



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

KULTURA-ANITZEKO ELKARRIZKETAK: KULTURARTEKOTASUNA SUSTATZEN DUTEN SOLASALDI DIALOGIKO LITERARIOAK

EGILEA: Meabe Fernandez, Olatz.

ZUZENDARIA: Perales Fdez. de Gamboa, Andrea.

2022-2023

LABURPENA

Gradu-amaierako lan hau kulturartekotasunaren sustapenean zentratzen da, solasaldi literario dialogikoen bidez. Horrez gain, kultura-aniztasuna ulertzea eta aztertzea ere funtsezkoa izan da solasaldien eraginkortasuna kuantifikatzeko. Horregatik, beharrezkoa izan da eskola-komunitatean dagoen kultura-aniztasuna ulertzea, kulturak identifikatuz eta aniztasun horretatik sortzen diren aukerak eta erronkak baloratuz. Hezkuntza-estrategia hau ikaskuntza dialogikoan oinarritzen da. Metodologia mota honen helburua parte-hartzaileen artean parte-hartze aktiboa eta elkarrizketa kritikoak sustatzea da, literaturaren bidez ikuspegi kultural desberdinei buruz hausnartzeko aukera emanez. Ikerketa hau Gasteizko Ikas Komunitate bateko Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako ikasleen testuinguruan kokatzen da. Lan honen helburu nagusia tertulia dialogiko literarioek kulturartekotasunaren sustapenean duten eragina ebaluatzea da, eskola-komunitatearen proiektuaren parte izanik. Lortutako emaitzak modu adierazgarri batean ebaluatzeko, landa-koadernoaren ikuspegia erabili da. Ebaluazio ikuspegi honen oinarria datu kualitatiboak biltzean oinarritu da, literatur solasaldiak zuzenean behatuz eta parte-hartzaileen testigaintzak bilduz. Hori dela eta, ikasleek kultura-aniztasunari buruz dituzten jarrerak eta pertzepzioak aztertu dira, baita komunikazio-trebetasunen eta pentsamendu kritikoaren garapena ere solasaldietan.

Hitz gakoak: solasaldi literario dialogikoak, ikaskuntza dialogikoa, kulturartekotasuna, kulturazintasuna, inklusioa, pentsamendu kritikoa.

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado se centra en la promoción de la interculturalidad a través de tertulias literarias dialógicas. Además, la comprensión y el análisis de la diversidad cultural ha sido fundamental para cuantificar la eficacia de las conversaciones. Por ello, ha sido necesario comprender la diversidad cultural existente en la comunidad, identificando las culturas y valorando las oportunidades y retos que surgen de ella. Esta estrategia educativa se basa en el aprendizaje dialógico. El objetivo de este tipo de metodología es incentivar la participación activa y los diálogos críticos entre los participantes, permitiendo reflexionar a través de la literatura sobre diferentes perspectivas culturales. Esta investigación se enmarca en el contexto del alumnado de tercer curso de Educación Primaria de una Comunidad de Aprendizaje de Vitoria. El objetivo principal de este trabajo es evaluar el impacto de las tertulias dialógicas literarias en la promoción de la interculturalidad, formando parte del proyecto de la comunidad escolar. Para evaluar significativamente los resultados obtenidos, se ha utilizado la perspectiva del cuaderno de campo. Este enfoque de

evaluación se ha basado en la recopilación de datos cualitativos mediante la observación directa de las tertulias literarias y la recogida de testimonios de los participantes. Por ello, se han analizado las actitudes y percepciones del alumnado sobre la diversidad cultural, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico en las conversaciones.

Palabras clave: tertulias literarias dialógicas, aprendizaje dialógico, interculturalidad, multiculturalidad, inclusión, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This final degree project focuses on the promotion of interculturality through dialogic literary gatherings. In addition, the understanding and analysis of cultural diversity has been fundamental to quantify the effectiveness of the conversations. Therefore, it has been necessary to understand the existing cultural diversity in the community, identifying cultures and valuing the opportunities and challenges that arise from it. This educational strategy is based on dialogic learning. The objective of this type of methodology is to encourage active participation and critical dialogues among participants, allowing them to reflect on different cultural perspectives through literature. This research is framed in the context of the third year of Primary Education students of a Learning Community in Vitoria. The main objective of this work is to evaluate the impact of the literary dialogic gatherings in the promotion of interculturality, as part of the school community project. In order to significantly evaluate the results obtained, the field notebook perspective has been used. This evaluation approach was based on the collection of qualitative data through direct observation of the literary discussions and the collection of testimonies of the participants. Thus, the students' attitudes and perceptions about cultural diversity were analyzed, as well as the development of communicative skills and critical thinking in the conversations.

Key words: dialogic literary gatherings, dialogic learning, interculturalism, multiculturalism, inclusion, critical thinking.

AURKIBIDEA

1. SARRERA.....	4
2. JUSTIFIKAZIOA.....	5
3. MARKO TEORIKOA.....	6
4. HELBURUAK.....	21
5. METODOA.....	22
6. EMAITZAK.....	27
a. Kulturartekotasuna / kulturaliztasuna.....	27
i. Hizkuntzak.....	27
ii. Baloreak.....	27
b. Solasaldiak.....	28
i. Egitura eta dinamika.....	28
ii. Gaiak.....	29
iii. Jarrera.....	29
iv. Parte-hartzea.....	30
7. ONDORIOAK.....	31
8. MUGAK ETA HOBETZEKO PROPOSAMENAK.....	33
9. ERREFERENTZIAK.....	34
10. ERANSKINAK.....	37

1. SARRERA

Mundua etengabe aldatzen ari da, kulturartekotasuna sustatzea funtsezko erronka bihurtuz hezkuntzaren esparruan. Bizikidetza baketsua eta kultura desberdinekiko errespetua ezinbesteko zutabeak dira gizarte inklusibo eta plurala eraikitzeko. Behar horretaz jabeturik, Gradu Amaierako Lan honek tertulia dialogikoen bidez kulturartekotasuna sustatzea du helburu.

Ikerketa Gasteizko ikas-komunitate batean egin da, eta bertan, zazpi egunez, solasaldi dialogikoak ezarri dira Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako haurrekin. Ikaskuntza dialogikoaren filosofian eta berdintasunean oinarritutako tertulia dialogiko literarioak estrategia pedagogiko eraginkor gisa aurkeztu ziren, ikasleen arteko errespetua, enpatia eta elkar ulertzea sustatzeko, jatorri kulturala edozein izanik ere.

Ikerketa honen helburu nagusia tertulia dialogikoek kulturartekotasuna sustatzen eta kulturarteko komunikaziorako trebetasunak garatzen nola lagun dezaketen ikertzea izan zen. Horrez gain, praktika horiek eskolan ezartzean sortu ziren onurak eta erronkak identifikatu nahi izan ziren.

Lan honetan, kulturartekotasuna babesten duten oinarri teorikoak eta solasaldi dialogikoak tresna pedagogiko bezala aztertuko dira. Halaber, ikertutako ikas-komunitatean egindako esperientziaren diseinua deskribatuko da, parte-hartzaileak, solasaldien egitura eta jorratutako gaiak barne. Lortutako emaitzak ere aurkeztuko dira, solasaldietan bildutako datuak behatuz eta aztertuz.

Azkenik, ikerketa horren ondorioak eta hobekuntza proposamenak eztabaidatuko dira, eta hezkuntzaren testuinguruan egin ditzaketen ekarpenak nabarmenduko dira. Azterlan honetan aurkeztutako aurkikuntza eta gogoetak etorkizuneko ikerketa eta praktika pedagogikoetarako oinarri izango direla espero da, gizarte inklusiboagoak eta kultura-aniztasuna errespetatzen dutenak eraiki nahian.

2. JUSTIFIKAZIOA

Kultura-aniztasuna errealitate ukaezina da gaur egungo gizartean, eta eskolan duen presentzia are nabarmenagoa da. Kultura-jatorri, tradizio, hizkuntza eta bizi-esperientzia desberdinak dituzten ikasleak biltzen dituzten gune bihurtu dira gelak. Kultura-aniztasunak aukera handiak ematen ditu ikaskuntza aberasteko eta bizikidetzaren errespetuzkoa eta aberasgarria sustatzeko. Hala ere, garrantzitsua da onartzea kultura-aniztasunak soilik ez duela bermatzen eskolan dauden kultura-taldearen arteko integrazioa eta elkarreragin positiboa.

Hor sortzen da kulturartekotasunerantz aurrera egitearen garrantzia, kulturartekotasuna gero eta garrantzi handiagoa duen gaia da, eskola-komunitateetako kultura-aniztasuna handitu egin delako. Funtsezkoa da bizikidetzaren harmonikoa eta hezkuntza-ingurunean dauden kulturekiko errespetua sustatzea, horrela gizarte integratzaileagoa eta kohesionatuagoa sustatuz. Testuinguru horretan, solasaldi dialogikoak estrategia pedagogiko eraginkor gisa sortzen dira erronka horri aurre egiteko.

Ikerketa honen proposamena ikastetxeko zuzendariak egin zizkidan; hizketaldi literario dialogikoen bidez, berdintasunezko elkarreraginetan eta elkarrizketan oinarritutako errespetuzko eta elkartasunezko ikaskuntza sustatzea onartzen baitu.

Gradu Amaierako Lan hau hezkuntza-esparruan kulturartekotasuna sustatzeko beharraren ondorioz justifikatzen da, bereziki ikas-komunitate honetan, ikaskuntza-komunitateen proiektu batean sartuta baitago. Proiektu horren helburu nagusia eskola komunitateko kide guztien parte hartze aktiboa eta ikaskuntza aberasgarria sustatzea da, ikasleak, irakasleak, familiak eta beste hezkuntza eragile batzuk barne.

Solasaldi dialogikoak estrategia egoki gisa aurkezten dira proiektu honen esparruan kulturartekotasuna sustatzeko, berdintasunezko elkarrizketa, entzute aktiboa eta parte-hartzaileen arteko errespetua sustatzen baitute. Ikerketa honen justifikazioa tertulia dialogikoek kulturartekotasuna sustatzeko tresna gisa duten eragina ebaluatu eta ulertzearen garrantzian datza. Azterketa honen bidez, ikasleek kultura-aniztasunarekiko dituzten jarrera eta pertzepzioetan gertatzen diren aldaketak aztertu nahi dira, baita tertulia dialogikoetan sustatzen diren komunikazio-trebetasunak eta pentsamendu kritikoa ere.

3. MARKO TEORIKOA

a. Ikasleen eskolatzea Euskal Autonomia Erkidegoan

Egungo euskal hezkuntza, beste hezkuntza-sistema askoren bezala, gizartean ematen diren aldaketa sozial, ekonomiko, kultural, politiko eta abarren ohiartzunak pairatzen ditu. Horren ondorioz, hezkuntzaren esparrua gero eta konplexuagoa da, eta honek, hezkuntza-sistemaren baitan dauden alderdi estrategiko ezberdinak bilatzera eta berreraikitza behartzen du. Beste era batera esanda, atal honetan euskal hezkuntzaren egoera azaltzen da; eskolatzeko-adierazleez gain, hauen ehunekoak eta kulturarteko hezkuntzaren ikuspegi orokorra ere plazaratzen dira. Era berean, euskal hezkuntza-sistemak aurre egin beharreko erronka estrategikoak zehaztuko dira, baita horri aurre egiteko hainbat laguntza eta baliabide ere.

Euskal Autonomia Erkidegoan (hemendik aurrera EAE), hiru eskola mota bereizten dira: batetik, ikastetxe publikoak daude; bestetik, itunpekoak (Eusko Jaurlaritzako sailek diruz lagundutako ikaskuntza pribatua); eta, azkenik, nazioartekoak. Horrez gain, azpimarratzekoa da EAEko hezkuntza sistemak, elebidun eta hirueledun sistemen alde borrokatzen duela; hizkuntza bat edo gehiago ikastearen aldeko apustua egiten duten gero eta herritar gehiago daudelako. Ildo beretik jarraituz, guzti honen barruan, hiru eredu lingüistiko bereizten dira: A (Gaztelania, irakas-hizkuntza bezala), B (Euskara eta gaztelania, biak proportzio berean) eta D (Euskara, irakas-hizkuntza gisa) ereduak (Euskaltzaindia, 2021, 364or.).

Jose Antonio Oleaga Páramok (2017) dioenez, Euskal Herrian aurkitzen diren ikastetxeetako matrikulazio gehienek bertako herri eta hirietako errealitatea isladatzen dute. Familiek, haien seme-alaben matrikulazioa burutzeko orduan, arrazoi askoren artean erabaki behar dute zentrorik onena aukeratu ahal izateko: ikastetxeak duen ibilbidea, programazioa, bizi diren auzotik gertu egotea, modelo linguistikoak... Hala ere, maila ekonomiko baxua duten familiek, biztanleria ez-autoktonoen zati handi batekin gertatu ohi den bezala, matrikulatzeko unean orokorrean ohikoa da, seme-alaben matrikulazioa doakoa izan arren, gastu minimo batzuk izatea eta ondorio honengatik familiak estutzea.

Lehen Hezkuntzari begira, ikasle gehienak euskara hizkuntza nagusia den hizkuntza eremuan daude matrikulatuta. Hori gutxi balitz, eguneroko bizitzan komunikatzeko gehien erabiltzen dituzten hizkuntzak euskara (%90,5) eta gaztelania (%98,2) dira (Oleaga Páramo, 2017).

Ikasle ez-autoktonoei dagokienez, honela daude matrikulatuta EAEko hezkuntza-eremuan: % 52,2k D eremuan ikasten du, % 37,4k B eremuan eta % 4,1ek A eremuan. Horretaz gain,

bizilekuari dagokionez, % 69 Bizkaian bizi da, % 13,5 Gipuzkoan eta % 17,5 Araban (Oleaga Páramo, 2017).

González eta Lunaren arabera (2020), 2017-2018 ikasturtean, 1.203 ikastetxe zeuden; horietatik 796 eskola publikoak ziren eta 407 itunpeko / eskola pribatuetakoak. Hauen banaketa probintzien arabera honakoa izan zen: aurkeztutako zentroen % 50 Bizkaian zeuden, % 34 Gipuzkoan eta % 16 Araban. Dena dela, haien esanetan: “hizkuntza-izaera galdu da eta orain, hezkuntza sistema gehiago gidatzen da familien egoera sozioekonomikoengatik” (González eta Luna, 2020, 294. or); izan ere, A eredu publikoko ikasleen % 80k baino gehiagok maila sozioekonomiko baxua baitu, eta horrez gain, % 60 inguru ez-autoktonoak dira. Hizkuntzari dagokionez, adibidez, euskal familia gehienek D eredu pribatua aukeratzen dute, nahiz eta D eredu publikoko haurrak izan euskaldunenak.

Bestalde, familia autoktono zein ez-autoktonoak izan ditzaketen arazo ekonomikoen aurrean, ikastetxeak prest daude konponbideak bilatzeko. Baliabide ekonomiko gutxien dituzten familiek ikastetxe publikoetan matrikulatzeko joera dute, doakoa baita. Hala ere, sor daitezkeen arazo ekonomikoek berdin eragin diezaiekete familia-mota guztiei, eta are gehiago seme-alabei, beren etxeetan izaten dituzten estutasun ekonomikoetaz jabetzen baitira. Horrez gain, garrantzitsua da aipatzea, ez-autoktono familia gehienek, Euskadin finkatu eta berehala, egoera sozioekonomikoa egonkortzea lortzen dutela (Oleaga Páramo, 2017).

Haur bat matrikulatzeko beste puntu garrantzitsuenetako bat haren hezkuntza-maila da. Kasu honetan, ez dago ikastetxeen esku ikasle iritsi berria zein mailatan sartu erabakitzea, ordezkaritzak baitu honekiko azken hitza. Normalean, adinari dagokion gela esleitzen zaio; hala ere, lehen urtea egin ondoren, ikasturtea errepikatu behar duen edo behar bezala egokitu den erabakitzen da. Horrez gain, krisi ekonomikoak ondorio batzuk izan ahal dituela jakinda ere, ikasle etorkin bat hezkuntza-sistemaren barne parte-hartzen hasten denean, normalean ez dagoela ikasturte bakoitzean ezartzen diren eskakizunen mailaren parean ondorioztatzen da, baina, hala ere, eskatzen zaizkien edukiei aurre egiteko gai direla adosten dute. Jose Antonio Oleaga Paramo jaunak dioen bezala, “ukaezina da matrikulatutako ikasle atzerritar gehiago edo gutxiago izateak, ikastetxeen hezkuntza-kudeaketan eta irakasleen gogo-aldarteetan eragina duela”. Dena dela, ikastetxe bakoitzaren ezaugarrien, kokapenaren, metodologiaren, hizkuntza-eskaintzaren eta abarren arabera aldatzen joaten da hau guztia (Oleaga Páramo, 2017).

Ikaskeen eskolatzearen gakoak sakontasunez aztertu ondoren, honi jarraipena emateko asmoz kulturartekotasuna da hezkuntza eraldaketara bultzatzen gaituen bidea. Dena dela, kulturartekotasuna ez da ezer kulturarteko hezkuntza sustatzen ez bada, azkenean arrakastasunerako erraminta baita.

b. Kulturarteko Hezkuntza: XXI. mendeko erronka

Kulturartekotasuna definitzeko, kultura-aniztasuna definitzea ere ezinbestekoa da; izan ere, aniztasun kulturala faktore berri bilakatu baita. Kulturartekotasuna, leku batean batzen diren kultura desberdinak izateaz gain, elkarrekin bizitzen jakitea eta elkar errespetatzea izango litzateke; hau da, sormenaren, aniztasunaren, berrikuntzaren, giza-eskubideen eta elkar eraginen iturri bezala ulertzen dugu (UNESCO, 2001). Aldiz, kulturartekotasuna, errespetua eta kultura-aniztasuna dira hezkuntza-ikuspegi baloratuenak; hau da, jatorri desberdinetako pertsonen arteko berdintasunezko elkarrizketan eta elkarreraginean oinarritzen den prozesua da, kulturen arteko errespetua eta bizikidetzaren aberastua bultzatzen dituen.

Dena dela, Garcia eta Saezek (1998, 229. or) definizio landuago bat erabili zuten kulturartekotasuna definitzeko:

“Situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Connota una relación de igualdad de intercambio de diálogo de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes”.

Ukaezina da nola joan diren handitzen migrazio-mugimenduak, kulturartekotasunaren bezalako helburuak lortzea ezinbestekoak bihurtuz. Izan ere, horrek, kultura anitzeko gizarte-dinamika ez ezik, hezkuntza-beharrak handitzea ere badakar. Laburbilduz, kulturarteko hezkuntza funtsezko tresna da gizarteari kulturartekotasuna emateko (Coelho, 2006).

i. Kulturarteko Hezkuntza, bizikidetzaren sustatzeko erreminta

Kulturarteko hezkuntza kulturari buruzko ezagutza kritikoa sustatzeko modu bat da (Lozano, 2013); era berean, kultura askotako gaitasunak sustatzeko beste modu bat ere. Bistan da, eskola gizarte baten kulturaren zati bat transmititzeko tresna dela. Hala ere, ez da kulturartekoa jatorrizko kulturaren eta harrera-kulturaren arteko harremana sortzeko tresna gisa ikusi behar. Metodologia hori justizia sozialaren alde dago, bazterketa eta

diskriminazioa desagerrarazteko (Lozano, 2013). Carbonell-en arabera (1995), kontuan hartu behar da zer dugun komunean; hala ere, ez da baztertu behar kulturarteko hezkuntza onena gutxiengo kulturalen gizarte-onarpen osoan dagoela.

Irakaskuntza esanguratsua transmititu ahal izateko, beharrezkoa da kultura ezberdinen arteko komunikazioa giro neutroan ematea. Aniztasunerako eskubidea defendatu behar da, haur guztiek aukera berdintasuna izan dezaten, eskolan agintzen diren ereduak malgutuz. Horri esker, ikasleek beren eta besteen kultura-ezagutzak eta -balioak ezagutu eta barneratu ahal izango dituzte (Lozano, 2013).

Zer da kultura-aniztasuna? Carbonellen arabera (2000), askotan ahaztu egiten dugu denok aske eta berdin jaiotzen garela, baina kultura-aniztasunaren kontzeptuaren aurrean alde batera uzten ditugu; hots, aniztasuna eta desberdintasuna hitzak elkarrekin nahasten ditugulako. Carbonellek dioenez (2000, 109. or): “Y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores de la educación intercultural, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia *natural* de la diversidad cultural”.

Kontuan hartu behar da kultura bat bizitzeko modu desberdinak daudela, “no todos los miembros de un grupo comparten los mismos rasgos culturales ni los comparten de la misma manera” (Barquin, 2009, 93-94. or). Kultura-aniztasuna adinaren, gizarte-klasearen, maila sozioekonomikoaren, jatorrizko eskualdearen, norberaren ezaugarrien eta abarren artean dago. Era berean, kultura transmititzeko aukera asko daude. Bestalde, haurrak eskubide eta askatasun bera du, zein kulturatakoa izan nahi duen aukeratzeko. Laburbilduz eskolari dagokionez, “no es su función promover el conservadurismo cultural a expensas de la libertad cultural que deben tener los individuos” (Barquin, 2009, Sen-ek aipatua, 2007, 160-164).

Hala ere, eskolaren zereginetan, ikaslearen eta haren familiaren ezaugarri kulturalak errespetatu eta baloratzea aurkitzen da. Adibidez: eskolak familia ez autoktonoak bultzatuz dezake etxean beren hizkuntza autoktonoa erabiltzen jarraitzean, hizkuntza horiek eskolan egon daitezen, familiakoek eskolako bizitzan parte har dezaten... Horrela, hizkuntza-aniztasuna onartzeko eskola-giroa esanguratsua eta onuragarri bat sortuz (Barquin, 2009).

Bestalde, horrek guztiak ez du esan nahi eskolak bere gain hartu behar dituenik ikasle bakoitzak etxetik ekartzen dituen jarrera edo balio guztiak (autoktonoak izan edo ez). Hau

da, eskola ez dago behartuta bere hezkuntza-balioekin bat ez datozen elementuak bere gain hartzera. Halaber, jarrera homofobikoak, arrazistak, edertasun-prototipo gaixotuak... (Barquin, 2009).

Ez-autoktono ikasleek, gehienetan, beren ikasgelan kultura-aniztasuna hautematen dutela begi-bistakoa da. Hala ere, irakasleen kasuan, gure gizartea ingurune eta kultura desberdinetako pertsona berriak ezagutzeko eta onartzeko aukeraz beteta gaudela azpimarratzen dute, kultura-aniztasun ikaragarria dugula eskuetan hain zuzen ere. Hala ere, honek lehendik dauden eta agerikoak diren desberdintasun sozial batzuk ere bultzatzen ditu. Horren aurrean, ikastetxe itunduetatik, hain zuzen ere, irakasleak kultura-aniztasunari buruzko prestakuntza jaso behar dutela planteatu da, edo edozein gertakariren aurrean lagungarri izan daitezkeen langileak bilatu behar direla. Irakasle horiek, izan dira eskaera honen berri eman dutenak, arduratuta baitaude haurrei ezin dizkietelako eman beharrezko laguntza eta baliabideak (Oleaga Páramo, 2017).

Hala ere, praktikan jartzea edo aurrera eramatea ez da inoiz erraza; irakasle batzuk ez baitaude ados ikasle autoktonoek, autoktonoak diren ikasleen ospakizun eta ekitaldi batzuetan parte hartzearekin. Batez ere, irakasle gehienek uste dutelako ikasle horiek modu desegokian integratzen ari direla. Dena dela, jarrera horrek ikasle ez autoktonoen integrazioan oztokatzen du, mezu baztertzaila sortzen duelako; hots, haur horiek ez direla gure kultura eta gizartekoak. Horrek erlatibismo kulturalera hurbiltzen gaitu, eta, ekuazioaren ardatz nagusizat errespetua izan arren, jarrera horrekiko ondorio larriak sortzen dira (Barquin, 2009).

Tokiko kulturaren transmisioak lekua merezi du eskolan, eta autoktonoak ez diren familiek kultura hura bizitzeko eskubidea dute. Izan ere, ikasleak zerbaitetan parte hartzera gonbidatzea, ikasle guztiak gauza bera egitera gonbidatzea da (Barquin, 2009).

Irakasleek, haur ez autoktonoei hezkuntza hobeto bat transmititzeko prestakuntza esanguratsu bat behar duten bezala, haur bakoitzak bere nortasuna eraikitze beharra du. Amelia Barquinen arabera (2009), nortasunaren funtsezko zatietako bat, ikasle ez autoktonoek lurraldetasun-sentimendua garatzea da. Justifikazio horren arrazoa hurrengoa da, askotan, gure etxebizitzaren lurraldearekin identifikatzen dugula gure identitatea (Barquin, 2009).

Bizi, hazi eta hezten garen gizartearekin loturarik ez izateak, defizit moral handia eragiten du, eta horrek, nagusiki, gizarte-kohesioaren eremuan ondorioak eragiten ditu. Horregatik, kultura-aniztasunaren helburu bisualenetako bat lotura falta horri konponbidea bilatzea da.

Arlo horretan, eskolak funtsezko zeregina du. Amelia Barquinen hitzetan (2009, 85 orr): “la socialización de los alumnos en valores compartidos es una de las tareas más importantes de la escuela, y tendrá gran importancia para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad”. Eskola-erakundeak bultzatu behar duen kulturarteko gaitasunak hasieratik hartu beharko luke parte ikasleen ingurunean eta haren balioetan (Barquin, 2009).

Hainbeste hitz egiten dugun identitatea, haurtzaroan hasten da eraikitzen, eta horrek lotura du inguruko helduekin, gehienetan haietan islatzen baitira (kontuan izanik, ia maisu-maistrek rol bera dutela). Zergatik hartzen dira ez autoktonoen seme-alabak “etorkinetaz”? Noiz uzten diote izateari? Amelia Barquinen (2009) erantzuna, haurrak ez direla “etorkinak” da.

Ikuspuntu horren alde, eskola inklusiboa dugu; izan ere, haren paradigma da haur bakoitzak bere ezaugarri propioak dituela eta diren bezala onartu behar direla. Horretaz gain, eskolaren beharretako bat da bakoitzaren talentuak eta gaitasunak ezagutu eta sustatzea, ahal den gehiena gara ditzaten. “Se trata de una escuela que fomenta el sentido de la comunidad, el sentido de pertenecer y el ser aceptado” (Barquin, 2009, 87 or., Stainbeck eta Stainbeck-ek aipatua, 1999).

Garrantzi bera du migrazio-prozesuak, aldaketa-faktore garrantzitsua baita, eta askotan, honelako gaiak bigarren mailan uzten dira. Kasu gehienetan, ez da ebaluatzen ez autoktonoek beren esperientzia/egoera gizarte-testuinguru berrira nola egokitzen duten, elementu berrietara joz; hizkuntza, ohiturak, balioak... Horregatik, garrantzitsua da ikasle horiek ondo integratzea, onartuak senti daitezen (Barquin, 2015). “La diversidad la traen ellas y ellos. Nuestra labor es reconocer lo que son y tienen y darle su importancia [...]. No tiene sentido explicar cómo son sus culturas, sino darles tiempo y espacio para que hablen, cuenten, canten, se muestren...” (Barquin, 2015, 450-451 or., Besalú-ek aipatua, 2006).

Kultura-aniztasuna gero eta handiagoa da nazioarteko migrazioen ondorioz, baita gizarte-desberdintasunak ete gizarte-bazterketa. Hezkuntza-arazoa ez da kultura-aniztasunaren erabateko onarpena lortzen saiatzen garela, baizik eta ez dakigu nola identifikatu eta desaktibatu talde minorizatuen gaineko aurreiritziak. Hala ere, ez dakigu ikusten aniztasun kulturala tresna gisa erabiltzen duten baztertze sozialaren aitzakia eta legitimazio gisa dela. Berdinak izaten saiatu behar dugu, errespetatu eta eskubide berberak izan (Carbonell, 2000).

Behin kulturarteko hezkuntzaren printzipioak eta balioak aztertuz, aurreko balio hauek sustatzeko eredu gisa ikas komunitateak topatzen ditugu gure tokian-tokiko errealitatean. Beraz, gizarte eta kultura eraldaketarako funtsezko modelo izanik hurrengo atalean aztertuko dugu.

c. Kulturarteko Hezkuntza bermatzeko baliabideak: Ikas komunitateak

Ikaskuntza-komunitateak izeneko hezkuntza-proiektuaren helburua eskolak eraldatzea da, ikaskuntzarekin zerikusia duten testuinguru eta elkarrekintza guztiei garrantzia emanez, haur bakoitzaren hezkuntza-maila hobetzeko eta hezkuntza-jarduera eraginkorrak eta bidezkoak lortzeko, sor daitezkeen desberdintasunak murriztuz (Molina, 2015).

Proiektu honi jarraitzen dioten eskola guztiak hezkuntza- eta gizarte-inklusioan eta -bazterketan oinarritzen dira, proiektuaren ardatz nagusi gisa izanik. Zati garrantzitsu bat ikasleak elkartzeko modua da, inklusioa indartzeko talde heterogeneoak sortu behar baitira (INCLUD-ED Consortium, 2011). Silvia Molinak dioenez (2015), ikasgela bakoitza hezkuntza-maila desberdina duten 4 edo 5 pertsonako taldetan antolatu beharko litzateke. Pertsona horiek elkarreraginean landu behar dute ikaskuntza-jarduerak burutzeko; horrez gain, helduen laguntza izaten dute elkarrekintza horiek dinamizatzeko, matematika alorrean adibidez.

Bestalde, talde heterogeneoen abantaila handienetako bat, gehienetan ikasleak oso baliabide baliotsuak direla da. Egoera horietan, ikaskuntza esanguratsua gauzatzen duten ikaskuntzak sustatzen dira; izan ere, zailtasun gehien dituzten haurrek, gehienetan, beren ikaskideengan aurkitzen dute behar duten laguntza (Jenkins et al., 2003). Hala ere, egia da haur batzuek nahiago dutela bakarrik lan egin etxeko lanak lehenago amaitzeko, baina pixkanaka konturatzen dira beste ikaskideei lagunduz hobeto gogoratzen eta finkatzen dituztela edukiak. Azkenean, elkarreragin hori berezko onura bihurtzen da, eta, berdintasun-eta elkartasun-balioak sustatzen laguntzen die.

Solasaldi dialogikoak (Pulido eta Zepa, 2010) horren adibide argia dira, beste hezkuntza-jarduera bat baitira, ikaskuntzarako beste erakunde inklusibo bat osatzen dutenak. Ikasle bakoitzak bere irakurketa egin ondoren, talde osoa behartuta dago irakurketan zehar markatu dituzten interpretazio edo gogoetak bateratzera, horiei buruz eztabaidatu ahal izateko. Elkarreragin horri esker, errespetua lantzen da, taldearen aniztasunak batak besteengandik ikasten laguntzeaz gain, egiten diren ekarpen guztiak errespetatzera eramaten dituztelako.

Nolanahi ere, kontuan hartu behar da ikaskuntza komunitate bat izateak gauza asko eskatzen dituela, besteak beste, eskolaren antolaketa egonkorra. Jakina da, ikasle guztien hezkuntza, hein handi batean, hezkuntza-komunitatearen ardura dela; horregatik, ikaskuntza komunitateen lana ez da soilik inklusioaren alde egitea, baizik eta haren alde jardutea eta laguntzea. Laguntza-iturri horiei esker, lanaren pisu guztia ez da profesionalen gainean bakarrik erortzen, laguntza-egitura bat sortzen da, eta hau, azkenean, sare komunitario

bihurtzen da, ikastetxearen barruan eta kanpoan zabaltzen dena. Azkenik, laguntza horren erantzukizuna ikaskuntza komunitatean parte diren guztien artean partekatzen dute. Horrek guztiak bereizkeria ekiditea dakar, eta harreman egituratuagoak eta eraikitzaileagoak bermatzen ditu, elkartasuna eta adiskidetasuna helburu (Álvarez eta Verdeja Muñiz, 2013).

Hurrengo atalera begira, ikaskuntza dialogikoa ikaskuntza-komunitateen oinarri garrantzitsuenetako bat dela jakinik, berdinen arteko ikaskuntza xeheago aztertuko dugu.

i. Ikaskuntza dialogikoaren zutabea: Berdinen arteko ikaskuntza

Zertaz ari gara “berdinen artean” hitz egiteko orduan? “a las personas con un mismo estatus social pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (Esteban eta Robles, 2018, 79 or., Durán-ek aipatua, 2011).

Berdinen arteko ikaskuntza ikaskuntza kooperatiboaren metodo espezifiko bat da eta ikaskideen laguntzarekin elkar ezagutzea du helburu. Aubert et al-en arabera (2009), ikaskuntza dialogikoa metodologia komunikatiboetatik hasten da eta errasten du ikasketa prozesua gizarte-interakzioei esker. Ekintza dialogikoei, gatazkak elkarrizketen bidez konpontzera eramaten gaituzte; dena dela, horrek ez du esan nahi botere-harremanak guztiz desagertu direnik; horrek esan nahi du gatazkak konpontzeko elkarrizketan konfiantza handiagoa dela (Aubert et al., 2009).

Ikaskuntza kooperatiboaren metodoa erlazio asimetrikoak sortzean oinarritzen da; bi pertsona elkartu edo talde interaktiboak sortu behar dira, eta gero tutorearen eta ikastunaren rola esleitu. Ikaskuntza kooperatiboko metodoa “irakatsiz ikasi” (*learning by teaching*) paradigmaren bidez gidatzen da; paradigmari dagokionez, irakasteko jardueraren bidez ere ikas daitekeela azpimarratzen da. Ildo beretik jarraituz, tutorea ikaskideari irakasten ari zaion bitartean (ikastuna), hau ikasten ari da; izan ere, ekintza horrek aurretiko lanketa bat egon behar izan dela adierazten du. Era berean, ikasleak ikaskidearengandik (tutorea) ikasiko du, ikaskidearen hezkuntza maila hobetzeko helaraziko dizkion eduki pertsonalizatu eta doituak esker (Zambrano eta Gisbert, 2013, Cortese-ek aipatua, 2005).

Metodologia hau gehien nabarmentzen den arloetako bat irakurketa da, ikasgelako aniztasunari erantzuteko duen eraginkortasunari esker. Zuzen erabiliz gero, pentsamenduak baloratzen eta ikasleek ezagutza-anitzak kontuan hartzen laguntzen du. Horrez gain, lehiakortasun osasuntsu eta esanguratsu baten garrantzia, lankidetzaren balioa... ulertzea eramaten gaitu (Zambrano eta Gisbert, 2013).

Kasu horietan, irakaslearen zeregina funtsezkoa izan daiteke, ikasleen arteko interakzioa erraztu beharko baitu eraginkorra izan dadin. Irakaslearen helburua bikotearen edo talde interaktiboen dinamika hobetzea izango da, eta ikasleek beren ikaskuntzan paper aktiboagoa hartzea. Bestalde, oso garrantzitsua izan daiteke ikasleak taldekatzea, talde txikitan taldekatzeak erraztu egiten baitu parte-hartzaile guztiek parte hartzea. Amaitzeko, esperientzia positiboagoa eta onuragarriagoa izan daiteke, hainbat premia, gaitasun, adimen, interes... dituzten ikasleekin egin baitaiteke. Berdintasunean eta errespetuan oinarritutako parte-hartzea guztientzat aukerak sortzeaz gain, aniztasunari bere lekua ematen dio (Esteban eta Robles, 2018).

1. Ikaskuntza dialogikoaren printzipioak

Muñoz Ortegak dioenez (2017), ikaskuntza dialogikoa da ikaskuntza-komunitateak egiteko bidea, baina kasu honetan solasaldi dialogikorako bidea da. Horrek esan nahi du batak besteengandik ikasten dugula, hau da, beste pertsona batzuekin ditugun elkarreraginetatik guretzat baliozkoak direla.

Literatura-solasaldi dialogikoak ikaskuntza dialogikoaren zazpi printzipioetan oinarritzen dira (Aubert et al., 2009):

1. *Berdintasunezko elkarrizketa*. Parte-hartzaile guztiek dute iritzia emateko eskubidea, eta iritzi guztiak baliozkoak eta errespetatuak izango dira (ez da beste bati buruzko iritzirik baztertuko).

2. *Adimen kulturala*. Bakoitzaren bizitza pertsonalaren esperientzia errespetatu behar da, eta hau aprobeztatu, pertsona bakoitzak esperientzia bakoitza modu desberdinean ikasten eta esperimendatzen baitu, horri aberastasuna deritzo.

3. *Eraldaketa*. Batak besteengandik ikasteak gure pertsonari buruzko iritzia aldarazten digu. Tertulia dialogikoek aldaketarako ateak irekitzen gaituzte, geure buruarengan konfiantza sortuz, autodidaktikoago bihurtuz, irakurketaren, elkarrizketaren, iritzien eta gogoeten bidez... Elkar errespetatzen eta baloratzen ikasten laguntzen digu.

4. *Hezkuntzaren alderdi instrumentala*. Testu batek dituen ezaugarriak ikasi eta aztertzeari deritzo: narratiba, deskribapena, akotazioak, esku-hartzea, puntuazio zeinuak, idazlana zein garaitan gertatzen den, gizarte-klaseen ezaugarriak, ohiturak...

5. *Zentzua sortzea*. Solasaldien bidez, ikasleek helburu bat dute komunean. Jarduera honen helburua, taldeko gainerakoekin iritzia partekatzea da.

6. *Elkartasuna*. Moderatzaileak adi egon behar du guztiek modu eraikitzailean parte har dezaten eta elkarri modu positibo batean eragiteko.

7. *Desberdintasun berdintasuna*. Aniztasunak egiten gaitu desberdinak baina berdinak, elkar osatzen ikasi behar dugu.

Ikas-komunitateetan zenbait ekimen antolatzen dituzte, ikaskuntza dialogikoaren printzipioak berma daitezten. Horien artean, tertulia dialogiko literarioak hautatu ditugu aztergai.

d. Tertulia dialogikoak

Tertulia dialogikoek espazio neutral eta berdintasunezkoak eskaintzen dizkigute, non, testu, kapitulu edo liburu bat irakurri ondoren, pertsona-talde bat biltzen den irakurritakoa elkarrizketa interaktiboaren bidez interpreta eta adierazteko. Oro har, jardueraren partaile guztien jatorri soziokulturala ez da kontuan izaten, bakoitzaren ekarpenak baloratzeko momentuan (Pulido eta Zepa, 2010). Solasaldi dialogikoak bi modutan antolatzen dira: pedagogikoak eta literarioak.

Pedagogikoei dagokionez, gogoeta berriak, ideiak, proposamenak eta esperientzia pedagogikoak partekatzeko espazioak dira. Praktika pedagogikoa partekatu, aztertu eta horri buruz hausnartzea dute helburu. Solasaldi horiek irakasle taldeen pentsamoldea aldatzen laguntzen dute, eta haien dinamika ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuak hobetzean oinarritzen da (Ariño eta Feuerstein, d.g.).

Bestalde, tertulia dialogiko literarioak daude; dena dela, lan honetako esku-hartzerako funtsezko erraminta izan denez, hurrengo ataletan zehar sakontasunez azalduko da.

i. Zer dira tertulia dialogiko literarioak?

Solasaldi dialogikoak 80ko hamarkadan hasi ziren hezkuntza- eta kultura-jardueratzat hartzen dira (Pulido eta Zepa, 2010). Jarduera honetan, jende talde bat, literatura-lanen bati buruz hitz egiteko edo eztabaidatzeko biltzen da (Muñoz Ortega, 2017).

Literatura-solasaldi dialogikoen ezaugarri nagusia da, komunikazioa elkarreragin dialogikoetan oinarritzen dela. Elkarreragin horien helburu nagusia boterea da; hauek erraz bereizten dira, elkarreraginak atzean utziz gero, zintzotasuna eta errespetua baitira nagusi. Hala ere, desberdintasunak oraindik ere agertzen dira elkarreragin dialogiko horietan, subjektuen arteko komunikazioa testuinguru sozialak markatuko baitu beti. Tertulia horiei esker, komunikazio-ekintzak sortzen dira boterearen interakzioen ordeztuak dialogikoak erabiltzen dituztenak, horrela haien nagusitasuna maximizatuz. Horretaz gain, kontuan izan behar da komunikatibo horiek guztiak gizarte-egoeren aurrean ematen direla, eta

subjektuetan eta haien ekintzetan nolabaietako eragina izan ahal dutela (Pulido eta Zepa, 2010).

ii. Tertulia dialogiko literarioen ezaugarriak

Muñoz Ortegaren arabera (2017), tertulia dialogikoez hainbat ezaugarri dituzte, bi multzotan bereizita daudenak: batetik, transmititzen dizkiguten ekarpenak; eta, bestetik, ezaugarria ezinbestekoena izanik, ikaskuntza dialogikoaren zazpi printzipioak ditugu.

Jarduera horrek, bere metodologiaren bidez, irakurketarako zuzeneko sarbidea eskaintzen dizkigu; hau da, irakurzaletasunean gehiago sakontzea bultzatzen ditu parte-hartzaileak. Era berean, metodologia horren zati garrantzitsu bat berdintasunezko elkarriketa da, eta, baliabide horri esker, ikasleen parte-hartzea maximizatzeko gain, ezagutza landuagoak sortzen dira (Muñoz Ortega, 2017).

Bestalde, subjektuen ekarpenak handituz doazenez, jatorri soziokulturala edozein dela ere, landutako testuen interpretazioak testuaren ikuspegi zabalagoa eta kritikoa sustatzen du (Pulido eta Zepa, 2010, Bakhtin-ek aipatua, 1986). Era berean, gizarte- eta etika-balioak transmititzeko erraztasunak ematen ditu; ikasle hezkuntza-mailan garatuz doazen heinean, hizketaldiak hiztegia handitzeaz laguntzeaz gain, irakurmena hobetzen laguntzen du, irakurmena sustatzen ere... Eta ez hori bakarrik, nork bere buruarengan duen konfiantzarekin eboluzio positiboa izateko baliabide esaguratzua da, jendurrean modu erraz eta koherentean adierazten laguntzen duelako. Azkenean, egoera konplexuen aurrean pentsamendu kritikoa garatuz (Muñoz Ortega, 2017).

iii. Parte hartzen duten pertsonak eta haien eginkizunak

Solasaldi dialogikoen artean, parte-hartzen dutenen artean, lau talde bereiz daitezke (Muñoz Ortega, 2017):

- *Irakasleak*: irakaslearen eginkizuna entzulearena da. Galderak egin behar ditu ikasleak ingurune eroso batean egon daitezen, eta ikasleari zuzen adierazten lagundu.
- *Moderatzaileak edo koordinatzaileak*: normalean zeregin hori ikasle batek betetzen du, baina boluntario batek ere bete dezake. Haien eginkizuna, parte hartzen duten ikasleen hitz egiteko txanda banatzea eta sor daitezkeen gatazkak saihestea da. Horrez gain azpimarratzekoa da, boluntarioek sormena ekartzen dutela askotan lan taldera jarduerak egiteko orduan, elkartasuna baita haien ezaugarrietako bat. Izan ere, zenbat eta pertsona gehiagok izena eman jardueran, orduan eta errealitate

gehiago sartzen dira, eta, ondorioz, elkarreraginak aberatsagoak izango dira, eta horrek ikasketa dialogiko hobea lortzea sortzen du (Álvarez-Álvarez et al., 2012).

Moderatzailearen eginkizuna jardura hauetan funtsezkoa izaten da, komunikazio-ekintza dialogikoak sortu behar dituelako, parte-hartzaileen arteko harremanak sustatzeko. Parte-hartzaile guztiek nahi bezala hitz egiteko eskubidea dute, eta uneoro errespetatu beharko dira. Koordinatzaileak kontuan hartu beharko du gizarte-testuinguruak gizarte-desberdintasunak biltzen dituela, eta horrek, gatazka-egoera desberdinak sor ditzakeela (Pulido eta Zepa, 2010).

- *Ikasleak*: talde hau U gisa eseriko da, eta jardueran elkarreragiten duten parte-hartzaile nagusiak izango dira. Begirada guztiak haiei zuzenduta egongo dira; horregatik, oso garrantzitsua da gorputzaren jarrera eta entzute aktiboa egokia izatea. Pertsona horiek hartzen dute emaitzaren ardura, elkarreraginarekin konprometituz, eta ez jardura bera indibidualki aurrera eramaten.

Bestalde, interesarekin zerikusia duen beste puntu garrantzitsu bat solasaldietan, komunikatzeko modua da. Hona hemen irizpide batzuk: beste pertsona batzuen ekarpenekiko errespetua bermatzea, entzuteko eta arreta jartzeko interesa izatea, hitza inork ez monopolizatzea, lotsatiagoak diren pertsonak motibatzea, hitzik gabeko hizkerari arreta jartzea... (Pulido eta Zepa, 2010).

Pulido eta Zeparen arabera (2010), parte-hartzaileek errealitateari buruz duten ikuspegia aldatzeko baliabide ikaragarria dira, gogoia eta ikuspuntua desberdinak zabalduz eta barneratuz, ikaskideen eraikuntzei esker.

- *Familiak*: familiako kideren baten parte-hartzea onuragarria izaten da askotan, ikasleak motibatu egin daitezkeelako eta, beraz, parte-hartze eta konpromiso handiagoa erakusten dutelako. Horrez gain, ikasleek portaera hobea izan dezaten laguntze dute.

iv. Tertulia dialogikoak hizkuntza aniztasunean laguntzeko erraminta

Eskolatzen diren ikasle ez autoktonoei, gehiago kostatzen zaie zentrorra egokitzea, adinaren arabera ikaskuntza zailtasunak areagotzen joaten direlako. Hizkuntzen kasuan, zenbat eta zaharragoa izan hizkuntza ezezagun bat ikasteko adina, orduan eta denbora gehiago beharko da eduki guztiak barneratzeko. Horretaz gain, kudeaketa gero eta zailagoa izan daiteke; izan ere, ikasleek arreta gehiago beharko dute, eta zailagoa izango da ikasle-talde guztiarekin aurrera jarraitzea (Oleaga Páramo, 2017).

Kontuan izan behar da, guztiek ez dutela jarrera berdina adierazten hizkuntza-errefortzua behar duten ikasle etorkinen eskolatzearen aurrean. Sor daitezkeen gertaerak kontuan hartuta, batzuetan irakasleak behartuta egon daitezke ikasle hori ikasgelatik ateratzeko edo espazio berean bere mailara egokitutako edukiak emateko. Arazo horietarako figura konkretu batzuk daude, hezkuntza maila baxua izatea edo ezin komunikatu ahal izatea; hala ere, figura hauei aurre egiteko, tertulia dialogikoak izan daitezke baliabide onak.

Irakurketa dialogikoetan, irakurmenak eta ekintza dialogikoak dimentsio batzuk partekatzen dituzte, ikaskuntza pertsona bakoitzaren harreman sozialen eta haien esperientzien birsorkuntzaren bidez garatzen baita. Laburbilduz, elkarrekintzek irakurketa ikasten laguntzen dute (Valls et al., 2008).

Ikasleen ikaskuntzara begira, tertulia dialogikoek bereziki Gordon Wellsek (2001); honen arabera, garrantzitsuena ez da ikasleen aldeko aurreko kontzeptuak aztertzea, baizik eta haien komunikazio-prozesua, hizkuntzatik abiatuta. “Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de «pedagogía de la pregunta», los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición” (Valls, 2008, 78 or., Wells-ek aipatua, 2001).

Bestalde, ikasle ez-autoktonoen hizkuntzarekiko jarrera positiboak eragina du haien arteko harremanetan; izan ere, beren hizkuntza mantentzeaz gain, eskola-hizkuntza ikasteko interes handiagoa izatera bultzatzen ditzakete (Barquin, 2015, Coelho et al. -ek aipatua, 2013). Modu berean, ikasleen arteko kohesioa eta hizkuntzaren garapenean tertulia dialogikoek berriz ere badute berea; beste pertsona batzuekiko elkarrekin giro afektibo eta enpatiko ona sortzen du. Hori dela eta, ikasteko giro hobea, eta klima osasuntzua lortzeko, eskolan tradizionalki ezarritako rolak aldatzea oso garrantzitsua da. Askotan, ikasleek ikasten dauden bitartean elkarri laguntzen diotelako, horrela irakasleen eta ikasleen arteko hierarkia hautsiz (Valls, 2008, 79 or., Bruner-ek aipatua, 1997).

v. Dinamika eta funtzionamendua

Solasaldi dialogikoen funtzionamendua zera da: irakasleak erabakitzen du zein izango zen landuko duten literatura-lana edo testua, hau sakontasunez taldean aztertu eta eztabaidatzeko. Jarduera astean behin egingen da, ordu batetik hirura bitarte, ikasleen mailaren eta adinaren arabera.

Irakurketak etxean edo solasaldian egiten dira. Irakurketa bakoitzetik, ikasle bakoitzak gehien gustatu zaiona edo atentzioa sortu dion paragrafoa azpimarratu edo idatzi beharko

du. Saioaren egunean, testua taldean irakurriko dute ahoz gora, eta, ondoren, taldeak elkarrekin lan egiten paragrafoak aztertzen joango dira, hauek iruzkintzeko. Une horretan, ikasle bakoitzak paragrafo horren zergatiak eta atera dituen ondorioetaz hitz egingo du. Iruzkina horien bidez, ariketako beste parte-hartzaile batzuek ere beren iritzia eman ahal izango dute, elkarrizketa konstruktiboa sortzeko helburuarekin. Azkenik, obra taldean baloratu beharko dute (Muñoz Ortega, 2017).

1. Tertulia Literario Dialogikoak gauzatzeko urratsak

Muñoz Ortegaren (2017) arabera:

1. Lehenengo urratsa taldeko kide guztiak elkarrekin elkarreraginean aritzea izango da, hau erraza eta eroso izateko modua aurkitu beharko dute; hau da, guztiak integratuta egon beharko dira. Adibidez, "U" gisa.
2. Bigarrenik, jardueran parte hartzen dutenek ozenki irakurri beharko dute, irakasleak aukeratu/esan ahala. Urrats hori oso garrantzitsua da, irakasleak hautabide izango baitu irakurketan atzerapenen bat duten ikasleak aukeratzeko, hau irakurketaren praktika eta garapena modu arin eta dinamikoan sustatu ahal izateko helburuarekin.
3. Hirugarren pausoa, kapituluz kapitulu edo paragrafoz paragrafo komentatzea izango da. Hemen koordinatzaileak kideekin jardun beharko du hitz txanda emateko, ikasketa dialogikoaren zazpi printzipioak errespetatuz une oro.
4. Hirugarren urratsarekin bukatu ondoren, ikasleak bosteko taldetan jarri beharko dira talde interaktiboaren metodologia praktikan jartzeko, horrela jarduerak garatzen jarrai dezaten.
5. Azkenik, irakasleak hautatutako atazak eta jarduerak eramango dituzte aurrera ikasleek.

Bestelako jarduerak:

- Saioa hasi aurreko jarduerak:

Ikasleek irakurketa-fitxa bat bete beharko dute, eta bertan lanaren izenburua eta egilea, argitaratze-data, laburpen txiki bat... zehaztu beharko dituzte.

- Saioan aurrera eramateko jarduerak:

Saio horretan, jarduerak osagarriak egiten dira, batez ere lantzen ari den hizkuntzaren arloari dagokionez.

- Saio bakoitzaren ondorengo jarduerak:

Irakurmena, gramatika, idazmena, lexikoa, ortografia, hiztegia... ulertzeko jarduerak egingo dituzte.

4. HELBURUAK

Ikerketa-lan honen bidez, zenbait helburu lortu nahi dira, aurrerago zehazten diren saioei eta hauen azterketari eta interpretazioari esker. Lehenik eta behin, helburu orokorrak azpimarratuko dira, eta, bigarrenik, helburu zehatzagoak, lan honen funtsezko izaera hobeto ulertzeko.

a. Helburu orokorrak:

- Aranbizkarra ikastetxearen hezkuntza-testuinguruan tertulia dialogikoek kulturartekotasuna sustatzeko duten eragina aztertzea.
- Ikasleen komunikazio-trebetasunen eta pentsamendu kritikoaren garapena ikertzea, solasaldi dialogikoen bidez.
- Hizketaldi dialogikoek ikasleen kultur aniztasuna baloratu eta hautemateko duten eragina aztertzea.

b. Helburu zehatzak:

- Hezkuntza-ingurunean kulturartekotasunak eta kultura-aniztasunak duten garrantziari buruzko kontzientzia sustatzea.
- Eskola-komunitatean dauden kulturekiko enpatia eta errespetua sustatzea.
- Ikasleen artean komunikazio eraginkorrerako eta entzute aktiborako trebetasunak garatzea.
- Kultura-estereotipoei eta aurreiritziei buruzko pentsamendu kritikoa sustatzea.
- Ikasleen arteko elkarrizketa eta lankidetzak sustatzea, giro inklusiboa eta parte-hartzailea eraikitzeko.

5. METODOA

Metodoaren barnean, Gasteizko eskola Ikas Komunitate batean egindako hausnarketa eta datu bilketa aztertuko da. Horrez gain, ikerketaren marko orokorra ere, hots, testuingurua, behaketaren diseinua, etab. atal honen barruan aurkituko dira. Hau dela eta, hasteko, behaketaren eszenatokiaren deskribapena aurkeztuko da.

a. BEHAKETA DISEINUA

i. IKERKETAREN IZAERA

Ikerketaren izaera azterketa kualitatiboan oinarritu da. Ikerkuntza kualitatiboen ezaugarri nagusia ikertzailearen eta parte-hartzailearen artean sortzen diren harremanak izanik (Espinoza Freire, 2020). Bejaranoren arabera (2016), ikerketa kualitatiboa ikerketa-metodologia bat da, fenomeno edo problema jakin bat sakontasunez ulertzea duena helburu, zenbaki-neurketan oinarritzen ez diren datuak biltzeko metodoak erabiliz. Era berean, honela defini daiteke: "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos" (Herrera, 2017, 7 or., LeCompte-ek aipatua, 1995).

Datuen kantitateari begiratu beharrean, datuen kalitatean oinarritzen da, eta parte-hartzaileen ikuspegiak eta esperientziak maila sakonago batean ulertzea bilatzen da (Bejarano, 2016).

ii. TESTUINGURUA

Aranbizkarra Ikas Komunitatea (publikoa) Burgos kaleko 15. zenbakian kokatzen da; honek, inklusioaren, aniztasunaren eta kulturartekotasunaren aldeko hezkuntza apustua egiten du, eskola segregazio inklusio edo demokratiko batean bihurtzeko asmoz.

Aranbizkarra auzoko familien eskaerari hezkuntza erantzuna emateko sortu zen 1979an, Antso Jakituna izenarekin hain zuzen ere. Garai hartako hizkuntza ereduari dagokionez, ikastola A eta B ereduari oinarritzen zen, maila bakoitzean gela bakar bat izanik. Dena dela, hezkuntza-sistemaren aldaketa eman zenean, "Amaia" Haur Hezkuntzako ikastetxearekin elkartu zen, eta ondoren, 2000. urtean Aranbizkarra ikastola bilakatu zen; proiektu pedagogiko berriaren (Ikas komunitatea) izena jartzea erabaki zuten, horrela ikastetxearen filosofia hobetu ulertu zitzan, oraingoan D hizkuntza-eredua eskainiz (Aranbizkarra Ikas Komunitatea, 2023).

Bestalde, 2008an Ikaskuntza-komunitateen proiektuan murgildu ziren. Aranbizkarra Ikas komunitatearen benetako helburua egungo gizartera egokituko den eskola sortzea da. XXI. mendeko gizartearekin bat egin nahian, Ikas komunitate honen nortasunaren ezaugarri nagusiak hurrengo hauek dira: ikasle guztiek hezkuntza prozesu esanguratsu eta betegarria izatea, kulturantzatasunaren errealitate desberdinak plazaratzea, komunitatea osatzen duten pertsonekin parte hartzea, bizikidetzeta eta aniztasunaren aldeko apustua egitea, hezkuntza eragileen artean loturak sortzea, etab (Rejado, 2020ko otsailak 15). Horretarako, elkarrizketa ardatz nagusizat duten metodologiak erabiltzen dituzte: talde, elkarreragileak, tertuliak... Ikasleekin lan egitea proposatzen dute, talde txikietan bilduz eta Ikas Komunitatea osatzen duten boluntarioekin. Parte hartze honekin, ikasleek edukiak interakzioen bidez barneratzen dituzte, azkenean elkarrekintzak zenbat eta gehiago izan, orduan eta aberatsagoak izago dira. Hori dela eta, ezinbestekoa da komunitaterako pertsona desberdinen parte hartze eskuratzea (familiak, boluntarioak, auzokideak, praktikan dauden ikasleak, ikasle ohiak, etab.) (Aranbizkarra Ikas Komunitatea, 2023).

Hori guztia barne, Gasteiz bezalako hiri handietan, segregazioaren protagonismoa ukazina da; hots, eskola batzuek hezkuntza eta gizarte-kapital aberatsagoa duten jatorri sozioekonomikoko pertsonak osatzen dituzte; beste batzuek, berriz, jatorri sozioekonomiko ahuleko ikasle-taldeak, hala nola, ijitoak eta familia ez-autoktonoak. Aranbizkarrako egungo eskolak azken kategoria honi dagokio, gizarteko sektore behartsu horietatik datorren ikasle-taldea du bere baitan oro har.

iii. PARTAIDEAK

Solasaldi dialogikoak Aranbizkarra Ikas Komunitatean burutu ziren, 2022ko azaroaren 25tik abenduaren 1raino hain zuzen ere. Hirugarren mailako (3.B) hogeita bi ikaslerekin landu ziren, ordu eta erdiko saioak burutuz. Hogeita bi haur horietatik, erdiak mutilak ziren eta beste erdia neskek. Jatorriari dagokionez, hamaika Marokokoak ziren, bost Saharakoak eta gainontzekoak, Euskal Herrian jaiotakoak. Gehienen etxeko hizkuntza ez zen euskara, gaztelania edo arabiera baizik. Hala ere, arabieraz hitz egiten zuten ikasleen testuinguruari dagokionez, jaioterri beretik ez zetozenez, ez zuten dialekto bera partekatzen. Hori dela eta, hirugarren mailako ikasleen euskara maila oso baxua zen, guraso euskaldunak zituzten bi ikaslek bakarrik menderatzen baitzuten hizkuntza. Taldearen barruan, bi ikasle soilik zihoazen hizkuntza indartzeko saioetara (ikasle berriak zirenak), HIPI-ra hain zuzen ere.

Bestalde, parte-hartzaileen artean espektro autistaren nahastea zuen ikasle bat zegoen, eta, beraz, saioetan aditu baten (PT) eta institutuko boluntario baten laguntza izan genuen, ikasleen tutorearekin eta nirekin batera.

iv. PROZEDURA

Ikerketa honen denboraldia sei astekoa izan da, 2022ko urriaren 25tik 2022ko abenduaren 1eraino. Astero behin, ordu eta erdian, Lehen Hezkuntzako 3. mailako ikasleekin zen bilera tertulia saioak emateko. Hala ere, seigarren astean tertulia saiora joatez gain, prestakuntza saiora ere joateko aukera egon zen. Guztira, sei tertulia saio eta prestakuntza saio bat izan ziren.

Solasaldi dialogikoen saioetan prozedura berari eutsi zaio beti. Esan beharra dago ikerketa honi hasiera eman zitzaionean hasita zeudela liburuarekin (*Oihaneko liburua*, 1993), eta, beraz, ezin izan zen hasiera ikusi. Hala ere, tertulia saioetan zehar, prestakuntza-saioetan adostutako orriak irakurri eta horiei buruz hitz egiten genuen. Ondoren, berriz irakurtzen genuen hasieratik landutako azken orrialdera arte, haurrek hitz egiteko aukera izan zezaten, nahiz eta prestakuntza-saioei dagozkien fitxetan ezer idatzi ez. Bestalde, tertulia saioek orokorrean ordu bete irauten zuten; hori dela eta, soberan genuen ordu erdia, euskara hizkuntzaren gaineko gaitasunak lantzeko inbertitzen genuen fitxa desberdinen bitartez, besteak beste: gramatika, idazmena, lexikoa, ortografia edo hiztegia batzen zituzten fitxak.

Prestakuntza saioetan aldiz, lehenengo irakasleak irakurtzen zuen liburuari dagozkion hurrengo orriak; entonazioa, puntuazioa, etab. bereizteko. Ondoren, haurren txanda zen; haurrek beren buruarentzat irakurtzen zuten lehenik, eta, ondoren, orri berak irakurtzen zituzten behin eta berriz ozenki, haur guztiak irakurri arte. Denek irakurritakoa ulertu ondoren, ikasle bakoitzak zer iruditu zitzaion interesgarriena azpimarratu behar zuen eta gero, idatzi zergatik aukeratu zuen. Urrats horiek guztiak talde txikiek ematen zituzten, talde txiki eta heterogeneoetan lan egiten baitzuten. Hala ere, kasu batzuetan, haur batzuek ez zekiten zer azpimarratu, eta, beraz, tutoreak berak azpimarratuko zuena partekatzen zuen (beti inklusiboa eta era guztietako erantzunei irekia izaten zena), ikasleak zerbait azpimarratzera bultzatuz.

v. TRESNAK

Ostera, ikerketaren izaera atalean aipatu den bezala, emaitzak lortzeko helburuarekin erabili den metodologia kualitatiboa izan da. Metodologia honen barruan hautatutako tresna mota, behaketa parte-hartzailearekin lotuta dagoen landa-koadernoak izan da.

Tresna hau, gehienbat, oharrak bere osotasun eta zehaztasunez idazteko erabiltzen da. Landa-koaderno baten egituraketa informazioa antolatze eta hau eroso eta azkar eskuratzeko da. Tresna hau erabiltzeko orduan, prozesu komun bati jarraitzen zaio, honela garatzen dena: behaketa parte-hartzailean ohar laburrak hartzen dira (hitz laburrak,

eskemak, marrazkiak, esaldi motzak, etab.) ikusitakoa gogoratzeko. Hori bukatuta, ohar gehiago egiten dira ikusitakoa fideltasunez berreraikitzen. Ohar horietan gogoetak egiten dira, iruzkinak, ideiak edo esaldiak gehituz (Aguilar, 2015).

Horregatik, landa-koadernoaren egituraketa ikerlariaren parte-hartzean nota laburrak hartzean oinarritu zen, eta hori bukatutakoan, nota mamitsuagoak garatu ziren. Landa-koadernoaren euskarria paperezkoa zen, eta formatua daten arabera egituratuta zegoen, jarduketan garapenetik abiatuta.

vi. DATU BILKETA ETA ANALISIA

Landa koadernoan aztertuta sistema kategoriala egin da, solasaldietako saioetan sortu ziren iritziak eta ikuspegiak bilduz, ikerketaren analisia bide batez sortuz dimentsioak, kategoriak eta azpikategoriak eraikiz. Bi dimentsio bereiztu dira. Alde batetik, kulturartekotasuna/kulturaniztasuna, eskoletan elkartzen baitira kultura eta tradizio desberdinetako haurrak. Dimentsio hau, ikasleen komunikatzeko ama hizkuntza desberdinetan eta balio tradizionalen oinarritu da. Bestalde, bigarren dimentsioa hizketaldi dialogikoetan zentratu da, eta, dimentsio horren barruan, iritziak, gaiak eta solasaldien funtzionamendua aztertu dira (ikusi 1. taula). Emaitz guztiak idazteko, nire landa koadernoko oharak kodetu ditut dataren bitartez, hau da, 2022/ 10/ 8.

1. Taula. Solasaldien analisirako sistema kategoriala

DIMENTSIOAK	KATEGORIAK	AZPIKATEGORIAK
1 Kulturartekotasuna / kulturaniztasuna	1.1. Hizkuntzak	
	1.2. Baloreak	
2 Solasaldiak	2.1 Egitura eta dinamika	Solasaldien formatua
		Metodologia
	2.2. Gaiak	Liburukoak
		Liburutik kanpokoak
	2.3. Jarrera	Positiboa
		Negatiboa
	2.4. Parte-hartzea	Hizkuntza
		Generoa

6. EMAITZAK

a. Kulturartekotasuna / kulturaniztasuna

Aztertutako lehenengo dimentsioa kulturartekotasuna da, izan ere, saioetan nolabaiteko kultura-trukea hauteman zen jatorri desberdineko haurren artean. Haurrek beren tradizioak, ohiturak eta esperientzia kulturalak partekatu zituzten. Horrez gain, dimentsio honen barruan, hizkuntzaren eta balioen kategoriak aurkitzen dira.

i. Hizkuntzak

Solasaldi dialogikoetan, giro linguistikoa anitza zela ikusi zen, non haurrek gaztelaniaz gain, haien etxeko hizkuntzak ere erabiltzen baitzituzten (batez ere arabiarra eta tamazight), ikasle gehienek ez baitzekiten euskaraz edo ez baitzuten hizkuntza menderatzen. Hizkuntza-aniztasun horri esker, ideiak eta ezagutzak trukatu ziren haurren artean, eta kultura- eta hizkuntza-aniztasuna baloratzea sustatu zen.

Era berean, haurrek hizkuntza berriak ikasteko interesa eta ikaskideen etxeko hizkuntzekiko jakin-mina adierazi zuten. Hizketaldietan haurren arteko lankidetzak aktiboa ikusi zen, hizkuntzak ulertzen eta ikasten elkarri laguntzeko. Gainera, etxeko hizkuntzak partekatzen zituzten ikasleek elkar komunikatzeko erabiltzen zuten; esate baterako, ikasle batek euskaraz edo gaztelaniaz zerbait esaten ez zekienean, lagunari 1. hizkuntzan esaten zion, eta hark itzuli egiten zuen (2022/11/29). Gaztelania edo euskara gehien menderatzen zuten haurrek hizkuntza-bitartekari gisa jardun zuten, maila oinarrizkoagoa zutenen arteko komunikazioa erraztuz. Horrek parte-hartzaileen arteko elkartasuna eta errespetua sustatu zituen. Modu berean, hizketaldietan, euskararen erabilera eta ikaskuntza sustatzea puntu garantzitsuenetariko bat izan zen, eta horrek lagundu zien haurrei beren hiztegia zabaltzen.

ii. Baloreak

Balioei dagokienez, solasaldi dialogikoak ezinbestekoak izan ziren haurrek beren iritziak eman eta besteen ikuspuntuak entzun ahal izateko espazio seguru batean. Errespetuzko elkarrizketen bidez, kultura-desberdintasunetikiko tolerantzia sustatu zen, eta elkar ulertzea ere bai.

Haurrek ikaskideen tradizioak, ohiturak eta esperientziak ezagutu eta baloratzeko aukera izan zuten. Horri esker, taldean zegoen kultura-aniztasuna ulertu eta aintzat hartu zuten, kulturartekotasunarekiko jarrera positiboak garatuz. Bestalde, empatia eta elkartasun uneak ere sortu ziren haurren artean. Beren esperientziak partekatzeak eta besteen istorioak entzuteak besteen bizipenak hobeto ulertzen eta erlazionatzen lagundu zien, nolabait

enpatia eta elkartasuna kultura arteko bizikidetzaren funtsezko balio gisa sustatuz. Honetan, ikasle batek esan zuen gurasoek gogorarazten ziotela bere jaioterrian ez egon arren bere kulturaren balioak haren parte izaten jarraitzen zutela; beraz, natura zaintzen eta maitatzen jarraitu behar zuela (2022/12/6).

b. Solasaldiak

Hizketaldi dialogiko literarioak aztertuz eta haurren arteko elkarreragina behatuz, testuinguru jakin horretan kulturartekotasuna nola garatzen den aztertu da. Dimentsio honetan, solasaldiekin zerikusia duten kategoriak eta azpikategoriak aztertuko dira, hala nola eztabaidetan aztertutako gaiak eta haurrek kultura-aniztasunarekiko duten jarrera.

i. Egitura eta dinamika

Moderatzaile nagusia ikasleen tutorea zen, eta eginkizun erabakigarria izan zuen literaturako solasaldi dialogikoen arrakastan. Moderatzaile guztiok elkarrizketa orekatua eta errespetuzkoa erraztu genuen, haur guztiek beren ideiak eta iritziak adierazteko aukera bermatuz. Gainera, parte-hartze aktiboaz gain, parte-hartzaileen artean entzute arduratsua ere sustatu genuen (2022/12/1). Era berean, hizkera asertibo eta berdintasunezkoan zentratu ginen, non talde osoa honelako esaldien bidez motibatzea bilatu genuen: "Informazio gehiago eman ahal didazu, esaten saiatzen ari zaren hori ulertzeko?", "Mila esker zure iradokizunagatik", "Uste dut ulertzen dudala zer diozun, baina ez nago ados"...

Bestalde, moderatzaile nagusiak norbaitek hitz egiten edo entzuten zuenean begiradak eta keinuek zuten garrantzia azpimarratzen zuen. Horretaz gain, irakurketan intonazio onaren beharra nabarmentzen zen, intonazio horrek betetzen baitzuen hiztunaren komunikazio-asmoa ezagutarazteko funtzioa.

Solasaldietan erabilitako metodologiari esker, haurrek aktiboki parte hartu ahal izan zuten. Literatura-testuen irakurketa partekatua sustatu zen, eta horrek gogoetarako eta ideiak trukatzeko giro egokia ahalbidetu zuen. Haurrek beren interpretazioak adierazteko, galderak egiteko eta argudioak emateko aukera izan zuten.

Solasaldien saioak erregularitasunez antolatu ziren, jarraipena emanez eta haurrek dinamikarekin ohitzea ahalbidetuz. Saio bakoitza literatura-liburu jakin baten inguruan egituratu zen (*Ohianeko liburua*, 1993).

ii. Gaiak

Tertulietan landutako liburua *Ohianeko liburua* (1993) izan zen. Kategoria honen barruan, liburuarekin zerikusia duten gaien eta liburuarekin zerikusirik ez duten gaien azpikategoriak aztertu ziren; azken horiek, ikasle bakoitzaren testuingurutik sortuak.

Hasteko, liburuarekin lotutako gai nagusiak natura eta biodibertsitatea, eta balioak eta moralitasuna izan ziren. Parte hartu zuten hurrek *Ohianeko liburua*-n (1993) naturaren hainbat alderdi aztertu eta eztabaidatu zituzten, besteak beste: animalien eta haien ingurunearen arteko harremanak, gaur egun desagertzean dauden animalia batzuen egoerak eta ekosistemen aniztasuna. Horrez gain, balioei eta moralitasunari buruz hausnartzeko aukera ere eman zuen liburuak, Mowgli eta Baloo bezalako pertsonaien bidez. Adiskidetasuna, besteekiko errespetua, ausardia eta justizia bezalako gaiak landu ziren. Eztabaida horiek balioen garrantziari buruzko hausnarketa bultzatu zuten kultura arteko bizikidetzan (2022/11/15).

Liburuarekin zerikusirik ez zuten gaiak (norberaren testuingurutik sortuak) honako hauek izan ziren: tradizio kulturalak eta esperientzia pertsonalak. Haur batzuek beren kultura-tradizioen alderdiak partekatu zituzten, liburuarekin zuzeneko loturarik ez zutenak. Taldean dauden marokoar eta saharar komunitateen festa, ospakizun eta kultur praktika berariazkoak bezalako gaiak eztabaidatu ziren. Ikasle marokoar batek bere tradizio kulturalari buruz hitz egin zigun: “guk Aid el-Kebirren eguna ospatzen dugu, ezer ez dukatenek zerbait izateko” (2022/12/6). Elkarrizketa horiei esker, ordezkaturako kulturak hobeto ezagutu eta errespetatu genituen. Bestalde, liburuarekin zuzenean lotuta ez zeuden esperientzia pertsonalak partekatzeko aukera ere izan zuten. Beren pentsamendu, sentimendu eta bizipen indibidualak adierazi ahal izan zituzten.

iii. Jarrera

Kategoria honetan bi azpikategoria aztertu ziren: jarrera positiboa eta jarrera negatiboa.

Lehenbizikoari dagokionez, solasaldietan, ikasleek jarrera positiboa izan zuten taldeko kulturekiko. Hurrek beren lagun marokoarren eta sahararren ikuspegi kulturekiko jakin-mina eta errespetua erakutsi zuten, eta haiei buruz gehiago ikasi eta ulertzeko interesa ere. Era berean, ia parte-hartzaile guztiek, bat ez ezik, jarrera enpatikoa eta ulermenekoa erakutsi zuten liburuko pertsonaien bizipen eta esperientziekiko. Bat, ordea, oldarkor agertu zen Khan (tigrea) hilko zuela esanez (2022/11/8). Bestalde, saio gehienetan ikasleak

ikaskideekiko jarrera ona izaten saiatu ziren (4-5 ikasle ez ezik), arreta mantentzen ari zirela erakutsiz, ikaskideei behatuz eta txandak errespetatuz.

Bigarren azpikategoriari dagokionez, egia da haur batzuek kultura-estereotipoetan oinarritutako aurreiritziak izan zituztela solasaldiak hasi aurretik. Hala ere, saioek aurrera egin ahala, aurreiritzi horiek gutxitu egin ziren, haurrek antzemandako kulturak ezagutu eta hobeto ulertzeko aukera zuten heinean. Horrez gain, ikasle batzuk (partizipazio gutxien zutenak) jarrera negatiboagoa zuten ikaskideekiko, besteak hizketan ari zirenean haiek marrazten, hitz egiten edo beste leku batera begiratzen ari baitziren (2022/10/25).

iv. Parte-hartzea

Hizkuntzei dagokienez, ikasle batzuek komunikatzeko zailtasunak zituztela ikusi zen, hau hizketaldietan erabiltzen zen hizkuntza nagusia zen, eta ia ikasle guztiak mugatuta zeuden euskara gutxi menderatzen zutelako. Horrek eragina izan zuen haren parte-hartzean, ezin baitzuten eroso hitz egin hizkuntza arruntean. Hala ere, hizkuntzen inklusioa sustatzeko estrategiak ezarri ziren, hala nola beste hizkuntza batzuk erabiltzeko aukera eman nien eta euskara gutxiago menderatzen zuten ikasleei laguntza gehigarria ere (2022/11/29).

Bestalde, generoari dagokionez, mutilen eta nesken arteko parte-hartzea ere desberdina izan zen. Oro har, mutilek gogotsuago parte hartu zuten solasaldietan, eta neskek, berriz, parte-hartze erreserbatuagoa izan zuten. Nire ustez, genero-itxaropenetan eta talde-ingurunean argi eta garbi adierazteko jarreran eragiten duten faktore kultural, sozial edo pertsonalekin zerikusia izan zezakeen.

7. ONDORIOAK

Emaitzek adierazten dutenez, solasaldi dialogikoen oinarritzko printzipioak aplikatzea lortu dira Aubert et al.-ek (2009) adierazten duten moduan; ikasle guztien parte-hartze aktiboa eta errespetuzkoa sustatuz, arreta handiz entzuz, ideiak trukatur, errespetuzko elkarrizketak izanik eta nolabait, ezagutzaren eraikuntza kolektiboa sustatuz.

Tertulia dialogikoen filosofia saioen egitura eta dinamikan islatu da Muñoz Ortegak (2017) azaldutakoarekin bat eginez. Konfiantzazko giroa sortu da, eta ikasleek beren iritziak, ideiak eta gogoetak adierazteko askatasuna izan dute. Era berean, ikuspegi desberdinekiko errespetua eta ezagutzaren eraikuntza kolektiboa sustatu dira, solasaldi dialogikoen funtsezko printzipioekin bat eginez. Modu berean, tertulien metodologiak orokorrean, ikaskuntzarekiko jarrera positiboa sustatzen lagundu du (4 ikasleekin izan ezik). Ikasleek elkarri entzutea garrantzitsua izan da, eta horrek konfiantza eta lankidetzazko giroa sortu du ikasgelan. Ikaskideekin ideiak partekatu eta eztabaidatzeko aukera dutenez, komunikaziorako eta pentsamendu kritikorako trebetasunak garatu dituzte, eta horrek beren buruarengan eta gaitasunetan duten konfiantza indartu du.

Errespetua, berdintasuna eta inklusioa dira emaitza positibo guzti hauen oinarria, solasaldi dialogikoak elkarrizketetan oinarritzen baitira, eta, era berean, ikaskuntza dialogikoa berdintasuneko ikaskuntzan oinarritzen baita. Aubert et al.-ek (2009) adierazten duten moduan, ekintza dialogikoen gatazkak hitz egiten konpontzera eraman gintuzten, hau da, elkarrizketetan oinarritu ginen desadostasunak konpontzeko eta argitzeko. Hala ere, azpimarratu behar da berdinen arteko ikaskuntza ez dela bermatzen tertulia dialogikoen bidez bakarrik. Beste faktore batzuek ere, hala nola jardueren planifikazio egokiak eta irakaslearen bideratzeak, baita baliabideen eta materialen aniztasunak ere, funtsezko zeregina dute ikaskuntza-prozesuan.

Bestalde, hizkuntzaren kategoriaren emaitzak aztertzeko eta konparatzeko, Zambrano eta Gisbert (2013) Cortese-ek aipatua (2005) esaten duena erabiltzen da. Berak esaten duen bezala, erlazio asimetrikoak ezarri ikasleek ikaskideekin laguntzarekin ezagutzak bereganatzen dituzte, hau bera, egindako saioetan egiaztatu ahal izan genuen (2022/11/29). Ikasle taldearen gehiengoak euskaraz ez zekienez, saio batean dialektoa partekatzen zutenak elkarrekin esertzea erabaki genuen, elkarrengandik ikas zezaten. Euskaraz ez zekiena bere ikaskidearekin komunikatzen zenean, hasieran besteak bakarrik itzultzen zuten. Baina saioak aurrera egin ahala, euskaraz ez zekiten taldeetako ia parte-hartzaile guztiak animatu ziren ikaskideekin esan nahi zutena itzultzera.

Honekin batera, Barquin (2015) Coelho et al. -ek (2013) azaldutakoarekin adostasuna adierazten da. Ikasle ez-autoktonoek hizkuntzarekiko jarrera positiboa izatea funtsezkoa da ikasleen arteko harremanetan. Beren hizkuntza mantendu eta baloratzean, ikasleek identitate eta kultura-jabetzaren zentzua gara dezakete, eta horrek beren autoestimua eta beren buruarekiko konfiantza indartzen ditu. Hizkuntza- eta kultura-aniztasun horrek hizketaldi dialogikoak aberastu zituela esan daiteke, ulermen kolektiboa aberastu baitzuten. Gainera, hizkuntza-aniztasuna onartu eta baloratzean, desberdintasunekiko errespetua eta kulturartekotasuna sustatu ziren.

Eskolaren bete behar garrantzitsuenetariko bat ikasleen ezugarri kulturalak errespetatzea eta baloratzea da, Barquin-en (2009) esanetan. Begi bistako izan da, nola moderatzaileok hau bermatzen saiatu garen; Pulido eta Zepa (2010) Bakhtin-ek (1986) adierazi zuen bezala, jatorri soziokulturala edozein dela ere, tertulietan garrantzia handiago ematen zaio landutako testuen interpretazioei ikuspegi zabalagoa eta kritikoa bilatu nahian. Horrekin guztiarekin bidea ireki diogu kulturartekotasunari; saioetan, *Ohianeko liburua* (1993) liburuan kulturartekotasunarekin zerikusia duten gaiei buruzko hausnarketa eta eztabaida sustatu dira. Muñoz Ortega-ren arabera (2017), ikasleek etika-balioak (errespetua, enpatia...) lantzeko aukera izaten dute tertulia dialogikoen bitartez. Elkarriketa ireki eta errespetuzkoaren bidez, balio horiek kultura-aniztasunaren testuinguruan duten garrantziari buruz hausnartzeko aukera izan dute ikasleek. Gainera, solasaldiek espazio bat eskaini dute ikasleek beren esperientzia eta ezagutza kulturalak partekatzeko, eta, horri esker, ikuspegiak trukatu eta aniztasuna baloratu ahal izan dute. Beste kultura batzuetara irekitzea sustatu da, desberdintasunak onartzea eta errespetatzea sustatuz.

Bukatzeko, saioetan ikasleek beraien tradizio kulturalak eta esperientzia pertsonalak partekatu zituzten, haien lurraldetasun-sentimendua azaleraziz. Amelia Barquinekin bat eginez (2009), gure nortasuna gehienetan bizi garen lurraldearekin lotzen da. Solasaldi dialogikoen testuinguruan, ideia horrek garrantzi berezia du; izan ere, lurraldekoak izatearen zentzua sustatzeak eragin positiboa izan dezake ikasleen arteko integrazio-prozesuan eta harremanen eraikuntzan. Lurraldekoa izatearen sentimendua sustatzean, hizketaldi dialogikoek, ikasle ez-autoktonoen integrazioa errazteaz gain, ikasle guztien hezkuntza-esperientzia aberastu dute. Kultura-aniztasuna baloratzean eta identitate guztiekiko errespetua sustatzean, giro integratzaile eta aberasgarria sortu da, elkarren arteko ikaskuntza eta kulturartekotasuna bultzatu dituen.

8. MUGAK ETA HOBETZEKO PROPOSAMENAK

Behin ikerketa guztia amaituta eta gai honekiko ikaskuntza bat barneratuta, hainbat proposamen eta muga daude etorkizunera begira hobetzeko.

Mugei dagokionez, saioetan sortu ziren hizkuntza-oztopoak nahiko begi bistakoak izan dira. Hizkuntza aniztasuna erronka izan daiteke eskolan euskara menderatzen ez duten ikasleentzat. Eskolako hizkuntzan arintasunik ez izateak zaildu egin du literatura-solasaldien parte-hartze aktiboa. Bestalde, irakurtzeko gaitasun-maila ere izan da beste muga bat. Ikasle batzuek irakurtzeko gaitasun maila desberdinak izan zituzten, eta horrek literatura-lanak osorik ulertzeko eta parte hartzeko gaitasunean eragina izan zuen.

Aitzitik, mugak urriak izan diren arren, etorkizunerako hobetzeko proposamen asko daude. Lehenik eta behin, hizkuntza hobeto menderatzeko programa bat ezarri beharko lukete, ez bakarrik eskolako hizkuntza ezagutzen ez duten ikasleentzat, baita hizkuntza guztiz menderatzen ez dutenentzat ere. Horren barruan errefortzu-saioak, hezkuntza-baliabide egokituak eta hizkuntzaren ikaskuntza sustatzen duten jarduera interaktiboak sar daitezke. Horretaz gain, irakasleek edo moderatzaileek gehiago hartu beharko lituzkete kontuan haurren kultura-desberdintasunak eta aldez aurreko esperientziak, literatura-materialak hautatu eta eztabaidak diseinatzerakoan. Haurren esperientziak eta kulturak islatzen dituen literatura erabiltzeak haien interesa eta partaidetza-sentimendua areagotu ditzake.

Aranbizkarra ikas komunitatean hizketaldi dialogikoak familiekin ere egiten dituztela jakin arren, Lehen Hezkuntzako bosgarren edo seigarren mailako hurrekin egiten da. Haurren familiak proiektuan sartzeari, nahiz eta gazteagoak izan, haien parte-hartze aktiboa sustatzen du, eta baliabideak eta orientazioa ematen ditu hurrek literaturarekiko eta solasaldiekiko duten interesa bultzatzeko.

Azkenik, adin desberdinetako haurrak literatur solasaldietan sartzeari onuragarria izan daiteke bikoteen arteko lankidetzari eta ikaskuntza sustatzen delako. Horri esker, haur gazteek haur zaharragoekin elkarreraginean jardun ahal izango dute. Haur horiek literatura-lanen ulermen sakonagoa izan dezakete, eta gazteenei orientazioa eta laguntza eman diezaiekete.

9. ERREFERENTZIAK

- Pérez Aguilar, J. F. (2016). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.29>
- Aja, E., Carbonell, F., Ioé, C., Funes, J., eta Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Ministerio de Educación y Deporte.
- Álvarez-Álvarez, C., Cotado, L. G., eta Iturriaga, A. L. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. In *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias:[V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012*. Universidad de Cantabria.
- Alvarez, C.; Verdeja Muñiz, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9(3): 883-902.
- Aranbizkarra Ikas Komunitatea. (2023). <https://sites.google.com/aranbizkarra.net/comunidaddeaprendizaje/aranbizkarra-ikas-komunitatea?authuser=0>
- Ariño, M. L., eta Feuerstein, R. (d. g.) *TERTULIAS PEDAGÓGICAS*. https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2022/10/143_TERTULIAS-PEDAGOGICAS.pdf
- Aubert, A., García, C., eta Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *EDUCAR*, 44, 81-96.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?. *Educar*, 51(2), 0443-464. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.671>
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*.
- Coelho, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 283-284.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Esteban, P. G., eta Robles, M. P. C. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92.
- Euskaltzaindia, 2021. *Hizkuntza- zuzenbidea. Testu-bilduma euskaraz*. Jagon Saila.
- García Martínez, A. eta Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea Ediciones
- González, J. M., eta Luna, F. (2020). La educación en Euskadi: dilemas y retos. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (35), 290-319.
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Recuperado de:
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- Jenkins, J.R.; Antil, L.R.; Wayne, S.K.; Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional children*, 69(3): 279-292.
- Lozano Lozano, Á. (2013). *Multiculturalidad e interculturalidad en Educación Primaria: la Educación Literaria para un dispositivo de integración socioescolar del alumnado extranjero*. [Doktorego tesia]. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392.
<http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>

- Muñoz Ortega, J. M. (2017). Tertulias dialógicas literarias en educación primaria. [Grado amaierako lana]. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Grado en Educación Primaria no Bilingüe.
- Oleaga Páramo, J. A. (2017). *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones.* https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigaciones/2G/Diversidad_infantil_juvenil_CAЕ.pdf
- Pulido, C., eta Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, 295-309.
- Rejado, J. (2020ko otsailak 15). Komunitatea, izatez eta izenez. *Alea*. <https://alea.eus/gasteiz/1581585910702-komunitatea-aranbizkarra-ikas-komunitatea-hezkuntza>
- UNESCO (2001). *Kultura-aniztasunari buruzko UNESCOren aldarrikapen unibertsala*. Paris. Unesco etxea, Bilbo. [Kontsulta: 2020- 04-22].
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, num. 46, p. 71-87.
- Zambrano, V. V., eta Gisbert, D. D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 52(2), 154-176.

10. ERANSKINAK

Landa-koaderno: kulturartekotasuna sustatzen solasaldi dialogikoen bitartez Aranbizkarra Ikas Komunitateko Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako ikasleekin.

Sarrera:

Landa-koaderno honetan, Aranbizkarra Ikas Komunitateko Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako ikasleekin egindako lana dokumentatuko da, tertulia dialogikoen bidez kulturartekotasuna sustatuz, hain zuzen ere. Proiektu honen helburu nagusia, gure gizartean dauden kulturekiko ulermena eta errespetua sustatzea da, elkarrizketa eta gogoeta kritikoa sustatuz giro inklusibo eta parte-hartzaile batean.

Testuinguruaren deskribapena:

Aranbizkarrak eskola-komunitatean kultura eta tradizio ugari ditu, eta kultura-aberastasun horrek aukera paregabea eskaintzen du kulturartekotasuna sustatzeko eta ikasleen arteko ulermena sustatzeko.

Iraupena: saio bakoitza ordu eta erdi.

1. saioa - 2022ko urriaren 25a:

Lehen eguna izanik, ikasgela eta tertulia dialogiko hauen helburuak azaldu zizkidaten. Ikasle gehienak Marokoko eta Saharako kulturakoak ziren eta haien helburu nagusia kulturartekotasuna lantzea zen, eta, aldi berean, ikasgelan euskal maila hobetzea. Horretarako, irakasleek *oihaneko liburua (1993)* erabiltzea erabaki zuten hezkuntza-tresna gisa.

Lehenengo saio honetan, ikasleek tertulia dialogikoak zertan diren eta haiek erabiltzen zuten metodologia azaldu zidaten (haientzat hirugarren saioa zen). Lehenik eta behin, arbel digitalaren aurrean biribilean jarri ginen, eta han, tutoreak liburua ozen irakurri eta azaldu zuten. Gero, moderatzaile gisa egiten zuen tutoreak ikasleei galdetu zien ea nork irakurri nahi zuen berriz, eta, horrela, boluntarioak banan-banan hasi ziren liburua irakurtzen. Era berean, tutoreak asko laguntzen zuen ikasleen parte-hartze eta euskara mailan, esaterako: neska-mutilak irakurtzera animatzen zituen, galdera asko egiten zizkien hizketan jarrai zezaten, hizkera asertiboa erabiltzen zuen, haien ezaugarriak nabarmentzen zituen...

Hala ere, ikasle askori kosta egiten zitzairen kontzentrazioari eustea edo txandak errespetatzea, lehen ordua hizketan edo marrazten pasatzen baitzituzten. Hala ere, elkarri laguntzeko gaitasuna ikaragarria erakusten zuten une oro; esate baterako, haur batek zerbait idatzi zuen bere fitxan, baina ez zuen ezer ulertzen; beraz, bere ondoan zituen bi lagunek lagundu zioten itzultzen.

2. saioa - 2022ko azaroaren 8a:

Bigarren saio honetan, biribilean jarri ginen berriro, baina oraingoan tutoreak ez zuen liburua pantaila digitalean jarri ikasleek arreta handiagoa izan zezaten. Oraingo honetan, tutoreak jakinarazi zigun aurrerantzean solasaldiak guk gidatuko genituela; hau da, boluntarioak eta PT-ak. Hala ere, tutoreak beti aurkezten zen laguntzeko prest, baina berarentzat beharrezkoa edo interesgarria zenean soilik, hau da, ikasleek arreta galtzen zutenean edo normalean parte hartzen ez zuten ikasleek parte hartzen zutenean.

Saio honetan, *oihaneko liburua*-ren (1993) lehen kapituluak eztabaidatu genituen. Ikasleek irakurketari buruzko iritziak eta zalantzak partekatu zituzten, eta elkarrekin lan egin genuen hizkuntzarekin sortutako zailtasunak konpontzeko. Oso nabaria zen ikasle gehienak isilik egoten zirela hizkuntza menperatzen ez zutelako, eta, beraz, ez zirelako gustura sentitzen. Horregatik, hitz bat ulertzen ez bazuten edo ez bazekiten niri galdetzeko esan nien. Era berean, beste aukera bat lehenik gaztelaniaz esatea eta ondore, guztion artean itzultzeko aukera era bazegoela esan nien. Horrela, lehen aldiz euskaraz mintzatzea lortu genuen, ikasleak beren ideiak eta iritziak euskaraz adieraztera animatuz.

Bestalde, neska gehienek fitxetan idatzitakoari buruz hitz egitea lortu genuen. Hasieran, pertsonaiei buruz hitz egiten hasi ginen, zer animalia ziren eta nola elikatzen ziren; izan ere, neska batek gaizki iruditzen zitzaiola tigre batek haur bat jan nahi izatea esan zuen. Han askatu ziren neskak, gehienek gauza bera jarri baitzuten, Mowgli oso ausarta zela eta ausardia zuela arriskuei aurre egiteko eta erronkak gainditzeko. Hala ere, beste haur batek (jarrera txarra zuen haietako batek) esan zuen, Khaneri aurre egin eta hil egingo zuela. Honen aurrean, espektro autistaren nahastea zuen haurrak esan zuen: “ ni harekin hitz egiten saiatuko nintzateke”.

3. saioa - 2022ko azaroaren 15a:

Hirugarren saio honetan, *oihaneko liburua*-ri (1993) buruzko azterketa egiten jarraitu genuen, baina, lehenengo, aurreko astean irakurritakoa birgogoratu genuen. Ikasleek irakurketan egindako aurrerapenak azaldu zituzten, eta, oraingoan, orain arte ikusitako

alderdi kulturalak aztertu genituen. Adibidez, hitz egindako kultura-aniztasunaren adibide batzuk hauek izan ziren: Lehenik, giza kulturaren eta animalia-kulturaren arteko desberdintasunak; Mowgli, otso-talde batek hazi zenez, animalien ohitura eta portaera ugari bereganatu zituela, eta hauetako jarrera asko gizakietatik hurrun zeudela ikusi genuen. Bigarrenik, animalia-espezieen aniztasuna. Oihanean, Mowgli hainbat animaliarekin egiten du lan, bakoitza bere bizimodu eta ohiturekin. Adibidez, haurrek honela deskribatu zituzten Bagheera eta Baloo: Bagheera pantera beltza da, dotorea eta azkarra, eta Baloo hartz nagia baina lagunkoia da. Eta, azkenik, oihaneko rol- eta hierarkia-aniztasunaz hitz egin genuen, adibidez, Akela da otso-taldearen burua, eta zeregin garrantzitsua du erabakiak hartzeko eta arauak erabakitzeko orduan. Honetan, tutoreak haurrek espezie desberdinek komunitatean rol espezifikoak dituztela eta hierarkia horiek oihaneko bizitzaren aniztasuna islatzen dutela hasunartzea nahi izan zuen.

Saio bakoitzaren amaieran, hogeita hamar minutu geratzen zirenean, gure euskarazko hiztegia aberasten genuen fitxen bidez. Irakurmena eta ahozko adierazpena lantzeko jarduerak proposatzen genituen, hizkuntzaren erabilera praktikatzeko.

4. saioa 2022ko azaroaren 22a:

Laugarren saioko prozesua betikoa izan zen: biribilean esertzea, taldean irakurtzea eta idatzitakoa iruzkintzea. Hala ere, bi ikasle zeuden orain arte hitz egin ez zutenak eta beren artean, haien etxeko hizkuntzan hitz egiten ari zirenak. Orduan, PT-ak zertaz hitz egiten ari ziren galdetu zien, baina azaltzera zihoazenean, ez ziren gai izan. Tutoreak esan zigun bi haiek ez zekitela euskaraz eta gaztelania ez zutela guztiz menderatuta. Orduan, ikasle batek bere burua eskaini zuen itzultzaile bezala jarduteko, euskalki bera partekatzen baitzuten. Neska horrek, Marokon Mowgli izena euskalki bakoitzaren arabera modu desberdinean izendatzen zela azaldu zigun.

5. saioa 2022ko azaroaren 29a:

Bosgarren saio horretan, tutorea izan zen berriro moderatzaile nagusia; beraz, saio hau lehenengoaren oso antzekoa izan zen. Saio horretan, tutoreak ikasle guztiei eskatu zien, salbuespenik gabe, hitz egiteko eta idatzitakoari buruz hausnartzeko, eta, beraz, dialektoa partekatzen zutenak elkarrekin eseri ziren. Saio hau oso interesgarria izan zen, lehenengo ikasleek beren 1. hizkuntzan hitz egiten baitzuten, eta gero batek itzuli egiten zuen edo euskaraz ez zekienari itzultzen laguntzen zion.

Horrela gehiago ikasten dutela konturatu nintzen; izan ere, dialekto partekatuan eta itzulpenaren laguntzarekin komunikatzen ohitzen ziren heinean, lotura sendoagoa ezarri eta komunikatzeko gaitasuna hobetzen zuten.

6. saioa - 2022ko abenduaren 1a:

Seigarren saioa ostegunero egiten zuten prestakuntza saioetako bat izan zen. Hauek haurren parte-hartze aktiboa sustatzen duen eta elkarrizketa konstruktiboa sustatzen duen egitura bati jarraitzen diote:

1. Sarrera eta testuingurua: Lehenik, irakurri behar zenaren gai orokorra aurkeztu zuen tutoreak. Era berean, haurrak motibatu zituen eta zati horretan gertatuko zenari buruz galdetu zien.
2. Tutorearen irakurketa: lehenik eta behin, ikasleei galdetu zien zergatik zen bera lehena irakurtze, eta hurrek banan-banan erantzun zioten: intonazioagatik, puntuazioagatik...
3. Irakurketa partekatua: gutxien parte hartzen zuten hurrek ozenki irakurri zuten aztertu behar zen *oihaneko liburua*-ren (1993) zatia. Une horretan, testua jarraitzen zuten bitartean irakurketa ozenki jarraitzera animatzen genituen haur guztiak.
4. Ulermen- eta gogoeta-galderak: Moderatzaileak galdera irekiak egin zizkien irakurritako testuari buruz, pentsamendu kritikoa sustatzeko eta ikasleen ulermena motibatuz. Adibidez: "Zer balio identifika ditzakegu Mowglik animalienenganako duen jarreran?" Ondoren, irakurritako zatiari buruz zer azpimarratuko zuten galdetu zien, hurrengo saioan komentatzeko. Honetan, talde bereko bi ikaslek gauza bera azpimarratu zutela ikusi genuen, baina ez ados zeudelako, ados ez zeudelako baizik. Hala ere, haur batzuek esan ziguten ez zekitela zer idatzi; beraz, tutoreak ideia bat eman zien: Khanen jarrerak beldurra ematen ziola, eta beldurrari buruz edo beldurra zerk eragiten zien idatz zezaketela.

7. saioa 2022ko abenduaren 6a:

Azken saioan, kultur tradizioei eta esperientzia pertsonalei buruzko gaietaz hitz egin genuen solasaldi dialogikoak amaitzeko. Gai hau familiaren garrantziarekin hasi zen, liburuan argi ikusten baita Mowglik oihanean adopziozko "familiarekin" duen lotura, hura babesten eta zaintzen duten animaliek osatua. Era berean, ikasleek beren herrialdeko janariarekin lotutako ohiturak partekatu zituzten, *oihaneko liburuan* (1993) gizakiek animaliak jateko ohitura aipatzen baita.

Saio horretan, jatorri marokoarreko neska batek gogotsu partekatu zituen bere kulturaren ospatzen diren jai eta ohiturak. Aid el-Kebirren eguna aipatu zuen, Arkumearen Jaia ere deitzen dena, Marokoko ospakizun garrantzitsuenetariko bat. Ikasleak azaldu zuen familiak ospakizun horretan bildu egiten direla arkume bat sakrifikatzeko eta ondoren, ezer ez dutenekin haragia partekatzeko. Gainera, jai horrekin lotutako sukaldaritza tradizioez hitz egin zigun, couscous-az, esaterako. Era berean, beste haur saharar batek bere kulturak naturarekin duen lotura bereziaz hitz egin zigun, eta gurasoek eta aitona-amonek natura zaintzearen garrantzia gogorarazten ziotela egunero.