiología vasca: Oihenart conocía los “Refranes y sentencias en euskera” de 1596», *ASJU* I (1967): 3-44.
- ZUBIMENDI, Joxe Ramón, ESNAL, Pello (1993). *Idazkera liburua*. Vitoria-Gasteiz: Servicio General de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Where the document is only available in electronic format, it is to be presented in the following way:

Author's name (year of publication). Title of the article. Title of the publication, number: pp. <http://www.xxxxxxxx>. (The date on which it was consulted must also be included).

- WALIÑO, Josu (2016). «Lengua vasca e Internet: la conquista del octavo territorio», *Euskera* 61, 1: 42-44. <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/80887.pdf> (consulted on 4th June 2018).

Where the documents are published on some other medium (CD-ROM, DVD), the same criterion is to be followed, but at the end the medium is to be indicated between square brackets [...].

The author must organise the bibliography of the paper in accordance with this basic model. They may consult the person responsible at the publisher to settle any specific or individual issue.

2023rako harpidetzaren prezioa / Precios de suscripción para el 2023 / Prix de l'abonnement pour 2023 / Subscription prices for 2023

Espainia: 20 €

Atzerria / Extranjero / Etranger / Other countries: 25 €

Zenbaki solteen prezioa 2023rako / Precios de los números para el 2023 / Prix des numéros pour 2023 / Prices of issues for 2023

EUSKERA ikerketa aldizkaria 2023, 68, 1: 20 €

EUSKERA ikerketa aldizkaria 2023, 68, 2: 20 €

Salmenta eta banaketa / Venta y distribución / Vente et distribution / Sale and distribution

Euskaltzaindiko Argitalpen Zerbitzua

Plaza Barria, 15

48005 BILBO

Tel. 94 415 8155

Fax: 94415 8144

e-mail: jartza@euskaltzaindia.eus

* * *

Eskatzaileak, datu pertsonalak eman behar dituzenez gero, eskatzaile horrek esanbidezko baimena ematen du datu horiek Euskaltzaindiaren fitxategi informatikoan sar daitezzen; fitxategiaren xede bakarra zerbitzu pertsonalizatua eskaintzea da. Fitxategia Datuen Babeserako Agentzian inskribatuta dago, eta, berori kudeatzeko, abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoa (Izaera Pertsonaleko Datuen Babesari buruzkoa) eta horren garapenerako gainerako arauak betetzen dira. Eskatzaileak bere datu pertsonaletan sartzeko, horiek zuzentzeko, ezerezteko eta horien aurka jartzeko eskubideak ditu, eta badu eskubideon berri. Eskubide horiek idatziz egikaritu ahal izango ditu, helbide honetara mezu elektronikoa bidaliz: info@euskaltzaindia.eus. Edozein kasutan ere, eskatzaileak ber-matzen du emandako datu pertsonalak egiazkoak direla.

* * *

El solicitante autoriza expresamente a que los datos personales aportados en relación a su pedido, sean incorporados al fichero informático de Euskaltzaindia, destinado exclusivamente a dar un servicio personalizado al usuario. Dicho fichero resulta inscrito en la Agencia de Protección de Datos y es gestionado de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre sobre Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa de desarrollo. El usuario queda informado de sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición respecto de sus datos personales, pudiendo

ejercitar estos derechos por escrito mediante correo electrónico a la dirección info@euskaltzaindia.eus. En cualquier caso, el usuario garantiza que los datos personales facilitados son veraces.

* * *

Lacheteur donne son autorisation expresse pour que les informations personnelles relatives à sa commande soient intégrées au fichier informatique d'Euskaltzaindia qui est destiné exclusivement à offrir un service personnalisé à l'utilisateur. Ce fichier est inscrit à l'Agence de Protection des Données et est géré conformément à la Loi Organique 15/1999 du 13 décembre sur la Protection des Données à Caractère Personnel. L'utilisateur est informé de ses droits d'accès, de rectification, d'annulation et d'opposition relatifs à ses données personnelles et peut demander l'exercice de ses droits par écrit, en adressant un courrier électronique à info@euskaltzaindia.eus. Dans tous les cas, l'utilisateur garantit la véracité des données personnelles qu'il aura fournies.

* * *

The applicant expressly authorises that the personal data provided in relation to his/her order may be included in the Euskaltzaindia computer file, intended exclusively to provide a personalised service to the user. This file is registered with the Data Protection Agency and is managed in accordance with the provisions of Spanish Organic Law 15/1999 of 13 December 1999 on the Protection of Personal Data and other implementing regulations. The user is informed of his/her rights of access, rectification, cancellation and opposition with regard to his/her personal data, and may exercise these rights in writing to the email address info@euskaltzaindia.eus. In any event, the user guarantees that the personal data provided are truthful.

